

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3 · 42. Jahrgang · April/Juni 2015

DAAD

fadaf
daad

Inhalt

- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.** Tübingen: Stauffenburg, 2014 (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 3) (*Karl Esselborn, München*) 153
- Aumüller, Matthias (Hrsg.): **Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung.** Berlin: de Gruyter, 2012 (Narratologia) (*Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea*) 157
- Becker, Tabea; Wieler, Petra (Hrsg.): **Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven.** Tübingen: Stauffenburg, 2013 (*Ulrike Eder, Wien*) 160
- Bohn, Angelika: **Wem die Deutschstunde schlägt. Eine Lehrerin erzählt.** München: Goldmann, 2014 (*Bernd Müller-Jacquier, Bayreuth*) 163
- Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (Hrsg.): **Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013 (*Susanne Kämmerer, Hilgert*) 166
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.): **Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 2013 (*Mostafa Maleki, Teheran / Iran*) 169
- Chen, Yu: **Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte.** Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 91) (*Jing Dong, Münster*) 173
- Cillia, Rudolf de; Vetter, Eva (Hrsg.): **Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011.** Frankfurt/M.: Lang, 2013 (*sprache im kontext 40*) (*Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien*) 175

- Dargiewicz, Anna: **Fremde Elemente in Wortbildungen des Deutschen. Zu Hybridbildungen in der deutschen Gegenwartssprache am Beispiel einer raumgebundenen Untersuchung in der Universitäts- und Hansestadt Greifswald.** Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Schriften zur diachronen und synchronen Linguistik 10) (*Martina Nied Curcio, Rom / Italien*) 178
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): **DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis.** München: iudicium, 2013 (*Julia Wolbergs, Kairo / Ägypten*) 182
- Dengscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): **Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten.** Tübingen: Narr Francke Attempo, 2014 (*Thorsten Roelcke, Berlin*) 184
- Dörr, Lisa: **Jeden Tag ein bisschen ... Deutsch als Fremdsprache. Block mit 99 Sprachspielen, Rätseln und mehr.** Berlin: Cornelsen, 2014 (Lextra – Deutsch als Fremdsprache) (*Silke Jahns, Marburg*) 185
- Du Bois, Inke; Baumgarten, Nicole (Hrsg.): **Multilingual Identities: New Global Perspectives.** Frankfurt/M.: Lang, 2013 (*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 186
- Dudenredaktion (Hrsg.): **Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.** 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2014 (Der Duden in 12 Bänden, Band 7) (*Martina Nied Curcio, Rom / Italien*) 189
- Esders, Michael: **Ware Geschichte. Die poetische Simulation einer bewohnbaren Welt.** Bielefeld: Aisthesis, 2014 (Essay 42) (*Beate Rasch, Wiesbaden*) 192
- Evans, Nicholas: **Wenn Sprachen sterben und was wir mit ihnen verlieren.** München: Beck, 2013 (*Manuela von Papen, London / Großbritannien*) 194
- Fearn, Anneliese; Buhlmann, Rosemarie: **Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf. Lehr- und Arbeitsbuch.** Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel, 2013 (*László Kovács, Szombathely / Ungarn*) 197
- Feyen, Benjamin; Krzaklewska, Ewa (Hrsg.): **The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?** Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Education Beyond Borders 1) (*Manfred Kaluza, Berlin*) 200
- Fischer, Annina: **Motivationen im frühen Zweitspracherwerb.** Tübingen: Francke, 2014 (*Claudia Riemer, Bielefeld*) 203
- Fletcher, Adam: **Wie man Deutscher wird in 50 einfachen Schritten. Eine Anleitung von Apfelschorle bis Tschüss. How to be German in 50 easy steps. A Guide. Wendebuch Deutsch/Englisch.** München: Beck, 2013 (*Manuela von Papen, London / Großbritannien*) 208
- Geist, Barbara: **Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften.** Berlin: de Gruyter, 2013 (DaZ-Forschung 3) (*Fränze Scharun, Darmstadt*) 210
- Glaser, Hermann: **Adolf Hitlers Hetzschrift »Mein Kampf«. Ein Beitrag zur Mentalitätsgeschichte des Nationalsozialismus.** München: Allitera, 2014 (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 213

- Häcki Buhofer, Annelies; Dräger, Marcel; Meier, Stefanie; Roth, Tobias: **Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag.** Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014 (*Lutz Köster, Bielefeld*) 215
- Hartmann, Wiebke: **Der Reisende ohne Schatten. Nachdenken über Migration, Identität, Heimat und Menschenrechte.** Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013 (*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 218
- Hauenschild, Katrin; Robak, Steffi; Sievers, Isabel (Hrsg.): **Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele.** Frankfurt/M.: Brandes & Apffel, 2013 (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 221
- Heiser, Jan Christoph: **Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung.** Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 2013 (*Sebastian Chudak, Poznań / Polen*) 227
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.): **Sign Culture Zeichen Kultur.** Würzburg: Königshausen & Neumann, 2012 (*Udo O. H. Jung, Bonn*) 230
- Hinrichs, Uwe: **Multi Kulti Deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert.** München: Beck, 2013 (*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 232
- Huhta, Marjatta; Vogt, Karin; Johnson, Esko: **Needs Analysis for Language Course Design.** Cambridge: Cambridge University Press, 2013 (*Michael Seyfarth, Tomsk / Russland; Bernadette Gebauer, Hanoi / Vietnam*) 234
- Janíková, Věra; Seebauer, Renate (Hrsg.): **Education and Languages in Europe. Bildung und Sprachen in Europa.** Münster: Lit, 2013 (Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft 17) (*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 237
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): **Beiträge zur deutschen Sprachwissenschaft.** München: iudicium, 2013 (*Petra Szatmári, Budapest / Ungarn*) 240
- Jeuk, Stefan: **Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung.** 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2013 (*Beatrix Hinrichs, Bielefeld*) 243
- Jin, Meiling: **Suprasegmentalia und Fokussierung im Deutschen und Chinesischen – ein Vergleich im Hinblick auf ihre fremdsprachendidaktische Relevanz.** München: iudicium, 2013 (*Tinghui Duan, Jena*) 246
- Klippel, Johanna: **Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 26) (*Manfred Kaluza, Berlin*) 248
- Klotz, Peter: **Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie.** Berlin: Schmidt, 2013 (*Karl-Hubert Kiefer, Wuppertal*) 250
- Köppe, Tilmann; Kindt, Tom: **Erzähltheorie. Eine Einführung.** Stuttgart: Reclam, 2014 (*Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea*) 256
- Korte, Hermann (Hrsg.): **Max Frisch.** 4. Auflage, Neufassung. München: edition text+kritik, 2013 (TEXT+KRITIK 47/48) (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 259
- Korte, Hermann (Hrsg.): **Zukunft der Literatur.** München: edition text+kritik, 2013 (Sonderband TEXT+KRITIK) (*Thomas Bleicher, Mainz*) 261

- Kotthoff, Helga; Mertzlufft, Christine (Hrsg.): **Jugendsprachen. Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen.** Frankfurt/M.: Lang, 2014 (*Martin Wichmann, Dortmund*) 263
- Krull, Renate: »**Du bist dran!**« **Spiele und Rätsel für Deutsch lernende Kinder und Erwachsene.** Hamburg: AOL, 2013 (*Katrin Niewalda, Matsuyama / Japan*) 265
- Kuyumcu, Reyhan: **Sprach(en)entwicklung und Sprachreflexion. Drei Fallstudien zu zweisprachig aufwachsenden Vorschulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch.** Tübingen: Stauffenburg, 2014 (Forum Sprachlehrforschung 12) (*Eleni Peleki, Leipzig*) 267
- Lernplakate – 6 Wortschatz-Plakate mit Übungsheft. Plakat Redewendungen mit Übungsheft. Plakat Sprichwörter mit Übungsheft. 2 Plakate Sprichwörter und Redewendungen.** München: Verlag für Deutsch/Hueber, 2014 (*Joanna Targońska, Olsztyn / Polen*) 270
- Meier-Braun, Karl-Heinz; Weber, Reinhold (Hrsg.): **Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen.** Stuttgart: Kohlhammer, 2013 (*Klaus Hübner, München*) 274
- Meister, Hildegard; Shalaby, Dalia: **E-Learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht.** München: Hueber, 2014 (*Karl-Walter Florin, Waltrop*) 276
- Menschen – Kalender, Susanne; Pude, Angela: Menschen A1/1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch.** München: Hueber, 2013; **Digitales Unterrichtspaket. DVD-ROM.** München: Hueber, 2014. Ozorowska, Magdalena; Schwingshackl, Andrea: **Glossary XXL. Deutsch – Englisch. German – English.** München: Hueber, 2014 (*Katrin Niewalda, Matsuyama / Japan*) 279
- Moraldo, Sandro; Missaglia, Federica (Hrsg.): **Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht.** Heidelberg: Winter, 2013 (Sprache – Literatur und Geschichte 43) (*Qi Chen, Shanghai / VR China*) 281
- Nakatsuhara, Fumiyo: **The Co-construction of Conversation in Group Oral Tests.** Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Language Testing and Evaluation 30) (*Silja Weber, Bloomington / USA*) 284
- Niebuhr-Siebert, Sandra; Baake, Heike: **Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule.** Stuttgart: Kohlhammer, 2014 (Urban Taschenbuch 717) (*Fränze Scharun, Darmstadt*) 286
- Omen-Welke, Ingeborg; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): **Deutsch als Fremdsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10) (*Joanna Targońska, Olsztyn / Polen*) 291
- Päthe, Thorben: **Vom Gastarbeiter zum Kanaken. Zur Frage der Identität in der deutschen Gegenwartsliteratur.** München: iudicium, 2013 (*Michael Dobstadt, Leipzig*) 295
- Reif, Monika; Robinson, Justyna A.; Pütz, Martin (Hrsg.): **Variation in Language and Language Use. Linguistic, Socio-Cultural and Cognitive Perspectives.** Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 96) (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 298

- Sambanis, Michaela: **Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften**. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2013 (*Karl-Hubert Kiefer, Wuppertal*) 303
- Schimmel, Lawrence; Cushman, Doug: **Ich auch! ;Yo también! Deutsch – Spanisch**. München: Edition bi:libri/Hueber, 2013 (*Linda Maeding, Bremen*) 306
- Steinmüller, Ulrich; Su, Fu (Hrsg.): **Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen**. Frankfurt/M.: Lang, 2013 (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringhausen*) 307
- Stueber, Werner Jakob: **Sozio-Kultur und Entwicklungspraxis. Die äthiopische staatliche Hochschulreform**. Frankfurt/M.: Lang, 2014 (Europäische Hochschulschriften 455) (*Bernd Stefanink, Cluj-Napoca / Rumänien und Bielefeld*) 311
- Vatter, Adrian: **Das politische System der Schweiz**. Baden-Baden: Nomos, 2014 (UTB 4011) (*Lesław Tobiasz, Katowice / Polen*) 315
- Vetter, Eva (Hrsg.): **Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013 (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 9) (*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 318
- Weigmann, Jürgen: **Prüfungstraining DaF B2–C1. Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD). Stufe 2. Übungsbuch mit CDs**. Berlin: Cornelsen, 2013 (*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*) 320
- Wicke, Rainer E.; Rottmann, Karin: **Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Mit Kopiervorlagen**. Berlin: Cornelsen, 2013 (*Katrin Niewalda, Matsuyama / Japan*) 322
- Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): **Sprachen und Identitäten**. Wien: StudienVerlag, 2013 (ide-extra 20) (*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 324

Themenschwerpunkt Lehrwerke beim Deutschlernen und -lernen weltweit

Die Zeitschrift *Info DaF* plant einen Themenschwerpunkt, der sich mit der Rolle von Lehrwerken beim Deutschlehren und -lernen weltweit beschäftigen wird.

So häufig die Moden in den fremdsprachendidaktischen Diskussionen der zurückliegenden Jahrzehnte auch wechselten, die Funktion der Lehrwerke als Fundament der Unterrichtsgestaltung blieb davon weitgehend unberührt. Und so kann es auch heute noch als der Normalfall des DaF-Unterrichts weltweit gelten, dass sich das Geschehen mehr oder weniger strikt an den Vorgaben eines kurstragenden Lehrwerks ausrichtet. Parallel dazu jedoch wurde diese prominente Stellung kritisch gesehen, diskutiert wurden zielgruppen- und lernzielbezogene Adaptionen, Regionalisierungen und das Lernen ohne Lehrwerk mit gruppeneigenem Lernmaterial. In diesem Themenschwerpunkt soll daher das Spannungsfeld eingehender beleuchtet werden, in das Lehrende und Lernende geraten, sobald die traditionelle Lehrwerkfokussierung hinterfragt wird. Dies lässt sich beispielsweise dann beobachten, wenn Unterrichtsumgebungen kontextsensitiv, lernerorientiert oder aufgabenbasiert gestaltet oder die Vielfalt der Lernmöglichkeiten mit elektronischen Medien integriert werden sollen.

Im Themenschwerpunkt wird es nicht darum gehen, neue Lehrmaterialien zu präsentieren. Das Ziel der Ausgabe ist vielmehr eine analytische Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Lehrwerken und alternativen Lehrmaterialien in konkreten lokalen Kontexten. Gewünscht sind daher Beiträge,

- die die Vor- und Nachteile der Arbeit mit einsprachigen in Deutschland produzierten und zweisprachigen/kontrastiven Lehrwerken, die bei den Lernenden schon vorhandene Sprachen aufnehmen, diskutieren,
- die analysieren, wie lernziel- und zielgruppenbezogenen Lehrwerke überhaupt sein können, vielleicht am Beispiel der Entwicklung von berufsbezogenen oder studienbegleitenden Lehrwerken,
- die verdeutlichen, wie Lehrwerke an die Gegebenheiten vor Ort angepasst werden und welche Folgen sich dadurch für das Lehren und Lernen ergeben,
- die den Entstehungsprozess von Lehrwerken und anderen Lehrmaterialien darstellen und dadurch nachvollziehbar machen, unter welchen Bedingungen die Autorinnen und Autoren ihre Entscheidungen fällen,
- die das Zusammenspiel von Lehrmaterialien, Interaktionsprozessen und Lernerprodukten in konkreten Kontexten aufzeigen.

Bitte wenden Sie sich bis zum 15. Juli 2015 mit einer kurzen Skizze Ihres Beitrags an die verantwortlichen Herausgeber des Themenhefts, Dietmar Rösler (Dietmar.Roesler@germanistik.uni-giessen.de) und Michael Schart (m.schart@keio.jp).

Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu 60 für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im engeren und weiteren Sinn relevanten Neuerscheinungen insbesondere aus dem Zeitraum 2013 bis 2014.

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 eigenverantwortlich 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. Die entsprechende Auswahlbibliographie finden Sie in *Info DaF*, Heft 1 (2015), auf den Seiten 107–143 oder auf der *Info DaF*-Seite des iudicium Verlags (<http://www.daf.de>). Sie können aber auch gern eigene Vorschläge machen.

Bitte wenden Sie sich an Herrn Fritz Neubauer (Bielefeld), der alle vorbereitenden, organisatorischen Arbeiten von Bielefeld 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 März 2015

Dr. Lutz Köster

Kontaktadressen:

für Rezensionswünsche:

Dr. Fritz Neubauer

Universität Bielefeld

Fachsprachenzentrum

E-Mail: fritz.neubauer@uni-bielefeld.de

für alle übrigen Fragen und Kommentare:

Dr. Lutz Köster

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

E-Mail: lutz.koester@uni-bielefeld.de

- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.** Tübingen: Stauffenburg, 2014 (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 3). – ISBN 978-3-86057-622-9. 175 Seiten, € 34,80

(Karl Esselborn, München)

Angesichts der Tendenzen zur Pragmatisierung und Verflachung des Fremdsprachenunterrichts Deutsch und des weiteren Rückgangs des Germanistikstudiums im Ausland – und der dabei schwindenden Rolle der deutschsprachigen Literatur – war 2010 am Herder-Institut der Universität Leipzig ein Workshop zum Thema »Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik« organisiert worden, bei dem 40 WissenschaftlerInnen aus Afrika, Asien, Amerika und Europa über die Rolle der Literatur in den jeweiligen nationalen, regionalen und fachlichen Kontexten diskutierten. Während das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache am Herder-Institut (wie seine gleichnamige Zeitschrift) schon immer auf Fremdsprachenvermittlung konzentriert war und die wissenschaftliche Beschäftigung mit literarischen Texten und ihrer Bedeutung für die deutsche Sprache und Kultur nicht zu seinen Kernaufgaben gehörte, war bekanntlich die Auslandsgermanistik in vielen Ländern lange Zeit weitgehend auf Literaturwissenschaft fixiert, so dass im Austausch der Konzepte der »strategischen Partner« eine Erweiterung der Perspektive möglich erschien.

Die Diskussion geht von jüngsten Entwicklungen zu einer Neubewertung der Rolle literarischer Texte im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Lernens angesichts einer veränderten Wahrnehmung von Sprache und Kommunikation und andererseits von der kulturwissenschaftlichen Neuorientierung der Literaturwissenschaft auch in DaF aus. Etablierte Konzepte wie die interkulturelle Germanistik oder die Rezeptionsästhetik werden zudem im Zeichen eines nicht essentialistischen Kulturbegriffes und einer neuen Aufmerksamkeit für die ästhetische Dimension der Sprache erneut diskutiert. Neue Konzepte sollen das Interesse an der Literatur im Fremdsprachenunterricht auf den Stand der heutigen literatur-, kultur- und fremdsprachenwissenschaftlichen Reflexion bringen. Entsprechend umfassen die Beiträge des Bandes ein breites Spektrum, »das von eher grundsätzlichen Erwägungen zur Rolle literarischer Texte im Rahmen von (ästhetischer) Bildung im Allgemeinen und fremdsprachlichem Lernen im Besonderen über konkrete Beispiele für eine das spezifische sprachliche und kulturelle Potenzial literarischer Texte nutzende Unterrichtsarbeit in verschiedenen regionalen Kontexten bis hin zu forschungsmethodologischen und forschungspraktischen Überlegungen reicht« (8).

Dabei wird die Literatur, wie im ersten Beitrag von Almut Hille ausgeführt, in einen breiteren thematischen Kontext des kulturellen Lernens und der ästhetischen Bildung im Rahmen von DaF gestellt. Ein Konzept globalen Lernens und Persönlich-

keitsbildung (im Sinne von Entgrenzung, Glokalisierung, Vernetzung und Hybridität) könnte den Unterricht auf Schlüsselthemen von globaler Relevanz (wie z. B. Klimawandel, Armut/Reichtum) ausrichten, die in ihrer Vielschichtigkeit und Multiperspektivität durch Literatur besonders gut zu vermitteln sind, wofür Beispiele von Reportagen, Reise-, Pop- und Kriminalliteratur gegeben werden. Claus Altmayer fordert für die Literatur, die in der Standardisierung und Banalisierung des Sprachunterrichts (und zuletzt auch im *Handbuch DaF* von 2010, s. Krumm u. a. 2010) kaum noch eine Rolle spielte, eine neue Bedeutung im größeren Zusammenhang seines Konzepts von »Kulturstudien« im Rahmen einer neuen »kulturwissenschaftlichen« oder »diskursiven Landeskunde«. Er versteht Literatur allerdings nicht nur als selbstreferentielle Texte mit ästhetischem Anspruch (in traditioneller philologischer Sicht), sondern – neben nichtliterarischen Texten – als Form sprachlich-medialer Kommunikation und als Medium kultureller Deutungsmuster (kategorialer, topologischer, chronologischer und axiologischer Art) und bildungsrelevanter Inhalte, die gebraucht, aber auch reflektiert und weiterentwickelt werden. Der Bildungsanspruch des Fremdsprachenunterrichts sollte an kulturellen Auseinandersetzungen, der Teilnahme an fremdsprachigen Diskursen und einer *global citizenship* ausgerichtet sein. Einen eigenen wissenschaftlichen Teilbereich Literatur in DaF in Deutschland hält er jedoch nicht für sinnvoll. Carmen Schier beschreibt die ästhetische Bildung (im weiteren Sinne) im fremdsprachigen Literaturunterricht als eine Grundlage einer nachhaltigen Lernkultur der emotionalen Beteiligung und als Beispiel die Nutzung von Masken oder anderer Medien wie Hörbücher und Fotos als ästhetischen Zugang und Element der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Renate Bürner-Kotzam möchte in einer mediendominierten Alltagswelt den Film als ein wichtiges Erzählmedium in den Literaturunterricht integrieren und damit intermediale Kompetenz fördern.

Spezifischere Fragen nach der Rolle literarischer Texte stellen sich im Rahmen der internationalen Germanistiken in einzelnen Ländern oder Regionen. Aus mittel- und osteuropäischer Perspektive plädiert Camilla Badstübner-Kizik dafür, dass die Arbeit mit literarischen Texten im Rahmen einer integrierten Literatur- und Kulturdidaktik ein grundlegendes kulturelles »Orientierungswissen« vermittelt, und entwirft Ziele, Auswahlkriterien und didaktische Prinzipien einer integrierten Literatur- und Kulturdidaktik DaF. Carlotta von Maltzan betont, dass die internationale Germanistik (und Deutsch als Schulfach) auf die Literatur mit ihrer Thematisierung der kulturellen, historischen, politischen oder sozialen Gegebenheiten der deutschsprachigen Länder, und speziell der kolonialen Traditionen und Konzepte im Vergleich der europäischen Perspektiven mit denen des eigenen Lands wie Südafrika, besonders angewiesen sei, was von Rolf Annas mit dem Hinweis auf die zunehmend afrikanischen Interessen an den Universitäten und die abnehmende Bedeutung der Germanistik bestätigt wird, die vor allem deutschsprachige Literatur (und speziell den breiten Bereich deutschsprachiger Afrikaliteratur) als Verhandlungs-

feld (verdrängter) gemeinsamer Geschichte Deutschlands und Südafrikas anbieten kann, wie er am konkreten Beispiel von Ruth Weiss' Roman *Meine Schwester Sara* über ein deutsches Waisenkind in Südafrika zeigt, das sich als jüdische KZ-Überlebende erweist und deshalb in die Antipartheid gedrängt wird.

Als weiterer Aspekt wird das Potenzial literarischer Texte im Rahmen fremdsprachlicher und kultureller Bildung und in ihrer spezifischen Sprachverwendung und Widerständigkeit gegen allzu einfache Deutung und Verwertung betont. Andrea Leskovec bemerkt im Blick auf Slowenien, dass die internationale Germanistik von anderen Voraussetzungen ausgehen müsse als die deutsche und die Literatur auch als Dokument fremder Kultur und Teil einer kosmopolitischen globalen Bildung mit Hilfe spezieller Wissenskompetenzen und kritischer Reflexion vermitteln und nach Möglichkeit zugleich ein komplexes »literaturwissenschaftliches Lesen« ermöglichen sollte. Sie betont eine diskursanalytische Lesekompetenz, den kritischen Blick auf kulturelles und Weltwissen, die Schulung von Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, die Sensibilisierung für Realitätskonstruktionen und die Fokussierung auf die Fremdheit des literarischen Diskurses. Simone Schiedermaier sieht im Sinne Weinrichs die Funktion literarischer Texte in Deutsch als Fremdsprache in ihrer kulturellen Verwobenheit, was zuletzt mit Stichworten wie »kulturelle Deutungsmuster« (Altmayer) oder »symbolische Kompetenz« (Kramsch) bezeichnet wurde. Literatur ist in explizit verfremdeter und de-automatisierter Sprachverwendung und semiotischem Spiel am »Aushandeln von Sinnpotentialen« in gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen beteiligt, was ein kulturwissenschaftliches Forschungsparadigma (im Umgang mit Fremdheit) verlangt, das aber zugleich die besonderen Formen der literarischen Repräsentation (Sprache, Textstruktur) analysiert, wie an einem kurzen Text von Roman Ehrlich demonstriert wird. Den vermeintlichen Gegensatz von inhaltsbezogener kommunikativer Alltagssprache und sprachlich freier und formorientierter Literatur relativieren Dieter Neidlinger und Silke Pasewalck, indem sie verdeutlichen, dass auch moderne literarische Texte nicht durch Regelverletzung, sondern einen komplexen Gebrauch des sprachlichen Regelsystems gekennzeichnet sind und ihr Einsatz somit helfen kann, auf die Komplexität von Alltagssprache vorzubereiten, Sprachgrenzen kreativ zu erweitern und komplexe Bedeutungsräume der Fremdsprache zu erschließen.

Ausgehend vom Bedeutungsverlust der Literatur im Fach DaF und DaZ, wie ihn das neue *Handbuch* von 2010 dokumentiert, versuchen abschließend Michael Dobstadt und Renate Riedner das Forschungsfeld der Literaturwissenschaft DaF/DaZ (mithilfe aktueller Veröffentlichungen) theoretisch neu zu bestimmen, ausgehend von der These, dass ihr Gegenstand nicht die Literatur als solche, sondern die Literatur in ihrer spezifischen Sprachlichkeit als Medium für Prozesse der Sprachaneignung und des Erwerbs von Handlungskompetenz ist, welches auf die – in der Regel verdeckt bleibende – literarische Dimension der (Alltags-)Sprache aufmerksam macht. Sie diskutieren Forschungsfragen zum Verhältnis von Litera-

tur und Kultur, zur Literarizität von Sprache und zum Mehrwert der literarischen Sichtweise auf Sprache und Kommunikation, propagieren aber keinen eigenständigen Fachansatz (wie die interkulturelle Germanistik), noch die Abgrenzung eines Fachbereichs Literatur, sondern eine literaturwissenschaftliche Perspektive auf die Gegenstände des Faches und entwerfen die Grundzüge eines literaturwissenschaftlichen Forschungsprogramms für das Fach DaF/DaZ, damit statt bloßer Fixierung der Sprachkompetenz auf das Mess- und Skalierbare künftig das kreative Moment der sprachlichen Rezeption und Produktion, ihr Beitrag zur Subjektkonstitution, wissenschaftlich mit einbezogen werden könne.

Damit werden wieder deutlich positivere Perspektiven für die Literatur in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (in Deutschland) entwickelt. Der Austausch mit der interkulturellen Germanistik (in anderen Ländern) zeigt allerdings, dass angesichts der problematischen Unterschiede der Fachkonzeptionen, wie sie von den jeweiligen Bildungsinstitutionen, Lehrzielen und spezifischen Vermittlungsbedingungen bestimmt sind, eine einfache Übertragung der Konzepte nicht möglich ist. Während bei DaF in Deutschland nicht einmal die Sprache und Kultur der Herkunftsländer der Lerner mit berücksichtigt wird, dominiert im Ausland der kulturwissenschaftliche und komparatistische Blick auf eine global vielfältig vernetzte deutsche Sprache, Literatur und Kultur. In zahlreichen neuen Sammelbänden (man vgl. die Sammelrezension des Verfassers im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2013) zur Neustrukturierung einer inter- und transkulturellen bzw. europäischen Germanistik im Zeitalter der Globalisierung werden sprach- und literaturwissenschaftliche Theorien zu Transkulturalität, Postkolonialismus, einem erweiterten weltliterarischen Kanon, zu kulturwissenschaftlichen Herausforderungen, Interdisziplinarität, Austausch und Mehrsprachigkeit usw. entwickelt, wie z. B. bei den Tagungen in Innsbruck (Hackl/Wiesmüller 2010) und Weimar (DAAD 2012), die auch in DaF/DaZ zu berücksichtigen sind.

Literatur

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg*. Göttingen: Wallstein, 2012.
- Esselborn, Karl: »Postkolonialismus, Globalisierung und Transkulturalität der deutschsprachigen Literatur. Zur aktuellen Diskussion in neuen Sammelbänden« [Sammelrezension], *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 39 (2013), 297–311.
- Hackl, Wolfgang; Wiesmüller, Wolfgang (Hrsg.): *Germanistik im Spannungsfeld von Regionalität und Internationalität*. Wien: Praesens, 2010 (Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 18, 2009).
- Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter, 2010 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35).

- Aumüller, Matthias (Hrsg): **Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung.** Berlin: de Gruyter, 2012 (Narratologia). – ISBN 978-3-11-027836-1. 325 Seiten, € 99,95

(Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea)

Die Erzählforschung unterteilte ihr Untersuchungsfeld bislang mit Hilfe der relativ scharf definierbaren Grenze zwischen ›fiktional‹ und ›nicht-fiktional‹ (faktual). Dabei lag der Schwerpunkt jahrzehntelang auf dem fiktionalen Erzählen und innerhalb dieses Bereichs auf demjenigen der Hochliteratur. Seit einiger Zeit folgt man jedoch zunehmend der Einsicht Roland Barthes': »Die Erzählung schert sich nicht um gute oder schlechte Literatur: sie ist international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da, so wie das Leben.« (1988: 102) Der vorliegende, aus einer Tagung der Bergischen Universität Wuppertal hervorgegangene Band folgt diesem Diktum, indem er die »Wirklichkeitserzählungen« (Klein/Martínez 2009) in den Vordergrund rückt. Eröffnet wird der Band mit einer Einleitung des Herausgebers unter dem Titel »Zur Theorie der Begriffsexplikation«. Darauf folgen insgesamt zwölf Beiträge, von denen sieben philologisch, fünf weitere anthropologisch orientiert sind. Die Beiträge der ersten Gruppe befassen sich mit der »Narrativität in der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung« (A. Rüth), mit »Nachrichtenfilmen« (K. N. Renner), »Erzählen und Spielen« (B. Neitzel) und mit dem »Kurzfilm« (J. Kiefer). Darauf folgen, vom Zentrum nunmehr an den Rand der Erzählforschung gerückt, »Literaturwissenschaftliche Erzählbegriffe« (M. Aumüller), die »Narrativität aus linguistischer Sicht« (V. Lehmann) und ein Einblick in die »Ontogenese des narrativen Redetyps« (T. Anstatt). Die zweite Gruppe behandelt die Narrativität im Rahmen der Psychoanalyse (M. Schödlbauer), der Philosophie (I. Römer), der Soziologie (I. Küsters), im Strafrecht (K. Hannken-Illjes) und in der Psychologie (N. Groeben / U. Christmann). Dass in dieser Reihe ausgerechnet die Anthropologie fehlt, mag man bedauern, doch wollen wir nicht bemängeln, was fehlt, sondern würdigen, was geboten wird.

Da es im hier gegebenen Rahmen nicht möglich ist, alle Beiträge vorzustellen, seien drei Beiträge herausgegriffen, die einen guten Überblick über Thesen und Theorien zur Eigenart der Narrativität verschaffen. Einen solchen Beitrag liefert Rüth über das Erzählen in der Geschichtsschreibung, der diesen Band eröffnet. Die Frage, ob der narrative Zugriff auf historische Fakten und Veränderungen wissenschaftlich überhaupt zulässig ist, entzweit die Geschichtswissenschaft bis heute. Rüth entfaltet ein differenziertes Bild der Lage und gelangt zu der Erkenntnis, dass sich der Aufgabenbereich des Historikers mit der Grundleistung des narrativen Diskurses deckt: In der Geschichtsschreibung geht es darum, Ereignisse in Zeit und Raum temporal und kausal zu verknüpfen und nachvoll-

ziehbar darzustellen. Dazu stellt der narrative Diskurs die sprachlichen Mittel bereit. Von besonderem Wert ist dieser Beitrag deshalb, weil der Verfasser im Verlaufe seiner Argumentation auch die Leistung der fiktionalen Erzählung im Auge behält und mit der nicht-fiktionalen vergleicht. Diese Methode fördert Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Tage und führt zu einem beträchtlichen Erkenntnisgewinn.

Rüths instruktiver Aufsatz macht neugierig auf den fiktionalen Gegenpart. Aumüller, dem diese Aufgabe zukommt, befindet sich dabei in der komfortablen Lage, dass er das Erzählen in der Literatur nicht eigens verteidigen muss und auch nicht die Suche nach Erzählbegriffen und Begriffsnetzen zum Zweck der Analyse und der Interpretation. Das zersplitterte Gewirr von Theorien, Thesen und Termen, mit dem sich die moderne Erzähltheorie präsentiert, hat einsehbare Gründe, denn erstens greift jeder Forscher auf das begriffliche Raster seiner Einzelsprache zurück und zweitens auf eine je eigene Forschungstradition. Eine übernationale Homogenisierung der narratologischen Fachsprache steht deshalb vor beträchtlichen Schwierigkeiten.

In dieser Situation folgen wir gern Aumüllers Vorschlag, zunächst nach einem narrativen Basisbegriff Ausschau zu halten, der sich aus einem minimalen Set von Merkmalen zusammensetzen soll. Ein solches Set wäre erweiterungsfähig und könnte an unterschiedliche Bedürfnisse angepasst werden. Begriffspaare wie mündlich oder schriftlich, textuell oder piktural (Bildergeschichten, Filme) oder gar faktual versus fiktional hätten in einem solchen Grundbegriff nichts zu suchen. Demgegenüber sind die Merkmale einer Zustandsveränderung und damit der Zeitlichkeit und der Kausalität unverzichtbare Kandidaten, ebenfalls das Merkmal der Vermittlung, da ohne Erzähler, der ein Geschehen vermittelt, keine Erzählung entstehen kann. Mit dem Vermittlungsprozess hält die Subjektivität Einzug in die Erzählung und mit dieser das äußerst schwer zu definierende Phänomen der Perspektivität. Was bei der Musterung dieser Vorschläge auffällt, ist die Doppelbödigkeit allen Erzählens und die damit verbundene Zweiteilung aller Merkmale der Narrativität: Einige der diskutierten Merkmale beziehen sich auf den Objektbereich, der zu erzählen ist: Personen und ihre Handlungen in Raum und Zeit, andere dagegen auf den Vermittlungsprozess, also auf den Erzähler und seine Aktivitäten. Auf ein abschließendes Set an Merkmalen, das beide Ebenen berücksichtigt, konnte man sich bislang nicht einigen. Immerhin präsentiert Aumüller einen gut organisierten Überblick über die Problematik und schafft damit die Voraussetzung für eigene Überlegungen.

Auf der Suche nach Grundeigenschaften narrativer Texte sollte man auch in der Philosophie fündig werden. Römer liefert einen ausgezeichneten Beitrag dazu. Ein Kernproblem dieser Arbeit kommt uns bereits bekannt vor: Kann ein erzählender Text überhaupt wissenschaftlichen Ansprüchen genügen? Zweifel

daran schwinden mit dem Verweis auf Paul Ricoeurs einflussreiche Trilogie *Zeit und Erzählung* (1988/1989/1991): Dadurch, dass die Zeit nur im Zuge von Geschehnissen, Handlungen und Veränderungen erfahrbar wird und diese wiederum nur im narrativen Diskurs vermittelbar sind, wird auch die Erzählung zum philosophischen Gegenstandsbereich. Während Lehmann, der in diesem Band die Linguistik vertritt, von einem »narrativen Redetyp« spricht, geht die Philosophie auch der Frage nach, ob nicht bereits die vorgelagerte Lebenswelt narrativ vorstrukturiert sei. Spannend ist auch die Frage, warum es keine Supererzählung geben kann, die ein Lebensschicksal allseitig und abschließend zur Darstellung bringt. Die grundsätzliche Unmöglichkeit, sich selbst und andere erschöpfend zu durchdringen, und die unaufhebbare Kluft zwischen dem Ursprung des erlebten Augenblicks und dem Zeitpunkt des narrativen Zugriffs vereiteln jeden derartigen Versuch.

In diesem Zusammenhang ist es auch von philosophischem Interesse, was überhaupt erzählbar ist und was nicht. So scheint der Charakter einer Person, um ein Beispiel zu nennen, ein statisches Moment zu sein, das sich gegen eine narrative Darstellung sträubt. Demgegenüber gibt Rütth zu bedenken, dass Charaktere nicht von vornherein gegeben sind, sondern sich in Zeit und Raum entwickeln und sich möglicherweise auch ändern können. Damit hält die Zeit Einzug in das zuvor statisch Gedachte. Doch selbst dann, wenn ein Erzähler tatsächlich auf Unerzählbares stößt, kann er dies wenigstens bewusst machen und auf diese Weise gleichsam miterzählen, wenn auch nur schemenhaft. Im Übrigen scheint es sogar die Hauptaufgabe der Hochliteratur zu sein, Schneisen in bisher Nichterzählbares zu schlagen. Römers philosophischer Überblick über den Stellenwert der Narrativität in der Philosophie bietet ein ideales Komplement zu den beiden Vorgängern.

Wer die drei hier besprochenen Beiträge gelesen hat, sieht sich für die Lektüre der weiteren bestens gerüstet. Alles in allem bietet dieser Band ein reiches Spektrum an Themen, Theorien und Anwendungen, die allesamt der Frage nachgehen, welche Gegenstandsbereiche sich dem narrativen Zugriff fügen und welche Mittel dazu bereitstehen.

Literatur

- Barthes, Roland: »Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen.« (1966) In: Barthes, Roland: *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1988, 102–143.
- Klein, Christian; Martínez; Matias (Hrsg.): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Weimar: Metzler, 2009.
- Ricoeur, Paul: *Zeit und Erzählung*. Band I (1988), Band II (1989), Band III (1991). München: Fink.

- Becker, Tabea; Wieler, Petra (Hrsg.): **Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven.** Tübingen: Stauffenburg, 2013. – ISBN 978-3-86057-697-7. 318 Seiten, € 34,80

(Ulrike Eder, Wien)

Der vorliegende Sammelband geht auf die Sektion »Die Vielfalt des Erzählens in didaktischer Sicht« beim 19. Symposium Deutschdidaktik 2012 in Augsburg zurück. Innerhalb des ausgesprochen gelungenen Sammelbandes nähern sich die meisten Beiträge der Thematik aus erwerbstheoretischer Perspektive. Hierbei werden zahlreiche aktuelle Forschungsergebnisse vorgestellt, die im Folgenden kurz skizziert werden. Die Beiträge sind vier Themen zugeordnet.

Der erste thematische Schwerpunkt des Buches behandelt das »Erzählen in der Interaktion, als Erwerb und Prozess«. Zunächst setzt Helga Andresen sich hier kritisch mit zwei renommierten Modellen der stufenförmigen Entwicklung narrativer Fähigkeiten auseinander (19 ff.). Andresen kritisiert – meiner Meinung nach zu Recht – die einseitige Ausrichtung dieser Stufenmodelle auf die Höhepunkterzählung als Prototyp des Erzählens. Anhand einer Längsschnittstudie macht sie deutlich, dass Kinder bereits im Vorschulalter auch auf andere Gestaltungsprinzipien zurückgreifen, um erwartungswidrig zu erzählen. Andresen plädiert daher für eine möglichst große Vielfalt des Erzählens im Unterrichtszusammenhang.

Sören Ohlhus geht in seinem Beitrag auf die narrativen Verfahren ein, die erzählende Kinder im Grundschulalter nützen, um ihren Text erfolgreich in einem Gesprächskontext zu platzieren und einzubinden (39 ff.). Anhand der Erzählung einer Drittklässlerin beschreibt sie die narrativen Verfahren, die hierbei genützt werden. Mit einem bisher kaum untersuchten Bereich der Erzählforschung befasst sich Juliane Stude (53 ff.). Ihr Fokus liegt auf der narrativen Bewusstheit als Ressource für den Erzählerwerb. Stude zeigt anhand von Phantasieerzählungen, dass bereits 5–7jährigen Kindern der strukturelle Aufbau und die Funktionen des Erzählens ansatzweise bewusst sind. Bereits während des eigentlichen Erzählprozesses kommentieren sie eigene Denk- und Planungsaktivitäten (62 ff.) und stellen mit Metakomentaren Bezüge zur Globalstruktur ihrer Erzählung her (66). Miriam Morek setzt sich mit Erzählkreisen auseinander (73 ff.). Das didaktische Potenzial dieser, im Elementarunterricht sehr beliebten Praxis sieht Morek allerdings nicht im Zusammenhang mit der Erzähldidaktik, sondern darin, dass sie einen authentischen Rahmen für produktive Erfahrungen innerhalb von Erklärsituationen bietet. Erklären ist eine komplexe Aufgabe, bei der die Kinder – wie Morek zeigt – im Erzählkreis vor allem durch Zuhöreräußerungen unterstützt werden.

Innerhalb des zweiten Themenschwerpunkts »Erzählen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit« werden die narrativen Texte zweisprachiger Kinder und

Jugendlicher untersucht. In Bezug auf die Nacherzählung unterschiedlicher Primärtexte nehmen die Beiträge die Erst- und Zweitsprache der erzählenden Kinder in ihrer kontrastiven Beziehung in den Blick.

Im ersten Beitrag zu diesem Thema untersucht Zeynep Kalkavan die verbalen Strategien von Kindergartenkindern mit Türkisch als Erstsprache beim Nacherzählen von Bilderbüchern in der Erst- und Zweitsprache (99 ff.). Ihr Analysefokus liegt hierbei auf (lexikalischen) Parametern, die zur Herstellung von Kohärenz oder zur Hörerorientierung eingesetzt werden. Die Erzählungen des Probanden zeigen, inwiefern er dabei Strategien und Ressourcen beider Sprachen nützt (113 ff.). Verena Blaschitz analysiert in ihrem Beitrag das narrativ-kreative Potenzial beim schriftlichen Nacherzählen des zweiminütigen Stummfilms *The lost Envelope* durch zehnjährige Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch (121 ff.). Sie zeigt, ob und inwiefern die Handlungszusammenhänge der Vorlage getreu wiedergegeben werden (vgl. 129 ff.) und welche »Strategien der Platzierung wesentlicher Elemente« (126) die Kinder beim Nacherzählen der Geschichte anwenden (vgl. 133 ff.). Blaschitz stellt fest, dass das dem Genre implizite Potenzial einer kreativen narrativen Gestaltung von den Probanden nur begrenzt genutzt wurde (vgl. 135 ff.). Im Fokus des nächsten Beitrags steht der Einsatz der Textrahmungselemente *opening* (Einführung) und *closing* (Schluss) bei Lernenden mit türkischer Erstsprache (147 ff.). Lernende im Alter von 9–19 Jahren verfassten narrative und erörternde Texte in ihrer Erstsprache Türkisch, in der Zweitsprache Deutsch und in der Fremdsprache Englisch. Dollnick und Pfaff zeigen, dass die Probanden in allen drei Sprachen in der Lage sind, die Elemente *opening* und *closing* genre- und modalitätsgemäß zu verwenden und Textgestaltungsprinzipien von einer Sprache in eine andere zu transferieren (154). Basierend auf den Ergebnissen ihrer Untersuchung plädieren auch sie für den Ausbau des sprachvergleichenden Unterrichts, »wo Ressourcen genutzt und Transferphänomene und Wechselwirkungen thematisiert werden« (161).

Im dritten Themenschwerpunkt des Bandes wird der Einfluss ästhetischer Erfahrungen und narrativer Muster auf die mündliche und schriftliche Erzählproduktion in den Blick genommen.

Anhand der interpretativen Analyse eines konkreten Fallbeispiels untersucht Kasper H. Spinner die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den literarischen und den lebensweltlichen Erfahrungen eines Kindes (165 ff.). Spinner zeigt, inwiefern »Symbolik und Parabolik als Dimensionen erzählender Texte zur narrativen Selbstvergewisserung« beitragen (173) und dass die persönliche narrative Verarbeitung von (Lese-)Erfahrungen bereits im Alter von 7 Jahren nicht nur inhaltlich, sondern zugleich auch formal-sprachästhetisch erfolgen kann (168).

Astrid Schmidts Beitrag behandelt die Fiktionalisierung in den Phantasieerzählungen 4–6jähriger Vorschulkinder (175 ff.). Während sich die 4jährigen Kinder hierbei noch kaum vom unmittelbaren Wahrnehmungsraum lösen und ihr

Sprachgebrauch sympraktisch in der aktuellen Sprechhandlungssituation verhaftet bleibt (186 ff.), sind die Erzählungen der älteren Kinder deutlich komplexer gestaltet und die Erzeugung von Fiktion zum Teil vom Kontext der aktuellen Sprechhandlungssituation deutlich abgekoppelt (189 f.). Tabea Becker vergleicht in ihrem Beitrag anhand des Tempusgebrauchs, der literalen Lexeme und Wendungen und der syntaktischen Komplexität in Schülertexten die Lernwirksamkeit der Arbeit mit den Textsorten Bildergeschichte, Erlebniserzählung und Fantasiegeschichte im Hinblick auf das mündliche und schriftliche Erzählen (193 ff.). Basierend auf den Ergebnissen ihrer Untersuchung in dritten Grundschulklassen zeigt sie, dass Phantasiegeschichten die am besten geeignete Erzählform sind, »um den Weg von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit zu beschreiten« (208), und dass die Kinder ihre narrativen Fähigkeiten mit dieser Textsorte am ehesten voll entfalten können. Das zeigt sich beispielsweise anhand der syntaktischen Komplexität in den mündlichen Erzählungen (203). Die Vorstellung, dass Bildergeschichten »einfacher« seien, entlarvt Becker somit einmal mehr als »didaktischen Mythos« (208). Farriba Schulz behandelt das Bilderbuch in seiner Funktion als Sozialisationsmedium in der Mediengesellschaft (213 ff.). Unter Verweis auf einen Fachartikel von Mechthild Dehn (2007; der Artikel und einige weitere zitierte Fachtexte finden sich leider nicht in der Literaturliste) betont auch sie die Notwendigkeit, »den Erwerb von Literacy-Kompetenzen auf das Sehen von Bildern auszuweiten« (214). Trotz der gerade für dieses Thema gut gewählten Primärliteratur gelingt es ihr aber m. E. nur in Ansätzen, die Bild-Text-Interdependenzen und ihre Bedeutung für die frühe Ausbildung der Medienkompetenz von Kindern adäquat herauszuarbeiten.

Abschließend thematisiert der letzte Themenschwerpunkt das »Erzählen zwischen Literalität und Literarität«. In Claudia Müllers Beitrag steht hierbei der Einfluss der familialen Sprachsozialisation auf die Entwicklung narrativer Fähigkeiten in der Zweitsprache im Fokus (233 ff.). Durch zwei Fallbeispiele mit Daten aus Elterninterviews, teilnehmender Beobachtung und aus Nacherzählungen zu Bilderbüchern werden die positiven Auswirkungen von anregungsreichen Sprachpraktiken in der Familie deutlich. Petra Wieler dokumentiert, wie Grundschul Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch mündlich und schriftlich zu Bilderbüchern ohne Text Geschichten erzählen (255 ff.). Wieler macht deutlich, dass das kognitive Vergnügen der Kinder am Entdecken von Textstrukturen und versteckten Bedeutungen einen wichtigen Anstoß zur Weiterentwicklung ihrer Erzählfähigkeit gibt. Ihr Beitrag ist zugleich auch ein Plädoyer für die Arbeit mit einfachen und zugleich ästhetisch anspruchsvollen Kinderbüchern (im Sinne von Eder 2007). Er zeigt die »vor allem in den schriftlichen Texten erkennbaren Bemühungen der Kinder, ihre Wahrnehmung der psychologisch komplexen Charakterisierung der fiktiven Bilderbuchfiguren sowie der subtilen Kompositionsprinzipien eines Buchangebots Ausdruck zu verleihen« (255).

Der Beitrag von Margita Pätzold thematisiert die lernwirksame Korrektur erzählender Lernertexte (279 ff.). Sie zeigt, inwiefern in literalen Erzählformen Deutungen in Spuren nahegelegt werden sollten. Als didaktische Möglichkeit entwickelt Pätzold in diesem Zusammenhang das ausgesprochen adäquate Konzept der *Spurenwörter*. Sie zeigt anhand konkreter Praxisbeispiele, wie Lehrende gemeinsam mit den Lernenden solche Spurenwörter in den Lernertexten aufspüren und davon ausgehend handlungs- und entwicklungsorientiert an der Qualität des jeweils individuellen Erzählens arbeiten können (284 ff.). Abschließend präsentiert Monika Dannerer Daten zur Redewiedergabe in den schriftlichen Lernertexten von einsprachigen Lernenden der 5.–12. Schulstufe (295 ff.). Sie stellt fest, dass beim mündlichen und schriftlichen Nacherzählen von Bildergeschichten der Gebrauch der indirekten Rede relativ linear zunimmt, während die Verwendung direkter Rede im Laufe der Entwicklung starken Schwankungen unterliegt. Nach der Sekundarstufe I verliert diese ihre durch den Unterricht vermittelte Verbindlichkeit und wird »zunehmend zu einem individuell genutzten Mittel« (313).

Literatur

Dehn, Mechthild: »Visual literacy und Sprachbildung«, *kjl&em* 59, 3 (2007), 11–20.

Eder, Ulrike: »Die Komplexität der Einfachheit. Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33 (2007), 285–306.

► Bohn, Angelika:

Wem die Deutschstunde schlägt. Eine Lehrerin erzählt. München: Goldmann, 2014. – ISBN 978-3-442-15818-8. 283 Seiten, € 8,99

(Bernd Müller-Jacquier, Bayreuth)

Vorbemerkung: Das vorliegende Buch ist keine fachwissenschaftliche oder didaktische Abhandlung, sondern – wie der Titel ankündigt – eine Erzählung. Ihre Zielgruppen-Relevanz gewinnt sie dadurch, dass sie eine Palette denk-würdiger Unterrichtssituationen illustriert und bei allen LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache mit Sicherheit Erinnerungen an eigene Unterrichtserfahrungen emporkommen lässt. Aber nicht nur das:

»Ich bin Dozentin für Deutsch als Fremdsprache«, so die Verfasserin. »Naja, dasisja komisch«, die Reaktion. Nun, komisch sind an diesem Buch nicht nur die vielen Reflexionen über den Lehrberuf (s. Prolog oder »Unterrichtest Du nur, oder arbeitest Du auch«), über Vorgesetzte und LeiterInnen von Sprachschulen (16 f., 148 oder 153 f.), über die »unbekannten Wesen« namens KollegInnen oder auch Weiterbildungsseminare (»Man lernt nie aus«). Im Vordergrund stehen die vielen Episoden darüber, wie sich ausländische Deutschlerner im Unterricht mit der

deutschen Sprache herumschlagen. Als biographische Erzählung mit gut 30 Abschnitten angelegt, erleben LeserInnen den Bohnschen Unterrichtsalltag mit, besser: ihre Höhepunkte. Gegliedert nach »In Deutschland« und »In Brüssel«, präsentiert Bohn im vorliegenden Buch ein Feuerwerk kurioser Situationen, in denen sie in der Rolle einer staunenden, perplexen Hauptfigur süffisant-ironische Miene zum unaufhaltsamen Spiel mit deutschen Wörtern, Redewendungen oder kulturellen Eigenheiten macht (der »Epilog« mit falschen Freunden aus der Lernenden-Perspektive wirkt eher als Fremdkörper). Ja, Bohn kultiviert ihre tragische Rolle, und ihr gelingt es, LeserInnen mit ihren »komischen« Erlebnissen zu fesseln:

Kostprobe 1 (226–228):

»Bruno Baumann wurde am 24. März 1947 geboren. Wenn er sechs Jahre alt war, kam er in die Grundschule.« Ein typischer Fehler. »Wie oft im Leben war er denn sechs Jahre alt?«, stellte ich meine berühmte Fangfrage. Den Unterschied zwischen *wenn* und *als* hatten wir bereits bis zum Umfallen durchgenommen... »Ein Mal« zischte es von allen Seiten... »Für eine einmalige Situation in der Vergangenheit benutzen wir das Wörtchen *als*«, erläuterte ich souverän und schlug die Hände hinter meinem Rücken zusammen... Nachdem alle Gruppen ihre Personenbeschreibungen vorgelegt hatten, bat ich die Klasse, zur Wiederholung weitere Sätze... zu formulieren... Jesper meldete sich. »Wenn ich ein Kind war, durfte ich nicht rauchen.« ... »Wie oft in Ihrem Leben waren Sie denn ein Kind?« stellte ich erneut meine Fangfrage. Er zuckte mit den Schultern und ließ sich gegen die Stuhllehne fallen. »Wahrscheinlich öfter. Ich bin Buddhist.«

Welch hintergründige, humorvolle Begründung! Doch das Buch enthält vor allem eine Fülle unabsichtlicher, komischer »Fehler«: So findet man Versprecher seitens der Lernenden wie »hat viele Tore geschissen« (21), im Schlafzimmer »ängen zwei Huren« (26), »bis Freitag, in alter Frische« (41 einschließlich des Nachdenkens darüber, wieso eine Frische »alt« sein kann). Die Entdeckung der vielen anderen Wortschöpfungen überlasse ich gern der Mühe (laut Klappentexträtsel der naheliegende Plural von: Eine Kuh macht muh, viele Kühe machen...?) der LeserInnen.

Ohne dass es Bohn darauf anlegt, kann man von ihr viel lernen. Beispielsweise, wie man kulturell Fremdes von Lernenden erfragt (u. a. zum indischen Priya-Fest, 43–44), welche falschen Freunde aus den Muttersprachen der Lernenden stammen können (Niederl. »haben wir vor ein Monat ein Haus gekocht«, 210) oder wie man eigenkulturelle Erfahrungen von Lernenden in den Unterricht einbezieht (z. B. Tabus beim Essen in Japan, 65–66).

Die Menschen aus ihrem beruflichen Umfeld beschreibt und überzeichnet Bohn mit sicheren Stilmitteln und – wichtig – mit Respekt sowie letztendlich einem rücksichtsvollen, fast liebevollen Verständnis. So wie sie selbst bei ihrem Status als »Freiberufler« das Gefühl von »Freiheit« (17) erst einmal mitschwingen lässt,

erzählt sie von Analogien, Transfers oder auch *induced errors*, also Fehlern, die aus Erklärungen der Lehrperson entstehen.

Kostprobe 2 (34):

»Ich fernsehe heute Abend« sagte Kei. »Achtung.« Ich schnappte mir einen Stift und zog zur Demonstration ruckartig den Deckel ab. »Das Verb ist trennbar, das Präfix kommt ans Ende« – »Ah, ich weiß«, sagte Aakash. »Ich sehe heute Abend fern.« – »Sehr gut.« – Nilay drehte das nächste Kärtchen hin und her. »Ich grafiere eine Blume foto?!«

Auch auf die Rückfrage eines Schülers, ob »begeenworten« das Gegenteil von »befürworten« ist (269), lässt auf stringente Analogiebildungen schließen.

Der rote Faden im Buch ist eine Liebesgeschichte zwischen Lehrerin Bohn und Marco, ihrem italienischen Schüler. Dieser ergreift im Unterricht die Initiative:

Kostprobe 3 (29):

»Ah, sieh an, lauter Italiener!« begrüßte er seine Mitarbeiter. – Marco wackelte mit dem Zeigefinger: »Nee, nee, wir sind nicht immer so laut!« – Mein Handy piepste. Ich kramte es aus der Tasche und klappte es auf.

Hi angelika, hast du lust am samstag zu gehen mit mir in die kiste? Ciao, marco

Ich gaffte Marco über den Tisch weg an, als sei Casanovas Geist persönlich auf ihn herniedergefahren... Mir fehlten die Worte. Wo war das gute alte Standard-Flirt-Programm geblieben? Dazu gehörten doch eine Einladung zum Essen, ein romantischer Spaziergang am See, ein Kinobesuch, bunte Komplimente und eine ungerade Zahl Blumen.

Das war das Mindeste, bevor man... Stopp, stopp, stopp! Tief Lust... huch! ... Luft holen. Bevor man was? Marco war mein Schüler, und ich seine Lehrerin. So was ging doch nicht, oder?

Hi angelika, ok, dann ich komme samstag dich 20 uhr abholen. Die kiste ist direkt ins zentrum. Luca sagt ist eine gute fischrestaurant. Baci, marco.

Oh.

Mehr wird hier nicht verraten.

Bohns Schilderungen und innere Monologe sind voller selbstironischer Anspielungen, Vergleiche und urkomischer Schlussfolgerungen. Ständig werden ihr, die sie als Muttersprachlerin die deutsche Sprache und Kultur lehrt, eigene Erklärungen und Erkenntnisse fremd, und es ergeben sich laufend Doppel-Perspektiven. Und weil sie als Protagonistin meist in Homer Simpson- oder Jan Weiler-Manier den Tollpatsch spielt, erscheint nirgends etwas Belehrendes.

Fazit: Das Buch ist weit mehr als die Ausformulierung einer »lustigen Liste« (Sammlung witziger Situationen und Sprachverwirrungen, Begegnungen und Gedankenaustauschen aus meinen Deutschkursen, 141/142). Es ist eine sprachlich-stilistisch auf höchstem Niveau präsentierte Auslese an sicherlich wahren, amüsanten Geschichten, wie sie Lehrenden und Lernenden passieren. Hinter Bohns Humor steckt ein gehöriges Maß an pädagogischer Motivation und Professionalität. So werden ihre Erzählungen auch zu indirekten Anleitungen für

ein sensibles Eingehen auf Lehrprobleme bzw. für den respektvollen Umgang mit Lernenden ganz allgemein. – Nein, das Lesen macht keine »Mühen« (s. o). Im Gegenteil: Das Buch ist DUDENgemäß ein echter Pageturner, d. h. törrt LeserInnen zum Weiter- oder Vorlesen an.

Gewidmet ist das Buch »meinen Schülern«. Doch möchte und muss ich es allen Goetthinnen (oh, Rechtschreibfehler, oder einfach die automatische Kollektul?? B. M.-J.), denen Deutschstunden geschlagen haben, schlagen oder schlagen werden, zur höchst vergnüglichen Lektüre empfehlen. Viel Spaß, und zwar altefrischelich!?

► Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (Hrsg.):

Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. – ISBN 978-3-834-01208-1. 225 Seiten, € 20,00

(Susanne Kämmerer, Hilgert)

Das vorliegende Buch befasst sich mit der Diskussion über die vielfältigen Beziehungen zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. Hierbei arbeiten die Autoren sowohl Forschungsdesiderate als auch Belege dafür heraus, inwieweit bereits eine Vernetzung zwischen den Disziplinen vorliegt und sie sich ›befruchten‹ können.

Das Buch beinhaltet Aufsätze zu Themen der *Phraseologie und Kollokationsforschung* (Heinz-Helmut Lüger: »Feste Wortverbindungen im Übersetzungsvergleich. Am Beispiel von Günther Grass: *Ein weites Feld*«; Susanne Dyka und Eva Scharf: »Phraseologische Angaben im produktionsorientierten zweisprachigen Wörterbuch – eine empirische Analyse«; Krista Segermann: »Zur didaktischen Relevanz einer inhaltsorientierten Lexiko-Grammatik des Französischen«), *Zweitsprachenerwerbsforschung und Lernaltersforschung* (Thorsten Piske: »Frühbeginn allein ist nicht genug: Welchen Einfluss haben Faktoren wie Alter, sprachlicher Input, Geschlecht und Motivation auf die Ausspracheentwicklung und die grammatischen Kenntnisse von Zweitsprachlernern?«; Sabine Diao-Klaeger und Britta Thörle: »Diskursmarker in L2«), *Gestaltung von Curricula und Lehrmaterialien* (Thomas Herbst: »Von Fledermäusen, die auch Schläger sind, und von Gerundien, die es besser nicht gäbe«; Peter Fenn: »Applied Linguistics and the teaching of grammar in a university EFL setting«; Claudia Polzin-Hausmann: »Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der ›Universität der Großregion‹«; Marcus Callies: »Die Lernerkorpuslinguistik als Brücke zwischen Sprachwissenschaft, Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik«) sowie zwei abschließende Artikel zur *Nutzbarmachung*

übersetzungswissenschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse für die Ausbildung spezifischer Teilkompetenzen im FSU (Dirk Siepmann: »Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht: eine kritische Bestandsaufnahme aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht und Vorschläge für eine verbesserte Praxis«; Christoph Bürgel: »Textsortenmerkmale zur Förderung von Lesekompetenz. Am Beispiel eines französischen und spanischen Konfliktberichts«).

Im Folgenden Kommentare zu einigen Artikeln:

Struktur und Aufbereitung des Artikels von Lüger (1–20) sind sehr gut: Heranführung an das Thema, Aufzeigen der Schwierigkeiten/Anforderungen der Übersetzung von Mehrwortverbindungen in Übersetzungen, Schwierigkeit des Übertrags von Bewertungen und Einstellungskundgaben vom Original auf die Übersetzung, Möglichkeit und Unmöglichkeit des Erhalts der satzübergreifenden Wirkung/textstrukturierenden Rolle von Mehrwortverbindungen in Übersetzungen. Die relevanten Stellen in den Originaltexten und Übersetzungen sind durch Unterstreichungen sofort erkennbar. Es wäre jedoch hilfreich gewesen, die französischen Übersetzungen wörtlich noch einmal ins Deutsche zu übersetzen, um Lesern, welche der französischen Sprache nicht (so) mächtig sind, die Probleme mit den Übersetzungen besser zu verdeutlichen. An manchen Stellen ist dies geschehen – jedoch nicht überall. Die Tatsache, dass der Artikel den Regeln der alten Rechtschreibung folgt, ist anfangs gewöhnungsbedürftig.

Der Beitrag von Dyka und Scharf (21–42) befasst sich mit der teilweisen Unstrukturiertheit von phraseologischen Angaben in allgemeinen zweisprachigen Wörterbüchern. Ziel ist es, Vorschläge für eine Neustrukturierung zu generieren, um Wörterbücher benutzerfreundlicher und lerneffizienter zu gestalten. Die Analyse der lexikographischen Kategorien ist fundiert und nachvollziehbar, die angebrachten Beispiele gut gewählt, die Folgerungen und Forderungen schlüssig.

Segermann (43–55) erklärt ausführlich und eingängig das *Jenaer Bausteinkonzept*, auf dem die »Lexiko-Grammatik des Französischen« und die Elektronische Lexiko-Grammatik beruht. Screenshots würden es dem Leser erleichtern, der Beschreibung des Computerprogramms besser folgen zu können.

Der Beitrag von Herbst (57–76) ist greifbar, anschaulich und durchweg mit guten Beispielen bestückt. Herbst verdeutlicht mit seinen Beispielen, »[...] dass es durchaus wesentliche Elemente des Schulunterrichts gibt, bei denen eine stärkere Berücksichtigung der Entwicklungen in der modernen Linguistik außerordentlich nutzbringend wäre« (73). Als besonders gewinnbringend, umsetzungswürdig und -bedürftig empfand ich die Ausführungen zu lexikalischen Einheiten sowie der Problematik der Unterscheidung Gerund/Partizip Präsens.

Fenns (77–102) Unterkapitel 1 »Language sub-disciplines« endet mit folgender provokanten Aussage: »[...] pure linguistics, applied linguistics, FL teaching methodology and practical language teaching [...] have a long history in ignoring each other [...]. This has to do with general ›attitude‹ problems [...].« (78) Dieses Statement

polarisiert und trifft einen Nerv – und spiegelt zuweilen auch die Realität wider. In seinen Ausführungen zu den Unterdisziplinen nimmt er stets Bezug auf diese Aussage und verteidigt sie erfolgreich. Alles in allem finde ich diesen Artikel sehr gelungen – gerade auch in der Hinsicht, dass er ausspricht, was viele wohl insgeheim denken, sich aber (fast) niemand traut laut zu sagen. Etwas, worüber man aber im Nachgang zu diesem Artikel nachdenken sollte, ist die Tatsache, dass eine gewisse Reduktion gerade im FSU nötig ist. Was allerdings nötig ist – wie Fenn es auch beschreibt und fordert –, ist, dass die Lehrerausbildung an der Universität eine starke linguistische Komponente und zuweilen auch die damit verbundene sprachwissenschaftliche Aufklärung zu bestimmten Sachverhalten benötigt, damit nicht (>gefährliches<) Pseudo-(Halb)-Wissen an die Schüler weitergegeben wird.

Diago-Klaeger und Thörle (145–160) beschäftigen sich in ihrem Projekt mit dem Gebrauch von Diskursmarkern bei Französischlernenden unterschiedlicher Kompetenzniveaus. Dieser Beitrag zeigt besonders schön durch das Aufwerfen der Frage nach Didaktisierung auf, dass Sprachwissenschaft sehr oft sehr gute Erkenntnisse liefert – hier aber auch die Didaktik herangezogen werden muss, um daraus lern(gewinn)technisch zu profitieren.

Callies (161–188) zeigt in seinem Artikel das Potenzial von Lernerkorpora und Lernerkorpuslinguistik als »ein interdisziplinäres Forschungsfeld an der Schnittstelle von Korpuslinguistik, Fremdsprachenerwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht« (162) an einigen Beispielen und Beispielporpora auf, weist jedoch auch darauf hin, dass, obwohl die Bedeutung der aus korpuslinguistischen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse stetig zunimmt und die Lernerkorpuslinguistik eine Brückenfunktion zwischen den oben genannten Disziplinen erfüllt, durchaus aber noch eine »Kluft besteht zwischen dem >Enthusiasmus von Korpuslinguisten für die fremdsprachendidaktischen Einsatzmöglichkeiten von Korpora und der Zurückhaltung sehr vieler Lehrpersonen im Hinblick auf den Einsatz korpusbasierter Methoden in ihrem eigenen Unterricht« (Mukherjee 2009a: 162)« (179).

Insgesamt bewerte ich die Artikel durchweg als in sich gelungen – wenn auch nicht alle meiner Ansicht nach gleichwertig in Bezug auf die Anwendungskomponente abschneiden. Wertvoll sind sie alle zum Aufzeigen der Schnittstellen zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik, nur sind manche greifbarer als andere. Beispielsweise hat der Beitrag von Siepmann einen starken Anwendungsbezug mit klaren Vorschlägen; ebenso der Artikel von Herbst. Piske stellt einen sehr schönen Abriss über die Erkenntnisse zu Faktoren der Ausspracheentwicklung und grammatischen Kenntnisse von Zweitsprachlernern zusammen. Es ist allerdings schwieriger, hier ein direktes Fazit für z. B. Lehrbucherstellung oder den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Die wertvolle Botschaft, die dieser Band aussendet, sollte nicht unterschätzt werden. Mein Urteil: Unbedingt anschauen (vor allem Vertreter der Lehrbuchentwicklung).

Ich möchte in diesem Zusammenhang auf den Forschungsverbund *Educational Linguistics* der Justus-Liebig-Universität Gießen (<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/el>) hinweisen, der sich im Rahmen von Vortragsreihen seit nunmehr fast 10 Jahren zu diesen Themen intensiv austauscht.

Literatur

Mukherjee, Joybrato: *Anglistische Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Berlin: Schmidt, 2009.

- ▶ Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.): **Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts**. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 2013. – ISBN 978-3-8233-6838-0. 330 Seiten, € 48,00

(Mostafa Maleki, Teheran / Iran)

Der neue Band der 33. Frühjahrskonferenz vom Februar 2013 lässt sich als Einblick in einen umfangreichen Themenschwerpunkt lesen, zu dem 29 ForscherInnen und HochschuldidaktikerInnen beigetragen haben. Im Mittelpunkt der Tagung stehen vier Leitfragen zum Beziehungsgeflecht von Fremdsprachen(lernen) und Identität. Die Identitätsbildung von Migranten im Rahmen des Zweitsprachenerwerbs, fremdsprachliche Identitätsentwicklung in der Schule, L2-Motivation, Selbstkonzept und Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeit, die Rolle des Lernkontextes und die Frage der Identitätsbildung als eines dynamischen Prozesses lassen sich als die oft angesprochenen Themenbereiche in diesem Zusammenhang erkennen. Es wird auch mehrmals darauf hingewiesen, dass die Kompetenzorientierung der Lernerorientierung und den Fragen rund um Identität und Identitätsentwicklung im Wege steht (Britta Hufeisen). Jede(r) Beiträger(in) versucht, aus seiner/ihrer eigenen fremdsprachendidaktischen Perspektive einen Zugang zum Konzept der Identität zu finden, Identität wird je nach den unterschiedlichen Schwerpunkten in Hinsicht auf verschiedene Bezugspunkte im Spektrum des Fremdsprachenlernens verortet.

Aus einer identitätsbildenden Perspektive thematisiert *Karin Aguado* in einem ersten Beitrag eine differenzierte Betrachtung der Rolle des Alters beim Erst- und Zweitspracherwerb, und zwar unter dem Aspekt der L2-Aussprache. Als eine Lösung im Bereich der »Ego-Flexibilität« bei Erwachsenen schlägt sie unter anderem die gezielte Vermittlung und Verwendung von zielsprachlichen *Chunks*, *Interaktion* und *Imitation* vor. Ausgehend von der seit Jahren propagierten Lernerorientierung sieht *Rüdiger Ahrens* diesen Prozess sehr durch Identität geprägt. Die Sprache lässt sich einerseits aufgrund ihres ontologischen Status als wesentliches

Kennzeichen für die genetische Entwicklung und das mentale Ausdrucksmittel bezeichnen. Sie wird in einem sozialen Funktionszusammenhang und auf Basis sozial-psychologischer Aspekte definiert. Die sprachlichen Kompetenzen und dabei auch die Identität werden im zweiten Fall durch soziale Einflussfaktoren wie Familie, Eltern, Schulsystem oder Erziehungssystem usw. bestimmt. *Gabriele Blell* eröffnet in ihrem Aufsatz den Bereich der sozio-kulturellen Ansätze in diesem Band. Sie betont, dass »unter der Identität [...] die Entwicklung eines subjektiven kulturellen, einschließlich sprachlichen, jedoch auch partiell wandelbaren Selbstkonzepts zu verstehen ist, das dem Lernenden sowohl psychische Stabilität als auch stetig soziale und sprachliche Handlungsorientierung« (30) bietet. Die Annahme, dass die fremde Sprache oft auf dem Hintergrund der eigenen Kultur wahrgenommen wird, steht im Zentrum des Beitrags von *Eva Burwitz-Melzer*. Sie berichtet über die Auswirkungen, die die Auseinandersetzung mit den fremdkulturellen Inhalten – hier durch das Lesen literarischer Texte – auf die Identität der Lernenden haben kann. *Claus Gnutzmann* diskutiert die Rolle des Erstsprachenerwerbs in einer homogenen Sprachgemeinschaft. Einerseits besteht die Gefahr, durch das Erlernen einer Fremdsprache die muttersprachlich erworbene Identität zu verlieren, andererseits wird der Prozess nicht als eine Bedrohung, sondern als eine Erweiterung der sprachlichen Identität verstanden. Anschließend thematisiert er die Rolle der englischen Sprache als *Lingua franca* und deren Wahrnehmung in Europa. Die Ergebnisse einer Untersuchung an der TU Braunschweig in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen der Fachrichtung der Studierenden und deren Einschätzung der vom Englischen bestimmten europäischen Identität stimmen nicht mit der These von »Euro-Englisch« überein. *Wolfgang Hallet* weist auf die Natürlichkeit der Identitätsbildung hin. Er ist der Ansicht, dass Identität kaum steuerbar ist und die Schule und der Unterricht nur als Anregungsumgebung und -angebote betrachtet werden können. *Adelheid Hu* versteht Identität als ein transdisziplinäres Konzept, das keinen definierten semantischen Gehalt hat und in dem die (Fremd-)Sprache eine zunehmende Bedeutung in der Definition dieses Konstrukts gewonnen hat. *Karin Kleppin* legt den Fokus auf den Fremdsprachenlern- und Prüfungskontext an der Hochschule. Unter anderem werden in ihrem Beitrag die Frage der »Ambiguitätstoleranz« am Beispiel der ausländischen Lehrkräfte im Kontext des hochschulischen Fremdsprachenunterrichts und die negativen Auswirkungen des Misserfolgs auf die Selbstbilder thematisiert. Auch *Friederike Klippel* versteht Identität in der Fremdsprachendidaktik als ein dynamisches Konzept, das aus vielen Teilelementen besteht, die miteinander interagieren und auf Kontextbedingungen reagieren. Sie vertritt die Meinung, dass man aber trotzdem nicht genau weiß, wie diese Wechselbeziehungen typischerweise vorkommen. Im Anschluss daran spricht sie sich für die identitätsstiftende Wirkung von Auslandsaufenthalten aus und weist auf positive und negative Erfahrungen der Schüler mit Lehrkräften und Lehrer-

persönlichkeit und deren Einfluss auf die Identität hin. *Frank G. Königs* kritisiert die Nichtberücksichtigung der multikulturellen Identität, die den Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch widerfährt. Bemängelt wird in seinem Beitrag auch, dass die ästhetische Qualität einer Sprache als identitätsstiftendes Element bisher unerwähnt geblieben ist. *Hans-Jürgen Krumm* konzentriert sich in seinem Beitrag auf die Mehrsprachigkeit und mit den mit Migration verbundenen Sprachwechsel und dessen Bedeutung für die Identität. *Jürgen Kurtz* sieht noch weiteren Erklärungsbedarf für den Begriff Identität im Fremdsprachenlernen und bezieht sich dabei auf Konzepte wie die fremdsprachendidaktische Standard- bzw. Kompetenzdiskussion, die er als nicht ausreichend diskutierte, facettenreiche und inhaltsleere Konzepte bezeichnet, weil sie noch nicht genau definiert worden sind. *Lutz Küster* plädiert ausdrücklich für sprachlern(er)bezogene Identitätsforschung auf einer Makro-Ebene, wie etwa die Untersuchung zukunftsorientierter *Possible Selves* und deren Wirkungen auf den Lernprozess auf der Mikro-Ebene. Seinen Beobachtungen nach gilt Identität als individueller Prozess der Selbstverortung in variablen sozialen Bezugfeldern. *Michael K. Legutke* erläutert unter anderem die Beziehung von Identität und Selbst im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Interessant lässt sich ebenfalls der Aufsatz von *Hélène Martinez* lesen: Identität wird als ein dynamischer Prozess bezeichnet, die sich durch Identifizierung mit Mitmenschen oder Abgrenzung – eher in authentischen Begegnungen und Erfahrungen – ändert. Man darf den Einfluss der Fremdsprache im Sinne einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Identität und als ein Zeichen der Macht bei einem stärkeren Selbstkonzept nicht außer Acht lassen. (Fremd-)Sprachen haben sowohl eine identitätsstiftende als auch -stärkende Funktion. *Grit Mehlhorn* beschäftigt sich unter anderem mit Lerneridentität und »Sprachlernengagement« und belegt diesen Zusammenhang mit Beispielen von Lernenden mit russischsprachigem Hintergrund. Die mit dem Russischunterricht verbundenen Identitätszuschreibungen und die Rolle der Medien und des Ausmaßes der Kontakte mit Muttersprachlern werden dabei angesprochen. *Franz-Joseph Meißner* bezieht sich auf die Definition von Identität im DUDEN als »mit sich selber in Übereinstimmung sein« (194) und stellt einige semantische Achsen von Identität dar. *Andreas Müller-Hartmann* schreibt über Identität in verschiedenen homogenen und monolingualen Kulturen und bezieht sich auf poststrukturalistische Ansätze und motivationale Gegensätze. Inwieweit sich das Fremdsprachenlernen auf die Identität auswirkt, hängt auch von der Verteilung von Macht in institutionellen Kontexten ab, meint er. *Claudia Riemer* knüpft an Theorien im Rahmen soziokultureller Ansätze an und beschäftigt sich vorrangig mit den Selbstwahrnehmungen und Selbstkonzepten beim Fremdsprachenlernen, die motivationale Prozesse betreffen. *Jörg Roche* charakterisiert unter anderem die normativen mentalen Modelle der Identitätsbildung und geht dabei auf die Frage ein, wie verschiedene Identitäten miteinander

vereinbar sind. Anschließend wird in seinem Beitrag der natürliche Prozess beim Lernen der Fremdsprache und bei der Begegnung mit dem Fremden angesprochen, der Einsatz moderner Ansätze im Sinne der Kulturvermittlung und Transkulturation angedeutet und schließlich auf die multiplen Zugehörigkeiten eingegangen. Bei *Jutta Rymarczyk* wird Identität als ein an soziale Interaktionen und Sprache geknüpfter Teil der menschlichen Persönlichkeit verstanden. Die Herausbildung der Identität findet für viele SchülerInnen in drei Kontexten statt: im Kontext der oftmals bi- bzw. multinationalen Lebensfelder, im Kontext des schulischen und außerschulischen Erlernens von Sprachen und schließlich im Kontext der Pubertät und Adoleszenz. *Lars Schmelter* diskutiert über Menschenbilder und sucht nach einem weiteren Ansatz zur Erklärung des Fremdsprachenlernens und -lehrens, in dem die Identitätsfrage eine zentrale Rolle spielen kann. Nach *Marita Schocker* werden aus gängiger soziokultureller Sicht extrem hohe Ansprüche und Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht gestellt, als einen Kontext, in dem die Lerner bei ihrer Identitätskonstruktion begleitet werden. Daraus resultiert für sie die Notwendigkeit, dass die Lehrer entsprechend ausgebildet werden sollen.

In ihrem Aufsatz behandelt *Karin Vogt* unter anderem die Wirkung der Umgebung auf die Konstruktion der Identität am Beispiel des berufsorientierten Fremdsprachenlernens. *Helmut Johannes Vollmer* schreibt unter anderem kurz über die Unterschiede zwischen Fremd- und Zweitsprachenerwerb im Zusammenhang mit dem Umgang mit der Identität. *Nicola Würffel* unterscheidet zwischen Sprachidentität im Sinne eines permanent-konstitutiven Bestandteils einer personalen Identität und Identität durch Sprache im Sinne einer instrumentellen Beteiligung der Sprache an der Identitätsbildung eines Menschen. Basierend auf einem postmodernen Verständnis von Identität, stellt sie die Ergebnisse einer Studie in Bezug auf die Ausbildung von Online-Tutoren und ihre Betrachtung der Identitätsarbeit vor.

In der obigen Darstellung wurden einige Aspekte des Zusammenhangs zwischen Identität und Fremdsprachenlernen erwähnt, auf die die AutorInnen eingegangen sind. Auch wenn das Wechselspiel zwischen Identität und Fremdsprachen(lernen) unterschiedlich wahrgenommen wird, von einem »trivialen« Thema über ein »alltagssprachliches Konstrukt« bis hin zu einer sehr »zutreffenden« Frage für den Fremdsprachenunterricht (vgl. *Christiane Lütge*) – Konsens scheint darin zu bestehen, dass Fremdsprachenlernen ein Weg ist, seine eigene Identität zu erkennen und sich dessen Dynamik bewusst zu werden.

Unterschiedliche theoretische Zugänge führen zu verschiedenen begrifflichen Bestimmungen. Eine vorherige detaillierte Einführung zum Begriff der Identität und ihrer Bedeutung in psychologischen und soziologischen Diskursen hätte für den Leser / die Leserin dieses Bandes seine Verwendung innerhalb der facettenreichen Beiträge besser vorbereiten können.

- Chen, Yu:
Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 91). – ISBN 978-3-653-01576-8. 234 Seiten, € 80,80

(Jing Dong, Münster)

Bei dem Buch von Yu Chen handelt es sich um die überarbeitete Version ihrer an der Universität Duisburg-Essen angenommenen Dissertationsschrift, die in mehrfacher Hinsicht als lesenswert gelten darf. Es gibt zwar bereits eine Reihe von Untersuchungen zum Spracherwerb chinesischer Studierender in Deutschland, aber zum einen sind bei den meisten dieser Studien die Ergebnisse ohne theoretisch gesicherte Grundlage ermittelt worden, das heißt aufgrund sporadischer Beobachtungen oder Selbsteinschätzungen der Befragten, zum anderen gelten sie alle als Querschnittsbeobachtungen (vgl. Bauersachs u. a. 1984; Guan 2007). In der vorliegenden Arbeit beschreibt die Autorin aufgrund mehrmaliger Untersuchungen, die mit demselben Instrumentarium erfolgten, aussagekräftig die Entwicklung der Sprechfähigkeit der chinesischen Studierenden in Deutschland. Mit ihren Befunden wird eindeutig dargelegt, dass entgegen der allgemein verbreiteten Auffassung keine kausale Korrelation zwischen einem langfristigen Aufenthalt bzw. Studium in Deutschland und Lernfortschritten in Deutsch besteht. Nach dieser Studie wird bei nicht wenigen Probanden sogar ein Rückschritt festgestellt. Die Analyse der Ergebnisse wird in sozialer Hinsicht entfaltet. Im ersten Kapitel zeigt die Autorin anhand eines statistischen Überblicks, wonach die chinesischen Studierenden die größte ausländische Gruppe an deutschen Hochschulen bilden und das Potenzial Chinas als Herkunftsland auf dem globalen Bildungsmarkt noch auszuschöpfen sei, das Motiv ihrer Arbeit auf. Danach kennzeichnet sie das Ziel ihrer Arbeit, nämlich zu ermitteln, wie die mündliche Sprechfähigkeit sich im Laufe der Zeit entwickelt und welche Faktoren sich auf die Ergebnisse auswirken, wie das sprachliche Niveau den Aufenthalt beeinflusst und welche Konsequenzen zur Verbesserung der Betreuung gezogen werden können.

Im Kapitel zwei legt die Autorin ihre theoretischen Grundlagen dar und zeigt den Forschungsstand auf. Zunächst werden begriffliche Definitionen aus den Forschungsbereichen »Erwerb von Deutsch als Zweitsprache« sowie »Zweitspracherwerb im Kontext des Auslandsstudiums« thematisiert. Daran knüpft ein reflektierter Rückblick auf relevante Studien an, von denen schließlich das L2-Modell von Spolsky (1990) ausgewählt wird, das als theoretische Grundlage der empirischen Arbeit dient.

Im Anschluss daran werden im dritten Kapitel die methodischen Grundlagen erklärt und Angaben zur Datengewinnung, -verbreitung sowie -auswertung gemacht. Die empirische Erforschung beinhaltet eine quantitative sowie qualitative Analyse, die in eine komplementäre Beziehung zueinander gesetzt werden. Mit einem Re-Test in DSH-Form wird der Sprachstand bzw. die sprachliche Entwicklung der Probanden im Vergleich zu den vorherigen DSH-Ergebnissen ermittelt. Diese Ergebnisse werden auf die quantitativen Befunde einer Fragebogenerhebung bezogen, die darauf zielt, Einflussfaktoren zu identifizieren und Informationen über Sprachengebrauch, Kontaktsituationen, Einstellungen zum Sprachlernen usw. zu erheben; außerdem werden durch Interviews mit ausgewählten Probanden qualitative Daten erhoben. Abgerundet wird das Kapitel durch eine Überprüfung des Forschungsdesigns für die Erhebung quantitativer Daten.

Das vierte Kapitel wendet sich der Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen zu, indem die Ergebnisse der Sprachtests und des Fragebogens getrennt abgebildet und aufeinander bezogen werden. Die statistisch nachgewiesenen Zusammenhänge werden reflexiv interpretiert und folgende Fragen untersucht: Wie beeinflussen Faktoren wie Einstellungen, Sprachengebrauch, Studienalltag sowie das soziale Umfeld die sprachliche Entwicklung? Wie wirkt sich das derzeitige Sprachniveau auf das Studienleben bzw. die Alltagsbewältigung aus? Im fünften Kapitel werden die qualitativen Daten interpretiert. Die Autorin erläutert, dass und aus welchen Gründen sich die Sozialkontakte der chinesischen Studierenden auf den Kreis der Landsleute beschränken. Anhand der Interviews wird erkennbar, dass sprachliche bzw. kulturelle Bedingungen sowie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe den Kontakt mit Deutschen erschweren und zu einer Konzentration auf den eigenen Kreis führen. Basierend auf den Ergebnissen der Interviews werden erfolgreiche Lernerfahrungen gesammelt und Tipps für Studierende gegeben.

Da eine große Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Verbesserung und dem tatsächlich Erreichten besteht, ist ein erheblicher Bedarf an Beratungs- und Betreuungsangeboten festzustellen. So werden im sechsten Kapitel Konsequenzen bzw. differenzierte Empfehlungen an die Hochschule zur Förderung der Spracherweiterung zusammengestellt.

Trotz der Begrenzung der Studie auf einen verhältnismäßig beschränkten Kreis von Studierenden lassen sich Perspektiven aufzeigen, die über die Probanden hinausgehen.

In methodischer Hinsicht wird ein strikt forschungsmethodisches Vorgehen befolgt, wobei Störfaktoren ausdrücklich eingerechnet werden. Insgesamt zeigt die Studie, dass in diesem Themenbereich erheblicher Raum für Anschlussforschung sowie praktischer Handlungsbedarf für die hochschulpolitische Arbeit bestehen.

Bemängeln könnte man an dieser Arbeit wohl eine wenig leserfreundliche Struktur wie z. B. das Fehlen einer klareren Einleitung bzw. eines Fazits der gesamten Arbeit. Dessen ungeachtet ist das Buch ein wertvoller Beitrag, mit dessen aufschlussreichen Befunden Denkanstöße zur Verbesserung des Spracherwerbs und der Lernbedingungen chinesischer Studierender geliefert werden. Die Arbeit gibt in erster Line Studierenden eine Orientierung, das Erlernen der deutschen Sprache zu optimieren, zeigt daneben aber auch deutschen Hochschulen Möglichkeiten auf, die Betreuung ausländischer Studierender in anderer Weise zu strukturieren, um die Attraktivität der deutschen Hochschule auf dem weltweiten Bildungsmarkt zu steigern und somit die besten Köpfe aus der ganzen Welt zu gewinnen. Außerdem formuliert die Arbeit Anregungen zum Deutschlernen in China, wo gesprochenes Deutsch bzw. Alltagsdeutsch als Lerngegenstand stärker betont werden sollte.

Literatur

- Bauersachs, Waltraut u. a.: *Chinesische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland: Sprachliche Vorbereitung und Situation*. Göttingen: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), 1984.
- Guan, Huiping: *Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland. Eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen*. Dissertation, Universität Bremen, 2007 [<http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Bremen/Guan2007.pdf>].
- Spolsky, Bernard: *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a General Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

- Cillia, Rudolf de; Vetter, Eva (Hrsg.):
Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt/M.: Lang, 2013 (*sprache im kontext* 40). – ISBN 978-3-631-63686-2. 350 Seiten, € 34,95
(Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien)

Wer (immer noch) glaubt, Österreich sei eines der Länder, in denen man (nur) die deutsche Sprache spricht, sollte dieses Buch lesen. Er wird erfahren, dass es *die* deutsche Sprache nicht gibt und dass Österreich immer ein mehrsprachiges Land war, dessen sprachliche und sprachenpolitische Realität sich jedoch in den letzten Jahren wesentlich verändert hat. All jene, die dies bereits wissen und sich für Details und Veränderungen der österreichischen Sprachenpolitik interessieren, sind allerdings das eigentliche Zielpublikum des Buches und werden auf den aktuellen Stand der Dinge gebracht.

Die komplexen gesellschaftlichen Veränderungen der Globalisierung und Migrationsbewegungen schlagen sich unter anderem in der Sprache nieder. Ein Beispiel: was früher in Österreich einfach die »Ausländerkinder« waren (womit man

automatisch Sprecher einer anderen Muttersprache meinte und oft sprachliche Probleme in der Schule verband), kann heute nicht mehr so bezeichnet werden. Denn erstens besteht die größte Gruppe unter den Ausländern, die in Österreich leben, aus Staatsangehörigen der Bundesrepublik Deutschland (von knapp über 1,5 Millionen Nicht-Österreichern im Lande sind gut 220.000 Deutsche und sprechen Deutsch als Muttersprache). Und zweitens gibt es immer mehr österreichische Staatsbürger, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Als Alternative bietet sich »Menschen mit Migrationshintergrund« an, doch auch hier fällt eine genaue Definition schwer (9) und bleibt umstritten.

Die sich wandelnden sprachlichen und gesellschaftlichen Bedingungen spiegeln sich natürlich auch in der Sprachenpolitik Österreichs. Dabei gibt es zahlreiche Spannungsfelder – was von der einen Seite als »Chance« gesehen wird, wird von anderen als »Herausforderung«, wenn nicht gar als »Problem« interpretiert. Der vorliegende Band legt viele dieser Spannungsfelder, die es in ähnlicher Form sicher auch in anderen europäischen Ländern gibt, offen und stellt sie eingehend vor.

Im Jahr 2001 führte der Verband für angewandte Linguistik (*verbal*) aus Anlass des Europäischen Jahres der Sprachen eine sprachpolitische Enquête zu Österreich durch, in deren Rahmen Fachleute aus verschiedenen Bereichen zum Thema Stellung nahmen. Resultat war die »Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik« (www.verbal.at). Das vorliegende Buch ist der 40. Band der Reihe *sprache im kontext*, die von der renommierten österreichischen Sprachwissenschaftlerin Ruth Wodak und Martin Stegu herausgegeben wird. 10 Jahre nach der »Klagenfurter Erklärung« werden hier die Veränderungen im Bereich der Sprachenpolitik Österreichs festgehalten. Fortschritte (z. B. die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache) werden vermerkt, aber gleichzeitig auch Problemfelder aufgezeigt, wie die Verschärfung sprachlicher Diskriminierung von Zuwanderern. Im Anhang des Bandes befindet sich die »Klagenfurter Erklärung 2011«, die die wichtigsten Empfehlungen des Verbandes *verbal* aus aktueller Sicht zusammenfasst.

Das Buch enthält Beiträge von Vertretern aus Politik, Wissenschaft und von diversen Bildungseinrichtungen und somit unterschiedliche Standpunkte und macht Widersprüche sowie Meinungs- und Interpretationsverschiedenheiten deutlich – beispielsweise im Bereich der Mehrsprachigkeit von Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. So weist Elfie Fleck als Vertreterin des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur auf die gesellschaftlichen und politischen Widerstände gegen eine konsequente schulische Förderung der Erstsprachen (die nicht Deutsch sind) hin. Die Sprachenpolitik zeigt sich jedoch äußerst ambivalent: Während ein Bundesministerium versucht, schulische Rahmenbedingungen für Integration und Gleichberechtigung zu schaffen, wird gleichzeitig von der Regierung das »Fremdenrechtsänderungsgesetz« erlassen,

das Fleck einer äußerst kontraproduktiven »Germanisierungsoffensive« gleichsetzt. Von der gesetzlich verankerten Forderung an Menschen mit anderer Muttersprache, bereits *vor* ihrem Zuzug Deutschkenntnisse nachzuweisen (17), von »Muttersprachenverboten« (18) in den Schulen und der Gleichsetzung von sprachlichen Problemen und geistiger Behinderung (21) ist hier dann sogar die Rede. Auch Verena Plutzar hebt hervor, dass trotz »der deutlich geäußerten Kritik« von MigrantInnenverbänden und von Seiten der Wissenschaft die Deutschlernpflicht in Österreich seit 2002 verankert ist und seither immer weiter ausgebaut wurde (49). Mit Blick auf die Wählerschaft werden Gesetze beschlossen, die nicht nur unwirksam sind, sondern auch von der Europäischen Kommission für rechtswidrig erklärt wurden (57). Der Zwangscharakter der Maßnahmen zum Deutscherwerb wurde von allen europäischen Ländern zuerst in Österreich eingeführt, und nur hier droht bei Nicht-Bestehen der Abschlussprüfung des Integrationskurses die Ausweisung (55) – in Deutschland beispielsweise nur die Kürzung von Sozialleistungen. Vertreterinnen der Universitäten Wien und Salzburg weisen außerdem auf Widersprüche und strukturelle Probleme hin, beispielsweise, dass zwar von offizieller Seite die Relevanz der Sprach(en)förderung in den Schulen betont wird, es aber in Österreich für manche der angebotenen Sprachen noch gar kein Lehramtsstudium gibt.

Ähnlich komplex zeigt sich die Situation in anderen Bereichen der sprachlichen Realität des Landes: die Sprachen der autochthonen Volksgruppen des Landes (die kroatische, die Roma, die slowakische, die slowenische, die tschechische und die ungarische) verlieren ihre Funktion als Minderheitensprachen und werden immer mehr zu Fremdsprachen, was von den Vertretern der Slawistik bedauert wird (69). In anderen Beiträgen wird jedoch hervorgehoben, dass die Volksgruppensprachen in den Medien fest verankert und deutlich präsent sind (246) – was wiederum bei den Migrant/innensprachen, die ebenfalls von immer mehr Menschen als Alltagssprache verwendet werden, keineswegs der Fall ist.

Die Beiträge behandeln eine lange Liste von Themen: die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (von Kindergarten bis Universität) und die Reaktionen der Bildungspolitik auf gesellschaftliche Veränderungen; die Aus- und Weiterbildung von Lehrern, die teilweise gravierende Mängel aufweist; die Problematik der sogenannten »Integrationsvereinbarung«, die Zuwanderer zum Sprachlernen verpflichtet, aber vor allem die Wählerschaft im Auge hat; die Rolle der Minderheitensprachen; die Rolle der Gebärdensprache, die 2005 als eigenständige Sprache anerkannt wurde; die dominante Rolle des Englischen im Kontext anderer Fremdsprachen; den Fremdsprachenunterricht an Universitäten, Hochschulen und in der Erwachsenenbildung; die »mangelnde Basisbildung Erwachsener« (Stichwort »funktionaler Analphabetismus«) sowie die feministische Sprachpolitik. Außerdem findet sich im Buch – besonders interessant für DaF-Lehrer im weltweiten Ausland – ein engagiertes Plädoyer zur

Stärkung des »Österreichischen Deutsch«. Zu all diesen Themen werden Rückblicke über Entwicklungen der letzten Jahre geliefert, Problempunkte aufgelistet, Forderungen für weitere Vorgehensweisen formuliert, zukünftige Handlungsfelder, aber auch unterschiedliche politische und theoretische Sichtweisen aufgezeichnet. Diese vielschichtige Darstellung wird der Komplexität des Themas gerecht und illustriert, was unter »Grundsätzliches« in der »Klagenfurter Erklärung 2011« betont wird: »Unterschiedliche Funktionen und Rollen sowie der Status von Sprachen auf regionaler, nationaler und übernationaler Ebene werden immer wieder neu ausgehandelt und stellen also auch Anlässe für sprachpolitische Konflikte dar.« (341) Dafür findet man in den Beiträgen des Buches viele illustrative Beispiele. Die ins Detail gehenden Beiträge machen das Buch interessant für Fachleute, die Themenbreite macht es jedoch auch zu einer relevanten Lektüre für jene, die sich mit der sprachlichen Vielfalt Österreichs erst vertraut machen möchten. Für letztere würde man sich an mancher Stelle eine ergänzende graphische Darstellung der aufgeführten Informationen wünschen. Auch wenn man das Buch nur auszugsweise liest – das Bild eines monolingualen Österreichs, dessen Sprache lediglich in einigen Aspekten von jener Deutschlands abweicht, wird nach Lektüre des Buches nicht mehr möglich sein.

► Dargiewicz, Anna:

Fremde Elemente in Wortbildungen des Deutschen. Zu Hybridbildungen in der deutschen Gegenwartssprache am Beispiel einer raumbundenen Untersuchung in der Universitäts- und Hansestadt Greifswald. Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Schriften zur diachronen und synchronen Linguistik 10). – ISBN 978-3-631-64471-3. 416 Seiten, € 69,95

(Martina Nied Curcio, Rom / Italien)

Wissenschaftliche Untersuchungen in Bezug auf das Wortbildungssystem der deutschen Gegenwartssprache der letzten Jahrzehnte weisen darauf hin, dass die Anzahl von Wortbildungen beträchtlich zugenommen hat und dass neue produktive Modelle – v. a. im Bereich der Lehnwortbildung – entstanden sind (vgl. Barz 2008; Eisenberg 2013). Dargiewicz erklärt im Vorwort, dass die besondere Spezifik der gegenwärtigen deutschen Sprache darauf beruhe, »dass sie aus dem Englischen und in geringerem Maße auch aus anderen Sprachen nicht nur viele Suffixe und Präfixe, sondern auch morphologisch unveränderte einfache und komplexe Lexeme übernimmt, die dann als unmittelbare Konstituenten für Komposita, Derivate und Konversionen genutzt werden« (12). Die entlehnten Wörter verbänden sich miteinander und häufig auch mit indigenen Einheiten zu Hybridbildungen und bildeten außerdem die Basiselemente bei der verbalen Präfixderivation und Partikelbildung. Auch die deverbale Konversion habe zugenommen. Die

Autorin spricht deshalb auch von einer »Vitalisierung« (12) der Wortbildung in der deutschen Sprache, gerade durch die »Verschränkung der beiden parallel im Deutschen existierenden Wortbildungssysteme, der indigenen Wortbildung und der Fremdwort- oder Lehnwortbildung« (12) – die gerade bei den »Hybridbildungen« bzw. »Mischbildungen« deutlich sichtbar werde (12). Diese Tatsache – aber auch die bisher unzureichende systematische Beschreibung des Phänomens (vgl. Müller 2005, 2009; Fleischer/Barz 2012) – war für die Autorin Anlass, Wortbildungen mit fremden Elementen genauer zu untersuchen und sich dabei sowohl mit den theoretischen Ansätzen zu Form und Funktion auseinanderzusetzen, als auch in einer empirischen Untersuchung aufzuzeigen, welchen Wortbildungskategorien und Wortarten die Hybridbildungen angehören. Ziel der Autorin war es, einen Beitrag für die systematische Beschreibung des Phänomens zu leisten und damit in diesem Forschungsbereich einen Schritt voranzugehen. Formale, semantische und soziolinguistische Aspekte der Hybridbildungen standen im Vordergrund. Leitfragen ihrer Arbeit waren: Welcher Wortbildungskategorie und welcher Wortart gehören die Hybridbildungen an? Woher stammen die fremden Elemente und welche Bedeutung haben sie in der Ausgangssprache? Welche fremden Elemente stehen als Bestandteile für Mischbildungen im Deutschen zur Verfügung bzw. sind häufig? Welche Rolle spielen die Hybridbildungen (inkl. Ad-hoc-Bildungen) in der Kommunikation?

Die Publikation gliedert sich in zwei Hauptteile. Im ersten deskriptiven Teil werden die theoretischen Ansätze und der Forschungsstand in Bezug auf Wortbildung und Lehnwortbildung in der deutschen Sprache aufgezeigt und diskutiert. Im zweiten pragmatisch-empirischen Teil werden Korpus und Untersuchungsmethode dargelegt sowie die gewonnenen Daten ausgewertet und präsentiert. Das von ihr erstellte Papierkorpus wurde in den Monaten Juli-August 2011 in der Stadt Greifswald erstellt (und im Sommer 2012 ergänzt) und enthält Hybridbildungen aus gedruckten Informationsbroschüren, Katalogen, Anzeigen in Zeitungen und Zeitschriften, Aufschriften in Geschäften, Schildern, Werbeplakaten, Flyern und Billboards – Printmedien, die der Autorin während ihrer Linguistic-landscape-Recherche in Greifswald kostenlos zur Verfügung standen (vgl. 142–149).

Im 1. Kapitel werden insbesondere Forschungsstand (mit einem kurzen Überblick über die Literatur) und Entwicklungstendenzen der modernen deutschen Wortbildung – v. a. in Bezug auf die vier Typen Komposition, Derivation, Konversion und Kurzwortbildung – aufgezeigt sowie die Gründe derselben dargelegt. Dazu gehören Internationalisierung, Automatisierung, Informationspräzisierung, Abkürzungen und Eliminierung von Komplikationen bzw. Vereinfachungen (vgl. 19) – Gründe, die auch für das häufige Aufkommen von Hybridbildungen verantwortlich sind. Einzelne Unterkapitel, deren Auswahlkriterien jedoch nicht transparent sind, widmet sie den Themen Bindestrichschreibung, Binnenmajuskeln,

dem englischen Suffix *-ing*, der deverbalen substantivischen Konversion, dem Suffix *-itis*, den Kurzwörtern, Wörtern auf *-i* und *-o* sowie Verbneubildungen wie bspw. *chatten*, *herumshoppen*, *diäten* und den Fremdwörtern bzw. Anglizismen (hier insbesondere den Wortbildungseinheiten *Mc-/Mac-*) und der Wortbildungseinheit *-macher*. In einem weiteren Unterkapitel wird der Fremdwortbildung als selbständigem Forschungsgegenstand Raum gelassen. Hier geht es v. a. um die terminologische Frage und die Explikation von konkurrierenden Begriffen wie Entlehnung, Fremdwortbildung, Lehnwortbildung. Obwohl sich die Autorin in Anlehnung an Müller (2005: 22) hier für den Begriff Fremdwortbildung entscheidet, benutzt sie in der Publikation vorwiegend die Begriffe Hybridbildung und Mischbildung (eine ausführliche Diskussion des Begriffs ist an anderer Stelle, in Kapitel 4.1, zu finden).

Das 2. Kapitel beschäftigt sich mit den Entlehnungen im Deutschen, auch den terminologischen Fragen inklusive der Abgrenzung von Fremdwort und Lehnwort und dem Begriff Anglizismus, sowie der Bedeutung und Integration dieser Phänomene in der deutschen Sprache. Ein umfangreiches Kapitel (3.) wird dem Phänomen Konfix und den Konfixbildungen zugeordnet. Definitionsprobleme und verschiedene Ansätze in der Forschungsliteratur werden erörtert und diskutiert.

Im 4. Kapitel konzentriert sich Dargiewicz auf die Hybride Wortbildung. Ihre Definition von Hybridbildung – »komplexe Wörter [...], deren Bestandteile aus mindestens zwei verschiedenen Sprachen stammen« (93) – gilt jedoch ebenso für die in der Fachliteratur ebenso verwendeten Begriffe Lehnwort- und Fremdwortbildung (vgl. Fleischer/Barz 2012: 102, Müller 2012: 22). Für den Prozess der Entstehung der Hybrid-/Mischbildung schlägt die Autorin die Begriffe Hybridwortbildung bzw. Mischwortbildung vor (vgl. 93). Die Subkategorien Mischkomposita und Mischderivate werden jedoch i. d. R. von ihr mit dem Oberbegriff Hybrid- bzw. Mischbildung benannt. Bei der Einteilung der Hybridbildungen unter die Entlehnungen stellt die Autorin diese auf die gleiche Ebene wie die anderen Vertreter des äußeren Lehnguts (Fremdwort, Lehnwort). Unterkapitel werden den Wortbildungstypen und den Ad-hoc-Bildungen gewidmet. Wie ersichtlich ist, werden die terminologischen Fragen rund um die Hybridbildung an verschiedenen Stellen aufgegriffen und diskutiert, was den Leser zu einer intensiven Lektüre verpflichtet.

Da die Hybridbildungen insbesondere aus der Printwerbung stammen, diskutiert Dargiewicz in Kapitel 5 die Besonderheiten der Werbesprache und welche Funktion die fremden Elemente – und hier v. a. die Anglizismen – in der Werbesprache haben. Gründe und Strategien für die (Misch-)Wortbildung in den Werbe- und Informationstexten werden zudem erläutert.

Das 6. Kapitel präsentiert als eine Art Übergangskapitel die methodologische Vorgehensweise, das Untersuchungsdesign, die Ansätze der Linguistic-land-

scape-Forschung / Cityscape-Forschung (131), die Vorgehensweise bei der Erfassung des Datenkorpus und die Struktur der Datenbasis sowie das Analyseverfahren. Außerdem werden die Wahl von Greifswald als Forschungsraum erklärt und eine beträchtliche Anzahl von Untersuchungshypothesen aufgestellt.

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse findet auf mehr als hundert Seiten sehr detailliert und sehr präzise im letzten Kapitel (7.) statt. Die Ergebnisse werden sowohl quantitativ ausgewertet als auch qualitativ interpretiert. Die Autorin bedient sich dabei auch zahlreicher Diagramme und Wörterlisten aus dem Korpus. Bei der quantitativen Analyse geht es insbesondere um den Vergleich von Komposita und Derivaten, der Konfixbildungen und Einmalbelege. Bei der qualitativen Analyse konzentriert sie sich auf die Einteilung der Korpusbelege in Sachgebiete und ihre Untergruppen. Außerdem werden die Korpusbelege in verschiedene Wortbildungskategorien, meist mit statistisch aufbereiteten Diagrammen, eingeteilt und schließlich aufgelistet. Wortbildungsart, Wortart, indigenes und fremdes Determinans sowie indigenes und fremdes Determinatum spielen dabei eine Rolle. Spezifische Unterkapitel werden der Bindestrichschreibung und der Binnenmajuskel (vgl. Kapitel 1) gewidmet. Die Ergebnisse sind sehr aufschlussreich und stimmen nicht unbedingt mit dem gängigen Eindruck und bisherigen Erkenntnissen überein, was die Publikation sehr interessant macht. Zudem diskutiert die Autorin verschiedene Themen wie die sprachliche Differenzierung durch Hybridbildungen, Modewörter, Okkasionalismen und das Verständlichkeitsproblem ebenso separat.

Betrachtungen in Bezug auf die gestellten Untersuchungshypothesen, den Erkenntnisbeitrag sowie eine kurze persönliche Reflexion zur Verwendung von Hybridbildungen im Sprachgebrauch, ein umfangreiches Literaturverzeichnis, Diagrammverzeichnis plus semantisch und alphabetisch geordnete Wortlisten (auch der fremden Wortbildungseinheiten) schließen das Werk ab.

Anna Dargiewicz bestätigt mit ihrem im Raum Greifswald zusammengestellten Korpus die Tatsache, dass die deutsche Sprache überaus produktiv und vielfältig in der Wortbildung ist, und dies nicht nur mit indigenen Elementen. Der Forschungsraum und die Einschränkung auf bestimmte Textsorten (Information und Werbung) scheinen jedoch eine allgemeingültige Aussagekraft der Ergebnisse für den gesamten deutschsprachigen Raum und auch für verschiedene andere Textsorten zu begrenzen. Verschiedene inhaltliche und formale Ungenauigkeiten stören z. T., wie das Anführen von *hochhieven* als Verbneubildung (29, 264–265), das Einfließen der persönlichen Meinung in die objektive Deskription (z. B. 39, 92, 150), aber auch das teils nicht kohärente Verwenden von Fachtermini; z. B. wird an mehreren Stellen erwähnt, dass es in der Untersuchung um »Fremdwörter« geht (z. B. 154), wobei der Fokus auf den Hybridbildungen liegt. Aus der Publikation geht nicht klar hervor, warum erstens die Konzentration nur auf den traditionellen Wortbildungsarten lag und dadurch Phraseologismen (oder

»Konstitutionen«, wie sie von Weinrich (2005: 1032–1058) definiert werden) wie *Flat telefonieren* nicht in das Korpus einbezogen wurden, warum zweitens das Korpus auf englische Elemente eingeschränkt wurde (vgl. 154), was zur Folge hatte, dass andere, gerade in der Werbesprache hochfrequente fremde Elemente, wie z. B. die italienischen Suffixe *-issimo* und *-ino*, als Elemente für Hybridbildungen nicht in Betracht gezogen wurden, und warum drittens die Frequenz bestimmter hybrider Worte nicht berücksichtigt wurde, obwohl dies im Vorwort durchaus angekündigt worden war (vgl. 13, 14). Es ist fraglich, inwieweit eine Berücksichtigung dieser Faktoren die Resultate verändert hätte, was wiederum die Frage nach der Selektion der Daten und der Zusammenstellung des Korpus' aufwirft. Dennoch ist die detaillierte Auswertung sehr gewinnbringend. Der umfassende Überblick über den Forschungsstand in Bezug auf die Wortbildung und Lehnwortbildung (inkl. Hybridbildung), auf terminologische Fragen und auf die Entlehnungen ganz im Allgemeinen ist sehr positiv zu bewerten.

Literatur

- Barz, Irmhild: »Englisches in der deutschen Wortbildung.« In: Eichinger, Ludwig M.; Meliss, Meike; Domínguez Vázquez, María José (Hrsg.): *Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr, 2008, 39–60 (Studien zur Deutschen Sprache 44).
- Eisenberg, Peter: »Anglizismen im Deutschen.« In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften: *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 2013, 57–119.
- Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin: de Gruyter, 2012.
- Müller, Peter O.: *Fremdwortbildung. Theorie und Praxis in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/M.: Lang, 2005 (Dokumentation Germanistischer Forschung).
- Müller, Peter O.: *Studien zur Fremdwortbildung*. Hildesheim: Olms, 2009 (Germanistische Linguistik 197–198).
- Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3. Auflage. Hildesheim: Olms, 2005.

- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): **DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis**. München: iudicium, 2013. – ISBN 978-3-86205-304-9. 252 Seiten, € 29,00

(Julia Wolbergs, Kairo / Ägypten)

Eingeordnet in die Diskussion zur Neuausrichtung des DACH-Konzeptes – an deren Etablierung die Schreibenden nicht geringen Anteil haben – will sich dieser Sammelband auf die landeskundlichen Aspekte des Faches Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern konzentrieren. Der Band steht damit

in einer Linie mit der ersten DACH-Arbeitsgruppe aus den 1990er Jahren und der Neugründung der Arbeitsgruppe im Jahr 2007, will aber mit dieser ausführlichen Bestandsaufnahme auch die aktuelleren Entwicklungen in der Landeskundendidaktik, namentlich den Anschluss an kulturwissenschaftliche Theorien, berücksichtigen.

Der erste Artikel im Sammelband (15–31) von Claus Altmayer, Professor für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig, greift diesen Aspekt entscheidend auf. Mit seinen vorangegangenen Texten gehört er zu den Vertretern eben jenes Anschlusses von der Landeskunde an die Kulturwissenschaft, wenngleich er sich für eine eigene Theoriebildung im Fach einsetzt. Er verdeutlicht im Rückgriff auf Reckwitz (2008: 15 ff.) und Moebius (2009: 77 ff.), dass es sich bei den Kulturwissenschaften in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde nicht um eine Einzeldisziplin oder ein Synonym für Geisteswissenschaften handelt, sondern »hier vielmehr eine spezifische Perspektivierung, ein bestimmter Blick in die Welt, insbesondere in die Welt des Sozialen[,] gemeint [ist], der sich in vielen unterschiedlichen Disziplinen, insbesondere in den Sozialwissenschaften, in den letzten Jahren etabliert hat und für den wir auch den Ausdruck ›cultural turn‹ kennen: Gemeint ist damit die Einsicht in die grundsätzliche Deutungsabhängigkeit menschlichen Handelns« (16). Er skizziert zurecht den Widerspruch zwischen diesem Konzept, welches einen auf Nation bezogenen und essentialistischen Kulturbegriff ablehnt, und dem auf den Vergleich zwischen den deutschsprachigen Ländern ausgerichteten DACH-Konzept, welcher auch von Hannes Schweiger in seinem Beitrag in diesem Sammelband aufgegriffen wird: Es besteht die Gefahr »dass nämlich die Vielfalt des deutschsprachigen Raums letztlich doch wieder nur auf die kulturellen Unterschiede zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern reduziert, die Unterschiede und Heterogenitäten *innerhalb* [Hervorhebung im Original] dieser Länder aber weiterhin zugunsten einer homogenisierenden Vorstellung einzelner ›Kulturen‹ auf nationalstaatlicher Ebene vernachlässigt werden« (24).

Altmayer löst diesen Widerspruch mit dem Vorschlag, die Perspektive auf Raum nicht mehr als primär objektive Gegebenheiten zu verstehen, sondern auch diesen zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungen zu machen. Folglich wäre dann der Gegenstand einer Landeskunde die Kultur der deutschsprachigen Diskurse (vgl. 25 f.). Dieser Begriff von Landeskunde könnte ein Schritt zur Überwindung der Differenz zwischen Theorie und Praxis im Fachbereich sein.

Die insgesamt acht Beiträge im Band setzen sich allesamt mit dem DACH-Konzept auseinander – der im Titel formulierte Aspekt der Landeskunde wird jedoch nur bedingt berücksichtigt, es ist vielmehr zudem auch eine Betrachtung des Konzeptes aus sprachpolitischer (Beitrag von Ekaterine Shaverdashvili), linguistischer (Beitrag von Sara Hägi) und nicht zuletzt institutioneller (u. a. DAAD, Goethe-Institut, BMUKK, FaDaF) Perspektive. Dies mag am einleitenden

und richtungsweisenden Beitrag von Claus Altmayer liegen, welcher als Beispiel herausgegriffen wurde und der bereits das Szenario der Verknüpfung darstellt, oder am beschriebenen Widerspruch zwischen den Konzepten, der trotz der Gemeinsamkeiten – beispielsweise der in beiden Konzepten herrschenden Überzeugung, dass ein Fremdsprachenunterricht nicht ohne kulturelle Aspekte auskommt – zunächst bestehen bleibt. Der Band bietet daher einen lohnenden Einblick in Arbeitsbereiche der Arbeitsgruppe und schafft es, sowohl die wissenschaftlichen Einzelakteure, als auch Fachverbände und Mittlerorganisationen mit ihren Perspektiven auf das Konzept zu Wort kommen zu lassen.

Literatur

Reckwitz, Andreas: *Die Transformation der Kulturtheorie. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück, 2008.

Moebius, Stephan: *Kultur*. Bielefeld: transcript, 2009.

- Dengscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): **Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten**. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2014. – ISBN 978-3-631-62967-3. 256 Seiten, € 35,00

(Thorsten Roelcke, Berlin)

Grammatikunterricht in der Erst-, in der Zweit- oder in der Fremdsprache ist ein seit Langem heftig umstrittenes Thema. Auch wenn sich Fachwissenschaft und Fachdidaktik inzwischen weitgehend darüber einig sind, dass der Erwerb sprachlicher Kompetenz durch eine Beschäftigung mit Grammatik gefördert werden kann, herrschen indessen über deren Art und Weise noch immer oft äußerst verschiedene Auffassungen. Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Band das Ziel, einen weiteren Beitrag zur Diskussion um Grammatik im Unterricht des Deutschen als fremder Sprache zu leisten, und vereinigt dabei Beiträge zur *Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT)* in Bozen 2013.

Der Band gliedert sich in drei etwa gleich große Teile, mit denen drei verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand eingenommen werden. Der erste Teil (21–89) ist »linguistische[n] Grundlagen aus didaktischer Perspektive« gewidmet und umfasst Beiträge zum Grammatikunterricht für Lernende, die über keine grammatikalischen Kenntnisse verfügen (Elke Hentschel), zur Topologie der Nominalphrase (Arash Farhidnia) und zu Problemen der Wortartbestimmung im Bereich der Pronomina (Marion Weering); eine Vorstellung des Forschungsnetzwerks

EuroGr@mm und der Internetplattform *ProGr@mm* des Instituts für Deutsche Sprache (Péter Bassola et al.) beschließt diesen Teil.

»Empirische Studien zu Linguistik im didaktischen Kontext« bilden den zweiten Teil des Bandes (91–180): Dabei werden verschiedene Lehr- und Lernstile (Marjon Tammenga-Helmantel et al.), die Bestimmung von grammatischen Konstruktionen (Ingo Fehrmann), die Wortstellung gesprochener Sprache (Laura Lahti), Klammerkonstruktionen beim Hörverstehen (Rudolf Iványi) sowie Probleme und Perspektiven einer induktiven Grammatikvermittlung (Priscilla Maria Pessutti Nascimento) erörtert.

Im dritten und letzten Teil (181–252) werden »didaktische Konzepte auf linguistischer Basis« diskutiert; im Einzelnen geht es hier um Übungsformen (Hermann Funk), Altersunterschiede (Christine Czinglar), Konnektoren in Lehrwerken (Erich Huber et al.) und die sog. »Just-in-Time-Grammar« (Silke Mentchen et al.). Eine programmatische Einleitung der Herausgeberinnen und des Herausgebers sowie ein Verzeichnis der Autorinnen und Autoren runden den Band ab.

Der Band möchte ausdrücklich dazu beitragen, »Grammatiklernen im DaF/DaZ-Unterricht in seiner Komplexität zu begreifen«, und verfolgt daher konsequent einen »mehrperspektivische[n] Ansatz« (9). Die Heterogenität der Themen und die Pluralität der Methoden, die in den einzelnen Beiträgen zu Tage treten, belegen dies nachdrücklich – dass dabei trotz aller Bemühungen um eine Perspektivierung kaum ein roter Faden zu erkennen ist, mag dem Band letztlich nicht angelastet werden.

► Dörr, Lisa:

Jeden Tag ein bisschen ... Deutsch als Fremdsprache. Block mit 99 Sprachspielen, Rätseln und mehr. Berlin: Cornelsen, 2014 (Lextra – Deutsch als Fremdsprache). – ISBN 978-3-589-02027-0. 208 Seiten, € 7,95

(Silke Jahns, Marburg)

Die im Titel als Block bezeichnete Übungssammlung richtet sich an Selbstlerner von A1–B1. Die vorgelochten Innenseiten sind durch eine parallel zum Buchrücken verlaufende Perforation heraustrennbar. Dies soll laut Autorin und Redaktion die Mitnahme einzelner Blätter ermöglichen. Auf die Angabe von Seitenzahlen wird verzichtet, aber jeder Seite ist ein Tag zugewiesen (Tag 01–99). Die letzte Seite für Tag 99 besteht aus einem vom Lerner auszufüllenden *Lextra-Diplom*. Es folgen drei Seiten mit landeskundlichen Informationen zu den (größeren) deutschsprachigen Ländern. Die innere Struktur des Blocks weist auf eine Progression hin, die sich in einer Grammatikprogression von einfachen zu komplexeren zielsprachigen Strukturen widerspiegelt (Tag 01: Personalpronomen im Nominativ, Tag 46: Hilfsverb im Perfekt (*haben* versus *sein*) und Tag 97:

Konjunktiv II der Vergangenheit). Eine weitere Strukturierung wird vorgenommen, indem die 99 Tage in Wochen unterteilt sind, wobei die Blätter für die ersten fünf Tage jeweils ein bis zwei kurze geschlossene Übungen zu Grammatik bzw. Wortschatz enthalten, der sechste Tag je eine Erfolgskontrolle aufweist und am siebten Tag ein landeskundlicher Text dargeboten wird. Auf der Rückseite jedes einzelnen Übungsblatts sind die Lösungen und ein »Erfolgsscheck« zu finden, in dem die Lerner eintragen können, wann sie die Übungen gemacht haben und ob sie sie wiederholen möchten. Die einzelnen Übungen sind aber nicht explizit einer der Niveaustufen oder einem Schwierigkeitsgrad zugeordnet, so dass offen bleibt, welche Übungen sich an welchen Lerner mit welchem Eingangsniveau richtet.

Ebenso dürfte es für die gesamte Adressatengruppe (A1–B1) schwierig sein, den einleitenden Text mit Tipps zum Umgang mit der Sammlung zu verstehen, der sich eher an Muttersprachler zu richten scheint. Das gleiche gilt für die landeskundlichen Texte.

Gerade im Kontext des Selbstlernens wäre es aber wichtig, Aspekte wie Aufbau, Ziel und Zweck des Selbstlernmaterials, Lerntipps, Möglichkeiten der Benutzung und Infos über ergänzende Materialien noch expliziter und vor allem adressatenorientiert darzustellen (vgl. auch Wißner-Kurzawa 1995).

Literatur

Wißner-Kurzawa, Elke: »Materialien zum Selbstlernen.« In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 1995, 308–311 (UTB).

- Du Bois, Inke; Baumgarten, Nicole (Hrsg.): **Multilingual Identities: New Global Perspectives**. Frankfurt/M.: Lang, 2013. – ISBN 978-3-631-62935-2. 179 Seiten, € 39,95

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

In einer globalisierten, von Migration geprägten Gesellschaft ist eine deutliche Zunahme an vielfältigen sprachlichen und kulturellen Identitäten zu verzeichnen. Das Verständnis von linguistisch konstruierten und durch den Sprachgebrauch akzentuierten Identitäten bildet die Ausgangsbasis für den von Du Bois und Baumgarten zusammengestellten Sammelband, in dem empirische Studien aus Europa, den USA und aus Israel vorgestellt werden, die mehrsprachige Identitäten von MigrantInnen aus verschiedenen Perspektiven beleuchten (7).

Im ersten Beitrag beschäftigt sich Susanne Günthner mit beleidigenden Anreden bzw. Beleidigungen, die junge Migranten in der Kommunikation auf Deutsch auf einer freundschaftlichen Ebene austauschen. Günthner arbeitet anhand von

Audioaufzeichnungen der Gespräche zwischen den 17–23-jährigen Männern und Interviews mit ihnen verschiedene kommunikative Funktionen der beleidigenden Anreden heraus, wie etwa die identitätskonstruierende Funktion, die Markierung der Gruppenzugehörigkeit sowie die Aushandlung von Hierarchie und sozialem Status innerhalb der Gruppe. Zum weiterführenden Verständnis dieser äußerst spannenden Studie wären noch Hintergrundinformationen zur Verwendung dieser Anreden in den jeweiligen Erstsprachen von Interesse gewesen, da diese dort evtl. verbreiteter sind als im Deutschen.

Janet Fuller beschäftigt sich in ihrem darauffolgenden Beitrag mit SchülerInnen an zwei bilingualen Schulen mit den Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch. Es zeigt sich, dass für die Kinder nationalitätenbezogene Identitäten dominant sind und diese sich auch auf ein Land beziehen können, das sie kaum kennen und dessen Sprache sie nicht sprechen. Darin liegt eine der zentralen Erkenntnisse der Studie: Die Kinder sind der Ansicht, dass die kulturelle Teilhabe zur Zugehörigkeit zu einer Nationalkultur führt, dass Sprachkenntnisse aber eine untergeordnete Rolle spielen.

Eine weitere Dimension eröffnet der Beitrag von Lane Igoudin zur Verwendung von *African American English* durch asiatisch-amerikanische Mädchen im High-school-Alter. Dieser Beitrag zeichnet sich durch eine detaillierte theoretische Verortung aus, bevor ein Gruppeninterview mit drei Schüler/innen vorgestellt wird. Igoudin zeigt auf, dass nur eines der Mädchen *African American English* im Freundeskreis erworben hat, alle aber durch eine ähnliche Mediennutzung beeinflusst werden. Es zeigt sich darüber hinaus, dass alle drei Mädchen unterschiedlich mit *African American English* umgehen und die Bildungssprache unterschiedlich gut beherrschen.

Mit dem Beitrag von Katharina Meng und Ekatarina Protassova zu AussiedlerInnen und SpätaussiedlerInnen aus der ehemaligen Sowjetunion liegt der Fokus erneut auf der Mehrsprachigkeit in Deutschland. Die Autorinnen untersuchen das Selbstkonzept von 147 AussiedlerInnen und kommen zu dem Ergebnis, dass aus der Sicht der Befragten neben der ethnischen Zugehörigkeit auch die Sprachkenntnisse identitätsbestimmende Faktoren darstellen. In diesem Beitrag werden einige Fälle vorgestellt, anhand derer sich zeigen lässt, dass die UntersuchungspartnerInnen sich im ständigen Wandel ihres Selbstverständnisses als Deutsche, Russen oder auch als *rusaki*, ein eigens von einigen Angehörigen dieser Gruppe verwendeter Begriff, befinden, wobei das Fremdkonzept oft in einem Widerspruch zum Selbstkonzept steht, da sie in der Sowjetunion als Deutsche klassifiziert wurden und in Deutschland wiederum als RussInnen bezeichnet werden.

Während in den zunächst beschriebenen Studien vor allem Bilingualität untersucht wird, beschäftigt sich Dipika Mukherjee mit der mehrsprachigen Situation indischstämmiger Surinamerinnen in den Niederlanden und ihrer Identitätskonstruktion. Dazu führte sie in einem Bollywood-Tanzkurs mit 22 Frauen 18 Monate

lang eine teilnehmende Beobachtung durch und erhob Interviewdaten. Mukherjee beschäftigt sich vor allem mit den Fragen, wie Spracherhalt und Sprachverlust sich auf die Wahrnehmung der eigenen Identität auswirken und inwiefern der Besuch des Tanzkurses in einem Zusammenhang mit einer Betonung der indischen Wurzeln in Verbindung steht. Bei letzter Frage ließ sich kein Zusammenhang feststellen, obwohl den Frauen ihre indische Identität sehr wichtig ist. Aber auch ihre surinamische Identität und ihr niederländisches Selbst sind für sie präsent. Diese Vielfalt und Komplexität zeichnet die Identitäten der Frauen aus. Gleichzeitig sind auch starke Gefühle von Entwurzelung zu finden, die mit der Vielfalt einhergehen (95).

Diese Präsenz verschiedener Identitäten zeigt sich auch im Beitrag von Heike Baldauf-Quilliatre, die Stellungnahmen von Personen in Frankreich zu innenpolitischen, migrationsbezogenen Themen in einer Radiosendung untersucht. Dabei werden die Wortmeldungen von Personen in den Blick genommen, die sich selbst als MigrantInnen identifizieren. Auffällig ist, dass die Menschen mit mehreren sprachlichen und kulturellen Identitäten diese explizieren und in die Argumentation einbeziehen.

Im Beitrag von Inke Du Bois werden schließlich die mehrsprachigen Identitäten und der Verlust der Erstsprache bei US-AmerikanerInnen beleuchtet, die zwischen 1964 und 2001 nach Deutschland immigriert sind. Der Fokus liegt auf der Rolle des *Code-Switching* und des Sprachverlusts bei der Konstruktion von Identitäten.

Mit einem vergleichsweise umfangreichen Beitrag von Dafna Yitzhaki, Carmit Altman, Zhanna Feldman-Burstein, Leor Cohen und Joel Walters schließt der Sammelband. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse aus verschiedenen empirischen Studien aus dem israelischen Kontext zusammengeführt. Dabei werden die palästinensisch-arabische Minderheit sowie die russischen, äthiopischen und US-amerikanischen ImmigrantInnen berücksichtigt. Die AutorInnen gehen den Fragen nach, wie die Gesellschaft mit der gegebenen Mehrsprachigkeit aus Sicht der UntersuchungspartnerInnen umgehen sollte, wie Identität ausgehandelt wird und welche Funktion das *Code-Switching* haben kann. Alle Teilstudien beleuchten wichtige Aspekte der Mehrsprachigkeit und zeichnen gemeinsam ein Bild der mehrsprachigen israelischen Gesellschaft.

Mit dieser vielfältigen Auswahl an aussagekräftigen und spannenden empirischen Beiträgen ist es den Herausgeberinnen gelungen, die thematische und methodologische Vielfalt des Forschungsfeldes aufzuzeigen. Auch wenn die Mehrheit der empirischen Studien schon vor 6–10 Jahren durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse doch hochaktuell und von großer Bedeutung. Zum besseren Verständnis wäre an der einen oder anderen Stelle eine Begriffsklärung wünschenswert gewesen, beispielsweise zum Verständnis von MigrantInnen oder auch zum Begriff des *social constructionism* (8, 35) im Verhältnis zu *social construc-*

tivism (15). Bei einer Publikation zur Mehrsprachigkeit bleibt außerdem noch die Frage offen, ob es auch möglich wäre, den Band selbst mehrsprachig zu gestalten, zumal so auch die umständliche Übersetzung, beispielsweise des deutschen und französischen Datenmaterials, nicht nötig gewesen wäre. Diese Überlegungen tun aber der Tatsache keinen Abbruch, dass mit dem Sammelband ein wichtiger Beitrag zu mehrsprachigen Identitäten im Kontext von Migration geleistet wurde.

► Dudenredaktion (Hrsg.):

Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2014 (Der Duden in 12 Bänden, Band 7). – ISBN 978-3-411-04075-9. 960 Seiten, € 24,99

(Martina Nied Curcio, Rom / Italien)

Um die neueste Ausgabe, die neu bearbeitete 5. Auflage des *Duden-Herkunftswörterbuchs* zu beschreiben, würde es eigentlich genügen, das kurze Vorwort zu zitieren. Hier stehen nicht nur die wichtigsten inhaltlichen Leitlinien in Bezug auf diese Art von Wörterbuch, es werden zudem die Veränderungen gegenüber der vorherigen Ausgabe angeführt. Aus diesem Grund werde ich hier zuerst verschiedene Textstellen aus dem Vorwort zitieren. Um die Neuerungen, aber auch den besonderen Wert des *Duden-Herkunftswörterbuchs* zu beschreiben, werden Makro- und Mikrostruktur erläutert und kommentiert.

In einem etymologischen Wörterbuch geht es immer um die Herkunft und Geschichte von Wörtern und um das, »was sie uns über die Jahrhunderte ihrer Entwicklung hinweg erzählen« (1). Es wird aufgezeigt, wie ein bestimmtes Wort in die deutsche Sprache Eingang gefunden hat, welchen Weg es vom Anfang bis heute genommen und welchen Bedeutungswandel es erfahren hat. Dies interessiert nicht nur Experten, sondern auch Laien – und an beide Adressaten wendet sich das *Duden-Herkunftswörterbuch*. Mit über 20.000 Wörtern in über 8.000 Artikeln werden Herkunft und geschichtlicher Verlauf »der wichtigsten Wörter der deutschen Gegenwartssprache« (1) präsentiert. Neben dem Erb- und Lehnwortschatz und den traditionellen Fremdwörtern gehört hierzu auch »modernes Wortgut wie *Beamer*, *Blog*, *shoppen* und *Tsunami*« (1).

Im Vorspann des Wörterbuchs gibt es kurze, sinnvolle Hinweise zur Wörterbuchbenutzung, zum Auffinden des Wortes, den Sprachangaben und den Redewendungen (9–10). Darauf folgt ein ausführliches Abkürzungsverzeichnis (11–15) und das Verzeichnis der Überblicksartikel (17), die in diese Ausgabe neu aufgenommen wurden. Diese erläutern »kulturgeschichtlich interessante Etymologien [...] und [zeigen] den Zusammenhang von Wortgeschichte und kultureller und gesellschaftlicher Entwicklung auf [...]« (1), wie bspw. »Buch, Buche, Buchstabe«, »Deutsch und Verwandtes«, »Links und rechts«, »Nichtsdestotrotz«, »Von Schrip-

pen und Wecken«. Wie auch schon in der 3. Ausgabe von 2001, wird in Infokästen die Herkunft von über 300 Redewendungen erklärt, wie *etwas aus dem Ärmel schütteln*, *baff sein*, *ins Fettnüpfchen treten*, *auf keine Kuhhaut gehen*, *wie geleckt*, *das schwarze Schaf*, *der Zweck heiligt die Mittel*, die in ihrer morpho-syntaktischen Form ganz unterschiedlich sein können. Der Redewendungsartikel besteht aus vier Teilen: aus dem Artikelwort, unter dem die Redewendung nachgeschlagen werden kann (i. d. R. das Substantiv), aus der Redewendung selbst, aus der Bedeutungsangabe (z. T. auch stilistisch markiert) und aus den Erklärungen zur Herkunft. Das Verzeichnis der Redewendungen befindet sich im Anschluss an die anderen Verzeichnisse (19–28). Die in der älteren Ausgabe verteilten 29 Kapitel zur Sprachgeschichte wurden in dieser Ausgabe erstmals zusammengeführt. Dieses Kapitel (»Zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Wörter«, 29–91) ist direkt nach den Verzeichnissen und vor dem Wörterbucheil angesiedelt und »vermittelt Hintergrundwissen über die Entwicklung des Deutschen von den rekonstruierten Formen des Indogermanischen über das Alt-, Mittel- und Frühneuhochdeutsche bis in die Gegenwart« (1). Beispiele von Kapiteln sind: »Römischer Kultureinfluss«, »Der christliche Wortschatz«, »Die Zeit des Rittertums«, »Die Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts«, »Die technische Entwicklung und ihr Wortschatz«, »Die Herrschaft der Nationalsozialisten: Wortschatz aus dem Wörterbuch des Unmenschen«, »Die sprachliche Entwicklung in der DDR 1949–1990« – um nur einige aufzuzählen. Da sich das Wörterbuch sowohl an Experten als auch an Laien wendet, wird für diese Vermittlung von Hintergrundwissen eine äußerst klare, präzise und korrekte Sprache verwendet. Das benutzerfreundliche Layout macht eine schnelle und unkomplizierte Suche nach bestimmten Themen möglich.

Die über 8.000 Wörterbuchartikel sind alphabetisch geordnet, die einzelnen Buchstaben sind skaliert am vorderen Schnitt farblich (blau) markiert, was den Zugriff enorm erleichtert. Die systematische Anordnung wird gelegentlich durch die Einfügung von Überblicksartikeln und Infostenern mit den Redewendungen unterbrochen, die ebenfalls in hellblau hervorgehoben sind. Homonyme sind getrennt eingetragen und mit einer Fußnote links des Lemmas gekennzeichnet. Betrachten wir nun das eigentliche Wörterbuch und damit die Mikrostruktur näher: Die einzelnen Lemmata sind fett gedruckt, so dass sie sofort ins Auge fallen. Das graphische Layout unterstützt nicht nur die schnelle Suche, sondern auch die Orientierung im Artikel selbst. Wortbelege aus älteren Sprachstadien sind kursiv gesetzt und Wortbildungen (Ableitungen, Zusammensetzungen) werden ebenso fett hervorgehoben. Die Sprachangaben folgen der herkömmlichen lexikographischen Markierung. Alle Wörter, die innerhalb eines Artikels behandelt werden, sind mit einem entsprechenden Verweis (†) angeführt. Bei der Erstellung der einzelnen Wörterbuchartikel wurde besonderer Wert gelegt auf 1. die Einbettung der Geschichte der Einzelwörter in größere Zusammenhänge, 2. die Herausarbeitung der Wortfa-

milien und 3. das Aufzeigen der Verwandtschaften mit Wörtern aus anderen Sprachen. Außerdem »wird der inhaltlichen Seite der Wörter [besondere Aufmerksamkeit] zuteil: das Motiv für die Benennung, die eigentliche Bedeutung und die Bedeutungsentwicklung der Wörter« (1). In den einzelnen Wörterbuchartikeln beeindruckt – wie auch im deskriptiven Teil – die klare, essentielle und präzise Sprache für die Beschreibung der Herkunft und der heutigen Bedeutung bzw. Sprachverwendung und die Vollständigkeit in der Beschreibung der Herkunft, d. h. nicht nur die letzte »Station« wird erwähnt, sondern der komplette Herkunftsweg wird nachvollzogen und der Bezug zu anderen Sprachen wird kurz, aber deutlich, hergestellt. Auch Bezüge zu anderen Wörtern aus derselben Wortfamilie werden verdeutlicht. Dies soll am Beispiel des Wörterbuchartikels *Kattun* (437) dokumentiert werden (wobei das Layout nicht deckungsgleich ist):

»**Kattun**: Die Bezeichnung für das feste Baumwollgewebe wurde im 17. Jh. aus gleichbed. niederl. *katoen* entlehnt. Dies geht auf arab. *quṭun* »Baumwolle« zurück. Das arab. Wort, das vielleicht auch Ausgangspunkt für unser Wort ↑ Kittel ist, kommt in fast allen europäischen Sprachen vor, weil die Araber durch ihren schon im 12. Jh. blühenden Handel den Europäern die Kenntnis von der Anpflanzung und Verarbeitung der Baumwolle überbrachten (so z. B. ital. *cotone*, franz. *coton*, engl. *cotton*, span. [mit arab. Artikel] *algodón* »Baumwolle«; schwed. *kattun*, russ. *katnja* »asiatischer halbseidener Stoff« [aus türk. *katny* »Stoffgemisch aus Seide und Baumwolle«, zu arab. *quṭni* »baumwollen«]). – Arab. *quṭun* ist selbst Lehnwort und hängt mit hebr. *kutonē* »auf dem bloßen Leib getragenes Kleid« (= aram. *kithuna*) zusammen. Es handelt sich wohl um ein altes semit. Handelswort, das teils durch die Phönizier, teils vielleicht auch durch die Etrusker weite Verbreitung fand, vgl. z. B. das aus dem Semit. stammende lat. *tunica* »Untergewand; Haut, Hülle« (↑ tünchen).«

In vielen Wortartikeln wird zudem berücksichtigt, wenn das Wort in andere Sprachen Eingang gefunden hat, z. B. die *Nudel* (596), die auf das Grödnerische *menüddli* zurückzugehen scheint und in zahlreiche europäische Sprachen (ins Englische, Schwedische, Französische) entlehnt worden ist. Übersichtlichkeit in der Makro- und Mikrostruktur (unterstützt durch das klare graphische Layout) und der damit verbundene schnelle Zugriff sind extrem benutzerfreundlich. Die Professionalität der Wörterbuchschreibung zeigt sich auch durch die klare und präzise, aber nicht zu komplexe Sprache, und nicht zuletzt durch die vollständigen, wissenschaftlich gesicherten Informationen zu Herkunft und Geschichte, aber auch zum heutigen Sprachgebrauch. Möchte man einen Vergleich mit dem gedruckten etymologischen *Kluge*-Wörterbuch von 2011 oder auch mit einem online-Wörterbuch wie dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* wagen, so überzeugt gerade dieses Zusammenwirken von Ausführlichkeit, Übersichtlichkeit, Klarheit und Präzision der Bedeutungsbeschreibung im *Duden-Herkunftswörterbuch*. Laien wie Experten können in diesem gelungenen etymologischen Wörterbuch recherchieren, stöbern, studieren, (quer)lesen, oder einfach nur schmökern ... – Apropo: Woher kommt eigentlich das Wort *schmökern*?

Literatur

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. www.dwds.de (28.09.2014)

Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus, 2001.

Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin: de Gruyter, 2011.

► Esders, Michael:

Ware Geschichte. Die poetische Simulation einer bewohnbaren Welt. Bielefeld: Aisthesis, 2014 (Essay 42). – ISBN 978-3-8498-1075-7. 137 Seiten, € 14,50

(Beate Rasch, Wiesbaden)

Was haben Barack Obama, der erste schwarze Präsident der Vereinigten Staaten, und Angela Merkel, die erste deutsche Bundeskanzlerin, gemeinsam? Ihre Biografien bieten reichlich »narratives Rohmaterial« (37) für erfolgreiches »politisches Storytelling« (11)! Durch die geschickte Aufbereitung ihrer Politikerkarrieren lassen Ghostwriter, Berater und Strategen mit den Mitteln der Literatur außergewöhnliche Lebens-Geschichten entstehen, die – weit mehr als die Aneinanderreihung biografischer Daten – in den Köpfen der Menschen hängen bleiben und ihre Herzen erreichen. Nicht umsonst steht das Geschichtenerzählen »seit einiger Zeit anhaltend hoch im Kurs. Ihm wird zugetraut, Orientierung zu geben, Interessen zu verallgemeinern und Menschen für gemeinsame Ziele zu begeistern« (9).

Die Geschichtenindustrie läuft auf Hochtouren, nicht nur im Politikbetrieb, sondern auch und vor allem in den Medien, in PR und Marketing. »Wahre Geschichten« werden erzählt, doch der Schein der poetischen Interessen- und Absichtslosigkeit trägt, wie Michael Esders im ersten Kapitel (»Bedeutungsinvestition. Marketing als Avantgarde«) eindrucksvoll beschreibt. Denn nicht die Geschichte selbst steht im Vordergrund, auch nicht die Lust am Storytelling oder Unterhalten. Mit dem »Geschäftsmodell Geschichte« (14) verfolgen Konzernchefs, Politiker, Werbeexperten und Medienschaffende nur ein Ziel: Aufmerksamkeit anzuziehen und zu akkumulieren, um ihre ganz eigene »Ware« – als Geschichte verpackt – so erfolgreich und unauffällig wie möglich zu vermarkten. Die »wahre Geschichte« wird zur »Ware Geschichte« (so auch der Titel des vorliegenden Buches).

Im zweiten Kapitel (»Heldenfahrten. Die globale Konjunktur eines Erzählmusters«) erläutert Esders, was eine Geschichte wirklich erfolgreich macht. Bereits 1949 belegte der Mythenforscher Joseph Campbell in seiner Studie *Der Heros in tausend Gestalten*, dass es in zahlreichen Mythen, Epen, Legenden und religiösen Überlieferungen ein archetypisches, immer wiederkehrendes Muster gibt (von

ihm »Monomythos« oder »Heldenfahrt« genannt). Später erkannte Christopher Vogler, der als Story-Analytiker für verschiedene Hollywood-Studios arbeitete, in diesem Muster eine »narrative Weltformel« (19): Der Held folgt dem Ruf des Abenteurers, verlässt die gewohnte Welt und kehrt nach der entscheidenden Prüfung oder Mutprobe als strahlender Sieger zurück (vgl. 20). Dieses Helden-schema hat Kinofilme unterschiedlichen Genres, zum Beispiel das Weltraum-Epos *Star Wars* von George Lucas oder Disneys *Der König der Löwen*, zu Welterfolgen gemacht hat. Es lässt sich, wie Esders anhand zahlreicher Beispiele belegt, vielfältig einsetzen: im Marketing und in der Unternehmenskommunikation, in den Medien und der digitalen Welt. Man denke nur an die vom Getränkehersteller *Red Bull* unterstützte Mission *Red Bull Stratos*, den erfolgreichen Stratosphärensprung von Felix Baumgartner am 14. Oktober 2012 (vgl. 31).

Um »Content Marketing«, das Markenstorys lanciert und als »wahre Geschichten« anpreist, geht es dagegen im dritten Kapitel (»Ware Geschichte. Die poetische Strategie des neuen Marketings«). Der Getränkekonzern Coca-Cola prägte den marketingstrategischen Begriff »Liquid Content« als Markenkern. Es geht um mehr als Verkaufsargumente, Produkteigenschaften oder das Image der Marke. Es geht um Content, also um alles, was um seiner selbst willen Aufmerksamkeit verdient, Beachtung findet und Quote macht (vgl. 44). Zum Beispiel Baumgartners Stratosphärensprung, »der nicht nur ein Event, sondern eine markenmythische Inszenierung ist« (50). Auch der italienische Süßwarenproduzent Ferrero fahndete im Frühjahr 2014 nach den »Nutella-Geschichten« seiner Kunden, die auf der eigens geschaffenen Internetplattform www.nutellastories.com veröffentlicht wurden (vgl. 53). Es wird nicht mehr geworben, sondern erzählt. Was für den Konsumenten nicht auf den ersten Blick zu erkennen ist: »Poesie und Kunst sind Trojanische Pferde: Versteck und Transportmittel der Botschaft, die nur noch in verhüllter Form verfängt.« (45)

Auch »das Geschäftsmodell des Erzählens folgt der Logik von Effizienzsteigerung und Rationalisierung. Die Ware Geschichte muss sich auf den Märkten behaupten, an Wettbewerbern messen lassen, die Kapitalrendite steigern. (...) In der Folge nimmt man den menschlichen Erzähler zunehmend als Kostenfaktor wahr« (112). Deshalb geht es im Kapitel »Geschichtenmaschinen. Die Automatisierung der Poesie« um das immer stärker um sich greifende Phänomen der automatisierten Content-Produktion, vor allem in einigen Bereichen des Journalismus. Es gibt mittlerweile programmierte Software, die Datensätze (beispielsweise Uhrzeit und Stärke eines Erdbebens, geografische Koordinaten des Epizentrums und Namen betroffener Ortschaften) automatisch in lesbare Fließtexte verwandelt (vgl. 112). Weitere vier Kapitel bereichern das Buch (»Simulierte Realwirtschaft. Der lange Lauf einer Bank zu sich selbst«, »Gerahmte Realität. Simulation einer bewohnbaren Welt«, »Drehbuch der Wirklichkeit. Exkurs über konstruktivistische Praxis« und »Erzählen in Echtzeit. Simulation des geteilten Augenblicks«), bevor Esders im

neunten und letzten Kapitel (»Tausendundeine Macht. Die Grenzen der Erzählökonomie«) noch einmal eindringlich vor den Gefahren warnt, die das World Wide Web und vor allem die sozialen Netzwerke für die Nutzerinnen und Nutzer birgt. Denn hier bedient das »Von-Sich-Selbst-Erzählen« die »Ware Geschichte«, wird das Erzählen zum Vehikel des Selbstmarketings. Doch Esders warnt: »Die Erzählsituation in den sozialen Netzwerken fördert die Bereitschaft, etwas über sich preiszugeben. Aber jedes narrative Bekenntnis ist Wasser auf die Mühlen eines immer raffinierteren und zunehmend personalisierten Marketings. Die Identität im Netz ist auch und vor allem ein Konsumentenprofil. Jede Statusmeldung, jede Kaufentscheidung, jede Suchanfrage, jedes Posting trägt zur Schärfung dieses Profils bei. Jede Netzaktivität liefert neue Koordinaten, die den Nutzer als Konsumenten immer exakter verorten. Und alles, was er in sozialen Netzwerken mit anderen *teilt*, verwandelt sich in ein ökonomisch verwertbares Soziogramm.« (123–124)

Fazit: Ein faszinierendes und lesenswertes Werk, dessen vielschichtige und komplexe Inhalte in dieser Rezension nur angerissen werden können. Ein Buch, das dem Leser die rosarote Konsumentenbrille von den Augen reißt. Dass journalistische Inhalte heute unbemerkt automatisch generierbar sind, dürfte den Wenigsten bekannt sein. Auch dass sich Werbung heute immer weniger als solche zu erkennen gibt, erschreckt und regt zur Überprüfung des eigenen Konsumverhaltens und der damit verbundenen Manipulierbarkeit an. Der promovierte Autor will bewusst aufrütteln, denn er weiß, wovon er spricht: Er arbeitete als Journalist und in der Unternehmenskommunikation und hat sich mit literaturwissenschaftlichen, literarischen und essayistischen Veröffentlichungen unter anderem über das Grenzgebiet zwischen PR und Poesie einen Namen gemacht. Nicht umsonst untermauert der 43-Jährige seine Thesen mit zahlreichen prägnanten Beispielen, die das Buch so lebendig machen. Es sollte vor allem jungen Menschen ans Herz gelegt werden, die sich allzu sorglos im World Wide Web bewegen und konsumieren, ohne zu hinterfragen.

► Evans, Nicholas:

Wenn Sprachen sterben und was wir mit ihnen verlieren. München: Beck, 2013. – ISBN 978-3-406-65327-8. 368 Seiten, € 29,95

(*Manuela von Papen, London / Großbritannien*)

Um es gleich vorweg zu sagen: Wenn Sie eine schnelle Antwort auf die Frage, was passiert, »[w]enn Sprachen sterben und was wir mit ihnen verlieren«, suchen, werden Sie auf eine harte Geduldssprobe gestellt. Der Großteil des akribisch recherchierten Werks von Nicholas Evans behandelt nicht direkt das Thema des Sprachensterbens. Diesem wendet sich Evans verstärkt erst im letzten Teil seines Buchs zu.

Auf eine gewisse Weise führt die Reise durch das Buch zwar darauf zu, aber eben über viele Umwege, Aussichtsplätze und Sackgassen. Das will nicht heißen, dass es sich nicht lohnt, das Buch zu lesen. Keinesfalls. Auch wenn die Reise lange dauert, freut man sich am Ende, dass man sie angetreten hat.

Der Autor, Professor für Sprachwissenschaft an der University of Canberra, verfügt über ein schier unerschöpfliches Wissen über indigene Sprachen, ihre Entwicklung und die Untersuchungsansätze. Es gelingt ihm, den Leser lebhaft und nachvollziehbar in die Sprachgeschichte einzuführen (ein dickes Lob dabei auch der ausgezeichneten Übersetzung von Robert Mailhammer).

Evans ist nicht nur Linguist. Er ist auch Geschichtenerzähler, Touristenführer und Philosoph. Das in fünf Teile geordnete Buch zeigt diese unterschiedlichen ›Talente‹. Schon die Titel der einzelnen Teile machen deutlich, dass wir es mit keinem ›herkömmlichen‹ sprachwissenschaftlichen Buch zu tun haben: »Die Bibliothek von Babel« und »Das große Festmahl der Sprachen« sind Beispiele dafür, dass hier mehr als nur analysiert wird.

Zum erzählerischen Ton tragen auch die vielen Anekdoten über die Schwierigkeiten, die die Erforschung einer Sprache mit sich bringen kann, bei. Beispielsweise berichtet Evans über einen Forscher, der, an einem Seil an einer Klippe baumelnd, mühsam per Hand die dort gefundene Keilschrift abschreibt, oder einen Mönch, der durch Zufall unter dem Pergament seines Manuskripts Spuren einer schon längst verloren geglaubten Sprache entdeckt, und diese per UV-Lampe auf der fensterlosen Klosettoilette zu entziffern sucht.

Das alles, so anschaulich und leidenschaftlich es auch formuliert ist, ist allerdings auch ein Problem. Wo fängt der Leser an? Welche Voraussetzungen muss er / sie mitbringen, um nicht von Evans, der gern vom Hundertsten ins Tausendste geht und unglaublich viel über die Materie weiß, eingeschüchtert zu werden? Die ›poetischen‹ Kapitel- und Zwischentitel machen es nicht leicht, sich zurechtzufinden, obwohl man natürlich das Sach- und Personenregister am Ende zu Rate ziehen kann.

Auf der anderen Seite: wenn Sie es nicht eilig haben, dann folgen Sie Evans auf seiner Reise in die tiefen, breiten und weiten Sprachlandschaften der Erde. So lange Sie bereit sind, sich langsam (und manchmal etwas ziellos) fortzubewegen, werden Sie die Reise genießen. Es werden Ihnen dabei erstaunliche Personen begegnen, die die unglaublichsten Methoden entwickelt haben, sich ihnen fremden Sprachen zu nähern. Und den einen oder anderen Aha-Moment gibt es noch dazu.

Die (teils verstreuten) Zwischenstationen des Reisenden, der Sie nun werden, sind Sprachverwandtschaft (Sanskrit, indogermanische Sprachen), Semantik, warum der Mensch überhaupt Sprache entwickelt hat, Sprachwandel, Forschungsmethoden zur Erfassung und Entschlüsselung, soziale Kognition in der Grammatik und

vieles mehr. Besonders interessant sind die Beobachtungen im dritten Teil darüber, wie lebende Sprachen bei der Aufschlüsselung von toten helfen können. Es wird erwartet, dass bis zum Ende dieses Jahrhunderts über die Hälfte der jetzt gesprochenen Sprachen aussterben wird. Andere Schätzungen rechnen sogar mit bis zu 90 % (320). Alle zwei Wochen stirbt eine Sprache.

Der Tod einer Sprache kann viele Gründe haben. Dazu gehören beispielsweise, dass sie keine schriftliche Notierung hat, so dass mit dem letzten Sprecher auch die Sprache stirbt. Eine Sprache stirbt auch, wenn es zwar schriftliche Aufzeichnungen gab, diese aber verloren gegangen oder zerstört worden sind. Auch der Verlust der Fähigkeit, schriftliche Zeugnisse lesen zu können, kann dazu beitragen.

Politische Gründe wie Eroberung, Kolonisierung, Missionierung, Staatenbildung spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Ökologische Katastrophen wie Vulkanausbrüche oder Tsunamis können eine kleine Sprachgemeinschaft im Handumdrehen auslöschen. Und manchmal ist es für die jüngeren Mitglieder einer bedrohten Sprachgemeinschaft einfach *cooler*, sich in der Mehrheitssprache zu verständigen, wobei der Einfluss der Technik und des Internets Sprachen sogar noch schneller als erwartet töten kann.

Der Schwanengesang einer Sprache dauert gewöhnlich ein Menschenleben, das des letzten Sprechers dieser Sprache (das Buch beginnt dann auch mit der Beisetzung von Charlie Wardaga, dem letzten Sprecher von Ilgar, einer der indigenen Sprachen in Australiens Northern Territory). Die Trauer über den Tod der Sprache und des Sprechers durchzieht symptomatisch das ganze Buch. Es gibt ihm auch einen geeigneten Aufhänger: Der Mensch und seine Sprache sind miteinander verwurzelt. Beide sind lebende Wesen.

Wenn Sprachen sterben, verlieren wir dadurch nicht nur ein System von Lauten und Zeichen. Auch wenn es, so Evans, möglich ist, dass bestimmte Traditionen den Tod der eigentlichen Sprache überdauern, sind die meisten kulturellen Traditionen untrennbar an die Sprache gebunden.

Literatur (schriftlich aufgezeichnet oder mündlich durch eine Erzähl- und / oder Bardenkultur vermittelt) ist daher »ein entscheidender Knotenpunkt« (309) zwischen dem Leben einer Sprache und dem ihrer Sprecher. Diesem Faktor wird viel Bedeutung beigemessen: Sprache, durch ihre Kreativität und Einzigartigkeit, gibt ihren Sprechern die Möglichkeit, selbst kreativ und einzigartig zu sein. Je mehr Sprachen existieren, desto mehr Kreativität und Einzigartigkeit. Das leuchtet ein. In seiner Sprache bewahrt ein Volk Informationen über seine Geschichte, seine Kulturtraditionen, sein Naturwissen und seine Praktiken. Aus diesem Grund geht uns das Sprachensterben überall an, denn Sprachen vermitteln wichtige Lektionen über das Erbe der Menschheit. Sie sind der Schlüssel zu geheimnisvollen Welten, sie beeinflussen unsere Denkweise, sie nähren unsere Dichtkunst, sie machen uns zu dem, was wir sind – einzigartig und kreativ.

Trotz der pessimistischen Voraussagen über den Verlauf des Sprachensterbens gibt es, so Evans, jedoch unbekannte Größen. Zum einen kann niemand mit Sicherheit sagen, wie sich die Bedeutung kleiner Sprachen in der politischen Arena entwickelt (Katalanisch sei als Beispiel genannt). Ein weiterer Aspekt ist die Rolle der Mehrsprachigkeit. Wird diese positiv bewertet, hat eine Minderheitensprache durchaus Überlebenschancen.

Ferner verweist Evans darauf, dass eine einwandfreie Datenerhebung nicht möglich ist. Beispielsweise kann durch instabile politische Systeme (besonders in Afrika) nicht zuverlässig eingeschätzt werden, wie viele Sprachen gefährdet sind – in Afrika findet man ein Drittel aller Sprachen. Und nicht zuletzt ist, so lernen wir, die »Sterblichkeit der Ureinwohnersprachen« (323) nicht überall einheitlich.

Demnach kommt Evans zu einem weit optimistischeren Fazit, als man am Anfang (und vom Titel) erwarten mag. Der Menschheit bleiben möglicherweise noch eine oder zwei Generationen, gefährdete und/oder aussterbende Sprachen zu dokumentieren und, wenn möglich, gegen ihre Gefährdung anzugehen – aber auch das ist von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft verschieden. Der Ausbildung von nicht nur außersprachlichen Feldforschern, sondern auch »muttersprachlichen Sprachwissenschaftlern« (335) könnte hier eine große Bedeutung zukommen, um unser »vergängliches Spracherbe« (337) festzuhalten. Technische Fortschritte können bei der Aufzeichnung und Analyse helfen.

In seinem für das gesamte Buch charakteristischen Stil zieht Evans folgendes pointiert-elegische Fazit, nämlich dass der Verlust einer Sprache »nicht nur schmerzhaft für die eigenen, ihrer Sprache beraubten Nachkommen, die sich danach sehnen, die Sprache ihrer Ahnen sprechen zu können, sondern auch für die nach Antworten suchenden und Anteil nehmenden Seelen auf der ganzen Welt« (350) ist.

Ein Fazit, das uns zu denken geben sollte.

► Fearn, Anneliese; Buhlmann, Rosemarie:

Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf. Lehr- und Arbeitsbuch.
Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel, 2013. – ISBN 978-3-8085-7309-9. 244 Seiten,
€ 25,00

(László Kovács, Szombathely / Ungarn)

Da es immer schwieriger ist, in Deutschland genügend Fachkräfte für die Elektro- bzw. Metallindustrie zu finden, ist es naheliegend, qualifizierte Arbeitskräfte für diese Berufe aus dem Ausland anzuwerben bzw. Lernende mit Migrationshintergrund für diese Berufe zu begeistern. Vorliegender Band spricht in erster Linie diese zwei Zielgruppen an.

Um in Deutschland in diesen Industriezweigen arbeiten zu können, sind zwei Arten von Wissen anzueignen: fachsprachliches Wissen und Fachwissen. Diese zwei Wissensarten müssen nämlich voneinander abgegrenzt werden. Fachwissen ist das spezifische Wissen in einem Fachgebiet, also das Wissen z. B. über Zusammenhänge, Verfahrensweisen, Personen oder die Geschichte des Faches (vgl. Kalverkämper 1998: 14). Fachsprachliches Wissen hingegen bedeutet sprachliches Wissen, das sich auf Fachausdrücke (Fachwörter, Termini), auf Fachtextsorten, auf syntaktische Eigenarten, auf Symbole und auf Kommunikationsregeln bezieht (vgl. Engberg 2007: 5, Schaefer 1996: 109). Fachsprachliches Wissen ist ein Bestandteil des Fachwissens (vgl. Kalverkämper 1998: 14).

Das *Lehr- und Arbeitsbuch* von Fearn und Buhlmann ist ein Lehrwerk, das beide Wissensarten vermittelt: sowohl Fachwissen als auch fachsprachliches Wissen. Obwohl das Hauptaugenmerk dabei auf den fachsprachlichen Inhalten liegt, müssen theoretische und anwendungsbezogene fachliche Inhalte auch angeeignet bzw. aufgefrischt werden. Diese schwierige und oft vernachlässigte Seite des Fachsprachenunterrichtes meistert vorliegendes Lehrwerk mit Bravour: Es verbindet die Vermittlung dieser zwei Wissensformen miteinander so, dass das Lehrbuch sowohl Fachlehrer als auch Sprachlehrer ohne Fachkenntnisse im Unterricht einsetzen können.

Das Lehrwerk ist laut Verlag ab Niveaustufe Mitte B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) zu empfehlen. Ob diese Niveaustufe genügt, hängt natürlich auch vom Fachwissen der Lernenden ab: Bei profunderen Fachkenntnissen kann schon die Niveaustufe B1 ausreichen. Wenn auch das vermittelte Fachwissen als neu anzusehen ist, wäre die sprachliche Niveaustufe B2 von Vorteil.

Bei der anvisierten Zielgruppe ist es wichtig, dass nicht nur sprachliches Wissen und Fachwissen vermittelt werden, sondern auch die Kompetenzen gelehrt werden, die die Integration in eine fremde Kultur erleichtern. Diese Herausforderung vor Augen haltend, werden neben Fachkompetenz und zielsprachlicher Kompetenz auch Sozialkompetenzen (z. B. Teamarbeit) und interkulturelle Kompetenzen kommuniziert (vgl. 9).

Lektion 1 und 2 des Bandes (*Zur Arbeit mit diesem Buch* bzw. *Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben in der technischen Kommunikation*) visieren in erster Linie eine weitere Kompetenz an: die Methodenkompetenz, also die Kompetenz, wie am effizientesten sprachliche Inhalte angeeignet werden können. Die Lektionen vermitteln also Lernkompetenzen – z. B. wie im fremdsprachlichen Umfeld Sprachlerner auch selbständig neue Inhalte aus Fachtexten erschließen können.

Lektion 3 behandelt das Thema *Fertigungstechnik* mit den Techniken des Trennen (z. B. Spanen, Bohren, Fräsen) und des Fügens (lösbar und unlösbar Verbindungen) bzw. sie behandelt das Thema der Arbeitssicherheit mit praktischen, für das

Berufsleben wichtigen Informationen, wie die Bedeutung verschiedener Sicherheitszeichen (85).

Lektion 4 zur *Werkstofftechnik* beschreibt die physikalischen, chemischen und mechanisch-technologischen Eigenschaften bzw. die Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Werkstoffe. Bei Metallen (insbesondere Stahl) werden u. a. die häufigsten Legierungen vorgestellt, bei Kunststoffen werden neben den wichtigsten Eigenschaften auch die typischen Verwendungen genannt.

Die Lektionen 4 und 5 (*Grundlagen der Elektrotechnik I-II*) behandeln das Thema Elektrotechnik: von der Ladung über Spannung, Strom, elektrischen Widerstand, elektrische und magnetische Felder bis hin zur Funktionsweise elektrischer Maschinen. Auch Arbeitssicherheitsfragen werden wieder ausführlich in beiden Lektionen behandelt.

Lektion 7 (*Lernen und Arbeiten in Deutschland*) rundet das Lehrwerk ab; sie zeigt, wie Praktika in Deutschland aussehen, und sie gibt detaillierte Anweisungen für das Verfassen eines Lebenslaufes und eines Anschreibens bzw. für die Zusammenstellung einer Bewerbungsmappe.

Der Band in A4-Format ist didaktisch sehr gut konzipiert: er enthält zu jedem Thema authentische Texte und viele Aufgaben. Neben den verschiedenen typographischen Hervorhebungen erleichtern ca. 650, meistens farbige Abbildungen das Verstehen der Lerninhalte. Die zahlreichen Tabellen helfen bei der Organisation des neu angeeigneten Wissens, und die vielen (physikalischen) Formeln dienen als Stütze, um theoretische Sachverhalte besser verstehen zu können.

Der letzte Teil des Bandes enthält die Lösungen der Aufgaben bzw. ein Register. Es ist auch hervorzuheben, dass jede Lektion mehrere Links zu Berufsfilmen der Bundesagentur für Arbeit enthält, die nicht nur (fach)sprachliche Inhalte vermitteln und das Hörverstehen üben lassen, sondern auch dabei helfen können, Lernende für einen bestimmten Beruf zu begeistern. Auf der Webseite des Verlages finden Interessierte sowohl eine Leseprobe des Bandes als auch Lehrerhandreichungen zum Lehrwerk.

Als einziger Kritikpunkt kann nur das Fehlen eines Wörterverzeichnisses angemerkt werden – dieses ist leider weder im Lehrwerk noch als herunterladbare Datei auf der Verlagswebseite zu finden. Ein alphabetisches oder thematisches Verzeichnis der Fachausdrücke wäre besonders für Sprachlehrer hilfreich, die nicht über tiefe Fachkenntnisse auf dem Gebiet der Metall- und Elektrotechnik verfügen.

Das Konzept und der Aufbau sind gut durchdacht, die Lektionen sind informativ und didaktisch fundiert. Die fachlichen Lerninhalte und die fachlichen Zusammenhänge sind auch für Laien sehr gut erklärt. Das handlungsorientierte Lehrwerk bietet also brauchbares, vielseitiges fachsprachliches Wissen – es ist jedoch viel mehr als ein praxisorientiertes, aktuelles Lehrbuch: Es übermittelt auch und gerade die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, die für die

Arbeitssuche und für die Arbeit im deutschen Sprachraum, ganz besonders in Deutschland, erforderlich sind.

Der Band ist jedem zu empfehlen, der technisches Deutsch lehren soll oder lernen will: für Sprachlehrer und Fachlehrer ebenso wie für Lernende aus dem Ausland oder für Lernende mit Migrationshintergrund ist das Lehrwerk geeignet. Es Lehrwerk zeigt auch, wie verschiedenste, aber für ein Berufsleben in Deutschland unabdingbare Kompetenzen sich in einem Sprachbuch vermitteln lassen. Das Lehrwerk von Fearns und Buhlmann kann als Beispiel dafür dienen, wie (fach-)sprachliche Lehrbücher in einem zusammenwachsenden Europa sprachliches und fachliches Wissen, mit praxisorientierten Kompetenzen verschmolzen, vermitteln sollten.

Literatur

Engberg, Jan: »Wie und warum sollte die Fachkommunikationsforschung in Richtung Wissensstrukturen erweitert werden?«, *Fachsprache/International Journal of Specialized Communication* 29, 1–2 (2007), 2–25.

Kalverkämper, Hartwig: »Fach und Fachwissen.« In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1998, 1–24 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1).

Schaeder, Burkhard: »Wörterbuchartikel als Fachtexte.« In: Kalverkämper, Hartwig; Baumann, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Fachliche Textsorten*. Tübingen: Narr, 1996, 100–124.

► Feyen, Benjamin; Krzaklewska, Ewa (Hrsg.):
The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?
 Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Education Beyond Borders 1). – ISBN 978-3-631-62719-8. 245 Seiten, € 41,95

(Manfred Kaluza, Berlin)

In dem Sammelband möchten die Herausgeber und Autoren sich der Frage nähern, ob die Teilnahme an dem ERASMUS-Mobilitätsprogramm nicht nur Lebenserfahrung mit sich bringt, sondern auch zur Schaffung einer europäischen Identität beiträgt. Alle Beteiligten sind in dem Jahrzehnt geboren worden (1980er Jahre), in dem dieses Programm startete. Was sie als Generation eint, so die Herausgeber in ihren zusammenfassenden Reflexionen, sind die unglaublich gewachsenen Möglichkeiten der individuellen Mobilität. Die Aufhebung der politischen Teilung des Kontinents, die Liberalisierung des Reisemarktes und die Digitalisierung werden dafür als Ursachen genannt. Der Band besteht aus Aufsätzen von unterschiedlicher Qualität, die zum großen Teil auf Qualifikations-

arbeiten der Autoren beruhen. Ein Großteil der Arbeiten ist in Polen im Umfeld der Universität Kraków entstanden.

Im ersten Teil werden noch einmal die Vorgeschichte, die Implementierung und die Entwicklung des ERASMUS-Programms nachgezeichnet. Benjamin Feyen erinnert in seinem Beitrag daran, dass das ERASMUS-Programm in einem Klima der Europamüdigkeit (»Eurosklерose«) der Idee eines gemeinsamen Europas, das ständig zusammenwächst, neuen Schwung verleihen sollte. Der mühsame Prozess bis zum Startjahr 1987 wird detailreich analysiert und das Ergebnis dankenswerterweise auch dokumentiert. Der interessanteste Beitrag in dieser Sektion, verfasst von Ulrike Klose, beschäftigt sich mit einem signifikanten politischen Paradigmenwechsel, der auch das ERASMUS-Programm berührte. Ursprünglich als kultureller Austausch mit dem Ziel der Stärkung der europäischen Identität legitimiert, galt bereits seit dem Maastricht-Vertrag von 1993 die Konkurrenzfähigkeit in einer wissensbasierten und globalisierten Welt als oberste Priorität. Dies wurde durch die Lissabon-Strategie 2000 forciert, die Europa zur dynamischsten und konkurrenzfähigsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt machen sollte. Das ERASMUS-Programm wurde institutionell abgewertet, indem es 2007 als eines unter mehreren in das »Lifelong Learning«-Bildungsprogramm integriert wurde. (Seit dem 1.1.2014 hat zumindest der Name »ERASMUS« eine Aufwertung erfahren, indem ein »ERASMUS+« genanntes Programm das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen (2007–2013) abgelöst hat.) Die Autorin bleibt trotz dieser Veränderungen überzeugt, dass die »Soft Skills« interkulturelle Kompetenz und Sprache sowie der »Erfahrungshunger« der Studierenden die treibende Kraft des ERASMUS-Programms bleiben werden.

Der zweite und dritte Teil des Bandes stellen Forschungen zum ERASMUS-Programm dar, sei es als theoretischer Bezugsrahmen, sei es als empirische Untersuchung. Im zweiten Teil steht die tatsächliche Erfahrung der Teilnehmer im Vordergrund, im dritten Teil wird der – mögliche oder tatsächliche – Beitrag des ERASMUS-Programms zum Konstrukt einer europäischen Identität untersucht.

Ewa Krzaklewska analysiert 172 Erfahrungsberichte von ERASMUS-Studierenden, die sie nach ihrem Auslandsaufenthalt verfasst haben. Ergänzt wurde dies durch acht ausführliche (»in-depth«) Interviews. Die Autorin interpretiert diese Daten geschickt als biografische Narrative in einem Übergangsstadium von Jugend und Erwachsensein, das heutzutage immer länger dauert. Jugend ist charakterisiert durch Verspieltheit (»playfulness«) und Experimentieren, das Erwachsensein besteht aus der Übernahme von Verantwortung und Sorge für das eigene Leben. ERASMUS-Studierende, insbesondere diejenigen, die noch im Elternhaus leben, erfahren ihr Auslandsjahr als eine Kombination aus Befreiung und persönlichem Wachstum. Am Ende identifiziert die Autorin drei Typen von ERASMUS-Studierenden: den kulturorientierten, den karriereorientierten und den Erkunder (»Explorer«).

Ebenfalls sehr interessant ist ein Beitrag von Ewa Krzaklewska und Paulina Skórska, der die klassischen, universale Geltung beanspruchenden Kulturschockmodelle von Lysgaard und Oberg vor allem aufgrund der Kürze des Auslandsaufenthalts modifiziert und erweitert. 18 Studierende wurden nach ihrem Aufenthalt interviewt und mussten außerdem auf einer Zeitleiste wichtige Momente ihres Aufenthalts markieren und durch Emoticons bewerten. Die Autorinnen interpretieren Stressmomente stärker kognitiv, die Ursache dafür sehen sie häufig in Informationsdefiziten. Kritische Momente des Auslandsaufenthalts sind die Zeit unmittelbar nach der Ankunft und unmittelbar nach der Rückkehr (»re-entry shock«). Die Situationen werden in Kulturkonflikte und allgemein schwierige Situationen unterteilt, interpretiert werden die Äußerungen der Befragten auf drei Ebenen: sozial-kulturell, psychologisch und physisch. Es wird deutlich, wie sehr die Vermeidung von Stress von den richtigen Informationen zur richtigen Zeit abhängt.

Larissa Wood möchte untersuchen, ob der ERASMUS-Aufenthalt dem in der Lissabon-Strategie der EU anvisierten Ziel einer aktiven Bürgerschaft (»Active citizenship«) näherkommt. Sie führte eine Umfrage in Kraków durch, an der 51 ERASMUS-Studierende aus 16 Ländern teilnahmen. Differenziert wird das Konzept der aktiven Bürgerschaft in die Bereiche Zivilgesellschaft, soziale und kommunale Aktivitäten sowie politisches Engagement. Im Unterschied zu den Aktivitäten in ihrem Heimatland, die hier als Vergleichsmaßstab benutzt werden, ist während des ERASMUS-Auslandsaufenthaltes nur eine kleine Minderheit aktiv. Dies überrascht nicht, denn Studium, Alltag und Freizeit beanspruchen viel Zeit. Dazu kommen sprachliche Defizite.

In dem Teil zur Schaffung einer europäischen Identität befindet sich ein theoretischer Beitrag von Agnieszka Roguski zur »virtuellen Konstanz einer visuellen Gemeinschaft«, in dem die Bedeutung von Facebook als »geteilte Erinnerung« an den Auslandsaufenthalt analysiert wird. Beide Netzwerke, ERASMUS und Facebook, schaffen Räume, topographisch und virtuell, in denen sich die Beteiligten eine Identität konstruieren. Obwohl diese Identität nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich konstruiert ist, bleibt die Frage, was das Europäische dieser Identität ausmacht. Die als Ausgangspunkt der vorzüglichen Analyse dienenden, obligatorischen Partyfotos sprechen eher dagegen.

Seweryn Krupnik und Ewa Krzaklewska extrahieren aus empirischen Daten, Forschungsliteratur und eigenen Erfahrungen einen theoretischen Rahmen, um den Einfluss des ERASMUS-Programms auf die Identifikation mit Europa genauer untersuchen zu können. Sie gehen von einem soziologischen Prozessmodell aus, das auf einer zeitlichen Schiene (»vor, während, nach«) wichtige Charakteristika der beteiligten Akteure identifiziert, z. B. Motivation, soziale Erfahrung, gewonnene Fertigkeiten und dauerhafte Beziehungen. Problematisch an ihrem Modell ist der Anspruch, Kausalbeziehungen zwischen einzelnen Elementen des Prozesses herstellen zu wollen.

Insgesamt zeigt der Band, wie schwierig es ist, den Einfluss des ERASMUS-Mobilitätsprogramms auf ein relativ abstraktes Konstrukt wie »Europäische Identität« festzustellen. Einerseits ist eine lokale und nationale Identität als Sozialisationserfahrung bereits fest in den Persönlichkeiten der Teilnehmer verankert, und somit haftet der europäischen Identität eine gewisse ›Künstlichkeit‹ an, andererseits zeigen Interesse und Bereitschaft, an dem ERASMUS-Programm teilzunehmen, einen Grad von europäischem Bewusstsein, der relativ leicht in eine europäische Identität überführt werden kann, m. a. W. man rennt bei dieser Klientel offene Türen ein.

► Fischer, Annina:

Motivationen im frühen Zweitspracherwerb. Tübingen: Francke, 2014. – ISBN 978-3-7720-8492-8. 209 Seiten, € 68,00

(Claudia Riemer, Bielefeld)

Mit der vorliegenden Studie, der publizierten Dissertation der Autorin (Universität Basel), wird ein vermeintlich altbekanntes Thema in einem höchst relevanten, aber bislang vernachlässigten Kontext untersucht: Es geht um die Zweitspracherwerbsmotivation(en) von Kindern mit Migrationshintergrund und um die damit verbundene Frage, ob individuelle Unterschiede im Zweitspracherwerb auf motivationale Variablen zurückgeführt werden können. Die Untersuchung wurde mit 14 achtjährigen Kindern in der deutschsprachigen Schweiz (Kanton Basellandschaft) durchgeführt. Eine Besonderheit dieser Region ist, dass aufgrund der Diglossie neben dem Standarddeutschen (Hochdeutsch) auch der (in keiner Weise in der Schweiz negativ konnotierte und für die Alltagskommunikation vorrangige) Dialekt (Schweizerdeutsch) als Zweitsprache zu erwerben ist.

Der Faktor Motivation beim Fremdsprachenlernen steht seit den späten 1960er Jahren neben anderen Lernerfaktoren (wie insbesondere der Sprachlerneignung) im Zentrum der Untersuchung individueller Unterschiede im Fremdspracherwerb, wobei die Gründe interessieren, warum Fremdsprachenlernende bei anscheinend gleichen äußeren Bedingungen unterschiedlich schnell und erfolgreich die Zielsprache erlernen. Die L2-Motivationsforschung arbeitete seitdem mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ansätzen und empirischen Operationalisierungen: Dominierten zunächst Konzepte und Forschungsansätze, die eng mit dem kanadischen Zweitspracherwerbsforscher Robert Gardner und seiner Arbeitsgruppe verknüpft waren (Stichwort: *integrative* und *instrumentelle Orientierung*), wurden später kognitive und persönlichkeitspsychologische Konzeptualisierungen verfolgt (u. a. *intrinsische* und *extrinsische* Motivation, *Leistungsmotivation* und *Kausalattributionen*) sowie in der letzten Zeit zunehmend dynamische und identitätsstiftende Aspekte thematisiert. Die Autorin der hier zu besprechenden Untersuchung

knüpft an diese Diskussion an. Ihre Arbeit wird bewusst als Beitrag zur Re-Theoretisierung der L2-Motivationsforschung konzipiert, allerdings werden die aktuellen identitätstheoretischen Ansätze (Stichwort: *ideal L2 self* in neueren Arbeiten der Arbeitsgruppe um Zoltan Dörnyei) sowie Anknüpfungspunkte zu soziokulturellen Ansätzen der Zweitspracherwerbsforschung noch nicht als Teil der Forschungsfrage, sondern als weiter zu bearbeitende Forschungsfelder betrachtet, für die zunächst Grundlagen geschaffen werden müssen. Zentral für ihr Forschungsanliegen ist die Feststellung, dass sich die bisherige L2-Motivationsforschung auf die Altersgruppen jugendlicher und erwachsener Lernender sowie vorrangig auf den Kontext des unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenlernens bezogen hat. Die Autorin hingegen interessiert sich für die Gruppe der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund im Primarschulalter und hiermit verbundene Fragen nach der Relevanz und Schlüssigkeit vorhandener L2-Motivationskonstrukte für den frühen migrationsbedingten Zweitspracherwerb – eine angesichts internationaler Mobilität, allgemeiner demographischer Entwicklung, zunehmender migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und wachsender Schülerzahlen mit Migrationshintergrund in den deutschsprachigen Ländern erhebliche Forschungslücke, die mit Hilfe der vorliegenden Untersuchung geschlossen werden soll. Anzumerken ist, dass es zur Rolle des Faktors Motivation im Kontext migrationsbedingten Zweitspracherwerbs insgesamt kaum Forschungsergebnisse gibt und dass es mehr als an der Zeit ist, sich der Frage anzunehmen, ob bislang diskutierte L2-Motivationskonstrukte auch auf einen Kontext passen, in dem der Erwerb der Zielsprache, der Majoritätssprache, faktisch eine soziale Notwendigkeit darstellt und die Lernenden keine echte Wahl haben, ob sie die Sprache lernen wollen. Und auch für das kindliche Fremdsprachenlernen im Unterricht fehlen entsprechende Untersuchungen zur Rolle der L2-Motivation, die möglicherweise anderen Beweggründen folgt, da mit der L2 verbundene Ziele und Ambitionen in der Regel deutlich weniger bewusst sind, als dies bei jugendlichen oder erwachsenen Fremdsprachenlernenden der Fall ist. So muss sich die Autorin der Herausforderung stellen, dass sich der Ertrag der bisherigen L2-Motivationsforschung kaum auf die von ihr fokussierte Altersgruppe *und* auf den Spracherwerbskontext im Kontext von Migration beziehen lässt und dadurch in doppelter Hinsicht neue Wege beschritten werden müssen – auch mit Blick auf die eingesetzten Forschungsmethoden. Dass die Autorin außerdem die Notwendigkeit sieht, das allgemeine Feld der L2-Motivationsforschung erst noch für den deutschsprachigen Raum erschließen zu müssen, wertet die Rezensentin als Hinweis, dass ihre eigenen Forschungen zur L2-Motivation im Kontext Deutsch als Fremdsprache der Autorin nicht bekannt sind. Die in Kapitel 3 gelieferte, eher kurz gehaltene Übersicht über die wissenschaftlichen Entwicklungen der L2-Motivationsforschung ist nichtsdestotrotz lesenswert, insbesondere für Novizen im Thema, und sie verdeutlicht nachvollziehbar, dass die bisherige Forschung sich fast ausschließlich mit einer anderen Altersgruppe in anderen Lernkontexten beschäftigt

hat. Etwas verwundert allerdings die Entscheidung der Autorin, vorhandene wissenschaftliche Fachbegriffe nahezu durchgängig in der englischen Fachsprache zu belassen (und auch entsprechende Definitionen vorrangig durch direkte Zitate aus der englischsprachigen Fachliteratur zu geben), was mit der Vermeidung von durch Übersetzungen entstehenden Unschärfen begründet wird. Dies mag eine Folge davon sein, dass nahezu ausschließlich auf Arbeiten der englischsprachigen Zweitspracherwerbsforschung rekurriert wird und dabei übersehen wird, dass viele grundlegende Konzepte von der deutschsprachigen Motivationspsychologie intensiv bearbeitet und sogar teilweise entscheidend mitgeprägt wurden (exemplarisch sei auf die Arbeiten von Heinz Heckhausen hingewiesen) und dann in die L2-Motivationsforschung übernommen wurden. Für viele Termini existieren einschlägige deutschsprachige Bezeichnungen (z. B. *Selbstwirksamkeit* für *self-efficacy*, *Leistungsmotivation* für *need for achievement*), was in entsprechenden Handbüchern der Motivationspsychologie nachgelesen werden kann. Noch verfügt die deutsche Wissenschaftssprache über ausreichende Produktivität und Differenziertheit in diesem Forschungsbereich; sie sollte genutzt werden.

Die Untersuchung selbst ist folgendermaßen kurz zu beschreiben: Im Zentrum stehen 14 durchschnittlich achtjährige Kinder (fünf Jungen, neun Mädchen) mit Migrationshintergrund (Erstsprachen Albanisch, Italienisch, Kroatisch, Serbisch, Spanisch, Tamil, Türkisch), die die zweite Klasse einer Schweizer Primarschule besuchen. Daten wurden ausschließlich von den Kindern erhoben; angegeben wird, dass die Erhebung von Elterndaten nicht möglich war. Ohne dass sich die Autorin detaillierter mit der forschungsmethodologischen Positionierung ihrer Studie auseinandersetzt, wird diese bemerkenswerterweise als eher qualitativ orientierte Studie konzipiert – im Unterschied zur bisherigen L2-Motivationsforschung, die mit wenigen Ausnahmen vorrangig mit quantitativen Forschungsansätzen arbeitet. Im Rahmen der Studie werden zum einen Sprachstandserhebungen mittels unterschiedlicher Verfahren durchgeführt und zum anderen motivationale Variablen mit semi-offenen Leitfadeninterviews erhoben. Die für die Zielgruppe nicht einfach zu lösende Frage (da insbesondere zum Zeitpunkt der Konzeption der Studie nur wenige einschlägige und geprüfte Verfahren in der Forschungslandschaft vorhanden waren), mit welchen Verfahren der Sprachstand der Kinder in der Zweitsprache Deutsch ermittelt werden soll, wird mit der Wahl sowohl quantitativer (*MLU* – *mean length of utterances*, *upper bound*, *standard deviation*, *TTR* – *type-token-ratio*) als auch qualitativer Verfahren (Profilanalyse à la Wilhelm Grieshaber anhand von Erzählungen) beantwortet. Hervorzuheben ist, dass die Verfahren und auch bei der Auswertung der Daten zu treffende Detailentscheidungen genau erläutert werden, was den Nachvollzug erleichtert und auch die Replizierung der Untersuchung ermöglichen würde. Auf der Basis des 3-Ebenen-L2-Motivationsmodells von Zoltan Dörnyei wurde ein Interviewleitfaden entwickelt (Stichworte: Ebene der L2 mit ihren integrativen bzw. instrumentellen Bezügen, Ebene des Lernenden mit v. a. per-

sönlichkeitspsychologischen Variablen, Ebene der Lernsituation mit schulischen Variablen – diese letzte Ebene wird um die Variable des familiären Einflusses erweitert). Dass diese mündliche Form der Befragung (und eben keine Fragebogenbefragung) für die Altersgruppe geeignet ist, wird nachvollziehbar erläutert. Mit der Entscheidung für ein relativ stark vorstrukturiertes Leitfadeninterview, der dann auch folgerichtig die Entscheidung für eine stärker deduktiv vorgehende qualitative Auswertung der Daten folgt (qualitative Inhaltsanalyse à la Mayring mit genauen, offengelegten Kodierregeln und Ankerbeispielen), in der stark quantifizierend vorgegangen wird (auch in der tabellarischen Ergebnisdarstellung), wird allerdings deutlich, dass es sich hier um keine qualitative Studie handelt, die stark explorierenden Charakter hat – hierfür wäre eine offenere Befragung und ein offeneres Kodieren der Daten bei der Datenanalyse erforderlich gewesen. Zu Recht weist die Autorin darauf hin, dass durch ihre Vorgehensweise eine vergleichende Analyse der 14 Untersuchungsteilnehmenden möglich wird. Zu diesem forschungsmethodologischen Grundverständnis passt auch, dass das Vorverständnis in zu überprüfende Hypothesen mündet, die zwar offener gehalten sind, als dies in stärker quantitativ orientierten Studien der Fall ist, nichtsdestotrotz den Analyserahmen der Arbeit recht genau festlegen. Die Hypothesen lauten (6): »(1) Das klassische integrative Motiv verliert im frühen, migrationsbedingten L2-Erwerb seine Erklärungskraft – wichtiger sind zielsprachenspezifische affektive und emotionale Aspekte wie ›mögen‹ / ›nicht mögen‹, ›schön finden / nicht schön finden‹, ›Spaß haben‹ / ›keinen Spaß haben‹ etc. (2) Auch das klassische (utilitaristische) instrumentelle Motiv verliert seine Erklärungskraft, während einer (profitlosen) Nützlichkeit im Zusammenhang mit der Kenntnis der L2 eine grosse Bedeutung zukommt (›der kann noch kein Serbisch‹).«

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Feststellung von erheblichen Unterschieden in der Deutschkompetenz der untersuchten Kinder, deren äußere Bedingungen als vergleichbar gelten dürfen (kein regelmäßiger Kontakt mit der L2 zu Hause, ähnliche Erwerbsdauer, vergleichbarer quantitativer Umfang der Verwendung von L1 und L2 im Alltag). Die Kinder werden gemäß ihrer unterschiedlichen Sprachstandswerte (die nicht untereinander korrelieren und daher unterschiedliche Aspekte der L2-Kompetenz abbilden) auf einer Rangskala abgebildet. Diese Rangskala wird dann mit den durch die Leitfadeninterviews ermittelten motivationalen Daten interpretativ in einen Zusammenhang gebracht. Dass auf statistische Zusammenhangsberechnungen zwischen Sprach- und motivationalen Variablen verzichtet wird, ist angesichts der unterschiedlichen Skalenqualität der Daten und der kleinen Stichprobe eine richtige und nachvollziehbare Entscheidung. Als Ergebnis kann knapp zusammengefasst werden: Die o. g. Hypothesen werden bestätigt; insbesondere den sprachbezogenen Motivationsvariablen wird ein Zusammenhang mit dem erreichten Sprachstand in der L2 Deutsch bescheinigt. Auch bestätigt sich, dass sich die Motivationsvariablen, die der Ebene der L2 zuzuordnen sind, im untersuchten

Erwerbskontext deutlich von bisherigen Forschungsergebnissen unterscheiden: Entscheidend ist die Nützlichkeit der L2 im Hier und Jetzt und nicht mit der L2 verbundene langfristige Ziele, wichtig sind außerdem mit der L2 verbundene emotionale Aspekte. Hingegen werden – wie von der Autorin auch erwartet wurde – die persönlichkeitspsychologischen Variablen als weniger kontextsensitiv ermittelt. Auch die Vorannahme zur Relevanz familiärer Variablen, insb. elterlicher Unterstützung, wird ansatzweise bestätigt; die Kinderdaten waren hier allerdings wenig ergiebig (und die Eltern konnten, s. o., nicht befragt werden). Beachtenswert ist das Nebenergebnis, dass Kinder mit schwächeren L2-Sprachstandsergebnissen dazu neigen, ihre L2-Sprachkompetenz zu überschätzen. Aber es gibt überraschende Detailergebnisse, die im Kontext sprachen- und bildungspolitischer Diskussionen um die Förderung der Mehrsprachigkeit auch Fragen eröffnen. Dies betrifft insbesondere das Teilergebnis, das darauf hindeutet, dass Kinder, die nicht eindeutig die L2 in ihrem Sprachgebrauch und ihren Spracheinstellungen präferieren (sondern sowohl die L1 als auch die L2), schlechter im L2-Erwerb abschneiden. Die Autorin weist mehrfach darauf hin, dass die Kategorien bei der Datenanalyse sehr breit gefasst wurden – als Leser sollte man sich immer wieder in Erinnerung rufen, dass eine einzelfallbezogene, tiefere Analyse kein Ziel der Arbeit darstellt. Man könnte sich allerdings gut vorstellen, dass im Rahmen von Folgeuntersuchungen mit denselben Daten und evtl. durch zunächst offen kodierend vorgehende Daten-Reanalysen zugrundeliegenden Mustern genauer nachgegangen werden könnte; einige zitierte Datenbeispiele deuten auf mögliche ertragreiche Einsichten. Die Autorin zeigt selbst mögliche Wege und hierfür interessante Konzepte auf (z. B. sich entwickelnde mehrsprachige Identitäten, potenzielle innere Sprachloyalitätskonflikte der Kinder, die sich emotional nachteilig auf den Erwerb der L2 auswirken können sowie Umfang des Sprachgebrauchs der L2 durch mehrsprachige Kinder).

Die Publikation ist gut lesbar und sichert das Verständnis durch regelmäßige Zusammenfassungen; sie eignet sich auch als Lektüre zum Einstieg in die empirische L2-Motivationsforschung. Sie lässt allerdings kaum Überraschungen aufkommen. Bereits der erste Abschnitt im Vorwort verrät das Untersuchungsergebnis: »Nicht Interesse an einer anderen Kultur oder schulischer Ehrgeiz treiben zum Lernen an, sondern einfach die Nützlichkeit, Deutsch zu können: Die anderen Kinder sprechen schliesslich nicht dieselbe Erstsprache.« (o. S.) Und schon in der Einleitung wird bei der Begründung des Themas verraten, dass es die sprachbezogenen affektiven und emotionalen Aspekte (z. B. die Sprache mögen) sind, die für die Ausprägung der kindlichen L2-Motivation entscheidend sind, und nicht das integrative Motiv. Viel Raum wird den Erläuterungen zu den Kodierungsregeln gegeben, teilweise entsteht Redundanz durch mehrfachen Abdruck der Kodierdefinitionen und wiederholt auftauchende, nahezu gleichlautend formulierte Ergebnisberichte und Zusammenfassungen. Dies ermöglicht allerdings vorbildlichen Nachvollzug der Datenanalysen – wobei man selbstver-

ständig immer anderer Meinung bei der Anwendung der Kodierregeln sein kann; hervorzuheben ist aber, dass Intra- und Interkodierreliabilität sichergestellt wurden. Anzumerken ist hierzu außerdem, dass erfreulicherweise der knapp 200 Seiten umfassende Anhang der Arbeit auf der Verlagshomepage als Download zur Verfügung gestellt wird; er enthält die transkribierten Spontansprachdaten aus den Erzählungen, die Sprachstandswerte und Profilanalysen sowie die Interviewleitfäden und die unaufwendigen Transkriptionsstandards folgenden transkribierten Interviews (keine Partiturtranskripte). Die Rezensentin hätte sich über eine abschließende forschungsmethodologische Reflexion mit Blick auf zukünftige Untersuchungen in diesem Forschungsfeld gefreut.

Mit der vorliegenden Publikation liegt zusammengefasst eine empirische Studie vor, die einer höchst aktuellen und relevanten Fragestellung nachgeht und die einen beachtenswerten Beitrag für eine stärker kontextsensitive L2-Motivationsforschung liefert.

► Fletcher, Adam:

Wie man Deutscher wird in 50 einfachen Schritten. Eine Anleitung von Apfelschorle bis Tschüss. How to be German in 50 easy steps. A Guide. Wendebuch Deutsch/Englisch. München: Beck, 2013. – ISBN 978-3-406-65364-3. 160 Seiten, € 8,95

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Es war einmal ein junger, ahnungsloser Brite namens Adam Fletcher. Er wusste wenig über Deutschland und hatte im Geschichtsunterricht einen Lehrplan genossen, der mit dem Jahr 1918 begann und mit dem Jahr 1945 endete. Und aufgepasst hatte er auch nicht besonders gut. Auch bei seinen Reisen durch (das den Briten oft fremdlich anmutende) ›Europa‹ hatte er, aus Angst, mit einem Laib Brot erschlagen zu werden, es tunlichst vermieden, auch nur einen Schritt in das Land zu setzen.

Wieder zurück in seiner Heimat langweilte sich unser junger Held jedoch. Es düsterte ihn nach Abenteuern. Just in diesem Moment erreichte ihn ein Telefonat von einer bösen Fee, die sich in einen Arbeitgeber verwandelt hatte. Dieses schicksalsträchtige Gespräch beinhaltete die Zauberformel »Würden Sie gern nach Leipzig ziehen?«. Unser junger Held fragte sich, wo sich wohl dieses magische Leipzig befinden möge, und da ihn im heimatlichen England nicht viel hielt, sagte er zu und zog nach Deutschland.

Dort musste er gegen viele Widrigkeiten antreten – Hausschuhe, Versicherungen, Schlageritis und Dinner for One.

Diese verstehen und lieben zu lernen, war von nun an sein Schicksal. Er triumphierte über meterlange Substantive, Geburtstagsfeiern und Kartoffelsalat, bevor es ihm gelang, die Hand einer (Ossi-)Prinzessin zu erringen.

Adam Fletcher auf seiner gefahrenvollen Reise zu begleiten, ist eine Aufgabe, die wir als Leser gerne auf uns nehmen. *How to be German* erblickte zunächst als erfolgreicher Blog das Licht der Welt. Die Buchform bringt eine Auswahl dieser Beiträge zusammen.

Der Text im Einband verspricht, dass das Buch »all die kleinen Absurditäten, die das Leben in Deutschland so herrlich machen«, erklärt. Das ist nicht zu viel versprochen. In 50 Schritten führt uns Fletcher durch den Dschungel des ›Deutschseins‹. Er tut dies auf eine ausgesprochen ansprechende Art und Weise. Nicht nur beobachtet er die Deutschen sehr genau, sondern es gelingt ihm auch in seinem (typisch englischen) Stil, den Leser sowohl zu informieren als auch zu unterhalten. Dadurch, dass er als Ausländer einen gewissen Abstand bewahren kann, auf der anderen Seite aber offensichtlich voll im deutschen Alltag integriert ist, vermag er es, Land und Leute gleichermaßen ›von außen‹ und ›von innen‹ zu beobachten.

Die vielen ironischen Hiebe und Übertreibungen – besonders schön: Tipp 27 (Halte dich an die Regeln) und Tipp 39 (Den Lebenslauf erweitern); nein, hier wird nichts verraten! – lassen dennoch keinen Zweifel daran, wie positiv, ja liebevoll, Fletcher den Deutschen verbunden ist. Nicht nur zwischen den Zeilen finden wir Bewunderung. Viele, fast beiläufig eingestreute Bemerkungen zeigen ein tiefes Verständnis, das weit über Flapsigkeiten über Zimmerlüftung und Schwarzfahren hinausgeht. Als Ausländer kann er sich erlauben, den Deutschen den Spiegel vorzuhalten. Durch seinen Humor und die Beispiele könnte ihm aber auch der humorloseste Deutsche darüber nicht böse sein. Fletcher gelingt es, *mit uns über* uns selbst zu lachen.

Verblüffend ist die Genauigkeit, mit der Fletcher ›unsere‹ Eigenschaften beschreibt – sowohl als Beobachter als auch Mitspieler. Ich werde nicht die einzige bleiben, die beim Lesen wiederholt gedacht hat: Ja, das stimmt. Ja, das ist deutsch. Ja, das mache ich auch. Und das ist auch in Ordnung.

Ich gestehe frei heraus, dass ich bei der Lektüre mehrmals Tränen gelacht habe. Aus diesem Grund sollte sich der Leser überlegen, ob er dieses Buch in öffentlichen Verkehrsmitteln (wie ich) genießt – konsternierte Blicke der Mitreisenden sind zu erwarten. Auf der anderen Seite regt die öffentliche Lektüre vielleicht zu Kommunikation an: Tragen Sie auch Hausschuhe? Wie finden Sie *Tatort*? Nennen Sie mindestens 10 Gerichte aus Kartoffeln ...

Und weil das Ganze so schön ist, gibt es das Buch quasi spiegelverkehrt. Das heißt, der zweite Teil ist die deutsche Version des ersten. Oder umgekehrt. Egal. Ihnen und Ihren deutschen (oder englischen) Freunden wird es nicht an Gesprächsstoff mangeln.

Ingo Herzkes deutsche Übersetzung ist fantastisch. Es ist ihm gelungen, den schwarzen Humor, die Übertreibungen und die Ironie des Originals fast noch besser auszudrücken als das Original selbst.

Nur ein Beispiel: »Silvester in Deutschland ist der Abend, an dem all die netten, normalen, praktischen, risikoscheuen Menschen sich in Schwarzpulver schwingende, todessüchtige Pyromanen verwandeln. Sie rennen durch die Gegend und entzünden mit fahrlässigem Überschwang Feuerwerkskörper. Teile des Landes erinnern dann eher an die Innenstadt von Bagdad in schlimmsten Zeiten. (...). Der einzige Trost, der einen an diesen Abenden vielleicht beruhigen kann: Wenn tatsächlich mal etwas schief geht, sind alle ausreichend versichert.« (69)

Dieses Buch zu besprechen und dem potenziellen Leser einen Überblick zu geben, ist nicht leicht. Warum? Weil ich nicht zuviel verraten möchte, damit Sie genauso viel Spaß bei der Lektüre haben wie ich.

Fletchers 50 Schritte regen natürlich auch dazu an, sich zu fragen, welche anderen ›Schritte‹ denn noch genannt werden sollten. Ich hoffe, das tut Adam Fletcher auch gerade – denn dann gibt es bald einen zweiten Teil.

► Geist, Barbara:

Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin: de Gruyter, 2013 (DaZ-Forschung 3). – ISBN 978-3-11-030847-1. 308 Seiten, € 99,95

(Fränze Scharun, Darmstadt)

Die 308 Seiten umfassende Monographie Geists, welche an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main als Dissertation eingereicht wurde, gliedert sich in elf Kapitel und beinhaltet neben dem Literaturverzeichnis (248–265) einen umfangreichen Anhang (266–302) sowie einen Index, welcher beginnend mit dem Schlagwort *Adaption* über Begriffe wie *Kompetenz*, *Psycholinguistik* oder *Sprachverständnis* bis hin zu *Zweitspracherwerb* (304–308) führt.

Bereits im ersten Kapitel, der Einleitung, welche einen umfassenden Einblick in Aufbau und Inhalt der Arbeit liefert, gelingt es Geist, die Leserschaft für die Thematik zu sensibilisieren, indem sie herausstellt, dass nicht allein die Sprachförderkompetenz, sondern darüber hinaus vor allem die sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften (SFK) in (hessischen) Vorlaufkursen von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang hebt sie insbesondere die Heterogenität bezüglich der Erhebung des Sprachstandes der Kinder hervor. »Wie die Sprachförderkräfte der *Vorlaufkurse* [Hervorhebung im Original] mit dieser Heterogenität der Sprachdiagnostik umgehen [...]« (24), steht im Fokus der Untersuchung Geists.

Im zweiten Kapitel, das den Schwerpunkt auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache setzt, wird zunächst eine Abgrenzung der unterschiedlichen Spracherwerbstypen, z. B. mono- vs. bilingual, vorgenommen, welche durch die dazugehörige Grafik (10) gut nachvollziehbar gestaltet ist. Durch die anschließende Übersicht bereits bestehender Studien, die laut Geist bislang jedoch in erster Linie die syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten der Kinder fokussierten, gelingt es der Autorin, das

bestehende Forschungsdesiderat sowie den Rahmen ihrer eigenen Studie, die u. a. auf den Ergebnissen von Voet Cornelli (2008) basiert, darzustellen.

Das dritte Kapitel übt zunächst Kritik an bestehenden Sprachstandserhebungsverfahren, die zum einen gehäuft wichtige Parameter wie die Erstsprache des Kindes oder auch sein Alter beim Erstkontakt mit dem Deutschen vernachlässigen und zum anderen wenig standardisiert sind. Dabei kritisiert Geist jedoch keinesfalls die Sprachförderkräfte, sondern, wie sich in Kapitel vier zeigt, die fehlende Vorbereitung bzw. inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik *Sprachdiagnostik* in Ausbildung und Studium im Bereich der Elementarpädagogik oder der Pädagogik der frühen Kindheit. Um dieses Defizit zu beheben, verweist Geist auf das Sprachförderkompetenzmodell von Hopp/Thoma/Tracy (2010), in dem die sprachdiagnostische Kompetenz in den Komponenten *Können* und *Machen*, die dritte ist das *Wissen*, wiederzufinden ist. Ausgehend von diesem Modell, welches nach Geist, und hier stimme ich ihr durchaus zu, eine Präzisierung und zugleich Erweiterung erfordert, sowie der beispielhaften Darstellung bestehender Modelle sprachdiagnostischer Kompetenz entwickelt die Autorin im fünften Kapitel ein eigenes Prozessmodell zum »[s]prachdiagnostische[n] Wissen von Sprachförderkräften« (67), welches sie erneut in einer Grafik veranschaulicht und entsprechend der aufgestellten vier Wissens- und drei Kompetenzbereiche mit je einem eigenen Unterkapitel im Folgenden detailliert erläutert (67–74).

Das sechste Kapitel dient dazu, den Forschungsstand, den Geist bereits in den vorhergehenden Kapiteln zu einzelnen Teilbereichen immer wieder hat einfließen lassen, erneut zusammenhängend und durch die Untergliederung in einzelne Teilkapitel zugleich umfassend darzustellen. Davon ausgehend definiert die Autorin den Hintergrund ihrer empirischen Untersuchung, welchen sie als einen sprachdidaktischen beschreibt.

Die folgenden drei Kapitel widmen sich schließlich den Teilstudien A, B und C, welche von einer jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzung geleitet sind. Teilstudie A, Kapitel sieben (104–155), fokussiert zwei Fragen: (1.) »Wie gestalten die SFK die Sprachstandserhebung?« und (2.) »Entspricht die Sprachstandserhebung den Anforderungen aus sprachwissenschaftlicher, (zweit-)spracherwerbs-theoretischer und testtheoretischer Perspektive?« (105), die mithilfe von Interviews und einem Fragebogen beantwortet werden.

Im Fokus der Teilstudie B, Kapitel acht (156–175), steht die Frage: »Wie rekonstruieren und reflektieren die untersuchten Sprachförderkräfte das Konzept der Förderdiagnostik im Rahmen der Interviews?« (157). Hierzu nutzt Geist das im Rahmen von A geführte Leitfadeninterview, welches drei für B spezifische Leitfragen enthält.

Teilstudie C, Kapitel neun (176–235), setzt sich aus vier Einzeluntersuchungen zusammen, die alle auf die Analyse der Urteilsfähigkeit der SFK in Bezug auf den Sprachstand, die Sprachentwicklung sowie den Förderbedarf von Kindern abzie-

len. Hierfür werden die Einschätzungen der Untersuchungsteilnehmer/innen mit den Testergebnissen standardisierter Verfahren, wie LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) oder AWST-R (Kiese-Himmel 2005), die in der Publikation auch mithilfe beispielhafter Abbildungen veranschaulicht werden, verglichen. Im Rahmen einer vertiefenden Einzelfallanalyse werden des Weiteren die Dokumentationsmaterialien einer Sprachförderkraft analysiert. Geist ermittelt in Teilstudie C eine Übereinstimmung der Urteile der SFK und der Testergebnisse zwischen 67 % bis 87 %. Diese hohe Übereinstimmung reflektiert sie durchaus kritisch und weist folglich auf die Notwendigkeit einer quantitativen Überprüfung der Ergebnisse hin.

Schließlich leitet die Autorin im zehnten Kapitel notwendige Implikationen aus allen drei Teilstudien ab. Hierbei betont sie insbesondere die großen Unterschiede in der Qualifikation der SFK, was eine Standardisierung in diesem Bereich erforderlich macht, und spricht zugleich die Forderung nach einem »Konzept (vor)schulischer Sprachdiagnostik und Sprachförderung in Kita und Grundschule« aus. Einen ersten Entwurf dieses Konzeptes stellt sie auf Seite 239 zur Diskussion.

Im elften und letzten Kapitel stellt Geist zunächst sich an diese Studie anschließende Forschungsfragen, wie die Ausweitung der Untersuchung der Urteilsgenauigkeit, heraus und übt abschließend vorsichtige Kritik an der Praxis, Grundschullehrer/innen mit der Sprachstandserhebung von Kitakindern zu beauftragen. Somit schafft sie einen erneuten Bezug zu ihrer Forderung nach Weiterqualifizierung und Qualitätsstandards.

Trotz der durchaus umfangreichen (Teil-)Untersuchung(en) sowie der Untergliederung in zahlreiche Haupt- und Unterfragen gelingt es Geist, sowohl die Durchführung der Teilstudien als auch den Einsatz ihrer Erhebungs- und Auswertungsinstrumente transparent und nachvollziehbar darzustellen, sodass letztendlich ein Gesamtbild zur sprachdiagnostischen Kompetenz von Sprachförderkräften in (hessischen) Vorlaufkursen entsteht. Dennoch weist die Autorin explizit darauf hin, dass die vorliegende Studie aufgrund der vergleichsweise kleinen Stichprobe nicht dem Gütekriterium der Generalisierbarkeit genügt (122). Den Kriterien der Nachvollziehbarkeit und Transparenz tragen u. a. auch die Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer/innen (109–111) sowie der umfangreiche Anhang Rechnung. Lediglich die Darstellung der Pilotierung fällt mit nur einem Satz nach eigener Einschätzung vergleichsweise kurz aus (114). Durch die Verwendung von Metatext, Zwischenfazits und Zusammenfassungen am Ende eines jeden Kapitels liefert die Publikation eine bemerkenswerte Leserführung und ermöglicht eine schnelle Orientierung sowie das Springen zwischen einzelnen Kapiteln.

In ihrer Dissertationsstudie kann Geist auf vielfältige Art und Weise herausstellen, dass eine sprachdiagnostische Kompetenz von SFK zwingend erforderlich ist, um den Unterricht in den Vorläuferkursen an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten, sodass ihre Publikation wichtige Anstöße und Ansätze zum Umdenken in der Aus-, Weiter- und Fortbildungsstruktur von Sprachförderkräften liefern kann.

Literatur

- Hopp, Holger; Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie: »Sprachförderkompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13 (2010), 609–629.
- Kiese-Himmel, Christiane: *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R)*. Göttingen: Hogrefe, 2005.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie: *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe, 2011.
- Voet Cornelli, Barbara: *Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund vor dem Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule am Beispiel der hessischen Vorlaufkurse*. Unveröffentlichte Magisterarbeit: Goethe Universität Frankfurt/M., 2008.

► Glaser, Hermann:

Adolf Hitlers Hetzschrift »Mein Kampf«. Ein Beitrag zur Mentalitätsgeschichte des Nationalsozialismus. München: Allitera, 2014. – ISBN 978-3-86906-622-6. 320 Seiten, € 19,90

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

In den DaF-Orientierungskursen, die in ihren landeskundlichen Modulen die Zeitgeschichte fokussieren, ist Adolf Hitler eine der am meisten diskutierten Personen. Auf die Fragen, warum es zur nationalsozialistischen Diktatur, zum Zweiten Weltkrieg und zur Shoah kommen konnte, gibt es eine kaum sicher festzustellende Anzahl an Büchern, Abhandlungen und Aufsätzen. Auffallend ist aber, dass Hitlers 1924 in Festungshaft verfasste und, in zwei Bände geteilt, 1925 und 1926 publizierte Schrift *Mein Kampf*, die später zu einem Buch zusammengefasst wurde, dabei keine herausragende Rolle spielt.

Hermann Glaser, jetzt im Ruhestand befindlicher und ehemaliger langjähriger Schul- und Kulturdezernent von Nürnberg, der dort vorher als Lehrkraft gearbeitet hatte und parallel zu seiner Dienstzeit eine beachtliche Anzahl kulturwissenschaftlicher Publikationen vorlegte, unternimmt anhand der kritischen Lektüre des von ihm mit Recht als »Hetzschrift« bezeichneten Hitler-Textes eine mentalitätsgeschichtliche Deutung des Nationalsozialismus und seiner Anhänger.

Glaser wendet sich von Anfang an entschieden gegen eine Mystifizierung des Diktators: »Hitler war als Inkarnation bourgeoiser Durchschnittlichkeit nicht ein raffinierter Verführer, sondern [...] vor allem schon mit seinem Buch »Mein Kampf«, der deutsche abgründige Spießher.« (8) Was unter dem in der Alltagssprache oft eher verharmlosend gebrauchten Begriff *Spießher* zu verstehen ist, definiert Glaser, der 1964 mit seinem Buch *Spießher-Ideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert und dem Aufstieg des Nationalsozialismus* publizistisch Aufsehen erregte, folgendermaßen: »»Spießher« als anthropologischer und sozialpsychologischer beziehungsweise kulturhistorischer Schlüsselbegriff steht

für ein Mentalitätsmuster und für Seelenbilder, die den Niedergang und die Perversion humaner Bildung aufzeigen und im Ersterben jeder Seelenhaftigkeit enden.« (27)

Unmittelbar davor formulierte Glaser seine Kernthesen: »Adolf Hitler ist die Inkarnation des oft in seiner Abgründigkeit nicht erkannten oder verharmlosten Phänotyps des Kleinbürgers gewesen. Er traf auf ein Volk, das ›verspießert‹ war; ein Verschmelzen war die sozialpsychologische Folge.« (26) Im Epilog des Buches werden diese Thesen dahingehend präzisiert, »dass der weit ins 19. Jahrhundert zurückreichende und dann immer stärker werdende kulturelle Degenerationsprozess des Bildungsbürgertums die Deutschen für den Hitlerismus prädestinierte« (307).

In elf Kapiteln seziert Glaser Hitlers *Mein Kampf*, wobei lange Textauszüge aus der Hetzschrift von Kommentarpassagen begleitet werden. Die Untertanenmentalität der Deutschen wurde durch eine repressive Erziehung in Elternhaus und Schule, durch die ›schwarze Pädagogik‹, wesentlich ausgebildet: »Die ›schwarze Pädagogik‹ des Nationalismus und Militarismus überlagerte alle Bemühungen um eine ›schöne Seele‹, die wie Humanität verworfen wurde.« (255) Auf diese anerzogene Autoritätsgläubigkeit konnte Hitler bei der Durchsetzung seines diktatorischen Regimes bauen. Glaser benennt auch geistige Wegbereiter des Nationalsozialismus, indem er etwa in einer Anmerkung Richard Wagner als »Schreibtischtäter« (154) bezeichnet. Zur umstrittenen Bedeutung von Friedrich Nietzsche wird gesagt: »Man kann Nietzsche nicht davon entlasten, eine Philosophie der Mitleidlosigkeit, des monumentalen Lebens und der Grausamkeit verkündet zu haben.« (170) Ideologische Vereinnahmungen von Luther und Goethes *Faust* gehörten ebenso zur geistigen Fundamentierung von Hitlers Staat: »Für die Nationalsozialisten und ihre nationalsozialistischen Vorläufer war Faust stets die Verkörperung des Mythos der Arbeit.« (120)

In ausführlichen Anmerkungen problematisiert Glaser brisante Themen, etwa die Rolle der Kirchen im »Dritten Reich« (»Es gibt eindrucksvolle mutige Zeugnisse des Widerstands, allerdings häufig von Einzelpersonen (ohne institutionelle Unterstützung).« 208), die Bedeutung von Goebbels' Propaganda (»Er setzte weniger auf plump-direkte, sondern vielmehr auf latent-unterschwellige Beeinflussung.« 285) und die auch nach 1945 fortgesetzte Karriere kollaborierender Juristen und Journalisten. Dabei eruiert Glaser auch Faktoren des Erfolges von Hitler und seiner Bewegung: »Neben der brutalen Gewaltanwendung war es gerade die massenkommunikative Ästhetisierung des öffentlichen Lebens, die permanente Inszenierung von Scheinwirklichkeiten, der das NS-Regime seine Stabilität verdankte.« (280) So wird aus der Auseinandersetzung mit Hitlers Hetzschrift *Mein Kampf* eine einprägsame schlaglichtartige Typisierung des NS-Staates.

Der 1928 geborene Glaser schreibt nicht im abwägenden Stil des altersweisen Zeitzeugen, sondern mit dem Furor des engagierten Demokraten, dem es bei der Deutung der Zeitgeschichte auch um die kritische Anteilnahme an der Gegenwart geht. So lautet sein eindringlicher Appell: »Wehret den Anfängen! Wer in der Demokratie schläft, erwacht in der Diktatur!« (10)

- Häcki Buhofer, Annelies; Dräger, Marcel; Meier, Stefanie; Roth, Tobias: **Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag**. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014. – ISBN 978-3-7720-8522-2. 1003 Seiten, € 29,99

(Lutz Köster, Bielefeld)

Jahrzehnte nach Hausmanns vehementer Forderung nach einem Wörterbuch der Kollokationen (Bsp. 1993, 2004) erscheint das erste echte produktionsorientierte *Kollokationenwörterbuch* für Deutsch als Fremdsprache. Der Titel spricht die umfangreiche Zielgruppe der linguistisch nicht ausgebildeten Nutzer an, »Sprecherinnen und Sprecher mit Deutsch als Erstsprache« (X), »Lernende von Deutsch als Fremdsprache« (X) und »Textverfasserinnen und Textverfasser[]«, wie es bei der Beschreibung der Zielgruppen heißt (X). Der Untertitel nennt schließlich die terminologisch korrekte Bezeichnung *Kollokationenwörterbuch*, und mit diesem Begriff arbeitet auch der Außentext, der auf nur 11 Seiten den Begriff Kollokation erläutert und von idiomatischen Wortverbindungen abgrenzt, die Aufnahme von »Zusammensetzungen« (XIII) rechtfertigt, den Aufbau der Artikel darstellt und Benutzungsprozeduren exemplarisch vorführt. Alles in einer weitgehend einfachen Sprache, mit wenigen lexikografischen Termini (»Nennform«, XVII, mit einer Paraphrasierung auf S. XIX). Auch das letzte Kapitel (»Wie ist das Kollokationenwörterbuch entstanden?«, XIX) ist relativ laienhaft geschrieben; die Fachöffentlichkeit muss sich bei Roth (2014) über Begriffsbildung (einschließlich Argumentation für den Einbezug von Komposita), Korpora und Datenaufbereitung und lexikografische Umsetzung informieren, der im Rahmen seiner Mitarbeit am *Kollokationenwörterbuch* eine Dissertation verfasst hat. Weitere detaillierte Hintergrundinformationen kann man einem Aufsatz der Projektleiterin entnehmen (Häcki Buhofer 2011).

Ausgewählt wurden 1986 Substantive, Adjektive und Verben eines selbst erstellten, korpusbasierten »Grundwortschatzes« (XII) (vgl. Roth 2014: 117 f.), blau markiert, mit »95 000 feste[n] Wortverbindungen« (XII), Kollokationen, die durch Fettdruck gut identifizierbar und lesbar sind und nach semantischen Kriterien (blauer Oberbegriff) und nach Wortarten (schwarz markiert) untergliedert werden. Besonders »typische« Kollokationen, »Kollokationen mit einer besonderen Festigkeit« (XII), sind mit einem Sonderzeichen [◊] markiert (vgl. die Diskussion bei Roth 2014: 120–124). Beispielsätze – sie gehen lexikalisch z. T. erheblich über den Grundwortschatz

hinaus, mit ihnen hatten die Bearbeiterinnen auch ihren Spaß: »Das Marsmenschein kehrt zu seinem Heimatplaneten zurück«, unter *Heimatplanet* bzw. *Heimat*) – gehen auf Korpusbelege zurück, die »oft wichtige Vorlage und Inspirationsquelle bei der Konstruktion von Beispielen« waren (Roth 2014: 124–125). Es gibt verhältnismäßig wenige Bedeutungserklärungen (Bsp. **stehendes** H. [◊] >Teil der Armee, der in ständiger Bereitschaft ist<), die Kollokatoren sind nach semantischen Kriterien gruppiert (»Themenblöcke«), wobei die Distraktoren angenehm verständlich sind, z. T. mit Rückgriff auf aufgeführte Kollokatoren (Bsp. zu *Lohn*: ■erhalten ■bezahlen ■senken ■fordern ■berechnen ■einbehalten ■arbeiten). Gebrauchshinweise wie »informell«, »ironisch«, »Ausruf« sollen bei »eindeutigen Gebrauchsbeschränkungen« (XVIII) weiterhelfen, die drei nationalen Varianten sind markiert.

Zum Schluss der Artikel sind »Phrasen« (»Routineformeln«, XV) und »Zusammensetzungen« aufgeführt; die Aufnahme von Komposita stellt eine begrüßenswerte Innovation dar, die im Wörterbuch mit ihrer semantischen Ähnlichkeit, (eingeschränkten) Austauschbarkeit, Vorkommen in Erstsprachen, Ökonomie des Nachschlagens im Wörterbuch und schließlich der prinzipiellen Produktionsorientierung des Wörterbuchs begründet wird (XII–XIII). Roth (2014) fügt die linguistische Argumentation auf Basis eines funktionalen Verständnisses der kombinatorischen Begriffsbildung (nach Donalies 2004) hinzu: im Hauptkapitel 5 seiner Arbeit geht er ausführlich auf die Konkurrenzbildungen Komposita und Kollokationen ein.

Verweise beenden die jeweiligen Artikel und führen zu weiteren Stichwörtern. Übungshefte zu den Themenfeldern *Gesellschaft* und *Kommunikation* (ein Übungsheft zum Themenfeld *Alltag* ist dem Buch beigelegt) finden sich unter www.kollokationenwoerterbuch.ch; sie können auch dazu beitragen, den basisbezogenen Kollokationsbegriff (Hausmann) in der Sprachvermittlung und beim Sprachlernen zu etablieren.

Das *Kollokationenwörterbuch* ist erkennbar inspiriert vom *Oxford Collocations Dictionary* (Deuter u. a. 2002), es ist benutzerorientierter und es hat eine stärker ausgearbeitete Mikrostruktur als das ebenfalls korpusbasierte *Wörterbuch der Kollokationen* (Quasthoff 2011), das sich offensichtlich eher an Muttersprachler richtet, und es ist den älteren Hilfsmitteln *Stilwörterbuch* (Dudenredaktion 2010) und *Wörter und Wendungen* (Agricola 1992) aus verschiedenen Gründen (kumulative Anordnung der Kollokatoren, enzyklopädischer Ansatz, empirische Basis) deutlich überlegen.

Natürlich ... hat das *Kollokationenwörterbuch* noch kritikwürdige Stellen im Detail: Unabhängig von statistischen Begründungen könnten z. B. Realia onomasiologisch-systematisch als Kollokationsbasis berücksichtigt werden: *Bus / Eisenbahn / Fahrrad / Straßenbahn / Velo / Zug* sind erfasst, aber kein *Taxi*; das *Bad* sollte um die (noch fehlende) *Dusche* ergänzt werden, zumal auf dem hinteren Buchdeckel in der werbemäßigen Kurzzusammenfassung zu finden ist: »[...] ob man *eine Dusche macht* oder *nimmt*, [...] können Sie ohne Spracherfahrung nicht entscheiden.«

Der Übergang von Kookkurrenzen zu Kollokationen – »Kookkurrenzen, also statistisch festgestellte feste Wortverbindungen [...] bilden ein Reservoir für Kollokationen, sind aber nicht samt und sonders Kollokationen in einem lexikogramatischen normativen oder stilistischen Sinn [...]« (Häcki Buhofer 2011: 510) – könnte besonders (aber nicht nur) an den Stellen, an denen »typische« Kollokationen markiert sind, nochmals reflektiert werden: *neues, altes Fahrrad; neues, altes^o Velo; neues Handy; kleines, großes Haus*. »Typisch« sind im Wörterbuch zwar diejenigen »Wortverbindungen, die im Sprachgebrauch bevorzugt werden oder besonders häufig vorkommen« (XVII), aber warum in Deutschland *neue* und *alte Fahrräder* Kollokationen darstellen und in der Schweiz das *alte Velo* sogar als »bevorzugt[e]« Kollokation eingestuft wird, erschließt sich mir nicht – oder sollte hier wieder das Frequenz-Kriterium (Kookkurrenz) dominant gewesen sein?

Heimische Äpfel bekommen ein A (= nationale Variante Österreich), sie sind auch in Bielefelder Umgebung durchaus sprachüblich, Helvetismen (?) wie »Wir kriechen unter die Decke, und ich gebe dir warm« (unter *Decke*; meine Hervorhebung L. K.) kenne ich nicht – das muss ja nichts heißen –, aber die von mir abgefragten Datenbanken (vgl. Projektbeschreibung unter <http://colloc.germa.unibas.ch/web/projekt/korpus>) kennen diesen Ausdruck auch nicht. Die *Bundesversammlung* ist drin, der *Bundestag* nicht.

Unter »Phrasen« werden viele unterschiedliche Typen fester Wortverbindungen aufgeführt, kategorial bestimmt durch Festigkeit (»das wird sich **jetzt** ä.«, unter *ändern*), durch Idiomatizität (»ein H. für **Tiere** haben«, unter *Herz*; hier könnte auch »ein Herz und eine Seele« eingeordnet werden, das im Beispielsatz zu *Moment* vorkommt), als Routineformel (»wie heißt es so **schön**«, unter *heissen*) u. a. Vergleicht man nur die somatischen Phraseme, so fallen kaum erklärbare Unterschiede bei ihrer Behandlung auf: *Ohr* hat keine »Phrasen«, *Fuß* mehrere in dieser Kategorie, *Hand* weist diese Kategorie nicht auf, man findet aber unter den »normalen« Adjektiven/Adverbien den Ausdruck »**fest** in jmds. H. sein«.

Viele landeskundliche Informationen sind in den Beispielsätzen präsent: Bsp. »Im Sommer sind die Münchner Biergärten immer gut besucht.«, unter *Biergarten* D bzw. *Garten* (anschließend *Gastgarten* A und *Schanigarten* A); »Im Hofladen gibt es Biokäse und biologische Weine aus Eigenproduktion.«, unter *Eigenproduktion* bzw. *Produktion* (aber keine Erwähnung, kein Verweis bei *Laden*); »Auch in Berlin besitzt die Stimme der einflussreichen Politikerin Gewicht.«, unter *Gewicht*; »Die Lieferkette von spanischen Tomaten führt über Polen in die Schweiz.«, unter *Lieferkette* bzw. *Kette*. Auch »meine« Universität Bielefeld wird indirekt erwähnt: »Niemand aus der Geschichtswissenschaft hat die Bundesrepublik so auf den Begriff gebracht wie Koselleck.« (unter *Begriff*) – danke!

Für DaF-Kontexte könnte noch viel mehr A-CH-D-Landeskunde eingebaut sein; ein genaues Verstehen der Kollokatoren erfordert an der einen oder anderen Stelle ohnehin eine weitergehende Unterstützung durch ein einsprachiges Lernerwörterbuch.

terbuch (»Wähler ködern«, unter *Geschenk*; »lausige 30 Prozent«, unter *Form*; »es wird gemunkelt«, unter *Kontakt*; »mit Schrebergarten [bei *Garten*, L. K.] und pieksauberem Einfamilienhaus«, unter *Bürgerin*, *Bürger*; »[...] , deren Stute gerade ihr Geschäft auf dem Gehsteig verrichtete«, unter *Polizistin*, *Polizist*).

Das *Kollokationenwörterbuch* ist ein großer Wurf, ich bin gespannt auf die ersten Erfahrungsberichte aus der DaF-Praxis, besonders was die Einsetzbarkeit auf verschiedenen Niveaustufen betrifft. Und was die Detailkritik betrifft – das *Oxford Collocations Dictionary* liegt inzwischen ja auch in einer bearbeiteten zweiten Auflage (2009) vor.

Literatur

- Agricola, Erhard (Hrsg.): *Wörter und Wendungen*. Neufassung der 14. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1992.
- Deuter, Margaret u. a. (Hrsg.): *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Donalies, Elke: *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Kombinatorische Begriffsbildung. Teil I: Substantivkomposita*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004.
- Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden. Das Stilwörterbuch*. 9. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2010.
- Häcki Buhofer, Annelies: »Lexikografie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis.« In: Engelberg, Stefan; Holler, Anke; Proost, Kristel (Hrsg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin: de Gruyter, 2011, 505–531.
- Hausmann, Franz Josef: »Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos«, *Info DaF* 20, 5 (1993), 471–485.
- Hausmann, Franz Josef: »Was sind eigentlich Kollokationen?« In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter, 2004, 309–334.
- McIntosh, Colin u. a. (Hrsg.): *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Quasthoff, Uwe: *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin: de Gruyter, 2011.
- Roth, Tobias: *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern. Lexikografische und distributionelle Aspekte kombinatorischer Begriffsbildung zwischen Syntax und Morphologie*. Tübingen: Francke, 2014.

► Hartmann, Wiebke:

Der Reisende ohne Schatten. Nachdenken über Migration, Identität, Heimat und Menschenrechte. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013. – ISBN 978-3-8260-5127-2. 350 Seiten, € 40,00

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Der Titel verweist auf Adelbert von Chamisso's *Peter Schlemihl* (1813). Ohne Bezug zur Deutungstradition, z. B. als »phantastische Novelle« (Thomas Mann, 1911), gilt Chamisso's Text hier als »Geschichte über einen Menschen, der seinen Schatten verliert« (25), als »Parabel« (25) oder »Fabel« (26, 113); mal heißt es auch, »er

symbolisiere das ›Solide‹ im Menschen« (25), lt. Chamisso selbst, aber unbelegt zitiert aus einem Roman von 2003. Kleine philologische Irritation – kein Problem. Aber es geht um ein größeres Dilemma:

Einerseits sollen »persönliche Migrationserfahrungen«, einschließlich Familiengeschichte (14 f.), auf einem hohen Niveau verallgemeinert werden, für das bisher ein »ganzheitlicher und interdisziplinärer Ansatz« dringend vermisst wird: »Migration hat viele Aspekte [...] Vor allem gilt es sich den erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten ihrer Erforschung zu stellen.« (14) Das ist deutlich mehr als die »auf persönlicher Ebene« zu beschreibende »Unmöglichkeit, durch Emigration dem ›Schatten‹ der eigenen Vergangenheit zu entfliehen« (Klappentext). Der »Reisende ohne Schatten« soll der Autorin Modell stehen für die eigenen wechselhaften Migrations-Erfahrungen und auch für das Schicksal ihrer Schwester, die nach Südamerika auswanderte und vergeblich versuchte, »sich einen ›Schatten‹ in diesem Land zuzulegen, aber anscheinend fehlte ihr jeder Bezug zur dortigen Realität« (327).

Andererseits wird das originell gewählte Leitmotiv »Schatten des ›Anders-Seins‹« (26, 119) mit wechselnden Bedeutungen aufgeladen, als Schlüsselbegriff für so vieles: für den Realitäts-Verlust der Schwester, für die Fremdheits-Erfahrungen des Migranten Chamisso (24–26), für Vereinsamung als Folge von Emanzipations-Streben, wie Ödipus-Sage, biblischer Sündenfall und Schlemihl-Text bezeugen sollen (113), für Überfremdung und kolonialistischen Imperialismus (119 f.), für Konformitäts-Zwänge im Zuge der Globalisierung (327). Diese noch unvollständige Aufzählung verrät die Weite, aber auch die Unschärfe des Blickes. Dafür ist die zitattechnisch unbewältigte Fülle von Sachgebieten und Begriffen, Literatur- und Querverweisen nur ein Symptom. Viele namhafte Gewährsleute, deren Thesen und Begriffe aus den verschiedensten Sparten, bleiben ohne erkennbaren Kontext und verifizierbaren Beleg (z. B. hat jedes Kapitel ein Motto, aber nur mit klingendem Namen versehen, von Shakespeare über Feuerbach, Selma Lagerlöf und viele andere bis zu Kafka und Simone Weil). Interessante Lesetipps nützen wenig, z. B. T. S. Eliots *Hollow Men* im Zusammenhang mit Chamisso und Joseph Conrad (119) oder Jorge Luis Borges, *The Aleph* (271), wenn Autor und Titel im Text unvollständig, im Index mit Druckfehler oder falschem Vornamen und im Literaturverzeichnis gar nicht aufgeführt sind.

Bei alledem ist es gerade der Reichtum an Erfahrungen, Informationsquellen, Assoziationen und Lesefrüchten, der einen positiven Gesamteindruck weckt: Gerade der Fülle, die da ausgebreitet wird, verdankt das Buch seinen Reiz, auch der eigenwilligen Zielsetzung: »Dieses Buch versucht Migration aus der Sicht derer zu beleuchten, die reisen, derer, die zurückgelassen werden und der der Einheimischen, die Fremde unter sich aufnehmen sollen. Viele Aspekte des Lebens sind berührt.« (19) Also keine Studie mit Theorie-Teil und Fallbeispielen, sondern ein induktives Hin und Her, eher im Sinne materialistischer Erkenntnis-

theorie ›vom Abstrakten zum Konkreten‹, vom scheinbar unverbundenen autobiografischen Material zur kompakten, griffigen Verallgemeinerung (und wieder zurück). Das motiviert doch zum Lesen!

Aber das Dilemma schlägt durch – die einerseits angestrebte ganzheitliche Schau scheitert an der andererseits disparaten Darbietung der Details, wie der Gang durch das Buch zeigt. Der Blick auf ›die heutige ›Nomadenkultur‹‹ (12) ist, wie angekündigt, mit der persönlichen bzw. familiären Migrationsgeschichte unterlegt: Die Deutschland-Erfahrung der norwegischen Großmutter im Ersten und die Norwegen-Erfahrung des deutschen Vaters, ihres Sohnes, im Zweiten Weltkrieg verschränken sich im Kapitel 2 ›Historische Aspekte‹, mit anschaulichen Details, aber leider selten mit präzisen Zeitangaben, so dass man den Geburtsjahrgang der Autorin nur ungefähr erschließen kann (1954?). Es wäre aber wichtig, sie als dritte Generation dieser Familienkonstellation sozusagen in den Zeitgeist einordnen zu können: als Ausreißerin schon in Schulzeiten, danach als Globetrotterin ständig unterwegs zwischen dem elterlichen süddeutschen Dorf, verschiedenen Großstadt-Milieus (Berlin, Hamburg, Paris) und auch Ländern (Griechenland, Norwegen).

Was die drei Folgekapitel ›abstrakt-konkret‹ auswerten (›Nomadentum verschiedener Art‹, ›[...] Schwierigkeiten des Verstehens‹, ›Grenzen unseres Körpers‹) – sind es die europaweiten Aufbruchs- und Ausbruchs-Bewegungen der späten 1960er, die restaurativen Entwicklungen danach oder gar die (Nach-)Wendezeit? Vermutlich bis ins neue Jahrtausend und ins 5. Lebensjahrzehnt der inzwischen in Norwegen Berufstätigen reicht dieser extrem ausführliche ›Teil I Einleitende Betrachtungen‹ (16–149). Seinem Aufbau korrespondiert ›Teil II Reaktionen auf Veränderungen in Zeit und Raum‹ (150–216), mit einem Schluss-Kapitel ›Grenzen von Welterfahrung‹, allerdings – soweit erschließbar – konzentriert auf Erfahrungen und Reflexionen um den zeitlichen Endpunkt von Teil I (+/- 2004?). Wie ein nochmaliges Abschreiten derselben Zeitspanne umfasst ›Teil III Identität und Geschichte, Loyalität und Vertrauen‹ (217–328, einschließlich Epilog) wiederum die Familiengeschichte (und ihre Erforschung) sowie die Sprach-, Lebens- und Arbeitssituation der Autorin selbst, zwischen Norwegen und Deutschland gewissermaßen oszillierend. Dass dabei das Individuelle auf einem allgemeineren Niveau betrachtet werden soll, signalisieren wieder Stichwörter aus den Kapitel-Überschriften: ›Familienbande und Sozialisation‹, ›gesellschaftliche Einheit‹, ›Geschichte, Sprache, Kultur‹, ›Weltgemeinschaft‹ (deren ›Fragwürdigkeit‹ als globales ›Ziel‹ mit Misslingen im persönlichen Migrantenleben verknüpft wird?!).

Durchweg ist nur selten ein genaueres Datum, ein gesellschaftlich-historischer Kontext zu ermitteln; das gilt für Aufenthalte und Ortswechsel, für Zeitspannen und biografische Eckdaten, auch für persönliche Wegbegleiter (11, 52, 220 u. ö.), die – mit eigener Migrationserfahrung – als ›Partner‹, ›Ehemann‹, ›Ex-Mann‹ oder unvermittelt mit Vornamen auf- und abtreten.

Eine literarische oder faktische (Auto-)Biografie könnte mit solcher assoziativen Erzählweise wohl Voyeurismus verhindern und Empathie wecken. Hier jedoch sollen die Kulturdifferenzen, Sprachprobleme, Fremdheitserfahrungen bis hin zu Mobbing und Beziehungsstreit über sich hinausweisen, indem sie exemplarisch ein ganzheitliches Verständnis für typische Erfahrungen des modellhaften »Reisenden ohne Schatten« fördern. Dazu braucht es aber klare Lesehilfen. Stattdessen entwertet die Autorin selbst schon frühzeitig die »jedem Kapitel zur Anschauung [vorangestellten] Ausschnitte aus [...] autobiografischem Material« (und degradiert damit auch das Prinzip der »Anschauung« zu bloßer Illustration), denn sie meint: »Der Leser kann sie jedoch überspringen, wenn er möchte.« (14) Das kursive Druckbild dieser Passagen markiert innerhalb der Kapitel ganz unsystematisch jegliche Einblendung von Assoziationen, Exkursen, Zitaten, Inhaltsangaben, Literaturhinweisen. Damit ist auch vom Layout keine bessere Übersicht über Abstraktionsstufen und Textebenen zu erhoffen.

Das Buch verdient großen Respekt für die persönliche Offenheit und Vorgehensweise der Autorin, für ihre eigenwilligen und eigenständigen Querverweise; aber ein Weniger an Verwirrung verspricht die Widmung »Den verwirrten Reisenden dieser Welt« leider nicht.

- Hauenschild, Katrin; Robak, Steffi; Sievers, Isabel (Hrsg.):
Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt/M.:
Brandes & Apsel, 2013. – ISBN 978-3-95558-013-5. 348 Seiten, € 29,99

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

In diesem Buch wird eine sehr aktuelle Frage behandelt: die Bedeutung gesellschaftlicher Vielfalt insbesondere in den Bildungswissenschaften. In Deutschland hat sich – vor allem auch durch Migration – seit den 1960er Jahren Vielfalt entwickelt, was zunächst als »Ausländerpädagogik« nur auf die Erziehung und Förderung von Migrantenkindern bezogen wurde. Es brauchte lange, bis sich diese »Ausländerpädagogik« zur »Interkulturellen Pädagogik« entwickelte. Nur langsam setzte sich auch die Vorstellung durch, dass Interkulturelle Pädagogik nicht nur Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betrifft, sondern sich auf alle bezieht, wobei eine besondere Berücksichtigung auch die Tatsache verlangt, dass jeder einzelne Mensch selbst Vielfalt aufweist. Um die Vielfalt zu betonen, wird nach anderen Begriffen gesucht, wozu neben Heterogenität vor allem Diversity gehört, um die es in diesem Buch geht.

Wichtig in diesem Kontext ist auch die Entwicklung in Deutschland, da nicht nur unterschiedliche Zugehörigkeiten und Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund – wie auch ihrer Familien – relevant sind, sondern auch inzwischen

eine hohe Vielfalt in Deutschland und unter Deutschen. Natürlich spielt auch Europa eine wichtige Rolle, das die Vielfalt noch erhöht.

Das vorliegende Buch *Diversity Education* mit den auf die inhaltliche Vielfalt verweisenden Untertiteln *Zugänge – Perspektiven – Beispiele* ist herausgegeben von Karin Hauenschild (Professorin für Grundschuldidaktik und Sachunterricht an der Universität Hildesheim), Steffi Robak (Professorin für Bildung im Erwachsenenalter unter besonderer Berücksichtigung von Diversität sowie internationaler und interkultureller Bildungsforschung an der Hannoveraner Universität) und Isabel Sievers (wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle für Diversität, Migration und Bildung auch an der Universität Hannover).

Sie geben in einer ausführlichen Einleitung mit dem Titel »Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder« (15–38) einen ersten Überblick über die Bedeutung von Diversity insbesondere für die Bildungswissenschaften unter besonderer Beachtung von lebenslangem Lernen. Sie beschreiben die hohe Anzahl der inzwischen gegebenen Vielfalt wie etwa unterschiedliche Herkünfte, Religionen, Sprachen, kulturelle Werte, individuelle Fähigkeiten etc. Entscheidend ist die Einbindung dieser Vielfalt in Bildung, was im vorliegenden Buch behandelt wird. So wird erläutert, wie dieses Thema an der Leibniz Universität Hannover an der Arbeitsstelle *DIVERSITAS* (Arbeitsstelle für Diversität, Migration und Bildung) verständlicherweise zu Diskussionen unter den Mitgliedern geführt hat. Mitglieder wie auch Kollegen aus verschiedenen bildungswissenschaftlichen Bereichen wurden entsprechend zur Teilnahme am vorliegenden Buch eingeladen. Die Einleitung enthält ein Kapitel über Diversität von Isabel Sievers, in dem der bisherige Umgang mit Diversität und ihre Beschreibung vorgestellt sowie einige Diversitätsansätze beschrieben werden, wie etwa die Bedeutung in Sozialwissenschaften und vor allem in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Hier spielt auch die Verbindung mit bzw. Überwindung der Interkulturellen Pädagogik eine Rolle. In der Einleitung wird in einem 2. Kapitel ein kurzer Überblick zu den folgenden Beiträgen gegeben, bevor das 3. Kapitel »Zusammenfassende Überlegungen« behandelt, wobei es vor allem um durch Diversity entstandene oder entstehende Spannungsfelder geht. Die Einleitung enthält eine Reihe von Literaturangaben.

Vor dieser Einleitung enthält das Buch sowohl ein Vorwort wie ein Geleitwort zur Einführung. Im Vorwort (9–10) wird von Asit Datta und Harry Noormann erläutert, dass an der Leibniz Universität die jetzt interdisziplinäre Arbeitsstelle *diversitas* sich seit annähernd 30 Jahren mit der Bedeutung von Globalisierung und Migration für die Bildung beschäftigt hat (also die Veränderungen nach der Ausländerpädagogik), was auch zur Veröffentlichung von Reihen geführt hat. Das Geleitwort (11–14) hat Annedore Prengel mit der Überschrift »Diversität und Bildung« geschrieben. Von ihr gibt es seit den 1990er Jahren eine Reihe von Büchern und Buchbeiträgen zu Vielfalt und Diversity. Zweifellos sehr wichtig ist

ihr Verweis auf die Bedeutung der Menschenrechte gerade auch im Umgang mit der Vielfalt. Auch zur Pädagogik verweist die Autorin auf eine wichtige Frage: Sind Leistungshierarchien geeignet im Umgang mit Vielfalt wie auch in der Förderung von Demokratie? Hier ergeben sich neue Forderungen an die Erziehungswissenschaft, Diversität mit Bildung zu verbinden.

Das Buch ist in drei Teile aufgeteilt: A: Theoretische Einführung (6 Artikel), B: Bildungswissenschaftliche Zugänge zu Diversity Education (9 Artikel) und C: Diversity Education in ausgewählten Bildungsbereichen und Bildungsinstitutionen (5 Artikel).

Die theoretische Einführung beginnt mit einem einleitenden und einführenden Beitrag von Meike Baader: »Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. ›Diversity‹ as a buzzword« (38–59). Hier geht es um die Frage, ob die Erziehungswissenschaft »Diversity Education« inzwischen akzeptiert und einbezogen hat. Eine wichtige Erweiterung ist die Berücksichtigung politischer Aspekte seit dem neuen Jahrtausend. Es werden sechs Schwerpunkte zu Diversity und Erziehungswissenschaft benannt: Berücksichtigung sozialer Ungleichheitsforschung, Bedeutung von Gender und Diversity, Diversity im Zusammenhang mit Pädagogik der Menschenrechte, sexualpädagogische Fragen, Migrationsprozesse und antirassistische Bildungsarbeit, Bildungsorganisationen. Dagegen soll Religion in Bezug auf Diversity bislang keine Rolle spielen. Der Artikel endet mit Überlegungen zur Weiterentwicklung von Diversity in der Erziehungswissenschaft.

Im ersten Teil des Buchs folgen 5 Beiträge unter der Angabe »Grundlegende Zugänge zu Diversität«. Paul Mecheril und Martina Tißberger, »Ethnizität und Rassekonstruktion – Ein rassismuskritischer Blick auf Differenzkategorien« (60–71), gehen von dem Grundanliegen von Diversity-Ansätzen bezüglich analytischer Berücksichtigung und normativer Anerkennung der Vielfalt aus mit einem Schwerpunkt auf den Kategorien Rasse und Ethnie. Im nächsten Beitrag behandelt Helmut Bremer »›Class‹ und soziale Ungleichheit« (72–86), indem die Kategorien Klasse, Schicht und Milieu untersucht werden, da soziale Ungleichheit vor allem in Bezug auf soziale Herkunft vorhanden ist, aber nicht zurückgeht. Es wird diskutiert, wie Pädagogik mit dieser Ungleichheit umgeht und welche Rolle Diversity hier spielt. Der Artikel von Stefanie Rieger-Goetz heißt »Gender« (87–100) und behandelt zunächst die Bedeutung von Geschlecht seit dem 18. Jahrhundert, wobei insbesondere die Entwicklung der Frauen relevant ist. Auch Religion und Philosophie werden in Bezug auf Geschlecht behandelt. Diversity kann durch die angestrebte Anerkennung der Vielfalt auch die Geschlechter Einstellungen verbessern, wobei ein interessanter Vergleich von Geschlechter Einstellungen der Linken und Piraten im Artikel enthalten ist. Bernhard Schmidt-Hertha behandelt ein weiteres Thema mit »Alter und Generation« (101–115), das in der Erziehungswissenschaft in verschiedenen Fragestellungen relevant ist, wie etwa Alter und

Bildung oder Verhältnis zu verschiedenen Generationen. Alter und Generationen werden als relevant für Diversität beschrieben, denn gerade hier soll die Vielfalt beachtet werden. Ein wichtiges hier behandeltes Thema ist auch Weiterbildung. Der letzte Artikel in Teil 1 lautet »Sprache und Diversität« von Christine Bickes und Hans Bickes (116–131) und bespricht in Bezug auf Alter Weiterbildungsveranstaltungen. Obwohl hier zu Beginn schon angegeben wird, dass Sprache Diversität zeigt, geben die Autoren an, dass Sprache in Diversitätsdiskursen bislang zu wenig beachtet wird. Im Text wird angegeben, dass Sprachen per se ein Ausweis von Diversität sind, was schon durch die hohe Menge an Sprachen deutlich wird und in vielen Ländern durch Migrationen vertieft wird.

Teil B ist mit 9 Artikeln der umfangreichste Teil, der wie Teil A vielfältig ist, was sich auch durch die unterschiedlichen Fachdisziplinen der Autoren erklärt. Dieser Teil ist aufgeteilt in Bildungswissenschaftliche Forschungsfelder und Fachdidaktische Perspektiven. Birgit Lütge-Kose und Jessica M. Löser, die im Bereich der Sonderpädagogik forschen, behandeln das Thema »Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik« (134–147). Da Inklusive Pädagogik vielfältige Differenzlinien einbezieht, liegt die Bedeutung der Diversität nahe. Im Mittelpunkt des Artikels steht die Situation und Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund sowie der oft kritische Umgang mit Kultur. Hier wird auch auf Sprache (DaZ) eingegangen. »Klasse, Kontext, Defizit? Diffuse Diversität beruflicher Benachteiligtenförderung in Deutschland« von Martin Koch, Günter Ratschinski, Ariane Steuner und Arnulf Bojanowski (148–169) wird historisch bezüglich sozialer Herkunft und Klasse vorgestellt. Auch hier werden Migranten behandelt, wobei das Berufswahlverhalten ausführlich besprochen wird, bis abschließend die Frage gestellt wird, was das Paradigma der Diversität für die Benachteiligtenförderung leisten kann. Berufliche Bildung wird auch im nächsten Artikel behandelt, der von Julia Gillen und Anna Koschmann stammt und dessen Titel »Diversity Education als Forschungs- und Handlungsfeld der Berufspädagogik. Perspektiven und Herausforderungen« lautet (170–182). Hier geht es um aktuelle Forschungs- und Handlungsprozesse in der beruflichen Bildung bezüglich der Diversität, wobei davon ausgegangen wird, dass Diversity Education in der Berufspädagogik bislang wenig relevant ist. Entsprechend ist es Ziel des Beitrags, den aktuellen Forschungsstand der Berufspädagogik im Kontext von Diversity Education zu werten. Berufliche Bildung bezieht sich hier auf Schulen und die Rolle der Lehrkräfte. Steffi Robaks Beitrag lautet »Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen – eine Standortdiskussion« (183–203). Auch hier wird angegeben, dass Diversität bislang wenig Bedeutung in der Erwachsenenpädagogik und ihrer Forschung hatte. Wichtig ist Diversität und Diversity Education jedoch zur individuellen Entfaltung, was im Artikel vertieft wird. Eine wichtige Frage ist die Auslegung des Begriffs der Diversität im Erwachsenenalter. »Diversity Manage-

ment und Organisationspädagogik. Zusammenhänge und Analogien angesichts der Entgrenzung des Pädagogischen« ist der Titel des Artikels von Michael Göhlich und Wolfgang Schröer (204–213). Der Titel erläutert schon wesentliche Inhalte des Artikels, zumal Entgrenzung als zentrale Kategorie in Sozial- und Geisteswissenschaften angegeben wird. Diversity-Management wird zunächst als Herausforderung von Organisationspädagogik behandelt, bevor interkulturelle Öffnung als Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion besprochen wird. Als Ergebnis werden Organisationspädagogik, Diversity Management und interkulturelle Öffnung als »historische Geschwister« beschrieben.

Die nächsten 4 Artikel sind fachdidaktischen Perspektiven zugeordnet. Der erste Artikel ist von Claudia Schomaker zum Thema »Diversity Education im inklusiven Sachunterricht« (214–227). Hier geht es um Grundschulen, die durch Vielfalt charakterisiert sind. Im Artikel wird der pädagogische und didaktische Anspruch der Diversity Education im Kontext von Inklusion in der Sachunterrichtsdidaktik behandelt, wobei auch die Bezeichnung Pädagogik der Vielfalt von A. Prengel diskutiert wird. Im nächsten Artikel geht es um Sprachunterricht: »Diversity Education im Fremdsprachenunterricht« von Gabriele Blell (228–240). Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass im Fremdsprachenunterricht (auch in anderen Fächern) zunehmende Heterogenität und Vielschichtigkeit die Schülerpopulation kennzeichnet. Fremdsprachenunterricht (hier Englischunterricht) ist gekennzeichnet durch Vielfalt der sprachlichen, landeskundlichen und kulturellen Lerninhalte, was fremdsprachige interkulturelle Begegnungen ermöglicht. In Bezug auf den Englischunterricht wird Diversity Education und Inklusion behandelt. »Politische Urteilskraft und Diversity in der Migrationsgesellschaft« ist der Beitrag von Waltraud Meints-Stender (241–251), in dem zunächst die Bedeutung von Migration im 21. Jahrhundert und der Gebrauch des Begriffs »Migrationsgesellschaft« besprochen wird. Im Folgenden werden Debatten über Diversity in der Politischen Bildung behandelt und ein Verständnis von migrationspolitischer Bildung zur Diskussion gestellt. Interessant ist die Verbindung mit Hannah Arendts Verständnis von Pluralität und politischer Urteilskraft, kritisch-politische Bildungsarbeit steht entsprechend als Ziel. Der letzte Beitrag zu fachdidaktischen Perspektiven ist von Ina Schröder und Harry Noormann zum Thema »Subjektorientierung und Diversität als Kategorien der Religionspädagogik« (252–264). Unter Religionspädagogik ist hier die evangelische Pädagogik behandelt, wobei die Bedeutung von Diversität im Religionsunterricht behandelt wird, was zur Hauptfrage der Inklusion führt. Hier geht es u. a. um Inklusionsorientierung als Perspektivverschiebung.

In Teil C werden verschiedene Praxisbereiche behandelt, um dann hier zu untersuchen, welche Bedeutung dem Diversity-Ansatz in der Bildungspraxis zukommt. Der erste Beitrag ist von Isabel Siebers: »Diversity Education im Übergang von der KiTa zur Grundschule. Am Beispiel eines Modellprojektes« (266–287). Sie betont die

zunehmende Vielfalt in den Lebenswelten wie auch die zunehmende Diversität, die auch die Menschen selbst aufweisen, was individuelle Lernsituationen wünschenswert macht. Als günstig erweist sich auch, Lerngruppen jahrgangsübergreifend zu bilden wie auch die Verbindung von Kita und Grundschule. Hierzu stellt die Autorin ein Modellprojekt vor, um auch die Möglichkeiten der Diversity Education behandeln zu können. Im folgenden Artikel »Diversity Education in der berufsbegleitenden Weiterbildung. Am Beispiel des Zertifikatsstudiengangs Arbeitswissenschaft« von Günther Vedder und Henry Johns (288–299) geht es um Studierende eines Weiterbildungsstudiums, für die Diversity Education eine zentrale Rolle spielt. Im Artikel wird die Vielfalt der Studierenden und Lehrenden sowie der Themen behandelt. Es werden zwar auch Schwierigkeiten angegeben, jedoch insgesamt die Chancen der Diversity Education als konstruktiv beschrieben. Der folgende Beitrag ist nicht auf Bildung bezogen, sondern auf das Leben in einem Stadtteil: »Vielfalt feiern reicht nicht! Diversität und Gleichstellung im Stadtteil« von Irmhild Schrader (300–312). Vielfalt ist gegeben, aber auch soziale Ungleichheit, so dass Diversität im Stadtteil als Differenzlinien zwischen den Menschen beschrieben werden. Diversitätspolitik erweist sich als verbreitet, wobei hier die Entwicklung im Hannoveraner Stadtteil Linden behandelt wird. Im Beitrag von Radhika Natarajan spielt Sprache wieder eine Rolle: »Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse« (313–330). Nach einigen Überlegungen zu Fremd- und Zweitsprache werden drei Flüchtlingsfrauen aus Sri Lanka beschrieben, deren Unterschiede zeigen, dass individuelle Biographien in Sprach- und Integrationskursen berücksichtigt werden sollten. Der letzte Artikel im Buch ist von Helga Barbara Gundlach zum Thema »Die Einführung von Diversity in interkulturellen Fortbildungen. Am Beispiel von Fortbildungen für Mitarbeiter/innen im öffentlichen Dienst der Kommunal- und Landesverwaltung Niedersachsens« (331–343). Hier geht es um die Verbindung von Interkulturellen Trainings und Öffnungsprozessen mit Diversity-Ansätzen, was die Autorin an Beispielen aus der Praxis in Niedersachsen behandelt. Diversity geht nach der Beschreibung über Interkulturalität hinaus, wobei die »Charta der Vielfalt« als ein Diversity-Ansatz seit 2006 beschrieben wird. Eine interessante kritische Überlegung ist, ob die »Charta der Vielfalt« ohne Migranteneinwanderung nicht nötig gewesen wäre. Es wird davon ausgegangen, dass zwar gute Ansätze vorhanden sind, aber Weiterentwicklungen notwendig sind. Das Buch behandelt nicht nur Vielfalt, sondern ist selbst auch eine sehr vielfältige Behandlung des aktuellen Themas der Diversity Education, so dass Leser hier eine umfangreiche Beschäftigung mit diesem aktuellen Thema erhalten, auch wenn Sprache nur eines von den vielen Themen ist. Wie die einzelnen Artikel gezeigt haben, geht es um Diversity in der Erziehungswissenschaft, also nicht oft um Deutsch, obwohl natürlich Diversity gerade auch im Deutschunterricht und in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache relevant ist, denn gerade im Deutschunterricht zeigt sich die Vielfalt in vieler Hinsicht. Wie auch in den Einleitungsartikeln

angegeben wird, sind die meisten Autoren aus Niedersachsen, so dass auch Entwicklungen von dort eine Rolle spielen. Die Autoren werden am Ende des Buches kurz vorgestellt, was recht positiv ist.

Die Artikel haben unterschiedliche Längen, wobei viele wohl auch mehr noch hätten schreiben können. Hier ist die in den meisten Artikeln nicht geringe Anzahl von Literatur sehr positiv, da dies eine weitere Beschäftigung anbietet.

Nicht immer wird deutlich, dass nicht nur durch die Menschen Vielfalt deutlich wird, sondern dass auch jeder Mensch Diversität besitzt, was unterschiedliche Relevanz aufzeigt. In den meisten Artikeln wird deutlich, dass Vielfalt nicht bedeutet, dass Bewertungen entfallen. Eine große Bedeutung bekommen hierfür Menschenrechte und Menschenrechtserziehung, deren wesentliche Anteile an einer Bildung der Vielfalt auch angesprochen werden. Insgesamt ist das Buch empfehlenswert, jedoch unter der Einschränkung, dass Deutsch (DaF, DaZ) nicht in besonders großem Umfang Berücksichtigung findet.

► Heiser, Jan Christoph:

Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013. – ISBN 978-3-8260-5249-1. 400 Seiten, € 49,80

(*Sebastian Chudak, Poznań / Polen*)

Spätestens seit den 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bis noch vor wenigen Jahren galt – trotz zahlreicher Modifikationen und einer langen Diskussion um und über den Begriff und das so formulierte Unterrichtsziel – die Entwicklung der sog. *kommunikativen Kompetenz* als das übergeordnete Ziel des Zweit- und Fremdsprachenlernens und -lehrens. In der neuesten Zeit ist allerdings eine Änderung der Gewichtung der Ziele des Zweit-/Fremdsprachenunterrichts zu beobachten: Als sein Hauptziel betrachtet man heute vielmehr die Entwicklung der sog. *interkulturellen kommunikativen Kompetenz*. Zwar umfasste bereits das Ziel, das als *kommunikative Kompetenz* definiert wurde, neben der linguistischen Teilkompetenz immer auch noch die soziokulturelle Teilkompetenz, mit der das Wissen um alle Aspekte des Lebens im Land der jeweiligen Zielsprache und somit seine Kultur gemeint war. Mit dem Attribut *interkulturell* erfährt aber das Unterrichtsziel *kommunikative Kompetenz* eine erhebliche Erweiterung. Wie jeder didaktische Ansatz bedarf auch der interkulturelle Ansatz einer entsprechenden theoretischen Fundierung. Dies ist besonders deswegen wichtig, da trotz der bereits seit Jahren geführten fachdidaktischen Diskussion der Begriff *interkulturelles Lernen* recht inflationär gebraucht wird, was als Mangel an Bewusstsein dessen interpretiert werden kann, was *interkulturelles Lernen* eigentlich ist, welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit es stattfinden kann, welche Ergebnisse jeweils zu erwarten sind usw. Umso erfreulicher ist es, dass

erstmalig ein Buch erschienen ist, welches die pädagogische Grundlegung für das Phänomen des *interkulturellen Lernens* detailliert erörtert.

Das erste Kapitel des 2013 veröffentlichten Werks von Jan Christoph Heiser, das 2012 als Dissertation an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth eingereicht und von Prof. Dr. Lutz Koch und Prof. Dr. Otto Hansmann begutachtet wurde, widmet der Autor der Darstellung aktueller Ansätze *interkulturellen Lernens*. Er präsentiert die grundlegenden Aspekte der Studien von G. Auernheimer, C. Allemann-Ghionda, I. Gogolin / M. Krüger-Potratz, H. Grosch / W.R. Leenen, P. Mecheril, W. Nieke und A. Thomas (15–35). Anschließend analysiert er sie kritisch vor bildungstheoretischem Hintergrund (35–43). Er liefert auch einen Exkurs zum Kompetenzbegriff (43–48) sowie eine bildungstheoretische Kritik an diesem, wobei er auf »problematische Konsequenzen und bildungstheoretische Einschnitte« (48–52) verweist (hier u. a. auf den logischen Schein, die Eindimensionalität und Welt-Ferne), die sich aus seiner Verwendung ergeben. Abschließend weist er im Fazit seines Überblicks auf die Gefahr hin, »den instrumentellen Charakter von Wissen und Können zu stark zu betonen«, wenn man »Bildung bzw. Bildungs- und Erziehungsprozesse allein mithilfe von Kompetenz(en) zu beschreiben« versucht (53, 55). Er warnt vor der Missachtung der Autonomie und Einzigartigkeit des Individuums und betont das Fehlen ethisch-philosophischer Grundlagen in den von ihm erwähnten Ansätzen.

Im zweiten Kapitel beschäftigt sich der Autor u. a. mit dem Verhältnis, in dem Philosophie und Pädagogik zueinander stehen (56–59). Er veranschaulicht anschließend den philosophischen Gehalt des Begriffs *Interkulturalität* (59–69). Er reflektiert dabei über die Bedeutung des Adjektivs *interkulturell* und des Präfixes *inter-* sowie über den Begriff *Kultur*. Er liefert ebenfalls einen Exkurs über die Weltphilosophie von Karl Jaspers (70–75). Im Zwischenfazit betont er ausdrücklich die Relevanz interkultureller Philosophie im Kontext interkultureller Bildung und Erziehung (79–83).

Im dritten Kapitel gilt das Augenmerk von Heiser den Bedingungen und Möglichkeiten des Fremd- und Kulturverstehens. Er liefert hier zunächst einen Überblick über Verstehensansätze der Klassiker der Hermeneutik, darunter Kant, Schleiermacher, W. von Humboldt u. a. m. (84–119), um anschließend eine *Interkulturelle Hermeneutik* zu skizzieren (119–121), deren neue Perspektive sich seines Erachtens »ganz auf das Verstehen des Anderen als Anderen bzw. auf dessen Fremdheit konzentriert« (120). Das Kapitel wird durch den Versuch abgeschlossen, das *interkulturelle Verstehen* zu definieren (129–135). Hier wird gleichzeitig die Frage aufgeworfen, wie man denn interkulturell zu verstehen lernen kann, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

Wie bereits angedeutet, ist das vierte Kapitel dem philosophisch-pädagogischen Lernbegriff gewidmet. Es beginnt mit einer kurzen Einführung in den Lernbegriff (137–143), der sich eine ausführliche Darstellung von vier Lerntheorien anschließt.

Behandelt werden hier epagogischer Lernbegriff und Hermeneutik des Lernens nach G. Buck (144–162), Anfänge des Lernens nach K. Meyer-Drawe (163–181), Logik und Negativität des Lernens von L. Koch (182–217) und Anthropologie des Lernens nach K. Prange (218–241). Indem der Autor den kritischen Überblick über die genannten Theorien liefert und über ihre interkulturelle Relevanz reflektiert, bereitet er den Leser auf seine Analyse im fünften Kapitel vor.

Im fünften Kapitel unternimmt Heiser den Versuch, *interkulturelles Lernen* neu zu definieren. Der von ihm vorgeschlagene Lernbegriff soll »sowohl allgemeinpädagogischen bzw. bildungsphilosophischen und ethisch-moralischen als auch insbesondere interkulturellen Ansprüchen genügen« (242). Der Autor formuliert hier Thesen, die Probleme der bisherigen Definitionen auf den Punkt bringen. Er weist dabei auf das Fehlen einer entsprechenden Auseinandersetzung mit den lerntheoretischen Grundlagen (243–249) sowie auf die vernebelnde Wirkung des Adjektivs *interkulturell* hinsichtlich des Lernbegriffs (249–253) hin. Seinen zwei Negativthesen folgen zwei positive Hypothesen: »Interkulturelles Lernen ist zuallererst Lernen [...] und als Grundbegriff der Pädagogik zunächst systematisch-lerntheoretisch zu klären. [...] Erst nach systematischer Darlegung des Grundbegriffs kann das Adjektiv beigefügt werden.« (243) Im Folgenden geht der Autor zur Neuformulierung des *interkulturellen Lernens* über. Dabei unterzieht er die im vierten Kapitel beschriebenen Ansätze einer ausführlichen Analyse und Kritik (256–295), um schließlich die Konsequenzen und Ziele des interkulturellen Lernens zu formulieren (296–301).

Letztere greift er im sechsten Kapitel auf. Heiser diskutiert hier Ziele wie Perspektivenwechsel, Fremdverstehen, Kulturaustausch, Gemeinschaftshandeln, die im Kontext *interkulturellen Lernens* genannt werden, und betont die Bedeutung des Reflexionsvermögens des jeweils lernenden Individuums und seiner Bereitschaft zum Dialog und zur Horizonterweiterung (303–307). Besonders viel Aufmerksamkeit schenkt er dem philosophischen Grundbegriff *Epoché* (Überlegung und Neugierde) und seiner Rezeption in der Pädagogik (308–322). Die Ausbildung der Haltung der *Epoché* betrachtet er als Ziel *interkulturellen Lernens*, da sie die »Aufmerksamkeit gegenüber unseren Hypothesen, Urteilen und unserem Vorwissen« und das »Bewusstsein des hypothetischen Charakters unserer Einschätzungen und unseres Lernvollzugs« fördert (324). Als zweites Ziel nennt er die *erweiterte Denkungsart* bzw. die *Bildung des Gemeinsinns*, die er u. a. mit Vorurteilsfreiheit und Interesse an Urteilen der Anderen gleichsetzt (325–345). Das Kapitel schließt er dann mit einem Ausblick über den pädagogischen Lernbegriff als integralen Bestandteil einer *Allgemeinen Interkulturellen Pädagogik* ab (349–354).

Und schließlich unternimmt Heiser im letzten Kapitel seines Werkes den Versuch, die Frage danach zu beantworten, ob man denn Interkulturalität lehren kann. Er schlägt hier einen toleranzdidaktischen und einen moralpädagogischen Ansatz

vor, wobei er sich auf die »Toleranzdidaktik« W.-D. Ottos und die »ethische Didaktik« Kants stützt (362–371). Abschließend skizziert er die Implikationen der genannten Ansätze (372–378).

Interkulturelles Lernen kann mit Sicherheit als einer der größten pädagogischen Trends der letzten Zeit betrachtet werden. *Interkulturalität* ist gleichzeitig ein Begriff, der auch für die moderne Zweit- und Fremdsprachendidaktik von größter Relevanz ist. Für Personen, die sich mit der Anbahnung interkultureller Lern- und Bildungsprozesse befassen, ist die Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Grundlagen der Interkulturalität durchaus empfehlenswert und kann mit Sicherheit zur Steigerung der Qualität und Effizienz der von ihnen unternommenen Aktivitäten beitragen. Das vorliegende Werk von Jan Christoph Heiser bietet hierfür einen idealen Einstieg. Der Autor, der das Fehlen einer pädagogischen Grundlegung des *interkulturellen Lernens* bemängelt, liefert hier nämlich eine präzise Darstellung verschiedener Ansätze, die er kritisch hinterfragt und aus denen er schließlich auch Lernziele ableitet und didaktisch konkretisiert, die – wie er in der Einleitung zu seinem Buch schreibt – über die »Vermittlung« von Kulturstandards, *cultural awareness* und Ambiguitätstoleranz hinausgehen. Die Publikation ist daher nicht nur Personen zu empfehlen, die sich mit Pädagogik, Sozialpädagogik o. ä. befassen, sondern durchaus auch denjenigen, die im Bereich der Zweit- und Fremdsprachenvermittlung tätig sind.

- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.):
Sign Culture Zeichen Kultur. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2012. – ISBN 978-3-8260-5067-1. 608 Seiten, € 58,00

(Udo O. H. Jung, Bonn)

Es ist für einen Berichterstatter notorisch schwierig, in der Rezension einer Schrift, die 34 Beiträge enthält – davon 21 englisch-, 12 deutsch- und einer französischsprachig –, das rechte Maß zwischen Auslassung, Erwähnung und Auseinandersetzung zu finden, zumal die Semiotik, um die es hier geht, ein Wissenschaftszweig ist, der sehr wohl an das Aufgabenfeld des Fremdsprachendidaktikers heranreicht, ihm aber nie so richtig nahegekommen ist. Das Wort Fremdsprachenunterricht taucht, wenn ich mich nicht irre, in dem hier anzuzeigenden Buch gar nicht auf. Dabei haben es Fremdsprachenlehrer und ihre Schüler allenthalben mit Zeichen und den von ihnen begründeten Kulturen zu tun, mit Piktogrammen, der anderen *lingua franca* neben dem Englischen, mit (Straßen-)Schildern aller Art, mit (Film-)Plakaten oder »Pedagogical Graphics«, über die der auch in diesem Band mit einer Schilderung über »The contemporary semiotic study of the mass media« vertretene Marcel Danesi einst berichtete.

Freilich wäre es falsch, die Semiotik auf die im Alltagsleben präsenten Hinweistafeln beschränken zu wollen. Und in der Tat: Eines der Kapitel ist »Linguistic Pragmatics« überschrieben, ein Thema, das dem Fremdsprachler von seiner Ausbildung her vertraut ist. Da ist von (stilistisch relevanten) Eigenreparaturen in geschriebenen und gesprochenen Texten die Rede, denen Sven Staffeldt mit einer korpusbasierten Analyse nachspürt. Es geht um die Funktion des Phraseologismus *besser gesagt* und dessen SRP. Die Semiotik hat, wie man schnell gewahr wird, ihre eigenen Abkürzungen und Akronyme: SRP steht für Standardreferenzpotential. Das Standardreferenzpotential ist »diejenige Menge von Einheiten, auf die man mit einem Ausdruck gewöhnlich Bezug nehmen kann« (111/Anm. 5). Da wird dem Leser einiges abverlangt. Die Untersuchung von 5 DaF-Wörterbüchern ergibt, dass nur eines mit »einer angemessenen Paraphrase« (114) dazu aufwartet. Oder wie wäre es mit empraktischem Sprechen, mit Gesprochenem, das in eine nicht-linguistische Tätigkeit eingebunden ist? Sabine Kowal und Daniel C. O'Connell haben sich dieses »long neglected but ubiquitous genre of spoken dialogue« (141) als Thema ausgesucht. Sie zitieren aus einem Korpus, dem amerikanische Spielfilme zugrunde liegen, um zu zeigen, dass in bestimmten Fällen die »situation itself may substitute functionally for what would otherwise require a comprehensive verbal exposition« (144). Ob unsere Lehrbücher das immer beachten?

Kapitel 3 ist »Language and other Media« gewidmet. Da geht es zum Beispiel um den 1926 entstandenen Film *Po zakonu* von Lev Kulesov und die darin vorkommenden *shot lengths*, die von Peter Grzybek und Veronika Koch mit quantitativ-linguistischen Methoden bearbeitet werden. Sie kommen zum Schluss, dass die Länge der *Shots* denselben oder ähnlichen Gesetzen gehorcht, die auch in der Sprache und anderen semiotischen Systemen vorkommen.

Zu den anderen semiotischen Systemen zählen auch Fotoalben oder Kunstbilder mit ihren Prätexten, denen sich Doris Mosbach bzw. Ernest W. B. Hess-Lüttich in Zusammenarbeit mit Daniel H. Rellstab widmen. Hier werden die Schnittstellen zwischen Fremdsprachenunterricht und Semiotik mehr als deutlich.

Um Werbeplakate, Wegweiser, Hinweistafeln und Restaurantaufsteller aus den Paderborner und Bielefelder Innenstädten geht es in einem Beitrag von Nicole M. Wilk, die allerdings riskante Vergleiche zwischen »Nominal-, Präpositional- und Verbalphrasen urbaner Kommunikate« und »frühen Spracherwerbsstadien« (373) anstellt. So ein photographischer Fischzug mit den heute ubiquitären Digitalkameras anlässlich eines Feldarbeitstages mag Lernende jedoch zu einer distanzierenden Sicht auf die Zielkultur anregen.

Nicht alle Texte in dieser Festschrift folgen dem akademischen Disputationsmuster. Dagmar Schmaucks weist ausdrücklich darauf hin, dass ihr Beitrag zur SUV, zur semiotischen Umweltverschmutzung, ein Essay sei. In Wirklichkeit ist es eine Satire, die sich u. a. über »diätetische Lebensmittel, die zuckerreduziert, fettarm,

alkoholfrei oder anderweitig kastriert sind (sozusagen essbare Pendants zu politisch korrektem Humor« (433), mokiert. Eine willkommene Erholungspause jedoch nach harter Arbeit an terminologiebefrachteten Texten.

Deutschlehrer, die auch Französischlehrer sind, hätten sicherlich ihre Freude an der Arbeit von Eva Kimminich, die sich durch eine Relektüre der Reiseromane von Le Clezio dem Nichtsemiotischen – auch dies ein Thema der Semiotik – zu nähern versucht. Es geht um die Opposition zwischen Natur und Kultur, es geht um den Gegensatz zwischen »kolonisierender Schriftkultur« und »kolonisierter oral-auraler sowie mythischer Kultur« (461), es geht um den Versuch, »sich der engmaschigen Semiotisierung von Welt zu entziehen, um sich dem auszusetzen, was vor ihr liegt« (469).

Sehr hübsch auch die graphisch unterfütterten Darlegungen von Emanuele Arielli zur Aesopschen Fabel vom Fuchs und dem Hahn über die dem Menschen eigene Fähigkeit »to reason about the mind of other people« (503), eine automatisch ablaufende Leistung, über die Autisten nicht zu verfügen scheinen.

Das Stück von Botho Strauß mit dem Titel *Die Zeit und das Zimmer* ist schwer zu lesen. Noch schwerer zu lesen ist die formelgespickte Erläuterung einzelner Gesprächssituationen daraus durch Martin Siefkes, der die Meinung vertritt, dass die »semiotische Kommunikationstheorie [...] sich [...] zugleich als eine Methode der Literaturwissenschaft« (507) bewährt.

Es gibt sie tatsächlich, die Berührungspunkte zwischen Semiotik und Fremdsprachenunterricht. Aber die Semiotik scheint den Kontakt zu scheuen. Umgekehrt gilt: Der Fremdsprachenunterricht hat die Semiotik nicht oder kaum zur Kenntnis genommen. Schade eigentlich.

Der Herausgeber hat die Redaktion des Bandes zwei Mitarbeitern überlassen, denen eine ganze Reihe von Unachtsamkeiten anzulasten ist. Da hätte der Chef vor dem Imprimatur besser noch einmal drübergeschaut. Roland Posner, dem diese Festschrift gewidmet ist, hätte es verdient gehabt.

► Hinrichs, Uwe:

Multi Kulti Deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert. München: Beck, 2013. – ISBN 978-3-406-65630-9. 256 Seiten, € 14,95

(*Eva Sommer, Wilhelmshaven*)

Die Materialfülle dieses Buches ist klar gegliedert, mit stets präzisen, erstaunlich kurzgefassten Angaben. Kapitel 1 legt die Basis mit Begriffsklärungen, vor allem zu »Sprachkontakt«, »Migration«, »Mehr-« bzw. »Anderssprachigkeit« »Sprachtypen / Sprachfamilien« – letztere besonders wichtig für Kapitel 2 (68–144) und dessen »Portraits« der angepeilten »Migrantensprachen« (»Türkisch – Arabisch – Russisch – Jugoslawisch – Albanisch – Polnisch – Balkansprachen – »Neuenglo-

deutsch« und Vereinfachungen«). Das beispielreiche Kapitel 3 (145–223) bringt Informationen (einschließlich Akzent und Codeswitching) zum »Migrantendeutsch«, und zwar sowohl zum »Gastarbeiterdeutsch der 1970er Jahre« (mit Pidgin-Definition, 153 f.) als auch zum Status quo von »Türkisch-Deutsch«, »Russisch-Deutsch«, »Jugoslavisch-Deutsch« und »Kiezdeutsch«.

Alle diese Sprach-Charakteristiken sind wie enorm kundige Lexikonartikel, gehen aber noch deutlich darüber hinaus. Sie basieren nämlich auf fünf Jahrzehnten »privatem Migrationshintergrund« (11), also auf praktischer Erfahrung mit fast allen diesen Sprachen (15). Und sie sind zugespitzt auf die Ausgangsfrage des Untertitels, mit methodisch präziser Konzentration auf die sprachkontakt-bedingten Veränderungen (9 und 26; 226) – aber Sprachkontakt »auf allen Ebenen« (28 und 39)! – und mit dem wiederholten Hinweis, hier sei nur »Bestandsaufnahme« möglich (13 u. ö.), denn bis zum wissenschaftlichen Befund müssten noch viele Schwierigkeiten überwunden bzw. bisher fehlende Analysen geleistet werden (vgl. 55, 147, 151).

Die Zuspitzung wird gut vorbereitet durch optisch auffällige Zwischenfazit-Blöcke (auch gut zum Zurückblättern geeignet!), z. B. in Kap. 1 über Sprachkontakt als »Normalfall weltweit« (35), über Migration als Faktum der Welt- und Menschheitsgeschichte (40 und 53), über »Mehrsprachigkeit einer neuen, multiplen Art« (59) als Charakteristikum der thematisierten Situation in Deutschland. Um die Ausgangsfrage in Erinnerung zu halten, gibt es später auch mal im *Parlando*-Stil Begriffs-Wiederholungen (»[...] Das nannten wir das ›kreolische Prinzip‹«, 255) oder anschauliche Formulierungen, z. B. wie »bestimmte Züge des durchschnittlichen Migrantendeutsch (und der Zweisprachigkeit) auch die deutsche gesprochene Standardsprache im Munde von Deutschen ohne Migrationshintergrund verändern« (149 f.).

Kapitel 4 »Veränderungen im Deutschen« versammelt auf dieser Grundlage die maßgeblichen Stichworte zur vorläufigen Beantwortung der Ausgangsfrage:

- Faktum »Reduktionserscheinungen« bis hin zu »Simplifizierungen« (228) als beobachtbare Tendenz (z. B. Kasus-Entwicklung, 227–229),
- Notwendigkeit großer Sensibilität für dieses Faktum wie für alle »tiefgreifenden Umwälzungen im Innern der Sprache«, aber ohne sprachpflegerische »augenzwinkernde Attitüde« gegenüber angeblich zu vermeidenden Fehlern (228), auch bei Abbau-Tendenzen, z. B. in Kongruenz und Artikelgebrauch (251 ff. und 256 ff.),
- Offenheit für Ursachen-Vielfalt statt Monokausalität, wie von Anfang an betont und auch für »Kiezdeutsch« diagnostiziert (222), mit »Varianten« statt Normen als prinzipiellem Beobachtungsziel (229).

Für welches Lesepublikum ist dieses Buch nützlich? In etwas anderer Gewichtung als die prinzipielle sachbezogene »Zusammenfassung« des Autors (27–29) sei hier mit wenigen *Thesen* skizziert, wie man im DaF-Unterricht oder in allgemeinen

Sprachdebatten von den Grundinformationen als Argumentationshilfe profitieren kann:

Es gibt »typische Minenfelder der deutschen Standardgrammatik für Migranten«, entsprechend den »Unsicherheiten, die schon bei Deutschen unübersehbar sind« (162) – man lese dazu das Paradekapitel über den phonetischen und grammatischen »Akzent der Migranten« (157 ff.).

Viele Klagen über »Denglish« vernachlässigen mit ihrer »Konzentration auf das weithin sichtbare Vokabular [...] oft die versteckten Einflüsse« (140), auch wenn Wortschatzreduktion als Problem unbestreitbar ist (218) – man lese dazu die Skizzen vom Schicksal der englischen Sprache seit dem europäischen Mittelalter (36, 141).

Normative Sprachbetrachtung muss flexibel werden, vor allem »der alte Sprachpflege-Blick«, der, konservativ-klagend oder humorig lästernd, »überall Sprachverlotterung und Sprachverfall [wittert]« (19).

Auch der »alte Political-Correctness-Blick« (20) ist revisionsbedürftig, wenn aus dem Befund »Sprachkontakte und Sprachkonflikte at all times« (35) die falsche Konsequenz gezogen wird, »Kiezdeutsch« nur zu beschreiben (und trotzdem zu werten, nämlich zu verteidigen!), als sei »Sprachwandel jeder Art eine Bereicherung« – man lese dazu die vielen Hinweise und Beispiele, die zeigen, dass diese »neue Varietät« (203) mehr ist als eine weitere Variante, nämlich Ergebnis und Quelle von Sprachwandel zugleich.

Viele neue Einblicke gewinnt, wer mit diesem Buch das Zusammenwirken von Mehrsprachigkeit, spezifischen Migrantensprachen und allgemeinem Pidginmilieu (206) erkundet.

- Huhta, Marjatta; Vogt, Karin; Johnson, Esko:
Needs Analysis for Language Course Design. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – ISBN 978-0521128148. 266 Seiten, € 26,10

(Michael Seyfarth, Tomsk / Russland; Bernadette Gebauer, Hanoi / Vietnam)

Die Entwicklung fach- und berufsbezogener sprachlicher Kompetenz konfrontiert Lehrende mit der Herausforderung, Kurse zu konzipieren, die zugleich effizient und relevant für die Lernenden sind (1). Vor dem Hintergrund dessen, dass die wenigsten Sprachlehrenden über ein tiefergehendes Wissen zu den beruflichen Kontexten ihrer Lernenden verfügen, sind in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder Erhebungen zu sprachlichen Anforderungen in verschiedenen Berufen durchgeführt worden. Hinsichtlich der Methodologie bei Sprachbedarfsanalysen ist bislang jedoch nur selten der Versuch einer systematischen Aufarbeitung unternommen worden (vgl. Long 2005). Mit *Needs Analysis for Language Course Design* legen die Huhta/Vogt/Johnson ein Konzept für systema-

tische und empirische Erhebung von Sprachbedarfen in verschiedenen Berufsfeldern vor, das sie anhand der Entwicklung von exemplarischen *Professional Profiles* ausführen und verdeutlichen. Die Entwicklung dieser *Professional Profiles* war Gegenstand einer Reihe von Projekten, an denen unter Förderung der Europäischen Kommission mehrere Länder beteiligt waren und deren Fokus auf den Bereichen Technik, Wirtschaft, Recht sowie Gesundheit und Pflege lag.

Im ersten Kapitel zeichnen Huhta/Vogt/Johnson die historische Entwicklung von Sprachbedarfsanalysen nach und diskutieren zunächst verschiedene Modelle der Einbettung von *Sprachbedarf* in den fremdsprachendidaktischen Diskurs und dessen Erhebung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer ausführlichen und systematischen Besprechung von neun Methoden, die im Zuge der Erhebung von Sprachbedarfen Anwendung finden. Diese reichen von *Annahmen von Laien* als Datengrundlage über das *Führen von Interviews und Beobachtungen* bis hin zur *Analyse von berufsspezifischen Dokumenten*. Übersichtlich werden zentrale Gedanken in einer Tabelle zusammengefasst, die neben der Nennung von Vor- und Nachteilen auch Verweise auf Beispieluntersuchungen enthält, in denen die entsprechende Methode verwendet wurde. Deutlich weisen Huhta/Vogt/Johnson auf die Bedeutung der Triangulation verschiedener Methoden hin.

Im zweiten Kapitel legen sie den Fokus auf das berufsspezifische Unterrichten von Fremdsprachen. Wichtiger als die Vermittlung linguistischen Wissens sei dabei allerdings die Entwicklung eines Verständnisses von Kontext und Kontextadäquatheit kommunikativen Handelns. Als charakteristisch für die Vermittlung fach- bzw. berufsspezifischer Handlungskompetenz verstehen Huhta/Vogt/Johnson einerseits die empirische Fundiertheit der thematisierten Inhalte. Dabei müssen unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt werden, die in einer *dichten Beschreibung* (39) von Kontext und Details der entsprechenden sprachlichen Handlungen münden. Andererseits sei zentral, dass die Entwicklung entsprechender Kompetenzen weniger ihre Spezifik im fokussierten Beruf findet, als vielmehr im Kontext von dessen Ausübung. Als Beispiel nennen sie BuchhalterInnen, deren kommunikatives Handeln etwa in einem Pharmakonzern durch andere Interaktionspartner und -inhalte geprägt ist als in einem Unternehmen aus einer anderen Branche.

Zentrale Begriffe in der Erfassung kommunikativer Anforderungen sind einerseits *Situationen sprachlichen Handelns*, die von Huhta/Vogt/Johnson mit Bezug auf Saville-Troike als »a unified set of components [consisting of] the same general purpose of communication, the same general topic, and involving the same participants, generally using the same language variety, maintaining the same tone or key and the same rules for interaction, in the same setting« (37) definiert werden. Situationen sprachlichen Handelns umfassen dabei eine Vielzahl von mündlichen und schriftlichen Textsorten (Genres).

Im Zentrum des dritten Kapitels stehen zwei Aspekte. Zum einen wird hier am Beispiel von Maschinenbauingenieuren der Aufbau der *Professional Profiles* vorge-

stellt und erläutert. Ergänzt wird dies um Ausführungen dazu, wie die *Professional Profiles* als Grundlage für curriculare Überlegungen genutzt werden können. Ein Profil besteht dabei aus den Teilen A–F. Teil A umfasst Hintergrundinformationen zum Berufsbild sowie zu forschungsmethodischen Aspekten, die zur Erstellung des Profils geführt haben. Teil B verfolgt das Ziel, Lehrenden allgemeine Informationen zu Aufgaben und Inhalten des Berufs zu geben. Teil C subsumiert Informationen zum Arbeitskontext (Arbeitsplatz, Akteure, Situationen, Diskurstypen). Die Teile D und E geben einen präziseren Einblick in die Beschaffenheit der häufigsten und herausforderndsten Situationen sprachlichen Handelns. Teil F stellt exemplarische Tagesabläufe im Berufsbild vor. Die Erklärung des Profils wird durch eine tabellarische Übersicht ergänzt, die einen leichten Zugriff ermöglichen soll. Auch für die restlichen Profile liegt eine solche tabellarische Darstellung im Anhang vor.

Mit dem vierten Kapitel bieten Huhta/Vogt/Johnson einen Transfer von der Sprachbedarfsanalyse in die Unterrichtspraxis. Dabei stellen sie sechs verschiedene Arten von Aktivitäten vor, die es erlauben, die Bedürfnisse der Lernenden und die berufsspezifischen sprachlichen Handlungen in den Unterricht zu integrieren. Diese reichen von Aktivitäten zur *Feststellung von Lernerbedürfnissen* über *Aktivitäten zur Herausbildung einer kommunikativen Identität*, *Aktivitäten zur Heranführung der Lernenden an das Berufsfeld* und *Aktivitäten für das Identifizieren und Anwenden bestimmter Genres* bis hin zu *Aktivitäten für einfache, häufig auftretende Routineaufgaben* und *Aktivitäten zu komplexen Situationen*.

Mit dem fünften und letzten Kapitel stellen Huhta/Vogt/Johnson einen Leitfaden zur Erstellung eigener Profile vor. Dies geschieht anhand der detaillierten Ausführung von fünf Schritten. Zunächst seien die in der Publikation thematisierten Beispiele zu rezipieren und auf der Grundlage dieser Erfahrungen eigene Ressourcen (Zeit, Finanzen, institutionelle Rahmenbedingungen) zu reflektieren. Im Anschluss daran sind die Lernenden und deren Lernkontext zu definieren. Dabei spielt etwa die Frage danach eine Rolle, ob der Kurs für einen Beruf oder ein Berufsfeld, für Funktionen oder Abteilungen in einem Unternehmen angelegt ist (Stichwort Heterogenität vs. Homogenität des beruflichen Hintergrunds in der Gruppe). Zu diesem zweiten Schritt gehört ebenfalls die Reflexion der möglichen Informationsquellen für die eigene Untersuchung. Im Zuge der Datenerhebung sind dann zunächst webbasierte Recherchen anzustellen, die entsprechende Grundlagen für strukturierte Interviews liefern. Im Zusammenhang mit der Überführung von Untersuchungsergebnissen in ein Profil gehen Huhta/Vogt/Johnson auf die besonderen Herausforderungen ein, die sich in der praktischen Umsetzung stellen. In einem letzten Schritt wird ein Leitfaden für die schrittweise Reflexion und Anpassung / Erstellung eines Profils bis hin zur Umsetzung im Unterricht und einer anschließenden Evaluierung gegeben.

Mit ihrer Publikation werden Huhta/Vogt/Johnson ihrem eigenen Ziel einer Aufarbeitung des bislang methodologisch nur unbefriedigend reflektierten Feldes

der Sprachbedarfsanalysen gerecht. Ihr praxisdienliches Referenzwerk bietet neben seinem Leitfadencharakter vor allem durch seine Anschaulichkeit und die elaborierten Ausführungen wertvolle Impulse und Hilfestellungen für eigene Bemühungen.

Literatur

Long, Michael (Hrsg.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

- Janíková, Věra; Seebauer, Renate (Hrsg.):
Education and Languages in Europe. Bildung und Sprachen in Europa.
Münster: Lit, 2013 (Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft 17). – ISBN 978-3-643-50505-7. 487 Seiten, € 44,90

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Vor dem Hintergrund zahlreicher Reformen in der schulischen Ausbildung junger EU-Bürger dokumentiert der vorliegende Sammelband die Beiträge einer internationalen Fachkonferenz an der Masaryk Universität Brno, Tschechische Republik, im Juni 2013. Wie für eine Tagungspublikation üblich, orientiert sich die Aufsatzsammlung an den Schwerpunkten der Arbeitsgruppen: 1. Bildung und Sprachenpolitik, 2. Lehren und Lernen fremder Sprachen sowie 3. Kommunikation in den Geisteswissenschaften. Insgesamt enthält der Band, neben drei Plenarvorträgen, 26 deutsche und 21 englische Artikel, deren Abdruck in alphabetischer Reihenfolge und nach Publikationssprache (Englisch oder Deutsch) unterteilt erfolgt. Jeweils ein Abstract und die Nennung von Schlüsselbegriffen gehen jedem Aufsatz voraus, Informationen zu den Autoren befinden sich am Ende. In der nachfolgenden Besprechung werden die Inhalte der einzelnen Beiträge thematisch zusammengefasst.

Der erste Plenarvortrag von Brigitte Sorger umreißt die Fragestellungen der Tagung: Europäische Sprachenpolitik mit dem Ziel der Förderung von Mehrsprachigkeit und ihre konkrete Umsetzung im tschechischen Bildungssystem. Im zweiten Plenarvortrag wird ein Forschungsprojekt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Brno zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden vorgestellt, und schließlich stellt sich ein polnisch-norwegisches Forschungsteam die Frage, welchen Einfluss Lew Vygotskys soziokulturelle Lerntheorie und dabei im Besonderen *Zone of Proximal Development* auf das Fremdsprachenlernen hat.

Jana Baraková stellt das Projekt »Kindheit im 2. Weltkrieg« vor, in dem Studierende nach der Buchlektüre mit deutschen und österreichischen Autoren in

Briefwechsel traten, um autobiographische Bezüge zu erfragen. Ausgehend von der Lektüre des Romans *First Daughter – Extreme American Makeover* entwickelt Monika Blaschke mit SchülerInnen ein Projekt zum freien Schreiben, das vor allem Kindern mit Migrationshintergrund in Wien »eine Stimme geben« soll.

Alice Brychová stellt ein grenzüberschreitendes EU-Projekt vor, an dem 35 slowakische, 45 tschechische und 98 niederösterreichische Kindergärten beteiligt sind, um »Basiswissen über die Nachbarländer, deren Sprache und Kultur« zu vermitteln (56). Nachbarsprachenlernen sollte von einer symmetrischen Kommunikationssituation ausgehen. Kateřina Šichová stellt die Situation von Tschechisch als Fremdsprache (ČaF) an der tschechisch-bayrischen Grenze vor, wobei Aktivitäten an der tschechisch-sächsischen Grenze unberücksichtigt bleiben. Silke Gester plädiert in ihrem Beitrag für ein linguistisches Propädeutikum an Grundschulen, das im Sinne von Mehrsprachigkeitskonzepten vor allem die Sprachaufmerksamkeit (*language awareness*) der SchülerInnen schulen soll, und verweist auf Ergebnisse des vom Europarat geförderten Projektes *JaLing* (vgl. 78).

Oliver Holz schildert erste Auswirkungen einer Strukturreform im belgischen Hochschulwesen. Seit 2003 wird eine höhere Akademisierung der Bachelorstudiengänge und Angleichung der Studiengänge an Hochschulen und Universitäten angestrebt. Die Fremdsprachenpolitik der Türkei stellt Sevinç Mesbah vor. Renate Seebauer stellt in ihrem Beitrag Erwartungen und Erfahrungen von Erasmus-Studierenden an der Universität Wien gegenüber.

In einer weiteren Gruppe von Aufsätzen stehen die Lehrpersonen im Zentrum des Forschungsinteresses (z. B. Věra Janíková, František Tůma und Petr Najvar). Eva Unterweger rückt die Phase des Berufseinstiegs von LehrerInnen ins Zentrum ihrer Untersuchung, und Jerneja Herzog hat Lehramtsstudierende während ihrer ersten Unterrichtserfahrungen begleitet, um die Kontaktaufnahme zwischen SchülerInnen und Lehrenden zu untersuchen. Die Rolle der Lehrperson in Klassen, die nach dem CLIL-Konzept unterrichtet werden, beschreibt Silvia Pokrivčáková. Mojmír Muzikant beschreibt Seminarveranstaltungen, die Varietäten der deutschen Sprache zum Inhalt haben, um Substandards stärker in die Deutschlehrerausbildung zu integrieren. Jana Jašková weist darauf hin, dass die Lehramtsausbildung an tschechischen Universitäten stärker das Berufsfeld zukünftiger Lehrer im Blick haben sollte und der Anteil an *English for specific purposes* erhöht werden müsste. Des Weiteren beschreibt Zdeňka Schormová ein gelungenes Unterrichtsbeispiel im Fach Englisch für Medizinstudenten. Eine Möglichkeit, die Lehrerausbildung zu professionalisieren, zeigen Eva Minaříková und Tomáš Janík durch den Einsatz von VideoWeb, d. h. die videobasierte Analyse von Unterrichtssequenzen, die gemeinsam mit den Lehramtsstudierenden in Bezug auf Lernziele, Aufgaben und Arbeitsanweisungen sowie Feedback (384) ausgewertet werden. Diese Kriterien zur Messung von Unterrichtsqualität stellt wiederum Pavel Zlatníček in seinem Aufsatz vor. Er zählt dazu in erster Linie

Motivation, lernförderliches Klima, Lernzeitnutzung, Zielorientierung und Lehrersprache (vgl. 267).

Verschiedene Beiträge beschäftigen sich mit der Frage der Lehrmethodik, der Suche nach geeigneten Materialien und der Rolle landeskundlichen / kulturellen Wissens im Fremdsprachenunterricht. Miroslav Janík stellt das Forschungsdesign einer Interaktionsstudie zum Gebrauch der L3 Deutsch an tschechischen Haupt- bzw. Volksschulen vor (vgl. 116). Zuzana Palacková untersucht in ihrem Beitrag, inwieweit Lesestrategien in der L1 Tschechisch auf die L2 Englisch und L3 Deutsch übertragen werden. Mária Schmidtová untersucht den Einfluss expliziten und impliziten Wissens auf die kommunikative Sprachkompetenz. Silvia Hvozdíková und Eva Stranovská stellen mit dem *Linguistischen Interventionsprogramm* (LIP) eine Möglichkeit vor, die pragmatische Sprachkompetenz von Englischlernern zu verbessern. Ein studentischer Beitrag widmet sich dem kontrastiven Sprachvergleich Deutsch-Polnisch (Magdalena Hinc-Wirkus). Alena Kovářová plädiert in ihrem Artikel für die Verbindung von Grammatik- und Aussprachetraining, auf die bereits in der Lehrerbildung hingewiesen werden sollte. Ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit Ausspracheproblemen slowakischer Englischlerner (Michal Bodorík und Jela Kehoe). Nikolina Miletić untersucht Lernschwierigkeiten kroatischer Kinder, die Deutsch lernen. Ewa Bilińska-Suchanek führt in ihrem Beitrag aus, wie sie unter Rückgriff auf James Ashers Methode des *Total Physical Response* die Lernerbeteiligung im Fremdsprachenunterricht erhöhen möchte. Motivationsfördernd wirkt sich nach einer Umfrage von Zusana Sándorová auch der Einsatz von authentischem Material im Fremdsprachenunterricht aus.

Die Verbindung von Sprachlernen und Sprachgebrauch in geisteswissenschaftlichen Fächern wird vor allem in der Kunstpädagogik betont. Im Mittelpunkt des Beitrags von Matjaž Duh steht ein didaktisch-methodisches Konzept, in sieben Schritten die Wahrnehmung eines Kunstwerkes sowohl rezeptiv als auch produktiv zu schulen. Tomaž Zupančič kommt in seiner Lehrerbefragung zu dem Schluss, dass die Behandlung moderner Kunst im Unterricht motivationsfördernd für das Unterrichtsgespräch sei. Ebenfalls ausgehend von Bildbetrachtungen, hier einer Picasso-Ausstellung, gehen Wolf Mantler, Lukas Sainitzer und Jutta Zemanek bei der Analyse von Schülerarbeiten der Frage nach, inwieweit durch das Unterrichtsprojekt eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen und fremden Kultur geschult werden konnte. Ebenso plädiert Luzia Thumser für die Verbindung von interkulturellem Lernen und bildnerischer Erziehung. Die Notwendigkeit interkultureller Kommunikation betont ebenfalls Malgorzata Jarecka-Żyluk in ihrem Beitrag und Klára Kostková filtert in einer Metanalyse die Hauptbegriffe in wissenschaftlichen Texten zu interkultureller Erziehung im *Web of Science* heraus. Wie stereotyp Kulturen teilweise in Lehrmaterialien noch dargestellt werden, zeigt Jana Kubrická in ihrer vergleichenden Analyse eines Lehrwerks für

Englisch bzw. Russisch als Fremdsprache. Karolína Pešková stellt in ihrem Aufsatz Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse vor, die die Rolle von Visualisierungen für landeskundliches Lernen beschreibt. Eva Reid gibt nach Unterrichtshospitationen einen Einblick in interkulturelles Lernen an slowakischen Grundschulen. Musik als kulturverbindendes Element beschreibt Ligita Stramkale in ihrem Beitrag. Die Bedeutung der Verbindung von Bewegung und Sprache für das kindliche Lernen unterstreicht Herbert Zoglowek. Wie wichtig ganzheitliches Lernen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen ist, zeigt auch Marjana Pehar in ihrem Beitrag auf. Dabei müssen ebenso die unterschiedlichen Lernstile, wie von Ladislava Nováková dargelegt, berücksichtigt werden.

Einer kritischen Analyse unterziehen Kateřina Švejdlíková und Kateřina Vlčková das Konzept der Lernstrategien. Katerina Veselá weist wiederum darauf hin, dass das Konzept des Konnektivismus nicht nur auf multimediales Lernen beschränkt werden sollte. Margarete Grimus zeigt in ihrer Argumentation, wie mobiles Lernen und somit der Zugang zu Weblogs und sozialen Netzwerken gerade in Entwicklungsländern die Möglichkeit bietet, Zugang zu Bildungswelten zu schaffen (vgl. 85). Irena Reimannová hat Lehramtsstudierende zu ihrer Medienkompetenz befragt. Eher kritisch bewertet Ivo Zopf den allgegenwärtigen Einsatz von Informationstechnologien in Lehre und Unterricht. Schließlich stellt Maria Aleksandrovich ein Projekt vor, das die Akademische Wörterliste um die Sprachenpaare Englisch-Russisch/Ukrainisch/Polnisch und Bulgarisch erweitern soll. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ausführliche Tagungsdokumentation vor allem einen guten Überblick über aktuelle Forschungsschwerpunkte und -arbeiten an tschechischen und slowakischen Universitäten verschafft und forschungsmethodisch interessante Akzente setzt.

► Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Beiträge zur deutschen Sprachwissenschaft. München: iudicium, 2013. – ISBN 978-3-86205-347-6. 169 Seiten, € 20,00

(Petra Szatmári, Budapest / Ungarn)

Der vorliegende, sich in die von der Japanischen Gesellschaft für Germanistik herausgegebene und bereits etablierte Reihe eingliedernde Band versammelt neun Beiträge des 38. bzw. 39. Linguisten-Seminars, zu dessen Rahmenthemen die renommierten deutschen Linguistinnen Karin Donhauser (»Historische Linguistik: Neuere Ansätze zur Modellierung der Entwicklungsgeschichte des Deutschen«) und Gabriele Diewald (»Modalität und Evidentialität im Deutschen«) Vorträge hielten.

Eingeleitet wird der Band mit zwei Aufsätzen von Gabriele Diewald, die sich unter verschiedenen Aspekten der Evidentialität im Deutschen nähert. Im ersten

Beitrag vermittelt sie einen fundierten Überblick über sprachliche Erscheinungen, die dem grammatischen System der Evidentialität zugeordnet werden können. Evidentialitätsmarker sind sprachliche Einheiten, deren Funktion im »Verweis auf eine Informations- bzw. Erkenntnisquelle« (12) besteht. Diewald fokussiert auf Evidentialität als semantisch-funktionale Domäne. Dabei lotet sie Forschungsergebnisse zum Gegenstand, die aus der Sprachtypologie stammen, in der Evidentialität schon lange ein »zentraler Untersuchungsgegenstand« (9) ist, hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf das Deutsche aus. Gewinnbringend für Untersuchungen scheint ihr eine Unterscheidung zwischen direkten (ermöglichen einen perzeptiv-basierten Zugang zum Ereignis) und indirekten (gestatten einen inferenzbasierten Zugang zum Ereignis) Evidentialitätsmarkern. Inferentielle Evidentialität lässt sich unterteilen in konzeptuelle (*werden* + Infinitiv), konzeptuelle/perzeptive (*scheinen zu* + Infinitiv) und perzeptuelle (nicht-erwünschte: *drohen zu* + Infinitiv; erwünschte: *versprechen zu* + Infinitiv). Der Beitrag ist als (überzeugendes) Plädoyer für die Notwendigkeit, ein System der Evidentialität im Gegenwartsdeutschen anzunehmen, aufzufassen. Im sich anschließenden zweiten Beitrag zeichnet Diewald präzise und anschaulich die Grammatikalisierungspfade der einzelnen Mitglieder des inferentiellen Evidentialitätsparadigmas nach.

Die Tatsache, dass die japanischen Übersetzungen deutscher Sätze mit extrasubjektiv-volitivem *sollen* eine außergewöhnliche Komplexität aufweisen, veranlasst Yoshimi Suematsu dazu, die Bedeutung und den Satzbau derartiger Sätze im Deutschen und Japanischen zu vergleichen. Dazu werden fünf japanische Übersetzungen zu Sätzen aus dem Roman *Das fliegende Klassenzimmer* von E. Kästner analysiert. Besonders hervorzuheben sind die plausiblen schematisierten Darstellungen der Bedeutungsstruktur bzw. der die vier Subgruppen kennzeichnenden Satzstrukturen. Aus der Analyse geht hervor, dass im Japanischen in auffordernden Situationen der Modalquelle besonderes Gewicht zukommt. Dies äußert sich u. a. darin, dass Sätze mit derselben Modalquelle mehr Gemeinsamkeiten haben als Sätze mit demselben Satzsubjekt (64). Zuzustimmen ist Suematsu darin, dass eine ergänzende Analyse deutscher Übersetzungen aus dem Japanischen als eine anstehende Aufgabe erscheint.

Yoshiki Mori widmet sich der temporalen Perspektive kontrafaktischer Konstruktionen des Futurs in der Vergangenheit (*Damit will ich nicht gesagt haben, dass er unsere Zukunft verbaut hat.* 75). Es zeigt sich, dass die Kontrafaktizität im Deutschen durch den expliziten kontrafaktischen Operator getragen wird. Ein Sprachvergleich mit dem Englischen, Französischen und Spanischen verdeutlicht gemeinsame und unterschiedliche Strategien der jeweiligen Sprachgemeinschaft bei der Umsetzung der Kontrafaktizität, deren Bildung im Englischen/Französischen – im Gegensatz zum Deutschen/Spanischen – auf dem Futuroperator beruht.

Bei der Erfassung einer Gesprächssituation misst Masahiko Ozono der Perspektive des Sprechers sowie der des Hörers große Bedeutung zu. Wesentlich ist dabei

die gemeinsam gerichtete Aufmerksamkeit (die sog. »Joint Attention«), mit deren Hilfe sprachliche Phänomene (wie z. B. das Demonstrativpronomen *dieser*, das Freie Thema, Linksversetzung) angemessener erfasst werden können. Der Sprachvergleich zeigt, dass im Japanischen der gemeinsame Blick bevorzugt wird, was sich auch in anderen kulturellen Bereichen (z. B. der Malerei) spiegelt. Überzeugend wird vermittelt, dass dem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mehr Beachtung bei pragmatischen Untersuchungen geschenkt werden sollte; er erklärt z. B. plausibel, warum sich das im Deutschen eigentlich verpönte Krankenschwester-Wir so hartnäckig halten kann.

Hiroyuki Miyashita interpretiert das fixe *es* als Konstruktion im Sinne der Konstruktionsgrammatik, d. h. als Form-Bedeutungspaar (formal: »*es* + einstelliges Verb«, 105; Bedeutung: »Die *es*-Konstruktion zeigt an, dass der Sprecher ein spontanes Ereignis in der Außenwelt, das durch das Verb ausgedrückt wird, sinnlich feststellt.« 109). Prototypische Verben für *es*-Konstruktionen sind die Witterungsverben. Anhand einer diachronen Analyse zeigt der Autor den Ausbau der Konstruktion: Während im Althochdeutschen lediglich Witterungsverben diese Konstruktion bildeten, erweiterte sich der Verwendungsbereich der *es*-Konstruktionen bis zum Gegenwartsideutschen neben Witterung auf Schall, Geruch, Geschmack und Aktivität. Allerdings bleibt der Autor die Erklärung schuldig, wie der Ausbau der *es*-Konstruktionen z. B. formal bei mehrstelligen Verben oder Verbvarianten erfasst wird, vgl. *es zog*_{<akk dir>} *ihm hinaus in die weite Welt*; *es geht mir gut – es geht ums Ganze*. Für nicht ganz unproblematisch halte ich zudem den Begriff *einstelliges Verb*. In der Regel sind diachron gesehen prototypische Verben für diese Konstruktion Verben, die keine Subjektstelle hatten, d. h. subjektlose Verben, zu denen dann *es* hinzutrat. Da sie aber auch keine anderen Elemente fordern, ist es meiner Ansicht nach zutreffender, von nullstelligen Verben zu sprechen.

Einen Zusammenhang zwischen Ereignistypen und präzifizierenden Adjektiven stellt Moe Nobukuni her, wobei für die Untersuchung zwei Adjektivtypen, der *fast-* (*schnell/langsam* A1-) und der *easy-* (*leicht/schwer* A2-)Typ, von Relevanz sind. Hinsichtlich der syntaktischen Funktion dominiert bei beiden Typen der adverbiale Gebrauch. In Bezug auf die Ereignistypen verbinden sich A1-Adjektive durchgehend mit *Activities* (bei prädikativem Gebrauch nur damit) und A2-Adjektive mit *Achievements* (in adverbialer Funktion ohne zirkumstanziale Möglichkeit einzig mit diesem Ereignistyp).

Die beiden letzten Beiträge sind dem Genitiv gewidmet. Maiko Nishiwaki beschäftigt sich mit den semantischen Funktionen des Genitivs im Althochdeutschen. Thematisiert wird die semantische Unifikation der Genitive bei Verben, Adjektiven, Nomen und Präpositionen, wobei die Entstehungsgeschichte ausgeklammert bleibt, weil alle Funktionen bereits in älteren Sprachstufen belegt sind. Diskutiert werden Ableitungsprozesse der Genitivvorkommen anhand althochdeutscher Textbelege. Als grundlegend erweist sich die ablativische Funktion, von der die Funktionen des

Genitivs metonymisch (partitiver, indefiniter Genitiv) oder metaphorisch (attributiver Genitiv) ableitbar sind. Der substantivische Ursprung der genitivregierenden Präpositionen bringt diese in die Nähe des attributiven Genitivs.

Junichi Yoshimura untersucht den pronominalen Genitiv *des* anhand des *Nibelungenliedes* im Mittelhochdeutschen. Die Hypothese, dass die Weglassbarkeit des pronominalen Genitivs *des*, für den im Neuhochdeutschen Konjunkionaladverbien (*deswegen*) oder Pronominaladverbien (*dafür*) stehen, eine Rolle beim Abbau des adverbialen Genitivs spielt, soll einer genaueren Überprüfung unterzogen werden. Hinsichtlich des Vorkommens dominiert unter den Genitivformen eindeutig der pronominale Genitiv (interessant war der Gebrauch des Verbs *antworten* mit dem Genitiv *des*, was sich beim Vergleich mit anderen mittelhochdeutschen Texten jedoch als Eigentümlichkeit des *Nibelungenliedes* zeigte, denn in den Vergleichstexten war dieser Gebrauch verschwindend niedrig). Der pronominale Genitiv *des*, verwendet als Demonstrativ- bzw. Relativpronomen, bezieht sich überwiegend auf einen Satz oder Nebensatz (z. B. *daz*-Satz) und dient somit der syntaktischen Satzverknüpfung. Allerdings scheint sein Vorkommen vor allem metrisch und mnemotechnisch begründbar zu sein, so dass es zwecks genauerer Aussagen über die Fakultativität des pronominalen Genitivs bei genitivfähigen Verben einer Gegenprobe in weiteren Texten bedarf.

Die Beitragenden des Sammelbandes präsentieren sich mit mannigfaltigen, aufschlussreichen und interessanten Forschungen. Zu verschiedenen sprachlichen Erscheinungen werden neue Erkenntnisse geliefert, die zur Diskussion gestellt werden und somit vielfältige Anregungen und Anstöße für weiterführende Untersuchungen geben. Die Analysen sind synchron, diachron bzw. kontrastiv ausgerichtet, deshalb ist der Band besonders an solchen Forschungen Interessierten zu empfehlen.

► Jeuk, Stefan:

Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. – ISBN 978-3-17-023268-6. 158 Seiten, € 19,90

(*Beatrix Hinrichs, Bielefeld*)

Stefan Jeuk lehrt am Institut für Sprachen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und zeichnet sich seit Jahren durch seine Übersichten im Bereich Deutsch als Zweitsprache aus. Seine Arbeiten betreffen die Gebiete Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Schriftspracherwerb, Didaktik Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung und Sprachstandsbeobachtung sowie den Anfangsunterricht im Fach Deutsch. Außerdem ist er Mitherausgeber vom *der die das Sprach- und Lesebuch* für die Klassen 1 bis 4 (Cornelsen Verlag).

Nun liegt in einer zweiten aktualisierten, das heißt laut Selbstauskunft des Autors »geringfügig überarbeiteten« Auflage der Band *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* vor. Er ist Teil einer Reihe, in der aus unterschiedlichen Disziplinen anwendungsbezogene, also für den praktischen Unterricht nützliche Darstellungen verschiedener Fachdidaktiken verständlich und kompakt vermittelt werden sollen. Die Adressaten sind praktizierende und zukünftige Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten sowie Pädagogen und Psychologen, die im Bereich Schule und Bildung aktiv sind. Außerdem sollen Studierende im Lehramt und Teilnehmer von Lehrerfortbildungen davon profitieren. Entsprechend dieser Zielsetzung handelt das Buch die drei Teilbereiche Grundlagen, Diagnose und Förderung in Bezug auf mehrsprachige Kinder im deutschen Schulsystem ab. Die Ausgangsthese ist dabei, dass Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache im Laufe der Schulzeit zu immer größeren Lernschwierigkeiten führen und somit eine Benachteiligung der betroffenen Schülerinnen und Schüler riskiert wird, es sei denn, es gelingt Lehrkräften, in den Erwerbsprozessen Unterstützung zu leisten.

Zum ersten Teilbereich (Grundlagen) gibt Jeuk einen Überblick über die Themen Deutsch als Zweitsprache in Deutschland, Aspekte des Zweitspracherwerbs und über mögliche Verläufe des Zweitspracherwerbs sowie Lernschwierigkeiten. In diesem Rahmen wird der Begriff »Zweitsprache« geklärt. Anhand von Statistiken wird gezeigt, dass die Schülerschaft, die unter diesen Begriff fällt, unter Bildungsbenachteiligung leidet. Folglich ist ihre besondere Berücksichtigung eine Bildungsaufgabe in der Schule, wie anschließend gefordert wird. Dazu gehört eine differenzierte Diagnostik ebenso wie die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Jeuk schließt einen Überblick über verschiedene theoretische Ansätze zur kindlichen Sprachaneignung an. Anschließend stellt er vier bekannte Hypothesen zum Zweitspracherwerb vor: Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interlanguagehypothese, Teachabilityhypothese und als Sonderfall die Separate Development-Hypothese, die sich auf einen speziellen Erwerbskontext, den frühen Bilingualismus, bezieht. Kein Ansatz alleine, so Jeuk, ist in der Lage, den Zweitspracherwerbsprozess zu erklären; und kein Erklärungsansatz bezieht sich auf den Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Anschließend benennt Jeuk verschiedene Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb (Motivation, individuelle Fähigkeiten, Lerngelegenheiten) und den Einfluss der Erstsprache auf die Grammatikentwicklung; er spricht auch die Interpretationen von Sprachmischungen an – genauer, die Schwierigkeiten, ihre Ursachen eindeutig zu bestimmen und sie zu bewerten.

In dem Kapitel »Verlauf des Zweitspracherwerbs und Lernschwierigkeiten« geht Jeuk auf die Unterscheidung Alltagssprache/Bildungssprache ein und auf

Lernschwierigkeiten im Bereich der Mündlichkeit und der Schriftsprachlichkeit.

Zum Teilbereich »Diagnose« werden in dem Kapitel »Sprachstandserhebung und Leistungsbewertung« die unterschiedlichen Sprachstandsfeststellungsverfahren vorgestellt. Die Aufgaben und Ziele sowie die bildungspolitischen Konsequenzen werden ebenso benannt wie jedes einzelne Verfahren aufgeführt, unterteilt in standardisierte und informelle Verfahren. Das Kapitel schließt ab mit Verfahren der Fehleranalyse und der Leistungsbewertung.

Mit dem Kapitel »Pädagogische und didaktische Modelle« wird der Teilbereich »Förderung« eingeleitet. Die Modelle werden skizziert unter den Aspekten, dass sie eng mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen verknüpft sind, dass sie teilweise die Arbeitsbereiche von Deutsch als Zweitsprache tangieren, wenn auch mit anderen Zielen, und dass es Modelle gibt, die die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ressource nutzen wollen.

Im Kapitel »Methoden der Sprachförderung und des Sprachunterrichts« wird die Linie gezeichnet von der Förderung im Elementarbereich zur Förderung in der Schule, insbesondere im Deutschunterricht als Ort der Sprachbetrachtung und des Grammatikerwerbs.

In den meisten Kapiteln werden die Ausführungen an vielen Stellen mit Beispielen illustriert. Die Kapitel werden durch einen kurzen Einführungstext eingeleitet und schließen mit einer Zusammenfassung.

Das Buch leistet seinen Adressaten einen guten Dienst. Zweifellos herrscht Konsens über die Ausgangsthese, dass Lehrerinnen und Lehrer Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterstützen und fördern müssen, damit sie in gleicher Weise Bildungsziele erreichen wie muttersprachliche Schülerinnen und Schüler. Inzwischen gibt es an einer Reihe von Standorten in unterschiedlichen Bundesländern Reformen in der Lehrerbildung, so dass Deutsch als Zweitsprache zu einem verpflichtenden Bestandteil der Ausbildung wird. Noch aber unterrichten an den deutschen Schulen Lehrerinnen und Lehrer, die zu großen Teilen wenige Informationen über Aspekte sprachlicher und kultureller Heterogenität und die damit verbundenen didaktischen und methodischen Herausforderungen und Möglichkeiten haben. Ihnen wird mit diesem Buch geholfen. Die Auswahl der Themen, Hypothesen und Ansätze, mit welchen die drei genannten Teilbereiche Grundlagen – Diagnose – Förderung bearbeitet werden, entspricht den vorherrschenden Annahmen und den verbreitetsten Modellen und Konzepten im Bereich Deutsch als Zweitsprache, was für die praxisorientierte Zielgruppe die richtige Auswahl darstellt. Zum Einarbeiten und Nachlesen und um sich einen Überblick zu verschaffen, erfüllt das gut strukturierte und übersichtlich verfasste Buch seinen Zweck. Zur Vertiefung einzelner Fragestellungen oder bei Interesse an alternativen Ansätzen und Modellen etwa aus der Zweitspracherwerbsforschung müssten sicherlich weitere Lektüren hinzugezogen werden.

- Jin, Meiling:
Suprasegmentalia und Fokussierung im Deutschen und Chinesischen – ein Vergleich im Hinblick auf ihre fremdsprachendidaktische Relevanz. München: iudicium, 2013. – ISBN 978-3-86205-067-3. 371 Seiten, € 38,00

(*Tinghui Duan, Jena*)

Warum liegt der Akzent im Ausdruck »mit Absicht« auf der ersten Silbe des Wortes »Absicht«, während die Präposition »ohne« im Ausdruck »ohne Absicht« den Hauptakzent trägt? Da diese Frage im DaF-Unterricht für chinesische Muttersprachler selten erklärt wird, übertragen viele Lerner das Tonmuster im Chinesischen auf das Deutsche und setzen den Akzent in beiden Fällen auf die Präposition. Dies ist eines der vielen Beispiele in der vorliegenden Dissertation, in der Jin auf der Basis langjähriger Erfahrungen als Deutschlehrerin in China und Chinesischlehrerin in Deutschland den wechselseitigen Auswirkungen von Suprasegmentalia und Fokussierung in beiden Sprachen ein fremdsprachendidaktisches Augenmerk geschenkt hat.

Die Arbeit gliedert sich in 6 Kapitel. Wie in der Einleitung (Kap. 1) beschrieben wird, hat die Autorin in der Arbeit nicht nur die Erkenntnisse aus einschlägigen Wissenschaften wie Linguistik und Sprechwissenschaft / Sprecherziehung herangezogen, sondern auch eine empirische Studie durchgeführt, in der 20 Probandinnen und Probanden (10 mit Chinesisch als Muttersprache und 10 mit Deutsch als Muttersprache) einen Dialog in ihrer Muttersprache vorgelesen haben. Eine Analyse der Tonaufnahme soll dazu dienen, die in der Fachliteratur beschriebenen suprasegmentalen Merkmale zu überprüfen, zu ergänzen und ggf. zu korrigieren.

Im 2. Kapitel werden die allgemeinen Charakteristika des Deutschen und des Chinesischen in Bezug auf Sprachtypologie verglichen, wobei die Autorin darauf hinweist, dass die Betonung der Abgrenzung zwischen Tonsprache und Intonationssprache gefährliche Konsequenzen für den Chinesischunterricht haben könnte. Als prototypische Tonsprache hat Chinesisch vier Grundtöne: 1. verbleibend, 2. steigend, 3. zuerst fallend und dann steigend, 4. fallend. Da jede einzelne Silbe im Chinesischen mit einem Ton eng verbunden ist, was für die deutschen Chinesischlernenden ungewöhnlich ist, gewinnt das Erlernen der einzelnen Töne im Chinesischunterricht eine besondere Gewichtung, während die Funktionen der silbenübergreifenden Intonation oft vernachlässigt werden.

Für den DaF-Unterricht ist das 3. Kapitel besonders relevant und interessant. In diesem Kapitel werden Suprasegmentalia zuerst als die lautlichen Merkmale, die die in der mündlichen Kommunikation nicht wörtlich enthaltenen Informationen übermitteln, definiert. Danach werden die einzelnen Suprasegmentalia und ihre Funktionen ausführlich erläutert. Im Anschluss daran werden die Erkenntnisse über Segmentalia in der Sprechwissenschaft / Sprecherziehung herangezogen, da diese Erkenntnisse der Vermittlung von Suprasegmentalia im modernen DaF-

Unterricht eine wichtige Bedeutung verliehen haben. Im letzten und wichtigsten Teil des Kapitels (3.5. Suprasegmentalia und Fokussierung im Deutschen) werden die Fokussierungsmittel im Deutschen, zu denen auch Suprasegmentalia zählen, systematisch beschrieben. Hier analysiert die Autorin auch die Tonaufnahmen mithilfe des Programms *Praat*, um die beim Höreindruck vermuteten Zusammenwirkungen zwischen Suprasegmentalia und anderen Fokussierungsmitteln zu überprüfen. Leider kann man aus dem Experiment keine aussagekräftigen Schlussfolgerungen ziehen. Dies liegt, wie die Autorin selbst teilweise andeutet, an den folgenden Punkten: 1. Es werden insgesamt drei Satzpaare analysiert, und zwar aus einem künstlichen Dialog; 2. der Intonationsverlauf, der mit Intensitäts- und Tonhöhe-Konturen gezeigt wird, ist bei verschiedenen Versuchspersonen nicht einheitlich; 3. die in die Tabelle übertragenen Werte entsprechen nicht den in Diagrammen gezeigten Werten¹.

Das 4. Kapitel widmet die Autorin einer ausführlichen Erläuterung der suprasegmentalen Merkmale und der Fokussierungsmittel im Chinesischen. Diese Erkenntnisse sind vor allem für Deutschlehrer, die eine chinesischsprachige Lerngruppe unterrichten, interessant und hilfreich.

Im 5. Kapitel werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen hinsichtlich der segmentalen Fokussierungsfunktion verglichen. Mit einer tabellarischen Gegenüberstellung wird anschaulich gezeigt, wo die potenziellen Fehlerquellen liegen. Auch wenn die Autorin kein konkretes didaktisches Konzept vorschlägt, hat sie die Vorarbeit für die Konzeption einschlägiger Übungen zu den Suprasegmentalia und Fokussierungsmitteln in einem DaF-Unterricht geschaffen. Es ist zu hoffen, dass diese Arbeit fortgesetzt wird und die daraus gezogenen didaktischen Konsequenzen in der Praxis umgesetzt werden.

Insgesamt leistet die vorliegende Dissertation einen Beitrag zur kontrastiven Phonetik zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen. Die Autorin hat die Suprasegmentalia und die Fokussierungsmittel beider Sprachen sowie ihre wechselseitigen Beeinflussungen mit zahlreichen Beispielen ausführlich erläutert und gewährleistet damit auch Lesern ohne Vorkenntnisse einen Überblick über die beiden Bereiche. Dies ist gleichzeitig die Basis für die weitere didaktische Aufarbeitung des Aussprachetrainings sowohl im Deutschunterricht für Chinesen als auch im Chinesischunterricht für Deutsche.

Anmerkung

- 1 Die Pitch-Werte in den Diagrammen liegen zwischen 0 und 500 Hz, aber die in die Tabelle übertragenen Frequenz-Werte liegen zwischen 1000 und 5000 Hz. Da diese fehlende Übereinstimmung in allen Dateneinträgen der Arbeit vorkommt, ist zu klären, ob die Autorin das Komma falsch gesetzt hat oder ob es sich bei den Werten in den Tabellen um andere Indikatoren handelt.

- Klippel, Johanna:
Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 26). – ISBN 978-3-8340-1255-5. 307 Seiten, € 49,95

(Manfred Kaluza, Berlin)

In der qualitativen empirischen Forschung zum Auslandsstudium gibt es häufig eine starre Trennung zwischen Untersuchungen, die die Rolle der Fremdsprache in den Fokus rücken, und solchen, die die adäquate Beherrschung der Sprache voraussetzen und deshalb Auslandserfahrungen jenseits der fremdsprachlichen Dimension erforschen.

Die Dissertationsschrift von Johanna Klippel versucht eine Verbindung, indem sie das Sprachlernen in den situativen Kontext der Erfahrungen während eines Auslandsstudiums einbettet. Die große Stärke der Arbeit liegt in der Methodologie. Im Kapitel zur Konstruktion und Ausführung ihres Untersuchungsdesigns wird jede einzelne, noch so nebensächlich erscheinende methodologische Entscheidung unter Hinweis auf Vor- und Nachteile und mit einschlägigen Literaturangaben überzeugend begründet. Für alle an qualitativer Sprach- und Sozialforschung Interessierte kann diese Untersuchung als exemplarisch gelten.

Die Arbeit entstand an der Technischen Universität Darmstadt, und so überrascht es nicht, dass von den 13 Studierenden, die an der Studie teilnahmen, 11 Ingenieurwissenschaften studieren, und auch die Geschlechterverteilung kann als repräsentativ gelten, 11 männlichen stehen zwei weibliche Studierende gegenüber. Interessanter ist die Heterogenität in der Ausgestaltung des Auslandsstudiums: Neben sieben ERASMUS-Studierenden waren zwei in einem englischsprachigen Master-Programm eingeschrieben und vier in einem zweijährigen Doppel-diplom-Studiengang. Bis auf die zwei indischen Studierenden des Masterprogramms stammen alle anderen Studierenden aus europäischen Ländern.

Die Daten wurden über einen Zeitraum von sieben Monaten erhoben: vom Beginn eines studienvorbereitenden Sprachkurses bis zum Ende des ersten Fachsemesters. Am Beginn der Datenerhebung stand das Erstellen von Lernerbiografien, die eine »kontextuelle Verortung« (79) von Erkenntnissen aus den darauf folgenden Befragungen ermöglichen. Die Befragung ist zweigeteilt: Vier Fragebögen mit überwiegend offenen Fragen, gegliedert in die Themenbereiche kulturell, sprachlich und akademisch, sollten im Laufe des ersten Semesters Auskunft geben über Verlauf und Entwicklung des Auslandssemesters. Gerahmt wurden diese Fragebögen durch zwei leitfadengestützte Interviews zu Beginn – nach der Datensammlung zur Lernerbiografie – und am Ende des Untersuchungszeitraums.

Zugang zu den Probanden fand die Autorin durch den Unterricht in einem studienvorbereitenden Sprachkurs, wodurch das Interesse für die Teilnahme an

einer longitudinalen Untersuchung geweckt und aufrechterhalten werden konnte.

Eine wesentliche Rolle spielt die Fremdsprache Deutsch, in der die Daten erhoben wurden. Die Teilnehmer der Studie hatten am Anfang des studienvorbereitenden Sprachkurses das Niveau B1+, am Ende B2. Um relevante Äußerungen in der Fremdsprache Deutsch zu generieren, versuchte die Autorin bereits während des Deutschkurses »[...] beispielsweise interkulturelle Erlebnisse und fremdsprachliche Lernerfahrungen [...]« (83) zu diskutieren, was nicht ganz ungefährlich ist, weil die sprachlichen Strukturen immer auch Inhalte transportieren. Neben den Frageformulierungen können auch eingeübte Sprachmuster die später in den Fragebögen und Interviews erhobenen Erfahrungen lenken.

Noch besser gelungen als die Datenerhebung ist die Dokumentation und Auswertung der Daten, »eine Herausforderung jedes qualitativen Forschungsprozesses [...]« (97), wie die Autorin zu Recht anmerkt. Ein übersichtliches Transkriptionssystem, deduktiv und induktiv gewonnene Kategorien u. a. mit Hilfe einer elektronischen Probekodierung, kontinuierliche Verfeinerung der Kodierung durch Herausarbeiten argumentationslogischer Kategorien, das alles ständig begleitet von reflektierenden Memos, zeigen, wie gründlich die erhobenen Daten interpretiert wurden.

Der Aufwand zahlt sich in der Darstellung der Ergebnisse aus, deren inhaltliche Struktur sich an den in einem Rahmenmodell entwickelten Forschungsfragen orientiert. Die Studierenden sollen die Rahmenbedingungen des Auslandsstudiums beurteilen, dann sollen die Auswirkungen der Rahmenbedingungen auf ihre Interaktionsbereitschaft sowie die Erfahrungen in tatsächlichen Interaktionssituationen untersucht werden. Zum Schluss möchte die Autorin Handlungsempfehlungen für ein studienvorbereitendes Curriculum und für die unterrichtspraktische Arbeit aus den empirischen Daten herleiten. Ein weiteres Strukturelement der Darstellung ist die chronologische Anordnung.

Die Feingliederung orientiert sich an den Erhebungsinstrumenten: biografische Bedeutung, soziales Lernen, das die Autorin sehr psychologisch interpretiert, kulturelles Lernen, bei dem auf Kulturstandards zurückgegriffen wird, fremdsprachliches Lernen, sehr dezidiert und plausibel untergliedert in subjektive Lerntheorien und Lernerstrategien, sowie akademische Lernerfahrungen.

Aus den vielen abgedruckten Äußerungen wird deutlich, wie stark die individuellen Rahmenbedingungen die Erfahrungen prägen. Dabei gelingt es der Autorin überzeugend, die Äußerungen mit ihrem Kategoriensystem zu verbinden, um in der Lage zu sein, konzise Interpretationen anzubieten. Wenn die Untersuchung eine Schwäche hat, dann ist es die zu starke Bindung an den studienvorbereitenden Deutschkurs. Bereits in den ersten Kapiteln wird sehr häufig auf die Relevanz eines studienvorbereitenden Kurses hingewiesen, die auch niemand ernsthaft bestreiten kann. Am Ende steht das Kapitel mit den didaktischen Hinweisen zu

einem studienvorbereitenden Deutschkurs, wodurch sich der Kreis schließt. Dies suggeriert eine stringente Forschungslogik, die der benutzten Methodologie widerspricht. Deren Relevanz besteht gerade nicht darin, verwertbare Erkenntnisse zu liefern, sondern Erfahrungen aufzudecken, die sich einer Input-Output-Optimierung entziehen.

Der Verlag hat sich wenig Mühe gegeben, das Buch zu drucken. Vielleicht liegt es an der in der Dissertation häufig thematisierten ›Asymmetrie‹ der Beziehung, hier zwischen Autorin und Verlag. Dass der Zeilenumbruch einer Maschine überlassen wird, mag kostengünstiger sein, stört jedoch den Lesefluss sehr.

► Klotz, Peter:

Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Schmidt, 2013. – ISBN 978-3-503-13755-8. 223 Seiten, € 29,80

(Karl-Hubert Kiefer, Wuppertal)

Ein wichtiges Feld im wissenschaftlichen Schaffen von Peter Klotz bildeten in der Vergangenheit immer wieder linguistische und didaktische Fragestellungen rund um das Beschreiben, und so wundert es kaum, dass er nunmehr eine – um es vorweg zu sagen, bedeutende gesamtchauende – Schrift gleichnamigen Titels mit dem Zusatz *Grundzüge einer Deskriptologie* vorlegt. Sein Anspruch dabei, den er in der Einführung formuliert (9): Nicht weniger als ein gleichberechtigtes Nebeneinander der Sprachhandlungen des Beschreibens, Erzählens und Argumentierens gilt es zu rechtfertigen, denn das Beschreiben ist, so Klotz, an Wahrnehmen, Denken und Fühlen genauso gebunden wie es kaum einen kommunikativen Akt gibt, der nicht auch beschreibenden Charakter hätte. Wer Beschreibungshandlungen nur auf die Textsorte Beschreibung oder literarische Texte reduziere, der verkenne, dass Deskriptivität für all jene Zuschreibungen stehe, die über das reine Benennen hinausgehen, womit Beschreiben einen ›Grundgestus‹ jeglichen Informierens und Kommunizierens darstelle.

In insgesamt acht übergeordneten und (mit Ausnahme der letzten beiden) jeweils fünf Unterkapiteln entfaltet Klotz sein breit gefächertes deskriptologisches Panorama:

Das erste Hauptkapitel unter dem Titel »Theoretische Aspekte des Beschreibens« wartet zu Beginn des ersten Teilkapitels mit einem sprachphilosophischen Essay über die Grundpfeiler menschlicher Äußerungsformen – Wahrnehmung und Deskription sowie Erfahrung und Narration – auf. Hier versucht Klotz zunächst, die Deskription als Form der Bewältigung aller Arten von Erfahrung inmitten anderer Sprachhandlungen zu positionieren bzw. Interdependenzen und Verschränkungen zu anderen Grundtypen pragmatischer Muster aufzuzeigen: Im Vergleich zum Erzählen zeichnet sich das Beschreiben, Klotz zufolge, insbeson-

dere durch ein Neu-Betrachten, ein neues Wahrnehmen von Gegenständen oder Sachverhalten aus und bildet damit die Wahrnehmung im Akt des Beschreibens nicht einfach ab, sondern strukturiert sie. Gleichzeitig verbindet sich das Beschreiben nach Auffassung des Autors funktional mit dem Erläutern, da Thematisierungen kommunikativ eine Begründung erfordern. Darüber hinaus ist das Beschreiben häufig Bestandteil argumentativer Sprachhandlungen, die Klotz zufolge immer eine mentale Festlegung in Bezug zu Sachverhalten zu erreichen versuchen. In der Affirmation schließlich finde, so Klotz, die modellhafte Zuordnung eines Großteils der genannten Sprachhandlungen insofern ihre tiefere innere Veranlassung, als das Subjekt mit der Äußerung von Erfahrungen, Denken und Fühlen aus seiner Vereinzelnung heraustreten könne.

Klotz entwickelt aus seinen einleitenden Überlegungen sodann einen Thesenkatalog, der die beiden Modi des Beschreibens – Erfahrung und Wahrnehmung – zu umreißen versucht und zu folgender Konklusion führt: Erzählen und Beschreiben gehören zu den sprachlichen Darstellungsweisen der beiden genannten, einander durchdringenden Modi. Das Narrative überwiegt insofern, als beim Erzählen auf die immer vorhandene Zeitstruktur zurückgegriffen werden kann, während sich der »deskriptive Gestus« (19) – ein Schlüsselbegriff in der Deskriptologie von Klotz – seine Ordnung selbst herstellen muss. Klotz zufolge ist jede Äußerungsform letztlich deskriptiv, da sämtliches sprachliche Thematisieren letztendlich eines »Dar-stellens« (19) bedarf. Wo das Beschreiben eine dominante Sprachhandlung markiert oder ganze Textsegmente deskriptiv angelegt sind, wird sie zur Textsorte der »Beschreibung«. Auf der Mikroebene finden sich nach Auffassung des Autors fast in jeder Textsorte beschreibungsnahe sprachliche Oberflächenformen der Attribuierung bzw. Prädikation, was er als Beleg dafür sieht, dass Beschreiben »der Sprache selbst und somit allem Sprachgebrauch [...] gewissermaßen »eingeschrieben« (20). Neben der Konzeptualisierung des Beschreibens im Verhältnis zu anderen zentralen Sprachhandlungen stellt Klotz in seinen sprachphilosophischen Betrachtungen des ersten Unterkapitels auch eine Reihe erhellender Bezüge zu anderen Aspekten her, etwa zu dem des Schreibprozesses: »Beschreiben [braucht] eine Verlangsamung des Mitteilens« (21); »Im Vorgang des Beschreibens wird [...] ein ›Ding‹ oder Lebewesen, ein Vorgang, ein Prozess, eine Tätigkeit zunächst benannt, sodann werden Aussagen darüber gemacht.« (21/22) Ein anderer Bezug ist der zur Methodik der Erfahrungs- und Experimentalwissenschaften, wonach das Beschreiben dem Erfassen und Thematisieren von Phänomenen bzw. phänomenologischen Vorgängen diene, die durch Fokussierung exponiert werden sollen. Die besondere Leistung von Beschreibungen liegt nach Klotz darin, dass sie sowohl Anschaulichkeit, Genauigkeit und Vielseitigkeit herstellen als auch Reduktionen durch begriffliche bzw. benennende Abstraktionen. Sein einführender Essay gipfelt sozusagen in der These, dass Beschreibung die Wirklichkeit erst »kommunikabel« (24) mache.

Das zweite, recht kurze Teilkapitel der theoretischen Aspekte des Beschreibens, »Kognitive und mediale Aspekte«, richtet den Blick auf den Zusammenhang zwischen Beschreibungen und Bildhaftigkeit, die ihrerseits nicht an den dominanten Sehsinn gebunden ist, sondern sehr wohl auch andere Sinneswahrnehmungen durch musikalische und sprachliche Bilder in den Vordergrund zu rücken vermag (etwa Süßkinds Roman *Das Parfum*). Klotz versucht hierbei, insbesondere mit dem Verweis auf Landschaftsmalerei und Stilleben, zu veranschaulichen, wie komplex und spannungsreich die schriftlich fixierte beschreibende Darstellungsweise ist, die sich ähnlich wie die Malerei ihren Raum, ihr eigenes, auch mentales Bezugssystem schaffen und besetzen muss.

Unterkapitel 3., überschrieben mit dem Titel »Perspektivität, Aspekt und Systembezug«, richtet das Augenmerk zunächst auf die Bezugspunkte, die das Subjekt beim Beschreiben bewusst einnehmen muss. Im Kontakt mit der Welt hat es, so Klotz, die Wahl, sich selbst in seiner Wahrnehmung gegenüber der Welt zu erhöhen, die Welt dominant zu setzen, sich Systemen zu bedienen, die kulturell und sozial für den Umgang mit der Welt bestehen, oder sich am Adressaten bzw. Text zu orientieren, wobei hier Mischformen der Eigen- und Fremdsicht möglich sind. Klotz unterscheidet in diesem Zusammenhang drei geistige Grundoperationen der Perspektivenübernahme: die »aspektische Beschreibung« (Objektorientierung), die »zentralspektivische Beschreibung« (Subjektorientierung) sowie die »systembezogene Beschreibung« (Subjekt- und Objektorientierung) (38/39), und illustriert sie im Rahmen eines typologischen Exkurses an der perspektivischen Darstellungsweise in Vermeers Gemälde *Die Allegorie der Malerei*, die stellvertretend für die (niederländische) Malerei ihrer Zeit die beiden Phänotypen der Kommunikation Erzählen und Beschreiben und ein reichhaltiges Arsenal unterschiedlicher perspektivischer Darstellungsformen zum Ausdruck bringt.

Im folgenden vierten Unterkapitel führt Klotz den Gedanken des perspektivischen Beschreibens fort und expliziert die drei vorher skizzierten Betrachtungs-Modi an Zeichnungen Albrecht Dürers und den beiden Gedichten *Einen jener klassischen* (Rolf-Dieter Brinkmann) und *Inventur* (Günter Eich) als Beispiele für die zentralperspektivische Beschreibung, an der altägyptischen Darstellungsweise eines Schwimmbeckens, einer Kinderzeichnung von Elisabeth Köller, Brechts Gedicht *Der Pflaumenbaum* neben einem Lexikoneintrag zu »Pflaumenbaum« als Beispiele für aspektivische Beschreibungen sowie ein anonymes Bild einer holländischen Polder-Landschaft, eine Breda-Ansicht von Peter Snayers und einen Fachtextauszug über verschiedene Arbeitsformen als Beispiele für die systembezogene Beschreibungsweise. Im letzten Abschnitt weist Klotz auf Variantenkombinationen der drei Beschreibungsmodi im Alltag hin, die sich je nach soziokulturellen Voraussetzungen des formulierenden bzw. rezipierenden Subjekts ergeben.

Das fünfte Unterkapitel seiner einführenden theoretischen Betrachtungen widmet Klotz dem Zusammenhang von *logos* und Beschreibung und kommt zu dem Schluss, dass ihre Nähe darin besteht, dass Beschreibungen in der Regel der Versuch eigen ist (mit Ausnahme etwa von Euphemismen), einem Phänomen gerecht zu werden, es von der Wahrheit her sprachlich zu fassen mit den Mitteln treffender Perspektivierung und unter »Berücksichtigung vernunftgemäßer Systematik und offen zielender Thematisierung« (54).

Das zweite Hauptkapitel wendet sich prototypischen Aspekten der Beschreibung zu. Zum Auftakt bestimmt Klotz das Beschreiben als Textsorte und Texttyp und zeigt am Beispiel Kleists *Der zerbrochene Krug* Formen der Durchmischung bzw. Textorganisation der Beschreibung als Textsorte auf. Mit Blick auf die Konstruktion von Inhalt weist Klotz, einmal mehr am Beispiel eines Gemäldes (Joachim Patinirs *Die Marter der Hl. Katharina*), auf die besondere Herausforderung an bzw. Leistung von Beschreibungen hin, Inhalt durch Disposition seiner Komponenten und Relationen zu einem Kontinuum, einem in sich geschlossenen Gebilde werden zu lassen. Mit dem Teilkapitel »Textuelle Aspekte« spezifiziert er sodann die für die Binnenstimmigkeit von Texten erforderlichen Relationen. Während Erzählungen von der Spannung zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit geprägt sind, kennzeichnen Beschreibungen, nach Auffassung von Klotz, eine interne Spannung zwischen einer zeitunabhängigen Darstellung wahrgenommener Objekte und der Beschreibzeit sowie ein im Vergleich zu anderen Textsorten hoher Grad an Strukturoffenheit. Die Textstruktur von Beschreibungen lässt sich demzufolge bereits mit wenigen sprachlich-textuellen Aspekten abbilden – Informativität, Wortgebrauch mit Tendenz zu festen Verbindungen bzw. Phraseologismen, Thema-Rhema-Struktur, Attribuierungsdichte und Deixis –, die Klotz im folgenden Teilkapitel näher ausführt und die in einem zusammenfassenden fünften Teilkapitel nochmals eines der Kernanliegen der Deskriptologie unterstreichen, nämlich die Diskrepanz von kommunikativer Relevanz und geringer Bedeutung in Schule, Alltag und Textlinguistik dadurch aufzubrechen, dass der deskriptive Gestus als grundständig für jede Kommunikation betrachtet wird.

»Die Welt der Beschreibungen – Beschreibungen der Welt« lautet die Überschrift des dritten Hauptkapitels, in dem Klotz zunächst die Vielfalt der Textwelten ausleuchtet, in denen Beschreibungshandlungen, ob dominant oder unterstützend, in Erscheinung treten, etwa in Linguistik und Literaturwissenschaft, Naturwissenschaft und Technik. Das zweite Teilkapitel richtet den Fokus auf die Verwobenheit beschreibender Texte bzw. Textfragmente mit Kontexten und Themen. Klotz illustriert diesen Zusammenhang insbesondere an Landschaftsbeschreibungen und historischen Betrachtungen in ausgewählten Reiseführern und Lexikoneinträgen, Gemälden von Van de Velde und Rembrandt sowie Grimms Märchen vom *Aschenputtel*, die den Auftakt bilden für ein weiteres Teilkapitel, das formale Ausprägungen und die Funktion literarischer Beschreibungen zum

Gegenstand hat und dabei einen Bogen spannt von Franz Kafka über Josef von Eichendorff, Johann Wolfgang von Goethe, Theodor Storm, Elias Canetti bis hin zu Wilhelm Genazino. Normsetzende Aspekte deskriptiver Komponenten bzw. Textsegmente in Verwaltungs- oder wissenschaftlichen Diskursen (z. B. Geschichte und Kunstgeschichte), aber auch utopischen literarischen Werken, bilden den Gegenstand des vierten Teilkapitels, bevor Klotz sich dem Verhältnis von Deixis und Beschreibung zuwendet und hier zu dem Schluss kommt, Beschreiben funktioniere in gewisser Weise als mentale Deixis in einer komplexen äußeren und menschlichen Welt.

Das vierte Kapitel ist den medialen Ausprägungen und intermedialen Bezügen von Deskriptivität gewidmet. Das erste Teilkapitel »Deskriptivität als Phänomen zwischen Linearität und Simultaneität« leitet einen (vergleichenden) Blick über die medialen Hauptausdrucksweisen Zeichnen und Malen, Sprache, Musik, Mimik und Gebärden und ihre Nähe zum Beschreiben ein und mündet in ein abschließendes Teilkapitel, das Form und Funktion des Beschreibens im Zusammenspiel unterschiedlicher Zeichensysteme (etwa in Comics oder Tonfilmen) illustriert.

Die mediale Ausprägung von Beschreibungen erzwingt gleichermaßen die Frage nach ihrer Rezeption durch und Wirkung bei einem Betrachter, Hörer oder Leser, und so überschreibt Klotz das fünften Hauptkapitel mit »Rezeption. Beschreibungen zwischen Nutzen, Imagination und Neugier«. Zunächst erhellet der Autor die Tatsache, dass sich die Rezeption von Beschreibungen oder deskriptiven Textteilen selektiv vollzieht und ein mehr oder weniger oder auch kaum bewusster Vorgang ist, der kognitiven und affektiven Mustern folgt. Im zweiten und dritten Teilkapitel arbeitet Klotz diesen Gedanken weiter aus und zeigt an ausgewählten literarischen Beispielen – etwa Musils *Mann ohne Eigenschaften* – sowie alltäglichen, d. h. populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Darstellungen, wie deskriptive Textsegmente und -elemente Einfluss auf den Leseprozess nehmen und ein bestimmtes (un)bewusstes Wahrnehmen oder Handeln auslösen können. Der deskriptive Anteil beim Imaginieren und Phantasieren ist Thema des dritten Teilkapitels, in dem Klotz etwa an Kafkas Parabel *Auf der Galerie* oder Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* veranschaulicht, mit welcher Raffinesse literarische Beschreibungen als »Trigger« für Rezeptionsvorgänge eingesetzt werden. Dem neugierigen Blick wendet sich Klotz im vierten Teilkapitel zu und zielt damit auf literarische Beschreibungsvorgänge, die Lust bereiten, Spannung, Vorfreude und Erwartung z. B. mit Blick auf kulinarische oder erotische Ereignisse wecken (Beispiel: Ulla Hahns *Anständiges Sonett*) und in der Rezeption Räume eröffnen, in denen sich ein inneres und äußeres Sehen an den Dingen »weiden« (159) kann. Um Kontexte deskriptiver Textualität geht es schließlich im abschließenden fünften Teilabschnitt des Rezeptionskapitels. Der Autor beleuchtet hier resümierend noch einmal die vielfältigen Spannungsver-

hältnisse, die sich in Rezeptionsprozessen von Beschreibungen vollziehen – etwa die Bildung von Assoziationen durch Aktivierung oder Nicht-Aktivierung bis hin zur Verdrängung bestimmter Kontexte.

Der Didaktik des Beschreibens und methodischen Impulsen widmet Klotz ein eigenständiges Kapitel – im Verlauf seiner Deskriptologie mehrfach als notwendig angekündigt, weil die Deskription seiner Beobachtung nach im schulischen Kontext im Vergleich zur Narration viel weniger ausgebaut ist. In einer kurzen Bestandsaufnahme im ersten Teilkapitel referiert Klotz den aktuellen Forschungsstand zu didaktischen Annäherungen an das Beschreiben, zu seinen Funktionen (ausstattende, hermeneutische und heuristische), und weist ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer methodisch sinnvollen Anbahnung von Beschreibungshandeln im schulischen Unterricht hin. Dazu gehört, wie im zweiten Teilkapitel weiter ausgeführt wird, die gezielte Auswahl von Texten, deren kommunikativ-pragmatische Funktion und Relevanz transparent ist, die keinen allzu großen Abstand zum Formulierungsvermögen von Jugendlichen haben und inhaltlich vertraut sind und gleichzeitig Raum für Entdeckungen belassen. Im dritten Teilkapitel »Fächerübergreifendes Beschreiben« regt Klotz darüber hinaus, unterlegt durch Unterrichtsbeispiele u. a. aus der Physik, Mathematik und Kunst, eine verstärkte systemische Zusammenarbeit von Lehrkräften über die Fachgrenzen hinaus an, um etwa präzise Bezeichnungen, klare Reihenfolgen, eine deutliche Deixis und die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte angemessen zu versprachlichen, zu trainieren. Literaturdidaktische Aspekte von Anschaulichkeit, Bildhaftigkeit und Ästhetik stehen im Mittelpunkt des vierten Teilkapitels, in dem Klotz andeutet, dass im schulischen Unterricht zu wenig bzw. zu wenig systematisch von der Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, das Deskriptive in literarischen Texten aufzusuchen, trotz etwa der deutlichen Affinität des Lyrischen zum Deskriptiven und der Tendenz, beschreibend zu erzählen. Der Autor gibt vielfältige literarische Anregungen (u. a. zu Textfragmenten von Gottfried Keller, Christa Reinig, Max Frisch), wie sich Texterfahrungen und Sprachsensibilisierungen im schulischen Unterricht didaktisch-methodisch umsetzen lassen. Auch den Bereich der Sprachreflexion über Deskriptivität spart Klotz nicht aus. Im fünften und letzten Didaktikkapitel seiner Deskriptologie, einem zeichentheoretischen Exkurs, streift Klotz an einzelnen sprachlichen Ausdrucksformen Konzepte zur Herangehensweisen, um jungen LernerInnen Wachsamkeit für sprachliche Deskriptionen und ihre eigenständige, bewusste, zielgerichtete Realisierung – etwa durch den Gebrauch von Metaphern, Wortkombinationen, Wortgruppen etc. – zu vermitteln.

Kapitel VII (im Fließtext fälschlicherweise als »II« gedruckt) liefert nochmals einen kompakten Überblick über das deskriptive Substrat sämtlicher bisheriger Kapitel, das abschließende achte Kapitel, überschrieben mit »Nach dem Beschreiben«, darf als kleines und feines Gedankenbündel des Autors im Sinne einer ethischen

Annäherung an das Beschreibungshandeln verstanden werden, das an dieser Stelle nicht offengelegt werden soll, sondern individueller Rezeption am Thema Interessierter bedarf.

Klotz ist mit *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie* eine bemerkenswert multiperspektivische und vielschichtige Arbeit über das Beschreiben gelungen, die nachdrücklich jedem zur Lektüre anempfahlen ist, der die textuell-sprachlichen Mechanismen verstehen möchte, die diesem, um im Wortgebrauch von Klotz zu bleiben, sprachlich-kommunikativen »Grundgestus« zugrunde liegen. Klotz' Text besticht durch seine besondere Beobachtungsgabe der unterschiedlichen deskriptiven Spielarten und Rezeptionsweisen. Seine vielfältigen und überzeugenden Beispiele, Veranschaulichungen, intratextuellen und intertextuellen Querbezüge und zusammenfassenden Abschnitte bieten dem Leser eine Fülle von Möglichkeiten, sich auf die deskriptologische Exkursion einzulassen. Einzig kritisch anzumerken bleibt, neben vereinzelt doch etwas (an expliziten Beispielen) zu kurz geratenen Teilkapiteln (z. B. zur Sprachreflexion), der gelegentlich durchschlagende und störende Habitus einer schützenden Hand, mit der der Autor eine vermehrte Aufmerksamkeit des Deskriptiven gegenüber anderen Sprachhandlungen einfordert – das hat er, so jedenfalls das Empfinden nach Lektüre bereits des ersten Kapitels, nicht nötig.

► Köppe, Tilmann; Kindt, Tom:

Erzähltheorie. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2014. – ISBN 978-3-15-017683-2. 294 Seiten, € 9,80

(Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea)

Die Grammatik analysiert Sätze, die Textlinguistik Texte und die Narratologie Erzählungen als Teilkategorie aller Texte. Von dem hier zu besprechenden Band erwarten wir, dass er erstens die besonderen Merkmale dieser Klasse aufzeigt und dabei zweitens ein handhabbares Instrumentarium vorstellt, mit dessen Hilfe sich fiktionale wie nicht-fiktionale, einfache wie komplexe Erzähltexte analysieren lassen. Der vorliegende Band erfüllt diese Erwartungen teilweise sehr gut, teilweise aber auch weniger gut.

Beginnen wir mit dem Positiven: Bereits das übersichtliche, zweiseitige Inhaltsverzeichnis nimmt für sich ein, es besteht aus vier Kapiteln: 1. *Erzähltheorie*, 2. *Die Erzählung*, 3. *Aspekte des Erzählten* und 4. *Die Darstellung von Erzählwelten*. Am Ende des Bandes steht ein vierzigseitiger Anhang mit einem ausführlichen Literaturverzeichnis und einem Namens- und Sachregister.

Kapitel eins beginnt mit einer kurzen Geschichte der Erzähltheorie über zwei Jahrtausende hinweg: Von Platon und Aristoteles über das 19. Jahrhundert hin zu neuzeitlichen Theorien der 1950er Jahre und weiter zu David Hermans *Story Logic*

(2004) und darüber hinaus. Was hier auf acht Seiten geboten wird, ist eine souveräne Leistung in Hinblick auf Auswahl, Informationsdichte und Lesbarkeit. Dies gilt auch für die weiteren Erörterungen, in der sich die Theorie mit sich selbst beschäftigt. Erläuterungen zum Aufbau einer derartigen Theorie, ihre Beziehung zu angrenzenden Theorien und Überlegungen zu Begriffen und Begriffsbestimmungen formieren sich zu einer kleinen Einführung in wissenschaftliches Denken überhaupt.

Kapitel zwei führt von der Theorie zum Gegenstand der Theorie, zur Erzählung. Am Anfang steht eine minimalistische Definition der ›Erzählung‹. Sie lautet: »Ein Text ist genau dann eine Erzählung, wenn er von mindestens zwei Ereignissen handelt, die temporal geordnet sowie in mindestens einer weiteren sinnhaften Weise miteinander verknüpft sind.« (43) Diese Definition wird ausführlich erläutert und um weitere Merkmale erweitert. Dazu zählen die Erzählwürdigkeit, die strukturelle Geschlossenheit (ein offenes Ende fällt entsprechend auf) und ein gewisser Detailreichtum. Auf diese Weise gelangt man zu einer gehaltvolleren Definition. Schließlich wird die Verzweigung in fiktionale und nicht-fiktionale Erzähltexte diskutiert, worauf der zentrale Begriff des Erzählers eingeführt wird, der die Erzählung erst hervorbringt.

Die Erläuterungen zum fiktionalen Erzähler fallen indessen recht unorthodox aus. Die Autoren argumentieren, dass es einen Erzähler nur dann gebe, wenn der Text dazu einlade, sich einen solchen vorzustellen. Dazu führen sie mehrere Argumente an, verschweigen aber das entscheidende Gegenargument: Ein Autor in der äußeren Welt erzählt auf ganz andere Weise als ein Erzähler im Inneren der Fiktion. Der erste erfindet, der zweite findet vor, nämlich das zu erzählende Geschehen, wobei der Erzähler ebenso eine Kreation des Autors ist wie das Geschehen, das er erzählt. Kein Autor fiktionaler Erzählungen kommt daran vorbei, einen Ich- oder einen Er-Erzähler vor seinen Plot zu spannen, ausgestattet mit einem wohlkalkulierten kognitiven und emotiven Profil und mit einem bestimmten Arsenal an Erzählstrategien. Die Eigenschaften dieses Erzählers mögen ganz oder teilweise mit demjenigen des Autors übereinstimmen oder nicht. Beide miteinander zu vergleichen ist aber nicht Aufgabe der Narratologie, sondern gehört zum weiten Feld von ›Text und Kontext‹. Zuerst das eine, dann das andere, so das Prinzip.

Eine Reihe von Narratologen hat vom Erzähler abgesehen und sich auf das Erzählte konzentriert. Der Wert dieser Untersuchungen steht außer Frage. Doch erst mit dem Erzähler, der das Geschehen (Handlung, Plot) im eigentlichen Sinne erzählt (und nicht erfindet), stellt sich die entscheidende Frage, wie erzählt wird, und zwar vor dem Hintergrund anderer Möglichkeiten. Die unerwartete Verabschiedung des Erzählers aus dem Erzählten in den genannten Fällen fördert keinerlei Erkenntnisse, sondern verhindert sie. Ein Analytiker sollte Textstrukturen auch dann erkennen, wenn sie ihm nicht plakativ vor Augen stehen. Der

Unterschied zwischen einem expliziten und einem impliziten Erzähler ist eine Sache der Textoberfläche, aber nicht eine Frage von Existenz oder Nicht-Existenz. Kapitel drei widmet sich dem Komplex von Handlungen, Handlungssträngen und Handlungsmustern und den Bewohnern der fiktiven Welten, die sich in der realen Welt als Artefakte des Autors erweisen. Welche »Gestaltungsmittel« (128) zur Konstruktion von Figuren bereitstehen, wird klar und einprägsam auf den Begriff gebracht. Bedenkt man, wie viele umfangreiche Monografien sich allein mit der Struktur von fiktionalen Handlungen und der Eigenart literarischer Figuren beschäftigen, so wird man für dieses kompakte, aber dennoch reichhaltige Kapitel dankbar sein.

Im Abschnitt »Rahmen- und Binnenerzählung«, mit dem dieses Kapitel schließt, wird mit den einleitenden Sätzen aus Thomas Manns *Zauberberg* jedoch ein besonders unzutreffendes Beispiel gewählt. In dieser Texteröffnung – im Roman »Vorsatz« genannt – kann keine Binnenerzählung eingebaut werden, weil in ihr nicht erzählt, sondern das zu Erzählende angekündigt und besprochen wird. Diesen Unterschied haben die Autoren sehr wohl bemerkt, ziehen daraus jedoch keine Konsequenzen. Wenn im Rahmen nicht erzählt wird, kann darin auch keine zweite Erzählung eingebaut werden, vielmehr ist die Erzählung, die darauf folgt, dann die erste. In diesem Fall ist aber auch der Begriff des Rahmens unangemessen.

Kapitel vier: Bereits der erste Satz dieses Kapitels drückt den zentralen Gedanken aus, der das Erzählen als Vorgang und die Erzählung als Resultat zu einem faszinierenden und prosperierenden Gegenstand der Wissenschaft macht: Reale oder fiktive Welten können auf verschiedene Weise dargestellt werden. Dies wird zunächst an der Kategorie »Zeit« exemplifiziert, die auf der Geschehensebene metronomisch gleichförmig verläuft, auf der Ebene der Darstellung jedoch Transformationen durchläuft. Dort wird sie verkürzt, verlängert oder zeitdeckend erfasst, mitunter auch ausgespart. Als gutes Beispiel wählen die Autoren James Joyces *Ulysses*, in dem ein Handlungsverlauf von 19 Stunden auf 900 Seiten erzählt wird. Es versteht sich von selbst, dass es auch kürzer ginge. Kein sinnvolles Beispiel für den Fall des zeitdeckenden Erzählens bieten die Autoren jedoch mit Schnitzlers *Leutnant Gustl*, denn dieser Text kann nur deshalb als zeitdeckend gelten, weil er kein Erzähltext ist: Er enthält keinen Erzähler, keinen einzigen narrativen Satz und auch keinen Adressaten, vielmehr handelt es sich dabei um ein Bewusstseinsprotokoll in Form des Inneren Monologs, aus dem sich eine Erzählung (re)konstruieren lässt, ohne aber selbst eine solche zu sein.

Schließlich mündet dieses Kapitel in das Herzstück jeder Erzähltheorie, die Erzählperspektive. Dieser Abschnitt hätte einen prononcierteren Platz verdient als den hier gewählten. Die Autoren orientieren sich bei ihrer Darstellung dieser Kategorie (wie des öfteren) an Gérard Genette. Genette hatte die unglückliche Idee, den schwer zu definierenden Begriff der Perspektive durch denjenigen der

Fokussierung zu ersetzen. Seitdem gibt es anstelle eines schlecht definierten Terms dessen zwei. Wer mit Genettes Konzeption aber zufrieden ist, der wird es mit dieser geschickt kondensierten Darstellung ebenfalls sein.

Fazit: Der vorliegende Band bietet eine Fülle von Informationen, die einen ersten Überblick über den Stand der modernen Erzähltheorie verschaffen, hier und da sogar tiefere Einblicke gewähren. Einige fragwürdige Ideen trüben diese Bild nicht unwesentlich. Doch eines ist der Band sicherlich: Gut formuliert, didaktisch vorzüglich organisiert und somit einladend zu weiteren Erkundungen.

Literatur

David Herman: *Story Logic. Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 2004.

► Korte, Hermann (Hrsg.):

Max Frisch. 4. Auflage, Neufassung. München: edition text+kritik, 2013 (TEXT+KRITIK 47/48). – ISBN 978-3-86916-258-4. 217 Seiten, € 27,00

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Wenn in DaF-Lehrwerken in den landeskundlichen Teilen die deutschsprachige Literatur der Moderne thematisiert wird, fungieren Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt als Dioskuren der deutschschweizerischen Literatur, so etwa in dem 1986 erstmals erschienenen Lehrbuch *Deutsch aktiv Neu*. Leider gibt es außer kurzen biographischen Angaben keine Textproben oder weitere Informationen, so dass die Lehrenden auf Kommentarbände und Interpretationen angewiesen sind. In der zur Institution gewordenen Schriftenreihe *TEXT+KRITIK* ist der Max Frisch zuge dachte Band nun schon in vierter Auflage, und diesmal in einer Neufassung, erschienen. Roman Bucheli wendet sich der Hauptfrage im Œuvre von Frisch – der Frage nach der eigenen Identität – zu. Dabei wird auch eines der prägendsten Lektüreerlebnisse von Max Frisch erwähnt: Gottfried Kellers Entwicklungsroman *Der grüne Heinrich*. Thomas Strässle wendet sich Frisch als Redner zu, wobei auf einen historisch bedeutsamen Auftritt hingewiesen wird, als Frisch 1965, als er den *Man's Freedom Prize* der Stadt Jerusalem bekam, die erste offizielle deutschsprachige Rede in Israel hielt (22). Besonders wichtig ist das Forschungsergebnis: »Frischs rhetorisches Ideal ist keine Rhetorik der Manipulation, sondern eine Rhetorik der aufklärerischen Selbstbewusstwerdung.« (28) Monika Albrecht, die Frischs Werk unter postkolonialen Aspekten sichtet, stellt seine Fixierung auf soziale Ungleichheit in der Gesellschaft fest. In seinen Schriften gibt es keine Vorwegnahmen gegenwärtig gängiger Philologiediskurse. Christa Grimm konzentriert sich auf zwei weniger bekannte Texte im Frisch-Œuvre: das Theaterstück

Santa Cruz und den Prosatext *Bin oder Die Reise nach Peking*, wobei sie zu dem Ergebnis kommt, dass der Autor sich mit diesen beiden Texten »freigeschrieben« (61) habe. Während Nadine Jessica Schmidt sich mit der Farce *Die Chinesische Mauer* und deren Problematisierung der Wahrheit auseinandersetzt, thematisiert Vesna Kondric Horvat die Rolle des Intellektuellen in *Don Juan oder Die Liebe zur Geometrie*, wobei sie die intendierte Mehrdeutigkeit in Frischs Schaffen aufzeigt. Klaus Haberkamm nimmt sich die Kompositionstechnik im *Stiller*-Roman vor und kommt dabei zu dem grundlegenden Ergebnis: »Max Frisch hat keine Poetik im Sinne einer umfassenden, geschlossen-systematischen Theorie verfasst.« (92)

Unter dem Aspekt der Verdrängung unbewältigter einschneidender biographischer Erlebnisse interpretiert Klaus Müller-Salget den mit *Stiller* motivisch verbundenen Roman *Homo Faber*. Franziska Schößler befasst sich mit der Frage der Schuld in Frischs Werk, wobei auch der in dem Bühnenwirksamen Stück *Andorra* präsentierte Antisemitismus erörtert wird. Eszter Pabis legt verschiedene Dimensionen der Fremdheit bei Frisch offen, fokussiert im »Motiv des Aufbrechens in die Fremde« (128). Die Fremde hat eine zentrale Bedeutung: »Die Erfahrung der Fremdheit oder der Befremdung steht in Frischs Werk in enger Verbindung mit seinem berühmten Bildnisverbot, mit seinen Vorstellungen über Identitätskonstruktion durch Befreiung von fixierten Rollen. Die Fragestellungen, die von der literarischen Grenzgängerproblematik in seinen Texten aufgeworfen werden, bringen darüber hinaus komplexe Zusammenhänge zwischen sprachlich-ästhetischen und kulturellen Alteritätsphänomenen und Fremdheitserfahrungen zum Vorschein.« (128)

Intertextuelle Beziehungen einzelner Werke bestimmen die Ausführungen von Yahya Elsaygh, der die Relationen zwischen *Homo Faber* und *Mein Name sei Gantenbein* nachzeichnet, und von Sophie Bunge, der Auseinandersetzungen mit Kant in *Der Mensch erscheint im Holozän* auffallen. Recht originell ist der Beitrag von Katharina Müller-Roselius, die Max Frisch unter pädagogischen Auspizien liest und dabei seine 1957 in Basel gehaltene *Rede an junge Lehrer* besonders herausstreicht. Ebenso wird auf die zunehmende Vernachlässigung seines Werks im Schulunterricht eingegangen.

Der Tagebuchschreiber Max Frisch steht im Mittelpunkt der Studien von Katarzyna Norkowska und Edwin Zahn. Norkowska entdeckt bei den von der Kritik und Leserschaft überaus positiv aufgenommenen Bänden *Tagebuch 1946–1947* und *Tagebuch 1966–1971* eine »mosaikartige Struktur [...], in der das Diaristische mit dem Fiktionalen verflochten wird« (190). Zahn rekonstruiert anhand der *Entwürfe zu einem dritten Tagebuch* das ambivalent schillernde, stimmungsschwankende Amerikabild von Frisch. Das erzählrhetorische Personengedicht *Ein paar Schritte mit Max Frisch* von Li Mollet beschließt den Band. In zwanzig ausführlichen Versblöcken werden biographische Eigenheiten von Max Frisch, verbunden mit poetolo-

gischen Aussagen, vorgeführt. Faktische Grundlage sind Frischs *Entwürfe zu einem dritten Tagebuch*, aus denen ausgiebig zitiert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dem Herausgeber Hermann Korte ein vielseitiges und ergebnisreiches und mit Li Mollets lyrischer Personenstudie auch ein originelles Kompendium zur neueren Max-Frisch-Forschung gelungen ist.

Literatur

Neuner, Gerd; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz: *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Lehrbuch 1A. Berlin; München: Langenscheidt, 1986.

► Korte, Hermann (Hrsg.):

Zukunft der Literatur. München: edition text+kritik, 2013 (Sonderband TEXT+KRITIK). – ISBN 978-3-86916-242-3. 204 Seiten, € 29,00

(Thomas Bleicher, Mainz)

Dieser Sonderband zum 50-jährigen Jubiläum der Zeitschrift *TEXT+KRITIK* suggeriert zwei Gewissheiten: Zum einen scheint unproblematisch, was man unter Literatur versteht, und zum anderen wird nicht bezweifelt, dass die Literatur eine Zukunft hat. Also keine Diskussionen mehr über den möglichen »Tod der Literatur« und ihre spezifische Literarität – und doch bleibt jegliche Zukunftsperspektive fraglich, da sie ja nur von aktuellen Gegebenheiten ausgehen kann. Insofern liest sich dieser Band eher wie eine Bestandsaufnahme literarischer Phänomene der Gegenwart und gewinnt aber gerade dadurch auch an Bedeutung.

Die Idee zu diesem Sonderband hatte schon Heinz Ludwig Arnold, der 2011 verstorbene Gründer dieser Zeitschrift, die sich als Seismograph der deutschen Nachkriegs- und Gegenwartsliteratur beschreiben lässt, und es ehrt ihn nachträglich, dass er keinen literarhistorischen Rückblick angedacht hatte, sondern im unerschütterlichen Vertrauen auf die proteische Kraft der Literatur ihre künftigen Möglichkeiten ausloten wollte. Da es aber keine Zukunft ohne ihre Herkunft aus der Vergangenheit gibt, weist Hermann Korte, der Herausgeber dieses Bandes, zu Recht darauf hin, dass eine solche Fragestellung seit dem 18. Jahrhundert »der Streit zwischen Tradition und Innovation« war, »der stets von Kanonisierungs- und Dekanonisierungsprozessen, Aufstiegs- und Abstiegsgeschichten von Autoren, Gattungen und kulturellen Institutionen begleitet war« (13). Und so ließen sich die Beiträge dieses Bandes auch generell unterscheiden als eher pessimistische Anhänger traditioneller Gestaltungsformen oder eher als Vertreter innovativer Kunstprozesse.

Doch so eindeutig kann eine solche Trennungslinie nicht gezogen werden. Denn wo sollte man z. B. Ulrike Draesners lakonische Aussage einordnen: »Erzählt wird überall. Die meisten dieser Erzählungen haben klare Absichten, auch wenn sie nicht so auftreten.« (116)? Und dennoch verweist sie auf den bleibenden »Wert« der Literatur, der »so umfassend ist, so groß, dass wir ihn kaum ertragen. Doch [...] sehen wir ihn an: Literatur schenkt uns Zeit, unser eigenes Leben zu begreifen« (121).

Dagegen steht die Skepsis von Klaus Siblewski, der bei Literaten »eine auf Wahrnehmungsverweigerung bestehende Idylle« sieht (102). Denn sie »kennen [zwar] den technischen Fortschritt, nutzen ihn, kehren aber [...] in die alte Welt ein, eine Welt, in der es Bücher noch alternativlos gab und die auch nicht mit dem digitalen Umbau des Lebens zu tun hatte« (102). Damit umschreibt er, persönlich wertend, das zentrale Thema dieses Buches, das auch der Herausgeber darin sieht, wie die Literatur auf »die digitale Welt, ihre rasche globale Ausbreitung und auf ihr(en) faktische(n) Einfluss auf alltägliche Lebenspraxen« (14) reagiert.

Dazu Stellung beziehen nun nicht nur Schriftsteller, sondern auch Kritiker, Feuilletonisten und Theatermacher. So kann man zwar verstehen, wenn der von Jörg Plath zitierte Thorsten Ahrend sagt: »Ich will Bücher machen, die neuen Dinge müssen andere Leute anfassen.« (34) Aber aus der Sicht der literarischen Archivpraxis belegt Ulrich von Bütow, dass »Manuskripte das Literaturarchiv bereits vor ihrer Drucklegung« erhalten und »Textblogs von Autoren [...] längst zum Sammelgegenstand geworden« sind (143). Und Peter Gendolla weist dann am konkreten Beispiel literarischer Projekte mit computerbasierten Medien nach, dass die Literatur sich dadurch nicht nur verändert, sondern sogar ihre Möglichkeiten erweitert. Denn »die ästhetische Erfahrung entsteht dabei nicht mehr an einem Text oder zwischen Texten und Lesern, sondern in einem Zusammenspiel von dynamischen Projektionen von Nachrichten auf unterschiedliche, eben auch mobile Displays, mit imaginativen und körperlichen Handlungen der Rezipienten oder Spieler, die an einem Ereignis an einem konkreten Ort teilnehmen« (93).

Deshalb sollten nicht immer nur kulturpessimistische Positionen vertreten werden. Es geht nämlich nicht mehr vorrangig um die Frage, »wieviel Elektronik und Digitalisierung die Literatur verträgt«, sondern nach Ansicht des Herausgebers »vielmehr um fundamentale, ökonomisch grundierte Schreib- und Publikationspraxen« (15); dies dokumentieren die Beiträge von Jörg Plath und Michael Töteberg. Dennoch behält Denis Scheck Recht mit seiner Behauptung: »Die Eröffnung neuer Kommunikationswege bedeutet nicht unbedingt, dass man etwas zu sagen hat. Nicht weniger absurd [sind jedoch] die Ängste in der Literatur und um die Literatur.« (193)

Ein kurzes Resümee? Sicherlich kann niemand voraussagen, ob die neuen Medien zu einer Verarmung der Literatur oder zu ihrer Bereicherung beitragen werden. Denn »die Zukunft der poetischen Sprache«, so »weissagt« Monika Rinck, »liegt im

Dunkeln, wie alle möglichen anderen Zukünfte auch« (132). Gewiss ist jedoch, dass die Zukunft der Literatur nicht nur von ihrem Umfeld abhängt, sondern vor allem von ihr selbst (mit)bestimmt werden kann und muss. Hierin liegt, wie Gerhard Falkner betont, die schöpferische »Kraft der Kunst« (148). Und sie erlebt Nora Gomringer – trotz einiger Kritikpunkte – letztlich doch immer wieder bei ihren Schullésungen: »denn die Lyrik singt ja auch zu denen, die sie nicht hören wollen« (165).

- Kotthoff, Helga; Mertzluftt, Christine (Hrsg.):
Jugendsprachen. Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen. Frankfurt/
M.: Lang, 2014. – ISBN 978-3-631-64924-4. 406 Seiten, € 69,95

(Martin Wichmann, Dortmund)

Im vorliegenden Band fassen Helga Kotthoff und Christine Mertzluftt zentrale Ergebnisse der von ihnen organisierten 6. Internationalen Tagung zur Jugendsprache zusammen. Die Tagung fand im März/April 2011 an der Universität Freiburg statt und stand unter dem Thema *Jugendsprachen – Dynamiken und kulturelle Kontexte*.

Der Band weist drei thematische Schwerpunkte auf, um die sich die Beiträge jeweils gruppieren. Den ersten Schwerpunkt bilden *Kulturelle Stilisierungen*. Sprechstile spielen eine zentrale Rolle bei der sozialen Positionierung von Jugendlichen, und zwar sowohl integrativ als auch abgrenzend. Jugendliche setzen bestimmte Sprechstile ein, um sich als einen bestimmten Typus zu inszenieren. Zudem geben Jugendliche bestimmte Typen wörtlich wieder, ziehen diese ins Lächerliche und setzen diese auch spielerisch ein. Wie Jugendliche solche Soziotypen inszenieren, stellen Bierbach/Birken-Silverman am Beispiel einer italienischen Jugendclique aus einem multiethnischen Stadtteil in Mannheim heraus. Siegel geht der Frage nach, ob das Fehlen von Präpositionen als charakteristisches Merkmal in der gesprochenen Sprache von Jugendlichen anzusehen ist. Dabei stützt sie sich auf ein Korpus, das aus Daten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Stuttgart besteht. Raymond beschäftigt sich mit Scherz-kommunikation bei Studierenden in den USA, die mit ethnisch und religiös motivierten Stereotypen spielen, die vordergründig betrachtet als diskriminierend aufgefasst werden könnten, aber dennoch in der Kommunikation akzeptiert werden. Dako/Bonnie arbeiten durch einen kontrastiven Vergleich mit dem Ghanaian Pidgin English heraus, dass das sogenannte »Student Pidgin« in Ghana beanspruchen kann, als eigener Soziolekt zu gelten, der vor allem als kommunikative Ressource zur Herstellung von Männlichkeit genutzt wird. Swanenberg zeigt auf, welchen Einfluss soziale, kulturelle und geographische Faktoren auf jugendsprachliche Varietäten in der niederländischen Provinz Brabant haben.

Steckbauer et al. untersuchen »krasse Geschichten«, die männliche Jugendliche in »Erzählwettbewerben« während eines Zeltlagers präsentieren. Dabei nutzen die männlichen Jugendlichen die Attraktivität der berichteten Erfahrung, um die eigene soziale Position in der Gruppe zu stärken.

Die Lebenswelt heutiger Jugendlicher wird durch Medien dominiert. Einerseits werden Jugendliche durch Medien auf Grund der intensiven Nutzung stark beeinflusst, andererseits verfügen sie zugleich über ein enormes Medienwissen, das sie kommunikativ flexibel einsetzen. *Mediale Textwelten und ihre Ressourcen* bilden den zweiten Schwerpunkt des Bandes. Hier lassen sich die folgenden Beiträge verorten: Spreckels untersucht die kommunikativen Aktivitäten einer Mädchengruppe, die sich gemeinsam ein TV-Programm vor dem Fernseher anschaut. Hellberg beschäftigt sich mit Sprachthematisierungen von Jugendlichen im sozialen Netzwerk *SchülerVZ*. Dabei verhalten sich Jugendliche z. T. sogar kritisch-distanzierend zur Verwendung bestimmter jugendsprachlicher Ausdrücke. Auch Gysin analysiert das Kommunikationsverhalten von Jugendlichen im *SchülerVZ*, geht dabei jedoch vor allem auf die kommunikativen Möglichkeiten des Netzwerks, wie z. B. Buschfunk, Pinnwand und Funksprüche, ein, um so herauszuarbeiten, welche Inhalte als privat und welche als öffentlich angesehen werden können.

Soziale Kategorien wie Geschlecht beeinflussen unser Kommunikationsverhalten. Wie geschlechtsspezifische Unterschiede in der Kommunikation relevant gesetzt und inszeniert werden, ist Gegenstand des dritten Schwerpunkts *Stile, Praktiken, Gender*. Obwohl sich keine Zuschreibungen in Bezug auf weibliche und männliche Kommunikationsstile vornehmen lassen, existieren doch in einer Gesellschaft bestimmte Gender-Assoziationen, die kommunikativ genutzt werden.

Nun zu den Beiträgen im Einzelnen: Eckert analysiert die spezifischen Sozialisationsprozesse von Kindern, die sich zu Jugendlichen entwickeln. Die Identitäten von Mittel- und Unterschichtskindern (*jocks* und *burnouts*) werden dabei gender- und schichtenspezifisch inszeniert. Die Kinder legen durch den Einfluss einer dominanten Gruppe (*crowd*) die Normen der Kinderwelt ab und übernehmen die der Heranwachsenden, wofür vor allem der heterosexuelle Markt verantwortlich ist. Goodwin beschäftigt sich mit der Schulhofkommunikation von Mädchen und fokussiert hier vor allem darauf, wie die sozialen Beziehungen zwischen ihnen in der Kommunikation hergestellt werden. Voigts Analyse hat den Freundinnenkult, den Mädchen (nicht nur) in sozialen Netzwerken inszenieren, zum Gegenstand. Rathje geht der Frage nach, ob Schimpfwörter mit zunehmendem Alter seltener verwendet werden. Mertzluft untersucht Quotativ-Konstruktionen mit *so*, die in Mädchentelefonaten verwendet werden. Ihre Ergebnisse vergleicht sie anschließend mit einem Korpus, das aus Telefonaten von Erwachsenen besteht.

Den Herausgeberinnen ist es gelungen, aus der Fülle der Tagungsbeiträge eine sinnvolle und überzeugende Auswahl zu treffen. Der Band konturiert zentrale

Forschungslinien und präsentiert innovative Forschungsvorhaben. So liefert er auch interessante Ergebnisse, die intuitiven Annahmen durchaus zuwiderlaufen. Hier seien nur einige Beispiele kurz erwähnt: der Gebrauch präpositionsloser Strukturen tritt bei Jugendlichen weit seltener auf als angenommen, unterliegt einer Systematik und ist zudem grammatisch restringiert (Siegel). Bestimmte Inhalte ihrer Lebenswelt wollen Jugendliche keineswegs öffentlich mit allen teilen. Sie sind exklusiv und verbleiben damit in der Sphäre des Privaten, die sich unter veränderten (medialen und gesellschaftlichen) Rahmenbedingungen freilich neu ausgestaltet (Gysin). Auch Mädchen stellen auf vielfältige Weise durch Ausgrenzen und Hierarchisieren Asymmetrie in ihren sozialen Beziehungen untereinander her, was bislang von der Jugendsprachforschung kaum wahrgenommen wurde (Goodwin). Und es ist auch keineswegs so, dass junge Frauen häufiger auf Schimpfwörter zurückgreifen als ältere (Rathje).

Der vorliegende Band macht deutlich, dass Jugendsprachen – als Sprechstile immer im Plural gedacht – ein nach wie vor spannendes und facettenreiches Forschungsfeld darstellen. Die 7. Internationale Tagung zur Jugendsprache, die im April 2014 an der PH Karlsruhe stattgefunden hat, hatte die didaktische Vermittlung zum Schwerpunkt. Dies ist insofern begrüßenswert, als dass hierdurch die Rückbindung der linguistischen Forschungsergebnisse an Vermittlungskontexte gewährleistet und eine Brücke zu Diskussionen in der Öffentlichkeit geschlagen wird. Man denke hier z. B. an die (oft widerlegte) These, dass Jugendsprache ein Indiz für Sprachverfall sei.

► Krull, Renate:

»**Du bist dran!**« **Spiele und Rätsel für Deutsch lernende Kinder und Erwachsene.** Hamburg: AOL, 2013. – ISBN 978-3-8344-5492-8. 94 Seiten, € 24,45

(*Katrin Niewalda, Matsuyama / Japan*)

»*Du bist dran!*« ist eine Spiele- und Rätselsammlung für den DaF- und DaZ-Unterricht. Zielgruppe sind laut Klappentext Kinder und Erwachsene bzw. »alle Lerner, deren Muttersprache nicht Deutsch ist«. Im Vorwort erklärt die Autorin, dass es beim Spielen darum geht, »im Spiel nebenbei und doch bewusst« zu lernen. Bei den Spielen handelt es sich um bekannte Spielformate; so finden wir »Koffer packen«, diverse Quartettspiele, Domino, Bild-Wort-Rätsel, Bilder-Rätsel und das Schreibspiel »Onkel Otto«, bei dem es durch das Aufschreiben einzelner Satzglieder, Umknicken und Weiterreichen des Blattes darum geht, in Kleingruppen lustige Sätze zu produzieren. Auch Blanko-Vorlagen sind am Ende des Buches enthalten, um eigene Ideen einzubringen oder um die vorgeschlagenen Spiele abzuändern.

Den Spielen vorangestellt sind Lehrerhinweise, die – im Vergleich zu anderen Spielesammlungen – relativ ausführlich sind. Die Autorin geht darauf ein, für welche Zielgruppe das Buch geeignet ist und wie die Materialien einzusetzen sind. Sie macht darauf aufmerksam, dass die Spiele nicht einfach so übernommen werden sollten, sondern dass sie an Unterricht und Zielgruppe angepasst werden müssen. Die Vorlagen können »zur Entspannung« eingesetzt werden oder aber so, dass sie gezielt den Lernprozess unterstützen. Die Lehrenden werden aufgefordert, den Blickwinkel zu wechseln und den Spieleinsatz vom Lernziel angefangen zu planen und nicht das Spiel als Ausgangspunkt zu nehmen. Mit welchen Spielen können die Lernenden das Lernziel erreichen? Dieser Hinweis ist wichtig, da im Fremdsprachenunterricht immer noch zu oft um des Spielens willen gespielt wird. Die Autorin stellt außerdem das Prinzip der Handlungsorientierung dar und inwiefern ein Unterricht mit Spielen diesem entgegenkommt. Abschließend folgen konkrete Tipps zur Herstellung, zur Einführung und zum Einsatz der Vorlagen im Unterricht.

Den einzelnen Spielen vorangestellt ist eine Beschreibung des Spiels sowie Hinweise zur Durchführung, zu Spielvarianten und zur Herstellung des jeweiligen Spiels. Zu den Spielen gibt es jeweils Varianten, z. B. wird das Prinzip des Spiels »Koffer packen« auch auf andere Themenfelder und grammatische Strukturen übertragen (z. B. Frühstück: »Gib mir bitte die Marmelade!«; Einkaufen 1: »Ich kaufe den Apfelsaft«; Einkaufen 2: »Ich habe den Apfelsaft gekauft«). Die Redemittel (»Das könnt ihr sagen: ...«) sowie das Vokabular (»Ihr braucht: ...«) sind auf den jeweiligen Vorlagen enthalten. Das Schreibspiel »Onkel Otto« wird auch als Lege- oder Würfelspiel beschrieben.

Eine Übersicht zu den angebotenen Quartettspielen zeigt das Thema des Spiels (Schulsachen, Fahrzeuge, Kleidung), die behandelte Grammatik (Nomen im Akkusativ, Nomen und Adjektive im Akkusativ, Aufforderung und Frage in der Du- bzw. Sie-Form), die Spielbeschreibung und die benötigten Redemittel.

In den Domino-Spielen geht es um Adjektive in der Grundform und deren Steigerungsformen. Vier Spielvarianten werden beschrieben, die sich durch die unterschiedliche Herstellung der Spielkarten ergeben (Bild-Bild, Wort mit Bild, Bild-Wort, Wort-Wort). Bei den Bild-Wort-Rätseln handelt es sich um Kreuzworträtsel zu unterschiedlichen Themen (u. a. Spielzeug, Obst und Gemüse, Winter, Körper, Woche, Essen). Die gesuchten Wörter, meist Nomen, werden als Bilder dargestellt. Diese Begriffe sind in einer Tabelle, nach Artikeln geordnet, auf den Kopiervorlagen verkehrt herum aufgelistet, was das Abschreiben erschweren soll. Die Wörterliste kann umgeknickt und zur Kontrolle herangezogen werden. Es sind jedoch auch extra Kontrollblätter vorhanden.

Mit den Bilderrätseln können zusammengesetzte Nomen geübt werden. Grundwort und Bestimmungswort werden in Bildern dargestellt; das Finden der richtigen Wörter wird vereinfacht, indem angezeigt wird, aus wie vielen Buchsta-

ben das gesuchte Wort besteht. Ebenfalls vorhandene Rechtschreibhilfen sollten entfernt werden, wenn die Rätsel schwieriger sein sollen. Auch für die Bilderrätsel sind Kontrollblätter vorhanden. Die Zeichnungen sind einfach und in schwarz-weiß gehalten.

Irritierend wirkt, dass das Buch zwar »alle Lerner«, also auch erwachsene DaF-Lernende, ansprechen möchte, die Autorin jedoch sowohl im Vorwort als auch in den Lehrerhinweisen hauptsächlich von Kindern, Schülerinnen und Schülern sowie von DaZ-Unterricht in der Grundschule spricht. Auch einige Themenbereiche der Bild-Wort-Rätsel (»Spielzeug«, »Schulsachen 1«, »Schulsachen 2«, »Naschen«) sowie die durchgängige Verwendung des vertraulichen »Du« lassen darauf schließen, dass es sich bei dem vorliegenden Buch um eine Spielesammlung für den Unterricht mit Kindern im DaZ-Bereich handelt. Die Autorin gibt Lehrenden in diesem Bereich auch viele Tipps, z. B. das Abheften der Arbeitsblätter in der DaZ-Mappe.

Einige Hinweise für Lehrende, die die Spiele im Unterricht für Erwachsene einsetzen wollen, wären sehr sinnvoll gewesen – nicht nur um dem Anspruch des Buches, »alle Lerner« anzusprechen, gerecht zu werden. Die Lücke, wie erwachsenengerechtes Lernen im Anfängerunterricht spielerisch gestaltet werden kann, schließt zwar auch dieses Buch nicht, es liefert jedoch zahlreiche Anregungen für einen kreativen und spieleorientierten Sprachunterricht.

► Kuyumcu, Reyhan:

Sprach(en)entwicklung und Sprachreflexion. Drei Fallstudien zu zweisprachig aufwachsenden Vorschulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch. Tübingen: Stauffenburg, 2014 (Forum Sprachlehrforschung 12). – ISBN 978-3-86057-766-0. 398 Seiten, € 64,00

(Eleni Peleki, Leipzig)

Bei dieser Publikation handelt es sich um die Darstellung einer Longitudinalstudie zu zweisprachig aufwachsenden Vorschulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch. Ausgehend von der Theorie der Zone der nächsten Entwicklung von Vygotskij und dem interaktionistischen Ansatz, versucht die Autorin, die Sprachentwicklung und Sprachreflexion bei zweisprachigen Kindergartenkindern auf Basis überwiegend spontaner und ergänzend elizierter Daten zu erkunden und zu beleuchten, wobei Prozesse des Spracherwerbs und der Sprachreflexion von drei Kindern dokumentiert und beschrieben werden. Kuyumcu geht auf die Fragen ein, wie sich die Erstsprache Türkisch und die Zweitsprache Deutsch entwickeln, anhand welcher Phänomene und in welchen Bereichen Sprachreflexion und sprachreflexives Handeln beobachtet werden, welche Rolle die Sprachreflexion für die Aneignung der Zweitsprache spielt und

zuletzt, welche Rolle die Erstsprache für die Aneignung der Zweitsprache spielt (Teil 1, 13–16).

In Kapitel 2 (17–81) werden zunächst die theoretischen Grundlagen der empirischen Studie erläutert. Des Weiteren wird ein Überblick über die Entwicklung der Sprachen Türkisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache beim Erwerb des Deutschen durch Vorschulkinder gegeben, wobei die Bereiche der Aussprache, Lexik, Syntax und Morphologie fokussiert werden. Theoretische Grundlagen der Sprachreflexion und des sprachreflexiven Handelns in den Bereichen der Pragmatik, Phonologie, Lexik, Syntax und Morphologie werden diskutiert. Anschließend werden Studien zum Code-Switching, zum Einfluss formelhafter Sprache auf den Erwerb der Erst- und Zweitsprache sowie zur Selbststeuerung im Vor- und Grundschulalter analysiert.

Teil 3 befasst sich in Kapitel 3 »Der Untersuchungskontext« (83–100) mit dem empirischen Teil der durchgeführten Studie. Anhand dreier Fallstudien an Mädchen zwischen 3 und 4 Jahren, die die Kindergartengruppe des »Kieler Modells sprachlicher Frühförderung« besuchten und von einer zweisprachigen (Türkisch-Deutsch) und einer monolingualen deutschen Erzieherin betreut wurden, kann die Sprachenentwicklung, die Entstehung und die Entwicklung von Sprachreflexion und sprachreflexivem Handeln untersucht werden. Aspekte qualitativer sowie quantitativer Forschung werden bei der Datentriangulation berücksichtigt, durch die vielfältige Informationen für die Datenanalyse gewonnen werden. Spontane und elizitierte Daten werden dabei erhoben (Unterkapitel 3.2); zu den spontanen Daten gehören Ton- und Videoaufzeichnungen im Kindergarten, Tonaufzeichnungen im häuslichen Bereich, teilnehmende Beobachtungen durch drei Projektmitarbeiterinnen, Gedächtnisprotokolle und Mitschriften aus teilnehmenden Beobachtungen innerhalb und außerhalb des Kindergartens, Gespräche mit den Eltern und Reflexionsgespräche mit den Erzieherinnen und ihre Dokumentationen (Unterkapitel 3.2.1). Elizitierte Daten dienen dazu, Vergleichsdaten zu den spontanen Daten zu erhalten. Es wird dabei den Fragen nachgegangen, ob Kinder Normverstöße bereits wahrnehmen, ob Sprachreflexion und sprachliches Handeln zu beobachten ist, inwieweit die Kinder ihre Konstruktionen in der Erst- und Zweitsprache kommentieren können und schließlich, ob ein Zusammenhang zwischen den beiden Sprachen (Türkisch und Deutsch) besteht (Unterkapitel 3.2.2). Die Datenauswertung der gewonnenen Daten erfolgt durch Transkriptionen – für deren Analyse Gedächtnisprotokolle und Feldnotizen herangezogen werden – und durch eine computergestützte Datenanalyse anhand einer Software, die im Rahmen der Studie entwickelt wurde, um einen statistisch-quantitativen Vergleich der formalen Komplexität von Sprecheräußerungen zu ermöglichen (Unterkapitel 3.2.3). Anschließend legt die Autorin Auswertungskriterien, -gesichtspunkte und -prinzipien fest (Unterkapitel 3.2.4).

Teil 4 »Ergebnisse der Untersuchung« (101–277) beinhaltet in den Kapiteln 4 bis 6 die Ergebnisse aus den drei Fallbeispielen »Gözde« (101–153), »Suzan« (155–212) und »Sevda« (213–277) hinsichtlich der einzelnen Fragestellungen (Kap. 1.2). Tabellen zu den durchgeführten Tonaufnahmen und zu den Gedächtnisprotokollen verschaffen einen Überblick über Art und Umfang der Daten, wobei Transkriptionsauszüge das Nachvollziehen der Ergebnisse wesentlich unterstützen und erleichtern. In Kapitel 7 »Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion« (279–316) fasst Kuyumcu die Ergebnisse aus den drei Fallbeispielen zu den gestellten Fragen zusammen und stellt sie zur Diskussion.

In Kapitel 8 »Positionierung der eigenen Untersuchungsergebnisse in der Literatur zum Zweitspracherwerb« (317–325) werden die einzelnen Ergebnisse mit Ergebnissen von Untersuchungen der Zweitspracherwerbsliteratur hinsichtlich der (Nicht-)Übereinstimmung tabellarisch dargestellt, wobei über mögliche Faktoren für eine Nicht-Übereinstimmung diskutiert wird. Dabei werden die neu gewonnenen Erkenntnisse von der Autorin zusammengefasst. Für den Bereich der Entwicklung der Sprachkompetenzen und der Interaktion zwischen den Sprachen wird festgestellt, dass die Erstsprache für die Zweitsprache eine Grundlage in fast allen Bereichen bildet. Umgekehrt ist ein Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache ersichtlich, erstsprachliche Laute, Lautkombinationen, Sprechweisen werden im Lauf der Zeit durch zweitsprachliche ersetzt. Die untersuchten Kinder erschließen Bedeutungen in der Zweitsprache auf der Grundlage ihrer Erstsprache, wobei dies an nicht-zielsprachlichem Gebrauch von Wörtern der Zweitsprache und an Paraphrasierungen, die im Deutschen unnötig sind, erkennbar ist. Der Erwerb syntaktischer und morphologischer Strukturen in der Zweitsprache weist Ähnlichkeiten mit dem Erwerb des Deutschen durch monolinguale Kinder auf, wobei die Erstsprache einen Einfluss während bestimmter Erwerbsabfolgen ausübt, wenn das Deutsche und das Türkische Ähnlichkeiten aufweisen (Verbendstellung, S-V-Kongruenz in bestimmten Konstruktionen).

Im Bereich der Sprachreflexion und des sprachreflexiven Handelns kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass bei zweisprachig aufwachsenden Kindern Sprachreflexion bereits im Vorschulalter festzustellen ist und häufig selbstgesteuert verläuft, während die Aufmerksamkeit auf selbstgewählte Phänomene gelenkt wird. Selbstkorrekturen zeigen nicht automatisch an, ob Sprachreflexion stattfindet oder nicht, Aufmerksamkeitsverlagerungen können zu einer Bewusstwerdung struktureller Eigenheiten führen.

Das abschließende Kapitel 9 »Ausblick« (327–330) eröffnet die Diskussion für weitere Forschungsfragen, die Forschungsmethodologie und Forschungsperspektiven betreffen. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis und ein sehr informativer Anhang mit einer tabellarischen Auswertung der spontanen und elizitierten Daten beschließen den empfehlenswerten Band.

Fazit: Die Auswertung qualitativer Daten spontaner Äußerungen hat Kuyumcu ausgezeichnet dargestellt. Elizitierte Daten ermöglichen es zwar, Prozesse der Sprachverarbeitung zu beobachten, können hingegen aufgrund des beschränkten quantitativen Ausmaßes der Daten aus nur drei Fallbeispielen zu keinen verallgemeinerbaren Ergebnissen führen. Nichtsdestotrotz handelt es sich um einen lesenswerten Band, der wichtige Hinweise auf die Bedeutung der Sprachreflexion und des sprachreflexiven Handelns für den Erwerb einer Zweitsprache gibt. Das Wechselspiel von Erst- und Zweitsprache und die parallele Aktivierung der Erstsprache beim Gebrauch der Zweitsprache könnte bei zweisprachig aufwachsenden Kindern leistungsfördernd wirken. Die Unterstützung der Erstsprache sollte deshalb ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung von neuen Curricula für Kindergärten in Deutschland sein, die in einem mehrsprachigen Europa immer noch »prädominant monolingual ausgerichtet sind« (330).

- **Lernplakate – 6 Wortschatz-Plakate mit Übungsheft.** – ISBN 978-3-19-141741-3. 32 Seiten, € 26,99; **Plakat Redewendungen mit Übungsheft.** – ISBN 978-3-19-151741-0. 16 Seiten, € 16,99; **Plakat Sprichwörter mit Übungsheft.** – ISBN 978-3-19-161741-7. 16 Seiten, € 16,99; **2 Plakate Sprichwörter und Redewendungen.** – ISBN 978-3-19-171741-4. 16 Seiten, € 24,99. München: Verlag für Deutsch/Hueber, 2014

(Joanna Targońska, Olsztyn / Polen)

Wortschatzlernen stellt ein wichtiges Element des Fremdspracherwerbs dar, denn Wortschatzkenntnisse sind in jede sprachliche Fertigkeit sowie jede sprachliche Aktivität involviert. Ohne Wortschatzkenntnisse ist keine kommunikative Tätigkeit möglich. Wortschatz stellt jedoch keine Ansammlung von Einzelwörtern dar. Im Vokabular jeder (Fremd-)Sprache existieren viele phraseologische, mehr oder weniger idiomatische bzw. formelhafte Wortverbindungen. Die hier rezensierten Lernplakate im Format DIN A1 beziehen sich auf verschiedene Elemente des Wortschatzes und decken neben Einzelwörtern und vereinzelt syntagmatischen Wortverbindungen auch idiomatische Phraseologismen sowie Sprichwörter ab.

Das erste Paket enthält sechs **Wortschatz-Plakate** zu folgenden Themenbereichen: 1) Freizeit und Reisen, 2) Essen und Trinken, 3) Persönliches und Kontakte, 4) Stadt und Land, 5) Arbeit, Beruf, Lernen, 6) Öffentliches Leben. Auf jedem Lernplakat werden DaF-Lernende mit etwa 100 Wörtern (auf den Niveaus von A1 bis B1) aus einem großen Wortschatzbereich konfrontiert. Diese Wörter sind jedoch nicht in kleinere thematische Untergruppen geordnet, sondern werden gerade in einer nicht geordneten Form präsentiert. Die Aufgabe der mit diesen Lernplakaten arbeitenden DaF-Lernenden besteht darin, nach passenden Voka-

beln auf dem Lernplakat zu suchen. Diese Suche nach konkreten Vokabeln wird durch zwölf verschiedene Fragen gesteuert, die auf jedem Lernplakat zu finden sind. Daneben gibt es auch zwölf kleinere bzw. größere Fotos, die zu diesen zwölf Fragen passen. Man kann den Eindruck gewinnen, dass die von den Lernenden zu bearbeitenden Fragen in jedem Lernplakat chaotisch verteilt sind, was deren Finden erschwert.

Die mit jedem Lernplakat abgedeckten Themenbereiche sind umfangreich. In dem Lernplakat zu »Freizeit und Reisen« werden folgende Themen behandelt: Urlaubsorte, Reiseplanung, Reise (Auto-, Zugfahrt), Verkehrsmittel, Urlaubssachen und das Wetter. Das Lernplakat zum Thema »Essen und Trinken« umfasst folgende Gruppen von Vokabeln: Nahrungsmittel (darunter Obst, Gemüse, Getränke), Geschirr, Geschäftsarten, Verpackungen. Das Lernplakat »Persönliches und Kontakte« deckt folgende lexikalischen Bereiche ab: Verwandtschaftsbeziehungen, Hobbys, Sportarten, persönliche Daten, Familienstand, Krankheit, Sinne, Adjektive zur Personenbeschreibung, Geburtstag. Auf dem Lernplakat »Stadt und Land« sind Wörter zu folgenden Bereichen zu finden: Gebäude und Orte in der Großstadt, Elemente der Dörfer, Geschäftsarten, Wegbeschreibung, Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Verkehrsschilder, Abkürzungen zur Wohnungssuche, Wohnräume, Möbel. Auf dem Lernplakat »Arbeit, Beruf, Lernen« wird der Wortschatz zu folgenden Themen präsentiert: Geräte am Arbeitsplatz, Computerbedienung, Arbeitswelt, Kommunikation, Berufsbezeichnungen, Bankwesen, Post, Studium, Berufsausbildung, wobei zu manchen Themen eine Vielzahl von Vokabeln, zu anderen jedoch eine vergleichsweise kleine Anzahl thematisiert wird. Das Lernplakat »Öffentliches Leben« richtet sich wohl an ältere DaF-Lernende (keine Kinder und Jugendliche), denn hier wird der Wortschatz zur (auch jüngsten deutschen) Politik, Europäischen Union, aber auch zu Kultur, Massenmedien, Festen und Feiertagen sowie bekannten Persönlichkeiten aus Kultur und Politik zusammengestellt. Diese Themenbereiche erfordern nicht nur Interesse an diesen Themen, sondern setzen auch entsprechendes Wissen voraus.

Auf den Lernplakaten überwiegen Substantive, gefolgt von vereinzelt Adjektiven bzw. Verben. Bedauerlicherweise werden die Artikel der aufgelisteten Substantive keineswegs markiert (weder explizit angegeben noch mit Farben markiert), was zu deren fehlerhaftem Gebrauch führen könnte (Substantive werden mit ihren bestimmten Artikeln im Lösungsblatt angegeben, das den Lernenden eigentlich nicht gezeigt werden sollte). Darüber hinaus handelt es sich bei über 90 % der Vokabeln um Einzelwörter, die nur in Einzelfällen syntagmatisch eingebettet sind. Zu finden sind vereinzelt Wortverbindungen, die den grammatischen Kollokationen (*im Freien, sich interessieren für*) bzw. den lexikalischen Kollokationen (*Theater spielen, Musik machen, Daten sichern, Ordner anlegen, Geld ziehen/abheben*) zuzurechnen sind.

Als Begleitmaterial zu den sechs oben erwähnten Wortschatz-Plakaten dient ein Heft mit Kopiervorlagen im DIN-A4-Format, Musterlösungen zur Wortschatzzuordnung und Übungsvorschlägen. Die Autoren der Wortschatzplakate sehen drei Arbeitsphasen mit diesen Lehr- und Lernmitteln vor, nämlich Sammeln, Ordnen und Anwenden. In der Phase des Sammelns werden Wörter zu einer Frage auf dem Plakat herausgesucht und auf ein Blatt Papier notiert. In der Phase des Ordnen wird der Wortschatz eventuell ergänzt, wenn nötig auch übersetzt und diskutiert. In der Anwendungsphase werden thematisch ausgesuchte Vokabeln in verschiedenen Übungen in der mündlichen Sprachproduktion angewandt. Leider sind die im Begleitheft vorgeschlagenen Übungen nicht immer interessant und motivierend. Außerdem stoßen sie nicht eine quasi authentische, sondern eher eine künstliche Kommunikation an.

Die Vielfalt der vorgeschlagenen Übungen variiert je nach Lernplakat. Leider überwiegt in den meisten Lernplakaten die Übung »Aufzählung«, in der von den Lernenden keine anspruchsvolle kommunikative Aktivität abverlangt wird, weil diese die passenden Vokabeln in einem Satz nur aneinanderreihen müssen. Darüber hinaus werden die Lernenden dazu angeleitet, über etwas zu berichten bzw. einen Dialog zu erstellen. Gefragt wäre also in der Arbeit mit diesen Lernplakaten die Erfindungsgabe bzw. Kreativität der Lehrkraft, dank der sich die DaF-Lernenden durch interessante, anregende Aufgaben- und Übungsformen zu sprachlichen Aktivitäten aufgefordert fühlen.

Auf dem Lernplakat **Redewendungen** werden 30 im täglichen Leben oft gebrauchte Redewendungen und Redensarten in schriftlicher Form und in Form eines Bildes präsentiert. Dabei handelt es sich bspw. um folgende Wendungen: *aus allen Wolken fallen, ohne Punkt und Komma reden, den Kopf in den Sand stecken, in die Luft gehen, nur Bahnhof verstehen*. Die Autoren setzen für die Arbeit mit diesem Lernplakat das Niveau A2 voraus, wobei diese aus der Sicht der Rezensentin eher für die Niveaustufe B1 oder höher zu empfehlen ist. Es wird vorgeschlagen, dass an diesem Poster in fünf Phasen gearbeitet wird: Verstehen, Anwenden, Reflektieren, Erweitern und spielerisch Üben. Erleichtert wird der Einsatz dieses Lernplakats durch ein Begleitheft. Hier befinden sich alle Redewendungen mit Bedeutungserklärungen und Beispielsätzen bzw. -situationen, in denen die jeweilige Redewendung kontextuell eingebettet gebraucht wird. Danach gibt es eine Aufgabe, in der einer im Kontext gebrauchten Redewendung ein passendes Bild zugeordnet werden soll. Es schließen sich Übungen an, in denen zum einen nur Substantive, zum anderen nur Verben in den Redewendungen ergänzt werden sollen. Außerdem werden die Lernenden in diesem Begleitheft mit anderen, für sie neuen Redewendungen konfrontiert, deren Bedeutung erkannt werden soll. Zur Hilfe stehen ihnen Beschreibungen ihrer Bedeutung bzw. entsprechende synonyme Ausdrücke bzw. Wörter, die der jeweiligen neuen Redewendung zugeordnet werden müssen. Zu jeder Aufgabe gibt es einen Lösungsschlüssel, so

dass die Übungen in Form von Arbeitsblättern auch in der Eigenarbeit (z. B. zu Hause) gemacht werden können.

Auf dem Plakat **Sprichwörter** werden 30 Sprichwörter (z. B. *Probieren geht über Studieren; Hunde, die bellen, beißen nicht; Aus den Augen, aus dem Sinn; Jeder Topf findet seinen Deckel*) präsentiert, deren Bedeutung auch mittels Fotos bzw. komischer und einprägsamer Bilder verdeutlicht wird. Die Bilder sind jedoch den entsprechenden Sprichwörtern nicht zugeordnet, denn die Aufgabe der Lernenden besteht gerade in der Zuordnung des passenden Bildes zu dem jeweiligen Sprichwort. Die Sprichwörter enthalten lexikalische Einheiten des Basiswortschatzes, so dass die Arbeit an ihnen schon ab der Niveaustufe A2 erfolgen kann. Wie in den oben beschriebenen Heften finden wir auch in diesem Übungsheft die Bedeutungserklärung des jeweiligen Sprichwortes sowie eine Beispielsituation, in der das jeweilige Sprichwort gebraucht werden kann. Eine Änderung im Vergleich zum *Redewendungen*-Übungsheft besteht darin, dass manchmal die in dem Sprichwort auftretenden Wörter beschrieben bzw. erklärt werden (z. B. *verderben = schlecht machen; beißen = mit den Zähnen verletzen*), so dass die Semantisierung der unbekanntenen Wörter vorweggenommen wird. Hier wird von den Autoren auch eine Vielfalt an Übungen vorgeschlagen. Diese sind zum einen formorientiert (Ziel ist es, sich das entsprechende Sprichwort als einen Satz zu merken), zum anderen inhaltsorientiert. Die Lernenden müssen fehlende Wörter ergänzen, wobei diese auf einem das Sprichwort präsentierten Bild zu finden sind. Darüber hinaus muss dem Beginn eines Sprichwortes ein Schluss zugeordnet werden. In der inhaltsorientierten Übung soll in einer konkreten kommunikativen Situation ein passendes Sprichwort gebraucht werden, wobei ein zugeordnetes Bild die Lernenden an das jeweilige Sprichwort erinnern soll. Zum Schluss werden den Lernenden auch neue Sprichwörter präsentiert, mit dem Ziel, ihnen zu zeigen, dass deren Bedeutung oft sogar beim ersten Kontakt erschlossen werden kann. Abschließend werden in diesem Heft noch einige interessante, zu kommunikativen Handlungen anregende Übungen vorgeschlagen.

Das Paket **Sprichwörter und Redewendungen** enthält zwei Plakate und zwei Übungshefte, in denen die beiden oben beschriebenen Lernpakete zusammengefasst sind.

Insgesamt handelt es sich bei diesen Lernplakaten um eine interessante Publikation, die eine Lücke auf dem Markt der dem fremdsprachigen Wortschatz gewidmeten Publikationen füllt. Wichtig ist, dass im Falle der beiden letztgenannten Lernplakate die Lehrkräfte über eine Fülle von interessantem didaktischen Material verfügen, das ihre Vermittlung von Redewendungen und Sprichwörtern wesentlich erleichtert und bereichert. Wünschenswert wären weitere Plakate, insbesondere zu Redewendungen und Sprichwörtern, denn diese können oft viel leichter mit Hilfe einer Assoziation mit einem Bild erfasst und beherrscht werden.

- Meier-Braun, Karl-Heinz; Weber, Reinhold (Hrsg.):
Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. – ISBN 978-3-17-022326-4. 255 Seiten, € 19,90

(Klaus Hübner, München)

Ein schön aufgemachter Sammelband mit Beiträgen von nicht weniger als 46 Experten verspricht Aufklärung über das in der Tagespolitik nach wie vor virulente und immer wieder gern zu polemischen Zwecken benutzte Themenfeld *Deutschland Einwanderungsland*. Knapp 16 der rund 82 Millionen in Deutschland lebenden Personen haben einen sogenannten Migrationshintergrund, was einem Anteil von 19,5 Prozent an der Gesamtbevölkerung entspricht. Wobei über Fakten wie diese gleich zu sagen ist, dass sie spätestens den Stand des Jahres 2012 wiedergeben konnten. Manche Zahlen sind sogar erheblich älter. Das ist einerseits unvermeidlich, andererseits sehr zu bedauern. Aber es geht ja nicht allein um Faktenwissen und Zahlenmaterial, sondern ebenso um grundlegende Begriffe und um sozialwissenschaftliche Präzisierungen zu den zahlreichen Kontroversen um die Themen »Migration« und »Integration«. Im Vorwort heißt es sehr zu Recht: »Viele Begrifflichkeiten aus diesem Bereich sind jedoch nicht immer geläufig oder werden nicht immer trennscharf benutzt.« (13) Hier möchte das Buch Abhilfe schaffen, wobei es den Herausgebern insbesondere »um die Pointierung, um die konzentrierte Zusammenschau und um die verständliche Darstellung für ein breites Publikum« (13) geht. In seiner Einleitung stellt Karl-Heinz Meier-Braun zusammenfassend fest, dass die Integration von Menschen aus anderen Ländern in Deutschland »besser als ihr Ruf« ist und, allen Sarrazin-Debatten zum Trotz, einigermaßen funktioniert (21), selbst wenn die Deutschen nach wie vor eine »widersprüchliche Haltung zur Zuwanderung« haben (25). Diese verhalten optimistische Sicht auf das Thema zieht sich durch das ganze Buch. Die Darstellung beginnt mit Ausführungen zu *Grundlagen und Geschichte* des längst unumkehrbar gewordenen Phänomens der Einwanderung, das vor allem in den letzten vier Jahrzehnten Menschen aus fast aller Welt nach Deutschland gebracht hat. Hier wird der Begriff »Migration« genauer erläutert, es werden die wichtigsten »Migrationstheorien« in Grundzügen vorgestellt, man kann sich über die Geschichte der Zuwanderung in die Bundesrepublik und in die DDR informieren, und auch die »Auswanderung« aus Deutschland wird nicht vergessen: »Deutschland war in seiner Geschichte meist Ein- und Auswanderungsland zugleich. Heute gilt dies in besonders starkem Maße.« (48) Im zweiten Großabschnitt geht es dann um die für den Zeitraum von 1950 bis heute bedeutendsten »Zuwanderergruppen«, zunächst um die Migranten aus Italien, Spanien, Griechenland und der Türkei, aus dem ehemaligen Jugoslawien, Portugal und Polen, dann aber auch um die Spätaussiedler aus Osteuropa, die jüdischen Kontingentflüchtlinge, um Sinti und Roma, um die Asylbewerber und politischen Flüchtlinge sowie um »irreguläre Migranten«. Hier wird mit mancher Fehleinschätzung

aufgeräumt, zum Beispiel mit der weit verbreiteten Meinung, die strukturelle Integration der Italiener in Deutschland sei schon immer unproblematisch gewesen und stets glücklich verlaufen (58). Politisch brisant ist die Feststellung: »Zuwanderer aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien spielen [...] bis heute zumindest finanziell eine entscheidende Rolle, was die finanzielle und wirtschaftliche Stabilität ihrer Herkunftsregionen angeht.« (73) Dass die Polen von allen Zuwanderergruppen am besten gebildet sind, die meisten Kontakte zu Einheimischen haben und über das höchste Erwerbseinkommen verfügen, ist nicht überall bekannt (77). Mit kritischen Bemerkungen wird in diesem Abschnitt nicht gespart – man kann sich leicht ausmalen, was es im Einzelfall konkret bedeutet, dass die Wahrnehmung grundlegender sozialer Rechte bei »Menschen ohne Aufenthaltsstatus« noch immer »großen Unsicherheiten und Einzelfallentscheidungen« unterliegt (95).

Es folgt ein informativer Abschnitt über *Wirtschaft und Recht*, in dem man über den Fachkräftemangel auf dem Arbeitsmarkt, die Arbeits- und Erwerbslosigkeit von Migranten, die Familienzusammenführung, das Staatsangehörigkeits- und das Ausländerrecht, das Asyl- und Flüchtlingsrecht oder die deutschen Zuwanderungs- und Integrationsgesetze in der hier gebotenen Kürze alles Notwendige erfährt. Sehr instruktiv ist der Teil des Sammelbands geraten, der sich mit *Gesellschaft und Religion* beschäftigt. Dass immer mehr Zugewanderte auch im Alter in Deutschland bleiben möchten, ist bekannt – dass man die Zahl der über 65-Jährigen mit Migrationshintergrund im Jahr 2030 auf knapp drei Millionen schätzt und dass viele von ihnen durch »kultursensible Altenhilfe« unterstützt werden müssten (136), ist allerdings noch kaum ins allgemeine Bewusstsein gedrungen. Die dem Arbeitsbereich »Deutsch als Fremdsprache« verbundenen Leser werden sich für die differenzierten Anmerkungen zu den Themen »Spracherwerb und sprachliche Vielfalt im Kontext der Migration« oder »Migrationsliteratur« sicherlich mehr interessieren als für das politisch überkorrekte, ausschließlich um sich selbst kreisende und deshalb völlig überflüssige Kapitel zu »Migration und Gender«. Im Kapitel über den Islam in Deutschland erfährt man nicht nur, dass sich über 80 Prozent der knapp fünf Millionen Muslime in Deutschland, die »allerdings keinen monolithischen Block« bilden, »als religiös bzw. als eher religiös« bezeichnen (171 f.), sondern auch, dass sich die Schere zwischen den gut ausgebildeten Eliten und der muslimischen Basis immer weiter zu öffnen scheint. Weniger überraschend sind die Anmerkungen zu »Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus« und das Kapitel zum in der Öffentlichkeit oft lebhaft diskutierten Thema »Migranten und Kriminalität«, in dem es zusammenfassend heißt: »Die Kriminalität von Zuwanderern zeigt sich im Hellfeld im Vergleich zur Kriminalitätsbelastung der Deutschen erhöht. Überproportional belastet zeigen sich vor allem jugendliche Immigranten einzelner Zuwanderergruppen bei der Gewaltkriminalität. [...] Die Annahme eines direkten und spezifischen Zusam-

menhangs von Migrationshintergrund und Kriminalitätsbelastung ist unzutreffend.« (181) Nebenbei ist diese Feststellung ein schöner Beleg für den bisweilen etwas unanschaulichen Jargon der deutschen Sozialwissenschaften, der weite Strecken des Sammelbands prägt.

Der vorletzte Großabschnitt ist mit *Integrationspolitik und politische Teilhabe* überschrieben und bietet Überblicksdarstellungen zur Migrations- und Integrationspolitik der EU, des Bundes, der Länder und der Kommunen, zu den wichtigsten einer besseren Integration dienenden deutschen Einrichtungen sowie zu den Themen »Wahlen und politische Repräsentation« und »Diskriminierung und Antidiskriminierung«. Und am Schluss geht es um klärende Worte zu *Begriffen und Kontroversen*, die die öffentlichen Debatten in Deutschland in den letzten Jahren dominiert haben – »Parallelgesellschaft« zum Beispiel, »Leitkultur«, »Kopftuch«, »Zwangsheirat« und »Ehrenmord«, aber auch »Diversity Management« oder »Willkommenskultur«. Gerade dieser letzte Teil des Sammelbands führt recht eindrucksvoll vor Augen, wozu dieses angenehm übersichtliche Buch gut ist – zur Richtigstellung von unscharfen Popularismen und zur Präzisierung des Sprechens über das Einwanderungsland Deutschland. Man wird es kaum einmal in einem Atemzug durchlesen, aber man wird öfter in ihm nachlesen. Auch nachschlagen, denn es enthält viele wertvolle Hinweise auf weiterführende Literatur und einschlägige Websites. Selbst wenn das Buch nicht ohne Makel ist und der Sprachduktus mancher Beiträge nerven kann: Dieser Sammelband ist anregend und nützlich – und er wird seinem selbstgestellten Anspruch durchaus gerecht.

► Meister, Hildegard; Shalaby, Dalia:

E-Learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. München: Hueber, 2014. – ISBN 978-3-19-171751-3. 128 Seiten, € 19,99

(Karl-Walter Florin, Walthrop)

Computer sind auch im Fremdsprachenunterricht kaum noch wegzudenken. Dennoch dürfte der systematische Einsatz im Sinne von E-Learning-Konzepten immer noch eher begrenzt sein. Von dieser Annahme gehen auch die beiden Autorinnen H. Meister und D. Shalaby in ihrem *Handbuch für den Fremdsprachenunterricht* zum Thema »E-Learning« aus. Dabei verstehen sie »E-Learning« als »Oberbegriff für Lernszenarien, in denen digitale Medien den Lernprozess unterstützen« (9).

Die beiden Autorinnen sehen in E-Learning-Szenarien sinnvolle und wirkungsvolle Möglichkeiten, didaktisch-methodische Konzepte, die auf Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation basieren bzw. diese Fähigkeiten zum Ziel haben, zu ergänzen. Sie gehen bei den Lernenden von einem grundsätzlichen Interesse für die Arbeit an Computern aus; viele Lernende sind mit den Nut-

zungsmöglichkeiten, die das Internet bietet, wie soziale Netzwerke, Chats, Foren, Weblogs, YouTube etc., vertraut. Diese informelle Nutzung des Internets kann für E-Learning-Szenarien produktiv genutzt werden, wenn entsprechende Aufgabenstellungen für die Online-Arbeit formuliert werden.

Meister und Shalaby fassen die Online-Aktivitäten in drei E-Learning-Szenarien zusammen, wobei sie immer auch den Bezug zum Präsenzunterricht darstellen. Unterrichtsbegleitende Aufgabenstellungen, die wesentlich der Wiederholung und Festigung von Gelerntem dienen, stehen im ersten Szenario im Mittelpunkt. Dabei wird auf Material aus dem Internet zurückgegriffen. Das zweite Szenario umfasst kommunikative Aufgaben, die sowohl die mündliche als auch schriftliche Kommunikation fördern sollen. Schließlich geht es um kooperative Aufgabenstellungen, bei denen Planung, Absprache und Arbeitsteilung auf ein gemeinsames Ziel und Produkt hin im Mittelpunkt stehen.

Um erfolgreich mit E-Learning-Szenarien zu arbeiten, müssen die Vorteile (wie u. a. Zeit- und Ortsunabhängigkeit) gegen präzise Zeit- und Zielvorgaben abgewogen werden. Das bedeutet für Lehrende, dass sie neben sinnvollen inhaltlichen Aspekten sowohl die technischen Fertigkeiten der Lernenden als auch die Vorgehensweise und die erwarteten Produkte genau vorgeben müssen. Hier wird es für E-Learning-Einsteiger unter den Lehrenden kritisch: Sie müssen sich ausführlich mit den »Online-Werkzeugen (Tools)« (15) auseinandersetzen, was einige Zeit in Anspruch nimmt. Zu den Tools gehören einfache Applikationen, die die Erstellung von Lernkarten (z. B. *Quizlet*) ermöglichen, oder Tools, mit denen Online-Übungen konstruiert werden können (z. B. *Hot Potatoes*), aber auch komplexere Tools wie Lernplattformen (z. B. *moodle*), mit denen sich Foren oder Chats organisieren lassen.

Der zweite Teil des Buches beschreibt die veränderte Rolle der Lehrkräfte für das E-Learning. Meister und Shalaby gehen davon aus, dass sich häufig Onlinephasen und Präsenzphasen ablösen (Blended Learning). In den Onlinephasen sehen die Autorinnen die Lehrperson als diejenige Person, die das Lernen organisiert, die Lernenden motiviert, das soziale Klima für die Lerngruppe fördert, handlungsorientiertes Lernen unterstützt und Hilfestellung und Rückmeldung gibt (vgl. 27 ff.). Die größte Herausforderung stellt dabei die Tatsache dar, die Lernenden zu befähigen, ihren Lernprozess selbst zu organisieren. In der Kommunikation zwischen Lernenden und betreuender Lehrkraft sind dazu eindeutig formulierte Anweisungen und kurze, strukturierte Beiträge notwendig. Überhaupt ist die Kommunikation zwischen den beteiligten Lehrenden und Lernenden eine der wesentlichen Herausforderungen des Onlinelernens, zumal sich diese Kommunikation in einem Zwischenbereich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Chats, Foren, E-Mails) bewegt. In diesem Bereich haben schon Muttersprachler(innen) Probleme! Ebenfalls als besondere Anforderung an Online-Lernszenarien ist die Lernmotivation anzusehen. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, dass

Lernende über längere Zeiträume ›bei der Sache bleiben‹? Die Autorinnen schlagen vor, bei der »Gestaltung des Lernens am Computer« (36) auf das ARCS-Modell (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) zurückzugreifen. All dies enthebt die Lernenden nicht von der Notwendigkeit, ihre Lernzeit sorgfältig zu planen, zumal hier der asynchrone Verlauf des Lernprozesses als weitere Herausforderung bewältigt werden muss. Wenn der Lernprozess nun in Gang gekommen ist, wird es für die Lehrenden noch einmal spannend: Wie soll man Rückmeldung geben? Was korrigiert man wann wie ausführlich? Wann gibt man ein Feedback? Die Vorstellung eines ›individualisierten Feedbacks« (43) ist hehr und zugleich stoßen die meisten Lehrenden sehr schnell an ihre Grenzen. Die Autorinnen verweisen auf Tools, die ein strukturiertes Feedback bzw. auch Selbstkorrekturen ermöglichen; allerdings befinden wir uns noch auf wenig begangenen Wegen.

Den dritten, umfangreichsten Teil des Buches widmen die beiden Autorinnen den ›digitale[n] Lehr- und Lernaktivitäten« (47), die sich in die Präsenzphasen integrieren lassen. Zu sechs Aktivitätsbereichen bieten sie strukturierte Szenarien an: Wie kann man online in einen Kurs einsteigen? Wie kann man ein Lernthema einführen? Wie lässt sich ein Lernthema präsentieren? Wie lassen sich der Wortschatz und sprachliche Strukturen üben? Und schließlich: Wie kann man kooperativ und projektorientiert arbeiten? In diesem Bereich geht es vor allem um kooperatives Schreiben und um sogenannte WebQuests. Jede Aktivität wird nach einem festen Schema (Kurzbeschreibung, Ziele, Rahmenbedingungen, Ablauf, Betreuung, Varianten und Verknüpfungsmöglichkeiten mit Präsenzphase) dargestellt und durch ein Beispiel ergänzt. Die Beschreibungen verdeutlichen die veränderte Rolle der Lehrenden bei der Umsetzung der Szenarien, die vor allem in der Sicherstellung der technischen Abläufe und der Prozessbetreuung besteht. Das Buch wird durch ein kurzes Kapitel über Urheberrechte im Internet abgerundet. Eine kurze Literaturliste und ein Glossar mit wichtigen Begriffen aus dem Bereich des E-Learnings ergänzen dieses *Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*.

So, wie die beiden Autorinnen E-Learning präsentieren, stellt sich eigentlich nicht mehr die Frage, ob man Onlinephasen im Fremdsprachenunterricht nutzt bzw. einsetzt, sondern es geht mehr um das Wie. Der Umfang wird in dem Maße steigen, wie eine jüngere computer- und internetaffine Generation den Unterricht bestimmt. Persönlich stehe ich der Entwicklung zurückhaltend-kritisch gegenüber, obwohl ich bereits vor mehr als zwanzig Jahren in Sprachkursen Computer zu Übungs- und Kommunikationszwecken eingesetzt und über die Jahre mich mit den Entwicklungen vertraut gemacht habe. Es ist eher meine starke Abneigung gegenüber sozialen Netzwerken, die mich auch zukünftig davon abhält, Chats, Foren etc. einzusetzen. Dabei bietet das Buch von Meister und Shalaby eine sehr gute Grundlage für diese Arbeit und ist schon deshalb für die Einarbeitung empfehlenswert.

- **Menschen** – Kalender, Susanne; Pude, Angela: **Menschen A1/1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch.** München: Hueber, 2013; – ISBN 978-3-19-471901-9. 200 Seiten, € 14,99. **Digitales Unterrichtspaket. DVD-ROM.** München: Hueber, 2014. – ISBN 978-3-19-251901-7. € 29,99; Ozorowska, Magdalena; Schwingshackl, Andrea: **Glossary XXL. Deutsch – Englisch. German – English.** München: Hueber, 2014. – ISBN 978-3-19-051901-9. 79 Seiten, € 7,99

(Katrin Niewalda, Matsuyama / Japan)

Das **Lehrerhandbuch** zum Lehrwerk *Menschen A 1.1* richtet sich in seiner Aufteilung nach den vier Modulen des Kursbuches, die jeweils aus drei Lektionen sowie einem Modul-Plus bestehen. Bei diesem handelt es sich um vier zusätzliche Seiten, auf denen die drei vorangegangenen Lektionen wiederholt werden können.

Im Lehrerhandbuch findet der Leser, neben den Unterrichtsplänen, Kopiervorlagen zu den einzelnen Lektionen und Film-Stationen, Transkriptionen des Kursbuches sowie der Film-DVD und Tests zu den Modulen. Auch die Lösungen zu den Modultests befinden sich im Lehrerhandbuch. Den einzelnen Unterrichtsplänen vorangestellt ist eine Konzeptbeschreibung des handlungsorientierten Lehrwerks *Menschen*, das entweder als drei- oder sechsbändige Ausgabe erworben werden kann. Das Lehrwerk orientiert sich an den Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* und hat zahlreiche Komponenten, die sich eng aufeinander beziehen und trotzdem flexibel einsetzbar sind. Die praktischen Tipps für den Unterricht, die in der Konzeptbeschreibung dargestellt werden, geben Anregungen, wie mit den Übersichten und den einzelnen Seiten der Lektionen sowie den Modul-Plus-Seiten gearbeitet werden kann. Auch nehmen die Autorinnen Bezug auf die Prinzipien eines handlungsorientierten Sprachunterrichts und gehen kurz auf den Umgang mit unterschiedlichen Lerntypen, Wortschatzarbeit, Schreibtraining, Binnendifferenzierung und Lernerautonomie ein.

Die Unterrichtspläne sind in vier Spalten unterteilt: (Sozial-)Form, Ablauf, Material sowie Zeit. Unter »Ablauf« findet der Leser die Beschreibung der im Kursbuch angebotenen Aufgaben und Übungen sowie die Vorschläge der Autorinnen, wie die Aufgaben im Unterricht umgesetzt werden können. Die Beschreibungen sind nachvollziehbar dargestellt. Man erfährt, auf welche Aspekte bei der jeweiligen Aufgabe geachtet werden sollte und welche Informationen den Lernenden übermittelt werden sollten. Zusätzlich sind die Lösungen der jeweiligen Aufgaben aufgeführt. Veranschaulicht werden die Erklärungen durch kleine Tafelbilder, die der Lehrende in seine Unterrichtsplanung übernehmen oder dementsprechend anpassen kann.

Erwähnenswert ist, dass viele alternative bzw. zusätzliche Aktivitäten angegeben werden, die sehr interessant sind und dem Lehrenden zahlreiche methodisch-didaktische Anregungen geben. Erklärungen, warum die jeweilige Aufgabe das

Lernen unterstützt, helfen dem Lehrenden zu entscheiden, ob und welche der zusätzlichen Aktivitäten er in seinem Unterricht einsetzen möchte.

Auch landeskundliche Informationen sind enthalten, die an der jeweils passenden Stelle mitgeliefert werden, z.B. Anredeformen, Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern oder regionale Besonderheiten.

Moodle-Tipps geben Ideen, wie der Moodle-Kursraum in den Unterricht einbezogen werden kann bzw. als Weiterführung des Kurses im Blended-Learning-Modus genutzt werden kann.

Ganz im Gegensatz zum farbenfroh gestalteten Kursbuch ist das Lehrerhandbuch schwarz-weiß gehalten. Der Aufbau des Lehrerhandbuches ist auf den ersten Blick weniger transparent als der des Kursbuches. Die Unterrichtspläne erstrecken sich pro Lektion über sechs bis sieben Seiten und beginnen für die einzelnen Lektionen entweder auf der rechten oder linken Seite, was die Orientierung manchmal etwas erschweren kann.

Auch das **digitale Unterrichtspaket** gehört zum Angebot des Lehrwerkverbunds. Hier werden Materialien angeboten, die zur Unterrichtsvorbereitung oder für den Unterricht an interaktiven Whiteboards genutzt werden können. Die Einführung ins Programm ist gut nachvollziehbar dargestellt. Ein Hilfeleitfaden klärt die restlichen Fragen. Für Lehrende, die eigene Materialien erstellen wollen, gibt es ein Programm, mit Hilfe dessen Arbeitsblätter erstellt und verwaltet werden können. Texte können mit Hilfe des Editors bearbeitet werden, wobei auf eine nach Lektionen geordnete Wortliste zurückgegriffen werden kann. Die Toolbox ermöglicht ein unkompliziertes Erstellen unterschiedlicher Übungen: Wortschlangen, Buchstabenmixer etc. Außerdem können die Lehrenden methodisch-didaktische Hinweise aufrufen und auf Unterrichtspläne zurückgreifen, die sie übernehmen bzw. umändern und anpassen können.

Glossare stehen für unterschiedliche Sprachen zur Verfügung. Unterschieden wird zwischen Glossar, Glossar plus und Glossar XXL. Das Glossar XXL gibt es ausschließlich für Spanisch und Englisch; dieses wird im Folgenden kurz besprochen.

Vokabeln werden im Kontext dargeboten, d.h. eingebettet in Beispielsätze. Sie sind nach Lektionen und innerhalb dieser den einzelnen Aufgaben zugeordnet. Bildlexika zu einzelnen Themenfeldern und Tipps zum Wortschatzlernen sind ebenfalls enthalten.

Nach der Auflistung der Vokabeln folgen für das ganze Modul, jedoch geordnet nach Lektionen, Erklärungen zur Grammatik und landeskundliche Informationen (Cultural Studies). Bei den grammatischen Erklärungen werden auch kontrastive Beispiele angeführt.

Insgesamt ist die Aufmachung des Glossars sehr ansprechend. Es ist farbig und enthält zahlreiche Illustrationen. Die phonetische Umschrift ist nicht angegeben,

jedoch sind Position und Länge des Akzentvokals mit Strichen bzw. Punkten markiert, was dem einzelnen Lernenden ausreichen mag.

Lehrende, die mit dem Lehrwerk *Menschen* arbeiten, finden in dem umfangreichen Angebot sicherlich das Passende für ihre Zwecke. Für weitere Informationen lohnt ein Blick auf das Internetangebot des Verlags.

► Moraldo, Sandro; Missaglia, Federica (Hrsg.):

Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Heidelberg: Winter, 2013 (Sprache – Literatur und Geschichte 43). – ISBN 978-3-8253-6066-5. 286 Seiten, € 45,00

(*Qi Chen, Shanghai / VR China*)

Grammatik stellt keine stabile und festgeschriebene Entität dar, sondern ist immer im tatsächlichen Sprachgebrauch zu betrachten. Dieser Konsens wird durch die vielen Arbeiten der Gesprochenen-Sprache-Forschung (GSF) in den letzten Jahrzehnten bestätigt. Doch weniger systematisch erforscht wird, wie die Grammatik der gesprochenen Sprache für den DaF-Unterricht didaktisiert und vermittelt werden kann (Reeg et al. 2012). Der vorliegende Band, der die wesentlichen Ergebnisse des Studenttags an der Katholischen Universität Mailand vom 15. Oktober 2009 versammelt, zeigt die aktuellen Tendenzen in der GSF und stellt an konkreten Beispielen die Didaktisierungsmöglichkeiten zu bestimmten gesprochenen sprachlichen Phänomenen vor.

Im Einleitungsartikel wird zunächst ein kurzer Überblick über die GSF gegeben. Die Herausgeber des Bandes, Sandro Moraldo und Federica Missaglia, weisen auf die Emergenzeigenschaft der Grammatik in der Interaktion hin und sehen es als notwendig an, diesen Aspekt auch im DaF-Unterricht mit einzubeziehen. Die Fruchtbarmachung der Forschungsergebnisse basiert jedoch auf einer grundlegenden Umorientierung der Grammatikbeschreibung und -vermittlung in den DaF-Lehrwerken und soll auf verschiedenen Sprachebenen wie Phonetik, Wortbildung, Lexik, Syntax und Gespräche erfolgen.

Reinhard Fiehler geht mit seinem Eröffnungsbeitrag »Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht?« auf den asymmetrischen Status zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache ein. Nachdem er sich einigen Besonderheiten der gesprochenen Sprache zugewendet hat, wie z. B. den Apokoinonstruktionen und den Operator-Skopus-Strukturen, plädiert er dafür, dass man sich die Andersartigkeit der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht bewusst machen soll.

Mit ihrem Aufsatz »Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra« zeigt Andrea Bachmann-Stein an konkreten Beispielen, wie authentische Gespräche im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, um einerseits die Besonderheiten der gesprochenen Sprache zu vermitteln und andererseits die

didaktischen Ziele zu erreichen. In Anlehnung an die im GER geforderten kommunikativen Kompetenzen liefert die Autorin konkrete Vorschläge für den erfolgreichen Einsatz authentischer Gespräche im DaF-Unterricht.

Wolfgang Imo geht mit dem Beitrag »>Rede« und »>Schreibe«: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln« der konzeptionellen Mündlichkeit und deren Vermittlung im DaF-Unterricht nach. Angesichts der Tatsache, dass bestimmte Sprachregister von starker gesprochensprachlicher Prägung im DaF-Unterricht oft vernachlässigt werden, begründet der Autor zunächst, warum auch computervermittelte Kommunikationsformen wie die Websprache zum Gegenstand des DaF-Unterrichts gemacht werden sollten. Am Beispiel der Chatkommunikation wird in einem weiteren Schritt gezeigt, wie man situationsangemessene Sprachstrukturen im DaF-Unterricht vermitteln kann.

In dem Beitrag von Jan Georg Schneider wird die Beständigkeit und Veränderbarkeit sprachlicher Normen thematisiert. Der Autor weist zunächst darauf hin, dass viele gesprochensprachliche Phänomene von der an der Schriftsprache orientierten Grammatik als falsch angesehen werden, obwohl sie in der tatsächlichen Sprachverwendung eine hohe Vorkommensfrequenz aufweisen. Den Grund sieht er in der Gleichstellung der Schriftsprache mit der Standardsprache. Zur Lösung dieses Problems macht er den Vorschlag, die Kategorie »gesprochenes Standarddeutsch« einzuführen. Reflektiert wird in diesem Beitrag ebenfalls die mediale Bedingtheit der gesprochensprachlichen Phänomene.

Susanne Günthner, Lars Wegner und Beate Weidner befassen sich in ihrem didaktisch orientierten Aufsatz mit den Phänomenen der gesprochenen Sprache und deren Didaktisierung in den DaF-Lehrwerken. Nachdem die Forschungslage der GSF skizziert worden ist, plädieren die Autoren anhand eines Vergleichs eines Lehrbuchdialogs mit einem authentischen Dialog für die Integration transkribierter authentischer Dialoge in die Lehrwerke, da konstruierte Dialoge oft unnatürliche Redeweisen wie künstliche Prosodie oder Interjektionen enthalten und den Lernern ein falsches Bild von der realen Interaktion vermitteln. Im zweiten Teil des Beitrags widmen sich die Autoren einigen grammatischen Strukturen der gesprochenen Sprache wie unverbundenen *wenn*-Sätzen und progressiver *am*-Konstruktion, um vor allem deren pragmatische Funktionsweisen zu ermitteln.

Im Beitrag von Eva Neuland geht es um die Förderung der Sprechfertigkeiten und die Vermittlung der kulturellen Gesprächsstile durch Gesprächsmuster. In ihrem Beitrag »Gesprächsmuster und Variationen der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht« sieht die Autorin Gesprächskompetenz und Gesprächskultur als Schlüsselqualifikation bei der Kommunikation an. Um kommunikativ angemessen zu sprechen, sollen sich die Lerner, so die Anregung, mit Hilfe von Gesprächsmustern mit unterschiedlichen Gesprächskulturen und Gesprächsstilen vertraut machen.

Der Beitrag von Stefan Stein untersucht Äußerungseinheiten mit bestimmten Gliederungs- und Interaktionsfunktionen, die er Interaktionssignale nennt. Diese beinhalten sowohl Interjektionen als auch Partikeln, Wortgruppen (*ich meine / sehen Sie*) und satzförmige Konstruktionen (*wenn ich das sagen darf*). Nach einem kurzen Vergleich zwischen authentischen Dialogen und Lehrwerkdialogen muss der Autor feststellen, dass dieses Phänomen in den Lehrwerken nicht bewusst dargestellt wird. Er fordert deshalb eine engere Vernetzung der Fremdsprachendidaktik mit der GSF.

In ihrem Aufsatz »Informationsstruktur und Informationskonturen im DaF-Unterricht« sieht Manuela Caterina Moroni Tonhöhenakzente beim Sprechen als ein wichtiges Mittel zur Markierung der Informationsstruktur an. Fortgeschrittene DaF-Lerner könnten mit Hilfe prosodischer Segmente und Intonationsphrasen die Informationsstruktur einer Äußerung ermitteln.

Amelie Hauptstock und Katharina König stellen in ihrem Artikel das *lAuDa*-Korpus am Centrum Sprache und Interaktion (CeSI) der Universität Münster vor. Die *lAuDa*-Datenbank setzt sich aus unterschiedlichen Formaten der gesprochenen Sprache, vor allem Alltagsgesprächen, zusammen und ermöglicht somit die empirische Datenerhebung und Bearbeitung für die GSF. Zudem bietet das CeSI noch Transkriptionskurse, Workshops und online verfügbare Arbeitspapiere an, sodass sowohl für die Gesprächsforschung als auch den DaF-Unterricht Anwendungsmöglichkeiten bestehen.

Martina Liedkes Beitrag »Mit Transkripten Deutsch lernen« beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit man mit Transkripten authentischer Gespräche im Unterricht arbeiten kann. Die Verfasserin geht dabei nicht nur auf die Probleme der Transkriptarbeit, sondern auch auf einige grundlegende didaktische Fragen ein, um anschließend an einem authentischen Gesprächsbeispiel zu zeigen, wie man Transkripte vernünftig im Unterricht einsetzen kann.

Der letzte Beitrag beschäftigt sich mit der Behandlung der gesprochenen *obwohl*-Sätze im DaF-Unterricht. Sandro M. Moraldo unterscheidet zwischen einem konzessiven und einem korrektiven *obwohl* und liefert ein praxisnahes Arbeitspapier zum korrektiven *obwohl*. Damit eröffnet er ebenso neue Perspektiven, wie man gesprochensprachliche Strukturen in die traditionelle Grammatikvermittlung erfolgreich einbauen kann.

Insgesamt greift der Sammelband einen in Deutschland, aber auch in der Auslandsgermanistik hoch aktuellen Forschungsgegenstand auf und schlägt eine Brücke zwischen den Ergebnissen der GSF und dem DaF-Unterricht. Die vorgestellten Ansätze können Forschern und Didaktikern der gesprochenen Sprache sowohl auf der theoretischen als auch auf der praxisbezogenen Ebene neue Impulse geben. Eine Leseempfehlung des Bandes für DaF-Lehrer ist daher konsequent.

Literatur

Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale; Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann, 2012.

► Nakatsuhara, Fumiyo:

The Co-construction of Conversation in Group Oral Tests. Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Language Testing and Evaluation 30). – ISBN 978-3-631-60109-9. 289 Seiten, € 52,95

(*Silja Weber, Bloomington / USA*)

Während Unterrichtsmethoden und Lehrerausbildung die Wichtigkeit der fremdsprachlichen Sprechkompetenz heute in der Regel widerspiegeln, ist die Entwicklung von diesbezüglichen Bewertungsmethoden ein langsamerer Prozess, und insbesondere deren empirische und theoretische Untermauerung durch Zweitspracherwerbsstudien weist noch wenig erforschte Aspekte auf. Einen dieser Aspekte bilden im Kleingruppenformat durchgeführte Sprechtests. Kleingruppen sind eine bewährte Arbeitsform und aufgrund ihres geringeren organisatorischen Aufwands als Testformat verlockend.

Sprechtests in Gruppen werfen jedoch grundlegende Fragen auf: Ist Fremdsprachkompetenz individuell oder interaktiv zu verstehen? Wird Einzel- oder Gruppenleistung bewertet? Wieviel Einfluss haben Gruppenzusammensetzung und individuelle Faktoren auf die Interaktion?

Hier setzt Nakatsuharas Studie an. Sie untersucht empirisch, welchen Einfluss individuelle Extrovertiertheit und Sprechkompetenz auf die Interaktion in Gruppen während eines Sprachtests haben, in Abhängigkeit von Aufgabenstellung und Gruppengröße.

Auf der Basis klassischer und neuerer Modelle zu Sprachperformanz und Validität beleuchtet sie zunächst den Forschungsstand zur Bewertung von Sprechkompetenz in mündlichen Tests gründlich und von allen Seiten (Kapitel 2). Allein diese umfangreiche und systematisch diskutierte Literaturlaufarbeitung ist höchst lesenswert, insbesondere aufgrund des weiten Validitätsbegriffs, der von klassischer Zuverlässigkeit bis zu Rückwirkungen auf den Unterricht (»washback«) reicht. Das Kapitel beinhaltet einige nützliche Übersichtstabellen zu bisherigen relevanten Studien.

Kapitel 3 entwickelt aus diesem Material überzeugend die Methodik für die vorliegende Studie und präsentiert Pilotprojekte, die eine eigene, erste Bewertungsskala für Gruppenprüfungen entwickeln und die Auswahl der Testaufgaben begründen. Die Struktur der Studie selbst wird beschrieben:

- Sprechtests in Gruppen von drei bzw. vier Schülern wurden mit 286 Schülern aus vergleichbaren Englischkursen an fünf japanischen Sekundarschulen durchgeführt.
- Jeder Test beinhaltete drei Tasks: ein Informationspuzzle (»information gap task«), eine Konsensfindungsaufgabe und eine freie Gesprächsaufgabe.
- Die Schüler bekamen zwei Fragebögen, einen zur Extrovertiertheit und einen Feedback-Fragebogen zum Testformat.

Die Forschungsfragen untersuchen den Effekt von individueller Extrovertiertheit und Sprechkompetenz auf das Interaktionsverhalten im Vergleich zum Rest der Gruppe, gemessen an der Einführung neuer Themen, der Fortsetzung schon eingeführter Themen und der relativen Sprechbeteiligung. Dies wurde unter den Aspekten Gruppengröße (drei oder vier) und Aufgabenstellung untersucht. Die Datenauswertung benutzt sowohl quantitative (multiple Regression und Varianzanalyse) als auch qualitative Verfahren (Konversationsanalyse).

Kapitel 4 und 5 beinhalten die Ergebnisse der Studie. Zunächst werden quantitative Ergebnisse präsentiert. Auch hier zeigt sich die akribische Genauigkeit der Autorin; Voraussetzungen für die benutzten statistischen Methoden werden explizit aufgelistet und nachgewiesen, Abweichungen werden diskutiert. Wichtige Ergebnisse sind der stärkere Einfluss von Sprechkompetenz und Extrovertiertheit bei den offeneren Aufgabenstellungen (Diskussion und Konsensfindung) sowie in den größeren Gruppen. Die beiden Faktoren zusammen erklärten generell 14.4 % der Varianz bzgl. Themeneinführung und 20.8 % der Varianz bzgl. Sprechanteil, sind also nicht zu vernachlässigen. Die Informationspuzzle-Aufgabe zeigte durchweg den geringsten Einfluss individueller Faktoren.

Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel durch konversationsanalytische Beispiele untermauert und teils erklärt. Bestimmte Interaktionsmuster bei extrovertierten und sprachlich kompetenteren Lernern werden nachgewiesen, und das leichtere »Untertauchen« weniger aktiver Teilnehmer in der Vierergruppe empirisch belegt. Die Autorin argumentiert anhand der Textbeispiele, dass die Gruppen häufig Strukturen aus Experten und Neulingen (»experts and novices«) bilden, in denen die Experten eine unterstützende Funktion ausüben. Die Notwendigkeit, etwas beizutragen, wird als Hauptgrund für die ausgewogenere Sprechsituation beim Informationspuzzle identifiziert, während die offeneren Aufgaben Personalisierung und das Einbringen von Erfahrungen und Humor ermöglichen. Extrovertiertheit spielt in dieser Studie hauptsächlich dann eine Rolle, wenn die Sprechkompetenz ein gewisses Niveau überschreitet: Wenn generelle Kompetenzprobleme vorherrschen, hilft auch das Sprechenwollen nichts mehr.

Kapitel 6 fasst die gewonnenen Einsichten zusammen und diskutiert sie u. a. in Hinsicht auf die praktische Testentwicklung. Die Gruppentests wurden von den Teilnehmern durchweg positiv wahrgenommen und ermöglichen eine pragma-

tisch sinnvolle Teststruktur. Individuelle Variation sollte, so die Autorin, nicht notwendig durch gezielte Gruppenbildung eingeebnet werden; sie zitiert Swain: Die Variation repräsentiert, »was in der wirklichen Welt passiert. Also sind dies Aspekte, an deren Bewertung wir interessiert sein sollten – statt zu sagen, dass jeder aus derselben Kultur ist, in derselben Verfassung, alles so gleich wie möglich« (247, Übers. SW). Auf dieser Basis wird diskutiert, dass Tests trotz Variation im gemessenen Konstrukt fair sein können und Bewertungsskalen durchaus linguistische Fähigkeiten wie Aussprache und Grammatik einzeln bewerten können, sofern ebenso genaue Skalen für die interaktiven Fähigkeiten entwickelt werden (sie merkt an, dass die von ihr vorgeschlagenen Skalen in Kanada bereits Verwendung finden) und dieselbe Person in verschiedenen Gruppen getestet wird, z. B. zu verschiedenen Zeiten während eines Kurses. Der Beitrag der Konversationsanalyse zu den Ergebnissen wird klar hervorgehoben. Die Lektüre dieses Buches setzt Basiskenntnisse in Testtheorie voraus. Wer selbst im Bereich Assessment und Interaktion arbeitet, wird hier ein fundiertes und gut dokumentiertes Werk finden. Für weniger auf Assessment spezialisierte, interessierte Leser ist Nakatsuharas Buch dennoch zugänglich, weil sie die Basis ihrer Argumentation gut erklärt und zu Ende jedes Abschnittes und Kapitels leicht verständliche Zusammenfassungen der Hauptergebnisse bietet. Die Studie besticht generell durch wohlüberlegten und klaren Aufbau und ebensolche Beschreibung. Mögliche Schwächen und alternative Theorien werden nicht übergangen. Angesichts des wachsenden Interesses an soziokulturell und interaktiv basierten theoretischen Ansätzen zum Fremdspracherwerb ist Nakatsuharas »mixed-methods«-Studie ein wesentlicher Vorstoß in der Bewertungsforschung.

► Niebuhr-Siebert, Sandra; Baake, Heike:

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, 2014 (Urban Taschenbuch 717). – ISBN 978-3-17-021800-0. 326 Seiten, € 24,99

(Fränze Scharun, Darmstadt)

Bereits auf dem Klappentext geben Niebuhr-Siebert/Baake das Ziel ihrer unter der Mitarbeit von Henriette Hoppe verfassten Publikation wie folgt an: Die Einführung soll (zukünftige) Grundschullehrer/innen für die Bedürfnisse und Herausforderungen von und mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwerben, sensibilisieren und zugleich die Handlungskompetenz der Leser/innen schulen. Damit sprechen die Autorinnen eine breit aufgestellte Zielgruppe, bestehend aus Studierenden des Grundschullehramts und bereits praktizierenden Lehrkräften, darunter insbesondere Deutschlehrer/innen und DaZ-Lehrkräften, an. Demzufolge kann das Buch sowohl als Studienlektüre als auch als Ratgeber für die Praxis

gelten. Diesem Anspruch folgend untergliedert sich die 326 Seiten umfassende Publikation in drei übergeordnete Blöcke, die durchaus eine thematische Engführung erkennen lassen: A. Theorien und Befunde der Spracherwerbsforschung (acht Kapitel), B. Spracherwerb im Kontext Schule (fünf Kapitel) und C. Didaktische Arrangements und Sprachförderung (fünf Kapitel).

Vor dem Hintergrund des bestehenden Forschungsdesiderats zum frühkindlichen Spracherwerb von Kindern anderer Herkunftssprachen, das die Autorinnen im ersten Kapitel insbesondere angesichts der kontinuierlich steigenden Anzahl dieser Kinder beklagen, und einer terminologischen Einführung in die verschiedenen Erwerbsformen von DaZ in Kapitel zwei widmet sich das dritte Kapitel der Frage: »Wie wird eine Zweitsprache erworben?« (31). Hinter dieser Frage verbirgt sich schließlich ein leicht verständlicher Überblick über die in den letzten Jahrzehnten hervorgebrachten Spracherwerbtheorien. Bemerkenswert an diesem dritten Kapitel ist der kritische Blick, mit dem die Autorinnen jede einzelne Spracherwerbtheorie, inklusive ihrer Grenzen, diskutieren. Zu kritisieren ist allerdings der fehlende namentliche Bezug der einzelnen Hypothesen zu den jeweils übergeordneten Theorien.

Indem das vierte Kapitel Vorstellungen zum mentalen Lexikon im menschlichen Gehirn erläutert, geben die Autorinnen einen Einblick in eine aktuelle neurolinguistische Debatte, bei der zwar Einigkeit darüber besteht, dass sich die Lexika von Ein- und Zweisprachigen unterscheiden – die entsprechenden Unterschiede werden hier auch dargestellt –, strittig ist jedoch, wie das Lexikon eines zwei- bzw. mehrsprachigen Menschen aufgebaut ist. Neben zwei Modellen, die von einem sprachenübergreifenden Lexikon ausgehen, wird hier auch eine Idee diskutiert, die ein separates Ordnungssystem für jede Sprache vermutet.

Das fünfte Kapitel hat die Einflussfaktoren auf den DaZ-Erwerb zum Inhalt. Neben den zentralen Faktoren der Quantität und Qualität des Inputs diskutieren die Autorinnen auch die Rolle weiterer Einflussgrößen (u. a. Alter, sozio-ökonomischer Status), woraufhin im sechsten Kapitel eine Sensibilisierung der Leser/innen für verschiedenste sprachliche Besonderheiten des Deutschen vorgenommen wird. Stolpersteine, die den DaZ-Lernenden z. B. bei der Formenbildung, hier am Beispiel der Adjektivdeklination, oder beim Satzbau, exemplarisch Verbstellung oder Inversion, begegnen können, werden mittels Tabellen vertiefend erläutert und durch treffende Beispiele ergänzt.

Im siebten Kapitel werden die Basisqualifikationen, die DaZ-Lernende erwerben sollen, dargestellt. Hierzu liefern die Autorinnen zahlreiche Beispiele von Kindern mit russischer, türkischer oder spanischer Erstsprache (L1). Besonders eindrücklich werden in diesem Zusammenhang die Besonderheiten des Schreibprozesses für kindliche DaZ-Lernende beschrieben, die wiederum einen Erklärungsansatz dafür liefern, warum diese Kinder oftmals Schwierigkeiten haben, längere Texte zu verfassen oder zu verstehen. Der erneute Einsatz von Tabellen soll es den

Rezipienten ermöglichen, sich einen raschen Überblick zu verschaffen. Durch die zum Teil unglücklichen Seitenumbrüche und der damit einhergehenden Störung des Leseflusses gelingt dies jedoch nicht immer (85 f.). Insgesamt ist das siebte Kapitel das umfangreichste. Auch wenn positiv hervorgehoben werden muss, dass Fachbegriffe, wie z. B. *Interferenz* (121), in der gesamten Publikation in Fußnoten oder im Fließtext, z. B. *Derivation = Ableitung* (63), erläutert werden, ist das siebte Kapitel aufgrund seiner Informationsdichte für Studienanfänger/innen und vielleicht auch für erfahrene Grundschullehrer/innen an einigen Stellen leider schwer verständlich.

Unter Bezugnahme auf die Phänomene Code-Switching, Borrowing (Entlehnung) und Transfer bzw. Interferenz räumt das achte Kapitel vor allem mit dem Vorurteil auf, »dass zweisprachig aufwachsende Kinder keine Sprache richtig beherrschen und daher ihre Sprachen untereinander mischen« (124), um dann im Kapitel neun, dem letzten aus Block A, abschließend zu betonen, dass der Grundschulunterricht vollauf von mehrsprachigen Kindern profitieren kann, »da sie [die Kinder] über den Reichtum mehrerer Sprachen verfügen [...]« (127). Schließlich entwickeln mehrsprachige Kinder höhere metasprachliche Fähigkeiten und ausgeprägte inter- und transkulturelle Kompetenzen (ebd.).

Die Empfehlung, Kinder mit Migrationshintergrund als eine homogene Gruppe anzusehen, und die Sensibilisierung für die Individualität eines jeden DaZ-Lernenden stehen im Mittelpunkt des zehnten Kapitels. Die flexible Schuleingangsphase (= FLEX-Klassen) markieren die Autorinnen als ersten Schritt, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gerecht werden und um Chancengleichheit garantieren zu können. Im Anschluss diskutieren die Autorinnen verschiedene Konzepte zur DaZ-Förderung (u. a. Immersion und *CLIL*).

Das elfte Kapitel hat die *3-Sprachenformel* der Europäischen Kommission zum Schwerpunkt, welche bislang im Gegensatz zur deutschen schulischen Praxis steht, welche eine Einsprachigkeit Deutsch plus fremdsprachliche Kompetenzen zum Bildungsziel hat, ohne jedoch die Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder zu berücksichtigen. Als alternative Umsetzungsform führen die Autorinnen erneut *CLIL* ein, vernachlässigen jedoch leider weitere mögliche Ansätze wie die partielle Immersion.

In Kapitel zwölf wird der Begriff der »verdeckten Sprachschwierigkeiten« (159; Knapp 1997) fokussiert, der auf das Phänomen verweist, dass Schüler/innen an schriftlichen Aufgaben scheitern, obwohl sie mündlich kompetent erscheinen. Insgesamt wäre dieses Kapitel auch anschlussfähig zu den Stolpersteinen aus Kapitel sechs gewesen.

In Kapitel 13 schlüsselt Hoppe die besonderen Lernbedürfnisse der mehrsprachigen Grundschüler/innen nach den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben auf. Leider ist dieses Kapitel insbesondere im Aufbau, u. a. aufgrund

fehlender Verweise, z. B. zum Code-Switching (175) aus Kapitel acht, nicht kohärent mit den vorhergehenden von Niebuhr-Siebert/Baake. Ein Angleich wäre wünschenswert gewesen.

Das Kapitel 14 gibt einen, teilweise tabellarischen, Überblick über standardisierte (z. B. SETK 3–5), halbstandardisierte (z. B. HAVAS-5) und informelle Testverfahren (z. B. CITO-Sprachtest) sowie Screenings (z. B. SCREEMIK 2) zur Ermittlung des Sprachstandes eines Kindes. Das in der Praxis meist etablierte Verfahren stellt, nach Meinung der Autorinnen, immer noch die Beobachtung dar, die u. a. vom ersten Eindruck beeinflusst werden könne – entspricht dem Hofeffekt, auch bekannt als Halo-Effekt –, sodass sie als wenig verlässlich gelte. Bezogen auf die Diagnostik mehrsprachiger Kinder existieren noch keine etablierten Testverfahren, die z. B. die erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder berücksichtigen. Zurzeit werden Testverfahren für monolinguale Kinder auf den mehrsprachigen Bereich übertragen.

Der dritte Block der Publikation beginnt mit Kapitel 15, in welchem didaktische Grundüberlegungen zum Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen angestellt werden. Genannt werden hier der konstruktivistische Lernansatz des *Scaffoldings*, das ganzheitliche Konzept der *Language Awareness*, der sprachensible Unterricht sowie form- und bedeutungsbezogene Ansätze. Während das charakteristische der ersten drei Herangehensweisen das Verständnis von Lernen als gemeinsame Konstruktion und die durchaus erwünschte Bezugnahme der DaZ-Lernenden auf ihre L1 ist, fokussiert das letzte Konzept auf einen natürlichen Erwerbsverlauf und einen Unterricht entsprechend des *Focus-on-Form-Ansatzes*.

Im 16. Kapitel, das sowohl inhaltlich als auch von der Anzahl der Seiten (67 Seiten) sehr umfangreich ist, werden schließlich Methoden vorgeschlagen, die gezielt der Sprachförderung von Grundschüler/innen mit DaZ-Hintergrund dienen und in erster Linie auf den Ansätzen *Scaffolding* und sprachsensibler Unterricht basieren. Letzterer spiegelt sich insbesondere in den Empfehlungen wider, unterrichtliche Interaktionen zu entschleunigen und die kindliche Textproduktion durch von der Lehrkraft zur Verfügung gestellte sprachliche Mittel zu unterstützen. Im Zuge der Darstellung weiterer Unterstützungsmaßnahmen (u. a. Vermittlung von Sprachlernstrategien, Unterrichtsvorbereitung) betonen die Autorinnen im weiteren Verlauf des Kapitels in erster Linie den Einfluss des sprachlichen Verhaltens der Lehrkräfte, welches diese insbesondere durch Inputspezifizierungen positiv beeinflussen können.

Hoppe widmet sich in Kapitel 17 der veränderten Einstellung zu Fehlern. Heute werden diese durchaus positiv bewertet, da sie einen Lernfortschritt markieren können. Als eine besondere Fehlerart stellt sie den Interferenzfehler heraus (270), der in Abhängigkeit von der L1 des DaZ-Lernenden sprachgruppenspezifisch auftreten kann.

Unter der Überschrift »Übergänge gestalten« (277) wird im 18. Kapitel das Ideal einer Kooperation zwischen allen Bildungsinstitutionen, die ein Kind im Laufe seines Lebens besucht, insbesondere zwischen Kita und Grundschule, skizziert, um dann im neunzehnten und damit letzten Kapitel erneut die Einflussfaktoren sozio-ökonomischer Status und Bildungshintergrund der Familie eines DaZ-Lernenden hervorzuheben. Vor diesem Hintergrund betonen die Autorinnen, dass allein durch die transparente Zusammenarbeit von allen, gegenwärtig noch eigenständig agierenden Institutionen ein fließender Übergang für Kinder mit Migrationshintergrund ermöglicht werden kann, bei dem bspw. die Sprachprobleme der Eltern sowie ihre Unkenntnis der deutschen Bildungslandschaft durch karitative Hilfsangebote abgedeckt werden können. Inhaltlich passen diese beiden letzten Kapitel des Blocks C insgesamt weniger zur Überschrift des dritten Themenblocks: Didaktische Arrangements und Sprachförderung. Sie hätten besser als Ausblick gestaltet werden sollen. In der jetzigen Form verleihen sie der Publikation ein abruptes Ende.

Mit ihrer Publikation liefern Niebuhr-Siebert/Baake eine übersichtliche und zugleich umfassende sowie detaillierte Einführung in die Herausforderungen und Besonderheiten, die die Arbeit mit DaZ-Kindern im Grundschulalter sowohl für die Kinder selbst als auch für ihre Lehrer/innen bereithält. Durch die Verweise innerhalb des Buches, die eine leichte Orientierung und, bei eventuellen Unklarheiten, das Springen zwischen einzelnen Kapiteln ermöglichen, werden ein stringenter Aufbau sowie ein solider Gesamteindruck erzielt. In dieser Form kann die Zielgruppe der Publikation auch auf Studierende der Sprachlehrforschung bzw. von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) ausgeweitet werden. Dies ist insbesondere sowohl dem äußerst gelungenen Überblick über die einzelnen Spracherwerbstheorien (Kapitel 3) als auch der Darstellung der literalen Qualifikation (Kapitel 7.5) zu verdanken.

Allerdings besteht innerhalb der Publikation ein begriffliches Versäumnis in der nicht konsequenten, aber in der Mehrsprachigkeitsforschung sowie in der Tradition von DaF/DaZ gebräuchlichen Verwendung des Begriffs Erstsprache (L1), der durchaus in einer Fußnote gegenüber der missverständlichen und deshalb als veraltet abgelehnten Bezeichnung als Muttersprache hätte erklärt werden können. Auffällig ist darüber hinaus die gehäufte Verwendung von Zitaten aus zweiter Hand bzw. »zitiert nach«. Hier wäre, insofern möglich, ein Blick in die Originalquellen, der vielleicht bei einer Überarbeitung der Publikation angedacht werden könnte, wünschenswert.

Literatur

Knapp, Werner: *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

- Oomen-Welke, Ingeborg; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.):
Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,
2013 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10). – ISBN 978-3-8340-0509-0.
524 Seiten, € 36,00

(*Joanna Targońska, Olsztyn / Polen*)

Deutsch als Fremdsprache stellt einen immer wichtigeren wissenschaftlichen Bereich dar. Deshalb ist der Bedarf an Handbüchern zur DaF-Didaktik hoch. Diese hier rezensierte Publikation kann als so ein Nachschlagewerk aufgefasst werden, denn darin werden in erster Linie fremdsprachendidaktische Inhalte vermittelt. Ergänzt werden diese durch die Bezugnahme auf die geschichtliche Entwicklung des Faches und der wissenschaftlichen Disziplin »Deutsch als Fremdsprache« und vieles mehr. Das rezensierte Buch stellt den zehnten Band der Reihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* dar. Es wurde in sieben Kapitel gegliedert, die eine unterschiedliche Anzahl von thematisch angeordneten Artikeln umfassen. Aus Platzgründen können nicht alle Beiträge des Bandes besprochen werden. Im Folgenden wird von der Perspektive der DaF-Lehrkräfte, der DaF-Studierenden bzw. DaF-Forscher ausgegangen, weswegen auf die Beiträge in den Kapiteln eins bis fünf näher eingegangen wird. Die beiden letzten Kapitel werden demgegenüber ganz allgemein beschrieben.

Im ersten Kapitel zum Thema *Begrifflichkeiten, Geschichte und Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache* finden wir vier Artikel. Ahrenholz versucht in seinem Beitrag »Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen«, die beiden Wissenschaftsbereiche voneinander abzugrenzen, wobei er auf Lernsituation und institutionelle Anbindung eingeht, d. h. auf Faktoren, in denen sich die beiden Disziplinen voneinander unterscheiden. Außerdem beschreibt er, wie sich die beiden Disziplinen in Deutschland entwickelt und etabliert haben. Im Beitrag von Huneke »DaF in Deutschland, DaF in der Welt« wird die Situation des Deutschen als Fremdsprache sowohl als Schulfremdsprache als auch ein universitäres Fach an den Hochschulen und in der Erwachsenenbildung dargestellt. Deutsch als plurizentrische Sprache stellt den Gegenstand des Beitrags von de Cillia »Die deutsche Sprache im geschlossenen deutschsprachigen Gebiet« dar. Darin wird die Sprachsituation in Deutschland, Österreich, in der Schweiz, in Liechtenstein, Luxemburg und Ostbelgien thematisiert. Außerdem wird auf sprachliche Ebenen eingegangen, auf denen Unterschiede in den Varietäten des Deutschen zu beobachten sind. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit dem Beitrag von Oomen-Welke »Deutsch in der Welt – außerhalb des deutschsprachigen Gebiets«, in dem der Rang und die Stellung des Deutschen in der Wirtschaft und in der Kultur (u. a. in der Unterhaltungs- und Informationskultur, in der Literatur, Wissenschaft und Bildung, in Schulsystemen) sowie die Sprachenpolitik in Europa thematisiert werden.

Das zweite, fünf Artikel umfassende Kapitel wurde den konzeptionellen Grundlagen des Deutschen als Fremdsprache gewidmet. Darin finden wir Informationen zur Abgrenzung von Fremd- und Zweitspracherwerb, mit der sich der Beitrag von Grommes beschäftigt. Der Autor stellt darin nicht nur die Merkmale der beiden Erwerbsprozesse dar, sondern präsentiert unterschiedliche Spracherwerbstheorien (darunter z. B. Cognitive Theory, Processability Theory, Associative-Cognitive-CREED-Theory). Darüber hinaus geht er auf relevante empirische Befunde zur Zweitsprachenerwerbsforschung ein, wobei er die Rolle der Instruktion beim Fremdsprachenerwerbsprozess betont. Im Beitrag »Interkulturelle Kommunikation« stellt Rost-Roth nicht nur kulturtheoretische Konzepte und didaktische Konsequenzen dar, sondern geht auch auf die kommunikative Dimension der Kultur (Sprache als Kommunikations- und Zeichensystem und Kultur, Sprachverwendung als Kultur) sowie auf interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz ein. Der Beitrag von Kotthoff »Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens« befasst sich mit dem Zweitsprachenerwerb, der sich in der Interaktion mit der fremdsprachlichen Umgebung vollzieht. Darin wird die Relevanz der Interaktion im FU betont, die auf der Sach- und Prozessebene sowie auf der Ebene der Form ablaufen kann. Oomen-Welke verweist in ihrem Beitrag »Sprachvergleich und Sprachbewusstheit« auf die große Rolle des Sprachvergleichs, dank dem sowohl kognitive als auch affektive Aktivitäten ausgelöst werden können. Aus der Sicht von DaF-Lehrkräften stellen didaktische Folgerungen zum Umgang mit der Sprachenvielfalt und zur Stärkung der Sprachbewusstheit im DaF-Unterricht einen wichtigen Teil dieses Beitrags dar. Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht wird in dem Beitrag von Thurmair thematisiert, in dem diese Sprachform näher charakterisiert wird. Darüber hinaus werden Überlegungen zur (Nicht-)Berücksichtigung der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht angestellt.

Das dritte Kapitel *Kompetenzbereiche und Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* kann aus der Sicht von DaF-Lehrkräften von größter Relevanz sein, denn dieses umfasst Artikel nicht nur zu Sprachfertigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Schreiben), sondern auch zu Sprachsubsystemen (Phonetik, Wortschatz, Grammatik) und zur Landeskunde. Zu bedauern ist es, dass der Fertigkeit Sprechen kein separater Artikel gewidmet wurde. Im Beitrag zur »Phonetik« werden von Reinke Ursachen für Ausspracheschwierigkeiten in der Fremd- und Zweitsprache, Auswirkungen falscher Aussprache und Intonation auf den Sprechenden und Zuhörer thematisiert. Abgerundet wird der Beitrag mit didaktischen Prinzipien zur Arbeit an der Ausspracheschulung, zur Fehlerkorrektur und -bewertung im DaF-Unterricht. Dem Hörverstehen ist der Beitrag von Grimm und Gutenberg gewidmet. Die Autoren gehen diese Sprachfertigkeit von einer anderen Seite als gewöhnlich an, denn sie präsentieren in erster Linie ein Modell des Hörverstehens. Im Anschluss daran stellen sie didaktische Konsequenzen für die Arbeit an

der Hörverstehensschulung und unterschiedliche Typen von Hörverstehensübungen dar. Mit dem Leseverstehen beschäftigt sich der Beitrag von Würffel. Hier finden Interessierte u. a. Informationen zu unterschiedlichen Lesestrategien und zur Förderung der Lesekompetenz. Schreibfertigkeit stellt den Gegenstand des Beitrags von Skiba »Vom Schreiben zur Textproduktion« dar. Hier verweist der Autor auf Unterschiede zwischen Schreibübungen und Schreibaufgaben, stellt Modelle der Textproduktionsprozesse vor, thematisiert unterschiedliche Schreibstrategien und charakterisiert verschiedene Schreibarten (textsortenspezifisches, wissenschaftliches, kollaboratives und computergestütztes Schreiben). Dem Wortschatzlernen, der Wortschatzarbeit und Wortschatzdidaktik ist der Beitrag von Kühn unter dem Titel »Wortschatz« gewidmet. Darin findet der Leser Informationen zur kompetenzorientierten Wortschatzarbeit sowie die Beschreibung des Modells des wortschatzdidaktischen Dreischritts (Semantisierung, Aneignung, (Re)Aktivierung). In Fandrychs Beitrag zur »Grammatik« werden die Leser zu Beginn mit Aspekten des Grammatikerwerbs konfrontiert. Für DaF-Lehrkräfte sind Informationen zu Grundprinzipien der Grammatikvermittlung (darunter u. a. Lerner- und Lernzielorientierung, rezeptive und produktive Grammatikarbeit) besonders wichtig. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit Beiträgen zur »Landeskunde« (von Koreik) und zur »Interkulturellen Didaktik« von Müller-Jacquier, die zwar weder Sprachfertigkeiten noch Subsysteme darstellen, die jedoch im DaF-Unterricht gerade bei der Entwicklung produktiver Sprachfertigkeiten eine große Rolle spielen und deshalb dort berücksichtigt werden müssen. Das vierte Kapitel *Methodik, Medien, Kultur und/in/für Deutsch als Fremdsprache* umfasst sieben Beiträge, die teilweise theoretische Gedanken umfassen, teilweise praktisch bzw. didaktisch orientiert sind. Zur ersten Gruppe gehört zweifelsohne der Beitrag von Reiß-Held und Busch »Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache«, in dem neben dem historischen Überblick zu Methoden des Fremdsprachenunterrichts (GÜM, Direkte Methode, audiolinguale und audiovisuelle Methode, der kommunikative Ansatz) auch der postkommunikative FU mit seinen Aspekten thematisiert wird. Lehrmaterialien ist ein weiterer Beitrag (Rösler) gewidmet; den Einsatz von Literatur im FU thematisieren zwei aufeinanderfolgende Beiträge: Biechele verweist in seinem Artikel »Literatur und Literaturdidaktik in Deutsch als Fremdsprache: Zur Aktualität des Gegenstandes« auf den großen Beitrag des gut überdachten Einsatzes von relevanten literarischen Werken zur Förderung der interkulturellen Kompetenz, wobei die richtige Wahl der zu behandelnden Texte betont wird. Grundzüge der Literarizität, des Einsatzes von literarischen Texten, deren Form im Mittelpunkt steht, werden dagegen im Beitrag von Dobstadt und Riedner behandelt. In dem Beitrag zu »Film« geht Köster auf die Vorteile des Einsatzes von Filmen im FU ein, präsentiert die Auswahlkriterien von Filmen, charakterisiert den didaktischen Wert bestimmter Filmgattungen und stellt das methodische Vorgehen bei der Arbeit mit Filmen

dar. Eine Vielfalt der möglichen Einsatzbereiche von digitalen Medien (authentischen, adaptierten und methodisierten Medien bzw. Werkzeugen) sowie Vorteile von computergestützten Kooperationen von Lernenden werden in dem Beitrag »Digitale Medien« von Rösler und Würffel präsentiert. Zu betonen ist die Tatsache, dass in dieses Nachschlagewerk zu Deutsch als Fremdsprache auch ein Beitrag zu »Korpora für Deutsch als Fremdsprache« Eingang gefunden hat. Ahrenholz und Wallner verweisen darin auf die große Rolle der Korpora in der DaF-Forschung und DaF-Praxis (bedeutungsvoll sowohl für Lehrende als auch Lernende). Darüber hinaus finden sich hier praktische Informationen zu drei deutschsprachigen, online verfügbaren Korpora (Wortschatzportal, DWDS, Cosmas II), deren Gebrauch auch in der Unterrichtsvorbereitung von Nutzen sein kann.

Das fünfte, nur drei Beiträge umfassende Kapitel zu *Aufgaben, Feedback und Leistungsmessung in Deutsch als Fremdsprache* ist aus der Sicht von DaF-Lehrkräften zweifelsohne auch sehr wichtig. Hier finden Interessierte Informationen zu »Korrekturen und Feedback« (Beitrag von Rost-Roth), darunter z. B. zu verschiedenen Fehlerkategorien, zu unterschiedlichen Korrekturtypen und -stilen sowie zu Auswirkungen von Korrekturen auf den Lernenden. Dieser Artikel wird mit allgemeinen Empfehlungen hinsichtlich der Korrektur abgeschlossen. In dem Beitrag »Testen, Prüfen und Beurteilen von Deutschkenntnissen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen GER« stellt Glaboniat verschiedene Testarten je nach ihrer Funktion (z. B. diagnostische Tests, Leistungstests) bzw. je nachdem, worauf Bezug genommen wird (normorientiert, kriterienbezogen), dar. Eingegangen wird dort auf Kriterien der Bewertung von Leistungen sowie auf die Leistungsfähigkeit und Grenzen des GER. »Aufgabenorientierung und Fremdspracherwerb« bilden den Gegenstand des Beitrags von Funk, in dem der Autor Probleme mit der Abgrenzung der Begriffe »Aufgaben« und »Übungen« aufzeigt. Dort stellt er auch den Ursprung und den didaktischen Wert der Aufgabenorientierung dar und betont die Focus-on-Form-Phase in der Aufgabenorientierung. Darüber hinaus stellt er Überlegungen zur Aufgabenorientierung in Lehrwerken an.

Kapitel 6 und 7 werden im Folgenden aus Platzgründen nur ganz allgemein besprochen. Im Kapitel *Modelle und Konzepte für Deutsch als Fremdsprache* finden wir Beschreibungen von verschiedenen Konzepten des DaF-Unterrichts, die sich in verschiedenen Ländern etabliert haben. Dies erfolgt z. B. in den Beiträgen von Lipószki (»Früher Deutschunterricht (DaF) in Ungarn«) und von Batári und Vámos (»Der bilinguale Sachunterricht in ungarischen Grundschulen«). Die französischen Erfahrungen spiegelt der Beitrag von Bleichner und Dietrich-Chénel wider. »DaF- und DaZ-Lernen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Übergangssituationen in Österreich« ist der Beitrag von Wurzener gewidmet. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel auf verschiedene Lernkontexte des DaF-Lernens

eingegangen, z. B. auf Integrationskurse in Deutschland (Beitrag von Decker), auf Deutsch am Arbeitsplatz bzw. berufsbezogenen DaF-Unterricht (von Weissenberg), auf Deutsch als Fach-Fremdsprache (Roelcke), auf Deutsch im akademischen Milieu (Bise-Müller) und im Tourismus (Costa) sowie auf Deutsch im Tandem (Wolff). Dem Beitrag von Kliewer »Deutsch an der Grenze – ein Überblick« ist zu entnehmen, wie die Situation des DaF-Lernens in Mittelosteuropa, in den Benelux-Ländern, in Frankreich und in Skandinavien aussieht. Ein bisschen verwundern kann die Positionierung des Beitrags von Karaginnakis »Methoden des Humanistischen Psychodramas im fortgeschrittenen DaF-Unterricht« in diesem Kapitel, weil dieser dem Leser die Dramapädagogik näher bringende Beitrag besser in das vierte Kapitel gepasst hätte.

Im letzten Abschnitt der Publikation, *DaF exemplarisch in einigen Regionen der Welt*, wird die Situation in ausgewählten afrikanischen (Senegal), amerikanischen (Brasilien, Nordamerika), asiatischen (China, Japan, Indien) und europäischen Ländern (Polen, Russland, Spanien, Türkei) dargestellt. Dabei steht im Zentrum des Interesses der DaF-Unterricht, wobei auch Bezug auf die Germanistik bzw. die Lehrerbildung genommen wird.

Insgesamt muss konstatiert werden, dass es sich bei dem hier rezensierten Buch um eine wertvolle Publikation handelt, von der nicht nur DaF-Lehrkräfte, sondern auch andere Fremdsprachenlehrkräfte profitieren könnten. In den einzelnen Beiträgen wird ein konkretes Thema kurz und bündig dargestellt, so dass man als Laie viele relevante Informationen auf einen Blick bekommt und als Fachmann auf dem Laufenden bezüglich mancher didaktischen Phänomene bleibt. Die einzelnen Beiträge sind mit einer umfangreichen Literaturliste versehen, so dass man bei Interesse Aspekte eines Themas vertiefen kann. Alle Beiträge können auch in universitären Seminaren zur DaF-Didaktik gewinnbringend besprochen werden.

► Päthe, Thorben:

Vom Gastarbeiter zum Kanaken. Zur Frage der Identität in der deutschen Gegenwartsliteratur. München: iudicium, 2013. – ISBN 978-3-86205-092-5. 185 Seiten, € 17,-

(Michael Dobstadt, Leipzig)

Im vorliegenden Buch rekonstruiert Thorben Päthe anhand der Texte von fünf Autoren – Güney Dal, Aras Ören, Jakob Arjouni, Feridun Zaimoglu und Zafer Şenocak – die Geschichte der in Deutschland seit den 1970er Jahren entstandenen deutsch-türkischen Gegenwartsliteratur als einen Ort, in dem in besonderer Weise »Fragen der gesellschaftlichen Ausgrenzung und der Identitätsstiftung verhandelt werden« (19). Dementsprechend thematisiert er die Texte nicht in erster Linie

als literarische Ereignisse, sondern liest sie gesellschafts- und identitätspolitisch: einerseits als Reaktion auf eine zutiefst widersprüchliche Einwanderungspolitik, die die Einwanderung fördert, zugleich aber »negiert und tabuisiert« (27; ausführlich dargestellt in Kapitel 2); andererseits als Teil der Auseinandersetzung um eine spezifisch deutsch-türkische Identität (vgl. 20).

Bereits in der Einleitung wird mit dem Begriff der »Opferrollenstilisierung« (17) die zentrale These des Buches präsentiert, die die beiden Perspektiven miteinander verknüpft: Demnach wird sehr früh schon in der deutsch-türkischen Literatur die Figur des Gastarbeiters als »soziale[s] Opfer der Gesellschaft« (15) konstruiert; als Beispiel einer solchen Konstruktion fungiert bei Päthe Güney Dals 1976 verfasster (allerdings erst 1979 auf Deutsch erschienener) Roman *Wenn Ali die Glocken hört* (vgl. 51–65). Bei Aras Ören und dann bei Jakob Arjouni zeigt sich demgegenüber eine neue Facette des »Opferrollenstereotyps« (87), die Päthe mit dem allerdings diffus bleibenden Begriff der »Sündenbockzuschreibung« (83) belegt; gemeint ist damit offenbar eine Interpretation der Opferrolle, die sie als identitätsstiftend nicht nur für die Gastarbeiter ausweist, sondern auch für die »Mehrheitsgesellschaft« (89), die die Gastarbeiter zum »Sündenbock [...] verklärt« (85). Wie auch immer das zu verstehen ist (völlig klar wird es nicht): Mit diesem »Opferrolldiskurs« (77) in all seinen Facetten und Ausprägungen bricht in ganz grundsätzlicher Weise die »zweite [...] Generation deutsch-türkischer Autoren« (119), für die exemplarisch Zafer Şenocak und vor allem Feridun Zaimoglu stehen (vgl. 94). Ihr Projekt einer radikalen Neubestimmung der deutsch-türkischen Identität speist sich dabei nicht nur aus der Ablehnung aller bisherigen Opferzuschreibungen, sondern auch aus einer Zurückweisung der Konzepte des ›Dritten Raums‹ und der ›kulturellen Hybridität‹ (vgl. 113), die laut Päthe im Kontext »multikulturalistische[r] Diskurse« (110) und beeinflusst von den postkolonialen Denkern Edward Said und Homi K. Bhabha die Identitätsdiskurse der achtziger und neunziger Jahre geprägt haben. Ob und wenn ja: wie diese Diskurse mit der Opferrollenproblematik über den Aspekt hinaus, dass beide mit Identität zu tun haben, zusammenhängen, bleibt dabei offen. Ihr gemeinsames Auftreten in Pätthes Text scheint nicht zuletzt dadurch motiviert, dass sich Zaimoglu und Şenocak mit Blick auf ihr Identitätsverständnis von beidem abgrenzen: vom Stereotyp der »passiven Opferrolle« (130) ebenso wie von »den kulturhybriden und multikulturellen Konzepten« (123). Die Kanakster entwickeln eben keine diffusen und »hybride[n] Identitäten« (129). Vielmehr bleiben sie ganz bewusst am Rande der Gesellschaft, um sich von hier aus eine »feste [...] deutsch-türkische [...] Identität« (130) zu erkämpfen. Mit dem paradoxen Ergebnis übrigens, dass sich auf diese Weise doch noch ihre Integration in jene Mehrheitsgesellschaft vollzieht (vgl. 142), die diese Integration den Einwanderern und ihren Nachkommen über Jahrzehnte verwehrt hat.

In diesem Zusammenhang kommt Päthe nun auch und überzeugend auf das Literarische zu sprechen: Denn ihren Ausdruck findet diese neue und selbst entworfene Identität in der kunstvollen Kanakster-Sprache, die das Deutsche erweitert und nicht sprengt. Nach Päthe hat Zaimoglu mit dieser Sprache »genau die Differenz literarisch integriert, die zwischen Deutschen und Türken bisher immer exklusiv geblieben ist. Im Gegensatz zu den kulturpluralistischen Ansätzen, die zumeist jene Konfliktlinien aufzuheben, aufzulösen oder zu überwinden suchen, schreibt Zaimoglu sie sichtbar ein und macht sie als Bestandteile des Deutschen selbst begreifbar« (147). Mit anderen Worten: Die Grenze zwischen deutsch-türkischer Minderheit und deutscher Mehrheitsgesellschaft bleibt zwar erhalten, doch wird sie ins Innere der deutschen Gesellschaft verlagert; also in sie hinein integriert, ohne damit zu verschwinden. Mit dieser bemerkenswerten Deutung verbindet sich eine überzeugende Kritik an dem für die Denkfigur des ›Dritten Raumes‹ typischen »Motiv der Schwelle« (148): Demnach leben die Figuren in Zaimoglus *Kanak Sprach* nicht in einem kulturellen Zwischenraum, ganz im Gegenteil bekennen sie sich dezidiert dazu, Teil der deutschen Gesellschaft zu sein; dies allerdings auf ihre eigene, und d. h. radikal eigensinnige Weise (vgl. 147). Päthe benutzt zur Beschreibung dieser provokanten Wendung im Identitätsdiskurs den Begriff der »Re-Territorialisierung« (149); dabei scheint er allerdings zu übersehen, dass diese vermeintliche Reterritorialisierung immer auch eine Deterritorialisierung ist, insofern »das neue Zimmer« (148), in das der Kanakster eintritt, sich durch diesen Eintritt bereits verändert hat. Dieser kleine Einwand ändert jedoch nichts daran, dass Päthe mit seinen Überlegungen zur sowohl »gesellschaftspolitische[n] wie literarische[n] Sprengkraft« (16) der Kanakster-Sprache eine bestechende und höchst anregende Interpretation der Identitätskonstruktionen in den *Kanak-Sprach*-Texten Zaimoglus gelungen ist.

Interessant ist auch sein Hinweis, dass die deutsch-türkische Literatur keineswegs so spezifisch ist wie sie, zumal aus der Perspektive einer ›interkulturellen Literaturwissenschaft‹, erscheinen mag, sondern dass sie ganz im Gegenteil in der Interaktion mit anderen ideologischen, vor allem aber literarischen Strömungen entstanden war und sich weiterentwickelt hat (vgl. 70; 108), was es wiederum erleichtert, sie als genuinen Teil der deutschsprachigen Literatur aufzufassen (vgl. 168). Damit sind die zentralen Ergebnisse der Studie indes auch schon benannt. Ihnen gegenüber steht eine Reihe von gewichtigen Kritikpunkten (über das hinaus, was bereits angedeutet wurde). So wird die Auswahl der besprochenen Autoren nirgendwo begründet. Warum (nur) diese fünf? Warum wird eine so wichtige und zugleich thematisch einschlägige deutsch-türkische Autorin wie Emine Sevgi Özdamar lediglich erwähnt (vgl. 169)? Das sind Fragen, die man einem Text stellen muss, der sich nicht als schlanker und pointierter Essay zu ausgewählten Autoren und Aspekten der deutsch-türkischen Literatur präsentiert, sondern – laut Untertitel – nichts Geringeres verspricht als Auskunft zu

geben zur »Frage der Identität in der deutschen Gegenwartsliteratur«. Schließlich ist zu erwähnen, dass Päthe nicht immer stilsicher formuliert; dies zeigt sich auch an der (viel zu) häufigen Verwendung der Begriffe »verhandeln« und »verorten«.

- ▶ Reif, Monika; Robinson, Justyna A.; Pütz, Martin (Hrsg.): **Variation in Language and Language Use. Linguistic, Socio-Cultural and Cognitive Perspectives.** Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 96). – ISBN 978-3-631-64020-3. 420 Seiten, € 75,95

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

Das zu besprechende Buch gehört als 96. Band zu den *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft*, die seit 1989 von Ulrich Ammon, René Dirven und Martin Pütz herausgegeben werden. Hier im vorliegenden, englisch geschriebenen Buch handelt es sich um Ergebnisse des 34. Internationalen LAUD Symposiums, das im März 2010 in der Universität Koblenz-Landau stattfand. Der Titel des vorliegenden Buches entspricht fast genau dem Titel des Symposiums, in dem lediglich statt »Linguistic« »Sociolinguistic« angegeben wurde.

Das Buch beginnt mit einer kurzen Beschäftigung mit den Begriffen des Buchtitels, um etwa auch aufzuzeigen, dass seit mehr als 50 Jahren Variation und Variabilität bedeutungsvoll wurden, was die Fragen des Symposiums erklären soll. Das Buch enthält 15 Beiträge, die in Vielfalt Verbindungen von Linguistik, sozialen und kulturellen wie auch sozial-kognitiven Aspekten von Sprache in Bezug auf sprachliche Variation erzeugen wollen. Es wird hervorgehoben, dass die Bedeutung von Sprache als Teil menschlicher Kognition zu betonen sei, wozu seit vielen Jahren auch die Beschäftigung mit Variation und Veränderlichkeit gehöre. Zwar geht es in diesem Buch nur gelegentlich auch um Spracherwerb und Vermittlung, aber zu Recht wird in der Einleitung betont, dass das Lernen und Erwerben von Sprache mit sozialer Interaktion verbunden ist, was wiederum auf Variabilität verweist.

Das Buch ist in drei Teile aufgeteilt, die jeweils fünf Artikel enthalten, die zum Teil recht umfangreich sind. Hier ist es etwas bedauerlich, dass keine Besprechungen zwischen den drei Teilen vorhanden sind oder eine Abschlussbesprechung. Auch fehlen Angaben zu den Autoren (bis auf einige wenige Anmerkungen in kurzen Angaben zu den Artikeln, 2–11). Lediglich auf der Buchrückseite finden sich kurze Informationen über die drei Herausgeber des Buches, von denen Monika Reif (promovierte Dozentin in Linguistik) und Prof. Martin Pütz (Englische Linguistik) an der Universität Koblenz-Landau lehren, während Justyna A. Robinson als Dozentin für englische Sprache und Linguistik an der Universität Sussex in Großbritannien arbeitet.

Teil 1: Sociolinguistic variation: Usage based perspectives. Der erste Artikel von Robin Dodsworth und Mary Kohn heißt »Dialect contact in a Southern U.S. city: Testing Trudgill's model« (15–33) und dient nach Angaben in den Kurzbeschreibungen als Ansatzpunkt für die folgenden, eher kognitiv orientierten Artikel. Wie in der Einleitung des Artikels erläutert wird, geht es um gegenseitig verständliche Dialekte und mögliche Mischungen in Gesprächen. Eine gründliche Untersuchung soll der Prüfung von P. Trudgills Modell zu »Dialects in Contact« dienen; es geht bei Trudgill um das Aufwachsen in Dialektgebieten und die Entwicklung folgender Generationen, die sprachliche Entwicklung in Raleigh, North Carolina, steht im Mittelpunkt des Artikels. Die Untersuchung erfolgte 2008 und 2010 durch Interviews mit 43 »white speakers«, die in Raleigh aufgewachsen sind. Es handelt sich um drei Gruppen aus unterschiedlichen Generationen (Jahrgang 1925–1950, 1952–1978, 1983–1989), deren Unterschiede – vor allem Generation 1 zu 2 und 3 – in Tabelle 2 angegeben werden.

Der zweite Artikel »Variation, use and language change: The case of middles« ist von Casilda García de la Maza (35–58) geschrieben und behandelt sprachliche Aspekte im Englischen. Das Thema ist nach Angaben im Buch nur wenig behandelt, aber von der Autorin in ihrer Doktorarbeit untersucht worden. Im Artikel wird zunächst »love stories read easily« als Beispiel angegeben, was eigentlich »love stories are the thing being read« meint. Dies bietet ein Beispiel, dass eine Anpassung oder Änderung benötigt wurde, was hier (easily) – und generell oft – Adverbien sind. Die Untersuchungen der Autorin wurden nicht zuletzt durch Beobachtungen vertieft, dass solche Satzänderungen zunehmen, die auf Daten von British National Corpus und Oxford English Dictionary sowie Beurteilungen von Englisch sprechenden Personen basieren. Die hier vorgelegte Untersuchung, die ihre Ergebnisse im Übrigen mit vielen Abbildungen illustriert, bestätigen diese Zunahme.

Der dritte Artikel von Anna Ghimenton hat den langen Titel »Pathways to multilingual acquisition in Veneto: A usage-based perspective of code choices in the input and output in a language contact situation« (59–71). Hier geht es um das Aufwachsen in der italienischen mehrsprachigen Region Veneto, in der neben Italienisch verschiedene Dialekte im Gebrauch sind. In dem Artikel wird die sprachliche Entwicklung eines Kindes namens Francesco untersucht im Alter von 17 (knapp anderthalb Jahre) und dann 30 Monaten (zweieinhalb Jahre). Vor allem fanden Gespräche mit der Mutter und zum Teil auch mit dem Vater statt, aber auch im Großelternhaus mit mehr Verwandten. Insgesamt ging es um die Sprachumgebung, den Spracherwerb und die Verwendung der Varianten in Bezug auf Input und Output. Natürlich ist es eine sehr wichtige Frage, wie Kinder in mehrsprachigen Orten oder Regionen Sprache entwickeln. Es wäre wünschenswert, dass die Entwicklung auch noch weiter untersucht wird, denn mit zweiein-

halb Jahren sind die Sprachen noch nicht ausreichend erworben. Es ist in jedem Fall anregend, solche Untersuchungen durchzuführen.

Der vierte Artikel heißt »Performing communicative style: Variation of usted/ustedes subjects and cognition in socio-situational interaction« (73–95) und stammt von Maria José Serrano und Miguel Ángel Aijón Oliva. In der Einleitung zu *Variation, Kognition und Stil* wird zunächst betont, dass Sprache nicht abgegrenzt werden soll von den kognitiven und kommunikativen Funktionen. Der Artikel will sich mit vorläufigen Ergebnissen eines Projekts über syntaktische Variation in Spanisch befassen, wie der Titel bereits zeigt zu den Pronomen *usted/ustedes*. Hierzu gab es bis dahin vor allem grammatische Untersuchungen. Die Bedeutung der Pronomen und ihre unterschiedliche Anwendung wie etwa in Kommunikation und bei sozialen Gruppen sind hier relevant. Insgesamt finden sich viele spanische Texte (mit englischen Übersetzungen). Dieser Artikel enthält übersichtliche Tabellen, u. a. zu Auslassung und Ausdruck von *usted/ustedes*, eine Methode der Darstellung, die sich in den meisten Artikeln findet.

Der fünfte (und damit letzte) Artikel im ersten Teil des Buches heißt »Certainty and uncertainty in spoken language: In search of epistemic sociolect and idiolect« von Vaclav Brezina (98–128). Im Mittelpunkt dieses Artikels steht AEMs (adverbial epistemic markers), also adverbiale erkenntnisbezogene Kennzeichnungen bzw. Marker. AEMs werden hier als in der Linguistik gut beachtete Fragestellungen bezeichnet, was eine Reihe englischsprachiger Literaturangaben belegt. Der Beitrag beginnt mit einem Abschnitt zu erkenntnisbezogenen Einstellungen, in dem auch eine Liste von 25 AEMs benannt wird wie z. B. *actually, certainly, maybe* oder *probably*. Im Mittelpunkt steht die Untersuchung zweier englischer Korpora vom British National Corpus bzw. dem White House Corpus. So wird unterschiedlicher Gebrauch von AEMs verschiedener Gruppen gezeigt, was individuelle Bevorzugungen vermuten lässt. Auch dieser Artikel enthält eine hohe Anzahl von Tabellen, die teilweise nicht ganz einfach zu verstehen sind. Weitere Untersuchungen werden als notwendig angegeben.

Teil 2: Socio-cognitive variation: Perceptions and attitudes. In diesem Teil stehen Erkenntnis, Einstellung und Beurteilung von Sprechern in Bezug auf Varianten in Sprache und Dialekt im Mittelpunkt in ihrem Bezug zur kognitiven Linguistik und zur Soziolinguistik. Der erste Artikel ist von Johanna Vaattovaara: »On the dynamics of non-linguists' dialect perceptions – the perceived spatiality of /s/ variation in Finnish« (131–159). Unterschiede zwischen sprachkundigen Menschen (Linguisten) und solchen ohne diese Kenntnisse (Nichtlinguisten) in Bezug auf Dialekte gelten als wichtig und werden entsprechend behandelt. Im Artikel gibt es eine Reihe finnischer Sprachbeispiele, die auch in Englisch angegeben sind. Für die Sprachuntersuchung wurden Menschen unterschiedlichen Alters und aus unterschiedlichen Regionen gebeten, zwölf nicht sehr lange Texte aus verschiedenen Quellen zu kommentieren.

Der zweite Artikel heißt »A socio-cognitive approach to evaluative folk metalanguage: The aesthetic value of German and French varieties in Switzerland« von Christina Cuonz (161–185). Frau Cuonz beginnt mit Aussagen zum ästhetischen Wert von Sprachvarianten, die nach ihren Angaben lange Zeit in der Linguistik keine Rolle spielten. Im Artikel steht die Untersuchung von Bewertungen verschiedener Varianten des Deutschen und Französischen in der Schweiz im Mittelpunkt. Zur Beurteilung wurden Interviews in verschiedenen Orten durchgeführt. Im Artikel finden sich Abbildungen und Tabellen der Ergebnisse für beide Sprachen, wobei auch auf die Bedeutung der Schweiz als mehrsprachiges Land eingegangen wird.

Der dritte Artikel ist von Tatiana Larina und Neelakshi Suryanarayan: »*Madam or aunty ji*: Address forms in British and Indian English as a reflection of culture and cognition« (186–213). Die Untersuchung ist sowohl interessant als Vergleich des Englischen in zwei sehr verschiedenen Ländern als auch zur Bedeutung von Anreden, die durch Alter und Bekanntschaft bestimmt werden. Da in Indien auch Hindi eine offizielle Sprache ist, wird auf den Einfluss dieser Sprache eingegangen. Darüber hinaus wurden weitere Untersuchungen zum Vergleich des Englischen in Indien und Großbritannien geplant. Ein interessantes Ergebnis der Untersuchungen dieses Artikels ist u. a., dass Höflichkeit in Großbritannien Distanz ebenso wie Gleichwertigkeit enthalten kann, während sie in Indien Vertrautheit zeigt wie auch Achtung gegenüber älteren Leuten und höher stehenden Menschen.

»An empirical taxonomy of linguistic identities« von Holger Schmitt (215–240) ist der vierte Artikel, der nach Angaben des Autors ein Teilprodukt einer großen Untersuchung zu Sprachidentität von Schotten ist und entsprechende empirische Ergebnisse verwenden kann. Im Artikel findet sich eine große Anzahl von Sprachbeispielen, denn es wurden Interviews mit 115 Schotten durchgeführt. Es werden fünf dominante Typen zur Sprachidentität angegeben: typische Nationalisten; Gewerkschaftler mit der Suche nach gemeinsamer Sprache; Menschen mit Wunsch nach Individualität durch Sprache; Menschen, die auf Kosten-Nutzen-Analyse, d. h. praktischen Nutzen ausgerichtet sind, sowie Kulturbewahrer, was auch das Bewahren sprachlicher historischer Werte bedeutet. Zu jedem dieser fünf Typen wird in einem gründlichen Abschnitt berichtet.

Der fünfte und damit letzte Artikel des zweiten Buchteils ist von Augusto Soares da Silva: »Comparing objective and subjective linguistic distances between European and Brazilian Portuguese« (241–269), d. h. auch hier wird – vergleichbar dem zuvor referierten Beitrag zu Englisch in Großbritannien und Indien – eine Sprache in zwei verschiedenen Ländern zugrunde gelegt. In dem Artikel geht es u. a. darum zu untersuchen, inwieweit sprachliche Einstellungen zu Konvergenz oder Divergenz führen, insbesondere in Bezug auf die beiden Varianten des Portugiesischen. Da in beiden Ländern Fußball und Bekleidung als populär

gelten, wird hieran die mehrfache Untersuchung dargestellt; im Artikel finden sich viele Tabellen hierzu.

Der 3. Teil des Buchs heißt »*Variation in cognitive structures: Categorisation, construal, schema and FIGURE-GROUND alignment*«. Der erste Beitrag bezieht sich auf Österreich: »Diglossia or dialect-standard continuum in speakers' awareness and usage: On the categorisation of lectal variation in Austria« von Irmtraud Kaiser und Andrea Ender (273–298). Hier geht es um den Gebrauch von zwei deutschen Dialekten in Österreich: bayrisch-österreichisch sowie ein alemannischer Dialekt in Teilen von Vorarlberg und Tirol; der bayrisch-österreichische Dialekt wird teilweise als Umgangssprache bezeichnet. Zu den offenen Fragen gehört nach den Angaben der Autorinnen die genaue linguistische Form als Zwischenbereich zwischen Varianten des Dialekts und der Standardsprache. Der Unterschied zwischen den beiden Dialekten und ihrem Gebrauch dürfte gerade für deutsche Leser interessant sein. Ein Aspekt ist der Sprachgebrauch von verschiedenen Sprechern, z. B. solchen mit lokalem Dialekt, mit einer Standardvariante oder mit fremdem Akzent. Interessant ist auch die Frage des Sprachgebrauchs beim Telefonieren.

Der zweite Beitrag ist von Ulrike Altendorf: »Estuary English«, or »Where does the notion of ›variety‹ start and end?« – A proposal for a prototype approach to language variation« (299–326). Hier geht es um Estuary English, das als ein englischer Dialekt bekannt ist im Südosten Englands, aber unterschiedliche Bewertungen und Einordnungen erfahren hat, wie im Artikel diskutiert wird. Allgemein lässt sich beschreiben, dass Estuary English entweder als Variante anerkannt wird, oder aber eben nicht. Entsprechend spielt auch die Festlegung von ›Variante‹ eine wichtige Rolle. Varianten werden als Prototyp-Kategorien geprüft und untersucht, wobei betont wird, dass Estuary English wenig erforscht wurde. Im Artikel geben Tabellen gründliche Angaben über die Varianten an verschiedenen Orten, die teilweise als vorläufig bezeichnet werden, da die Untersuchung noch nicht abgeschlossen ist.

Der dritte Artikel heißt »Backgrounded but not peripheral. On the use of Danish directional adverbs as contextualization cues« und stammt von Henrik Hovmark (327–344). Die Besprechung basiert auf Interviews mit fünf älteren Dänen, die dialektsprechende Informanten in einer dänischen Gemeinde auf einer kleinen Insel sind. Die Menschen kennen sich seit langem und können als traditionell, auch im Beruf, angesehen werden. Auch dies ist ein Beispiel, das zeigt, wie unterschiedlich die Grundlagen für Variantenuntersuchungen sein können. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dänische Adverbien und ihre Verwendung in einer traditionellen Dialektvariante bzw. einem modernen sozio-kulturellen oder politischen Kontext. Ferner werden der Stand, die Rolle und die Bedeutung der Adverbien in Interaktion und Bindung untersucht und diskutiert.

Im vierten Artikel »A sociolinguistic analysis of the German alternation between *bis an* und *bis zu* constructions« von Sabine De Knop steht die deutsche Sprache im Mittelpunkt (345–366). Wie die Autorin angibt, charakterisieren linguistische Varianten deutsche Konstruktionen mit einem komplexen präpositionalen Bereich, was hier anhand von *bis* in Verbindung mit *an*, *in*, *über*, *hinter*, *unter* etc. behandelt wird. Es ergibt sich eine Vielfalt an Verbindungen und Bedeutungen mit *bis*. Die Untersuchung basiert auf Texten aus dem Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) und des Instituts für Deutsche Sprache (IDS). Nach ausführlichen Untersuchungen von *bis an* und *bis zu* mit vielen Beispielen wird auch auf die Frage eingegangen, ob Erziehung oder Alter die Wahl zwischen *bis an* und *bis zu* beeinflusst, wozu empirische Tests bei verschiedenen sozialen Gruppen beitragen. Der letzte Beitrag im linguistischen Variantenbuch lautet »Degrees of specificity in spatial semantics« von Martin Thiering (367–420). Hier stehen zwei wenig bekannte Sprachen im Mittelpunkt, mit deren Grammatik sich der Autor befasst: eine nördliche Variante (Dene Chipewyan) der Athapaskan-Sprache in Kanada sowie Upper Necaxa Tonoac, hier in Ostzentral-Mexiko. Wie der Autor erläutert, wählen Sprecher zum Teil unterschiedliche Grade an Genauigkeit, was nicht nur im Sprachunterschied geschieht, sondern auch innerhalb einer Sprache. Der Artikel ist gut ausgestattet mit Beispielen zu den Sprachen.

Wie die Artikel gezeigt haben, ist das Buch linguistisch ausgerichtet mit Beispielen aus verschiedenen Ländern. Hier geht es in großer Vielfalt um vielfältige Varianten, was zu kulturellen wie kognitiven Strukturen der Varianten und deren Untersuchung führt. Ein direkter Bezug zu Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache ist zwar nicht vorhanden, aber natürlich sind sprachwissenschaftliche Themen von Interesse, zumal Sprachvariation für Erwerbskontexte relevant ist. Das Buch ist in wissenschaftlichem Englisch geschrieben und enthält in den meisten Artikeln reichliche Literaturangaben, was Möglichkeiten der Vertiefung ergibt. Da die Tagung, auf der die Vorträge gehalten wurden, schon 2010 stattgefunden hat, könnten natürlich inzwischen auch schon weitere Ergebnisse existieren.

► Sambanis, Michaela:

Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2013. – ISBN 978-3-8233-6800-7. 160 Seiten, € 19,99

(Karl-Hubert Kiefer, Wuppertal)

Michaela Sambanis, derzeit Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik des Englischen an der FU Berlin, nähert sich mit ihrem rund 150-seitigen Band dem Thema Fremdsprachenunterricht im Spiegel neurowissenschaftlicher Erkenntnisse u. a. mit einem Erfahrungshintergrund als Fremdsprachenlehrerin und Leiterin der wissenschaftlichen Begleitung des Modells »Bildungshaus 3–10« am TransferZen-

trum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) der Universität Ulm, das sich Fragestellungen der Gehirnforschung sowie der Bildungsforschung verschrieben hat.

Das Studienbuch richtet sich an Lehrkräfte, Referendare, Studierende und am Thema interessierte LeserInnen und möchte, so formuliert Sambanis es in ihrem Vorwort, »Denkanstöße und Impulse für die Praxis« (8) des Fremdsprachenunterrichts geben. Ihr inhaltliches Programm entfaltet die Autorin über insgesamt fünf Hauptkapitel, die jeweils in bis zu acht Unterkapitel untergliedert sind, von denen das jeweils letzte eine Zusammenfassung enthält. In einzelne dieser Unterkapitel sind sogenannte »Praxisfenster« eingebettet, in denen sich im Rahmen fiktiver Gesprächssituationen Lehrkräfte über einzelne angesprochene neurowissenschaftliche Zusammenhänge und ihre persönlichen Erfahrungen bei deren Berücksichtigung bzw. Umsetzung in der Unterrichtspraxis austauschen.

Das erste Kapitel fächert auf, wie Lernen das Gehirn verändert, es beschreibt unter Zuhilfenahme einschlägiger Forschungsliteratur dezidiert den Aufbau, die Funktionsweise, die vielfältigen Wachstums- und Umbauprozesse von Neuronennetzen, illustriert den Mechanismus durch Wiederholung sich verfestigender Spuren zu sogenannten »kortikalen Karten«, erklärt das Phänomen synaptischer Plastizität (Wachstumsprozesse durch permanente Aktivierung derselben Neuronenverbindung) und die Bedeutung der Isolierschicht Myelin für die Leitungsgeschwindigkeit von Reizen über Nervenfasern. Im Praxisfenster tauschen sich die fiktiven Kommunikationspartner über Strategien zur Bewusstwerdung der Bedeutung professioneller Lernorganisation (z. B. per Graphic Organizers) und Wiederholungen (etwa über Fadings) für erfolgreiches Lernen bzw. Fremdsprachenlernen aus.

Gegenstand des zweiten Kapitels bildet der Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen, die weitgehend auf Neuroimaging (z. B. über Magnetresonanztomographie) basieren, veranschaulicht Sambani hier, wie sich Freude, Druck und Angst (z. B. durch Prüfungen), Stimmungen (etwa beeinflusst durch Wetter, Farben, etc.), Humor, Dopamin, Belohnung und Motivation auf Lernprozesse auswirken. Das Praxisfenster bringt in diesem Zusammenhang moderne Unterrichtsmethoden wie u. a. Mondegreens, Word Icons, Storytelling und Chain Poems sowie die Arbeit in Buzz Groups oder Double Circles ins Spiel.

Das dritte Kapitel ist Teenagern als besonderer Fremdsprachenlernergruppe gewidmet und beschäftigt sich eingehend mit den physischen und psychischen Entwicklungsprozessen der Pubertätsphase, die unter neurowissenschaftlichen Aspekten bekanntermaßen insbesondere gekennzeichnet ist durch Umbauarbeiten im Gehirn und eine erhöhte Risikobereitschaft von Jugendlichen. Sambani geht hier außerdem der Frage nach, welche Arten von Hausaufgaben lernförderlich sind und beleuchtet die Bedeutung von Schlaf- und Entspannungsphasen für

das Behalten bzw. Vergessen von Lerninhalten. Im Praxisfenster dieses Kapitels werden schüleraktive Methoden, u. a. die Loci-Technik, diskutiert, eine Mnemotechnik, mithilfe derer etwa Vokabeln portionsweise in der Gruppe gelernt werden können.

Im Zentrum des vierten Kapitels stehen die Effekte von Bewegung (generell und im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts) auf das Lernen, die Sambani vor allem darin ausmacht, dass Bewegung die Aufmerksamkeit lenkt und das Herausfiltern wichtiger Muster und Regeln beim Lernen erleichtert. Das Praxisfenster liefert praktische Umsetzungshilfen für den Unterricht (z. B. den Gallery walk/Vernissage) und thematisiert auch praktische Probleme mit Bewegungsaktivitäten, die typischerweise in kleinen Klassenzimmern und bei hohen Schülerzahlen auftreten.

Das abschließende fünfte Kapitel ist ausschließlich der Lehr- und Lernmethode der Dramapädagogik gewidmet. Die Autorin beschreibt an praktischen Beispielen die verschiedenen Phasen dramapädagogischen Unterrichts, illustriert Inszenierungsformen und -techniken und skizziert deren Wirkung auf lernrelevante Faktoren. Die Diskussion der fiktiven Lehrkräfte im Praxisfenster rückt als hilfreiche Methode im Kontext von Bewegung und Lernen (etwa des Wortschatzes und sprachlicher Strukturen im Fremdsprachenunterricht) u. a. das Chorsprechen in das Zentrum unterrichtspraktischer Betrachtungen, mit dem vorrangig das Ausprobieren der Aussprache neuer Wörter im geschützten Raum geprobt werden soll.

Fazit: Sambani wählt mit den Neurowissenschaften einen ›strategischen Partner‹ für ihre theoretischen und unterrichtspraktischen Reflexionen über die grundlegenden Voraussetzungen erfolgreichen Fremdsprachenlernens, und es gelingt ihr unzweifelhaft, der von ihr anvisierten Zielgruppe einen groben Einblick in neurowissenschaftliche Forschungserkenntnisse zu Lernvorgängen im Allgemeinen und auf dieser Basis einige hilfreiche didaktisch-methodische Impulse zur Gestaltung von Lernsettings mit einer günstigen Förderprognose zu vermitteln. Relativ inkonsequent führt die Autorin hingegen den durch den Titel des Buches suggerierten Nachweis, inwiefern ein expliziter Zusammenhang zwischen bestimmten neurologischen Erscheinungen und dem Erwerb von Fremdsprachen (und nicht dem Lernen im Allgemeinen) besteht. Leider bleibt es über weite Strecken auch im Versuch der Veranschaulichung neuronaler Grundlagen meist bei mitunter unzusammenhängenden und relativ oberflächlichen Beschreibungen, die zu allem Überdross völlig ohne grafische Veranschaulichung auskommen müssen.

Oberflächlich wirken manche Ausführungen deshalb, weil eine Reihe von zitierten Forschungsarbeiten – mehr oder weniger – von der Autorin bewusst auf relativ plakative Ergebnisse verkürzt werden und naheliegende Fragen bei kritischer Lektüre offen bleiben. Beispiel: Die Studie von Erk (27/28), in der bei den

Versuchsteilnehmern Emotionen über das Zeigen von Bildern getestet wurden. Hier wird nicht weiter darauf eingegangen, welche Bilder im Rahmen der Studie gezeigt wurden; als Erklärung für die erhobene schlechte Erinnerungsleistung wird ausgeführt: »Schuld für die schlechtere Erinnerungsleistung bei negativen Emotionen ist der Mandelkern.« (28) Neben einer Reihe doch recht unerheblicher wissenschaftlicher Erkenntnisse (»Amerikanische Wissenschaftler sollen übrigens entdeckt haben, dass Albert Einsteins Gehirn mit nur 1.230 Gramm leichter war als das durchschnittliche männliche Gehirn [...]«, 19), fallen auch Allgemeinplätze unangenehm ins Auge (»Da, wie weiter oben ausgeführt, positive Wirkungen von Humor im Unterricht nachgewiesen werden konnten und sich, wie gesagt, fast alle Menschen als humorvoll bezeichnen, liegt der Schluss nahe, auch jeder Englischlehrkraft eine Portion Humor im oben beschriebenen Sinne zu empfehlen.« 46). Mit solchen und ähnlichen Sätzen macht sich die Autorin in gewisser Weise selbst zum Opfer der von ihr an einer Stelle zu Recht monierten »populären Inszenierung von Wissenschaft« (39). Nicht gänzlich erschließt sich auch, warum sich die Autorin im abschließenden Kapitel ausschließlich der Dramapädagogik als Lernmethode zuwendet und nicht zumindest in einem Nebensatz eng verwandte und aus neurowissenschaftlicher Sicht ebenso interessante lernfördernde Ansätze erwähnt (z.B. Szenario-Technik). Abseits dieser inhaltlichen Kritikpunkte treten in *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften* auch textstrukturelle Unklarheiten (etwa die Logik der Positionierung der Teilkapitel 4.4 und 4.5 im Hauptkapitel »Bewegung und Lernen«) sowie typographische Schwächen (z. B. 39: »bildgebeneder Verfahren«) zutage.

► Schimel, Lawrence; Cushman, Doug:

Ich auch! ¡Yo también! Deutsch-Spanisch. München: Edition bi:libri/Hueber, 2013. – ISBN 978-3-19-859595-4. 28 Seiten, € 15,95

(Linda Maeding, Bremen)

Der Kinderbuchverlag Edition bi:libri ist ein Pionier auf seinem Gebiet: Seit zehn Jahren schon werden hier mehrsprachige Titel verlegt für Kinder im Vor- und Grundschulalter, in deren unmittelbarer Umgebung das Deutsche mit anderen Sprachen koexistiert. Auf diese Weise reagiert das Verlagsprogramm mit sorgfältig betreuten Bilderbüchern auf ein gesellschaftliches Bedürfnis. Wenn in Deutschland fast jedes dritte Kind unter fünf Jahren im Alltag mit mehr als nur einer Sprache konfrontiert ist, liegt es auf der Hand, diesem Umstand mit einem entsprechenden Publikationsangebot zu begegnen. Dass die in sieben Sprachen übersetzten Titel dabei oft auch grenz- und kulturüberschreitende Themen verhandeln, ist nur konsequent. Um in allen erhältlichen Sprachversionen zu funktionieren, sind die Handlungsstränge jedoch nie kulturspezifisch.

Die deutsch-spanische Edition von *Ich auch! ¡Yo también!* erzählt von Kwame, der eine Brille tragen will, weil seine ganze Familie – Bruder und Eltern – ebenfalls Brillenträger sind. Nur leidet Kwame aber eben an keiner Augenschwäche; im Gegenteil – er sieht perfekt. Dennoch darf er sich ein Brillengestell aussuchen und ist sicherlich der passionierteste Brillenträger der Familie. Doch eines Tages ändern Eltern und Bruder ihrerseits das Aussehen, um Kwame zu gleichen: Sie lassen sich die Haare flechten. Denn Kwame, adoptiert, ist schwarz, seine Familie weiß. »Das haben wir gemacht, weil wir ein Teil deiner Familie sind«, kommentiert der Vater; »wir wollten aussehen wie du«, sagt sein Bruder. Die Geschichte endet mit Kwames Ausruf: »Ich habe die beste Familie der Welt!«

Gelungen ist das Buch, weil es das Anderssein und den Wunsch, zu sein wie die anderen, über einen ebenso auffälligen wie alltäglichen Gegenstand wie die Brille thematisiert und damit auch für kleine Kinder verständlich macht. So ›schwere‹ Themen wie Adoption und Hautfarbe müssen auf diese Weise gar nicht direkt angesprochen werden, solange die jungen Leser nicht danach verlangen. Ob die Angleichung im Aussehen von Kwame und Familie – nicht die Anerkennung der (äußeren) Unterschiede – auch ein gelungenes Ende darstellt, darüber wird man sicherlich unterschiedlich urteilen können. Die übersichtliche Textgestaltung – rote Schrift für die deutsche Sprachversion, schwarze für die spanische – und die beigelegte Hör-CD, auf der die gleiche Geschichte in acht Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) vorgelesen wird, lassen das Buch zu einem didaktisch durchdachten und unterhaltenden Angebot für zweisprachig aufgezogene Kinder werden.

► Steinmüller, Ulrich; Su, Fu (Hrsg.):

Chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen. Frankfurt/M.: Lang, 2013. – ISBN 978-3-631-63695-4. 165 Seiten, € 34,95

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Der unter Mitarbeit von Stefan Sklenka entstandene Band versammelt die unter der Rubrik *Kultur* stehenden Beiträge einer vom 2.–4.9.2011 in Peking stattgefundenen internationalen Tagung mit dem Thema *Deutsch-Chinesische Literatur- und Kulturbeziehungen*. Die beiden Herausgebenden sind im deutsch-chinesischen interkulturellen Diskurs feste Größen: Ulrich Steinmüller, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin, war als erster Deutscher Dekan an einer chinesischen Universität (von April 2003 bis Oktober 2007 an der Fakultät für Fremdsprachen der Zhejiang-Universität in Hangzhou). Ihm zu Ehren wurde vom 7.–9.9.2007 an der Zhejiang-Universität die Konferenz *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen* abgehalten, deren Vorträge Jieping Fan und Yuan Li in einem Band (2009) ediert haben. Fu Su ist eine

renommierte Germanistik-Professorin am Beijing Institute of Technology, die sich auch diskursanalytisch profiliert hat.

Yan Yao eröffnet mit der Studie *Interkulturelle Handlung: Ein kommunikationsethisches Prinzip als Transkulturalität im Zeitalter der Globalisierung* die Reihe der Beiträge. Unter den Herausforderungen der Globalisierung ist eine »weltweite interkulturelle Haltung« (9) erforderlich, die anschaulich definiert wird: »eine Kombination von sechs Elementen, nämlich gegenseitiger Achtung, gegenseitiger Toleranz, Kooperation, interkulturellem Verstehen und interkulturellem Lernen sowie Entwicklungsperspektive« (9 f.). Ulrich Steinmüller räumt in seinem grundlegenden Beitrag *Lernziele für Deutsch als Fremdsprache in China*, dem er den kontradiktorischen Untertitel *Kulturkontrast oder interkulturelle Kompetenz?* beigibt, mit dem Vorurteil einer gesellschaftspolitischen Absenz von Konzeption und Praxis des Fremdsprachenunterrichts auf und unterstreicht darüber hinaus dessen politische Zielgerichtetheit:

»Fremdsprachenunterricht findet also nicht außerhalb der Gesellschaft statt, sondern er ist in sie integriert und damit ihren Vorgaben und Zielen verpflichtet. Die Integration von Fremdsprachen in das Bildungswesen einer Gesellschaft hat immer auch etwas mit Interessen und Entwicklungen dieser Gesellschaft zu tun.« (23 f.)

Historisch stand am Anfang des Deutschunterrichts in China, der in den Endphasen des chinesischen Kaiserreichs formiert wurde, das Interesse an deutscher Technologie, insbesondere der Waffentechnologie, im Vordergrund. Dementsprechend waren Vermittlung und Erwerb der deutschen Sprache unter die Maxime »der Aneignung dieser technischen Errungenschaften aus den Interessen des chinesischen Kaiserreichs heraus« (24) gestellt. Diese politische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts, dessen Ziele »funktional und instrumentell definiert« (25) sind, ist auch im weiteren Verlauf der chinesischen Geschichte bis heute erkennbar. So stand der Fremdsprachenunterricht in der nach der Kulturrevolution erfolgten Öffnungspolitik unter Deng Xiaoping unter der Zielsetzung der Schaffung von »Voraussetzung und Basis für alle Formen des internationalen Transfers und des Erwerbs von verwertbarem Know-how im Interesse der Fortentwicklung der chinesischen Gesellschaft und Wirtschaft« (25).

Die immer zügigere Dynamisierung der Globalisierung stellt auch den Fremdsprachenunterricht in China vor neue Anforderungen. Vorrangige Lernziele sind der »Erwerb interkultureller Kompetenz und die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation« (25). Hierbei sind allerdings von chinesischer, aber auch von deutscher Seite einige uralte Klischees auszuräumen. Auch die Selbstauffassung von interkulturellem Lernen müsste einer Veränderung unterzogen werden: vom Ansammeln empirischen Wissens hin zur Ausbildung einer flexibel agierenden, interkulturell versierten Persönlichkeit. Steinmüller formuliert dieses Postulat als generelle Aufgabe für den gegenwärtigen Unterricht einer Fremdsprache:

»Der durch die Erweiterung des Qualifikationsprofils angestrebte Aspekt der Vermittlung von interkultureller Kompetenz muss ein integraler Bestandteil eines modernen Fremdsprachenunterrichts und Bestandteil der Qualifikation von international agierenden Menschen sein. Nicht die detaillierte – und damit schnell veraltete – Spezialisierung von Faktenwissen über andere Kulturen soll das Ziel der Ausbildung sein, sondern die interkulturell kompetente Persönlichkeit, der es möglich ist, die eigene fachliche Tätigkeit im gesellschaftlichen Kontext zu erkennen, zu reflektieren und verantwortungsbewusst einzusetzen.« (32)

Huikun Li kommt in dem Beitrag *Die Besonderheiten bei der Anwendung der metasprachlichen Mittel in deutschen und chinesischen linguistischen Abhandlungen* zu dem Ergebnis, dass metasprachliche Mittel »nicht nur textsortenspezifisch, sondern auch kulturspezifisch sind« (39), und beweist dies anhand der kontrastiven Sichtung deutscher und chinesischer Monographien und Aufsätze in Sammelbänden. So zeigen die chinesischen Monographien »einen mehr interpretierenden Stil« (48) und das metasprachliche Mittel »Definieren« wird in chinesischen Fachtexten häufiger verwendet als in deutschen. Deutsche Linguisten benutzen in ihren Monographien besonders häufig Wendungen wie *Einführung von Termini* und *Einführung von Synonymen*.

Bernd Spillner, der in seiner Studie *Kontrastive Textologie als Analyseverfahren für die Interkulturelle Kommunikation* deutsche und französische Werbetexte und Telefongespräche miteinander vergleicht und dabei beim Kulturvergleich vor »der Gefahr antithetischer Polarisierung« (54) warnt, stellt fest, dass beim Übersetzen »interlingual korrekte semantische Äquivalenzen interkulturell unterschiedliche Konnotationen auslösen« (59) können. Trotz der präsentierten beeindruckenden Forschungsergebnisse bleibt die SchlussThese in ihrer Apodiktik sehr gewagt: »Textsortenvergleiche als methodischer Ansatz innerhalb der Kontrastiven Textologie sind die wichtigste Analyseverfahren in der Interkulturellen Kommunikation.« (67)

Yong Zhang unternimmt unter dem Titel *Bedeutung und Kognition* eine anschauliche Einführung in einige Kernbereiche der kognitiven Semantik. Wichtig ist die Feststellung, »dass das individuelle Wissen nicht zum semantischen Wissen gehört; nur das Wissen, das auch als enzyklopädisches Wissen in einer Kulturgemeinschaft akzeptiert worden ist, könnte semantisches Wissen werden« (75). Besonders bemerkenswert ist auch die Beobachtung: »Je wichtiger etwas ist, umso mehr Wörter gibt es dafür.« (76) Auch dieser Beitrag schließt mit einer kühnen These: »Die kognitive Semantik wird sich weiter entwickeln und in naher Zukunft ihre Blütezeit erreichen.« (78)

Fu Su hat in ihrer Studie *Das medial konstruierte Chinabild während der Expo in Shanghai* die gesamte Berichterstattung des wöchentlichen deutschen Renommierblattes für Intellektuelle *Die Zeit* über die Weltausstellung 2010 in Shanghai kritisch gesichtet und kommt nach dem Erkennen meist negativ konnotierter

Stereotype wie »Stress« und »Schauder« (91) zu dem überraschenden Fazit, dass »während der Expo kaum etwas über das Ereignis an sich berichtet wird« (92), sondern der Akzent auf der »Wirtschaft und Politik des Ausrichterlands China« (92) liegt. Allerdings wird auch positiv auf dessen ökonomische Dynamisierung eingegangen.

Shanshan Liangs *Stereotypenanalyse am Beispiel von Titelseiten der Zeitschrift »Der Spiegel«* kommt das Verdienst zu, nachhaltig auf die gesellschaftswissenschaftliche Einführung des Terminus *Stereotyp* durch den amerikanischen Journalisten Walter Lippman hinzuweisen, der 1912 in seiner Publikation *Public Opinion* den technischen Ausdruck *Stereotyp*, der für »unbewegliche, miteinander verbundene Druckformen« (96) steht, erstmals auf die Phänomene der sozialen Beziehungen übertrug. Liang benennt grundlegende Qualitäten von Stereotypen, etwa dass sie »immer mit Werturteilen verbunden« (98) sind oder sich als historisch stabil erweisen, indem sie »resistent gegenüber neuen Informationen sind« (98). Besonders relevant ist die Tatsache: »Stereotype basieren auf der Reduzierung der Realität und vernachlässigen den Kontext, in dem sie entstanden sind.« (100) Bei seiner Auswertung der *Spiegel*-Titelseiten entdeckt Liang verschiedene Kategorien der Stereotype über China. Bei den Personen steht eindeutig Mao Zedong im Vordergrund. Auch bekannte Schauspieler repräsentieren China, so etwa in einem Titelblatt 1997 Gong Li oder in einer Ausgabe 2000 Zhang Manyu. Unter den für China stereotypischen Gegenständen dominiert eindeutig die Große Mauer und unter den Fabelwesen der Drache. Dabei fällt auf, »dass sich die Darstellung des Drachens allmählich wandelt, nämlich von seinem ersten Erscheinen in der 5. Ausgabe 1967 mit einem hässlichen, echsenartigen Aussehen zu einer normalen Darstellung, die oft in China vorkommt« (104).

Jingtao Yu hat *Einstellungen von chinesischen und deutschen Mitarbeitern in Bezug auf »Reziprozität« im Kontrast* anhand von Leitfadenterviews mit 40 chinesischen und deutschen Mitarbeitern aus verschiedenen interkulturellen Teams ausgewertet und kommt dabei zum Ergebnis, »dass sich Reziprozität in der deutschen Kultur eher kurzfristig und in der chinesischen Kultur eher langfristig orientiert« (113). Von der Tatsache ausgehend, dass »Geben und Akzeptieren/Nehmen die häufigsten Formen von Reziprozität« (110) sind, bedeutet dies: »Man erwartet in China beim Geben oft eine spätere Gegenleistung, was anders in Deutschland ist.« (114)

Die Presseberichterstattung nach der Wahl von Christian Wulff zum 10. deutschen Bundespräsidenten am 1. Juli 2010 ist das Forschungsthema von Jiong Lai. Aus den Blättern *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Süddeutsche Zeitung*, *Die Zeit* und *tageszeitung* werden Leitartikel, Kommentare und Glossen auf kommunikativ-pragmatischer, struktureller und grammatischer Ebene analysiert. Dabei fällt auf, dass die als Informationstexte ausgegebenen Genres *Meldung* und *Nachricht* oft persönliche Bewertungen beinhalten.

Das chinesische DaF-Lehrwerk *Studienweg Deutsch*, besonders sein Umgang mit Stereotypen, bestimmt den Beitrag von Zhongxin Wang, und Yulu Miao befasst sich mit dem Deutschlandbild in diesem Lehrbuch. Bemerkenswert ist die These: »Ein Lehrbuchautor sollte das Land lieber beschreiben als beurteilen.« (163)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Beitragenden gelungene, materialreiche und wissenschaftlich weiterführende Studien im interkulturellen Diskurs präsentieren. Der DAAD sollte die Förderung solcher Veranstaltungen noch intensivieren.

Literatur

Fan, Jieping; Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicium, 2009.

► Stueber, Werner Jakob:

Sozio-Kultur und Entwicklungspraxis. Die äthiopische staatliche Hochschulreform. Frankfurt/M.: Lang, 2014 (Europäische Hochschulschriften 455). – ISBN 978-3-631-65023-3. 136 Seiten, € 28,00

(Bernd Stefanink, Cluj-Napoca / Rumänien und Bielefeld)

Schauplatz der in dieser Arbeit dargestellten Entwicklungsarbeit ist die Adama University in Äthiopien (90 km von Addis Abeba), die als Modellprojekt im Rahmen der äthiopischen Bildungsreform gedacht war. Zunächst steckt der Verfasser den historischen Rahmen ab, in den sich das Projekt einordnet. Beschränkte sich die Hochschulausbildung unter Kaiser Haile Selassie auf die Herausbildung einer Elite von obrigkeitstreuen Staatsdienern, so wuchs (ab 1974) die Zahl der Studierenden unter der kommunistischen DERG-Regierung sprunghaft an, mit dem Ziel einer Ausbildung von Fachleuten für die Industrie. Das Vorhaben scheiterte an der mangelnden Mittelzuweisung für diese Ausbildung und an dem mangelnden Schritthalten des industriellen Fortschritts im Land, der die Ausgebildeten ohne Arbeitsplätze ließ. Mit der neuen Regierung wurde 2004 eine Reform des Ausbildungswesens geplant, die dem Lande eine Prosperität nach koreanischem Muster bescheren sollte. Anlässlich eines Besuchs von Altbundeskanzler Schröder wurde der DAAD mit der Rekrutierung des für die Projektdurchführung benötigten akademischen Personals beauftragt. Der Verfasser wurde als einer der Gründungsdekane ausgewählt.

In dieser direkt im Anschluss an seine vierjährige Tätigkeit (Anfang 2009 bis Ende 2012) verfassten Studie wirft der Verfasser einen kritischen Rückblick auf seinen äthiopischen Arbeitsalltag vor dem Hintergrund der gängigen Theorien zur Entwicklungsarbeit. Dieser gelebte Arbeitsalltag wird zum Prüfstein für die

Pertinenz verschiedener Konzepte von Entwicklungsarbeit. Das Hauptproblem, dem diese Konzepte gerecht werden müssen, ist das Aufeinandertreffen dessen, was sich auf der einen Seite unter dem Begriff »Modernität« zusammenfassen lässt und auf der anderen Seite unter dem Begriff »Tradition«.

Der in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg und der Dekolonisation einsetzenden Entwicklungsarbeit lag die Vorstellung von der Überlegenheit der modernen Industriegesellschaft, mit Schlüsselbegriffen wie Technizität, Rationalität und Säkularisierung, zugrunde. Traditionelle Kulturelemente der Entwicklungsländer wurden zwar erkannt, jedoch als Hemmfaktoren angesehen, die durch noch mehr Kapital- und Know-how-Transfer überrannt werden sollten. Übersehen wurde dabei, dass mit der westlichen Technizität implizit auch westliche Wertvorstellungen miteingeführt wurden, die in den Empfangsländern nicht vorausgesetzt werden durften. Es wurde ebenfalls übersehen, dass diese Kulturelemente systemischer Natur sind und identitätsgründenden Charakter haben.

Werner Stueber zeigt an Beispielen seines gelebten Alltags auf, wie diese traditionellen Kulturelemente sich nicht so leicht gegen die für eine gelungene Entwicklungsarbeit vorauszusetzenden und mit der Technizität miteingeführten Sekundärtugenden, wie intrinsische Motivation, Gewinnstreben, Sublimierung, Genussaufschub usw., einfach eintauschen lassen, sondern hartnäckig seinen Alltag im Umgang mit der Tradition prägen. Die in diesem Alltag auftretenden Probleme werden vor dem Hintergrund der gängigen Theorien zur Entwicklungsarbeit untersucht.

Äthiopien bildet insofern ein privilegiertes Terrain für eine derartige Untersuchung, als es das einzige afrikanische Land ist, das nicht kolonisiert wurde (auch wenn es kurze Zeit von italienischen Truppen besetzt war). Es ist somit stärker in der Tradition verhaftet als andere afrikanische Länder, die unter dem Einfluss kolonialer Bildungssysteme mit westlichen Wertvorstellungen vertraut gemacht wurden. Wir haben es also mit einer »situation privilégiée« zu tun, an der diese Problematik des Aufeinanderstoßens von Modernität und Tradition repräsentativ für andere Orte der Entwicklungsarbeit steht.

Überzeugend wirkt diese Studie nicht nur durch die wissenschaftlich logische Argumentation, sondern insbesondere durch die subtilen Analysen der komplexen Kommunikationssituationen, die der Verfasser täglich zu bewältigen hatte. Ausgehend von der jeweiligen Situation, werden die einzelnen situationellen Aspekte vom Verfasser herauskristallisiert und in ihren theoretischen Rahmen eingebettet, wobei die Schilderung der einzelnen Alltagsszenen für einen erheiternden Teil dieser Lektüre sorgt, zumal wenn man, wie der Rezensent, derartige Situationen selbst erlebt hat.

Da ist z. B. die Szene mit dem Leiter der Beschaffungsabteilung, zu dem der Autor dieses Buches sich in seiner Eigenschaft als Gründungsdekan begibt, um um einen

abschließbaren Metallcontainer für sein Büro zu bitten, in der Hoffnung, dass die persönliche Kontaktaufnahme diese dringende Angelegenheit beschleunigen könnte. Lassen wir den Autor die Sache selbst schildern, um einen Eindruck von seinem unterhaltsamen Erzählstil zu erhalten:

»Der Abteilungsleiter begrüßte den Dekan sehr herzlich und beide versicherten sich zunächst eine ganze Weile wechselseitig ihres Wohlbefindens, das auf die jeweiligen Familienangehörigen ausgedehnt wurde. Nach dieser, im äthiopischen Kontext wichtigen kommunikativen ›Einleitung‹ und der wiederholten Nachfrage des Dekans bezüglich des Bürocontainers, erklärte der Abteilungsleiter mit strahlendem Gesichtsausdruck, dass der Container dem Dekan gegeben werde. Der Dekan fragte sicherheitshalber nach, ob der Container tatsächlich im Lager vorhanden sei und erhielt eine bekräftigende Bestätigung. Nachdem eine Woche vergangen war und kein Bürocontainer im Dekanat eingetroffen war, fragte der Dekan telefonisch nach dem Verbleib der Lieferung und erhielt vom Leiter der Beschaffungsabteilung die Antwort, dass [d]er Container doch erst beschafft werden müsse. Auf die Frage des Dekans, wieso er beim ersten Gespräch nicht mitgeteilt habe, dass der Gegenstand zuerst beschafft werden müsse und folglich erfahrungsgemäß viel Zeit vergehen werde, erhielt er die emphatisch vorgetragene Antwort: ›But, Professor, we always must order things first, but I *want* to give the furniture to you immediately!‹« (59¹, Hervorhebung im Text)

Stueber kommentiert – wiederum in einem unübertreffbar unterhaltsamen Stil, daher als Zitat:

»Von Interesse ist hier der Umstand, dass aufgrund der persönlichen positiv besetzten Kommunikation zwischen Abteilungsleiter und Dekan, Ersterer den Sachbezug, d. h. den *gegenständlichen* Inhalt des Gespräches zugunsten eines gelungenen, von erfahrbarer, wechselseitiger Zuneigung bestimmten Austausches als nachrangig vielleicht sogar als bedeutungslos einordnete. Dies wohl auch auf Grund des Wissens, dass Beschaffungsvorgänge eingedenk der enormen Bürokratisierung vor Ort ein vom Ausgang her gänzlich unsicheres Unterfangen darstellen. Wieso also von daher die harte Realität dem als sympathisch wahrgenommenen Gegenüber vor Augen führen, wo doch ein angenehm verlaufendes Gespräch ein wertvolleres und im Gegensatz zum Bürocontainer greifbares Gut darstellt.« (59, Hervorhebung im Text)

Wir haben es also mit der »in kollektivistischen Kulturen verbreiteten Tendenz [zu tun], direkte Verneinungen zu vermeiden und Zusagen eher zur Wahrung zwischenmenschlicher Harmonie anstatt zur verbindlichen Bestätigung [...] zu treffen« (Hofstede 1993: 75, 84; zitiert nach Stueber S. 59, Fn. 26). Stueber analysiert diese Szene sprachwissenschaftlich vor dem Hintergrund von Karl Bühler's Organon-Modell und dessen Weiterentwicklung durch Roman Jakobson und macht bewusst, dass die aufgetretenen Kommunikationsschwierigkeiten auf eine kulturell bedingte unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Sprachfunktionen im Kommunikationsakt zurückzuführen sind. Auf der einen Seite befindet sich der ausländische Experte mit definiertem Aufgabenprofil und dem An-

spruch, in der Kommunikation in seinem Sinne zuverlässige Aussagen und eine präzise Trennung von wahr/falsch, ja/nein zu erhalten; für ihn dient der Kommunikationsakt primär dem Austausch von *sach*relevanten Informationen. Auf der anderen Seite steht der einheimische Kollege, der im gegebenen sozio-kulturellen Gefüge handelt; für ihn ist der Sach- bzw. Gegenstandsbezug im kommunikativen Vorgang des beruflichen Alltags eher randständig, der kommunikative Akt dient primär der Harmonisierung der aufeinandertreffenden Individuen, mit dem Ziel der wechselseitigen Bestätigung der » Ordnung der Dinge«, d. h. des bestehenden sozio-kulturellen Referenzsystems.

Stueber begnügt sich nicht mit dieser Analyse: Er sucht nach den tieferen Gründen für derartige Verhaltensweisen. Er findet sie in diesem Fall bei Levine (1972), der die mangelnde Eindeutigkeit im Kommunikationsakt als Sicherheitsventil für soziale Spannungen interpretiert, in einer Kultur, in der eine direkte aggressive Kritik an der Obrigkeit (Eltern, Kirche oder Politik) unterbunden wird. Levine liefert auch die Verhaltensweisen, mit der der europäische Afrikaexperte dieser Situation begegnen sollte; nämlich, indem er versucht, die Vorteile dieser mangelnden Eindeutigkeit in der sprachlichen Kommunikation zu erkennen und sich zu eigen zu machen, um somit zum Abbau von Spannungen beizutragen.

Die Art und Weise, wie Stueber das in diesem Beispiel am eigenen Leib Erfahrene analysiert und wissenschaftlich einordnet, ist für die Darstellung der anderen Faktoren, die den alltäglichen Umgang mit den Lokalautoritäten bestimmen, repräsentativ, ob es sich nun um Klientelismus, Nepotismus oder um einen anderen Umgang mit der Zeit handelt. Bezeichnend ist, in all den geschilderten Fällen, die Selbstverständlichkeit, mit der der afrikanische Partner den kulturellen Unterschieden begegnet. So wird die Frage des deutschen Dekans nach Möglichkeiten, dem Klientelismus zu begegnen, mit der selbstbewussten Antwort quittiert: »This is our culture«, daran kann man nichts ändern, man bedauert nur, nicht zum favorisierten Klientenkreis zu gehören. Und wenn der deutsche Dekan mit einem äthiopischen Partner einen wichtigen Termin zwecks Überreichung einer Urkunde vereinbart, in der dieser zum Abteilungsleiter ernannt wird, so darf sich der Dekan nicht wundern, wenn der so Geehrte zu diesem für ihn so entscheidend wichtigen Termin mit vierstündiger Verspätung eintrifft und auf die höfliche Frage nach dem Grund seiner Verspätung, erstaunt ob der Frage, ohne die geringste Spur von Ironie, meint, er sei doch nun da und man könne ihm die Urkunde doch überreichen. Auch hier verweist Stueber immer wieder auf die Fachliteratur, die die nötigen Erklärungen für derart unterschiedliches Verhalten liefert. Der Afrikaexperte weiß auch, dass er an diesen kulturellen Unterschieden von heute auf morgen nichts ändern muss, sondern dass er im Alltag auf Problemlösungsverfahren zurückgreifen muss, die in hermeneutischer Offenheit einen verstehenden Umgang mit der Empfängerkultur als ganzheitlichem System voraussetzen. Dies kann zu einem so einfachen wie effizienten Usus führen, bei

dem z.B., kurz vor den Terminen von abzuhaltenden Versammlungen, die betroffenen Teilnehmer mehrfach per SMS, Mail oder Telefon an diese Termine erinnert werden.²

Fazit: Eine wohlstrukturierte Studie, in der der Alltag des Entwicklungshelfers, im Spagat zwischen zu vermittelnder Modernität und vorgefundener Tradition, wissenschaftlich analysiert und kategorisiert wird, dies in einem erfrischenden Erzählstil, der der wissenschaftlichen Fundierung keinen Abbruch tut. Jedem zu empfehlen, der sich auf Entwicklungshilfe vorbereitet.³

Anmerkungen

- 1 Die Ziffern in Klammern, ohne weiteren Hinweis, beziehen sich auf die Seiten des vorliegenden Buches.
- 2 Dieses Verfahren war dem deutschen Dekan inzwischen so geläufig, dass es auch auf die deutschen Mitarbeiter übertragen wurde und der Rezensent anfangs die Fülle der Erinnerungsschreiben nicht verstand, die er vor jedem Termin auf verschiedenen Wegen erhielt.
- 3 Als erfahrener DAAD-Gastdozent in afrikanischen Ländern empfiehlt der Rezensent, das Buch insbesondere ausreisenden DAAD-Lektoren bzw. Gastdozenten als angenehme vorbereitende Reiselektüre mitzugeben.

► Vatter, Adrian:

Das politische System der Schweiz. Baden-Baden: Nomos, 2014 (UTB 4011). – ISBN 978-3-8252-4011-0. 589 Seiten, € 29,99

(Lesław Tobiasz, Katowice / Polen)

Die Schweiz stellt in der politischen Landschaft Europas einen Sonderfall dar. Sie gehört als eines der wenigen westeuropäischen Länder nicht zur EU und weist eine einmalige Form der Demokratie auf, in der das Volk als Souverän dank direktdemokratischer Instrumente in die Verfassungs- und Gesetzgebungstätigkeit von Parlament und Regierung korrigierend eingreifen und sie sogar selber initiieren kann. Der politische Aufbau des Landes trägt zu einer großen Stabilität bei und begünstigt die wirtschaftliche Entwicklung, so dass die Wirtschaftsdaten der Schweiz auch in der heutigen Krisenzeit überraschend gut ausfallen und die Alpenrepublik zahlreiche Arbeitssuchende aus dem Ausland anzieht.

Adrian Vatter geht in seinem Buch der Frage dieser politischen Stabilität nach. Dabei betrachtet er das politische System der Schweiz in seiner ganzen Breite. Die Einleitung (29–64) liefert Informationen über den aktuellen Forschungsstand sowie einen Überblick über das schweizerische Regierungssystem. Der Autor erörtert die Position der Schweiz in der klassischen Typologie von parlamentarischen und präsidentiellen Regierungssystemen und macht den Leser mit dem

Modell der Konsensdemokratie vertraut. In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Aspekte des politischen Systems präsentiert: Wahlsystem (Kap. 2), Parteien und Parteiensystem (Kap. 3), Verbände und Verbandssystem (Kap. 4), Regierung (Kap. 5), Parlament (Kap. 6), Zweikammersystem (Kap. 7), direkte Demokratie (Kap. 8), Verfassung (Kap. 9), Föderalismus (Kap. 10), Justiz (Kap. 11). In Kapitel 12 (519–572) wird das politische System der Schweiz mit den politischen Systemen anderer demokratischer Staaten Europas sowie einiger Länder aus anderen Kontinenten (Vereinigte Staaten von Amerika, Kanada, Australien, Neuseeland, Japan) verglichen. Dieses Kapitel beinhaltet ebenfalls eine Schlussbetrachtung der Schweizer Demokratie, in der in einer komprimierten Form die Vorteile und Nachteile des staatlichen Aufbaus der Eidgenossenschaft dargestellt und dessen Reformvorschläge kritisch beurteilt werden.

Der Verfasser stellt nicht nur das gegenwärtige Bild der politischen Institutionen dar, sondern analysiert ebenfalls deren geschichtliche Entwicklung, wobei das Jahr 1848, das Gründungsjahr des modernen Schweizer Bundesstaates, eine wichtige historische Zäsur darstellt. Die klare Analyse ermöglicht dem Leser ein besseres Verständnis des Sonderfalls Schweiz und der fast sprichwörtlichen Schweizer Kompromissbereitschaft. In dem allmählichen Ausbau der direktdemokratischen Volksrechte sieht Vatter eine Kompensation für die Erweiterung der Bundeskompetenzen und die damit zusammenhängende Zentralisierung. Die direkte Demokratie, das vorsichtige, versöhnende Handeln der Regierung (des Bundesrats) und der Vertreter einzelner Parteien im Parlament sowie die Einführung des Majorzwahlrechts anstelle des Proporzwahlverfahrens bei den Wahlen in die Große Kammer des Parlaments (Nationalrat) (1919) schwächten die dominante Stellung der Liberalen und stärkten die Konservativen und Sozialdemokraten. Das Anbinden verschiedener politischer Kräfte in die Regierungsgeschäfte trug zum Entstehen der Schweizer Konkordanzdemokratie, eines ›politischen Markenzeichens‹ der Alpenrepublik, bei. Die Konkordanzdemokratie fand ihren sichtbarsten Ausdruck in der sogenannten ›Zauberformel‹, die in den Jahren 1959–2003 die proportionale Zusammensetzung der Regierung bestimmte, indem sie den Liberalen, Sozialdemokraten, Christdemokraten je zwei Bundesratsposten und der Schweizerischen Volkspartei einen zuwies.

Vatter unterstreicht nicht nur die Rolle der historischen Prozesse, sondern hebt auch die Bedeutung des politischen Handelns der einzelnen Menschen hervor, denen das Wohl des Landes am Herzen lag. Er erblickt überdies in den politischen Institutionen der Schweiz das Resultat einer langen Entwicklung, bei der diverse Akteure mitgewirkt haben. Zu ihnen gehörten und gehören weiterhin verschiedene Verbände sowie soziale und kulturelle Gruppierungen. Die Bedeutung der politischen Parteien ist dagegen viel geringer als in anderen demokratisch aufgebauten Staaten. Der Autor hebt die kulturpolitische Relevanz des Milizsystems hervor, in dem viele administrative Posten – besonders auf der kantonalen

und Gemeindeebene – durch Freiwillige bekleidet werden, die gar nicht oder nur mit einem kleinen Entgelt entschädigt werden. Zur politischen Stabilität tragen nach Vatter ebenfalls komplexe vertikale und horizontale Verflechtungen zwischen dem Bund und den zahlreiche politische und wirtschaftliche Freiheiten genießenden Kantonen sowie Gemeinden bei. Einen weiteren wichtigen Auslöser des Schweizer Konsensdenkens sieht der Verfasser in den kulturellen, religiösen und sprachlichen Unterschieden unter den Eidgenossen. Diese Differenzen sensibilisieren für die Bedürfnisse der Minderheiten. So dominiert z.B. in den Bundesämtern die deutsche Sprache, man ist aber immer stärker um eine entsprechende Vertretung der anderen Nationalsprachen bemüht.

Der Autor bespricht auch die Bedrohungen, die sich aus der heutigen innen- und außenpolitischen Situation ergeben. Einerseits wird das politische System der Schweiz nach den großen Wahlerfolgen der EU-kritischen Schweizerischen Volkspartei (SVP) viel stärker als früher durch parteipolitischen Wettbewerb und parlamentarische Polemik gefordert. Andererseits wird die wirtschaftspolitische Entwicklung in der Eidgenossenschaft immer mehr durch die Globalisierung und die europäische Integration beeinflusst, also die Prozesse, die den kometenhaften Aufstieg der SVP ermöglicht haben. Trotz des großen innen- und außenpolitischen Wandels warnt Vatter entschieden vor zu schnellen, unüberdachten Reformen. In dem gegenwärtigen politischen System der Schweiz erblickt er ein bewährtes Instrument, das zwar durch die gegenseitige Kontrolle seitens verschiedener politischer Akteure den Entscheidungsprozess verlangsamt, letztendlich jedoch meistens zu gut überlegten, dauerhaften und kostengünstigen Lösungen führt. Das System mit verschiedenen politischen und zum Teil autonomen Subjekten fördert die kulturelle und wirtschaftliche Vielfalt in der Einheit, bewegt zu wirtschaftspolitischen Partnerschaften sowie zu kompromissorientierten Problemlösungen und erneuert bis heute die Schweizer Willensnation. So könnte sich dieses System auch in der Gegenwart und Zukunft als geeignetes Mittel zum Bewältigen innen- und außenpolitischer Herausforderungen erweisen.

Ein großer Vorteil des Buches liegt in der schlüssigen Gedankenführung des Autors sowie in dem übersichtlichen Aufbau der leserfreundlich verfassten Kapitel, in denen die politischen Einrichtungen der Schweiz auch im internationalen Kontext betrachtet werden. Jedes Kapitel endet mit einem umfangreichen Literaturverzeichnis und kapitelrelevanten Fragen. Zur Leserfreundlichkeit des Titels tragen zahlreiche Tabellen sowie ein übersichtliches Inhalts- und Stichwortverzeichnis bei. Das Buch richtet sich vor allem an Studierende, Forschende und Lehrende der Politikwissenschaft sowie ein angrenzender Disziplinen, an Medienschaffende und politische Entscheidungsträger. Es ist aber auch eine sehr interessante Lektüre für Germanisten und für alle, die an dem politischen und kulturellen Sonderfall Schweiz und an dessen historischen Wurzeln interessiert sind.

- Vetter, Eva (Hrsg.):
Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013 (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 9). – ISBN 978-3-8340-1242-5. 258 Seiten, € 22,00

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Das Thema Mehrsprachigkeit hat in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen, da einerseits europaweit das Erlernen von Fremdsprachen durch vielfältige Programme unterstützt wird, andererseits gerade der Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, d. h. dem Repertoire an Sprachen, welche Lerner neben den Amtssprachen beherrschen, in schulischen Kontexten noch nicht geklärt ist. Im Vordergrund des vorliegenden Bandes steht daher die Frage, wie die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen gestaltet werden muss, damit diese in der Lage sind, ihre SchülerInnen auf eine mehrsprachige Welt vorzubereiten und selbst in mehrsprachigen Schulsituationen kompetent handeln zu können. Dabei darf nicht übersehen werden, dass Lehrende an Schulen in einem Spannungsverhältnis zwischen Gewährleisten des Fortbestands nationaler Gesellschaft als andererseits auch gesellschaftlichem Wandel stehen. Die AutorInnen des Bandes geben auf Fragen, die sich aus dieser Ambivalenz ergeben, aus unterschiedlichen Perspektiven Antwort. Auch wenn diese dem österreichischen Bildungskontext entnommen werden, ist der Transfer auf andere europäische Länder möglich.

De Cillia beschreibt im Einleitungsbeitrag den Status quo an Schulen Österreichs in Hinblick auf den Einbezug lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Unterrichtskontexte. Die sprachliche Bildung in Migrantensprachen unterscheidet sich danach stark vom jeweiligen Status der Sprachen. So genießen Sprecher anerkannter Minderheitensprachen wie Slowenisch oder Ungarisch Angebote zweisprachiger Erziehung, während für große Minderheitensprachen wie das Türkische nicht einmal eine Lehramtsausbildung existiert (vgl. 9). Mehrsprachige Bildung wird bislang also vordergründig in der Fremdsprachenausbildung realisiert. Faktisch verfehlt Österreich damit das sprachpolitische Ziel der Europäischen Kommission, dass jeder EU-Bürger nach seiner Schulausbildung mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollte (vgl. 11). Aufgrund dieser kritischen Bestandsaufnahme plädiert de Cillia nicht nur für ein Curriculum Mehrsprachigkeit, sondern konkrete inhaltliche Schwerpunkte in der LehrerInnenausbildung wie eine »Kernkompetenz Mehrsprachigkeit« (16). Im folgenden Beitrag von Krumm/Reich wird das erarbeitete *Curriculum Mehrsprachigkeit* beschrieben, das den Mehrsprachigkeitsgedanken fest in der Schulpolitik verankern soll (vgl. 22). Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Übereinkunft aller an Bildungsprozessen beteiligten Personen, dass Mehrsprachigkeit

der Normalfall und jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist. Dabei unterstützt das *Curriculum Mehrsprachigkeit* die »Ausbildung persönlicher Sprachenprofile« (24), die wiederum die Präsenz von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an Schulen erhöhen. Die Autoren weisen dazu konkrete Inhalte von Qualifizierungsmaßnahmen aus, die von einer Grundqualifikation aller Lehrkräfte bis zur Fachqualifikation zur Erteilung von Mehrsprachigkeitsunterricht (Sprachberater an Schulen) reicht (vgl. 32).

Die Autorinnen des nachfolgenden Beitrags Knappik/Dirim/Döll plädieren für die Akzeptanz des »migrationsspezifischen Registers« (44) von Lehramtsstudierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, um eine Benachteiligung dieser Gruppe zu verhindern. Dabei muss betont werden, dass es sich nicht um die Sprachkompetenz-Debatte in Studiengängen mit hohem Anteil ausländischer Studierender handelt, sondern der Fokus auf Studierenden liegt, die das österreichische Bildungssystem komplett durchlaufen haben. Eine mögliche Ausgrenzung dieser Studenten spiegelt sich in der geringen Zahl von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen wider, da Einstufungs- und Eignungstest bereits ein hohes Maß an Beherrschung der Bildungssprache Deutsch voraussetzen (vgl. 48). Zum Untermauern der These werten die Autorinnen Leitfadeninterviews mit 35 DozentInnen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich aus, die diesen Kritikpunkt bestätigen. Purkarthöfer berichtet in ihrem Beitrag von Erfahrungen aus Fort- und Weiterbildungsseminaren zum Spracherleben, in denen sich Lehramtskandidaten mit eigenen Sprachlernerfahrungen auseinandersetzen, um für die »Aushandlung mehrsprachiger Situationen« im Schulalltag besser vorbereitet zu sein; bei vielen zukünftigen LehrerInnen hat sich das realitätsferne Bild von der »einsprachigen Volksschulklasse«, in der alle Schüler die Unterrichtssprache gut bis sehr gut beherrschen, hartnäckig gehalten (62).

Der Beitrag von Volgger richtet die Aufmerksamkeit nun auf SchülerInnen, um festzustellen, welchen Stellenwert diese ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für das Erlernen von Fremdsprachen zuschreiben. Neben der Tatsache, dass alle Befragten Mehrsprachigkeit positiv bewerten, ist hervorzuheben, dass vor allem Schüler mit Erstsprache Türkisch diese Kenntnisse für das Französischlernen motivierend einsetzen (vgl. 89). Allgäuer-Hackl/Jessner stellen in ihrem Beitrag ein Hochschulseminar vor, in welchem sich die Teilnehmer individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit bewusst werden. Dabei zeigt sich, dass »das Training des metalinguistischen Bewusstseins [...] positive Auswirkungen auf das Erlernen weiterer Sprachen« hat (129). Der Beitrag von Schöpp widmet sich nun der Frage, wie zukünftige LehrerInnen über interkomprehensives Arbeiten denken. »Didaktische Interkomprehensionsansätze basieren darauf, dass sich Verstehensprozesse, die beim Vergleichen verwandter Sprachen häufig automatisch ablaufen, trainieren lassen.« (149) Lehrende geben als

Gründe für fehlendes interkomprehensorisches Arbeiten im Unterricht fehlende Zeit, fehlende Ausbildung, aber auch zusätzliche Belastung für die Lehrkraft an. Ziel eines Seminars für Lehramtsstudierende war es daher, durch praktische Anwendungsbeispiele Ängste vor dem Einsatz dieser Methode im Klassenzimmer zu nehmen (vgl. 168). Unterrainer beschreibt wiederum ausführlich Erfahrungen von Studierenden, die das gut dokumentierte *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* durchlaufen haben, das eine sprachenübergreifende Fremdsprachendidaktikausbildung umsetzt. Schließlich definiert Michalak Lehrkompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um der sprachlichen Vielfalt in Schulklassen angemessen begegnen zu können (vgl. 210). Den Abschluss des Bandes bilden zusammenfassende und weitergehende Fragestellungen der Herausgeberin Vetter zu einem Verständnis von Sprache, das nicht nur additiv gedacht wird, sondern »fremd- und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit einen speziellen Platz in den Schulen« zusichert (253).

► Weigmann, Jürgen:

Prüfungstraining DaF B2–C1. Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD). Stufe 2. Übungsbuch mit CDs. Berlin: Cornelsen, 2013. – ISBN 978-3-06-020440-3. 192 Seiten, € 19,95

(Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen)

Das im Jahre 1972 eingeführte Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD) ist eine Sprachprüfung zum Nachweis der Deutschkenntnisse auf unterschiedlichen Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens. Zurzeit wird es in über 65 Staaten von etwa 56.500 Kandidat(inn)en pro Jahr abgelegt (Quelle: Homepage der Kultusministerkonferenz, www.kmk.org, Stand: 10.10.2014). Das vorliegende Material richtet sich an alle Lernenden, die ihre Kompetenzen in Deutsch auf der Stufe II (GER B2–C1) überprüfen möchten. Da das DSD II auch als sprachliche Zugangsvoraussetzung für deutsche Hochschulen anerkannt wird, dürfte der Prüfungstrainer insbesondere für ausländische Studieninteressierte nützlich sein.

Das Buch ist in drei Trainingsphasen unterteilt: Basistraining, Powertraining und Abschlussstraining. Außerdem steht den Lernenden ein Modelltest online zur Verfügung.

Das *Basistraining* setzt sich zum Ziel, den Kandidat(inn)en jeden Prüfungsteil ausführlich darzustellen und sie auf wichtige Aspekte und ggf. Probleme bei der Ausführung der einzelnen Aufgaben hinzuweisen. Dem dienen die jeweiligen Übungsschritte, die die Lernenden bearbeiten sollten, bevor sie sich für eine richtige Antwort (etwa beim Lese- oder Hörverstehen) entscheiden. Zugleich werden die Benutzer(innen) mit einem umfangreichen Repertoire an Strategien ausgestattet, die sowohl in den Übungskommentaren als auch in einer sehr

gelungenen Form von Memos enthalten sind: »Nicht alle Texte auf einmal lesen. Zeit sparen.« (13, ein Memo zum Leseverstehen); »Vor jedem neuen Interviewteil noch einmal den Satzanfang lesen und Thema merken.« (51, Hörverstehen); »Ihre eigene Meinung immer ausführlich begründen.« (89, Schriftliche Kommunikation); »Blickkontakt während des Kurzvortrags halten.« (99, Mündliche Kommunikation) – diese exemplarischen Tipps stellen nur einen kleinen Ausschnitt aus einer breiten Palette von Hilfestellungen dar. Hinzuzufügen ist, dass jedem Prüfungsteil einige Informationen über die Prüfungsordnung einschließlich Mindestpunktzahlen zur Erreichung der Niveaustufe B2 oder C1 vorausgehen.

Im *Powertraining* haben die Prüfungskandidat(inn)en die Möglichkeit, die durch die Bearbeitung des Basisteils gewonnenen Kenntnisse und entwickelten Kompetenzen in einem Test anzuwenden, dies gilt für das Lese- und Hörverstehen. Im Falle des Teils *Schriftliche Kommunikation* machen sich die Lernenden dagegen mit einem Beispielaufsatz bekannt, auf dessen Grundlage alle möglichen Fehler analysiert werden können. Anschließend sollen sie ihren eigenen Aufsatz neu schreiben. Dasselbe gilt für die mündliche Kommunikation. Schritt für Schritt werden ein Kurzvortrag sowie eine Präsentation – sie sind Bestandteile der mündlichen Prüfung – mit Hilfe einer CD-Aufnahme durchgegangen und in Hinsicht auf Verbesserungen bearbeitet.

Im *Abschlusstraining* wird den Benutzer(inne)n ein weiterer Übungstest zur Verfügung gestellt, so dass sie ganzheitlich ihre Kompetenzen überprüfen können. Zur Erinnerung beginnt jede Aufgabe noch einmal mit den bereits im Basistraining geschilderten strategischen Arbeitsschritten. Außerdem wird das Augenmerk auf eine richtige Zeitplanung sowie das korrekte Ausfüllen von Antwortbögen gelegt.

Der Autor empfiehlt den Kandidat(inn)en, vor der Prüfung die Vorbereitungszeit richtig einzuplanen. So sollte man ein halbes Jahr vor dem Prüfungstermin mit den Aufgaben zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation (alle drei Phasen) beginnen, drei Monate später mit dem Lese- und Hörverstehen, schließlich einen Monat vor der Prüfung wäre der Probetest durchzuarbeiten. Danach können einige Teile des Basistrainings wiederholt werden.

Ein eingefügtes Lösungsheft enthält transkribierte Hörtexte und Lösungen. Das Material zum Hörverstehen ist auf zwei Audio-CDs aufgenommen.

Das umfassende Training überzeugt durch eine klare Gliederung. Deswegen lässt es sich sowohl im Unterricht als auch in der Selbstarbeit anwenden. Darüber hinaus bietet sich die Publikation als Begleitmaterial im Fortgeschrittenenunterricht – etwa mit ausländischen Germanistikstudenten – an. Insbesondere die Kommentare (»Memos«) zum strategischen Vorgehen enthalten eine Fülle praktischer Informationen, die sowohl für Lernende als auch für Lehrende bei anderweitigen fremdsprachlichen Aufgaben von Nutzen sein können.

- Wicke, Rainer E.; Rottmann, Karin:
Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen, 2013. – ISBN 978-3-464-20916-5. 80 Seiten, € 20,95

(Karin Niewalda, Matsuyama / Japan)

Die Publikation von Rainer E. Wicke und Karin Rottmann ist ein Beitrag zum fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernen. Bereits in vorherigen Publikationen, z. B. in *Grenzüberschreitungen* (2000), hat Rainer E. Wicke gezeigt, dass die Verbindung Musik bzw. Kunst und DaF-Unterricht erfolgreich ist. Theoretische Hintergründe hat er neben praktischen Unterrichtsvorschlägen in seiner Veröffentlichung *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht* (2012) zusammenfassend dargestellt.

Der zu besprechende Band beginnt mit Wickes Plädoyer für einen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, in dem Musik und Kunst ihren Platz haben. Er verortet den fächerübergreifenden Unterricht dabei in der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards. Ein lediglich outputorientierter Umgang sei weder mit literarischen Texten noch im Fall von Kunst und Musik angemessen; der Einbezug von emotionalem Lernen und die subjektiven Auffassungen der Lernenden hingegen seien von großer Bedeutung. Das Buch basiert, wie auch vorherige Veröffentlichungen, auf Wickes Arbeit an deutschen Schulen im Ausland. Kurz geht er darauf ein, wie an einer deutschen Auslandsschule eine engere Verzahnung zwischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und deutschsprachigem Fachunterricht (DFU) erreicht werden konnte, indem Lehrende sich zu einer professionellen Lerngemeinschaft zusammenschlossen. Die Öffnung des DaF-Unterrichts und das Erkennen von Berührungspunkten zu anderen Fächern ist entscheidend, um fächerübergreifende Projekte durchführen zu können.

Der Schwerpunkt der Publikation liegt auf den Unterrichtsvorschlägen, von denen sieben Unterrichtskonzeptionen aus dem Bereich Musik vorgestellt werden. Angeordnet sind sie ›vom Einfachen zum Schweren‹, da eine musikalische Kompetenz nur kleinschrittig erworben werden kann. Genau deshalb, so Wicke, gehöre Musik bereits in den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache und solle nicht bei der Textsorte Lied ansetzen und zugleich aufhören, sondern es sollte auch klassische, sinfonische und instrumentale Musik einbezogen werden. Bei den Unterrichtsvorschlägen handelt es sich u. a. um *Eine musikalische Schlittenfahrt* von Leopold Mozart, *Die Forelle* von Franz Schubert oder *Jeux d'eau* von Maurice Ravel.

Den zwei Unterrichtsvorschlägen, die sich im Bereich Kunst ansiedeln, geht eine kurze Einführung voran, in der die Chancen des außerschulischen Lernorts Museum im DaF-Unterricht erläutert werden. Auch an die Kunst müssen Lernende behutsam herangeführt werden. Karin Rottmann, verantwortlich für die

Schulprogramme des Museumsdienstes der Stadt Köln, gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung der museumspädagogischen Arbeit, die mittlerweile die Förderung sprachlicher Kompetenzen als eine ihrer wichtigen Aufgaben ansieht. Dies liegt daran, dass die Sprachkompetenz vieler Schüler und Schülerinnen nachlässt bzw. in den Gruppen Lernende mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund anzutreffen sind. Zudem entdecken auch andere Fächer das Museum als Lernort; während Museen früher v. a. im Rahmen des Fachunterrichts besucht wurden, kommt die Nachfrage zunehmend auch aus den Bereichen Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Es können im Rahmen eines Museumsbesuchs nicht nur Wortschatz und grammatische Strukturen geübt werden, sondern es bieten sich auch größere Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten an.

Vorangestellt sind sämtlichen Unterrichtsvorschlägen eine Biografie des jeweiligen Künstlers sowie Informationen zu seinen wichtigsten Werken. Es folgen Informationen zur Jahrgangsstufe, für die die Unterrichtsskizze vorgesehen ist, und zum Lernjahr. Auch die Zahl der geplanten Unterrichtsstunden wird angegeben. Es handelt sich durchweg um kürzere Unterrichtseinheiten, d. h. ein oder zwei (Doppel-)Stunden. Außerdem findet man Anmerkungen zu Unterrichtsphase, Sozialform und Medien bzw. Arbeitsmaterialien. Abschließend folgen die Arbeitsblätter, die durch die Lehrperson an die eigene Lerngruppe angepasst werden sollten. Wicke ruft in der Einleitung ausdrücklich dazu auf, Modifikationen und Änderungen vorzunehmen, um die Unterrichtseinheit lernergerecht durchführen zu können.

Die Übungen sprechen die Sinne bzw. Emotionen der Lernenden an; beispielsweise sollen sie sich zur Musik bewegen, Zeichnungen anfertigen oder Gefühle notieren, die sie mit der Musik verbinden. Sie werden angeregt, Szenenbilder zu schreiben (Ich sehe: ...; ich höre: ...) oder in Stichwörtern zu notieren, was man auf einem Markt (Albert Ketèlbey, *Auf einem persischen Markt*) alles sehen, hören und erleben kann. Erlebnisberichte und Tagebucheinträge sind weitere Übungen, um die schriftliche Sprachproduktion zu fördern.

Viele Übungen können allein oder in Partner- bzw. Gruppenarbeit gelöst werden. Auch Binnendifferenzierung ist möglich. Anhand von Picassos *Guernica* wird neben einer kürzeren Unterrichtskonzeption auch beschrieben, wie mit dem Bild im Rahmen eines Stationenlernens gearbeitet werden kann. Interessant sind die Erfahrungen, die bei der Erprobung gemacht wurden; die Schülermeinungen, die aufgeführt werden, zeigen deutlich, dass die Lernenden äußerst motiviert waren und sich viele Gedanken machten.

Die Unterrichtsvorschläge richten sich an Lernende vom 3. bis zum 9. Lernjahr in den Jahrgangsstufen 6/7 bis 12/13. Diese Angaben sind eine Orientierung, für den konkreten Fall jedoch wenig hilfreich. Hier muss der Lehrende überlegen, wie er

das Thema für das Niveau seiner Lernergruppe aufbereitet. Nach der Lektüre hat man viele Anregungen bekommen, aber u. U. noch eine Menge Arbeit vor sich.

Das Buch ist ansprechend gestaltet. Jedem Unterrichtsvorschlag ist eine andere Farbe zugeordnet, was die Orientierung erleichtert. Hilfreich ist die Aufgabentypologie, die sich am Schluss des Buches befindet. Man erhält hier einen guten Überblick über Aufgaben und Übungstypen, die sich im Zusammenhang mit Musik und Kunst im DaF-Unterricht eignen. Die Vorschläge gehen von Abecedarium und Akrostichon über das japanische Papiertheater Kamishibai hin zur Wortlawine. Die Zusammenstellung hilft Lehrenden, Unterrichtsentwürfe für weitere geeignete Musikstücke und Kunstwerke zu erstellen. Auf Grundlage der vorhandenen Unterrichtskonzeptionen und der Aufgabentypologie scheint dies auch für DaF-Lehrende, die weniger Erfahrung mit Kunst und Musik im Unterricht haben, gut machbar. Das Buch ermutigt, sich zusammen mit seinen Lernenden – und idealerweise auch mit den entsprechenden Fachkollegen – diese Bereiche nach und nach zu erschließen und – aufgrund der individuellen Rezeption von Musikstücken und Kunstwerken – zu lernen, unterschiedliche Auffassungen und Wahrnehmungen zu akzeptieren.

Literatur

Wicke, Rainer E.: *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: iudicium, 2000.

Wicke, Rainer E.: *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht. Genese und Entwicklung*. München: iudicium, 2012.

- ▶ Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): **Sprachen und Identitäten**. Wien: StudienVerlag, 2013 (ide-extra 20). – ISBN 978-3-7065-5291-2. 218 Seiten, € 24,90

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

Die HerausgeberInnen dieses *ide-extra*-Bandes beleuchten die Rolle von Sprachen und Identitäten aus der Sicht der Deutschdidaktik, berücksichtigen darüber hinaus aber auch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie die anglistische Fremdsprachendidaktik. Den Ausgangspunkt des Bandes bildet die Feststellung, dass der Deutschunterricht die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Gesellschaft nur wenig berücksichtigt. Schon in der inhaltlichen Einführung von Anja Wildemann wird deutlich, dass in diesem Band Sprachenvielfalt nicht mit Nationalvielfalt gleichgesetzt wird, sondern auch verschiedene sprachliche Ausprägungen, beispielsweise des sozialen Milieus, berücksichtigt werden (13).

Der Beitrag von Heidi Rösch, der den Teil »Einsprachige Schule – mehrsprachige Schule« eröffnet, beleuchtet die Veränderungen in der Deutschdidaktik, zu denen die Migration der letzten Jahrzehnte führte. Rösch stellt neben den gängigen Konzepten der DaZ-Förderung in einem landessprachlich geprägten Unterricht Ansätze vor, in denen die Minderheitensprachen aufgewertet werden. Marijana Kresić diskutiert in ihrem Beitrag die Rolle des Kroatischen in Deutschland und des Deutschen in Kroatien und zeigt auf, wie die Selbstdarstellungen mehrsprachiger Menschen im Internet genutzt werden können, um ihre Identitätskonstruktionen zu untersuchen. Hans-Joachim Roth beschäftigt sich in seinem Beitrag vorrangig mit sprachpolitischen Fragen in Bezug auf Mehrsprachigkeit, zeigt darüber hinaus aber auch auf, wie Sprachenlernen schon im Kindergartenalter gestaltet werden kann und von welcher zentralen Bedeutung die Beherrschung der Bildungssprache und ihre durchgängige Förderung sind. Für einen veränderten Umgang mit Sprache in der Schule plädiert schließlich Konrad Ehlich, der zunächst darauf hinweist, dass Schule hochgradig versprachlicht ist (64). Er zeigt auf, dass der Begriff des muttersprachlichen Unterrichts nicht mehr zutreffend ist und dass die Erstsprachen der SchülerInnen vernachlässigt werden. Dieser interessante Beitrag zeigt Missstände auf, auch bezüglich der europäischen Bemühungen um Mehrsprachigkeit, und stellt Möglichkeiten dar, diese zu beheben. Etwas befremdlich ist, dass Ehlich völlig ohne Literaturangaben auskommt und auch Konzepte wie das Gesamtsprachencurriculum anführt, ohne auf entsprechende Quellen zu verweisen.

Den zweiten Teil des Buchs stellt ein Interview dar, das Mahzad Hoodgarzadeh mit Katharina Brizic führte. Brizic hat in ihrer Dissertation den Einfluss der Familiensprache und des Umgangs damit auf den Erfolg in eben dieser Sprache sowie in der Mehrheitsprache auch in den darauffolgenden Generationen herausgearbeitet. Diese Ergebnisse stellt sie an dieser Stelle vor und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungsprojekte.

Der dritte thematische Block hat den Titel »Mehrsprachigkeit und Identität aus der Sicht von Literatur- und Sprachdidaktik«. Ihm sind drei Beiträge zugeordnet, an erster Stelle der von Arata Takeda zur mehrsprachigen Literatur- und Kulturdidaktik. Er zeigt die Möglichkeiten, die Literatur für das Erkunden von Sprache und möglichen Identitäten bereithält, bei dem alle SchülerInnen ohne Zwang mit Sprachen und Identitäten experimentieren können. Im darauffolgenden Beitrag diskutiert Annemarie Saxalber am Beispiel Südtirol und Kärnten, wie eine integrierte Sprachdidaktik gestaltet werden kann und wie hilfreich eine länderübergreifende Zusammenarbeit in den Grenzregionen sein könnte, um Entwicklungsprojekte voranzutreiben. An die sprachen- und fächerübergreifenden Ansätze der Integrierten Sprachdidaktik schließt auch das von Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm vorgestellte Curriculum für einen durchgehenden Mehrsprachigkeitsunterricht an, mit dem Mehrsprachigkeit in alle Schulstufen getra-

gen werden soll. Dieses Curriculum zielt beispielsweise darauf ab, SchülerInnen auf die Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen vorzubereiten und ihnen Sprachlernstrategien und Wissen über Sprachen zu vermitteln (110). Im vierten Bereich, der den Titel »Transkulturalität in der Lehrerprofessionalisierung« trägt, stellen zunächst Decker und Schnitzer die Ergebnisse einer Studie zur Mehrsprachigkeit vor, die an Freiburger Grundschulen durchgeführt wurde. Sie halten fest, dass 39,5 % der SchülerInnen an Grundschulen als mehrsprachig klassifiziert werden können, an Sonderschulen sind es gar 53,6 %. Aus diesen Ergebnissen leiten die Autorinnen völlig richtig ab, dass im Unterricht und in der Lehrerbildung ein Umdenken stattfinden und Mehrsprachigkeit mehr Raum einnehmen müsse. Eva Wilden beschäftigt sich mit der im Hessischen Kerncurriculum geforderten transkulturellen Kompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrenden. Nach einer Klärung der Begriffe der Interkulturalität und der Transkulturalität zeigt Wilden anhand der Ergebnisse einer Befragung auf, dass angehende Englischlehrende keine oder nur eine diffuse Vorstellung von Transkulturalität haben, worauf das Konzept eines von Wilden vorgestellten handlungsorientierten Projektseminars aufbaut, das ihnen ein besseres Verständnis vermitteln soll. Ebenfalls mit den Bewusstmachungsprozessen bei angehenden Fremdsprachenlehrenden beschäftigt sich der Beitrag von Henriette Dausend, die die Möglichkeit beschreibt, durch die Beschäftigung mit *Street Art* in einem Seminar für angehende Fremdsprachenlehrende deren kulturelle Reflexionsprozesse zu begünstigen.

An diese Beiträge zur Reflexionsförderung bei angehenden Lehrenden schließen sich im fünften und letzten Teil Projekte für die Schule an. Hier werden vier Projekte vorgestellt, durch die sich SchülerInnen ihrer mehrsprachigen und vielfältigen Identitäten bewusst werden und diese auch einsetzen können. In einem von Niku Dorostkar und Alexander Preisinger beschriebenen Forschungsprojekt untersuchen SchülerInnen gemeinsam mit ForscherInnen Lesercommentaren auf einer Online-Zeitungsplattform auf diskriminierenden und rassistischen Sprachgebrauch hin. Dabei erhalten sie einen Einblick in die Forschungsarbeit und können gleichzeitig ihre Perspektiven einbringen, besonders bezüglich Migration, Bildung und Medien (167). Im Beitrag von Jörg Roche verbessern 9–11-jährige Kinder in einer Kinder-Akademie ihr Selbstbewusstsein und ihre kommunikativen, sozialen und demokratischen Kompetenzen durch einen handlungsorientierten Ansatz, während durch den von Sanem Altinyıldız beschriebenen mehrsprachigen Redewettbewerb »Sag's Multi« die SchülerInnen der 7. bis 13. Jahrgangsstufe ihre sprachliche, kulturelle und soziale Kompetenz durch das Halten von Vorträgen zum Thema Freiheit auf Deutsch und in der jeweiligen Erstsprache weiterentwickeln. Im Projekt BEN, das von Mahzad Hoodgarzadeh und Sarah Fornol vorgestellt wird, werden HauptschülerInnen durch das Verfassen assoziativer Aufsätze und die Visualisierung des eigenen Sprachenrepertoires

im Sprachenbaum bei der Entwicklung ihrer sprachlich-kulturellen Identitäten unterstützt.

Dieser Band gibt einen guten Überblick über Mehrsprachigkeit und die Konstruktion mehrsprachiger Identitäten in der Gesellschaft, in der Schule und in der Lehrerbildung. Der Schwerpunkt liegt mehr auf konzeptionell-theoretischen Überlegungen und praktischen Konzepten als auf empirischen Ergebnissen, wobei auch solche zu finden sind. Insgesamt lädt der Band dazu ein, die Mehrsprachigkeit und die vielfältigen Identitäten im Deutschunterricht, aber auch in anderen Fächern, neu zu betrachten und neue Wege in einem wertschätzenden, sinnvollen Umgang damit zu beschreiten.

JAHRBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE INTERCULTURAL GERMAN STUDIES

herausgegeben von **Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelleat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel, Ewald Reuter, Alois Wierlacher, Barbara Dengel (Dokumentation)**

Band 39 · 2013, 322 Seiten, geb.
45,— EUR

ISBN: 978-3-86205-353-7



Die Lehrtätigkeit in internationalen Studiengängen und die Kooperation in internationalen Forschungsteams hat die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Formen des Lehrens und Lernens und den an sie gebundenen Vorstellungen von Wissen zu einer zentralen Aufgabe einer interkulturellen Germanistik gemacht. Von der sprachlichen Verfasstheit wissenschaftlichen Wissens ausgehend stellen sich die Beiträger mit ihren unterschiedlichen disziplinären Zugängen dem gesteigerten Bedarf an Wissenschaftsreflexion. Über drei Teilbereiche integrieren sie Forschungsfragen und Problemlagen der internationalen Wissenschaftskommunikation und reflektieren kulturelle Bedingungsfelder, in denen wissenschaftliches Handeln stattfindet: *Wissenschaft als Kultur* analysiert Formen und Ordnungen des Wissens und beschreibt Prozesse ihrer Generierung und Anerkennung. *Wissenschaftskulturen übersetzen* fragt nach den Transfer- und Übersetzungsprozessen, die eine Rückkopplung an (kultur)spezifische Wissenskonzepte leisten. *(Mehr)sprachiges Wissen* diskutiert Konstellationen und Modalitäten, die die konzeptuellen und kommunikativen Ressourcen verschiedener Wissenschaftssprachkulturen erkenntnisfördernd aufeinander beziehen.

Allgemeiner Teil

Dietrich KRUSCHKE: Zum Wandel des Interesses an anderer Kultur · Lennart KOCH: Zur Notwendigkeit der Revision etablierter Autonomiedefinitionen

Thematischer Teil: Kulturthema Wissenschaft. Hg. von Andrea Bogner und Barbara Dengel

Andrea BOGNER und Barbara DENGEL: Einführung in den Thematischen Teil · Markus ARNOLD: Adressaten der Wissenschaft: Zur kulturellen Konstruktion und Dekonstruktion disziplinärer Grenzen · Gita CHADHA: Eine postkoloniale Geschichte der Wissenschaftskritik aus feministischer Sicht · Yong LIANG: „Höre nicht mit den Ohren, höre mit dem Herzen!“ – Zur kommunikativen Leistung des Zuhörens in der internationalen Wissenschaftskommunikation · Shingo SHIMADA: Wissensformation um die *Pflege* im wissenschaftlichen Kontext Japans · Teruaki TAKAHASHI: Ein radikaler Paradigmenwechsel. Zur japanischen Rezeption der westlichen Wissenschaften seit der Mitte des 19. Jahrhunderts · Yuqing WEI: Kamel, Löwe und/oder Kind: Chinesische Germanistik vor der Herausforderung „intensive development“ · Gesine Lenore SCHIEWER: „Nichts Kulturelles ist uns fremd“. Perspektiven aktueller Innovationsforschung für die interkulturelle Germanistik · Andrea BOGNER und Barbara DENGEL: Von der „fremdsprachigen Einsprachigkeit“ zur „systematischen Mehrsprachigkeit“. Möglichkeiten mehrsprachiger Praxis in der internationalen Wissenschaftskommunikation · Grundzüge einer Europäischen Wissenschaftsbildung. Memorandum 2014

Forum · Berichte · Jahresbibliographie · Dokumentation · Rezensionen



IUDICIUM Verlag GmbH
Dauthendeystr. 2 · D-81377 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Schriften des Herder-Instituts (SHI)

Herausgegeben von Claus Altmayer,
Christian Fandrych, Karen Schramm und Erwin Tschirner

Band 3

Claus Altmayer / Michael Dobstadt /
Renate Riedner / Carmen Schier (Hrsg.)

Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik

Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven

2014, 176 Seiten

ISSN 2194-7090

ISBN 978-3-86057-622-9 34,80 €



Band 4

Cordula Meißner

Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen

Eine Korpusstudie

2014, 446 Seiten

ISSN 2194-7090

ISBN 978-3-86057-624-3 49,80 €

Band 5

Franziska Wallner

Kollokationen in Wissenschaftssprachen

Zur lernerlexikographischen Relevanz
ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika

2014, 252 Seiten

ISSN 2194-7090

ISBN 978-3-86057-625-0 49,80 €

STAUFFENBURG VERLAG

Stauffenburg Verlag GmbH

Postfach 25 25 D-72015 Tübingen www.stauffenburg.de

DaF leicht

→ Leicht lernen und unterrichten:
das neue 6-bändige Lehrwerk von A1 bis B1

DAF LEICHT
A2.1 IST DA!



Z34463

→ Animierte Grammatik-Clips u.v.m. unter
www.klett-sprachen.de/dafleicht

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!

