

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3 · 40. Jahrgang · April/Juni 2013

DAAD

fadaf
deutsch
als
fremdsprache

Inhalt

- Ackermann, Gregor; Delabar, Walter (Hrsg.): **Schreibende Frauen. Ein Schaubild im frühen 20. Jahrhundert.** Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Juni. Magazin für Literatur und Kultur 45/46) (*Erika Kegeyes, Miskolc / Ungarn*) 99
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): **Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren.** Berlin: de Gruyter, 2012 (Deutsch als Zweitsprache. DaZ-Forschung 1) (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 101
- Albes, Claudia; Saupe, Anja (Hrsg.): **Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik.** Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Beiträge zur Literatur und Mediendidaktik 20) (*Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea*) 107
- Al-Nasser, Mohammed: **Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen.** Online 2011 (*Abdel-Hafiez Massud, Kairo / Ägypten*) 109
- Apeltauer, Ernst; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): **Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule.** Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Forum Sprachlehrforschung 11) (*Heidi Seifert, Darmstadt*) 114
- Arbeitskreis für interkulturelle Germanistik in China (Hrsg.): **Deutsch-Chinesisches Forum interkultureller Bildung. Band 2: Spektrum der Interkulturalität.** München: iudicium, 2011 (*Zhuli Zhang, Göttingen*) 117
- Bąk, Paweł: **Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik.** Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 2) (*Igor Panasiuk, Frankfurt a. d. Oder*) 120
- Balnat, Vincent: **Kurzwortbildung im Gegenwartsdeutschen.** Hildesheim: Olms, 2011 (Germanistische Linguistik 26) (*Udo O. H. Jung, Bonn*) 125
- Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann; Würz, Ulrike (Hrsg.): **Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 128

- Bartl, Almuth; Titz, Katrin: **Lustige Sprachrätsel Deutsch A1**. Ismaning: Hueber, 2010 (*Claudia Bolsinger, Hamburg*) 131
- Bauer, Gerd Ulrich: **Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und »Lebenselixier«**. Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie. München: iudicium, 2011 (*Stephan Schütz, Berlin*) 132
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): **Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts**. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (*Lina Pilypaitytė, Darmstadt*) 135
- Becker, Tabea: **Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 138
- Becker, Norbert; Braunert, Jörg: **Alltag, Beruf & Co. 6. Niveau B1/2. Kursbuch und Arbeitsbuch. 2 Audio-CDs zum Kursbuch 6. Wörterlernheft. Lehrerhandbuch**. Ismaning: Hueber, 2011 (*Bartosz Cudzych, Poznań / Polen*) 141
- Belke, Gerlind; Geck, Martin: **Das Rumpelfax – Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen**. 3. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (*Conny Bast, Albstadt*) 144
- Berkenbusch, Gabriele; Weidemann, Doris (Hrsg.): **Herausforderungen internationaler Mobilität. Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschulen und Unternehmen**. Stuttgart: ibidem-Verlag, 2010 (Kultur – Kommunikation – Kooperation 1) (*Manfred Kaluza, Berlin*) 145
- Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd: **Deutschunterricht planen. Neu**. Berlin: Langenscheidt, 2011 (Fernstudieneinheit 18) (*Sebastian Chudak, Poznań / Polen*) 147
- Bonner, Withold; Reuter, Ewald (Hrsg.): **Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009**. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Finnische Beiträge zur Germanistik 26) (*Karl Esselborn, München*) 151
- Bosse, Elke: **Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation. Trainingskonzeption und -evaluation**. München: iudicium, 2011 (Reihe interkulturelle Kommunikation (RiK) 10) (*Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen*) 155
- Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): **Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld**. Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 83) (*Ewa Wieszczyńska, Wrocław / Polen*) 157
- Breindl, Eva; Ferraresi, Gisella; Volodina, Anna: **Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion**. Berlin: de Gruyter, 2011 (*Markus J. Weinger, Florianópolis / Brasilien*) 161
- Brill, Lilli Marlen; Techmer, Marion: **Großes Übungsbuch Wortschatz**. Ismaning: Hueber, 2011 (*Joanna Targońska, Olsztyn / Polen*) 163

- Brinker, Klaus; Sager, Sven F.: **Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung.** 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (*Valentina Crestani, Milano, Torino / Italien*) 167
- Delouche, Frédéric (Hrsg.): **Das Europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert.** Stuttgart: Klett-Cotta, 2011 (*Lesław Tobiasz, Katowice / Polen*) 169
- Domínguez Vázquez, María José: **Kontrastive Grammatik und Lexikographie: Spanisch-deutsches Wörterbuch zur Valenz des Nomens.** München: iudicium, 2011 (*Linda Maeding, Barcelona / Spanien*) 171
- Durzak, Manfred (Hrsg.): **Bilder Indiens in der deutschen Literatur.** Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur 10) (*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 173
- Elementaler, Michael; Hoinkes, Ulrich (Hrsg.): **Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel.** Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft 2) (*Manuela von Papen, London / Großbritannien*) 176
- Elsen, Hilke; Michel, Sascha (Hrsg.): **Wortbildung im Deutschen zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch. Perspektiven – Analysen – Anwendungen.** Stuttgart: ibidem, 2011 (Perspektiven Germanistischer Linguistik 5) (*Angelika Gärtner, Stuttgart*) 180
- Elsner, Daniela; Wildemann, Anja (Hrsg.): **Sprachen lernen – Sprachen lehren. Language Learning – Language Teaching. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Prospects for Teacher Education across Europe.** Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 42) (*Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen*) 184
- Esders, Michael: **Die enteignete Poesie. Wie Medien, Marketing und PR die Literatur ausbeuten.** Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Essay 35) (*Beate Rasch, Wiesbaden*) 188
- Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): **Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.** München: iudicium, 2011 (*Miriam Houska, Wien*) 190
- Fandrych, Christian; Thurmaier, Maria: **Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht.** Tübingen: Stauffenburg, 2011 (*Valentina Crestani, Milano, Torino / Italien*) 192
- Fleischer, Jürg; Schallert, Oliver: **Historische Syntax des Deutschen. Eine Einführung.** Tübingen: Narr, 2011 (narr Studienbücher) (*Heiko Narrog, Sendai / Japan*) 195
- Fobbe, Eilika: **Forensische Linguistik. Eine Einführung.** Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher) (*Barbara Vogt, Trieste / Italien*) 196
- Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva; Dalmas, Martine (Hrsg.): **Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation.** München: iudicium, 2011 (*Ewa Kniaziuk, Zielona Góra / Polen*) 199
- Freundenberg, Christine: **Hast du Worte? Vokabeln und Quizfragen zu »Landeskunde Deutschland« 2012.** München: Verlag für Deutsch, 2011 (*Michaela Haberkorn, Regensburg*) 205

Fromme, Linda; Guess, Julia: Fit fürs Goethe-Zertifikat C2. Großes Deutsches Sprachdiplom. Ismaning: Hueber, 2012 (<i>Claudia Bolsinger, Hamburg</i>)	206
Gasser, Peter: Lerne lieber gehirngerecht. Wie man neuronale Potenziale nutzen und erweitern kann. Bern: Hep, 2011 (<i>Joanna Targońska, Olsztyn / Polen</i>)	207
Gössmann, Hilaria; Jaschke, Renate; Mrugalla, Andreas (Hrsg.): Interkulturelle Begegnungen in Literatur, Film und Fernsehen. Ein deutsch-japanischer Vergleich. München: iudicium, 2011 (<i>Thomas Pekar, Tokyo / Japan</i>)	210
Graefen, Gabriele; Moll, Melanie: Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (<i>László Kovács, Szombathely / Ungarn</i>)	213
Grzega, Joachim: Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit. Eine Entdeckungsreise. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Handbücher) (<i>Lesław Tobiasz, Katowice / Polen</i>)	215
Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Göttingen: Universitätsverlag, 2011 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 85) (<i>Joanna Targońska, Olsztyn / Polen</i>)	218
Haukås, Åsta: Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2001 (Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit 10) (<i>Max Möller, Berlin</i>)	222
Herz, Patrick: Ein Prozess – vier Sprachen. Übersetzen und Dolmetschen im Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof Nürnberg, 20. November 1945–1. Oktober 1946. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 9) (<i>Manuela von Pape, London / Großbritannien</i>)	225
Hindinger, Barbara; Langner, Martin-M. (Hrsg.): »Ich bin ein Mann! Wer ist es mehr?« Männlichkeitskonzepte in der deutschen Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München: iudicium, 2011 (<i>Erika Kegyes, Miskolc / Ungarn</i>)	228
Hoffmann, Ludger; Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (<i>Conny Bast, Albstadt</i>)	231
Hohmann, Sandra: Einfach schreiben! Deutsch als Zweit- und Fremdsprache A2–B1. Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2011 (<i>Andreas Wistoff, Beijing / China</i>)	233
Honold, Alexander (Hrsg.): Ost-westliche Kulturtransfers. Orient – Amerika. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Postkoloniale Studien in der Germanistik 1) (<i>Linda Maeding, Barcelona / Spanien</i>)	234
Hunter, Regina: minimal lernen. Bern: hep, 2011 (<i>Dorothea Spaniel, Jena</i>)	236
Hutterli, Sandra: Beurteilung der Sprechkompetenz in einer Fremdsprache. Theorie und Praxis der Einführung neuer Verfahren in einem schweizerischen Schulsystem (Fallstudie). Frankfurt/M.: Lang, 2011 (<i>Kornél Kovács, Berlin</i>)	239

- Hyvärinen, Irma; Liimatainen, Annikki (Hrsg.): **Beiträge zur pragmatischen Phrasologie**. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Finnische Beiträge zur Germanistik 25) (*Matthias Grünewald, Sapporo / Japan*) 241
- Ilse, Viktoria: **Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Position, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn**. München: iudicium, 2011 (*Erika Kegyes, Miskolc / Ungarn*) 244
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Thematischer Teil: Mehrsprachigkeitsdidaktik**. Herausgegeben von Britta Hufeisen. München: iudicium, 2010 (Band 36) (*Sabine Grasz, Oulu / Finnland*) 248
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): **Der Krieg als Thema deutschsprachiger Literatur seit 1945**. München: iudicium, 2011 (Neue Beiträge zur Germanistik, 10.1) (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 251
- Jin, Friederike; Voss, Ute: **Lextra: Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Grammatik – kein Problem. A1–A2**. Berlin: Cornelsen, 2011 (*Angela Lipsky, Tokyo / Japan*) 253
- Köhnen, Ralph (Hrsg.): **Einführung in die Deutschdidaktik**. Stuttgart: Metzler, 2011 (*Susanne Kämmerer, Gießen*) 255
- Kohns, Oliver; Liebrand, Claudia (Hrsg.): **Gattung und Geschichte. Literatur- und medienwissenschaftliche Ansätze zu einer neuen Gattungstheorie**. Bielefeld: transcript, 2012 (Literalität und Liminalität 14) (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 258
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): **Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen**. Berlin: de Gruyter, 2011 (Germanistische Linguistik 293) (*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 260
- Kurtz, Jürgen (Koord.): **Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung**. Tübingen: Narr, 2011 (FluL 40.2) (*Dorothea Spaniel, Jena*) 262
- Lamping, Dieter (Hrsg.): **Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte**. Stuttgart: Metzler, 2010 (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 267
- Lee, Namho; Uh, Chanje; Lee, Kwangho; Kim, Mihyun: **Koreanische Literatur des 20. Jahrhunderts**. München: iudicium, 2011 (*Michaela Haberkorn, Regensburg*) 270
- Lü, Jingzhu: **Literarische Kurztexte im DaF-Unterricht des chinesischen Germanistikstudiums. Ein Unterrichtsmodell für interkulturelle Lernziele**. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 84) (*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 272
- Lüdtke, Beate: **Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen**. Berlin: de Gruyter, 2011 (DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 2) (*Lu Zhang, Göttingen*) 274
- Luscher, Renate: **Landeskunde Deutschland für Deutsch als Fremdsprache. Von der Wende bis heute**. 7. aktualisierte und vollständig überarbeitete Neuauflage. München: Verlag für Deutsch, 2012 (*Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen*) 277

- Madrid, Daniel; Hughes, Stephen (Hrsg.): **Studies in Bilingual Education**. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Linguistic Insights. Studies in Languages and Communication 122) (*Elisabeth Wielander, Birmingham / Großbritannien*) 279
- Mehlem, Ulrich; Sahel, Said (Hrsg.): **Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung**. Freiburg: Fillibach, 2010 (*Karl-Walter Florin, Waltrop*) 281
- Meindl, Claudia: **Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung**. Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher) (*László Kovács, Szombathely / Ungarn*) 285
- Middeke, Annegret (Hrsg.): **Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug**. Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 84) (*Linda Maeding, Barcelona / Spanien*) 286
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja: **Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch**. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher) (*Dorothea Spaniel, Jena*) 288
- Pluspunkte Beruf**. Born, Kathleen u. a.: **Erfolgreich in der Gastronomie und Hotellerie. A2/B1. Kursbuch mit Audio-CD**. Li, Jun u. a.: **Erfolgreich in der Pflege. B1. Kursbuch mit Audio-CD**. Berlin: Cornelsen, 2011 (*Claudia Bolsinger, Hamburg*) 290
- Pöckl, Wolfgang; Ohnheiser, Ingeborg; Sandrini, Peter (Hrsg.): **Translation – Sprachvariation – Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag**. Frankfurt/M; Berlin; Bern: Lang, 2011 (*Elżbieta Sierostawska, Kraków / Polen*) 292
- Prestin, Maïke: **Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten. Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen**. München: iudicium, 2011 (*Kathrin Schweiger, São Paulo / Brasilien*) 296
- Raith, Thomas: **Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften**. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (*Dorothea Spaniel, Jena*) 299
- Reinfried, Marcus; Rück, Nicola (Hrsg.): **Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen**. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (*Ellen Tichy, Sibiu / Rumänien*) 302
- Riedel, Wolfgang: **Eselsbrücken. Die schönsten Merksätze und ihre Bedeutung**. Mannheim: Dudenverlag, 2012 (*Michaela Haberkorn, Regensburg*) 305
- Roelcke, Thorsten: **Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen – Modelle – Tendenzen**. Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 48) (*Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn*) 307
- Römer, Ruth: **Sprache, zur Sprache gebracht. Aufsätze zur Intentionalität sprachlichen Handelns**. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (*Lesław Tobiasz, Katowice / Polen*) 309
- Rösler, Dietmar: **Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung**. Stuttgart: Metzler, 2012 (*Udo O. H. Jung, Bonn*) 312

- Rossa, Henning: **Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen.** Frankfurt/M.: Lang, 2012 (*Gunther Dietz, Augsburg*) 314
- Rothstein, Björn: **Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten.** Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher) (*Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien*) 316
- Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel; Gallardo del Puerto, Francisco (Hrsg.): **Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts.** Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 108) (*Elisabeth Wielander, Birmingham / Großbritannien*) 320
- Sander, Ilse u. a.: **DaF kompakt A1. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs. DaF kompakt A2. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs. DaF kompakt B1. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs.** Stuttgart: Klett, 2011 (*Katarzyna Trojan, Poznań / Polen*) 323
- Schmidlin, Regula: **Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache.** Berlin: de Gruyter, 2011 (Studia Linguistica Germanica 106) (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 326
- Schmidt, Jürgen Erich; Herrgen, Joachim: **Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung.** Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 49) (*Elżbieta Sierostawska, Kraków / Polen*) 330
- Schroth-Wiechert, Sigrun: **Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften. Formulierungshilfen für schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf.** Berlin: Cornelsen, 2011 (Cornelsen Campus – Deutsch als Fremdsprache) (*Christian Krekeler, Konstanz*) 331
- Scuderi, Lucia: **Wie fühlst du dich heute? ¿Cómo te sientes hoy? Kinderbuch Deutsch-Spanisch.** Ismaning: Hueber, 2011 (Edition bi:libri) (*Linda Maeding, Barcelona / Spanien*) 336
- Seiffert, Christian: **Treffpunkt D-A-CH. Landeskundeheft 3.** Stuttgart: Klett-Langenscheidt, 2011 (*Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen*) 337
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: **Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.** Berlin: Schmidt, 2011 (*Karl-Walter Florin, Waltrop*) 339
- Surkamp, Carola (Hrsg.): **Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.** Stuttgart: Metzler, 2010 (*Udo O. H. Jung, Bonn*) 342
- Szczepaniak, Renata: **Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung, 2. Auflage.** Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher) (*Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien*) 346
- Tamura, Kazuhiko (Hrsg.): **Schauplatz der Verwandlungen. Variationen über Inszenierung und Hybridität.** München: iudicium, 2011 (*Thomas Pekar, Tokyo / Japan*) 348
- Tschirner, Erwin; Mackus, Nicole; Möhring, Jupp; Pfeifer, Fleur: **Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch.** Berlin: Cornelsen, 2012 (*Lutz Köster, Bielefeld*) 350

- Tully, Carol (Hrsg.): **Zeugen der Vergangenheit. H. G. Adler – Franz Baermann Steiner. Briefwechsel 1936–1952.** München: iudicium, 2011 (*Linda Maeding, Barcelona / Spanien*) 352
- Vogt, Karin: **Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung.** Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (*Olga Averina, Ivanovo / Russische Föderation*) 354
- Werth, Alexander: **Perzeptionsphonologische Grundlagen der Prosodie. Eine Analyse der mittelfränkischen Tonakzentdistinktion.** Stuttgart: Steiner, 2011 (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 143) (*Barbara Vogt, Trieste / Italien*) 357
- Wierzbicka, Mariola; Wawrzyniak, Zdzisław (Hrsg.): **Grammatik im Text und im Diskurs.** Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Danziger Beiträge zur Germanistik 34) (*Elżbieta Sierosławska, Kraków / Polen*) 359
- Zahra, Ahmad: **Nonverbale Komponenten der Bedeutungserklärung in Fremdsprachen-Tandems.** München: iudicium, 2011 (*Joanna Targońska, Olsztyn / Polen*) 364
- Zymner, Rüdiger (Hrsg.): **Handbuch Gattungstheorie.** Stuttgart: Metzler, 2010 (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 367

Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu 98 für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im engeren und weiteren Sinn relevanten Neuerscheinungen insbesondere aus dem Zeitraum 2011 bis 2012.

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 (2013) auf den Seiten 42–87, Sie können aber auch gern eigene Vorschläge machen. Bitte wenden Sie sich an Frau Müller-Küppers (Mainz), die weiterhin alle vorbereitenden, organisatorischen Arbeiten von Mainz aus betreut und Rezensionswünsche entgegennimmt.

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

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

Bielefeld, im März 2013

Dr. Lutz Köster

Kontaktadressen:

für Rezensionswünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Fremdsprachenzentrum

Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache

E-Mail: kueppers@uni-mainz.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

► Ackermann, Gregor; Delabar, Walter (Hrsg.):

Schreibende Frauen. Ein Schaubild im frühen 20. Jahrhundert. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Juni. Magazin für Literatur und Kultur 45/46). – ISBN 978-3-89528-857-9. 368 Seiten, € 35,00

(Erika Kegyes, Miskolc / Ungarn)

Die Doppelnummer 45/46 des von Gregor Ackermann und Walter Delabar herausgegebenen *Magazins für Literatur und Kultur* ist schon des Öfteren besprochen worden (wie z. B. 2012 auf literaturkritik.de von Rolf Löchel, 2011 auf der Webseite des Literaturhauses Wien [www.literaturhaus.at] und nicht zuletzt von Janet Boatin in der *Zeitschrift für Germanistik* 2012). Alle Rezensionen heben hervor, dass der Band *Schreibende Frauen. Ein Schaubild im frühen 20. Jahrhundert* eine wichtige Grundlagenarbeit geleistet hat. Die »schreibenden Frauen«, die als bekannte oder weniger bekannte deutschsprachige Autorinnen im frühen 20. Jahrhundert wirkten, stellen in der Frauenliteraturgeschichte »eine der wichtigsten Umbruchzeiten« (9) dar, da sie sich anderer Mittel zu ihrer Durchsetzung als Autorinnen bedienten als ihre Vorfahrerinnen, wie es auch von den Herausgebern des Bandes im Editorial betont wird. Der Band enthält teils Auszüge der Umbruchtexte von ausgewählten Autorinnen, teils bietet er Analysen zu den ausgewählten Texten der schreibenden Frauen, wobei die Andersartigkeit ihrer literarischen Strategien im Mittelpunkt der Analyse steht.

Diese Buchbesprechung setzt sich zum Ziel, den Verdienst des Bandes unter zwei Aspekten zu diskutieren: (1) Frauen- und Genderforschung, und (2) Germanistische Studienfächer mit Schwerpunkt Frauen und Literatur.

Im Editorial schreiben die Herausgeber auch, dass sie kein ganzes Panorama der schreibenden Frauen in dem Zeitraum der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts nachzuzeichnen beabsichtigen, vielmehr liegt ihre Idee darin, mit Texten zu belegen und mit Analysen zu untermauern, welchen Weg die schreibenden Frauen gehen mussten, um sich als Berufsschriftstellerinnen durchsetzen zu können. Dieser Ausgangsgedanke bestimmt die Konzeption des Bandes: Nach einem einführenden Artikel von Walter Delabar (11–32), in dem die schreibenden Frauen des im Mittelpunkt der Forschung stehenden Zeitraumes »hedonistische Revolutionärinnen« (11) genannt werden, bekommen die LeserInnen des Bandes Grundtexte von den »schreibenden Frauen« (z. B. Erika Mann, Marieluise Fleißer, Annemarie Schwarzenbach, Marie Holzer, um nur einige von den vielen zu nennen) und literaturwissenschaftliche Analysen der ausgewählten Texte (mit Beiträgen z. B. von Irmela von der Lühe, Hiltrud Häntzschel, Heiko Krefter, Behrang Samsami, Walter Fähnders, Sandra Danielczyk).

Im Band wird der Begriff der »Neuen Frau« sowohl textuell als auch analytisch in den Mittelpunkt gestellt. Deshalb ist es ein Verdienst des Bandes, dass in den

abgedruckten Texten der ausgewählten Autorinnen die Erscheinung der »Neuen Frau« unter verschiedenen Gesichtspunkten, oft autobiographisch, immer wieder aufgegriffen und erläutert wird. Ein weiterer Verdienst des Bandes ist, dass auch die gattungstypologischen oder interpretativen Analysen der abgedruckten literarischen und autobiographischen Texte den Begriff der »Neuen Frau« zu thematisieren, zu bestimmen und zu interpretieren versuchen. Unter dem Aspekt der literarischen Frauen- und Geschlechterforschung war es bisher eine Lücke in der Forschung, den Begriff der »Neuen Frau« systematisch unter die Lupe zu nehmen, diese Lücke schließt dieser Band.

Seit 1918 stand zur Bezeichnung der allgemein veränderten Lebensform der Frauen der Begriff der »Neuen Frau« zur Verfügung. Es wurde vor allem durch Symbole und symbolische Handlungen geprägt: Bubikopf, Zigarette, Autofahren. Die Frau wurde Objekt der Werbung. Aber hinter diesem Begriff steckt viel mehr, wie in diesem Band aufgezeigt wird: ein neues Selbstbewusstsein der Frau, ihre Souveränität, die produktive Entfaltung ihrer Persönlichkeit und vor allem Emanzipation. Und wenn die »Neue Frau« schreibt, will sie es beruflich tun, mit einer Kreativität, die auch zur Entwicklung der literarischen Methoden beiträgt und dadurch zu einem Teil der deutschen Literaturgeschichte gehört. Wie es auch die abgedruckten Texte beweisen: Die schreibenden »Neuen Frauen« zeichnen sich durch stilistische, konzeptionelle und auch ideologische Vielfalt aus, die sich auch in den von ihnen bevorzugten Gattungen wie Tagebuch, Novelle, Protokoll, Briefroman, Reportage niederschlägt. Wie es in der Gesellschaft zu einer Neuformung der weiblichen Identität kam (vor allem nach 1920), so bildete sich durch die literarischen Konzeptionen der schreibenden Frauen im Zeitraum von 1918–1933 eine Art von Neuorientierung auch in der Literatur heraus, deren Ziel es war, die neue Rolle der Frau in der Literatur zu legitimieren. Diese Position tritt aus den ausgewählten Texten der Autorinnen zwischen 1918 und 1933 deutlich hervor. Bekannte und weniger bekannte Texte von Erika Mann, des Weiteren von Alice Rühle-Gerstel, Gina Kaus, Marie Holzer und Elisabeth Gnauck-Kühne, aber auch von Marieluise Fleißer und Annemarie Schwarzenbach, und die Beiträge zu Veza Canetti, Marga von Etzdorf, Erika Mann, Charlotte Pol, Paula von Reznicek, Agnes Smedley, Joe Lederer, Annemarie Schwarzenbach, Margo Lion, Hermynia Zur Mühlen, Irmgard Keun, Maria Leitner und Alexandra Kollontai belegen, dass das Bild der »Neuen Frau« und die neuen Frauenrollen zur Normalität wurden. Diese Schriftstellerinnen mussten dafür aber einen hohen Preis zahlen und sich als tapfere Kämpferinnen auch auf dem Gebiet der Literatur zeigen. Das Phänomen »Autorin« ist durch ihre literarische Tätigkeit fast zu einer Normalität geworden. Viele dieser Autorinnen sind schon in Vergessenheit geraten. Deshalb ist es eine wichtige Initiative des Bandes, ihre Tätigkeit auch bibliographisch aufzuarbeiten. So runden erste Bibliographien zum Werk Marie Holzers und Polly Tiecks und zum Beispiel Hinweise zu den Publikationen von Annemarie Schwarzenbach im

Argentinischen Tageblatt und eine Bibliographie der Publikationen von Ruth Landshoff-Yorck bis 1933 den Band ab.

Dieser Band erweitert den Blick der LeserInnen auch hinsichtlich der Rezeptionsgeschichte der erwähnten Berufsautorinnen, indem im letzten Kapitel des Bandes auch Buchbesprechungen und Kritiken abgedruckt wurden.

Dieser Band ist eine Pflichtlektüre, wenn man die Frauenliteraturgeschichte im Zeitraum der 1920–30er Jahre in einem Überblick kennen lernen möchte. Dieser Band kann aber auch im germanistischen Studium als Ausgangslektüre zur Bearbeitung des Themas »Schreibende Frauen« sowohl didaktisch als auch unter wissenschaftlicher Perspektive sehr gut eingesetzt werden, da einerseits die Texte, die besprochen werden, im Band abgedruckt vorliegen, andererseits die analytische Qualität der Beiträge des Bandes eine gute Grundlage zu regen Diskussionen liefert.

Im Editorial ist aber noch ein wichtiger Hinweis zu lesen: Zwangsläufig muss diese Initiative unabgeschlossen bleiben, da die Herausgeber »niemanden gefunden haben, der zu diesen Themen und diesen Autorinnen arbeiten will« (10). Man darf nun hoffen, dass dieser Band auch dazu beiträgt, Interesse zu wecken und weitere Forschungen zu inspirieren. Die Hoffnung auf eine Fortsetzung wird von den Herausgebern selbst auch angedeutet: »[...] wir haben noch einiges zu tun. Weitere Textfunde folgen.« (10) Wir warten darauf.

Literatur

Boatin, Janet: »Ackermann, Gregor, Walter Delabar (Hrsg.): Schreibende Frauen. Ein Schaubild im frühen 20. Jahrhundert«, *Zeitschrift für Germanistik* 3 (2012), 703.

Löchel, Rolf: »Hedonistische Revolutionärinnen«, *literaturkritik.de* 1 (2012) [www.literaturkritik.de].

- ▶ Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): **Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren**. Berlin: de Gruyter, 2012 (Deutsch als Zweitsprache. DaZ-Forschung 1). – ISBN 978-3-11-026778-5. 340 Seiten, € 99,95

(*Sigrid Luchtenberg, Essen*)

Der vorliegende Sammelband beruht auf zwei Ringvorlesungen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, wie der Herausgeber Bernt Ahrenholz in seiner Einführung (1–26) erläutert. Die Vortragenden waren eingeladen worden, »forschungsmethodische Fragen in Zusammenhang mit einem ihrer Projekte vorzustellen« (2). Allerdings fehlen nähere Hinweise auf den Jahrgang und die Zuordnung zu Studiengängen. Wie Ahrenholz betont, enthält das Buch eine Vielfalt methodi-

scher Vorgehensweisen, weshalb auch auf eine inhaltliche Gruppierung verzichtet wurde, sondern vielmehr eine alphabetische Reihenfolge der 15 Artikel gewählt wurde. In der Einführung wird zunächst darauf verwiesen, dass Zweitspracherwerb hier als ein deutlich nach der Erstsprache einsetzender Spracherwerb verstanden wird, etwa ab dem 3. Lebensalter, der aber auch Erwachsene einbezieht. Damit werden parallele Spracherwerbe von Kleinkindern ausgeschlossen. Ferner wird Zweitspracherwerb hier nicht als Fremdspracherwerb verstanden, sondern vielmehr als durch Kommunikation entstehender Spracherwerb, auch wenn Kinder und Jugendliche Kindergärten und Schulen besuchen. Zur weiteren Einführung befasst sich Ahrenholz mit verschiedenen Fragen der Zweitspracherwerbsforschung, die zum Teil auch in den Artikeln angesprochen werden. Hierzu steht zunächst die Entwicklung seit den 70er Jahren im Mittelpunkt, die nicht zuletzt durch ungesteuerten Zweitspracherwerb der Arbeitsmigranten bedingt war. Neben Querschnittsstudien erwiesen sich aufwendigere Längsschnittstudien als notwendig, worauf Ahrenholz eingeht. Ein weiterer wesentlicher Untersuchungsaspekt sind Ausgangs- und Zielsprachen, zumal neuere Untersuchungen gezeigt haben, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund eine Sprachenvielfalt von ca. 100 Sprachen aufweisen. Eine wesentliche Frage der Untersuchungen zum Spracherwerb sind die Sprechkanäle und Impulse, da dies auch den Wortschatz betrifft. Weitere Forschungsfragen, auf die Ahrenholz eingeht, sind Sprachproduktion (mündlich oder schriftlich), Sprachverarbeitung und Sprachrezeption, wobei die beiden letztgenannten nicht im Mittelpunkt der bisherigen Untersuchungen stehen. Hier zeigt sich wiederum eine Breite der untersuchten Sprachbereiche wie Syntax oder Aussprache, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Zuletzt befasst sich Ahrenholz mit den Bedingungen des Zweitspracherwerbs als einem wichtigen Thema der Zweitspracherwerbsforschung. Das Einführungskapitel schließt mit Hinweisen auf die dann folgenden Beiträge.

Die 15 Beiträge schließen jeweils – wie die Einführung – mit einem Literaturverzeichnis, während sich am Ende des Buches ein Stichwortregister für alle Arbeiten findet. Der erste Beitrag »Konzeptorientierte Ansätze: Der Ausdruck von Raum« von Angelika Becker (27–48) ist dem »Second Language Acquisition by Adult Immigrants« (ESF-Projekt 1982–1988) gewidmet, macht jedoch zunächst allgemeinere Angaben zu dem konzeptorientierten Ansatz bei erwachsenen Lernern. Untersuchungsgegenstand des vorgestellten Projekts waren räumliche Konzepte, also sprachliche Lokalisierungen im Raum. Die Wiedergabe der Untersuchungsfragen und Datenerhebungsformen erfolgt anschaulich, teils mit Abbildungen, teils mit Listen. Abschließend erläutert die Autorin, dass zwar im Projekt Hypothesen zu den Erwerbsverläufen wie auch ihren Bedingungen entwickelt wurden, jedoch noch viele Fragen offen sind, auf die künftige Untersuchungen eingehen sollen.

Der folgende Beitrag von Mary Carroll & Monique Flecken ist der einzige in englischer Sprache: »Language production under time pressure: insights into grammaticalisation of aspect (Dutch, Italian) and language processing in bilinguals (Dutch-German)« (49–75). Hier finden sich mehrere kombinierte Fragestellungen, da zum einen der Einsatz von kurzen Videoclips im Mittelpunkt steht, es zum anderen um Zeitdruck geht, wobei Aspektmarkierung die Untersuchungsgrundlage ist. Interessant ist auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernender (Deutsche, Niederländer, deutsch-niederländisch Bilinguale sowie Italiener). Der Artikel ist gut aufgebaut und enthält übersichtliche Tabellen.

Videoclips sind auch ein wesentliches Untersuchungsmaterial im nächsten Beitrag »Videoclips zur Elizitation von Erzählungen: Methodische Überlegungen und einige Ergebnisse am Beispiel der ›Finite Story‹« von Christine Dimroth (77–97). Der ausführlich vorgestellte Videoclip *Finite Story* soll bestimmte Typen von Fokuspartikeln wie ›auch‹, ›doch‹ sowie Temporaladverbien wie ›wieder‹, ›noch‹ elizitieren. Hierzu werden zwei Forschungsthemen behandelt: Finitheitserwerb von wenig fortgeschrittenen Lernern sowie die – mögliche – Fähigkeit fortgeschrittener L2-Lerner, sich an die in ihrer Zielsprache präferierte Diskursstruktur anzupassen trotz deutlicher Unterschiede – hier zwischen romanischen und germanischen Sprachen. Abschließend wird auf die Möglichkeit verwiesen, auch weitere Sprachen einzubeziehen.

»Das Projekt ›P-MoLL‹. Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen als Zweitsprache: Eine gattungsdifferenzierende und mehrerebenenspezifische Längsschnittstudie« ist der Titel des Beitrags von Norbert Dittmar (99–121). Die Abkürzung P-MoLL bezieht sich auf das »Projekt Modalität von Lernervarietäten im Längsschnitt«, das zwischen 1985 und 1990 »dem longitudinalen Erwerb sprachlicher Mittel des Konzeptes MODALITÄT im Deutschen durch acht erwachsene polnische Lerner und eine italienische Lernerin« (99) gewidmet war. Dittmar verweist auch auf den engen Zusammenhang mit dem von Becker vorgestellten ESF-Projekt. Der Artikel präsentiert eine Fülle von Untersuchungen von Erwerbsverläufen, die mit den sozialen und individuellen Merkmalen der Sprecher in Verbindung gebracht werden. Die zweieinhalbjährige Untersuchungszeit ermöglicht ausführliche Angaben zu begünstigenden wie hemmenden Faktoren des Zweitspracherwerbs. Zudem ist ein Vergleich mit Muttersprachlern zu den gleichen kommunikativen Aufgaben möglich.

Als Ziel ihres Artikels »Eye-Tracking in der Zweitspracherwerbsforschung: Am Beispiel anaphorischer Bezüge« (123–143) gibt Miriam Ellert an, »die Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung dieser Eye-Tracking-Methode in der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung [...] darzustellen« (123). Nach einer Darstellung des Visual-World Paradigmas als Eye-Tracking-Methode (also Blickbewegungen bei der Verarbeitung gesprochener Sprache) wird eine Studie

mit niederländischen Deutschlernern vorgestellt, und zwar zur Verarbeitung ambiger Pronomen. Nach einer übersichtlichen Beschreibung erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse. Als Schlussfolgerung verweist Ellert darauf, dass die positiven Ergebnisse der Anwendung des Visual-World-Paradigmas als Eye-Tracking-Methode in der L2-Forschung neue Anforderungen mit sich bringen und andere Standards erfordern.

Der Artikel »Das Erkenntnispotenzial experimenteller Studien zur Untersuchung der Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen« (145–172) von Anja Felbrich, Petra Stanat, Jennifer Paetsch und Annkathrin Darsow befasst sich mit dem wichtigen Problem der Überprüfung von Sprachförderung für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, denn inzwischen gibt es zwar viele Förderprogramme, jedoch bislang nur wenige Evaluierungen in ausreichendem Umfang. Dazu gehen die Autorinnen zunächst auf experimentelle Designs ein, die zur Messung geeignet sind, und stellen Formen von Feldstudien vor. Im Mittelpunkt steht hier das BeFo-Projekt (»Bedeutung und Form – sprachsystematische und fachbezogene Förderung in der Zweitsprache«), das an Vorarbeiten und Ergebnisse des *Jacob-Sommercamp*s anknüpft. Das Thema wird im vorliegenden Buch auch von Heidi Rösch und Daniela Rotter aufgegriffen. Als Ziel des BeFo-Projekts – z. Zt. 377 Schüler/innen an 15 Berliner Grundschulen – sollen belastbare und generalisierbare Daten zur Wirksamkeit von unterschiedlichen Förderansätzen gewonnen werden. Trotz des hohen Aufwandes fordern die Autorinnen mehr feldexperimentelle Studien, um die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund sicherer und erfolgreicher zu machen.

»Die Profilanalyse« (173–193) von Wilhelm Gießhaber wird als ein Instrument zur Analyse von Lernaltersprachen und von Texten beschrieben, das auf empirischen Studien zum Fremd-/Zweitspracherwerb beruht. Ziel des Verfahrens, das im Beitrag vorgestellt wird, ist es, die vorhandenen Sprachkompetenzen einzusehen. Die verschiedenen Vorgehensweisen werden mit vielen Abbildungen und Tabellen gut nachvollziehbar vorgestellt und die Ergebnisse ausführlich behandelt. Im Prinzip kann das Vorgehen der Sprachstandsdiagnostik zugeordnet werden.

Angela Grimm und Petra Schulz befassen sich in ihrem Artikel »Forschungsmethoden der kombinierten Längs- und Querschnittstudie MILA« (195–218) mit verschiedenen Fragen empirischer Studien zum (gestörten) Zweitspracherwerb, wozu längs- wie querschnittlich angelegte Untersuchungen mit verschiedenen Erhebungsverfahren und mit Kindern unterschiedlicher Herkunft hilfreich sein sollen. Das Forschungsdesign MILA, das sprachauffällige wie sprachunauffällige Kinder mit Deutsch als Erst- wie Zweitsprache einbezieht, steht im Mittelpunkt des Beitrags und wird intensiv einschließlich der Ergebnisse eines ersten Querschnittvergleichs beschrieben.

Der Titel »Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-)schulischer Sprachförderung« (219–236) von Werner Knapp und Julia Ricart Brede erläutert den Inhalt des Beitrags bereits, der als Plädoyer für den Einsatz von Videographie zu verstehen ist. Sie zeigen die vielfältige Verwendbarkeit im Folgenden auf und systematisieren videoanalytische Ansätze nach pädagogisch-didaktischen und linguistischen Ansätzen. Am konkreten Beispiel des Sprachförderprogramms *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* wird der Einsatz von Videoanalysen gründlich und im Detail aufgezeigt.

Aneta Nickel stellt »Forschungsmethodologische Überlegungen zur Untersuchung der Sprachentwicklung von Aussiedlern am Beispiel morphologischer Analysen« (237–259) vor, wozu zunächst das in den 90er Jahren entstandene »Essener Projekt zum Spracherwerb von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion« (ESA-Projekt) vorgestellt wird. Als konkretes Beispiel behandelt sie dann ausführlich und gut gegliedert mit vielen Beispielen den Erwerb von Präpositionalphrasen.

»Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen« von Udo Ohm ordnet sich der soziokulturellen Zweitspracherwerbsforschung zu, so dass autobiographisch-narrative Interviews als Forschungsinstrument eingesetzt werden, was auch mit Biographieforschung in Verbindung gebracht werden kann. Im Artikel werden »am Fall einer finnischen Deutschlernerin die einzelbezogenen Detailanalysen an ausgewählten Transkripten« (266) vorgeführt und mit dem Fall eines deutschen Englischlernalters verglichen, so dass insgesamt ein überschaubares Bild der Vorgehensweise und Analyse entsteht.

Heidi Rösch und Daniela Rotter erläutern die »Evaluation von Sprachförderkonzepten« (286–302) mit Hilfe des BeFo-Projekts, das bereits im oben behandelten Artikel von Anja Felbrich, Petra Stanat, Jennifer Paetsch und Annkathrin Darsow im Mittelpunkt stand. In einer übersichtlichen Tabelle werden die beiden Ansätze *Focus on Form* und *Focus on Meaning* nach ihrer Beschreibung übersichtlich charakterisiert. Eine interne Evaluation des *Focus on Form*-Sprachförderkonzepts gibt weitere Angaben zum Umgang von Lernenden mit Angeboten zum Strukturlernen, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und der Anwendung kognitiver Sprachlernstrategien. Es werden konkrete Beispiele vorgestellt, wobei vor allem auch die Feststellung von Interesse ist, dass nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden sowie ihre Interaktionen näher untersucht werden sollten.

Sarah Schimkes Beitrag »Selbstgesteuertes Hören und Bildauswahlaufgaben in der Zweitspracherwerbsforschung« (303–324) geht von der Bedeutung rezeptiver Fähigkeiten von Zweitsprachlernenden aus und stellt dazu zunächst selbstgesteuertes Hören und Bildauswahlaufgaben vergleichend vor. In einem Anwendungs-

beispiel befasst sie sich mit Finiheit im Deutschen anhand einer früheren Studie von ihr zum ungesteuerten Zweitspracherwerb türkischer Immigranten. Hier ergibt sich eine eindeutige Bevorzugung nicht-finiten Strukturen durch Lernbeginner, was auch vermuten lässt, dass sie über nicht mehr zielsprachliches Wissen verfügen, als sie in der Sprachproduktion aufzeigen. Wichtig ist insbesondere die Einsicht, dass die Kombination verschiedener Methoden zu guten Ergebnissen führt.

»Möglichkeiten und Grenzen der Prüfung konvergenter Validität sprachstandsdiagnostischer Verfahren« (325–348) lautet der Titel des Beitrags von Julia Settinieri, in dem Anforderungen, Möglichkeiten und Probleme von Sprachstandsdiagnose für den Vorschulbereich untersucht werden, wobei zwischen Beobachtungs- und Testverfahren unterschieden wird. Ein ebenfalls wichtiger Punkt ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Kinder. Hierzu wurde eine Korrelationsstudie (quantitative Querschnittsstudie) von *Sismik/Seldak* und *Delfin 4* durchgeführt. Ein zentrales Ergebnis ist, »dass das Test- bzw. Screeningverfahren Delfin 4 und das Beobachtungsverfahren Sismik/Seldak zu ca. 30–50 % dieselben Sprachstandsanteile vierjähriger Kinder messen« (341), was dann zu unterschiedlichen Förderentscheidungen führen wird. Angestrebt wird daher, weitere Korrelationsstudien mit zu gleichen Zwecken eingesetzten sprachstandsdiagnostischen Verfahren sowie longitudinale Studien durchzuführen.

Von Elisabetta Terrasi-Haufe, Anastassiya Semyonova, Tobias Kallfell, Elena Lebedeva und Julia Schmidt stammt der letzte Artikel »Die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen interkultureller Interaktion und Integration in der InterMig-Studie« (349–369). Hier wird das Projekt InterMig – »Interkulturelle Interaktion und Integration am Beispiel jugendlicher russischer Migranten in Niedersachsen« – vorgestellt, das von 2008 bis 2011 durchgeführt wurde. Interkulturalität schulischer Interaktion steht hierbei im Mittelpunkt. In den Kapiteln zum theoretischen Hintergrund und Bestimmungen werden Unterrichtsinteraktion, Kultur, interkulturelle Kompetenz und Integration sowie Sprachstandsmessungen näher betrachtet, bevor die Untersuchung der Spätaussiedler genauer vorgestellt wird.

Wie die kurze Beschreibung vermitteln soll, enthält das Buch in den 15 Beiträgen eine Fülle von Informationen und Anregungen im Bereich Zweitspracherwerbsforschung, die alle ungefähr 20 Seiten umfassen. Bemerkenswert ist die Vielfalt der Zweitspracherwerbsforschung sowohl in Bezug auf methodische Vorgehensweisen, Fragestellungen wie auch zu untersuchende Personen. Bedauerlich ist das Fehlen von Angaben zu den Autoren und Autorinnen und ihren Forschungsschwerpunkten. Insgesamt jedoch ein sehr empfehlenswertes Buch, das allerdings Grundkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung und Sprachwissenschaft voraussetzt.

- Albes, Claudia; Saupe, Anja (Hrsg.): **Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik.** Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Beiträge zur Literatur und Mediendidaktik 20). – ISBN 978-3-631-57749-3. 227 Seiten, € 39,80

(Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea)

Der vorliegende Band enthält zehn Beiträge, die auf gleichbleibend hohem Niveau einige Konzepte der modernen Erzähltheorie diskutieren und für den schulischen Bereich aufbereiten.

Nach einer übersichtlichen Einleitung seitens der Herausgeberinnen kommt zunächst Helmut Brackert zu Wort (35–44), dessen Expertise und klarer Stil hinreichend bekannt sind. Auch dieses Mal enttäuscht er nicht. Ausgehend von den Helden Homers bis zu den Einschlafproblemen des Protagonisten zu Beginn von Marcel Prousts *Recherche* spannt er auf engstem Raum einen Bogen über Äonen hinweg und vergisst dabei auch den Urquell allen Erzählens nicht: Die mündliche Alltagserzählung. Auf dieser *tour de force* gelingen ihm mitunter bestechende Formulierungen, wie zum Beispiel diese:

»Das Mittelalter kannte das Einzelne nicht in seinem ganzen Umfang, besaß aber eine Vorstellung vom Zusammenhang; die Neuzeit kennt das Einzelne immer genauer, vermag es aber immer weniger als Teil einer übergreifenden Ordnung zu sehen.« (40)

Im zweiten Beitrag (45–71) geht Karlheinz Fingerhut unter dem Titel »Wo ist der Autor, wenn sein Held stirbt?« der Frage nach, ob die Trennung von (text-externem) Autor und (text-internem) Erzähler angemessen sei. Dies wird anhand von »Proben aufs Exempel« (57) verneint. Doch gilt es hier, Einspruch zu erheben, denn die längst geläufige Unterscheidung von (textexternem) Autor und (text-internem) Erzähler ist kein »Dogma« (54), sondern eine logische Notwendigkeit. Aus dem Text können wir zwar die Eigenschaften des Erzählers erschließen, nicht aber diejenigen des Autors. Immerhin ist Fingerhuts Unbehagen an der inzwischen überhand nehmenden Verdrängung des Autors durch das Konzept des Narrators nachvollziehbar.

Im Folgebeitrag (73–84) greift Anja Saupe Fingerhuts »Proben aufs Exempel« auf (Flauberts *Madame Bovary*, Fontanes *Effi Briest* und Kafkas *Verwandlung*) und kommt zum gegenteiligen Schluss. Auf der Grundlage einiger Basiskonzepte wie »Erzähler« und »Erzählperspektive« gelingt es ihr, den theoretischen und praktischen Wert dieser Konzepte unter Beweis zu stellen. Beide Aufsätze gehören zusammen und ergeben einen instruktiven Einblick in Theorie und Praxis der Textbeschreibung und -interpretation. Aufgrund der klaren Diktion beider Autoren wird sich der Leser über Sinn oder Unsinn narratologischer Konzepte leicht selbst eine Meinung bilden können.

Claudia Albes geht anschließend der Funktion von Beschreibungen in erzählenden Texten nach (85–110). Zwar mag die Beschreibung eine Magd der Erzählung sein, aber sie ist gewiss eine wichtige Magd, denn erstens kommt keine Erzählung ganz ohne sie aus und zweitens kann sie auch das Regiment übernehmen. Im praktischen Teil hätte man von der Autorin nun erwartet, dass sie drei schulrelevante Beispiele anbietet: Eines mit einem geringen Anteil an deskriptiven Elementen, eines mit einem durchschnittlichen und eines mit einem hohen Anteil. Alsdann hätten die Funktionen und Effekte dieser Mischverhältnisse untersucht werden können. Stattdessen greift sie als Beispieltext ausgerechnet Peter Handkes Roman (oder besser: Antiroman) *Die Hornissen* heraus und stellt sich die an sich reizvolle Frage, ob dieser Text überhaupt noch (dominant) narrativ strukturiert sei. Ein Herz für Literatur, die auch Jugendliche interessieren könnte, hat man nicht. Doch narratologisch interessierte Leser werden die hervorragende Analyse dieses Grenzfalls zu würdigen wissen.

Im nächsten Beitrag widmet sich Wenke Mückel einer Erzählung von Gabriel Laub (111–124) und liefert damit eine »exemplarische Studie zum Sprachspiel mit Phraseologismen in satirischen Texten« ab. Dabei weiß die Autorin Erhellendes über die Satire im Allgemeinen und über die launig-nachdenkliche Geschichte *Das verliebte Nilpferd* im Besonderen zu sagen. In dieser Geschichte *machen Affen ein Affentheater* und das Nilpferd *geht vor Liebeskummer ins Wasser*. Dicht gestreute Phraseologismen (also feststehende Wortverbindungen meist bildhaften Charakters) wirken doppeldeutig wie Umkipppfiguren und vermögen es durchaus, unter einer lustig-phantastischen Oberfläche ernsthafte Probleme aufleuchten zu lassen.

Mit Spannung liest man auch den Beitrag über Welten, mit denen »etwas nicht stimmt«, von Anja Saupe (125–140). Trotz aller Unterschiede zwischen Oswald Wieners Roman *Die Verbesserung von Mitteleuropa* (1969), aus der die Autorin eine geschickte Auswahl trifft, und dem Film *Matrix* von Andy und Larry Wachowski (1999) weist die Autorin auf eine entscheidende Gemeinsamkeit hin: Beide Werke entwerfen Welten voller alltagsferner Phantastik, dennoch enthalten sie Züge, die einem bekannt vorkommen können. Diesem Phänomen geht die Autorin nach und vermag dabei sowohl im analytischen als auch im didaktischen Teil zu überzeugen.

Nicht weniger gespannt ist man auch auf den umfangreichen Beitrag von Karl Holle, der den »didaktischen Nutzen von Story grammars« thematisiert (141–177). Um diese *grammars* ist es inzwischen zwar still geworden, doch ihre Grundidee hat Bestand: So wie ein Satz aus einer Nominalphrase und einer Verbalphrase besteht (S • NP + VP), die sich wiederum weiter zerlegen lassen, besteht auch eine Erzählung aus vergleichbaren Kategorien. So besteht eine Story in der Fassung von Stein und Glenn (1979) zunächst aus einem Setting (Anfangssituation) und einem Episodensystem, formal: Story • Setting ER-

MÖGLICHT Episodensystem. Diese Analyse kann nun analog einer Satzanalyse in tiefere Schichten hinein getrieben werden. Trotz aller Schwächen derartiger *grammars* gelingt es Holle, ihren didaktischen Nutzen unter Beweis zu stellen. Dabei leistet die gelungene graphische Gestaltung der Strukturbäume und Tabellen eine entscheidende Hilfe.

Am Ende des Bandes geht Swantje Weinhold der Frage nach, wie die mündliche und schriftliche Erzählkompetenz schulisch gefördert werden können (179–191), während sich Christine Garbe dem Wissen und Können der Lehrer zuwendet (193–211). Schließlich schlüsselt Ludwig Huber das Zauberwort ›Kompetenz‹ auf (211–227). Dieser gelungene Band liefert Erkenntnisse, Anregungen und nicht zuletzt auch Diskussionsstoff für Deutschlehrer im Inland und im Ausland.

Literatur

Nancy Stein; Glenn, Christine: »An Analysis of Story Comprehension in Elementary School children.« In: Freedle, Roy O. (Hrsg): *New Directions in Discourse Processing*. Norwood NJ: Ablex, 1979, 53–120.

- ▶ Al-Nasser, Mohammed:
Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen. Online 2011, 262 Seiten
 (<http://opus.ub.uni-bayreuth.de>; 03.01.2013)

(*Abdel-Hafiez Massud, Kairo / Ägypten*)

Der Autor der vorliegenden Monographie kommt aus dem Jemen, wo die Deutschlerner, wie übrigens überall im arabischsprachigen Raum, nach nur 8 Semestern des Studiums *German Language* den Grad des Bachelors erlangen und unmittelbar als Dolmetscher, Reiseführer, Fremdsprachensekretäre oder gar als Deutschlehrer ihren Beruf anfangen (müssen). Es besteht für die Deutschlerner somit eine pure Überlebensnotwendigkeit, die deutsche Sprache mündlich zu beherrschen, selbst wenn der Lehrbetrieb bedauerlicherweise immer noch überwiegend prüfungs- und notenorientiert bleibt. Nachdem das Lehrbuch von Schulz und Griesbach *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* dort jahrzehntelang als das einzige Buch zum Erlernen der deutschen Grammatik und der deutschen Sprache gegolten hatte, kommen erst seit einigen Jahren immer mehr neue – zumindest vom Anspruch her – kommunikativ ausgerichtete Lehrwerke zum Einsatz. Dabei ist es natürlich sinnvoll, solche Lehrwerke im Lichte ihrer eigenen Maßstäbe im Hinblick auf die Ausbildung der Artikulationsfähigkeit der

Deutschlerner unter die Lupe zu nehmen. Und das ist die Leitfrage dieser Monographie.

Dass sich nun ein Germanistik-Dozent aus dieser Region mit dem Aspekt der Mündlichkeit im Deutschunterricht befasst, ist sehr lobenswert. Er ist zwar nicht der erste, der sich mit dem Aspekt der Mündlichkeit in Lehrwerken befasst – bereits vor ihm haben sich mit dieser Frage bereits Günthner (2000), Vorderwülbecke (2008), Lee (2008), Heilmann (2008) u. a. auseinandergesetzt. Neu ist bei der vorliegenden Monographie, die als Dissertation von der Universität Bayreuth angenommen wurde, die Tatsache, dass sie sich nicht mit den Lehrwerken der 70er, 80er und 90er Jahren befasst, sondern mit den Lehrwerken, die nach 2000 entstanden sind, insbesondere mit den sieben Lehrwerken *Stufen* (2004), *Delfin* (2004), *Lagune* (2004), *em-Abschlusskurs* (2006), *em-Hauptkurs* (2002), *Schritte* (2008), *Tangram* (2002), denen der Autor somit zunächst unterstellt, dass sie sich an dem kommunikativen Ansatz im DaF-Unterricht orientieren wollen. Da manche dieser Lehrwerke auch im deutschen Inland z. B. in sogenannten Integrationskursen eingesetzt werden, dürfte die vorliegende Monographie auch für den DaZ-Unterricht in Deutschland nützlich sein. Zudem zeichnet sich die vorliegende Monographie dadurch aus, dass sie sich mit den Audio-Texten der Lehrwerke (CDs und Kassetten) befasst (93) und nicht, wie bei Günthner und Vorderwülbecke, nur mit den Schriftdialogen im jeweiligen Lehrwerk. Ein weiteres Verdienst dieser Monographie ist die Nutzbarmachung der wissenschaftlichen Ergebnisse der Gesprächsanalyse im Hinblick auf den Sprecher-Wechsel, um aufzuzeigen, wo die Lehrwerke dem Deutschlerner zur situationsangemessenen Mündlichkeit und Artikulationsfähigkeit verhelfen und wo eben dies nicht bzw. nicht ganz der Fall ist.

Die 262seitige Arbeit besteht aus einer Einleitung, sieben Kapiteln und sieben Anhängen. Während die Einleitung den Leser in die Fragestellung einführt, befassen sich die ersten drei Kapitel mit theoretischen Fragen. Das vierte und das fünfte Kapitel repräsentieren die Methodik der Analyse der genannten Lehrwerke im Rahmen der Fragestellung sowie die Ergebnisse dieser Analyse. Das sechste Kapitel ist eine Zusammenfassung, an die sich ein Kapitel mit der verwendeten primären und sekundären Literatur anschließt. Man kann daher von einem theoretischen und einem praktischen Hauptteil der Arbeit sprechen. Der theoretische Teil der Arbeit befasst sich mit der Begründung der Notwendigkeit der mündlichen Kompetenz der Deutschlerner gemäß dem kommunikativen Ansatz, der durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen mehr Legitimation (53 ff.) erfahren hat. Im kommunikativen Ansatz verortet der Autor die Fertigkeit »Sprechen« als Teil der kommunikativen Kompetenz, zu der die Fertigkeiten »Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben« (29) gehören. Dieser kommunikative Ansatz ist nach Ansicht des Autors im Vergleich zu anderen Ansätzen der Garant dafür, dass der Deutschlerner eine

»Interaktionskompetenz« entwickelt, die sich darin niederschlägt, dass sich der Lerner auszudrücken vermag sowie auf die Äußerungen anderer (hier die Äußerungen der Muttersprachler als Maßstab) angemessen zu reagieren in der Lage sein soll:

»Es ist notwendig, zu verstehen, was man gehört hat und was man sagen will. Deshalb ist es von großer Bedeutung, das Sprechen anhand bestimmter Themen zu üben und mehr Zeit im fremdsprachlichen Unterricht auf freies Sprechen zu verwenden.« (50)

Um in seiner Analyse konkreter zu sein, legt sich der Autor im 3. Kapitel auf die Phänomene der Prosodie, des Sprecherwechsels und der Operator-Skopos-Struktur fest, die er in den genannten Lehrwerken in Bezug auf ihr Vorkommen sowie auf die Adäquatheit und die Ergiebigkeit dieses Vorkommens prüfen will. In Anlehnung an die Schlüsselliteratur der gesprochenen Sprachforschung, vor allem an Fiehler (2004) und an Schwitalla (2003), bietet der Autor in diesem Kapitel auch eine zweckgebundene Einführung in diese Phänomene mit konkreten Beispielen, wobei die Beispiele allgemeinsprachlicher Natur sind und nicht aus einem Modell-Lehrwerk stammen. Den Zusammenhang zwischen jedem dieser Phänomene der gesprochenen Sprache und der Leitfrage dieser Monographie reflektiert der Autor allerdings nicht tief und nicht detailliert genug. In der Regel begnügt er sich mit einer oder zwei Zeilen im Anschluss an jede Beschreibung mit Worten wie: »Daher ist es von großer Bedeutung, die deutschen Intonationsverläufe im Fremdsprachenunterricht darzustellen und von den Lernenden üben zu lassen.« (69)

In der Fußnote 8 der Monographie (31) weist der Autor darauf hin, dass er sich mit der Textsorte »Dialog« in den Lehrwerken befassen will. Von einem theoretischen Teil einer Dissertation über die Didaktisierung der gesprochenen Sprache erwartet man – und das ist sicherlich nicht zu viel verlangt –, dass der Autor zumindest stichwortartig auf Textsorten hinweist, die für die gesprochene Sprache insgesamt (Hess-Lüttich 2001) in Frage kämen bzw. auf gemischte halbschriftlich-halbmündliche Textsorten wie z. B. Chat (Hess-Lüttich/Wilde 2003) oder Emails (Günther/Wyss 1996) sowie darauf hinweist, dass eine dynamische lebendige Sprache nicht allein in der Dualität aus Mündlichkeit und Schriftlichkeit bestehen kann. Schon die Feststellung, dass bestimmte Textsorten der gesprochenen Sprache in manchen Lehrwerken für den DaF-Unterricht fehlen, wäre allein ein Ergebnis bei der Analyse der jeweiligen Lehrwerke unter dem Gesichtspunkt der Befähigung zur Artikulationsfähigkeit.

Das 4. Kapitel bildet nach Angaben des Buchautors den Anfang des praktischen Teils dieser Arbeit, auch wenn der Autor erst die Seite 94 für die letzte Seite der »theoretischen Grundlage« der Arbeit erklärt. In diesem Kapitel erklärt der Autor sein methodisches Vorgehen. Dabei erfährt man, dass der Monographie die

Analyse von 126 Dialogen in den genannten Lehrwerken aus allen Sprachniveaus zugrunde liegt. Analysiert werden, wie oben erwähnt, die gesprochensprachlichen Erscheinungen der Prosodie, des Sprecherwechsels und der Operator-Skopos-Struktur. Erklärungsbedürftig sind seine Auswahlkriterien (92 ff.) der Dialoge selber. Der Leser versteht nicht ganz, warum literarische Gespräche nicht von der Analyse erfasst werden, während eine Gesprächssequenz »mit mindestens einem Sprecherwechsel«, also einer Ja-Nein-Frage, bewusst bevorzugt wird und dem Autor authentischer erscheint, obwohl er selber sagt (99), dass sämtliche CD-Dialoge der Lehrwerke in einem Studio eingesprochen worden seien und daher ja als elaboriert gelten.

Der analytische Teil der Monographie nebst Analyseergebnissen befindet sich auf den Seiten 103–155 und bildet somit das 5. Kapitel. Es handelt sich hier in der Tat um wichtige Ergebnisse, die eine Verbesserung der genannten Lehrwerke in Bezug auf den Aspekt der Befähigung zum mündlichen Sprachgebrauch erforderlich machen. Zu solchen Ergebnissen zählen, dass die untersuchten Dialoge, meistens Telefongespräche, in den Lehrwerken unvollständig sind und dass Abbrüche und Korrekturen, die für ein spontanes natürliches Gespräch typisch sind, kaum oder gar nicht anzutreffen sind. In Bezug auf die Operator-Skopos-Struktur stellt der Autor im Ergebnis seiner Analyse fest, dass diese Struktur in 48 Dialogen von insgesamt 126 Dialogen vorkommt (103), ohne jedoch zu sagen, welcher Richtwert der passende wäre.

Natürlich fragt es sich hier, welche Rolle denn ein Lehrer im Unterrichtsprozess und in der Vermittlung der Mündlichkeit hat. Diese Frage stellt der Autor nicht. Der Faktor der ›Habitualität‹ der Sprachmuster wird auch nicht zur Sprache gebracht.

Auch im Rest dieses praktischen Analyseteils, wo sich der Autor mit den 3 genannten Phänomenen in den Übungsteilen aller 7 Lehrwerke befasst, bleibt das Ergebnis der Analyse fast konstant: Die drei Phänomene finden sich in den Lehrwerken, aber nicht ganz vollständig. Zudem werden die pragmatischen Funktionen dieser gesprochensprachlichen Phänomene in den Lehrwerken nicht erklärt, damit die Lerner dafür mehr und mehr sensibilisiert werden.

Der Nutzen dieser Monographie wäre sicherlich höher ausgefallen, wenn der Autor Beispiele angeführt hätte, warum insbesondere die arabischen Deutsch-Lerner ein Problem mit der Aussprache des Deutschen haben und ob und wie dieses mit den Sprach-Interferenzen zu tun hat. Auch das Instrument einer Umfrage unter arabischen Deutsch-Lernern, die es in Deutschland nicht zu wenige gibt, wäre ein probates Mittel gewesen, um die Lerner selber zu Wort kommen zu lassen. Er hätte auch zeigen können, wie andere Deutschlerner aus einem anderen Kulturkreis, z. B. aus dem englischsprachigen Raum, mit dem Problem der Aussprache und der Artikulationsfähigkeit zurechtkommen, was zu

maßgeschneiderten zielorientierten Lehrwerken, also zu besonderer Regionalisierung, hätte führen können.

Zudem soll der Fortschritt eines Deutschlernalers im gesprochenen Deutschen auch den Fortschritt im argumentativen Sprachhandeln in der deutschen Sprache widerspiegeln und miteinschließen. Dieser Aspekt wurde in der Dissertation jedoch nicht behandelt.

Man muss trotz der angeführten Kritikpunkte am Ende mit großem Lob feststellen, dass es von Mut und Souveränität zeugt, dass sich ein Nicht-Muttersprachler mit einem Phänomen der gesprochenen Sprache wie der Prosodie befasst hat. Das Buch sensibilisiert Autoren von Lehrwerken sowie Lehrkräfte des Deutschen als Fremdsprache und fortgeschrittene Lerner für den wichtigen Aspekt der Mündlichkeit beim Erlernen der deutschen Sprache.

Literatur

- Fiehler, Reinhard u. a.: *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr, 2004 (Studien zur deutschen Sprache 30).
- Günther, Ulla; Wyss, Eva L.: »E-Mail-Briefe – Eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.« In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. u. a. (Hrsg.): *Textstrukturen im Medienwandel*. Frankfurt/M.: Lang, 1996, 61–86.
- Günthner, Susanne: »Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?«, *Info DaF* 27 (2000), 352–366.
- Heilmann, Christa M.: »Kriterien und Standards der Mündlichkeit im DaF-Unterricht.« In: Chlosta, Christoph u. a. (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 2008, 293–303 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79).
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.: »Textsorten der gesprochenen Sprache.« In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001, 280–299 (HSK 19.1).
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Wilde, Eva: »Der Chat als Textsorte und/oder als Dialogsorte?«, *linguistik-online* 2003 (www.linguistik-online.de; 17.12.2006).
- Lee, Mi-Young: »Nutzung prosodischer Merkmale beim Erwerb von deutschen Wortstellungsregeln. Neue didaktische Perspektiven im DaF-Unterricht.« In: Chlosta, Christoph u. a. (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 2008, 141–158 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79).
- Schwitalla, Johannes: *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 2. Auflage. Berlin: Schmidt, 2003 (Grundlagen der Germanistik 33).
- Vorderwülbecke, Klaus: »Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht.« In: Chlosta, Christoph u. a. (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 2008, 275–292 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79).

- Apeltauer, Ernst; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): **Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule.** Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Forum Sprachlehrforschung 11). – ISBN 978-3-86057-765-3. 142 Seiten, € 24,80

(Heidi Seifert, Darmstadt)

Der von Ernst Apeltauer und Martina Rost-Roth herausgegebene Sammelband umfasst acht Beiträge, die im Rahmen der DGFF-Jahrestagung 2009 in Leipzig in der »AG DaZ« vorgetragen wurden. Die daraus entstandenen Beiträge setzen sich aus verschiedensten Perspektiven mit sprachlichen Entwicklungsprozessen von Kindern im Übergangsbereich von der Vor- in die Grundschule auseinander und geben Anregungen für die Gestaltung der Sprachförderpraxis.

Ausgehend von dem immensen Einfluss des Elternhauses auf die Sprachentwicklung und Lesesozialisation eines Kindes (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993) untersucht Anastasia Senyildiz in einem Eltern-Kind-Deutschkurs elterliche Interaktionsimpulse beim Vorlesen. Senyildiz' Analyseergebnisse deuten an, dass Sprechfreude bei Kindern durch einen interaktiven Vorlesestil geweckt werden kann, indem Kinder z. B. durch Fragen und ergänzende Kommentare aktiv in den Vorleseprozess eingebunden werden (18/19). Da Eltern dies zumeist besser in der stärkeren Erstsprache (L1) als in der Zweitsprache (L2) Deutsch gelingt, resümiert Senyildiz, dass Eltern möglichst in ihrer stärkeren Sprache vorlesen sollten (20).

Ernst Apeltauer beschäftigt sich im zweiten Beitrag des Sammelbandes mit der Aneignung und Entwicklung von Verben beim Übergang von der Vor- in die Grundschule. Die Daten stammen aus einer longitudinal angelegten Fallstudie von einem Mädchen mit türkischer L1. Durch die dichten Erhebungsintervalle der Sprachdaten veranschaulicht Apeltauer, dass Verben durch die Lernerin unterschiedlich erworben und verwendet werden (39/40).

Charlotte Röhner, Britta Hövelbrinks und Meng Li gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie die Bedingungen einer naturwissenschaftlich-technischen Lernumgebung für eine frühe Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich nutzbar gemacht werden können. Die Untersuchungsergebnisse auf Basis videographierter Lerneinheiten verdeutlichen, dass Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in Lerneinheiten zu Themenbereichen wie Elektrizität oder Magnetismus die Möglichkeit zum handlungsorientierten und ungezwungenen Sprechen erhalten und ihre Motivation durch die fachliche Einbettung der Sprachförderung erhöht werden kann (52).

Petra Wieler stellt in ihrem Beitrag die Ergebnisse ihrer Studie zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen von DaZ-Lernenden unter Einbezug multimedialer Präsentationsformen vor. Die Datengrundlage bilden Kreisgesprä-

che und schriftliche Textproduktionen einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (1. und 2. Klasse) einer Berliner Grundschule. Wieler konstatiert eine erhebliche Differenz zwischen den mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden zugunsten der schriftlichen Textproduktionen. Die Begründung dafür sieht sie in der »Befreiung vom kommunikativen Handlungsdruck des Klassengesprächs« (61) und der Medienkombination, die die individuellen Schreibprozesse unterstützt hat.

Tabea Becker untersucht in einer qualitativen Langzeitstudie den Schriftspracherwerb im Grundschulbereich. Die kontrastive Fehleranalyse veranschaulicht, dass die Schwierigkeiten von DaZ-Lernenden beim Erwerb der Schriftsprache größtenteils nicht auf Einflüsse der L1 zurückzuführen sind, sondern durch einen eingeschränkten Zugriff auf relevante Aspekte in der L2 Deutsch bedingt sind (80). So untermauern Tabea Becker wie auch Petra Wieler durch ihre spannenden Befunde zum Schriftspracherwerb die These, dass für Kinder mit nichtdeutscher L1 die Heranführung an die Schriftsprache und Schriftkultur sowie der zunehmende Fokus auf Elemente der Bildungssprache eine immense Hürde darstellt, die durch speziell auf die Zielgruppe zugeschnittene Fördermaßnahmen abgefedert werden sollte.

Die Studie, die Karen Schramm, Caterina Mempel, Ditte Buchwald, Sebastian Heindel und Katrin Rütthling vorstellen, beschreibt mittels einer deskriptiven Analyse von videographierten Unterrichtseinheiten die narrative Sprachförderrealität an drei Grundschulen in Frankfurt/Main. Als Großteil der beobachteten Narrationen identifizieren die AutorInnen einfache Erlebniswiedergaben, so dass die Ergebnisse die geringe mündliche narrative Vielfalt und die eingeschränkte Erzählpraxis in der Grundschule widerspiegeln (100).

Beate Lütke untersucht in einer qualitativen Interventionsstudie im Rahmen einer Unterrichtssequenz zum Thema »Räume« das Potential eines explizit-formbezogenen Förderansatzes. Die Kinder realisierten nach der Intervention präzisere Teilortdarstellungen und Teilortergänzungen, was auf diskursiver Ebene durch die Verwendung von spezifischen Präpositionalphrasen anstelle unspezifischer Pronominaladverbien (z. B. »dazwischen«) oder deiktischer Adverbien (z. B. »da«) ersichtlich wird (113), so dass sich erste positive Rückschlüsse auf den erprobten Förderansatz andeuten.

Bei der Aneignung von Verben stellen neben phonetisch-phonologischen, syntaktischen und morphologischen Aspekten laut Bernt Ahrenholz vor allem der Bedeutungserwerb und das Erlernen von Verwendungsbedingungen eine schwierige Erwerbsaufgabe dar (121). Mittels der Analyse mündlich produzierter Geschichten veranschaulicht der Autor, dass die untersuchten Dritt- und Viertklässler zwar häufig über ein relativ großes Verblexikon verfügen, ihnen deren angemessene Verwendung jedoch noch Probleme bereitet (135).

Die Beiträge von Ahrenholz und Apeltauer rücken mit der Aneignung und Verwendung von Verben durch DaZ-Lernende eine überaus wichtige Thematik in den Fokus, der angesichts ihrer Relevanz lange Zeit zu wenig Beachtung geschenkt wurde und für deren Berücksichtigung in der Didaktik und Sprachförderpraxis die Autoren sich, stützend auf ihre Erkenntnisse, klar aussprechen.

Den HerausgeberInnen gelingt es durch die Zusammenstellung der Beiträge, die Vielschichtigkeit und Komplexität der sprachlichen Erwerbsprozesse im Elementar- und Primarbereich mit einem besonderen Fokus auf der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache abzubilden. Aus den vorgestellten Studien lassen sich darüber hinaus konkrete Impulse für die Weiterentwicklung der Sprachförderpraxis ableiten. In diesem Zusammenhang sprechen sich beispielsweise Röhrner et al. für eine fachbezogene Einbettung der frühen Sprachförderung aus und Lütke zeigt mittels ihrer Interventionsstudie das Potential eines explizit-formbezogenen Förderansatzes auf.

Die Bandbreite der Beiträge offenbart zudem vielfältige methodische Zugänge zu den Forschungsfeldern des Kindergartens und der Grundschule und stellt verschiedenste Erhebungsinstrumente zur Gewinnung von Sprachdaten (z. B. Datenelizitierung durch Bildergeschichten, Videographie von Unterrichtssequenzen) vor. Die ausführlichen Darstellungen im Beitrag von Schramm et al. zur methodischen Vorgehensweise (90–99) geben interessante Einblicke in den Forschungsprozess und können insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen, die ähnliche empirische Studien planen, als Orientierung und Sensibilisierung für methodische Aspekte dienen.

Die Verteilung der Beiträge nach Alters- und Jahrgangsstufen und Etappen des Bildungssystems – lediglich zwei der insgesamt acht Beiträge stellen Forschungsergebnisse zu sprachlichen Entwicklungsverläufen im Elementarbereich vor – spiegelt jedoch zugleich ein Forschungsdesiderat im Bereich vorschulischer Bildungsprozesse wider. Da für einen Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund durch das Verlassen des engeren familiären Umfelds und den Eintritt in den Kindergarten der Erstkontakt mit der L2 Deutsch hergestellt wird (vgl. Rehbein/Grießhaber 1996), werden bereits im Elementarbereich die Weichen für die späteren sprachlichen Entwicklungsprognosen der Kinder gestellt. Zukünftige Forschungsaktivitäten sollten daher verstärkt zweitsprachliche Erwerbsprozesse und deren Förderung im Elementarbereich fokussieren, so wie sie beispielsweise bereits in Form von Begleit- und Evaluationsstudien für das »Kieler Modell« (vgl. Apeltauer 2007) oder das »Rucksack-Projekt« (vgl. Dogruer et al. 2005) vorliegen, um die derzeitige Sprachförderpraxis auf der Basis abgesicherter empirischer Erkenntnisse in Richtung einer möglichst früh einsetzenden Sprachförderung weiterzuentwickeln.

Literatur

- Apeltauer, Ernst: »Das Kieler Modell. Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund«. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2007, 91–115.
- Dogruer, Nurhan; Knopp, Jochen; Senol-Kocaman, Diler; Springer, Monika: »Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich«. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim; München: Juventa, 2005, 125–130.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1993 (Lesesozialisation 1).
- Rehbein, Jochen; Griebhaber, Wilhelm: »L2-Erwerb versus L1-Erwerb: methodologische Aspekte ihrer Erforschung.« In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, 67–119.

- Arbeitskreis für interkulturelle Germanistik in China (Hrsg.):
Deutsch-Chinesisches Forum interkultureller Bildung. Band 2: Spektrum der Interkulturalität. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-027-7. 221 Seiten, € 23,00

(Zhuli Zhang, Göttingen)

Der vorliegende Sammelband stellt in 16 Beiträgen vor allem Forschungsergebnisse der Tagungen des Arbeitskreises 2007 in Beijing im Bereich der interkulturellen Kommunikation vor. Der Band geht von der Forschungs- und Anwendungsperspektive aus und setzt sich zum Ziel, den Lesern Themen, Fragestellungen, Aufgaben und Überlegungen für Lehre und Forschung im interkulturell orientierten Germanistikstudium in China nahezubringen und die Förderung der interkulturellen Kompetenz als ein übergeordnetes Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht hervorzuheben.

Die Vorsitzende des Arbeitskreises, Minru Qian, fasst im einleitenden Artikel *Über das Spektrum der Interkulturalität* unterschiedliche themenbezogene Auffassungen bzw. theoretische Überlegungen zusammen, so dass er als theoretische Grundlage für den gesamten Band dienen kann. Der darauf folgende Beitrag *Interkulturelle Germanistik, Kulinaristik und Gastlichkeitsforschung* von Alois Wierlacher widmet sich der Erforschung der Gastlichkeit als Fundament sozialer Beziehungen und einer Grundform der Kommunikation. Wierlacher plädiert dafür, dass Kulinaristik und Gastlichkeit, die im Aufbau der Kultur(en) und in der Verständigung zwischen den Menschen eine bedeutende Stellung einnehmen, als ein für die interkulturelle Germanistik relevanter Untersuchungsgegenstand wissenschaftlich stärker fokussiert werden.

Neben den beiden einleitenden Aufsätzen von Qian und Wierlacher umfasst der Band drei Teilkapitel, die sich mit sowohl theorie- als auch praxisbezogenen Fragen dem Themenkomplex widmen und sich auf die folgenden zentralen Praxisfelder konzentrieren:

- Interkulturalität als Ausbildungsqualität der chinesischen Germanistik;
- Interkulturalität in der chinesisch-deutschen Sprach- und Übersetzungswissenschaft;
- Interkulturalität und xenologische Landesstudien.

Der erste Teil beinhaltet vier Aufsätze und stellt die Bedeutung der Förderung der interkulturellen Kompetenz im chinesischen Germanistikstudium in den Vordergrund. Xiaoxue Zhu verweist in seinem Beitrag *Interkulturalität der Germanistik in China* auf die Mutter-Tochter-Beziehung zwischen der Germanistik in Deutschland und im Ausland. Gleichzeitig thematisiert Zhu die Eigenschaften und Besonderheiten der Germanistik in China und erläutert ihre Unterschiede zur deutschen Germanistik, was die Grundlage für eine theoretische Emanzipation der Germanistik in China bildet und m. E. zu einer eigenständigen didaktischen Forschung der interkulturellen Germanistik in China ermutigt. Langfristig könnten z. B. regionalisierte Lehrwerke und auf chinesische Lernende zugeschnittene Lehrmethoden entwickelt und die interkulturell-didaktische Orientierung zu einem klaren Ziel geführt werden. Zhiqiang Wang versucht in seinem Beitrag *Interkulturalität aus Sicht interkultureller Germanistik* darzustellen, wie Interkulturalität als epistemische Kategorie konstruiert wird und inwieweit das Fach Interkulturelle Germanistik tatsächlich interkulturell zu gestalten sei. Der Aufsatz *Förderung interkultureller Kompetenz als Aufgabe des DaF-Unterrichts in China* von Jianhua Zhu und Yan Ge stellt die Rahmenbedingungen und die curricularen Bestimmungen des Germanistikstudiums in China vor und weist darauf hin, dass der DaF-Unterricht als Anwendungsfach, heute in China das sogenannte »Hochschuldeutsch«, quantitativ gesehen eine Entwicklungstendenz in China bildet. In Anlehnung an den Instrumentalcharakter des »Hochschuldeutschen« hebt der Beitrag die Notwendigkeit der Förderung der interkulturellen Kompetenz im chinesischen DaF-Unterricht hervor und skizziert deren inhaltliche sowie didaktisch-methodische Überlegungen. Der daran anschließende Aufsatz *Interkulturelle Erfahrungen. Unentbehrliche Wegbereiter und Wegbegleiter bei der Förderung interkultureller Kompetenz von chinesischen Germanistikstudierenden* von Yaling Pan stellt interkulturelle Erfahrungen als wichtigen Baustein zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von chinesischen DaF-Studierenden heraus. Pan spricht sich für mehr Praxisorientierung im Germanistikstudium aus und bietet diverse konkrete Vorschläge und Empfehlungen für eine stärkere Vernetzung der germanistischen Ausbildung mit außeruniversitären Arbeitsprozessen an.

Der nächste Teilabschnitt besteht aus sieben Beiträgen und wendet sich Studien und Anwendungsbereichen der Sprach- und Übersetzungswissenschaft und der Förderung der interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten aus verschiedenen Perspektiven im Unterricht zu. Min Wang diskutiert in *Sprache und Weltsicht. Eine Erörterung über Zeichenlinguistik und Interkulturalität* die Verhältnisse zwischen Sprache und Wissen. Im Aufsatz *Interkulturell-pragmatische Analyse der Anredeformen im Deutschen und Chinesischen* beschäftigt Jiafu Qi sich aus interkultureller Perspektive mit Gemeinsamkeiten und Differenzen in den deutschen und chinesischen Anredeformen, während Dongliang Li in *Chinesische und deutsche Vor- und Nachnamen als kulturelles Phänomen: ein Vergleich* den Blick der Leser auf die die deutsche und chinesische Namensbildung und -gebung bedingenden Kulturfaktoren lenkt. Aus der linguistischen Forschung stammt auch der Artikel *Deutsche und chinesische Todesanzeigen als Spiegel kultureller Konventionen* von Qi Chen. Es handelt sich dabei um eine ausführliche Textanalyse mit konkreten Beispielen, deren Ziel es ist, die kulturellen Spezifika deutscher und chinesischer Todesanzeigen aufzuzeigen.

Die anderen drei Beiträge dieses Teilkapitels beschäftigen sich mit Fragen der Didaktik und Methodik im DaF-Unterricht. Yijun Huangpu schlägt in *Förderung der Ausdrucksfähigkeit durch Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz* vor, in einem kontrastiven Verfahren die Unterschiede in den Ausdrucksweisen der chinesischen und deutschen Sprache beim Schreibunterricht zu beachten. Außerdem sollten bei der Korrekturhandlung der Ausdrucksfehler in Texten von Studierenden bestehende kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und China berücksichtigt werden. Jiong Lai (*Förderung des interkulturellen Verstehens im Leseunterricht*) erörtert am konkreten Beispiel des Leseverstehens die didaktische Bedeutung von produktiven Aufgabestellungen, welche einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz und vor allem zum interkulturellen Verständnis leisten könnten. Im Aufsatz *Korrekturhandlungen im DaF-Unterricht in China – eine interkulturelle Diskursanalyse* reflektiert Lili Wu anhand einer Diskursanalyse das Phänomen der Korrekturhandlungen im chinesischen DaF-Unterricht und versucht dabei, unterschiedliche mögliche Korrekturhandlungsmuster zu konstituieren.

Der dritte Teil des Bandes umfasst drei Artikel und behandelt xenologische Landesstudien sowie Beiträge, die sich mit dem Aufbau von Fremdwissen beschäftigen. Im Beitrag *Wissen – ein zentrales Problem beim Konstruieren von Interkulturalität in der Tibet-Problematik* von Fu Su wird die Bedeutung der kognitiven Ebene der interkulturellen Kompetenz in den Kulturbegegnungen hervorgehoben. Su weist darauf hin, dass fehlendes Wissen über die Zielkultur interkulturelle Konflikte und Missverständnisse fördern könnte. Jingtiao Yu bietet in *Relevante Faktoren in interkulturellen Gruppenprozessen und ihre wechselseitigen Auswirkungen* einen Überblick über den Erfolg von interkultureller

Zusammenarbeit bedingenden Faktoren und zeigt deren Wechselwirkungen auf. Den Abschluss dieses Teils und zugleich des Bandes bildet Wenge Yangs Beitrag *Wertvorstellung und Missverständnisse in Geschäftsverhandlungen zwischen Deutschen und Chinesen*, der anhand konkreter Fallbeispiele eine Reflexion von Missverständnissen in den Wirtschaftsverhandlungen zwischen der chinesischen und deutschen Seite anbietet und die dorthin führenden kulturellen Hintergründe beleuchtet.

Insgesamt greift der Sammelband einen in China hoch aktuellen Forschungsgegenstand auf und gibt ein umfangreiches und überzeugendes Zeugnis davon, dass die Forderung nach einer interkulturellen Didaktik im Fremdsprachenunterricht zum heutigen Zeitpunkt in China Konsens ist. Etwas unterrepräsentiert bleibt die Frage, welcher Kulturbegriff solchen Forderungen zugrunde liegt (teilweise scheint er noch von Ausgangs- und Zielkulturen als homogenen Gruppen auszugehen). Auch stellt sich die Frage, welche didaktischen Ansätze zu einem erfolgreichen interkulturell orientierten DaF-Unterricht führen bzw. wie die theoretischen Überlegungen in den Praxisfeldern umgesetzt werden (können). Die vorgestellten Ansätze können der interkulturellen Forschung in China sowohl auf der theoretischen als auch auf der praxisbezogenen Ebene neue Impulse geben und motivierende Anregungen zur weiteren Diskussion bieten.

► Bał, Paweł:

Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 2). – ISBN 978-3-631-63153-9. 294 Seiten, € 49,80

(Igor Panasiuk, Frankfurt a. d. Oder)

Die an der Universität Warschau verteidigte Habilitationsschrift stellt eine grundlegende und umfassende Untersuchung von Euphemismen in der modernen deutschen Wirtschaftssprache in der Zeit der Finanz- und Wirtschaftskrise (2007–2011) dar. Sie untersucht theoretisch und empirisch den Prozess der Euphemisierung in fachsprachlichen Diskursen. Die theoretische Grundlage für die vorliegende Untersuchung bietet die anthropozentrische Linguistik, die der Autor bei der Analyse von Fachpresstexten über die Finanz- und Wirtschaftskrise erfolgreich anwendet. Die anthropozentrisch-linguistische Herangehensweise an die Betrachtung des Phänomens des Euphemismus ermöglicht es ihm, den Euphemismus viel breiter, als er traditionell als Bestandteil des Sprachsystems gesehen worden ist, zu fassen.

Die Arbeit gliedert sich folglich in fünf Kapitel, eine Einleitung, eine Zusammenfassung und ein Literaturverzeichnis. Im ersten Kapitel der Arbeit »Euphemismen

in der wissenschaftlichen Reflexion« setzt sich der Autor mit dem Phänomen des Euphemismus und seiner Betrachtung in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur auseinander. Der Umfang der von ihm durchgenommenen und kritisch diskutierten Literatur zu diesem Thema verschafft einen komplexen Überblick über die Euphemismusforschung im deutschen und polnischen sprachwissenschaftlichen Diskurs. Dieser Überblick erstreckt sich von der klassischen zur modernen Auffassung des Phänomens des Euphemismus, von der antiken Rhetorik des Aristoteles und Quintilian bis zur modernen Euphemismusforschung von Luchtenberg, Zöllner, Schröder, Lausberg, Dąbrowska u. a. m. In der antiken Rhetorik wird der Euphemismus mit den Phänomenen der Ironie, der Litotes oder der Emphase sowie bei Quintilian mit der euphemistisch-gegenständlichen Allegorie, die als uneigentlicher Sprachgebrauch sowie als eine Art der Ironie zum Vorschein kommt, in Verbindung gebracht. Der Autor geht weiterhin auf die moderne sprachwissenschaftliche Euphemismusforschung ein, in deren Rahmen Versuche unternommen wurden, von der klassisch-rhetorischen Betrachtungsweise des Euphemismus abzugehen, was seiner Auffassung nach die Betrachtung des Euphemismus in die Sphäre der verabsolutierend-abstrahierenden Diskurse führt.

Die breite Palette von sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten des Euphemismus schafft – dem Autor zufolge – gewisse Hürden auf dem Wege der Entwicklung einer schlüssigen Klassifikation euphemistischer Ausdrücke. Die meisten Versuche, eine Typologie zu entwickeln, wurden im Rahmen der sprachsystemisch orientierten Arbeiten, auf der Form und Funktion der euphemistischen Ausdrücke basierend, unternommen. In den neuesten Untersuchungen wurden Form und Funktion nicht in direkte Beziehung zueinander gesetzt, was zur Entwicklung einer Klassifizierung von Euphemismen nicht genügend beitragen konnte.

Die Hauptfunktionen von Euphemismen – Verschleierung und Verhüllung – werden im Zusammenhang mit der Problematik der Klassifizierung von Euphemismen in der einschlägigen Literatur, v. a. bei Sigrid Luchtenberg, eingehend erörtert. Den Unterschied zwischen den besagten Hauptfunktionen führt der Autor überdies unter Bezugnahme auf Cora Dietl auf die unbewusste Reaktion auf tabuisierte Sachverhalte bei verhüllenden Euphemismen zurück, während die Verschleierung es mit dem bewussten Täuschungsmanöver oder der persuasiven Intention zu tun hat (33). Die verschleiernenden Euphemismen können hier der verbalen Manipulation entsprechen und folglich bis hin zur »Lüge« reichen (34). Weiterhin setzt sich der Autor mit der Kategorie der Lüge im Zusammenhang mit der Tabu-Euphemismus-Problematik kritisch auseinander, d. h. der Bezug auf Lüge wird im Zusammenhang mit der auf der Kategorie »Tabu« basierenden Auffassung des Euphemismus, dem s. g. Tabu-Euphemismus, genommen (35). Die beiden Funktionen der Euphemisierung

werden der Auffassung des Autors nach in der gesamten Untersuchung relativ verwendet und gelten somit als relative Funktionen, bar jeglicher absoluter Charakteristika (39).

Der Relativität des Euphemismus ist das 2. Kapitel der Untersuchung gewidmet. Der Autor diskutiert hier den Prozess der Euphemisierung entweder als Inflationierung oder als Bedeutungswandel. Bei der Inflationierung eines euphemistischen Ausdrucks geht es ums Verblässen seiner euphemistischen Funktion, d. h. der Euphemismus kann seine Funktion nicht mehr ausüben (59), während die Euphemisierung v. a. im Falle der verhüllenden Funktion einen Bedeutungswandel zu bewirken vermag.

Im 3. Kapitel mit dem Thema »Euphemismus aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik« werden bisher präsentierte Aspekte der Euphemismusforschung mit dem Instrumentarium der anthropozentrischen Linguistik, als individuelle bzw. idiolektale Kategorie, erforscht. Bevor er zur Untersuchung von Euphemismen unter diesem Aspekt übergeht, gibt der Autor eine kurze und prägnante Einleitung in das Konzept der anthropozentrischen Linguistik, die seit 1983 vom polnischen Sprachwissenschaftler Franciszek Gruzca vertreten wird. Laut dieses Konzeptes werden nicht die abstrakten, theoretischen, hypothetischen bzw. idealisierten Systeme als wirkliche Erscheinungsformen von Sprache dargestellt (73). Sprache als System ist in ihrer Performanz jedem Individuum eigen, was als Idiolekt bezeichnet wird. Das anthropozentrisch-linguistische Konzept setzt sich zum Ziel, konkrete, empirisch wahrnehmbare Eigenschaften, die nicht von der Linguistik, sondern von jedem konkreten Sprachbenutzer abhängig sind, zum Gegenstand der linguistischen Untersuchung zu machen. Die Euphemismen der beiden entsprechend der Hauptfunktionen postulierten Gruppen erhalten differenziell jeweils das Merkmal »konventionell« oder »okkasionell« (79). Ferner geht der Autor dem Euphemismus aus semantischer Sicht auf den Grund. Die Diskussion über die semantische Natur des Euphemismus versucht der Autor aus der Betrachtung der sprachlichen Bedeutung, ihrer Struktur und der Art und Weise der Zuordnung des Zeichens zum Designat im semiotischen Dreieck von Ogden und Richards und dem Charakter der Tabuisierung des Sachverhaltes sowie der Konzeption der 1:1-Übereinstimmung von Wort und Sache von Schlosser zu gewinnen (83–84), bis die Diskussion von ihm zum Postulat der Befreiung von der form- bzw. systemorientierten Auffassung der Euphemismen bei Hans H. Reich geführt wird (85). Sprachliche Neuerungen werden laut Franciszek Gruzca durch die Akzeptanz sowie Ablehnung von sprachlichen Äußerungen durch die Sprecher ermöglicht, was der Autor auch auf die Euphemismen überträgt.

Das 4. Kapitel »Euphemismus des Wirtschaftsdeutschen – Zum Forschungsstand« behandelt die Problematik von Euphemismen und Fachsprachenforschung. Der Autor unternimmt eine eingehende Analyse der Euphemismusforschung im

Bereich der Ökologie und geht auf die Problematik der Ökoluinguistik ein. Die dieser Arbeit zu Grunde liegende Analyse von Euphemismen im Bereich des Wirtschaftsjournalismus wurde vom Autor auf der Basis von 1500 fachsprachlichen Artikeln aus *Börsen-Zeitung*, *Financial Times Deutschland*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Handelsblatt* (auch *Handelsblatt online*) sowie *Wirtschaftsdienst*, *Die Zeit*, *Die Zeit online* sowie *Hamburger Abendblatt* durchgeführt. Im Rahmen der anthropozentrischen Euphemismusforschung erschließt hier der Autor den Fachidiolekt. Bezogen auf diese Untersuchung sind es die Akteure des Wirtschaftsgeschehens, die aufgrund ihres Berufes fachlich und fachsprachlich eine polylektale Gemeinschaft etablieren (109). Der Autor beschäftigt sich fernerhin mit der Bestimmung des Begriffes »Diskurs« bei verschiedenen Sprachwissenschaftlern, wobei im Rahmen des anthropozentrisch-linguistischen Ansatzes von Sambor Gruzca (2006) der Terminus »Diskurs« die jeweilige reale kommunikative Interaktion vorsieht, die in Form von konkreten Texten zu Stande gebracht wird. Unter Diskurs wird vom Autor nicht eine Menge von möglichen Texten verschiedener Autoren zu einem gemeinsamen Thema verstanden, sondern ein realisiertes und abgeschlossenes kommunikatives Faktum: Ein Diskurs wird demzufolge von bestimmten Autoren, Produzenten von (aufeinander bezogenen) Texten bzw. Äußerungen, gebildet.

Das 5. Kapitel »Ergebnisse der Euphemismen-Analyse« präsentiert die eigentliche empirische Untersuchung der Arbeit, in der die oben dargestellten theoretischen Prämissen zur Entwicklung einer Typologie von Euphemismen erfolgreich angewandt werden. Neben Textinterpretationen und Beispielanalysen wurde überdies eine Umfrage unter Experten durchgeführt. Das Ziel dieser Erhebung war es, die Wahrnehmung der Hauptfunktion des verschleiernenden und verhüllenden Euphemismus zu überprüfen. Die Ergebnisse dieser Umfrage haben die Hypothesen über den individuellen Charakter der Euphemisierung sowie über die Notwendigkeit einer individuellen Interpretation und Bewertung der analysierten Beispiele bestätigt. Die Mehrzahl der in der Umfrage erhobenen Fälle hat ergeben, dass viele der für die Analyse ausgesuchten Beispiele von Euphemismen als verschleiern erkannt worden sind, die in der angestrebten Typologie als verhüllend gelten. Die zu entwickelnde Typologie, die aus der vom Autor durchgeführten Analyse hergeleitet werden soll, zeichnet sich durch ihren offenen, dynamischen und relativen Charakter aus und kann daher als nicht abgeschlossen betrachtet werden (121). Die in dieser Untersuchung festgestellten Musterbeispiele der Euphemisierung können als individuelle Euphemismen angesehen werden, die sich auf keine euphemistischen Muster gründen, aufgrund deren die Euphemismen als solche erkannt werden können (123). Der Autor unterscheidet weiterhin *Euphemismen als Interpretationskonstrukte*, *(Noch-)Nicht-Euphemismus*, *individueller Euphemismus und supraindividueller Euphemismus*. Das Erkennen der Funktion eines Euphemismus ist erst im Rahmen seiner Betrachtung im Kontext

möglich und kann nur in einem konkreten anthropozentrischen, diskursiven Gefüge erfolgen (135).

Die Erkenntnisse des anthropozentrisch-linguistischen Ansatzes ermöglichen es, für die Unterscheidung der euphemistischen Hauptfunktionen – Verschleierung und Verhüllung – relevante Kategorien zu entwickeln sowie die vorhandenen Kriterien zu präzisieren. Demzufolge wird weiterhin von einer Klassifizierung *verhüllende* und *verschleiernde Euphemismen* ausgegangen. Dabei kann der Euphemismus als verschleiern bzw. verhüllend fungieren, je nachdem wie die Botschaft, die vom Rezipienten an der Wendung abgelesen wird, aufgefasst wird (137). Bei der Feststellung der Funktion von Euphemismen, ob es sich dabei um verhüllende oder verschleiernde Euphemismen (Nicht-(mehr-)Euphemismen) handelt, soll die Tatsache berücksichtigt werden, dass die Euphemismen von bestimmten Sprachbenutzern entsprechend ihrer eigenen Perspektive anders betrachtet und unterschiedlich bewertet werden. Die ausgearbeitete Typologie von Euphemismen umfasst *Euphemisierung im weiteren Sinne* bzw. *Verhüllung von Positiva, Metaphern und Phraseologismen als Euphemismen, Metonymie als Euphemismus, Negation und Litotes, Nicht-mehr-Euphemismen und euphemisierte Euphemismen, Fachsprachliches als Euphemismus, Metapher als Nicht- bzw. Antieuphemismus, Metaeuphemismus (allgemein- bzw. gemeinsprachlicher sowie fachsprachlicher Prägung)*.

Die vom Autor herausgearbeitete anthropozentrisch-linguistische Typologie von Euphemismen spiegelt den Prozess der tatsächlichen Entwicklung der Sprache wider. Im Mittelpunkt des anthropozentrisch-linguistischen Ansatzes steht das Individuum, der eigentliche Sprachbenutzer, dessen Idiolekt als lebende Sprache bzw. als Sprache in Performanz gilt. Paweł Bąk ist es mit überzeugender linguistisch korrekter Prägnanz und Tiefgründigkeit gelungen, die Behandlung der Euphemismen im Bereich des Wirtschaftsdeutschen zur Entwicklung einer Typologie, die auch den Anspruch erhebt, eine Typologie von Euphemismen allgemeinen Charakters darzustellen, zu nutzen. Der dynamische und offene Charakter dieser Typologie entspricht durchaus der Dynamik und Unendlichkeit einer lebendigen Sprache, die vom anthropozentrisch-linguistischen Ansatz als solche betrachtet und untersucht wird.

Literatur

- Grucza, Franciszek: *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- Grucza, Sambor: »Zu den Forschungsgegenständen und den Forschungszielen der Fachtextlinguistik.« In: Grucza, Franciszek; Schwenk, Hans-Jörg; Olpińska, Magdalena (Hrsg.): *Texte – Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten (Toruń, 12.–14. Mai 2006)*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja, 2006, 101–122.

► Balnat, Vincent:

Kurzwortbildung im Gegenwartsdeutschen. Hildesheim: Olms, 2011 (Germanistische Linguistik 26). – ISBN 978-3-487-14550-1. 345 Seiten, € 48,00

(Udo O. H. Jung, Bonn)

Haben Sie schon mal was vom *GröFaZ* gehört, verehrte Leser, oder von der *L*? Nein? Dann könnte dies zu einer *Aufi* für Sie werden, auch *Hausi*, *Hausu* oder *Hausix* genannt. Denn Sie sollen/wollen ja Ihren Schülern ein sprachliches Bild der modernen Welt, vor allem aber von Deutschland – Österreich und die Schweiz nicht zu vergessen – vermitteln und sicher auch solche Wortbildungen erklären können, die auf Kürzungen zurückgehen. *GröFaZ* steht für den *Größten Feldherrn aller Zeiten*. So nannte man im 3. Reich hinter vorgehaltener Hand den Führer. *Aufi* stammt aus der Schülersprache und meint die *Hausaufgabe*.

Die hier zu rezensierende Dissertation eines französischen Germanisten verfügt zwar über ein 1732 Einträge umfassendes Kurzwortregister inklusive CD-ROM, ein Lexikon *ad usum magistri* oder *delphini* ist sie nicht. Aber es handelt sich, um es vorweg zu sagen, um das Beste, was ich in 30-jähriger Beschäftigung mit Abkürzungen und Akronymen gelesen habe: Ein paar Fehler, ja, eine Handvoll sprachlicher Unebenheiten und eine etwas übertriebene Vorliebe für das Wörtchen »interessant«, das mindestens 31 mal vorkommt, wenn es eine besonders ausgefallene Konstruktion zu besprechen gilt, aber eine enorme Steigerung gegenüber den vorausgegangenen Monographien von Kobler-Trill (1994) und Steinhauer (2000), die sich auf gedruckte Quellen beziehen, während hier Kurzwörter, wie sie bei Soldaten und Schülern (teilweise mit dialektaler Färbung), vor allem aber in der Chat-Kommunikation vorkommen, einbezogen werden.

Das mit dem eingangs erwähnten *L* kommt bei Balnat nicht vor, wohl aber der *E*. Der *E* stammt aus der Soldatensprache der *NVA*, der *Nationalen Volksarmee* der *DDR*, die vor 22 Jahren zusammen mit der *Deutschen Demokratischen Republik* abgewickelt worden ist. Der *E* war der Entlassungskandidat. Die *L* hingegen kommt aus den USA. Es gibt sie in mindestens zweifacher Ausführung in New York und Chicago. Zuerst war sie die *Elevated Train Railroad*, die aufgestellte Stadtbahn, später hieß sie schlicht die *Elevated*, dann die *El* und am Ende nur noch die *L*. Einige halten dafür, dass es sich bei der *L* um einen Orthographiefehler handelt; der Buchstabenname habe sich an die Stelle des Kopfwortes *El* gesetzt, weil die Erinnerung an die Langform verloren gegangen war. Nicht ganz auszuschließen ist jedoch die Tilgung des initialen *E*, denn bei den Kurzwörtern schlägt das, was Paul Zumthor in den 50ern bereits den »instinct linguistique« genannt hatte, oft Purzelbäume. Immer wieder ist versucht worden, diesen linguistischen Instinkt der Sprachbenutzer, vor allem, weil er gelegentlich vom rechten Weg abkommt, zu zähmen. Aber selbst das mächtige *DIN*, das *Deutsche Institut für Normung*, ist daran gescheitert. Auch die Sprach-

wissenschaft hat der linguistische Instinkt in die Knie gezwungen. Denn kaum hatte sie festgelegt, dass es einen kategorialen Unterschied zwischen *Abkürzungen* wie *kmh* – Abkürzungen werden nicht abgekürzt, sondern in ihrer Langform (*Kilometer pro Stunde*) ausgesprochen – und *Kurzwörtern* (KWs) gibt, da sagten die Leute auch schon /,kaem'ha/.

Balnat widerlegt so manche dieser Festlegungen. Dazu setzt er sich auf den Seiten 103 bis 123 besonders mit den Definitionskriterien von Kobler-Trill auseinander und verwirft sie. Die folgenden 25 Seiten widmet er seinem »Versuch einer prototypischen Definition des KW«. Die Prototypentheorie verzichtet auf starre Kategorien und postuliert statt dessen einen Kern und eine Peripherie, wobei Überschneidungen nicht ausgeschlossen sind. Balnats prototypische KWs erfüllen 6 Kriterien:

1. Sie sind kürzer als die Langform. Das gilt auch dann, wenn KWs wie *EdK* oder *DBK* wieder zu *Edeka* oder *Debeka* expandiert werden.
2. Die Langform ist in der Regel zuerst da. Das gilt also nicht für Bildungen, die gleichzeitig mit der Langform aufkommen. Balnat nennt als Beispiel den Satz *Friß die Hälfte!* und sein nicht-prototypisches KW *FdH*.
3. KWs haben eine eigenständige mündliche Realisierung.
4. KWs enthalten phonologische und graphematische Segmente der Langform.
5. KW und Langform bilden zwei Benennungseinheiten.
6. KWs und Langformen haben dasselbe Denotat. Die *L* referiert auf denselben Gegenstand wie die *El*.

Je nachdem, wie weit einzelne KWs diese Kriterien erfüllen, bekommen sie Punkte (oder Abzüge), die dann aufaddiert werden. Die jeweils erreichte Punktzahl entscheidet über den Rang. Der eingangs erwähnte *E* ist vermutlich besser als die *L*, weil der *E* häufiger punktet als die *L*.

Bevor unser Autor sich im letzten Kapitel mit den in der Chat-Kommunikation vorkommenden KWs auseinandersetzt, beschreibt er in Kapitel 4 die lexikographische Behandlung von KWs erst in speziellen Abkürzungswörterbüchern und dann in Allgemeinwörterbüchern. Die Darlegungen zu den Abkürzungswörterbüchern müssen dürftig genannt werden, die Schelte, die den Allgemeinwörterbüchern zuteil wird, weil sie den KWs viel zu wenig Beachtung schenken, ist berechtigt. Auch über die gängigen Grammatiken des Deutschen – Balnat untersucht deren 19 – ist zu sagen, dass sie KWs eher selten berücksichtigen.

Wer nicht weiß, wie es in Chats zugeht, seinen Schülern jedoch dieses Genre zugänglich machen will, weil in Deutschland »60 % der Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren mindestens einmal wöchentlich chatten« (205, Anm. 2), der findet auf Seite 207 einen *Screenshot*, wie das auf neudeutsch heißt, in dem zwei Chatter miteinander chatten. *Wie gehtz dia?* (Wie geht's Dir?), *joa is wahr bin aber zur zeit*

auch net so häufig hier (Ja, ist wahr. Ich bin zur Zeit aber auch nicht so häufig hier), usw., usw.

Man kann nur spekulieren, welchen Verlauf so ein Chat nehmen würde, sollten sich DaFler daran beteiligen. Und über den Wert einer solchen Maßnahme kann man natürlich auch streiten. Kurzformen bringen Dynamik in die Chatkommunikation, sie gelten als »Marker der konzeptionellen Mündlichkeit« (218). Sie heißen *HDL* (Hab Dich lieb), *GUK* (Gruß und Kuss) oder *LOL* (Laughing out loud). Die französische Entsprechung zu *LOL*, lesen wir auf Seite 220, ist *mdr* (mort de rire), aber sie hat sich in Frankreich nicht durchgesetzt, weil die Verteilung der Tasten auf französischen Tastaturen »eine schnellere Eingabe von *LOL* ermöglicht«. Das Medium fordert seinen Tribut.

Balnat sieht sich am Ende genötigt, die Kriterien zu erweitern, die er bislang »für die Klassifikation« von Kurzwörtern (232) benutzt hat. Denn auch Inflektive/Erikative wie *seufz* oder *schnarch* tauchen in der Chatkommunikation auf, die Smileys nicht zu vergessen. Das alles wird ausgiebig diskutiert und illustriert.

Balnat ist zusammenfassend der Meinung, dass »durch den prototypischen Ansatz [...] zahlreiche[] Übergangsbereiche zwischen KW-Typen« (289) deutlich werden. Das sollte man umformulieren: Die Übergangsbereiche waren immer schon erkennbar, für mich jedenfalls, der prototypische Ansatz aber hilft, sie zu beherrschen, Balnat und ein, zwei anderen sei Dank.

Um es noch einmal anders zu sagen: Wir haben es mit einer Dissertation zu tun, die bis ins Kleingedruckte hinein ziemlich sauber gearbeitet ist. Dorthin verbannt der Autor gelegentlich Erscheinungen wie die zwielfichtige Natur von Silbenkurzwörtern, die, je nachdem ob man auf das Ergebnis, das KW, schaut oder auf die Segmente, welche der Langform entnommen worden sind, nicht einheitlich daherkommen. Ob allerdings die in Anmerkung 37 (26) vorgenommene Bestimmung der *OP*, der Operation, als Kopfwort viele Anhänger finden wird, bleibt abzuwarten. Die Fehler – Margot Honeckers Lieblingszigarette, die *HB*, zum Beispiel, stammt aus dem westdeutschen *Haus*, nicht jedoch von *Hans* Bergmann – und die paar sprachlichen Unebenheiten, die Doktorvater und -mutter oder den Herausgebern der Monographienreihe »Germanistische Linguistik« hätten auffallen können, kann man in der Zweitaufgabe, die diesem Buch zu wünschen ist, beseitigen.

Literatur

Kobler-Trill, Dorothea: *Das Kurzwort im Deutschen. Eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer, 1994.

Steinhauer, Anja: *Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation*. Tübingen: Narr, 2000.

- Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann; Würz, Ulrike (Hrsg.): **Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0654-7. 380 Seiten, € 18,00

(*Sandra Ballweg, Darmstadt*)

Die Internationalen Tagungen der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) zeichnen sich durch ein Publikum aus, das in vielerlei Hinsicht vielfältig ist: Lehrpersonen, ForscherInnen und auch Studierende aus verschiedenen Ländern und mit verschiedenen Herkunftssprachen treffen zusammen, zuletzt 2009 in Jena und Weimar. Die Plenarvorträge dieser Tagung wurden in dem vorliegenden Band zusammengetragen. Wie die Tagung insgesamt, so richten sich natürlich auch die einzelnen Plenarvorträge an ein bunt gemischtes Publikum. Entsprechend vielfältig sind sie auch. Von weit gefassten Themen wie etwa dem Stand des Deutschen in der Zukunft (Colliander, Krumm u. a.) bis hin zu speziellen Randthemen der Sprachlehr- und -lernforschung wie beispielsweise der Verbindung von Sprache und Musik (Hess-Lüttich) sind viele verschiedene Themen und auch viele große Namen des Fachs in diesem Band vertreten.

Die Vielfalt spiegelt sich ferner in anderen Bereichen wider. Während einige Beiträge sich auch sprachlich an die IDT-TeilnehmerInnen richten, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen (z. B. Boekmann), sind andere sprachlich anspruchsvoller gestaltet, spielen mit Sprache und sind einigen LeserInnen evtl. weniger leicht zugänglich (z. B. Ehlich). Auch inhaltliche Vereinfachungen werden vorgenommen, wie beispielsweise Kautz seinem Beitrag explizit voranstellt. Besonders ersichtlich ist die Ausrichtung auf PraktikerInnen allerdings daran, dass die methodisch-didaktischen Implikationen des jeweiligen Themas eine zentrale Rolle spielen.

Die 26 Beiträge weisen eine große inhaltliche und thematische Breite auf. Mit der Festrede von Uwe Timm, in der der Schriftsteller seinen Blick auf die deutsche Sprache darstellt, hat der Band einen sehr eindrucksvollen Eröffnungsbeitrag gewonnen, von dem aus der Übergang zu anderen Beiträgen, die fachspezifisch sind, naturgemäß etwas holprig ist, zumal der Tagungsband ohne ein Überthema auskommen muss, das als roter Faden dienen könnte.

Der Beitrag von Ahrenholz an zweiter Stelle liefert eine sehr gelungene Zusammenschau der älteren und neueren Studien und Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb, bei der er vor allem die Bedeutung des Inputs hervorhebt. Später im Band setzt sich Nodari in seinem Beitrag, der eigentlich hier anknüpfen könnte, mit der Deutschdidaktik auseinander und zeigt auf, warum eine Trennung in Deutsch als Muttersprache, als Zweitsprache und als Fremdsprache nicht immer einfach und auch nicht immer sinnvoll ist.

An dritter Stelle folgt ein Beitrag von Ammon zur Sprachenpolitik und zur Verbreitung der deutschen Sprache, der, ebenso wie der später abgedruckte Text von Colliander zum Status des Deutschen in Dänemark, konkrete Handlungsempfehlungen ableitet. Colliander zeigt darüber hinaus auf, welche gesellschaftlichen Bedingungen den Stand des Deutschen in der Welt beeinflussen können. Rhetorisch hört man an dieser Stelle und auch in anderen Beiträgen immer wieder den Ton des verschriftlichten Vortrags heraus, der sich im Gegensatz zu einem durchweg schriftlich konzipierten Text durch einen verstärkten Einsatz von rhetorischen Fragen etc. auszeichnet, was zunächst etwas ungewohnt ist, sich aber sehr angenehm lesen lässt.

Ebenfalls eine sprachpolitische Dimension haben der Beitrag von Funk, der sich mit der Ausbildung von Lehrkräften für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht beschäftigt, wie auch der Artikel von Haataja zu integriertem Sprachen- und Fachlernen (CLIL), der neben der genauen Erläuterung des Konzepts und des Forschungsstandes einen Bogen schlägt zu der Frage, inwiefern CLIL einen Beitrag zur Förderung des Deutschen in der Welt leisten kann. Auch Hanuljaková, Präsidentin des IDV, und Krumm widmen sich der Rolle des Deutschen in der Welt, Hanuljaková aus Sicht des IDV, Krumm vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit.

Bezugnehmend auf den Zeitpunkt der Tagung 20 Jahre nach dem Mauerfall arbeiten Bettermann und Koreik unter Einbeziehung ihrer ganz persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen landeskundliche Aspekte vor dem Hintergrund der deutsch-deutschen Geschichte auf. Ähnliches greift später im Band Langner auf, der den Weg von der ABCD-Gruppe der Landeskunde zum DACHL-Konzept aus der Innenansicht nachzeichnet und ebenfalls ein Stück Geschichte beschreibt.

Auch Sugitani beschäftigt sich mit Landeskunde, allerdings mit Blick auf das interkulturelle Lernen, und zeigt die Notwendigkeit von landeskundlich ausgerichtetem Unterricht besonders in der Lehrerbildung auf. Müller-Jacquier diskutiert ebenfalls interkulturelle Themen und stellt eindrucksvoll dar, wie sich die Kontaktaufnahme in interkulturellen Begegnungen gestaltet und wie der kulturelle Hintergrund Erstkontakte beeinflusst.

Mit Literatur beschäftigt sich der Beitrag von O'Sullivan und Rösler. Sie zeigen auf, warum sich Kinder- und Jugendliteratur auch für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit Erwachsenen eignet, wobei neben der naheliegenden sprachlichen Einfachheit auch der erleichterte Zugang zu literarischen Texten und zur Kultur des Zielsprachenlandes wichtige Argumente sind. Rösch verdeutlicht in ihrem Beitrag, dass Literatur nicht als Abbild einer Kultur verstanden werden sollte, sondern dass sie im Sinne der Transkulturalität in den Verflechtungen der Kulturen angesiedelt ist. Sie setzt sich für die Verwendung von Migrationsliteratur im Deutschunterricht ein und leitet Implikationen für die Deutschdidaktik hinsichtlich der Inhalte, der Ziele und der Methode ab.

Zwischen diesen Beiträgen zur Sprachenpolitik, zur Landeskunde und zur Literatur finden sich Ausführungen zu zahlreichen weiteren Themen. Apeltauer diskutiert in seinem Beitrag die Lernerautonomie, indem er die Grundgedanken und die Ursprünge ausführlich und nachvollziehbar erläutert. Hier erscheinen die Darstellungen lediglich an einer Stelle etwas missverständlich, an der Lernerautonomie und kooperatives Lernen gegenübergestellt werden (60), so dass sie als Gegensätze wahrgenommen werden könnten, was die Fehlannahme bestätigen könnte, dass autonomes Lernen mit einsamem Lernen gleichzusetzen ist.

Ehlich setzt sich mit Texten und Textualität auseinander, Hess-Lüttich mit der Verbindung von Sprache und Musik vor dem Hintergrund eines Peirceschen Zeichenbegriffs, während Hirschfeld Aussprachetraining in Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch zum Thema macht. López-Barrios diskutiert die Relevanz einer gleichmäßigen Verteilung von Informationen zu Form, Bedeutung und Gebrauch in der Grammatikvermittlung. Ebenfalls auf die Unterrichtspraxis ausgerichtet ist der Artikel von Kautz, der für die didaktisch fundierte Einführung von Sprachmittlung in den Fremdsprachenunterricht plädiert. Chan beschreibt den Einsatz von Podcasts beim Deutschlernen in einem fundierten und innovativen Beitrag zu einem Thema, zu dem in den zwei Jahren, die zwischen dem Vortrag und der Veröffentlichung lagen, einige weitere Publikationen erschienen sind, die leider nicht berücksichtigt werden konnten.

Riemer und Krenn beschäftigen sich mit motivationalen Aspekten des Fremdsprachenlernens. Während es bei Krenn um motivierende Aufgabenstellungen geht, stellt Riemer den Zwischenstand ihres Projektes zur Deutschlernmotivation in verschiedenen Regionen der Welt vor, in dem bereits 1.053 Lernende aus 19 Ländern befragt wurden. Sie arbeitet unter anderem heraus, dass viele Lernende Deutsch als Arbeitssprache lernen, was sich im Unterrichtsangebot widerspiegeln sollte, womit sie wiederum den Bogen zu sprachpolitischen Fragen schlägt.

Mit Forschungsmethodik beschäftigt sich Boeckmann, der PraktikerInnen anspricht und detailliert und schrittweise erläutert, wie Aktionsforschung betrieben werden kann und welche Rolle Lehrerautonomie und professionelle Neugier spielen. In einem abschließenden Beitrag stellt Wartenburger neurobiologische Aspekte des Spracherwerbs dar, besonders Erkenntnissen zu einer »kritischen Periode« des Spracherwerbs sowie zu den Variablen Leistungsniveau und Erwerbssalter.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Es ist für jeden etwas dabei – thematisch wie stilistisch. Dieser Sammelband enthält neben grundlegenden Beiträgen zu wichtigen Themen des Fachs auch neue Ansätze und Ideen und gibt damit einen guten Überblick über Ursprünge, Grundlagen und neue Entwicklungen. Lediglich eine Anordnung der Beiträge nach Themenkomplexen wäre noch wünschenswert gewesen, aber gleichzeitig ist die bunte Mischung auch das, was diesen Band auszeichnet.

► Bartl, Almuth; Titz, Katrin:

Lustige Sprachrätsel Deutsch A1. Ismaning: Hueber, 2010. – ISBN 978-3-19-099581-3. 64 Seiten, € 7,99

(*Claudia Bolsinger, Hamburg*)

Bei diesem in der Hueber-Reihe »deutsch lernen« erschienenen Band handelt es sich um eine Neuauflage aus der ars edition von 2005. Die Autorinnen betonen, dass dieser schmale Band der Unterhaltung dienen soll und nicht unbedingt für den Einsatz in der Schule gedacht ist. Das Querformat soll bequem »unterwegs«, in Bus oder Bahn, bearbeitet werden. So wird Wortschatz quasi nebenbei wiederholt und geübt. Die Seiten sind heraustrennbar, und die Lösung zu jeder Übung findet sich direkt auf der Rückseite. Das macht die Handhabung einfach. Leider gibt es kein Inhaltsverzeichnis und auch keine Systematik der Übungen.

Inhalt des Buches sind 29 Bilderrätsel, Labyrinth, Kreuzwort- und Silbenrätsel. Der Hinweis auf A1 im Titel lässt einen einfachen Wortschatz vermuten. Bei einzelnen Übungen aber muten die Vokabeln doch deutlich schwieriger an: In der Aufgabe »Auf dem Bauernhof« wird nach Heu, Horn, Hamster und Hubschrauber (?) gefragt. Der Rezensentin stellt sich die grundsätzliche Frage, an wen sich dieses Bändchen richtet: Ist es für erwachsene Lerner, wie der Hinweis auf den Einsatz als Zeitvertreib vermuten lässt? Ist es für Kinder? Denn die Gestaltung, die einfachen Schwarz-Weiß-Zeichnungen und die Leitfigur MaxiMaus, die mit Tipps und grammatischen Erklärungen durch die Übungen führt, lassen eher an einen Einsatz im Primarbereich denken. Auch einige Übungen wie das Nachverfolgen von Linien oder das Ausmalen von Bildern erinnern stark an Vor- und Grundschularbeit. Die Verfasser geben leider keinen Hinweis auf die Zielgruppe.

So illustriert dieses Buch das bekannte Dilemma: Wie gestaltet man erwachsenengerechten Anfängerunterricht? Wie vereinbart man einfachste Sprachvermittlung mit den Ansprüchen oft erfahrener Lerner? Leider entscheidet sich das Buch hier nicht. Dabei sind einige Übungen durchaus einsetzbar, zum Beispiel im Alphabetisierungs-Bereich: Unterscheidung von »ei« und »ie«, Wörter mit Doppelkonsonanten, einfache Leseübungen, Reimerkennung, Anlautübungen etc.

Man würde sich wünschen, dass das Buch systematisch aufgearbeitet würde, um diese Lücke – spielerisches und erwachsenengerechtes Lernen auf A1 – zu füllen. Gute Ansätze sind vorhanden. In dieser Form aber wirkt das Buch wie eine wahllose Zusammenstellung von Übungen zu verschiedenen Fertigkeiten. Weder ist das Niveau A1 konsequent eingehalten noch lässt sich eine eindeutige Adressatengruppe ausmachen. Schade.

► Bauer, Gerd Ulrich:

Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und »Lebenselixier«. Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie.

München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-015-4. 279 Seiten, € 28,00

(Stephan Schütz, Berlin)

Der Autor, Gerd Ulrich Bauer, Akademischer Rat am Lehrstuhl von Prof. Bernd Müller-Jacquier im Fachgebiet Interkulturelle Germanistik der Universität Bayreuth, promovierte bei Prof. Dr. Jürgen Straub (TU Chemnitz) mit der hier vorliegenden Dissertation. Gegenstand der Untersuchung ist die deutsche Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (oder abgekürzt im Sprachgebrauch der deutschen Behörden AKBP), die vor allem dem ausländischen Leser in Form der sog. Mittlerorganisationen und der entsprechenden Abteilungen der Deutschen Botschaften bekannt sein dürfte.

Bauer richtet den Blick hierbei aber nicht auf die genannten Institutionen, sondern in einem »akteurzentrierten Ansatz« auf Entscheidungsträger innerhalb des Auswärtigen Amtes: »Das Politik- und Handlungsfeld wird hinsichtlich der Gestaltungs(frei)räume hauptberuflicher Entscheidungsträger v. a. aus dem Auswärtigen Dienst [...] untersucht«, wie dem Klappentext zu entnehmen ist. Es geht also nicht um »Insider-Wissen« (3), sondern um Handlungen und Handlungsspielräume von »Akteuren in leitenden Positionen« (ebd.) der Kulturdiplomatie im Auswärtigen Amt, wobei hierbei die Bildungsbiographien und berufliche Karrieren sowie die beruflichen Selbst- und Weltbilder »zu rekonstruieren« (10) waren. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Interviews mit drei ehemaligen Leitern der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt: Min.Dir. Dr. Hans Arnold (Kulturabteilungsleiter 1972–1977), Min.Dir. Barthold C. Witte (1983–1991) und Min.Dir. Lothar Wittmann (1991–1995).

Diesen Gesprächen hat Bauer einen komplexen wissenschaftlichen Überbau vorgeschaltet, der bisweilen handbuchartig ausfällt: Es findet sich ein Überblick über die Geschichte der Auswärtigen Kulturpolitik vor und nach 1945 (Kap. 3) und über den höheren Dienst im Auswärtigen Amt (Kap. 4), wobei der Autor dem individuellen Milieu und Habitus wie auch der politischen Institution nahekommen möchte. Methodisch gehört die Arbeit daher in den Bereich der »Kulturwissenschaften«, Begrifflichkeiten aus den Geschichts- und Sozialwissenschaften wie »Lebenswelt«, »Erfahrungsraum« und »Erwartungshorizont« finden Verwendung.

Bauer bietet ein Kompendium der wissenschaftlichen Literatur zur Auswärtigen Kulturpolitik (Kap. 2: »Auswärtige Kulturpolitik im Spiegel der Forschung: Literaturbericht«), auf die hier lediglich mit dem Hinweis auf weiterführende Literatur etwa beim Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) verwiesen werden kann.

Der Schwerpunkt der Besprechung soll daher auch weniger auf die Vielzahl von definitorischen Bestimmungen, wissenschaftlichen Ein- und Abgrenzungen gelegt werden, sondern auf Kap. 3 »Die ›dritte Bühne‹ der deutschen Außenpolitik« und Kap. 5 »Beruf, Karriere, Lebenswelt«.

Im Kap. 3 stellt der Autor den Sachverhalt in chronologischer Reihenfolge dar von der Entstehung und Prägung des Terminus »Auswärtige Kulturpolitik« durch den Leipziger Kulturhistoriker Karl Lamprecht 1912, über die Propaganda und den Kulturimperialismus des NS bis zum Versuch eines »Neuanfangs« in der Nachkriegszeit, wobei der Autor zu Recht erwähnt, dass viele der deutschen Kulturinstitute ihre Vorläufer im Dritten Reich hatten (65).

Die Darstellung orientiert sich in dieser Epoche an den »Schlüsselmomenten« (67) westdeutscher Nachkriegspolitik, wobei die föderale Struktur und die Kulturhoheit der Bundesländer als besonderes Spezifikum hervorgehoben werden. Die Reformphase Ende der 60er Jahre führte zu einem erweiterten Kulturbegriff, mit dessen Hilfe auch Bildung, Wissenschaft und internationale Zusammenarbeit einbezogen werden konnten, was zu einer Abkehr »vom bisherigen Primat einseitiger Selbstdarstellung« (79) führte. Ein erneuerter Richtungswechsel erst in jüngster Zeit ist durch die »Fusion« der beiden Mittlerorganisationen Inter Nationes und Goethe-Institut gekennzeichnet: Bündelung der Kräfte und stärkerer Fokus auf Multiplikatoren und Meinungsbilder im jeweiligen Gastland sind das Ziel dieser Politik (94).

Die »AKBP« gilt daher heute neben der Wirtschafts- und Sicherheitspolitik als die »dritte Säule« der Auswärtigen Politik: Ihr Ziele seien eine »Zweibahnstraße« für einen echten Austausch, um die »Kultur aus Deutschland als Teil der europäischen Kultur« zu vermitteln (96 f.).

Im Kap. 5 »Beruf, Karriere, Lebenswelt: Fallanalyse und vergleichende Interpretationen narrativer Erzählungen von Akteuren Auswärtiger Kulturpolitik« erfolgt die Reflexion »retrospektiv«, mit einer deutlichen Distanz zu den Zwängen des Berufs und der Arbeit (119). Auch nutzt Bauer als Instrumentarium den Begriff des Experten für die drei Interviewten, wobei er anmerkt, dass ansonsten der Grundsatz des Generalistentums im Auswärtigen Dienst vorherrschend ist, da Spezialisierung auf Sprachraum und Fachressort nicht vorgesehen ist, sondern eine Rotation auf unterschiedliche Positionen in verschiedenen Ländern die Regel ist. Auch gelte das Kulturressort im Auswärtigen Dienst »als ausgesprochene Karrierebremse« (19). Die drei ehemaligen Abteilungsleiter fühlten dagegen eine Verbundenheit mit Beruf und Praxis, »mithin eine Berufung« (19).

Hans Arnold (123 ff.), SPD-Mitglied und Büroleiter im Auswärtigen Amt unter Willy Brandt, stellte einen geringen Stellenwert der Auswärtigen Kulturpolitik in den ersten Jahren nach 1949 fest, aber in seinen Äußerungen schwangen auch »Erwartungen an eine (notwendige) Dynamisierung und Reform des außenkulturellen Praxis- und Handlungsfelds« in den ersten Nachkriegsjahren mit

(161). Auch lässt sich in seinen Äußerungen ein Gefühl der Zurücksetzung und Behinderung der eigenen Karriere durch seine SPD-Mitgliedschaft bemerken. Barthold C. Witte (126 ff.), FDP-Mitglied, leitende Tätigkeit bei der Friedrich-Naumann-Stiftung, später im Diplomatischen Dienst auf Empfehlung von Walter Scheel, erwähnte ebenfalls, dass ihm als »spätberufene[m] Quereinsteiger im Auswärtigen Amt Ressentiments entgegen schlugen« (166). Seine berufliche Entwicklung habe sich nach Bauer weitgehend ungeplant vollzogen, »von einer planvollen und gezielten Berufs- bzw. Karriereplanung kann nur in begrenztem Maße ausgegangen werden« (167).

Kultur in der Außenpolitik ergab für Witte aber »interessante Gestaltungsmöglichkeiten«, insbesondere von programmatischen Akzentsetzungen vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Reformära: Das Fehlen einer zentralen Instanz für Kulturfragen auf Bundesebene sei nach Witte für die Kulturabteilung des AA bisweilen sogar ein Vorteil im operativen Bereich (169).

Die Äußerungen Lothar Wittmanns (130 ff.), nach langjähriger Tätigkeit im Auslandsschulwesen auf Betreiben Helmut Kohls in der Kulturabteilung des AA, durchziehen den Themenkomplex Sprachvermittlung und Sprachpolitik wie ein roter Faden (162, 164) und stehen gegen eine überkommene Politik des »Kulturexports«.

Wittmann wird vom Autor mit den Epitheta »Pragmatiker«, »Außenseiter«, »Quereinsteiger«, aber auch »Experte und Spezialist sondergleichen« (von Bauer hervorgehoben, 165) versehen. Er habe die außenpolitische Kulturpolitik gegen die restriktive Haushaltspolitik der späten Kohl-Ära zu verteidigen gesucht, wobei trotz der weltpolitischen Umbrüche 1989/1990 die Gestaltungsmöglichkeiten in der Auswärtigen Kulturpolitik beschränkt blieben (163).

Zusammenfassend meint Bauer einen Typus aus den Selbst- und Fremdzuschreibungen herauschälen zu können, nämlich den eines »aus ideellen, selbstlosen Motivationen bewusst handelnden Akteurs, der sich zu gesellschaftlich-politischen Institutionen verhält und diese aktiv nutzt: für die Verfolgung überindividueller und ideeller Ziele, zugleich jedoch auch für die Ausgestaltung der eigenen Karriere« (181). Er fordert eine weitere Erforschung »von Teilaspekten Auswärtiger Kulturpolitik als gelebter Praxis« (183).

Kritisch merkt Bauer an, dass ein kurzfristiges Denken nach messbaren Effektivitätskriterien die »nachhaltige Wirkung« von auswärtiger Kulturpolitik übersehe. Daher sei die Metapher von der dritten Säule überstrapaziert, da ihr von den Verantwortlichen in der Politik nicht die gleiche Bedeutung wie der Wirtschafts- und Sicherheitspolitik zugemessen werde (182 f., 185 f.). Es werde häufig nicht verstanden, dass die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik nach anderen Maßstäben funktioniere als die Außenwirtschafts- und Sicherheitspolitik.

Leider wird das Buch dem spannenden Titel »Lebenselixier« nicht immer gerecht. Eine bisweilen »sperrige« Sprache, wie sie in Dissertationen notwendig sein mag,

da sie den strengen Anforderungen der Wissenschaft genügen muss, erschwert das Verständnis für den Leser. Evtl. hätte beim Überarbeiten für die Veröffentlichung dieser Aspekt noch stärker berücksichtigt werden können: Bisweilen finden sich Redundanzen und werden Einzelheiten erwähnt, wie als Ort des ersten Interviews eine »Freiterrasse einer Gaststätte« (135), die nichts zur Sache tun. Auch modische Amerikanismen wie »Survey« (20) oder »Relaunch« (42) könnten ohne Probleme durch deutsche Wörter ersetzt werden.

- ▶ Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6677-5. 252 Seiten, € 32,00

(Lina Pilypaitytė, Darmstadt)

Nachdem die 30. Frühjahrskonferenz einen selbstreflexiven Rück- und Ausblick der Fremdsprachenforschung gezeichnet hat, wird in der nachfolgenden, der 31. Konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, das Innehalten gewissermaßen fortgesetzt. Die Leitfragen für die Statements der TeilnehmerInnen beziehen sich auf das Verhältnis zwischen der Fremdsprachenforschung und der Bildungs- bzw. Sprachenpolitik, Einschätzungen zu ethischen und methodischen Fragen der Forschung sowie die Verfahren der Themengenerierung. Die im vorliegenden Band publizierten Stellungnahmen der Konferenzmitglieder geben individuell geprägte Antworten auf diese Fragen und ziehen gleichzeitig eine Bilanz der Fremdsprachenforschung hinsichtlich ihrer politischen Einflussnahme, ihrer ethischen und methodischen Anliegen sowie der Formulierung ihrer Forschungsfragen. Der Sammelband enthält 23 alphabetisch gelistete Aufsätze und ist im Namen aller dem Gedenken des Mitbegründers und langjährigen Mitglieds der Frühjahrskonferenz, Prof. Dr. Herbert Christ, gewidmet. In einer anerkennenden Weise greift das Thema der Frühjahrskonferenz seine Anregungen auf, hat er doch gerade im Jahr zuvor einige politische und ethische Aspekte zur Diskussion gestellt (vgl. Christ 2011).

Das Verhältnis zwischen der Politik und der Forschung wird von den meisten BeiträgerInnen als ausgesprochen komplex, vielschichtig bis undurchschaubar festgestellt. Die Diskussion deckt in diesem Zusammenhang einige wunde Stellen dieser Beziehung auf: Die Einflussnahme auf politische Entscheidungen wird von der Seite der Fremdsprachendidaktik unisono als gering eingeschätzt. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden von der Politik, wenn überhaupt, nur punktuell

herangezogen (vgl. z. B. Vollmer, 237), meistens jedoch erst zur Legitimierung der eigenen normativen Setzungen. Das am häufigsten angeführte Beispiel, um diesen Sachverhalt zu veranschaulichen, ist die Forschung um die Kompetenzorientierung und die Bildungsstandards, die von vielen BeiträgerInnen nicht zuletzt auch aus forschungsethischen Gründen als nicht unproblematisch gesehen wird (vgl. z. B. Hallet, 64 ff.; Königs, 114 f.). An mehreren Stellen der Diskussion wird bedauert, dass die Fremdsprachendidaktik (oder auch andere Fachdidaktiken) nicht bei der Entwicklung und Implementierung solch schwerwiegender und flächendeckender Konzepte konsultiert wurde, durch die Ausschreibung von Forschungsgeldern und die Dringlichkeit der Drittmittelwerbung aber gezwungen wird, sich an ihrer nachträglichen Erforschung zu beteiligen (vgl. z. B. Hufeisen, 82 f.). Ob der Ausgang solcher Auftragsforschung im politischen Rahmen ergebnisoffen ist oder lediglich eine Legitimierung der bereits eingeführten Maßnahmen erwartet (oder erlaubt?), stellt einen weiteren Wissenskonflikt dar (vgl. z. B. Gnutzmann, 54; Krumm, 126 ff.).

Nicht alles an der Beziehung zwischen Politik und Forschung wird negativ gesehen. Es gibt auch Indizien für eine umgekehrte Wirkungsrichtung, also dafür, dass die Politik Impulse aus der Forschung oder Anwendungspraxis wahrnimmt und verarbeitet. Königs führt hierzu das Beispiel des bilingualen Sachfachunterrichts an, der sich als Kind der Praxis immer weiter entwickelt hat und erst viel später von der Bildungs- und Sprachenpolitik aufgegriffen und weitergetragen wurde (vgl. 116 f.).

Sobald sich bestimmte Konzepte bei der Bildungs- und Sprachenpolitik Gehör verschaffen und flächendeckend eingeführt werden, resultiert das in weitere Bedürfnisse, die gleichzeitig Herausforderungen an Forschung, Politik, aber vor allem an die Umsetzungspraxis darstellen. So müssen z. B. Lehrerausbildung und Lehrmaterialentwicklung den mit dem bilingualen Sachfachunterricht, dem frühen Fremdsprachenunterricht etc. zusammenhängenden Bedarf erst nachholend aufarbeiten, bevor entsprechende Strukturen sich langfristig etablieren (vgl. Legutke, 159 f.).

Auch inhaltliche Aspekte von politischen Entscheidungen waren Thema der Frühjahrskonferenz. So stellt z. B. Hallet dar, wie durch bestimmte politische Leitlinien zur vermeintlichen Lernerorientierung diese gar untergraben wird (67 ff.). Krumm veranschaulicht überzeugend, wie widersprüchlich und in vielen Fällen existenzbedrohend politische Maßnahmen sein können, die zwar im Namen der Mehrsprachigkeit ergriffen werden, aber mit monolingualen Denkkategorien operieren (127 f., 131 ff.). Diese Beispiele machen die Doppelbödigkeit von politischen Entscheidungen, aber auch die Notwendigkeit, eine wissenschaftliche Beratung schon bei ihrer Entwicklung heranzuziehen, besonders deutlich.

Die Diskussion der forschungsethischen Aspekte greift die Tatsache auf, dass die Sprachlehr- und -lernforschung meist mit Menschen arbeitet und diese als

Forschungsobjekte oder -subjekte respektieren muss. Neben den Hauptkriterien der Forschungsethik werden im Sammelband auch die Fragen der persönlichen Voreingenommenheit bzw. der Vorerfahrungen (vgl. Königs, 118 f.), des politischen Drucks (vgl. oben) und des Qualitätsverständnisses guter Forschung diskutiert, womit sich die nächste Leitfrage anschließt: Bereits die Prämisse der Frage nach ethisch vertretbarer Forschung mit den Beteiligten im Forschungsfeld impliziert, dass es sich dabei um empirische Forschung handelt. Zwar wird in mehreren Beiträgen die Legitimität und Relevanz auch historischer, hermeneutischer und konzeptueller Forschungszugänge betont, doch es ist nicht zu leugnen, dass die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Sprachlehr- und -lernforschung empirische Zugriffe voraussetzt oder gar bevorzugt (vgl. Küster, 138). Dies belegt auch die Diskussion der dritten Leitfrage zu noch ungelösten forschungsmethodischen Problemen, in der fast ausschließlich von empirischer Forschung die Rede ist. In diesem Zusammenhang werden u. a. die Fragen nach der politischen Präferabilität von quantitativen Zugängen (vgl. Hu, 74), die Reichweite und Verallgemeinerbarkeit von (besonders qualitativ erarbeiteten) Forschungsergebnissen (vgl. Kleppin, 93; Klippel, 108 f.), die Relevanz der Triangulation bzw. Methodenkombination im Sinne von *mixed methods design* (vgl. Burwitz-Melzer, 33; Riemer, 193 f.) diskutiert sowie unvernetzte Einzelforschung bedauert (vgl. Schocker-von Ditfurth, 222; Vollmer, 243).

Diese Beobachtung verschränkt sich mit der Beantwortung der vierten Leitfrage: Hier werden die KonferenzteilnehmerInnen gefragt, welche Verfahren der Themenfindung in ihrer Forschung zum Einsatz kommen. Bezogen auf eigene Erfahrungen und Vorgehensweisen bei der Betreuung von Qualifikationsarbeiten berichten die BeiträgerInnen von Themenfindung durch persönliche Interessen, unbeantwortete Fragen, Interesse weckende eigene Erfahrungen (vgl. z. B. Hufeisen, 88 f.) oder Impulse aus dem Austausch mit KollegInnen, LehrerInnen oder Studierenden (vgl. Legutke, 162 f.), die zum gegebenen Zeitpunkt den Forscherblick auf bestimmte Aspekte lenkten, die für die jeweilige Forscherbiographie richtungweisend waren. Neben der Themenbestimmung durch den institutionellen oder politischen Rahmen scheint dies die gängige Erfahrung der Beteiligten zu sein, was wiederum auf höchst spezifische, kontextbezogene und -gebundene Einzelunterfangen schließen lässt – vor diesem Hintergrund wird der Wunsch nach mehr Vernetzung und Aufeinanderbezogenheit laut (vgl. Meißner, 167; Riemer, 192).

Der Sammelband der Frühjahrskonferenz enthält auch dieses Jahr eine spannende Zusammenschau aktueller Thematiken. Das Thema der 31. Frühjahrskonferenz betrachtet auf einer Meta-Ebene, unter welchen komplexen politischen, ethisch-moralischen sowie forschungsmethodischen Rahmenbedingungen die Fremdsprachenforschung agiert, und lässt so manchen kritischen Appell erklingen. Durch das Ziel einer Bestandsaufnahme sind einige Stellungnahmen etwas

allgemein gehalten worden, andere lassen wiederum gute Einblicke in die konkrete Problematik angeführter Beispiele zu. Wie schon immer bietet auch dieser Band der Frühjahrskonferenz eine spannende Lektüre der aktuellen Tendenzen im Fach und hält zahlreiche Impulse zum weiteren Nachdenken bereit.

Literatur

Christ, Herbert: »Wozu unterrichten wir fremde Sprachen?« In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2011, 11–16.

► Becker, Tabea:

Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0979-1. 301 Seiten, € 20,00

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

In ihrer Habilitationsschrift setzt sich Becker mit dem Zweitschifterwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder im Grundschulalter auseinander. Das Ziel der Arbeit ist es, unter ökologisch validen Bedingungen »die Prozesse abzubilden, die beim Erwerb von Schriftsprache deutsch-türkischer Kinder ablaufen« (11). Es handelt sich dabei also in der Anlage um eine deskriptiv-rekonstruktive Feldstudie mit explorativer Ausrichtung, bei der 20 Schülerinnen und Schüler einer Grundschulklasse von der Einschulung bis zum Übergang in eine weiterführende Schule begleitet wurden (11). Unter diesen Vorzeichen überrascht es etwas, dass die Studie kontrastiv angelegt war: Elf der Kinder sprachen Deutsch als Erstsprache, neun hatten einen türkischsprachigen Hintergrund. Die Erwerbsprozesse der türkischsprachigen Kinder sollten mit denen der deutschsprachigen Kinder kontrastiert werden.

Den theoretischen Rahmen liefert unter anderem das Konzept dynamischer multilingualer Systeme nach Herdina & Jessner (2002), das dem Spracherwerb unter mehrsprachigen Bedingungen folgende Charakteristika zuweist: Nichtlinearität, Reversibilität, Stabilität, Interdependenz, Komplexität und Qualitätswandel (12). In den folgenden Kapiteln wird der theoretische Rahmen weiter dargestellt.

Kapitel 2 hat den Schriftspracherwerb zum Thema. Das Kapitel beginnt mit der Frage »Was bedeutet Schreibenkönnen?«, worunter neben dem Verständnis von Schreibkompetenz besonders die Bedeutung der Rechtschreibung gefasst wird

und auch Lesemodelle dargestellt werden. Mit dem Schwerpunkt auf der Orthographie wird schon hier deutlich, dass auch die Studie diese in den Mittelpunkt stellt. Weitere Unterkapitel sind die Entwicklung und der Erwerb von Schriftsprache sowie die Einflussfaktoren, die auf den Schriftspracherwerb wirken.

In Kapitel 3 beschäftigt sich Becker mit dem Erwerb von zwei oder mehr Sprachen. Sie führt die zentralen Begriffe des Bilingualismus und der Mehrsprachigkeit ein, erläutert Erwerbsfolgen und legt den Fokus dann auf den simultanen Zweitspracherwerb (d. h. auf die Art des Spracherwerbs, bei der die Kinder vor dem vollendeten dritten Lebensjahr bereits die zweite Sprache lernen). Es schließen sich Kapitel zu Spracherwerbshypothesen, Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb, der Situation von MigrantInnen in Deutschland und dann wieder zum Zweitspracherwerb im schulischen Kontext an. Dabei werden jeweils relevante Inhalte behandelt, lediglich die Reihenfolge ist nicht an jeder Stelle ganz nachvollziehbar. Der Fokus der Studie wird auch in diesem Kapitel schon deutlich: Unter der Überschrift »Die Situation Mehrsprachiger in der Bundesrepublik« wird vor allem dargestellt, wie sich die Situation für deutsch-türkische Kinder und Jugendliche gestaltet.

Es schließen sich Ausführungen zum Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder an, mit Fokus auf deutsch-türkische Kinder (Kapitel 4). Es wird deutlich, dass nur wenige empirisch gesicherte Ergebnisse vorliegen und diese den Feststellungen aus dem Unterrichtsalltag oft widersprechen. So werden Beobachtungen von Lehrkräften angeführt, die besagen, dass Kinder, die in zwei Sprachen alphabetisiert werden, in keiner der beiden Sprachen kompetent schreiben können (105). Diese Erfahrung steht unter anderem theoretischen Erkenntnissen gegenüber, die davon ausgehen, dass eine gut entwickelte, bildungssprachlich ausgerichtete Erstsprache eine gute oder gar notwendige Voraussetzung für bildungssprachliche Kompetenz in der Zweitsprache ist (vgl. z. B. Cummins 2000). In diesem Spannungsfeld ist die vorliegende Studie angesiedelt.

Im Kapitel »Die Analyse sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen« (Kapitel 5) werden die forschungsmethodischen Ansätze der Studie erläutert. Die Vielfalt an verwendeten Verfahren soll eine dichte Beschreibung ermöglichen. Bei der Darstellung der Verfahren liegt das Hauptaugenmerk überraschenderweise auf den standardisierten Tests (Heidelberger Intelligenztest, Bielefelder Screening, Sprachstandsmessungen, Rechtschreib- und Lesetests), die ausführlich und kompetent beschrieben werden, und weniger auf dem qualitativ ausgerichteten Teil, den Lernbeobachtungen (148–150), bei denen bezüglich des Erhebungsverfahrens sowie der Datenaufbereitung und -auswertung noch einige Fragen offen bleiben. Das Ziel der Lernbeobachtungen wird jedoch klar umrissen. Dabei handelt es sich um die Beschreibung der von den Lernenden verwendeten Strategien (phonetisch, phonologisch, orthographisch, lexikalisch) (149 f.). Auch die Texte der Lernenden werden einer Analyse unterzogen. Hierbei steht die

Orthographie im Vordergrund, der Fokus liegt auf der Analyse der Fehler mit den Kategorien Systemfehler (phonologische, morphologische und grammatische Fehler, z. B. Silbentrennung oder Groß- und Kleinschreibung) sowie Normfehler (Falschschreibung von Homophonen).

Durch die detaillierte Begleitung der Schülerinnen und Schüler entsteht eine dichte Beschreibung des Schriftspracherwerbs. Einige der Testergebnisse sind allerdings schwierig zu deuten, beispielsweise die Aussagekraft des IQ-Tests. Becker merkt an, dass die Ergebnisse der Intelligenztests für die deutschsprachigen Kinder einen sehr zuverlässigen Indikator für den Bildungserfolg darstellen. Für die türkischsprachigen Kinder gilt das allerdings nicht, was naheliegend ist, da IQ-Tests, selbst wenn sie weitgehend sprachfrei sind, doch kulturspezifische Merkmale aufweisen.

In Kapitel 6 wird die Durchführung der Tests beschrieben, bevor sich die Lernbeobachtungen und Sprachbiographien anschließen. Hier (Kapitel 7) werden Einzelfälle geschildert. Es wird deutlich, dass es sich nicht allgemein um deutsch-türkische Schülerinnen und Schüler handelt, sondern dass es sich bei den ProbandInnen um eine Gruppe von Kindern handelt, die im Elternhaus vorwiegend Türkisch sprechen und aus einem eher bildungsfernen Milieu stammen (in den meisten Fällen sind die Väter Fabrikarbeiter und die Mütter Hausfrauen). Die Ergebnisse haben entsprechend eine große Aussagekraft für diese Zielgruppe, ihre Aussagekraft für andere Gruppen müsste überprüft werden. Außerdem bleibt noch zu klären, ob es sich in den Fällen tatsächlich vorwiegend um simultanen oder nicht doch eher um sukzessiven Zweitspracherwerb handelt.

Es schließt sich eine weitere Beschreibung der Lernwege an (Kapitel 8). Beim Lesen fällt die Abgrenzung zu Kapitel 7 zunächst nicht leicht. Die Ergebnisse sind allerdings sehr aussagekräftig und gut untermauert. Es wird deutlich, dass soziale und familiäre Belastungen sich unmittelbar in der Leistung niederschlagen (215) und dass eine Alphabetisierung in der Erstsprache zu einem Entwicklungsschub im Zweitschifterwerb führen kann (216). Außerdem wird deutlich, dass der Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Rechtschreibfähigkeit eher gering ist (227).

Das Buch schließt mit einer Rückkopplung der Erkenntnisse an den theoretischen Rahmen, vor allem an das dynamische Modell von Herdina & Jessner (2002). Es folgt ein Kapitel zu den didaktischen Implikationen sowie ein Fazit, das die Ergebnisse noch einmal wunderbar zusammenfasst.

Becker hat mit diesem Buch und den von ihr vorgelegten Ergebnissen einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Zweitschifterwerbs geleistet, indem eine große Gruppe im deutschen Bildungssystem, nämlich Kinder mit türkischem Sprachhintergrund aus einem eher bildungsfernen Milieu, über eine lange Zeit begleitet wurden. Die Stärken der Studie liegen ganz deutlich im longitudinalen Charakter und der Abbildung der kompletten Grundschulzeit, was eine beachtli-

che Leistung darstellt, sowie in dem detaillierten Bild des Leistungsstandes der Kinder, das durch die zahlreichen Tests gezeichnet wird. Im weiteren Verlauf wäre es interessant, die qualitativen Elemente genauer zu betrachten und der Frage nachzugehen, inwiefern äußere Faktoren (Migrationsgeschichte, Vorhandensein und Regelmäßigkeit von Herkunftssprachenunterricht, Besuch der Koranschule, die Lehrperson und die von ihr eingesetzten Methoden), die hier angerissen werden, den Schriftspracherwerb beeinflusst haben.

Literatur

Cummins, Jim: *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

Herdina, Philip; Jessner, Ulrike: *Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

► Becker, Norbert; Braunert, Jörg:

Alltag, Beruf & Co. 6. Niveau B1/2. Kursbuch und Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-601590-4. 120 Seiten mit Audio-CD zum Arbeitsbuch, € 16,99; **2 Audio-CDs zum Kursbuch 6.** – ISBN 978-3-19-631590-5. 110 Minuten, € 24,99; **Wörterlernheft.** – ISBN 978-3-19-651590-9. 64 Seiten, € 7,99; **Lehrerhandbuch.** – ISBN 978-3-19-641590-2. 96 Seiten, € 16,99. Ismaning: Hueber, 2011

(Bartosz Cudzich, Poznań / Polen)

Das Lehrwerk *Alltag, Beruf & Co. 6 (AB&C)* ist der sechste Band der neuen Lehrwerksreihe, die die Berufs- und Alltagssprache nicht voneinander trennt, sondern ihre Integration anstrebt. *AB&C 6* (zusammen mit *AB&C 5*) zielt auf das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und stellt somit die Grundlagen für das *Zertifikat Deutsch*, das *telc Deutsch B1+ Beruf* sowie für das *Zertifikat Deutsch für den Beruf* dar. Die Zielgruppe bilden in den deutschsprachigen Ländern lebende und arbeitende Personen oder auch solche, die mit deutschsprachigen Geschäftspartnern in Kontakt treten.

Das ganze Lehrwerkpaket besteht aus einem Kursbuch und einem darin integrierten Arbeitsbuch, aus einem Wörterlernheft, zwei CDs zum Kursbuch und einer CD zum Arbeitsbuch. Darüber hinaus steht dem Lehrer ein Lehrerhandbuch zur Verfügung.

Das Kursbuch beinhaltet 10 kurze, nach gleicher Struktur organisierte Lektionen. Auf der ersten Doppelseite (»Vom Alltag in den Beruf«) werden die sich auf den Alltag beziehenden Inhalte und Situationen zusammen mit dem entsprechenden Wortschatz präsentiert und auf die berufliche Ebene übertragen. Auf der nächsten Doppelseite (»Im Beruf«) wird dieser Stoff aus der Berufssicht ergänzt und

vertieft. Weiter folgt eine rekapitulierende und übergreifende Seite »Magazin« sowie eine der Grammatik und wichtigen Wörtern und Wendungen gewidmete Seite. Im Anschluss daran kommt zu jeder Doppelseite in der Lektion jeweils eine Doppelseite Übungen (integriertes Arbeitsbuch), wodurch sich die gesamte Seitenanzahl jeder Lektion auf 10 beläuft. Dem Kursbuch wurden ein Abschluss-test beigelegt, der der Prüfung für das Zertifikat *telc Deutsch B1+ Beruf* entspricht, sowie ein Glossar, das den Wortschatz auffindbar macht und um notwendige Informationen ergänzt.

Das Lehrwerk wurde nach dem kommunikativen Ansatz gestaltet, was der Anzahl und Form der auf den ersten Doppelseiten jeder Lektion enthaltenen Übungen sowie Aufgaben entnommen werden kann. Am häufigsten treten in unterschiedlicher Sozialform (entweder in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) Aufgaben zum Sprechen und zum Hörverstehen (z. B. fragen, berichten, diskutieren, ins Gespräch kommen) auf. Darüber hinaus gibt es berufsorientierte Aufgaben wie z. B. Projekte, Aufstellen von Zeitplänen, Vorbereiten von Präsentationen, Rollenspiele. Seltener findet man Zuordnungs-, Lücken-, Ergänzungsübungen. Diese kommen aber vorwiegend im Arbeitsbuch zum Einsatz, zusammen mit Aufgaben zum Hören, Sprechen (auch: Gruppengespräche, Musterdialoge, Informationsentnahme) sowie zur Aussprache. Lesen und Schreiben werden nicht außer Acht gelassen. Die beiden Fertigkeiten werden mithilfe von Übungen zum Leseverstehen, Transformationsübungen, Übungen zum Schreiben von Sätzen, Zusammenfassungen oder kurzen Fachtexten trainiert. Bemerkenswert sind auch berufsorientierte Aufgaben, die die Lernenden beispielsweise auf das Halten von Expertenvorträgen vorbereiten.

Das Lehrwerk basiert auf Handlungsfeldern, die mithilfe einer in verschiedenen Betrieben durchgeführten Untersuchung ermittelt wurden und die zusammen 10 große Komplexe bilden. Im Band 6 *AB&C* dominieren solche Handlungsfelder wie: Arbeitsabläufe/die tägliche Routine, betriebliches Leben, soziale Kontakte, Freizeit; weiter Anreise/Dienstreise, Einweisung in den Arbeitsplatz, Unterweisung. Im Rahmen dieser Handlungsfelder werden mehrere Sprachhandlungen realisiert (den Arbeitsabläufen und der täglichen Routine werden somit Tätigkeitsbeschreibungen, Arbeit mit Geräten/im Büro, Auftragserteilung, Kundenkontakte usw. zugeordnet). Das Lehrwerk wurde nach dem Prinzip der zyklischen thematischen und sprachlichen Progression aufgebaut. Dies hat zur Folge, dass sowohl die Themen als auch andere Einzelpunkte ergänzend aufgegriffen werden. Vorteilhaft ist, dass ein breites Spektrum interessanter berufsbezogener Themen abgedeckt wird, die um Kommunikationspsychologie (Kap. 2), Reisen, Wohnen und Arbeiten in der EU (Kap. 3), Umsatz- und Gewinnsteigerung (Kap. 6), Kranken- und Sozialversicherung im Vergleich (Kap. 7), Betriebsrat (Kap. 9) kreisen. Innerhalb dieser Themen werden (auch fachliche) Texte unterschiedlicher Länge vermittelt.

Eine klare, in vier Spalten gefasste Übersicht über die wichtigen Wörter aus jeder Lektion bietet das Wörterlernheft (mit dem Vorwort in vier Sprachen) an. In der ersten Spalte werden die Wörter thematisch aufgelistet (Verben enthalten notwendige Präpositionen, Substantive entsprechende Artikel sowie Pluralformen). In der zweiten Spalte werden die Wörter im Kontext dargestellt (entweder in Sätzen oder Dialogen), in der dritten befinden sich Einsatzübungen in Form von Lücken/Ergänzungsübungen, während die vierte Spalte für Notizen frei gehalten wurde. Die Lernenden werden dank den Sprechübungen und Hörtexten im Arbeitsbuch zum autonomen Lernen angeregt, weil diese aufgrund des nicht zu schnellen Sprechtempos und der Arten der Übungen zu Hause als Selbstarbeit gemacht und abgehört werden können. In jeder Lektion werden Übungen zu »Hören und Sprechen«, »Gesprächsthema« oder »Satzmelodie« angeboten, die einerseits die Entwicklung der Fertigkeiten Hören und Sprechen vorantreiben. Andererseits dienen sie als Wiederholung und zur Festigung des Wortschatzes sowie der grammatischen Strukturen. Die zwei CDs zum Kursbuch enthalten dahingegen zu vielen beruflichen Themen unterschiedliche Hörtexte, die deutlich und eher langsam gesprochen werden. Sie bilden eine gute Basis für die Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit im beruflichen Gebiet.

Dem Lehrer steht ein Lehrerhandbuch zur Verfügung, das außer unterrichtspraktischen Vorschlägen, Transkripten und Lösungen noch allgemeine methodisch-didaktische Hinweise sowie Zwischentests (jeweils nach zwei Lektionen) beinhaltet. Darüber hinaus gibt es auf der Hueber-Homepage zahlreiche zusätzliche Übungen und Aufgaben, die von Lehrern während des Unterrichts und von Lernenden zu Hause eingesetzt werden können.

Zusammenfassend kann man zu der Schlussfolgerung kommen, dass *AB&C* ein erfolgversprechendes Lehrwerk ist. Das Konzept der Integration der Alltags- und Berufssprache mit Schwerpunkt auf der Entwicklung der Fertigkeiten Sprechen und Hören muss als gelungen bezeichnet werden. Die modularisierte Struktur des Lehrwerks ermöglicht flexible unterrichtliche Variation des Stoffes. Somit eignen sich für Lernende mit überwiegend allgemeiner Verwendungsabsicht die Teile »Vom Alltag in den Beruf« und »Magazin«, während für Lernende mit überwiegend beruflicher Verwendungsabsicht besonders die Teile »Im Beruf« und »Magazin« zu empfehlen sind. Inhaltlich gesehen bietet *AB&C* eine Mannigfaltigkeit von alltäglichen und beruflichen Themen und grammatischen Problemstellungen an. Die Wortschatzarbeit wird durch die Fülle der Übungen im Kurs-/Arbeitsbuch und im Internet sowie durch ein innovatives Lerninstrument (Wörterlernheft) erheblich erleichtert. Die Progression der Grammatik fördern die übersichtlichen Grammatikseiten. Somit trägt das ganze Lehrwerk mit den beigelegten CDs zur Entwicklung aller sprachlichen Fertigkeiten bei. Positiv zu bewerten sind auch Zwischentests, ein Abschlusstest in Form einer Prüfung und das moderne, benutzerfreundliche Layout, das die Lernenden zur häufigen Anwendung des *AB&C* anregt.

► Belke, Gerlind; Geck, Martin:

Das Rumpelfax – Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. 3. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0333-1. 78 Seiten mit CD, € 18,00

(Conny Bast, Albstadt)

Kennen Sie schon das Rumpelfax? Nein? Dann sollten Sie es, falls Sie Deutsch in der Grundschule unterrichten, unbedingt kennen lernen. Beim Rumpelfax handelt es sich um ein liebenswertes Phantasiegespinnst, welches gerne Faxen macht, Faxe schickt, alles in bester Absicht durcheinander bringt und sich liebend gerne von Kindern korrigieren lässt. Es erscheint sowohl auf Papier als auch im Ohr, denn das Rumpelfax singt sehr gern und man kann ihm auf der dem Buch beigelegten CD lauschen und natürlich auch jederzeit mit ihm zusammen singen. Das Buch *Das Rumpelfax* wurde für die Primarstufe entwickelt und kann sowohl im Deutsch- als auch im Musikunterricht eingesetzt werden. Es eignet sich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache genauso wie für Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Idealerweise wird es in mehrsprachigen Klassen eingesetzt, da sich die Kinder dank ihrer unterschiedlichen Sprachkompetenz sehr gut gegenseitig helfen können.

Die 12 Kapitel des Buches behandeln unterschiedliche grammatische Strukturen. Bei der Auswahl der behandelten Strukturen wurde Wert auf diejenigen Bereiche gelegt, die im Deutschen als Zweitsprache erst sehr spät und nur erschwert gelernt werden, nämlich die Zusammensetzung von Wörtern, die Verwendung von Präpositionen, Possessivpronomina, den Gebrauch des Kasus, die Adjektivflexion, starke Verben und das Passiv sowie trennbare Verben und Satzklammern. Jedes Kapitel ist gleich aufgebaut. Es beginnt mit einer didaktischen Analyse, in der die Lernschwierigkeiten des entsprechenden grammatischen Problems für DaZ-Lerner aufgezeigt und hinterfragt werden. Dies ist eine gute Hilfestellung für Lehrer, die bisher wenig Erfahrung mit Deutsch als Zweitsprache haben. Weiterhin enthält die didaktische Analyse genaue Erklärungen zu den bereitgestellten Kopiervorlagen des Kapitels inklusive Hinweisen zu möglichen Abwandlungen der Vorlagen. Jedes Kapitel enthält mindestens ein Lied (mit Notennotierung), mittels dessen die grammatischen Strukturen geübt werden. Alle Lieder können auf der CD angehört werden. Sie wurden von Jazzmusikern und singenden Kindern musikalisch so gut umgesetzt, dass man gar nicht anders kann als direkt mitzusingen. Zusätzlich wurden die Lieder so gestaltet, dass man sehr gerne eigene Texte zu den Liedern dichten kann, denn bei einigen der Lieder gibt es genau zu diesem Zweck zusätzliche Playback-Strophen. Durch den Spaß am Singen lernen die Kinder fast unbewusst die korrekte Verwendung der zu übenden Konstruktionen. Da die Lieder schnell ins Ohr gehen, sind sie auch für

ungeübte Sänger geeignet. Außerdem eignen sich einige der Lieder sehr gut für Schulaufführungen, so dass sie nicht nur um der Grammatik willen gelernt werden müssen.

Auf den den Liedern folgenden Seiten finden sich unzählige Kopiervorlagen, so dass die gesungenen grammatischen Strukturen sich verfestigen können. Gerade für diejenigen Lerner, die noch geringe Deutschkenntnisse haben, gibt es immer wieder Bilder zu den gesuchten Wörtern oder Phrasen. Natürlich bringt das Rumpelfax in jedem Kapitel etwas durcheinander, so dass es genügend Anlass für die Kinder gibt, es spielerisch zu verbessern.

Das Buch zu lesen macht viel Spaß, und gerade diejenigen Lehrer, die ohnehin gerne singen, werden ganz viele schöne Ideen für ihren Unterricht bekommen.

- ▶ Berkenbusch, Gabriele; Weidemann, Doris (Hrsg.): **Herausforderungen internationaler Mobilität. Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschulen und Unternehmen.** Stuttgart: ibidem-Verlag, 2010 (Kultur – Kommunikation – Kooperation 1). – ISBN 978-3-8382-0026-2. 214 Seiten, € 29,90

(Manfred Kaluza, Berlin)

Der Sammelband ist der erste Band einer Publikationsreihe, die sich zum Ziel gesetzt hat, internationale Mobilität empirisch zu erforschen. Die Herausgeberinnen grenzen diesen Begriff zunächst von der auf Dauer angelegten Migration ab, um sogleich die Besonderheit ihres Publikationsvorhabens herauszustellen. Diese sehen sie in der Fokussierung auf qualitative Forschungsmethoden, die dem Repertoire der empirischen Sozialforschung und Soziolinguistik entnommen sind. Dadurch setzen sich die Beiträge – wohltuend – von den Erfolgsgeschichten großer quantitativer Untersuchungen ab. Stattdessen versuchen sie detaillierte Beschreibungen und Analysen von individuellen Lern- und Veränderungsprozessen, die durch Auslandsaufenthalte ausgelöst wurden, oder sie initiieren Reflexionsprozesse über die Auslandserfahrungen. Der zweite Vorzug dieses Bandes liegt in der Ausleuchtung bisher vernachlässigter Bereiche der Austauschforschung: Rückkehr, Gastfamilien, Familienangehörige. Untersucht wurden dabei die Erfahrungen von Studierenden, Berufstätigen nebst Angehörigen und Firmenmitarbeitern. Einige der Beiträge sind Extrakte aus Qualifikationsarbeiten unterhalb der Dissertation. Somit erfüllt die Reihe auch die wichtige Funktion der Nachwuchsförderung im Hochschulbereich.

Zwei Beiträge beschäftigen sich mit der schwierigen und in quantitativen Untersuchungen häufig vernachlässigten Phase der Rückkehr nach einem Auslandsaufenthalt während des Studiums. Vasco da Silva (»Selbstreflexion und interkulturelles Lernen: Studierende nach einem Auslandsaufenthalt«) stellt Studierenden in

Nachbereitungsseminaren eine schriftliche Aufgabe: Die Studierenden sollen zwei *critical incidents* aus der Zeit ihres Auslandsaufenthaltes aufschreiben und sich anschließend an deren Analyse inklusive möglicher Lösungen versuchen. In einer Detailanalyse werden Ergebnisse deutlich, die in vielen anderen Beiträgen wieder auftauchen. Die *critical incidents* werden in den Analysen auf unterschiedliche Kulturstandards und -dimensionen zurückgeführt. Sinnvoll sind retrospektive Reflexionen dennoch, weil sie in prospektiven Problemsituationen den Handlungsspielraum vergrößern können.

Andrea Richter (»Die Problematik des Rückkehrschocks bei studienbezogenen Auslandsaufenthalten«) untersucht mit Hilfe von Leitfadeninterviews die Phase unmittelbar nach der Rückkehr. Sie bezieht die Ergebnisse ihrer Interviews auf Phasenmodelle der Austauschforschung, die wiederum mit unterschiedlichen Einflussfaktoren, wie z.B. Dauer, Rückkehrsituation, Persönlichkeit, korreliert werden. Zusätzlich werden Erklärungen in der Forschungsliteratur für die Aussagen der Befragten herangezogen.

Mit dem Stellenwert von *critical incidents* in der interkulturellen Lehre beschäftigt sich der Beitrag von Doris Fetcher (»75m Schwimmen: Kritische Fallgeschichten in der interkulturellen Lehre«). Sie ließ in einer Klausur Hypothesen zu einer kritischen Fallgeschichte bilden. Nach der Auswertung von 300 Hypothesen aus 98 Klausuren gelangt sie zu dem eher ernüchternden Fazit: »Mindestens 90 % der Hypothesen wurden demnach von einem ethnozentrischen Standpunkt aus gebildet. Eine Überführung der unterschiedlichen Standards in ein In-Relation-Setzen der unterschiedlichen Verhaltensweisen, Wahrnehmungen und Deutungen fiel sehr schwer.« (85)

Den zweiten Schwerpunkt des Bandes bilden Auslandsaufenthalte aus beruflichen Gründen. Die Beiträge dazu von Gabriele Berkenbusch (»Flexibilität um jeden Preis? Der Auslandsaufenthalt aus der Sicht mitreisender Familienangehöriger – eine Fallstudie«), Ulrike Smolny (»Auslandsentsendungen von Dual Career Couples«) und Beatrice Schneider (»Erfahrungen deutscher Expatriate-Familien in China«) konzentrieren sich nicht auf die ›Auslöser‹ des Auslandsaufenthaltes – Männer, die ihre Karriere fördern möchten bzw. eine neue Herausforderung suchen –, sondern auf mitreisende Familienangehörige, wobei sich die Motive der mitreisenden Partnerinnen/Ehefrauen noch einmal danach unterscheiden lassen, ob sie im Ausland berufstätig sind (»Dual Career Couples«) oder nicht. Die detaillierten Erkenntnisse über die Sinnhaftigkeit solch einschneidender biografischer Erfahrungen im Hinblick auf die Organisation des Alltags bzw. die Kontaktmöglichkeiten mit der einheimischen Bevölkerung oder – viel wichtiger – mit der deutschen und internationalen Gemeinschaft gehen weit über den Forschungsstand des Personalmanagements hinaus. Es wird in diesen Beiträgen keine ökonomische Rationalität bei der Entscheidung und bei der tatsächlichen

Erfahrung unterstellt, die Familienangehörige auf einen Einflussfaktor reduzieren, der die Arbeitsmotivation des Mannes mal fördert, mal behindert.

Der einzige Beitrag in dem Sammelband, der über qualitative Einzeluntersuchungen hinausgeht, stammt von Doris Weidemann (»»Third Culture Kids«? – Auslandsentsendungen mit Kindern und Jugendlichen«). Sie gibt einen Überblick über das Forschungsfeld der »Third Culture Kids«, Kinder, die Eltern auf langjährigen Auslandsaufenthalten begleiten. Ihnen wird unterstellt, dass sie eine dritte, quasi »Durchgangskultur: jenseits der Heimat- und Gastlandkultur herausbilden. Weidemann teilt ihr Untersuchungsfeld in Internationales Personalmanagement, sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu Expatriates und Internationale Schulen auf. Es fehlt, so das Ergebnis des Überblicks, in allen drei Untersuchungsfeldern an Studien, die die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst befragen. Was es gibt, sind Betroffenenberichte, die eher Lebenshilfe als Ansatzpunkte für eine kritische Selbsthinterfragung bieten. So ist weitgehend unklar, worin die Kultur dieser gleichzeitig als anpassungsfähig und bindungslos beschriebenen Gruppe besteht und wie sie ihre Erfahrungen erlebt und verarbeitet haben.

Ein Kritikpunkt Weidemanns an der Literatur zu den »Third Culture Kids« gilt auch für die Beiträge des besprochenen Sammelbands: Sie sind ausgesprochen theoriearm, d.h. ihnen fehlt in der Interpretation der erhobenen Daten eine ausgereifte Anbindung an »entwicklungs- und familienpsychologische Theorien oder Modelle, an Kulturtheorien und Austauschforschung, an Identitäts- und Persönlichkeits- oder Stressforschung« (149). Allzu häufig werden die Kulturstandards und -schemata als interkulturelle, legitime Wahrnehmungsmuster der Beforschten kritiklos und statisch interpretiert, in manchen Beiträgen sogar mit Hilfe von »Kulturexperten« trianguliert. Dieser Einwand schmälert jedoch nicht den Verdienst dieses Bandes. In der Publikationsreihe sind ohnehin bereits weitere Bände zur Austauschforschung erschienen, die wertvolle Erkenntnisse in diesem in den deutschsprachigen Ländern unterbelichteten Forschungszweig erhoffen lassen.

► Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd:

Deutschunterricht planen. Neu. Berlin: Langenscheidt, 2011 (Fernstudieneinheit 18). – ISBN 978-3-468-49638-7. 206 Seiten mit DVD, € 17,95

(*Sebastian Chudak, Poznań / Polen*)

Die im Rahmen des Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (Goethe-Institut/Universität Kassel/Langenscheidt) erschienene Fernstudieneinheit *Deutschunterricht planen. Neu* ist nicht nur eine graphisch aufgefrischte Neuauflage des 2003 erschienenen Werkes

Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen des gleichnamigen Autorenteam, sondern vielmehr seine Neubearbeitung. Das Buch zählt im Vergleich zu seinem Vorgänger nicht nur ca. 30 Seiten mehr, sondern enthält auch eine DVD mit Unterrichtsmitschnitten (insgesamt 60 Minuten Videomaterial).

Die Struktur der Fernstudieneinheit hat sich grundsätzlich nicht verändert. Das Buch besteht nach wie vor aus vier Hauptkapiteln (1. Das Lehrwerk im Unterricht, 2. Unterricht vorbereiten und durchführen, 3. Zwei Möglichkeiten für Unterrichtsplanung, 4. Evaluation und Fehlertherapie) sowie einem Lösungsschlüssel, einem Glossar, Literaturhinweisen und Quellenangaben. In den einzelnen Kapiteln sind allerdings vielfältige Modifizierungen vorgenommen worden. Eine davon ist die explizite Angabe der zu erreichenden Ziele nach der Bearbeitung der einzelnen Kapitel und Teilkapitel. Die Ziele werden in einer Form angegeben, die nach dem Muster der Kann-Beschreibungen im *Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (2007) angefertigt wurden, was wesentlich zur ihrer Transparenz beiträgt und somit die Planung wie auch die Selbstevaluation erleichtert.

Das erste Kapitel der Fernstudieneinheit ist Lehrwerken gewidmet, da sie »den Löwenanteil im Unterricht einnehmen« und »sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden meist eine dominierende Rolle spielen« (7). Das Ziel des Kapitels ist nun, a) sich mit Kriterien für den Umgang mit dem jeweils im Kurs eingesetzten Lehrwerk auseinanderzusetzen, b) das Lehrwerk auf der Basis vorgegebener Kriterien zu beschreiben, c) Kriterien für ein »gutes Lehrwerk« kennenzulernen und d) so die Fähigkeit dazu auszubilden, aus dem breiten Angebot an Lehrwerken das für eine gegebene Lernergruppe jeweils beste Lehrwerk auszuwählen.

Das Kapitel beginnt mit Fragen, die den Leser zur Reflexion über die eigene Lehrerfahrung und Erwartungen an das Unterrichtsmedium Lehrwerk animieren sollen. Irritieren mag hier die Aufgabe, aus dem Angebot »der vier größten DaF-Verlage in Deutschland [Hueber, Langenscheidt, Klett, Cornelsen]« (10) ein Lehrwerk zu wählen, das für die jeweils eigene Zielgruppe geeignet wäre. Die Aufgabe mutet fast schon wie Schleichwerbung an, und – was schlimmer ist – ihr Sinn und Zweck ist kaum nachvollziehbar. Wenn überhaupt, dann wäre hier der Vergleich des Lehrwerkangebots der in Deutschland ansässigen Verlage mit dem Lehrwerkangebot der Verlage aus dem Herkunftsland des Fernstudierenden (es ist ja schließlich anzunehmen, dass die Fernstudieneinheit auch von im nicht-deutschsprachigen Ausland tätigen Lehrkräften genutzt wird, die mit homogenen Lernergruppen zu tun haben, die mit einem auf ihre Voraussetzungen und Bedürfnisse abgestimmten Lehrwerk vielleicht besser bedient sind, als mit einem Lehrwerk, das von deutschen Autoren für ein Weltpublikum geschrieben wurde), die Recherche nach Lehrwerken, ihren Online-Präsenzen u. ä. angebracht. Es ist allerdings zu befürchten, dass eine solche Aufgabe an dieser Stelle die vielleicht noch wenig erfahrenen Lehrkräfte überfordern könnte. Sinnvoller wäre es auf jeden Fall, eine derartige Aufgabe erst am Ende des Kapitels zu platzieren, d. h. sie

erst dann bearbeiten zu lassen, wenn sich der Fernstudierende bereits (auch wenn nicht gerade sehr ausführlich) mit den Kriterien der Lehrwerksbeurteilung auseinandergesetzt und über die individuellen Unterschiede zwischen seinen Lernenden reflektiert hat.

Der Reflexion über die eigenen Erfahrungen folgt ein ausführlicher Exkurs über Entstehungsbedingungen von Lehrwerken (11–15) und die die Arbeit mit Lehrwerken beeinflussenden Faktoren (15–18), darunter mit Lehrplänen, Rahmenrichtlinien und Curricula. Die Leser werden hierbei dafür sensibilisiert, dass das »Lehrwerk« nicht »identisch« mit dem Unterricht ist, dass es vielmehr als ein »Angebot zur Unterrichtsgestaltung« betrachtet werden sollte (18). Weiterhin wird hier auf die Unterschiede zwischen offenen und geschlossenen Materialangeboten eingegangen (19–23). Einen wichtigen Schwerpunkt des ersten Kapitels stellt die jeweilige Lehrsituation und Lernergruppe dar (23–30). Der Leser wird hier auf die vielfältigen individuellen Unterschiede zwischen Lernenden und ihre möglichen Auswirkungen auf den Unterricht aufmerksam gemacht. Das Kapitel endet mit Fragen zur Unterrichtsvorbereitung (30–32) und einer Anleitung zur Analyse von Lehrerhandreichungen (33–38).

Das zweite und umfangreichste Kapitel der Fernstudieneinheit befasst sich mit der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsstunden. Es beginnt mit der Erläuterung des »Modells Didaktische Analyse«, dank dem didaktische Entscheidungen »nicht zufällig oder willkürlich« getroffen werden (39), »sondern [...] Folge logischer, begründbarer Entscheidungskriterien« sind (40). Der Leser wird hier mit »Planungskriterien für einen didaktisch begründeten Unterricht« (40) vertraut gemacht. Dazu gehören a) Lernziele (diskutiert werden hier u. a. die Art und Weise der Lernzielformulierung, Kann-Beschreibungen sowie eine Typologie von Lernzielen, 41–53), b) Lernaktivitäten (betont wird dabei die Lernerorientierung des modernen Fremdsprachunterrichts, 54–55), c) Sozialformen (neben ihrer Definition wird hier auch der Sinn und Zweck ihres Einsatzes und Wechsels in einer Unterrichtsstunde diskutiert, 56–60), d) Material (hier ist die Rede über Instrumente, die das Erreichen angestrebter Ziele ermöglichen, 61–67), e) Medien (man befasst sich hier leider nur sehr kurz mit ihrer Auswahl und ihrem gezielten Unterrichtseinsatz, 67–68), f) Lehrkräfte (man verweist hier auf ihre Aufgaben im Kontext der Handlungsorientierung des Unterrichts, 68–71).

Anschließend werden die einzelnen Unterrichtsphasen erörtert: a) Einstieg (74–80), b) Präsentation (80–89), c) Semantisierung (90–93), d) Üben (94–112). Der Besprechung von Unterrichtsphasen folgt »ein Blick in die Unterrichtsrealität« (112–121). Die Aufgaben zu diesem Punkt beziehen sich auf den der Fernstudieneinheit beigefügten Unterrichtsmittschnitt (DVD). Sie sind gut strukturiert und lenken die Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte der Unterrichtsplanung. Das Teilkapitel schließt mit der Reflexion über »Merkmale für guten Unterricht« (121–124) ab. In weiteren Teilkapiteln wird ansonsten auf die Frage eingegangen, ob alle

der vorher genannten Lernphasen immer in einer Unterrichtsstunde ihren Platz finden müssen (125–126) sowie wie im Unterricht differenziert werden kann (126–128). Relativ viel Aufmerksamkeit schenkt man der Arbeit an der Grammatik (128–144), Übungen und Übungssequenzen (144–153) sowie Hausaufgaben (153–154).

Was stören mag, ist die vergleichsweise doch sehr intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Grammatik. Viele der hier besprochenen Aspekte werden schließlich in anderen Fernstudieneinheiten behandelt (s. *Grammatik lehren und lernen*, 1991). Während andere relevante Aspekte (z. B. 2.1.5. Medieneinsatz im Unterricht, 2.2.8. Offene Unterrichtsformen) nur mit einer knappen Erläuterung und einem Verweis auf entsprechende Werke aus der Fernstudienreihe oder auf einschlägige Fachliteratur abgetan werden, wird hier relativ ausführlich über das Lernen von Grammatikregeln, die Präsentation und Formulierung bzw. selbständiges Entdecken von Regeln geschrieben. Dabei wäre z. B. die Reflexion über die Umsetzung der Idee der Öffnung des Unterrichts wünschenswert und durchaus zweckmäßig. Wie die Beobachtung der Unterrichtspraxis zeigt, fühlen sich nämlich viele Berufsanfänger (häufig aber auch erfahrene Lehrkräfte) mit der Aufgabe überfordert, ihren Unterricht so zu planen, dass er zur Autonomie der Lernenden beiträgt. Gleichzeitig haben sie aber auch ein stark ausgeprägtes Bewusstsein der Bedeutung des Ziels, Lernerautonomie zu fördern. Ein paar Unterrichtsbeispiele, Vorschläge von Lösungen, Diskussion der potentiellen Probleme wären hier also durchaus angebracht.

Das dritte Kapitel der Fernstudieneinheit liefert Vorschläge für die Anfertigung von Stundenentwürfen: von Spickzetteln (156–158) bis hin zu komplex geplanten Unterrichtsverläufen (158–165). Und schließlich gehen die Autoren im vierten Kapitel auch noch auf verschiedene Formen der Evaluation von Lernenden und Lehrenden ein (166–169), wobei diesem Problemfeld lediglich dreieinhalb Seiten gewidmet werden. Dieses letzte Kapitel schöpft nicht mal ansatzweise das Thema der Evaluation aus und kann lediglich als Anregung zur eigenständigen Recherche betrachtet werden (auf entsprechende Fernstudieneinheiten wird hier wie gewohnt verwiesen). In diesem Sinne ist auch dieses Kapitel positiv zu bewerten. Fazit: Die Fernstudieneinheit *Deutschunterricht planen. Neu* ist eine recht gute Vorbereitung für all diejenigen Fremdsprachenlehrkräfte, die sich noch in der Ausbildung befinden oder die nur wenig Berufserfahrung haben. Die auf kompakte Art und Weise präsentierten Inhalte in Kombination mit häufigen Anregungen zur kritischen Reflexion über die eigene Lehrtätigkeit und die im Unterricht verwendeten Lehrmaterialien sowie die vielfältigen Aufgaben ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsplanung. Zahlreiche Links zu relevanten WWW-Seiten und online verfügbaren Dokumenten, Verweise auf die mit den präsentierten Inhalten thematisch korrespondierenden Werke (darunter weitere Publikationen aus der Reihe der Fernstudieneinheiten) erleich-

tern zusätzlich die Vertiefung des Wissens und tragen – wenn sie entsprechend intensiv bearbeitet werden – mit Sicherheit zur Steigerung der Kompetenzen der Fernstudierenden bei.

Es fällt positiv auf, dass die Fernstudieneinheit eine Aktualisierung erfahren hat. Zwar wurde gegenüber der früheren Auflage die Anzahl der Themen nicht erweitert, die behandelten Themen wurden aber um neue relevante Informationen ergänzt und die Inhalte wurden aktualisiert. Viele Probleme werden im Vergleich zu der früheren Ausgabe ausführlicher behandelt. Es gibt allerdings immer noch Themen, denen man ein paar Sätze mehr hätte widmen können (z. B. Medieneinsatz im Unterricht, offene Unterrichtsformen). Auf manche Aufgaben wurde verzichtet. Manche hat man durch neue ersetzt. Mit Sicherheit fördert die Bearbeitung der Aufgaben die Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis und das eigene Lehrverhalten. Beispiele von älteren Lehrwerken wurden ebenfalls größtenteils durch Beispiele aus neueren Lehrwerken ersetzt. Die auf der dem Buch beiliegenden DVD enthaltenen Unterrichtsmitschnitte, zu denen auch entsprechende Beobachtungsaufgaben in der Fernstudieneinheit zu finden sind, ermöglichen einen Einblick in die Unterrichtsrealität und regen zum Vergleichen an. Kurzum: Eine gut gemachte und empfehlenswerte Fernstudieneinheit.

Literatur

- Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd: *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerklectionen*. Berlin: Langenscheidt, 2003 (Fernstudieneinheit 18).
- Funk, Hermann; Koenig, Michael: *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt, 1991 (Fernstudieneinheit 1).
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine: *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2007.

- Bonner, Withold; Reuter, Ewald (Hrsg.): **Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009**. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Finnische Beiträge zur Germanistik 26). – ISBN 978-3-631-63030-3. 392 Seiten, € 62,80

(Karl Esselborn, München)

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die letzte Finnische Germanistentriennale von 2009 an der Universität Tampere, deren zentrale Themen die aktuellen bedrohlichen »Umbrüche in der finnischen Germanistik, [die] Ökonomisierung von Forschung und Lehre [und die] Fragen gesellschaftlicher Relevanz« (9) von Germanistik und Deutschunterricht in Finnland waren, wie die Herausgeber aus dem Tamperenser Lehr- und Forschungsgebiet *Deutsche Sprache und Kultur* ihre

Einleitung betiteln. Auch Rektorin und Vizerektor der Universität Tampere weisen in ihren Begrüßungs- und Preisverleihungsreden auf das schwindende Interesse an der deutschen Sprache in Finnland hin, obwohl die großen Ideen und kulturellen Traditionen, auch die Humboldtsche Universitätsidee, aus Deutschland nach Finnland kamen und gerade ihre Universität deutsche Wurzeln habe, aus einer Hochschule für »Gesellschaftswissenschaft« in deutscher Tradition (und im Geist des deutschen Kathedersozialismus) entstanden sei. Um die deutsche Sprache als wesentlichen Teil des kulturellen Erbes zu erhalten, scheinen grundsätzliche Veränderungen auch im Fach Germanistik erforderlich, dessen Entwicklung die vor dem Ruhestand geehrte Tamperenser Germanistin Marja-Leena Piitulainen mit verschiedenen Paradigmenwechseln – von der (historischen) diachronen zur synchronen Sprachbetrachtung moderner Linguistiktheorien bis zur kommunikativ-pragmatischen Wende der Sprachverwendungsforschung – rückblickend kurz skizziert, mit einiger Besorgnis über die Zukunft des Faches angesichts des aktuellen Funktionswandels und der Umstrukturierung der Universitäten und der immer schlechteren Stellung der deutschen Sprache in Schule und Universität in Finnland.

Die genauere wissenschaftssoziologische Diagnose der Herausgeber zur Lage der Universitäten verdeutlicht, »dass die Abwahl der so genannten kleinen Sprachen aus dem nationalen Fächerkanon der Schulen und Hochschulen sich einerseits aus einer Summe unkoordinierter Maßnahmen verschiedener Entscheidungsträger ergibt, andererseits aber das Ergebnis der politischen Entscheidung ist, alle Lebensbereiche zu ökonomisieren. In dieser ›kulturellen‹ Veränderung kann man eine ›Kulturrevolution von oben‹ erkennen.« (10)

Obwohl die Germanistik international einen sehr guten Ruf genießt und als leistungsfähig gilt, hat sie unter dem geringen Interesse an Fremdsprachen außer Englisch, an rückläufigen Bewerberzahlen, weniger Studienabschlüssen, Mittelkürzungen und Stellenstreichungen zu leiden und wird einem rigorosen Rück- und Umbau und einer Zerstörung alter Strukturen unterworfen. Die moderne Massenuniversität ist gekennzeichnet durch ›Praxisnähe‹ und Effizienzdenken im Zeichen des ›New Public Management‹ nach dem Vorbild von Wirtschaftsunternehmen, dessen Aufgabe die Produktion von Human- und Wissenskapital zu kurzfristiger Verwertbarkeit im Sinne eines neoliberalen ›akademischen Kapitalismus‹ ist. Mit den Forderungen nach strategischer Profilierung, Konkurrenz und zugleich zunehmender Anpassung muss eine fachliche Reorganisation in der internationalen Germanistik erst ›schöpferisch‹ umgehen lernen, wie bereits die diversen Fachtagungen zur Entwicklung einer europäischen Germanistik zeigten. Die einst selbstreferentiell abgeschottete Germanistik hat sich inzwischen bemüht, durch neue Lehrangebote und eine disziplinäre Öffnung auf die Praxis eine neue Klientel zu gewinnen. An theoretisch-praktischen Innovationen erwiesen sich dabei als erfolgreich:

- DaF-bezogene Unterrichtskommunikation (Sprachlehr- und -lernforschung),
- Translationskommunikation (Übersetzen und Dolmetschen),
- Wirtschaftskommunikation,
- Technikkommunikation,
- Medienkommunikation,
- Tourismuskommunikation,
- Kulturkommunikation.

Dabei geht es insgesamt um Sprache in der professionellen Interaktion, um die Integration von praxisrelevanten Anteilen ins Studium durch die Aneignung von germanistikfremdem Substanzwissen (Wirtschaft, Technik, Medien usw.) sowie die Verankerung inter- oder transdisziplinären Forschungswissens in einer *additiven* oder *integrativen* Variante der Nebenfächer, und nicht nur gesellschaftlich-affirmativ. Grundlagen- und Anwendungsforschung müssen sich dabei ergänzen. Eine verstärkte sozial- und kulturwissenschaftliche Orientierung der Germanistik entspricht auch dem ausgeprägt gesellschaftswissenschaftlichen und -kritischen Profil der Universität Tampere. Es geht darum, (im Sinne von Bologna) Curricula auf zukunftsfähige Zieltätigkeiten auszurichten und relevante Kernkompetenzen zu identifizieren und neben der Schulung der Deutschkenntnisse in erster Linie ausgewählte Theorie- und Methodenkenntnisse im Studium zu vermitteln, in exemplarischem anstelle von enzyklopädischem Lehren und Lernen. Auf ein breit angelegtes gemeinsames Bachelorstudium könnten fachlich ausdifferenzierte sprachenübergreifende Magisterstudien folgen, unterschieden nach inhaltlichen Schwerpunkten wie z.B. Fremdsprachenunterricht, Translations- oder Wirtschafts- und Kulturkommunikation. Größere Einheiten wie sprachen- und fächerübergreifende Kurse gibt es bereits an verschiedenen Universitäten. Eine stärkere Kooperation mit anderen Sprachfächern oder Kurse mit sprachenübergreifenden und sprachspezifischen Anteilen wären denkbar.

In noch detailgenauerer Bestandsaufnahme beschreibt Irma Hyvärinen die »Aktuelle Lage und Zukunftsvisionen der finnischen Germanistik« nach dem drastischen Rückgang der Fremdsprachen und der Halbierung der Zahl der Deutschlerner und Deutschstudierenden im neuen Jahrhundert. Bologna konnte leicht eingeführt werden, hat aber zur Senkung des Niveaus beigetragen. Die Universitätsreform von 2010 brachte einen ökologischen Wandel besonders durch die für kleine Fächer problematische Forschungsfinanzierung durch Drittmittel. Für die Germanistik brauchte es überzeugende Argumente für die Vorteile sprachlicher und fremdsprachlicher Diversität und ein Festhalten der schulischen und universitären DaF- bzw. Germanisten- und Übersetzerausbildung an hoher Qualität. Durch Kooperation mit anderen Fächern könnte für (möglichst gesellschaftlich relevante) Projekte eine breitere Basis geschaffen werden.

Den allgemeinen Überlegungen zur Situation von Deutschunterricht und Germanistik in Finnland folgen in mehreren Kapiteln zunächst – ihrem traditionellen Schwerpunkt entsprechend – diverse sprachwissenschaftliche Beiträge, danach kultur- bzw. literaturwissenschaftliche und Arbeiten aus dem Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung. Als neue, realitätsnahe und transdisziplinäre »Forschungsfelder angewandter Textwissenschaft« (Eva-Maria Jakobs) werden etwa die Bereiche Schriftlichkeit in der Arbeitswelt, Kommunikationsarbeit in multi-modalen Handlungsketten und dynamische Kommunikatsorte (-netze) vorgestellt. Oder es geht um die Rationalisierung von Dienstleistungsgesprächen (Stephan Habscheid), um Funktionen turn-interner Äußerungsstarts in zielorientierten Gesprächen (Margarethe Olbertz-Siitonen), das Nutzerverhalten von Jugendlichen bei Bedienungsanleitungen (Kareen Reißmann), um theoretische Überlegungen zur Vagheit von wissenschaftlichen Begriffen wie Systematik und Taxonomie, Organismus u. a. (Päivi Peltoniemi) u. a.

Thomas Taterka zeigt unter dem Stichwort »Epische Völker«, wie die eigentlich überholte Gattung Epos im 19. Jahrhundert in verschiedenen (transnationalen) europäischen Ländern und im Ostseeraum erneut in moderner Funktion auftritt: als Nationalepos, das den Charakter des eigenen Volkes in unverwechselbarer Weise aussprechen soll. Daran schließt sich das Modell einer Variantentypologie mündlichen heldenepischen Erzählens an (Ch. Niedling). Der Berliner Musiker Hermann Daniel Paul (1827–1884) wird als Vermittler zwischen den Kulturen vorgestellt in seiner wichtigen Rolle im kulturellen Leben Helsinkis (Liisa Voßschmidt), oder es werden die Bedeutung der Verlage für das Schriftstellerbild Peter Handkes in Finnland untersucht (Tiina Kankkonen) und Überlegungen zur Macht des Autors in Matthias Zschokkes Roman *Der dicke Dichter* (1995) und zur Freiheit postmodernen Erzählens einer hybriden Identität angestellt (Ursula Udd). Ein interessanter Beitrag zu einer »Audiophilologie« betrachtet die Veränderungen eines Hörspielmanuskripts durch die Hörspielaufnahme und die Veränderungen durch Medientechnik und radiophones Design (Petra Schirrmann-Krapinoja).

Der letzte Teil bietet verschiedene Beiträge zur Sprachlehr- und -lernforschung, wie zum Fremdsprachenlehren aus konstruktivistischer Sicht (Johanna Harendza), zum DaF-Unterricht in mündlicher Kommunikation (Sabine Grasz & Joachim Schlabach), zur Phraseodidaktik (Udo Miebs & Olli Salminen), zum Training interkultureller Arbeitskommunikation an Reklamationsgesprächen (Andrea Fietz), zum Deutsch-Bedarf finnischer Juristen (Almut Meyer), zur Übersetzerausbildung (Dinah Krenzler-Behm), zu fachsprachlichen Pressemitteilungen (Anna-Elina Hirvonen) oder zur Stellung des E-Learning im finnischen Deutschunterricht (Laura Pihkala-Posti).

Damit bietet der vorliegende Band neben den wichtigen Analysen und Überlegungen zur aktuellen Lage der Germanistik in Finnland auch zahlreiche neue

realitätsnahe Ansätze zur Modernisierung und Stärkung des Fachs, wie sie die bekannte Diskussion um eine neue europäische Germanistik aufnehmen und bestätigen. Man könnte sich allenfalls noch einen deutlicheren Bezug auf die »interkulturelle Literaturwissenschaft« und eine stärkere Rolle der Kultur- und Landeskunde vorstellen.

► Bosse, Elke:

Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation. Trainingskonzeption und -evaluation. München: iudicium, 2011 (Reihe interkulturelle Kommunikation (RiK) 10). – ISBN 978-3-86205-281-3. 467 Seiten, € 45,00

(*Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen*)

Wie die Autorin in der Einleitung der vorliegenden Dissertation (Universität Hildesheim) betont, ist die interkulturelle Kompetenz heute einerseits eine der berufsqualifizierenden Schlüsselqualifikationen, andererseits – wegen starker Internationalisierungsprozesse an deutschen Hochschulen (u. a. internationale Studiengänge, Austauschprogramme und Hochschulpartnerschaften) – eine immer wichtiger werdende Kompetenz der Studierenden. Es besteht also ein Bedarf an interkulturellen Qualifizierungsangeboten für Studierende an deutschen Hochschulen, die sowohl Wissenschaftlichkeit als auch Praxisorientierung berücksichtigen. Die Autorin hat sich zum Ziel gesetzt, einen Beitrag zur Entwicklung wissenschaftlich fundierter Trainingskonzepte und Evaluationsverfahren für Studierende zu leisten. Es ist hier anzumerken, dass die Zielgruppe, für die das Trainingskonzept und die dazugehörigen Evaluationsverfahren konzipiert wurden, aus Studierenden besteht, die einerseits besondere Motivation und Interesse am Thema *interkulturelle Kommunikation* mitbringen und die andererseits ein interkulturelles Training im Rahmen des »Hochschulübergreifenden Projekts zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Studierenden« (HOPIKOS) bereits absolviert haben.

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile: Im ersten Teil beschäftigt sich die Autorin mit der Konzeption interkultureller Trainings, im zweiten mit ihrer Evaluation und im letzten, umfangreichsten Teil mit der Darstellung der empirisch gewonnenen Ergebnisse der Untersuchungen.

Der erste Teil umfasst 5 Kapitel. Die Autorin gibt zuerst einen Überblick über interkulturelle Trainingsansätze und -typen, dann bespricht sie Rahmenkonzepte interkultureller Kommunikation (Kultur, kulturelle Differenz, Selbst- und Fremdwahrnehmung und Akkulturation), Modelle interkultureller Kompetenz, lerntheoretische und didaktisch-methodische Grundlagen sowie Trainingskonzepte zur Förderung interkultureller Kommunikationskompetenz. Aufgrund der Analyse der bereits entwickelten und angewandten Trainingskonzepte konnte die Autorin

feststellen, dass es vor allem an Trainingskonzepten mangelt, die erstens einen integrativen Ansatz verfolgen, zweitens linguistische Perspektiven berücksichtigen und drittens einen Wirkungszusammenhang zwischen Training und Kompetenzentwicklung aufweisen. Die Autorin betont, dass nur interdisziplinär fundierte Modelle es ermöglichen, gleichzeitig kognitive, affektive und handlungsbezogene interkulturelle Fähigkeiten zu entwickeln.

Am Ende des ersten Teils veranschaulicht die Autorin die Möglichkeiten der wissenschaftlich fundierten Trainingskonzeption am Beispiel einer aus 18 Personen bestehenden studentischen Zielgruppe. Die Konzeption unterscheidet sich von den bisher entwickelten vor allem durch Berücksichtigung linguistischer Perspektiven und Interdisziplinarität. Das von ihr konzipierte Training dauert zwei Tage und besteht aus fünf Einheiten (Klärung von Lernbedürfnissen; Sensibilisierung & Lernmotivation; Wahrnehmungsdifferenzierung; Transfer; Handlungsstrategien) und einer Abschlussrunde. Während des Trainings erkunden die TeilnehmerInnen (filmische) kritische Interaktionssituationen, reflektieren unterschiedliche Interpretations- und Handlungsperspektiven sowie kommunikative Besonderheiten interkultureller Kommunikation und simulieren interkulturelle Kommunikationssituationen. Außerdem präsentieren die TeilnehmerInnen ihre eigenen interkulturellen Erlebnisse, untersuchen kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede und diskutieren Modelle interkultureller Kommunikation und kommunikativer Handlungsstrategien. Vor dem Training füllen die TeilnehmerInnen einen Fragebogen zur Erhebung von interkulturellen Vorkenntnissen aus; nach dem Training werden sie insgesamt dreimal befragt bzw. interviewt (unmittelbar nach dem Training, nach wenigen Tagen und schließlich nach 6–8 Wochen). Das gesamte Trainingsgeschehen wurde von der Autorin aufgezeichnet und analysiert.

Im zweiten Teil (3 Kapitel) befasst sich die Autorin mit der Evaluation interkulturellen Trainings: Sie gibt einen historischen Überblick, stellt unterschiedliche Evaluationsansätze und ihre Entwicklung von quantitativ ausgerichteten bis hin zu eher qualitativ orientierten Ansätzen dar. Beschrieben werden auch Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung sowie das von der Autorin angewandte Evaluationsdesign, mit Hilfe dessen sie das durchgeführte Training, seine Wirkungen sowie den Zusammenhang zwischen Training und Kompetenzentwicklung beleuchtet und bewertet hat.

Den dritten Teil (3 Kapitel) widmet die Autorin der tiefgründigen Analyse der gewonnenen Ergebnisse, und zwar vor allem in Bezug auf kommunikative Merkmale des Trainingsgeschehens und subjektive Sichtweisen der Trainingswirkung. Die Ergebnisse nutzt die Autorin, um Konsequenzen für die gesamte Trainingskonzeption sowie die didaktisch-methodische Gestaltung einiger Trainingseinheiten (Trainingsfilmbearbeitung und Erlebniserzählung) und für die Evaluation solcher Trainings abzuleiten. Abschließend formuliert die Autorin

Qualitätsmerkmale interkultureller Trainings für Studierende, und zwar in Bezug auf Trainingsdefinition und -ziele, didaktisch-methodische Trainingskonzeption, Trainingsmoderation und -evaluation sowie Nachhaltigkeit.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das vorliegende Buch nicht nur theoretisch orientiert ist, was man von einer Dissertation erwarten könnte. Es ist ebenso anzumerken, dass es auch den Lesern mit Vorkenntnissen im Bereich »Interkulturelle Kommunikation« wegen der komplizierten Fachsprache manchmal schwer fallen wird, den Ausführungen zu folgen. Das Buch ist aber ein sehr wichtiger Beitrag zur Diskussion über die Planung, Durchführung und Evaluation interkultureller Trainings an Hochschulen.

- ▶ Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): **Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld.** Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 83). – ISBN 978-3-941875-51-7. 235 Seiten, € 35,00

(Ewa Wieszczyńska, Wrocław / Polen)

Die in diesem Band versammelten Beiträge präsentieren die wesentlichen Ergebnisse der Fachtagung »Studienbegleitende Angebote zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch«, die vom 2. bis 3. März 2009 an der Universität Bielefeld stattfand. Im Mittelpunkt dieser Veranstaltung stand der forschungsmethodische Austausch von Konzepten und Erfahrungen, die die Schreibdidaktik und Schreibberatung an Hochschulen in den letzten Jahren stark prägten. Die Artikel dieses Bandes besprechen sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Modelle der Schreibförderung.

Der erste Beitrag *Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF* von Sonja Zimmermann gibt einen Überblick über den schriftlichen Teil im *TestDaF*. Die Autorin erläutert am Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck, welche sprachlichen Kompetenzen ausländische Studienbewerber mitbringen, und versucht dann die Frage zu beantworten, ob sich akademisches Schreiben in einem Sprachtest tatsächlich abprüfen lässt. Auf der Basis der Kompetenzbeschreibung weist sie darauf hin, dass »bei einem sprachlichen Eingangsniveau für die Hochschulzulassung nicht davon ausgegangen werden kann, dass das akademische Schreiben bereits in allen Einzelheiten beherrscht wird« (7), und bespricht anschließend Möglichkeiten der Schreibförderung im studienbegleitenden Deutschunterricht.

Dorothee Kaiser thematisiert in ihrem Artikel *Wissenschaftliche Textsortenkompetenz für deutsche und internationale Studierende* das Problem der kulturellen Unter-

schiede wissenschaftlicher Diskurstraditionen in der kontrastiven Textsortenlinguistik. Im ersten Teil ihres Aufsatzes bespricht sie die Entwicklung der kontrastiven Textsortenlinguistik in der Wissenschaftssprache. Sie weist auch darauf hin, dass man innerhalb Europas nach der Erstellung nationaler Profile und dem Vergleich wissenschaftlicher Schreibtraditionen strebt, um eine bessere Vergleichbarkeit von Studienleistungen in den einzelnen Ländern zu erreichen. Ihre Umfrage unter ausländischen Studierenden hat aber ergeben, dass es einige wichtige Unterschiede zur deutschen Schreibtradition in der Wissenschaft gibt. Deswegen betont sie die Notwendigkeit der besonderen Berücksichtigung der bereits vorhandenen Textsortenkompetenzen aus der Muttersprache in wissenschaftlichen Schreibkursen für internationale Studierende. Am Beispiel der in Deutschland und Venezuela prototypischen akademischen Textsorten Essay und Seminararbeit versucht sie anschließend zu erläutern, welche Hilfe die kontrastive Textsortenlinguistik für eine interkulturelle Schreibdidaktik leisten kann.

Simone Schiedermaier und Kathrin Spreen stellen in ihrem Beitrag *Die Wissenschaftliche Schreibwerkstatt. Ein Angebot für internationale DoktorandInnen und PostdoktorandInnen verschiedener Disziplinen an der Ludwig-Maximilians-Universität München* ein Kurskonzept vor, das sich an WissenschaftlerInnen auf dem Sprachniveau C1 und C2 richtet und als Ziel hat, sie beim Schreiben an ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu unterstützen. Wichtig ist dabei, dass die KursteilnehmerInnen »am Modell lernen« und für die formalen Besonderheiten, die sprachlichen Strukturen und den inhaltlichen Aufbau der wissenschaftlichen Arbeiten »sensibilisiert« werden (29). Die Autorinnen charakterisieren mit Hilfe ausgewählter Unterrichtsmaterialien einzelne Kurseinheiten, die einen besonderen Wert auf Techniken des wissenschaftlichen Schreibens, wissenschaftliches Formulieren und Einzelbesprechungen legen.

Claudia Einig präsentiert in ihrem Aufsatz *Bausteine zur Verbesserung akademischer Schreibkompetenz aus dem Sprachprogramm DaF am Sprachlernzentrum der Universität Bonn* erprobte Maßnahmen zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz, die im Einzelnen aus individueller Schreibberatung, Workshops zum Thema »Hausarbeiten schreiben« sowie Deutschkursen zur Wissenschaftssprache und zum wissenschaftlichen Schreiben bestehen. Das dargestellte Kursprogramm richtet sich an Bachelor-Studierende, die sich in unterschiedlichen Phasen ihres Studienverlaufs befinden. Die Autorin charakterisiert ausführlich die einzelnen Kursmodule und diskutiert Maßnahmen zur Qualitätssicherung des Schreibprogramms. Der Beitrag *MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende* von Ella Gieshammer, Nora Peters und Judith Theuerkauf stellt das Projekt MTY vor, das an der TU Berlin im Zeitraum 2007–2008 durchgeführt wurde. Sein Ziel war die Entwicklung eines kombinierten Schreibberatungskonzeptes, das sich an Studierende richtet, die in der Regel ihren Bachelor in der Heimat absolvieren, ihren Master hingegen im Ausland

(z. B. in Deutschland) schreiben und fachliche Schreibberatung benötigen. Die Autorinnen besprechen mögliche Ursachen der Probleme der Ratsuchenden und charakterisieren das MYT-Beratungskonzept.

Martin Lange beschäftigt sich in seinem Aufsatz *Zur praktischen Einübung der akademischen Form der »Gliederung« im fachübergreifenden DaF-Angebot der Studienbegleitung* mit den Arbeitsmethoden, die zur Beherrschung der Besonderheiten der Gliederung führen. Er entwickelt eine Unterrichtskonzeption für Studierende nach DSH oder TestDaF, die sich am Anfang ihres Studiums befinden und nach einer schriftlichen Abschlussarbeit streben. Der Autor bespricht detailliert Arbeitsmaterialien, die gerade bei der Formulierung der Überschriften angewandt werden können.

Das Autorenteam Christiane Beinke, Melanie Brinkschulter, Lothar Bunn und Stefan Thürmer stellt in seinem Beitrag *Materialien zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenz – Einsatz des Lehrbuchs »Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser« und Möglichkeiten der Didaktisierung* das Konzept des Lehrbuchs vor, das für wissenschaftspropädeutische, lese- und prozessorientierte DaF-Schreibkurse für Studierende der Geisteswissenschaften verfasst wurde. Anhand des Seminarplans für einen Schreibkurs und der Skizzierung der ersten Unterrichtsstunden wird aufgezeigt, wie man das Lehrbuch in Deutschkursen zum akademischen Schreiben auf den Niveaustufen B1/B2 und C1/C2 einsetzen kann. Wichtig ist dabei zu betonen, dass das Lehrbuch als Ziel hat, einen reflektierenden Schreibprozess zu fördern.

Seine Erfahrungen beim fachsprachigen Unterricht mit Studierenden und Doktoranden aus verschiedenen Ländern stellt in dem Artikel *Vermittlung von technisch-naturwissenschaftlichen Schreib- und Fachsprachenkompetenz in studienbegleitenden Kursen* Wolfgang Wegner vor. Am Beispiel von zwei studienbegleitenden Kursen, die er entwickelt und am Studienkolleg des Karlsruher Instituts für Technologie durchgeführt hat, zeigt der Autor, wie man fachsprachliche Inhalte mit allgemeinsprachlichen Grundlagen verknüpfen und wissenschaftliche Textproduktion fördern kann.

Beate Stepputtis bespricht in ihrem Beitrag *Die juristische Falllösung: Vermittlung relevanter sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen von studienbegleitenden Angeboten für internationale Studierende* Probleme bei der Fallbearbeitung bei nicht muttersprachlichen Studierenden der Rechtswissenschaften. Zuerst charakterisiert sie die Besonderheiten beim Verfassen dieser Textsorte und weist darauf hin, dass die StudentInnen dabei grundsätzlich Produkt- und Prozesskenntnisse benötigen. Dann skizziert die Autorin ein Unterrichtskonzept, das die oben genannten Kenntnisse und Fähigkeiten in einem studienbegleitenden Kurs fördert.

Sigrun Schroth-Wiechert beschreibt in ihrem Aufsatz *Lingo.-Ing.: Schreibmodule für internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften* ein Informationssystem, das

eine große Hilfestellung beim Schreibprozess technisch-wissenschaftlicher Arbeiten leisten kann. Dieses System beinhaltet wichtige Hinweise zum Aufbau eines Forschungsberichts, eine Liste von Schreib-Absichten (z. B. zum Vergleichen oder Definieren) und umfangreiches Material zu spezifischen Aspekten der Wissenschaftssprache. Es ist dabei wichtig zu betonen, dass *Lingo-Ing.* auf der Grundlage ausschließlich fachsprachlicher Materialien aus den technischen Fakultäten der Leibniz Universität Hannover erarbeitet wurde.

Der Beitrag von Ines Paland, *Unterstützung des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien*, führt allgemein in die Thematik einer mediengestützten Förderung der Schreibkompetenz ein. Im ersten Teil bespricht die Autorin die Anforderungen an StudentInnen bei der Textproduktion und stellt Konzeptionen der Schreibförderung an deutschen Hochschulen zusammen. Dann diskutiert sie die Rolle digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht und betont, dass sie den selbständigen Sprachlernprozess besonders unterstützen. Anschließend veranschaulicht sie anhand einiger Beispiele die Nutzbarmachung dieser Medien für die Vermittlung akademischer Schreibkompetenz in fachübergreifenden, fachspezifischen und individuellen Kursen.

Mit der Problematik der Korrektur von schriftlichen Arbeiten bei persönlichen Sprachbegegnungen chinesischer und deutscher DaF-StudentInnen beschäftigen sich Renate Freudenberg-Findeisen und Jörg Schröder in ihrem Artikel *Lernerorientiertes Korrigieren im Teletutorium zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch*. Das Ziel des Teletutorium-Projekts (2005–2008) war, Erfahrungen zur prozessorientierten gemeinsamen Arbeit an einem Schreibprodukt zu sammeln. Mit Hilfe hybrider Lernformen hat eine angehende Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrkraft einen chinesischen Deutsch-Studierenden in seinem Schreibprozess begleitet. Im Hauptteil ihrer Ausführungen besprechen die Autoren ein Konzept der Positivkorrektur, das sie im Teletutorium als Korrektur- und Feedbackstil verwendet und entwickelt haben. Kritisch zeigen die Autoren, welche Korrektur- und Feedbackaktivitäten sich als förderlich erwiesen haben und wo Probleme aufgetaucht sind.

Heike Brandl bespricht in ihrem Beitrag *Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff »Beratung«? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis* die Rolle und Wichtigkeit von Beratungskompetenzen für die individuelle Schreibberatung und erläutert, wie man diese in die Unterrichtspraxis umsetzen kann. Anhand der vorgenommenen Literaturrecherche weist sie darauf hin, dass im wissenschaftlichen Diskurs Schreibberatung grundsätzlich aus linguistischer und schreibdidaktischer Perspektive betrachtet wird. Viele empirische Studien zeigen aber, dass die positive Wirkung der Schreibberatung nur teilweise durch schreibdidaktische Handlungen entsteht. Wichtig dabei ist auch Wissen zum komplexen Menschenbild. Die Autorin betont deshalb die Doppelverortung des besprochenen Begriffs – Schreibberaterinnen und Schreib-

berater benötigen neben schreibdidaktischer Fachkompetenz auch Beratungskompetenz.

Eine kommentierte Systematisierung von Handlungsmöglichkeiten bei der Textrückmeldung stellen in dem Aufsatz *Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende* Stella Büker und Ulrike Lange vor. Sie weisen darauf hin, dass eine Rückmeldung sich grundsätzlich auf unterschiedliche Ebenen des Textes (inhaltlich-strukturelle, inhaltlich-fachliche, sprachliche, sprachlich-stilistische und formale Ebene) beziehen kann. Sehr detailliert erläutern sie, welche grundlegend unterschiedlichen Handlungen mit einer Textrückmeldung und einer Korrektur verbunden sind. Gerade diese Abgrenzung scheint besonders wichtig für den Schreibprozess zu sein, bei dem vor allem die Möglichkeit der Weiterentwicklung der Schreibkompetenz von wesentlicher Bedeutung ist und nicht nur die Verbesserung des Textes. Ihre besondere Aufmerksamkeit lenken Büker und Lange auf Techniken, Formen und Vorgehensweisen bei der Rückmeldung – sie diskutieren, wie die Auswahl aus den verschiedenen Handlungsmöglichkeiten einen Einfluss auf die Aktivität oder Passivität der StudentInnen haben kann.

Die Vielfalt der im Tagungsband dargestellten Beiträge macht deutlich, wie breit und wichtig die Diskussion zum akademischen Schreiben ist. Kompetenzen in diesem Bereich scheinen unerlässlich für ein effektives und erfolgreiches Studium zu sein. Obwohl sich die in diesem Band diskutierten Schreibförderungsmaßnahmen grundsätzlich auf internationale Studierende an deutschen Hochschulen beziehen, können sie auch bei Germanistik-StudentInnen im Ausland ihren Einsatz finden. Der Band bietet eine große Vielfalt an didaktischen Modellen, beinhaltet eine umfangreiche Literaturliste zur Schreibdidaktik und ist aus der Praxis für die Praxis entstanden.

- Breindl, Eva; Ferraresi, Gisella; Volodina, Anna:
Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion. Berlin: de Gruyter, 2011. – ISBN 978-3-11-025237-8. 381 Seiten, € 119,95

(Markus J. Weininger, Florianópolis / Brasilien)

Der vorliegende Band, von Eva Breindl, Gisella Ferraresi und Anna Volodina zusammengestellt, beruht auf einer DGfS-Tagung im Jahr 2009 und gibt einen umfassenden Blick auf aktuelle Entwicklungen der Forschung auf dem Gebiet der Satzverknüpfungen. Unter den zwölf Beiträgen gibt es Studien zur Text- und Diskurskohärenz, zu Typisierungen der Satzverknüpfungen in der gesprochenen Sprache, Analysen zur Pragmatik und Syntax, generative Überlegungen, Korpusanalysen ebenso wie sprachhistorische und sprachvergleichende Betrachtungen

sowie verschiedene Untersuchungen zu prosodischen Aspekten der Satzverknüpfung.

Eva Breindl, heute Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Erlangen, hat langjährige Erfahrung im Bereich der Schwelle vom Satz (Syntax) zum Text (Diskurs). Im Laufe ihrer wissenschaftlichen Karriere war sie zunächst in den 80er Jahren wissenschaftliche Mitarbeiterin Harald Weinrichs während der Ausarbeitung seiner Textgrammatik der Deutschen Sprache; in den 90er Jahren war Breindl im Team der IdS-Grammatik (Zifonun et al.) und als langjährige Mitarbeiterin des IdS in Mannheim zunächst Mitarbeiterin und später Leiterin des Projekts »Handbuch der deutschen Konnektoren«, das seine Fortsetzung im *Wörterbuch deutscher Konnektoren* finden wird, dessen Erarbeitung nach Breindl auf Probleme bei der lexikographischen Umsetzung linguistischer Forschungsergebnisse im Bereich des Funktionswortschatzes stößt.

Der traditionelle lexikalisch-semantische Ansatz der Beschreibung der Konnektoren kann auf bestimmte Daten nicht korrekt reagieren. Die Herausgeberinnen des Bands zitieren in der Einleitung (5) etwa Sätze wie:

*Es herrscht Frost. Weil die Rohre geplatzt sind.
Hast du das Wasser abgestellt? Weil nichts aus der Leitung kommt.*

Hier ist klar die klassische semantisch-logische Interpretation des kausalen Konnektors »weil« herausgefordert, da ja weder das Platzen der Rohre der Grund für den Frost ist, noch der Umstand, dass nichts aus der Leitung kommt, Ursache für ein Abstellen des Wassers sein kann. Gleichzeitig kann man allerdings erkennen, dass »weil« dennoch eine Art Kausalität ausdrückt, jedoch nicht im üblichen hypotaktischen Interpretationsrahmen der verknüpften Sätze, sondern auf übergeordneter pragmatischer bzw. diskursiver Ebene. Der mit »weil« eingeleitete Satz nennt den Grund für die zuvor geäußerte Vermutung bzw. Frage. Der Adressat dieser Satzverknüpfungen erkennt das auch problemlos, nicht nur aufgrund kontextuellen Wissens (*top-down*), sondern auch durch prosodische Elemente (*bottom-up*) – in der schriftlichen Fassung z.B. durch den Punkt zwischen den Teilsätzen.

Die Grundfrage des hier besprochenen Bandes kann man etwas vereinfacht so zusammenfassen: Sollen Sprachdaten wie oben durch eine Erweiterung der Komplexität der Beschreibung des linguistischen Inventars abgedeckt werden, um der realen Komplexität des Sprachgebrauchs Rechnung zu tragen, selbst auf die Gefahr hin, dass manche der Benutzer solcher Beschreibungen (und der davon abgeleiteten Grammatiken) verwirrt reagieren, oder soll man diese Daten als Sonderfälle des mündlichen Sprachgebrauchs bzw. elliptische Konstruktionen ignorieren? Man kann ja einfach zwischen den beiden obigen Teilsätzen ein weggelassenes »Ich sage/vermute/frage das, ...« einfügen, und damit wäre die

traditionelle Kausalität wieder hergestellt bzw. die Notwendigkeit tiefer gehender Forschungen zumindest relativiert.

Normalerweise lohnt es sich immer, auftretende Phänomene genauer zu beschreiben und besser zu verstehen, und so auch hier. Mithilfe des hier besprochenen Bandes kann sich der Leser selbst seine Meinung zum Thema bilden. Eingangs steckt Cathrine Fabricius-Hansen mit ihrem Beitrag »Was wird verknüpft, mit welchen Mitteln und wozu?« den Rahmen für die weiteren Untersuchungen ab und dokumentiert klar die hier schon eingangs zitierte Mehrdimensionalität des Themas »Satzverknüpfungen« bzw. die Tatsache, dass nicht immer die normalerweise erwarteten Verknüpfungsstrukturen auftreten.

Ziel dieser Besprechung kann nicht sein, alle zwölf Einzelbeiträge mit je einem Satz anzusprechen, das wird weder den jeweiligen Autoren gerecht noch der von ihnen untersuchten Thematik. Nur soviel sei vorweggenommen: Ähnliche Erscheinungen gab es bereits im Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen, sie treten auch in anderen alten und modernen Sprachen auf (wie etwa im Englischen), die Analyse sollte stets Diskursrelationen und Verknüpfungsebenen berücksichtigen, und eine Berücksichtigung der Prosodik/Intonation ist in fast allen Fällen ratsam (auch beim stillen Lesen).

Zum Abschluss ein Zitat frei nach André Meinburger und seiner Analyse zu Apokoinu-Verknüpfungen im Deutschen, also von Sätzen wie: »Satzverknüpfungen, das ist was ziemlich Komplexes ist das!«, getreu dem Motto des gesamten Bandes.

► Brill, Lilli Marlen; Techmer, Marion:

Großes Übungsbuch Wortschatz. Ismaning: Hueber, 2011. – ISBN 978-3-19-201721-6. 400 Seiten, € 16,99

(Joanna Targońska, Olsztyn / Polen)

Ohne Wortschatzkenntnisse kann man keine Sprache beherrschen. Diese bilden nämlich die Voraussetzung für die Entwicklung der verschiedenen Sprachkompetenzen. Daraus resultiert die große Rolle der Wortschatzarbeit, die im Fremdsprachenunterricht in folgenden Schritten erfolgen kann: Wortschatzeinführung, Semantisierung, Wortschatzfestigung, Wortschatzwiederholung und Evaluation von Wortschatzkenntnissen. Bei all diesen Schritten können Wortschatzübungen eingesetzt werden. Diese dienen nicht nur der Einübung, der Automatisierung bzw. der Aneignung des Wortschatzes, sondern auch dessen Vertiefung und Erweiterung. Darüber hinaus können Wortschatzübungen die Art und Weise der Verbindungen zwischen einzelnen lexikalischen Einheiten im mentalen Lexikon beeinflussen und somit die Flexibilität der Wortschatzbestände begünstigen. Bei deren Einsatz kann auf kulturspezifische Faktoren der lexikalischen Einheiten

hingewiesen werden. Aus all diesen Gründen ist jede Publikation, die Wortschatzübungen gewidmet ist, insbesondere solche, die Wortschatzübungen zu einer breiten Thematik anbieten, herzlich willkommen.

Bei dieser Publikation von Brill und Techmer handelt es sich um ein sehr komplexes und umfangreiches Übungsbuch zur Wortschatzarbeit für die Niveaustufen von A2 bis C1, das sowohl von der Lehrkraft als Zusatzmaterial für den jeweiligen Unterricht zu einem speziellen Thema herangezogen werden kann als auch in der Selbstarbeit bzw. im Selbststudium von Lernenden in verschiedenen Alters- und Lernniveaustufen Anwendung finden kann (am Ende des Buches wurde nämlich ein Lösungsschlüssel beigefügt). Die Themenbreite reicht vom Alltagswortschatz bis zum Vokabular aus dem Berufsleben. Die Sammlung von Wortschatzübungen deckt somit 16 große Themenbereiche ab (darunter solche wie: »Kontakte und Informationen zur Person«, »Der Mensch«, »Familie und Freunde«, »Körper und Körperpflege«, »Gesundheit und Krankheit«, »Wohnen und Hausarbeit«, »Umwelt und Natur«, »Reisen und Verkehr«, »Essen und Trinken«, »Geschäfte und Einkaufen«, »Schule und Studium«, »Politik und Gesellschaft«), wobei jeder große Themenbereich noch in kleinere, spezifische Themen gegliedert wird. So wird beispielsweise das Thema »Reisen und Verkehr« in 14 weitere Unterbereiche (wie z. B.: »Verkehrsmittel«, »Zu Fuß unterwegs«, »Mit öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs«, »In der Touristeninformation«, »Reiseplanung«, »Im Hotel«, »Visum und Einreise«) und das Kapitel »Körper und Körperpflege« sogar in 16 kleinere Themenbereiche (wie z. B.: »Der Körper«, »Redewendungen rund um den Körper«, »Das Gesicht«, »Luisa bekommt ein Kind«, »Behinderungen«, »Körperpflege muss sein«, »Beim Friseur« usw.) unterteilt.

In jedem thematischen Kapitel sowie Unterkapitel gibt es Übungen für verschiedene Niveaustufen, wobei zumeist Übungen für die niedrigeren Niveaustufen (A2, B1) überwiegen. Das Niveau der jeweiligen Übung muss jedoch von der Lehrkraft bzw. von dem Lernenden selbst bestimmt werden, weil nur die Übungen ab der Niveaustufe B2 mit einer Nuss (im Sinne »eine Nuss knacken«) gekennzeichnet sind. Natürlich hängt die Anzahl der schwierigeren bzw. leichteren Übungen in einem Kapitel von der Besonderheit eines bestimmten Themas ab. So finden wir in den Unterkapiteln »Charakter und Eigenschaften«, »Gefühle und Einstellungen«, »Denken und Wissen« sowie im Kapitel »Politik und Gesellschaft« wesentlich mehr Übungen für die Niveaustufe B2 als im Kapitel »Kontakte, Informationen zur Person«, in dem sich wesentlich mehr Wortschatzübungen für die Niveaustufe A2 bzw. B1 finden. Allerdings sind in jedem thematischen Bereich Übungstypen für alle Niveaustufen frequent vertreten.

Die sehr gelungene Gestaltung des ganzen Übungsbuchs verdient eine separate Betrachtung. Das Buch ist graphisch, optisch und farblich sehr gut durchdacht. Alles ist übersichtlich und luftig. Man fühlt sich von der Materialmenge nicht

überfordert. Auf einem breiten Seitenrand gibt es oft einen Kasten mit Wörtern bzw. Wendungen, die in der jeweiligen Übung einzusetzen sind. Darüber hinaus findet hier der Lernende Erklärungen von schwierigeren Wörtern (z. B. von lexikalisierten Zusammensetzungen, von spezifischen regionalen Wörtern) und von Redewendungen, aber auch Synonyme zu den in der jeweiligen Übung behandelten Wörtern. Interessante landeskundliche bzw. kulturspezifische Informationen, die zu einem Wortschatzbereich thematisch passen, werden in einem blau umrahmten Kasten präsentiert. Dort werden z. B. Unterschiede zwischen der Bedeutung nahe stehender lexikalischer Einheit erklärt (z. B. *Wohnung* vs. *Appartement*; *Brötchen* vs. *Semmel*). Darüber hinaus gibt es dort Informationen, die bei einem Aufenthalt in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum von Bedeutung sein können, z. B. Informationen zum Trinkgeld, zur Pünktlichkeit in Deutschland, über den TÜV oder über Steuerarten in Deutschland, Tipps zum Bewerbungsschreiben und zur Gestaltung des Lebenslaufs und vieles mehr. Neben Wortschatz werden in dieser Publikation also auch explizite landeskundliche Informationen vermittelt, und zwar in den Aufgaben (z. B. Geographiewissen in Bezug auf Deutschland, Österreich und die Schweiz), in zielsprachigen Gebrauchstexten und in Rubriken mit zusätzlichen Informationen zum Leben in Deutschland.

Manche Hinweise beziehen sich auch auf die Grammatik (z. B. dass anhand der Endungen von Substantiven auf das Genus des Substantivs geschlossen werden kann), was nicht wundern kann, weil jede lexikalische Einheit grammatisch vorgeprägt ist. Die Verbindung von Wortschatzarbeit und Grammatik wird in den Übungen sichtbar, in denen Artikelgebrauch, Pluralformen und Präfixverben eingeübt bzw. kontrolliert werden.

Betonenswert ist außerdem die Breite der Übungstypen. Diese beziehen sich einerseits auf die Wort-, andererseits auf die Satzebene. Darüber hinaus können hier auch Übungen zu Redewendungen bzw. Idiomen ausfindig gemacht werden, wobei diese auf der Rezeptions- und Produktionsebene erfolgen. Zum einen muss deren Bedeutung erkannt (z. B. in der Aufgabenstellung: »Ordnen Sie die Redewendungen den Umschreibungen zu«), zum anderen eine passende Redewendung selbstständig ergänzt werden. Der überwiegende Übungstyp in dem gesamten Band ist die Ergänzungsübung, bei der der Lernende die jeweilige lexikalische Einheit in einem Satz bzw. Text ergänzen muss (am häufigsten muss er diese aus der Gruppe der am Seitenrand aufgelisteten Wörter auswählen). Da jedoch die zu ergänzenden Vokabeln am Rande angegeben werden, können diese auch (z. B. im Selbststudium) abgedeckt werden. Ergänzungen müssen jedoch nicht nur ganze Wörter, sondern auch (manchmal) einzelne Buchstaben. Ein anderes Mal muss aus einem Buchstabensalat ein Wort gebaut werden, wobei dies bei der kontextuellen Einbettung der lexikalischen Einheit meistens kein Problem darstellt. Außerdem treten hier solche Übungen auf, bei denen die Lernenden

erkennen müssen, ob eine lexikalische Einheit eine positive oder eine negative Bedeutung ausdrückt bzw. welche lexikalische Einheit in die Reihe nicht passt.

Die mannigfaltigen Wortschatzübungen dieses Übungsbuchs beziehen sich nicht nur auf einzelne Wörter, sondern auch auf Wortverbindungen. Hier findet man nämlich Kollokationsübungen, Wortbildungsübungen (darunter Derivationsübungen und Übungen zur Bildung von Komposita), Übungen zu Definitionen, Synonymen, Antonymen und Zwillingsformeln, Phraseologismen sowie Übungen zur Entzifferung von Abkürzungen und Emoticons. Kollokationsübungen werden in unterschiedlicher Form präsentiert (z. B. Ergänzung richtiger Kollokationen, Erkennen und Wegstreichen von falschen Kollokatoren). Wortschatzerweiterung erfolgt z. B. durch die Angabe von zusätzlichen Kollokationsfeldern (Kollokationen mit Körperteilen). Betont werden muss auch die Tatsache, dass unterschiedliche Wortarten (Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien) mit den Wortschatzübungen abgedeckt werden. Da den Autorinnen verschiedene Varianten der deutschen Sprache bewusst sind, werden ab und zu österreichische bzw. schweizer Varianten von bestimmten lexikalischen Einheiten neben den deutschen Wörtern eingeführt (z. B. *r Führerschein* = CH: *r Führerausweis*; *e Polizei* = A: *e Gendarmerie*; *sich erkälten* = A: *sich verkühlen*).

Manche Wortschatzübungen können der Gruppe von vorkommunikativen Übungen zugeordnet werden (einer Frage muss eine passende Antwort zugeordnet werden). Auf die sprachliche Kommunikation können einerseits Übungen vorbereiten, in denen beispielhafte Dialoge präsentiert werden (darunter Dialoge bei der Wohnungssuche, beim Arzt, in der Touristeninformation, im Restaurant), andererseits zusammengestellte Listen von Redemitteln (Anreden und Grußformeln) für private Gespräche und formelle schriftliche Kommunikation. Der Wortschatz wird größtenteils kontextualisiert eingeführt und eingeübt, wobei dies in verschiedenen Textsorten erfolgt. Neben den Dialogen treten solche Textsorten auf wie Einladung, E-Mail, Glückwunschkarte, Speisekarte und Kochrezepte.

In dem Übungsbuch findet man Bilder, Skizzen und Fotos. Diese dienen zum einen der Wortschatzeinführung bzw. -kontrolle, zum anderen der Visualisierung und dadurch dem leichteren Einprägen von schwierigen Wörtern bzw. Kollokationen (z. B. metaphorisch gebrauchten Adjektiven in Kollokationen).

Kritisiert werden kann der Einsatz von Lückensätzen bzw. -texten, denn es ist in manchen von ihnen nicht leicht, die Lücken zu ergänzen, weil aus dem Satz nicht eindeutig hervorgeht, welches Wort erwartet wird. Dies kann auf einen nicht eindeutigen Kontext bzw. auf eine falsch positionierte Lücke zurückgeführt werden. Dieser Nachteil wird jedoch dadurch vermindert, dass die zu ergänzenden lexikalischen Einheiten immer am Rande angegeben werden. Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass es sich bei diesem Buch um eine sehr wertvolle Publikation handelt, von der jeder DaF- und DaZ-Lernende und jede DaF- und DaZ-Lehrkraft sehr oft Gebrauch machen kann.

► Brinker, Klaus; Sager, Sven F.:

Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010. – ISBN 978-3-503-12207-3. 204 Seiten, € 17,80

(*Valentina Crestani, Milano, Torino / Italien*)

Unser Alltag ist gespickt mit Gesprächen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie »begrenzte sprachliche kommunikative Ereignisse« (21) sind, die durch Mündlichkeit, Sprecherwechsel und thematische Orientierung charakterisiert sind. Über welche Struktur solche Gespräche verfügen und wie bzw. durch welche sprachlichen Mittel die Gesprächsteilnehmer sie realisieren, ist das Forschungsobjekt des Studienbuches *Linguistische Gesprächsanalyse*. Die in der fünften Auflage erschienene Monographie (die erste Auflage ist 1989 publiziert worden) zielt darauf ab, Studierende der Linguistik in ihrem Studium zu begleiten sowie auch für Interessierte aus sozialwissenschaftlichen, pädagogischen und therapeutischen Bereichen von Nutzen zu sein. Da Klaus Brinker im Jahr 2006 verstorben ist, wurde diese neue Auflage vom Mitautor Sven Sager überarbeitet und aktualisiert. Es ist nicht übertrieben, wenn man dieses Buch als unentbehrliches Werk insbesondere für linguistikinteressierte Studenten (nicht unbedingt nur Studenten der Germanistik) definiert. Die linguistische Gesprächsanalyse ist nämlich in den letzten Jahren mit wachsender Intensität eine eigenständige Teildisziplin der Linguistik geworden, wie in der Einleitung zur Monographie betont wird.

Das Buch ist in insgesamt 9 Kapitel unterteilt, die jeweils – abgesehen von der Einleitung, der Schlussbemerkung, dem Literaturverzeichnis und dem Sachregister – mit einer lernorientierten Zusammenfassung schließen, die den Studenten bei der Wiederholung der im Kapitel gelesenen Begriffe helfen kann.

Im Folgenden wird der Hauptteil des Buches (Kapitel 2–6) kurz präsentiert. Zuerst werden der Forschungsgegenstand, die Zielsetzung und die Forschungsentwicklung (Kapitel 2) vorgestellt, um dann die empirischen Verfahren der Dokumentation und Transkription in Kapitel 3 zu präsentieren. Im zweiten Kapitel werden die folgenden grundsätzlichen Fragen beantwortet: Was versteht man unter *Gespräch*? Sind die Ausdrücke *Gespräch*, *Dialog* und *Konversation* Synonyme? Welche Aufgaben hat die linguistische Gesprächsanalyse? Das dritte Kapitel umfasst die empirischen Grundlagen der Analyse: Zuerst werden die drei Phasen der empirischen Dokumentation vorgestellt, dann die juristisch-ethnischen Aspekte der Analyse und endlich das Transkriptionsverfahren. Wirklich interessant für alle, die sich mit der empirischen Gesprächsanalyse beschäftigen möchten, ist die Behandlung der juristischen und der moralisch ethischen Aspekte, die ein praktisches Problem der Gesprächsdatenerhebung darstellen.

In Kapitel 4 werden zentrale Grundeinheiten behandelt, und zwar Schritt, Sequenz und Phase des Gesprächs, wobei sich die Aufmerksamkeit der Auto-

ren auf ihren Aufbau und ihre Funktion im Gespräch richtet. In Kapitel 5 wird auf die interaktiven Verfahren eingegangen, wobei der Sinnbegriff im Mittelpunkt steht. Von zentraler Bedeutung ist in Kapitel 4 und in Kapitel 5 die Beschreibung der zwei in der Forschung verwendeten theoretisch-methodischen Ansätze: strukturelle Betrachtung und prozedurale Betrachtung der Gespräche. Die in den Kapiteln 4 und 5 analysierten Beispiele aus authentischen Gesprächen (vorwiegend Talkshow- und Telefongespräche) sind von großer Hilfe für den Leser, der damit sein Verständnis überprüfen kann. Die strukturelle und die prozedurale Perspektive werden in Kapitel 6 zu einem gesprächsanalytischen Gesamtkonzept verbunden. Sehr interessant ist das Schema, das in diesem Kapitel vorgestellt wird und das als tabellarische Übersicht der in den Kapiteln 4 und 5 verwendeten Begriffe konzipiert worden ist. Nicht zu vergessen ist auch die schematische Vorstellung des Ablaufs eines Analyseprozesses, die das Kapitel abschließt. Im konkreten analytischen Vorgehen werden insgesamt vier Schritte ermittelt, wobei die ersten drei Schritte zur qualitativen Analyse gehören: 1. Reflexion über die Analyseziele; 2. Reflexion über die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Analyse; 3. eigentliche Analyse; 4. quantitative Analyse.

Es lässt sich feststellen, dass das vorliegende Studienbuch ein detailliertes Kompendium mit nützlichen praktischen Hinweisen ist. Trotz der Komplexität des Themas ist es den zwei Autoren gelungen, eine leserfreundliche und verständliche Arbeit zu schreiben. Nicht nur die Klarheit der Sprache und die Flüssigkeit des Schreibstils tragen zur Verständlichkeit bei, sondern auch die graphische Gestaltung des Buches selbst. Die wichtigsten Begriffe sind fett markiert, so dass der Leser auf den ersten Blick herausfinden kann, welche Konzepte wichtig sind. Zur graphischen Gestaltung gehören auch die durchsichtigen Tabellen und Schemata. Sehr nützlich ist ferner das abschließende Sachregister, das dem Leser ermöglicht, schnell den gesuchten Begriff im Buch zu finden. Vermisst wird ein abschließendes Glossar, in dem die vielen wichtigen Begriffe mit großem Nutzen für die Leser hätten eingetragen werden können.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Buch in jedes Bücherregal von Studenten bzw. von gesprächsanalyseinteressierten Laien gehört. Obwohl die Lektüre der Monographie auch für Laien gewinnbringend sein kann, ist zu betonen, dass der Text in einigen Passagen linguistische Vorkenntnisse erfordert. Ein Beispiel dazu: Auf Seite 72 sprechen die Verfasser von »Gesprächskohärenz« in Analogie zur »Textkohärenz« und von dem »Kooperationsprinzip« von Paul Grice. Während diese Konzepte Personen, die sich intensiv mit Linguistik auseinandersetzen, geläufig sind, sind sie den Laien wahrscheinlich nur oberflächlich bekannt – wenn nicht völlig fremd. Der Text ist somit als eine Einführung, die trotzdem erst mit Vorkenntnissen in Linguistik wirklich von Gewinn sein kann, zu verstehen.

- Delouche, Frédéric (Hrsg.):
Das Europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta, 2011. – ISBN 978-3-608-94650-5. 465 Seiten, € 34,95

(Lesław Tobiasz, Katowice / Polen)

Das Werk basiert auf einer europäischen Initiative des französischen Bankiers Frédéric Delouche, der Autoren aus diversen europäischen Ländern dazu ermunterte, ein grenzüberschreitendes Geschichtsschulbuch zu schreiben. Die Originalausgabe, das Resultat der Zusammenarbeit von mehreren europäischen Verlags-häusern, veröffentlichte 1992 der Verlag Hachette Livre in Paris (Delouche 1992a). In demselben Jahr erschien der Titel auf dem deutschen Markt, zuerst auch als Schulbuch (Delouche 1992b). Dem Schulbuch folgte 1998 ein Sachbuch unter dem Titel *Das europäische Geschichtsbuch von den Anfängen bis heute* (Delouche 1998). Der rezensierte Titel stellt die aktualisierte Ausgabe dieses Sachbuches dar, die 2011 erschien und 2012 schon in der zweiten Auflage verlegt wurde.

Das Werk liefert in zwölf Kapiteln ein Panorama der europäischen Geschichte seit der Urgeschichte bis zur Gegenwart. Dem Kapitel 1 gehen Fragen an die europäische Geschichte voran (28–39). Auf den Seiten 15–26 werden Wesenszüge Europas beleuchtet wie seine geographische Eigenart, Sprachen- und Kulturenviefalt sowie Wirtschaft und Soziales. Die Texte sind meistens in einer allgemein verständlichen Sprache formuliert. Die Stärke des Buches liegt auch in einem gelungenen Layout. Die gesuchten Informationen findet man schnell dank dem Register mit Personen- und Ortsnamen.

Das Werk hat aber auch seine Schattenseiten. So wird z. B. in Kapitel 12 der europäische Einigungsgedanke viel zu eingeschränkt und einseitig begriffen. Man glaubt, dass eine tiefere europäische Integration dank einer immer größeren Zentralisierung, Harmonisierung, Verschuldung und Existenz einer fragwürdigen europäischen Identität erreicht werden kann. Mit den Demokratiedefiziten der EU-Organe, der Schuldenmacherei, dem Werteverfall setzt man sich kaum auseinander. Dieses Vermeiden der realen Auseinandersetzung bemerkt man auch in den sprachlichen Formulierungen, die wahre Inhalte verschleiern, verschönern oder zuspitzen. So wird z. B. der Geburtenrückgang auf viele Ursachen zurückgeführt, unter denen auch »anspruchsvolle und individualistische Lebensstile« und »strukturelle Rücksichtslosigkeit« gegenüber Kindern und Familie« (448) genannt werden, was in der klaren Sprache so viel wie »egoistische Individuen« und »die eigennützige Gesellschaft« bedeutet. Bombastisch formulierte Inhalte wie z. B. »Sieben-Meilen-Schritt in der europäischen Geschichte« (442, über die Einführung des Euro) findet man reichlich verstreut an verschiedenen Stellen dieses Kapitels.

Auch in den anderen Kapiteln werden bestimmte Inhalte übersprungen, unvollständig, widersprüchlich oder sogar falsch präsentiert. Das Buch vermittelt u. a. sehr dürftige Informationen darüber, welche Rolle im Mittelalter die Klöster und die

komplexen feudalen Bindungen spielten. Nach der Lektüre des Buches weiß man nicht, dass es in der mittelalterlichen Philosophie große Scholastiker und in den mittelalterlichen Städten Zünfte gegeben hat! Die große auf der Vernunft beruhende Philosophie des heiligen Thomas von Aquin wird nur flüchtig erwähnt (167). Die zerstörerische Kraft der revolutionären Bewegungen wird verharmlost. Folglich erfährt der Leser nichts darüber, dass durch die Auflösung der Klöster ganze Bevölkerungsschichten verarmten (z. B. in England in der Regierungszeit Heinrich des VIII.) und dass den Revolutionen außer Menschenleben auch unzählige Kulturgüter zum Opfer fielen (z. B. die Benediktinerabtei in Cluny während der Französischen Revolution). Der Aufstand in der westfranzösischen Vendée wird kurz angesprochen, die Autoren schrecken aber davor zurück, auf die Zahl der Opfer einzugehen und von Massenmord zu sprechen (299). Der *Kulturkampf* Bismarcks, die Verfolgung der Christen in Frankreich unter der Regierung von Émile Combes, in Portugal am Anfang des XX. Jahrhunderts, der große Blutzoll der Priester während des Bürgerkrieges in Spanien, die Millionen der Opfer des Hungertodes in der Ukraine und in den sowjetischen Arbeitslagern werden ausgeklammert. Im Falle der Oktoberrevolution wird alleine von Terror und Hungersnöten gesprochen (353), auf Tod und Zahl der Opfer (darunter die Hinrichtung der Zarenfamilie) wird nicht verwiesen. Mit keinem einzigen Wort wird der Warschauer Aufstand 1944 erwähnt, die größte antifaschistische Erhebung während des Zweiten Weltkrieges, den 200.000 polnische Zivilisten mit dem Leben und die Stadt mit der Totalzerstörung bezahlten. Auch die gegenüber dem Kapitalismus kritische Soziallehre der Katholischen Kirche und ihre warnende Stimme gegen die Gefahr des Kommunismus und des Nationalsozialismus werden ganz übersehen. Man schreibt nicht darüber, dass dank kirchlicher Aktivitäten eine große Zahl von Juden während des Zweiten Weltkrieges gerettet wurde.

Wichtige Schlachten, wie z. B. die Schlacht bei Tannenberg 1410, die Völkerschlacht bei Leipzig 1813 oder die Warschauer Schlacht 1920, werden gar nicht erwähnt (Tannenberg gibt es nur im Register; auf der holprig verfassten Seite 188, auf die das Register hinweist, findet sich keine Information darüber); die Mongolen werden als Verlierer der Schlacht bei Liegnitz dargestellt; Saladin wird als toleranter Herrscher den bösen Kreuzrittern gegenübergestellt (162); die Jagiellonen-Universität (Gründungsjahr 1364) erscheint nicht auf der Karte der europäischen Universitätsgründungen (167); die Folgen des Ersten Weltkrieges werden mit den Ursachen verwechselt (350), für das autonome Königreich Polen findet sich im Gegensatz zu Finnland kein Platz auf der Europakarte nach dem Wiener Kongress (314); wichtige Revolutionen und Nationalaufstände werden ausgelassen (z. B. 1905 in Russland, 1863 in Polen); die Vereinigung Italiens wird sehr vereinfacht beleuchtet (315); es werden widersprüchliche und zum Teil unwahre Informationen über die Plebiszite im Osten Deutschlands angeführt (355 f.); man wird im falschen Glauben bestätigt, dass die Katholische Kirche in Polen ab 1956 ungehindert wirken konnte (393); man er-

fährt nichts über die Hyperinflation der 20er Jahre und bekommt falsche Informationen über die angebliche Pleitewelle der US-amerikanischen Banken 2008 (444); Mozart hat es (wie auch viele andere große Europäer) nicht verdient, in das Buch aufgenommen zu werden; die Autoren vermitteln keine Informationen über zwei einzigartige demokratische Phänomene: die Adelsdemokratie in Polen mit dem Wahlkönig und ihre Blüteperiode zwischen dem XV. und XVII. Jahrhundert sowie über den Weg der Schweizer in die Unabhängigkeit und die direkte Demokratie. Die damit verbundene Tatsache, dass die beiden Länder sehr tolerant waren und viele Verfolgte aufnahmen, wird völlig ausgeklammert. Das verwundert, besonders in einem Buch, das europäische Gemeinsamkeiten, Toleranz und demokratisches Gedankengut vermitteln will (11). Die Liste mit Fehlern und Zweideutigkeiten könnte noch weiter fortgesetzt werden. Vielleicht wären die Autoren sorgfältiger gewesen, wenn die Artikel namentlich gezeichnet wären.

Dem *Europäischen Geschichtsbuch* würde es zugute kommen, wenn seine liberale Betrachtungsperspektive der historischen Prozesse durch eine konservative ergänzt würde. Dann könnte man auch von einem grenzüberschreitenden Geschichtsbuch reden. Im Moment ist der an allen Aspekten der europäischen Geschichte interessierte Leser gut beraten, wenn er die Lektüre des Buches durch Texte von konservativen Autoren wie z. B. Michael Hesemann, Roland Baader, Ferdinand Lips, Josef Schüßlburner, Thomas E. Woods Jr., Vittorio Messori oder Roberto de Mattei ergänzt.

Literatur

Delouche, Frédéric (Hrsg.): *Histoire de l'Europe*. Paris: Hachette Livre, 1992a.

Delouche, Frédéric (Hrsg.): *Europäisches Geschichtsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, 1992b.

Delouche, Frédéric (Hrsg.): *Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute*. Klett-Cotta: Stuttgart, 1998.

- Domínguez Vázquez, María José:
Kontrastive Grammatik und Lexikographie: Spanisch-deutsches Wörterbuch zur Valenz des Nomens. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-028-4. 368 Seiten, € 52,00

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

Die Valenzgrammatik fristet in der Fremdsprachendidaktik ein marginales Dasein. Auf Spanien mag diese Beobachtung gar noch stärker zutreffen als auf Deutschland. Umso uneingeschränkter gilt es, die vorliegende valenzgrammatische und lexikographische Studie zum Projekt eines nomenbasierten spanisch-

deutschen Wörterbuchs zu würdigen. Hervorgegangen aus einer Habilitationsschrift (was die Lektüre für Interessierte ohne profunde Kenntnisse auf dem Gebiet der Valenzgrammatik zuweilen erschwert), widmet sich das kompakte Werk einer Kategorie, deren Gültigkeit – schärfer könnte man sagen: deren Existenz – noch immer angezweifelt wird: der Substantivvalenz. Denn in der Forschung ist strittig, welche Wortarten überhaupt Leerstellen um sich eröffnen können.

In diesem Kontext konstatiert Domínguez Vázquez eine »Vernachlässigung der Substantivvalenz in der Germanistik und in der Hispanistik« (11). Gerade weil die Frage noch diskutiert wird, ob Substantive (der Begriff wird synonym für Nomen verwendet) als Valenzträger gelten dürfen und damit satzgliedkonstituierend sind, setzt sich die Autorin in den ersten Kapiteln detailliert mit der Forschungslage auseinander und prüft dabei die theoretischen Grundlagen der Valenzforschung auf ihre Konsistenz: Obligatheit und Fakultativität, Ergänzungen und Angaben sowie Testverfahren. Da sie unter Valenz ein »Multimodulkonzept« versteht, das komplementäre, nicht isomorphe Ebenen umfasst (vgl. 317), werden lexikographische und kontrastive Untersuchungen sowohl zur klassischen Verb-, zur Adjektiv und Substantivvalenz berücksichtigt. Entsprechend der Themenstellung fällt der Überblick über die Nominalvalenzforschung besonders gründlich aus: Eingegangen wird auf monographische Untersuchungen wie Teuberts *Valenz des Substantivs* (1979) oder Hölzners *Substantivvalenz* (2007) sowie auf Wörterbücher zur Substantivvalenz (zum Beispiel Sommerfeldt/Schreiber 1977 und 1996). In weiteren Schritten stellt die Autorin, Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Santiago de Compostela, Projekte aus der kontrastiven Valenzforschung vor (wie das spanische Kollokationswörterbuch DICE, *Diccionario de colocaciones del español*) und widmet sich der spärlichen Darstellung der Substantivvalenz in einschlägigen Grammatiken. Im zweiten Teil der Studie wird die theoretische Grundlage für die Erstellung eines kontrastiven, spanisch-deutschen Wörterbuchs der Substantivvalenz erarbeitet. Besonderes Augenmerk gilt dabei der relationalen und kategoriellen Kennzeichnung der Ergänzungen. Ein weiteres Kapitel stellt Konzeption und Aufbau eines solchen Valenzwörterbuchs vor, einschließlich – und daraus bezieht die Studie jenseits der theoretischen Erörterung und pragmatischen Aufarbeitung des Forschungsstandes einen Großteil ihrer Aktualität – seiner Weiterentwicklung als digitales Wörterbuch. Anhand von fünf Probestücken – »dolor«, »gana«, »miedo«, »posibilidad«, »viaje« – veranschaulicht Domínguez Vázquez ihr in den vorangehenden Kapiteln erläutertes korpusgestütztes Beschreibungsmodell.

Die Studie profitiert insbesondere in diesem zweiten Teil von der Mitarbeit der Autorin am Verbalenzwörterbuch *Diccionario contrastivo de valencias español-alemán* (DCVVEA), einem syntagmatisch strukturierten Wörterbuch, das über 100 häufig benutzte spanische Verben und ihre deutschen Äquivalente enthält

und sich in erster Linie an spanische Deutschlernende richtet, aber auch Dozenten und Übersetzern gute Dienste leisten dürfte. In Kürze sollen die Lemmata, die in dieser umfassenden Aufbereitung (geliefert werden funktionale, kategoriale und semantische Angaben) wohl in kaum einem anderen lexikographischen Werk zu finden sind, auch online abrufbar sein. Daran knüpfen auch in der Studie zur Substantivvalenz die Überlegungen zu einer Entwicklung als digitales Wörterbuch an.

Die Tatsache, dass bisher noch kein spanisch-deutsches Valenzwörterbuch zum Substantiv existiert, zeigt die Pionierarbeit an, die mit dieser Studie geleistet wird. Ihrer Wirkung steht nun die allgemein grassierende Trägheit im Umgang mit der Valenzgrammatik im Fremdsprachenunterricht entgegen. Die Vorteile einer valenzbasierten Grammatik- und Lexikvermittlung hätte Domínguez Vázquez durchaus stärker beleuchten können. Es bleibt zu hoffen, dass das digitale Wörterbuch hier indirekt auch Überzeugungsarbeit leisten wird.

Literatur

Forschungsgruppe der Universidade de Santiago de Compostela: *Diccionario contrastivo de valencias verbales español-alemán* [laufendes Projekt; <http://gramatica.usc.es/proxectos/valencia/?lang=g>] (16.04.2013).

Hölzner, Matthias: *Substantivvalenz: korpusgestützte Untersuchungen zu Argumentrealisierungen deutscher Substantive*. Tübingen: Niemeyer, 2007.

Sommerfeldt, Karl-Ernst; Schreiber, Herbert: *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive*. Leipzig: Enzyklopädie, 1977.

Sommerfeldt, Karl-Ernst; Schreiber, Herbert: *Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter: Verben, Adjektive, Substantive*. Tübingen: Niemeyer, 1996.

Teubert, Wolfgang: *Valenz des Substantivs: attributive Ergänzungen und Angaben*. Düsseldorf: Schwann, 1979.

► Durzak, Manfred (Hrsg.):

Bilder Indiens in der deutschen Literatur. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur 10). – ISBN 978-3-631-61437-2. 226 Seiten, € 42,80

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

»Der Kern der Beiträge« stammt lt. Vorwort (7) von einem »internationalen Symposium [über] »Indien in den deutschsprachigen Literaturen – Wahrnehmungsperspektiven« im Herbst 2009 an der Deutschabteilung der Banares Hindu University in Veranasi«, ergänzt »durch eine Reihe von zusätzlichen Studien« (Klappentext). Dieser Band, obwohl erst zwei Jahre später erschienen, kombiniert leider die Nachteile einer solchen Publikation (Verzicht auf An-

hänge, Register usw.) mit den Nachteilen einer Aufsatz-Sammlung (Verzicht auf Dialogstil und Querverweise): Alle Texte sind reich an Fußnoten und Zitatblöcken, mit durchgängig kompliziertem, gelegentlich unnötig pseudoakademischem Stil, ohne eventuelle Unterschiede zwischen Symposiums-Beitrag und nachträglichem Aufsatz. Es ist also keine Symposiums-Dokumentation, wie das Coverbild mit dem Foto der gastgebenden Universität vielleicht erwarten lässt, sondern ein Sachbuch, zwar in sorgfältiger und ansprechender Gestaltung mit einem fünfseitigen Herausgeber-Vorwort »Indien – Wahrnehmungen in einem Spiegelkabinett«, aber gänzlich ohne Information zu den behandelten Literatur-Gattungen und -Themen oder zu den Verfassern der Beiträge, den »deutschsprachigen Literaturwissenschaftlern« und »namhaften indischen Kritikern und Philologen«, die der Klappentext ebenso rühmend hervorhebt wie ihre Reichweite:

»Das literarische Untersuchungsfeld reicht von Autoren der literarischen Tradition wie Alfred Döblin, Mircea Eliade oder Elias Canetti bis hin zu Autoren der Gegenwart wie Josef Winkler, Ilja Trojanow, Ulla Lenze oder Thorsten Becker.«

Mit dieser Aufzählung sind vollständig diejenigen Literaturgrößen genannt, denen jeweils ein Aufsatz gewidmet ist. Die »Indienfahrer« (interessante Anmerkungen zum Begriff, 24) Ilja Trojanow und Josef Winkler werden sogar zweimal bearbeitet, jeweils aus indischer und deutschsprachiger Wissenschaftsperspektive, teils sogar mit identischen Original-Textstellen, aber leider ohne Auswertung dieser Paarungen. Querverbindungen zwischen verschiedenen Beiträgen ergeben sich evtl. – für die immer wieder thematisierten Grenz-Überschreitungen und Identitäts-Verschiebungen – aus gemeinsamen Fachbegriffen wie »Hybrid-Dasein« und Erzählstruktur-»Polyphonie« oder aus dem Schlüsselwort »Dritter Raum«, mit Rückgriff auf Homi K. Bhabha, einen 1949 in Indien geborenen, in den USA lehrenden Kultur-Theoretiker. Er nennt so »einen unerkannten Denkraum – oder auch *Nicht-Ort* – zwischen dem transitorischen (vorübergehenden) Ort des subjektiven Heims und jenem des historischen Ortes«. Diese Information, auf dem Symposium wohl geläufig, im Sammelband aber stillschweigend vorausgesetzt, wäre für die Lektüre dieses Buches sicher wichtig (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Homi_K._Bhabha; 12.09.2012).

Um eine gewisse Orientierung für unkundiges, doch interessiertes Lesepublikum bemüht sich wie im Vorwort der Herausgeber in seinem Beitrag über Thorsten Becker. Dabei nimmt er seinen Untersuchungsgegenstand kritisch in den Blick, wegen undifferenzierter Erzählsprache (141 f.) bis zu »erzählerischer Konfusion« (138); außerdem gibt er eine kurze Einführung in die »Indianness«-Debatte über englischsprachige Romane indischer Autoren (137) sowie den Hinweis auf Martin Kämpchen, »einen der wichtigen Vermittler indischer Kultur in Deutschland« (*Neue Reisen deutscher Schriftsteller in Indien*, 2002) (139). Ebenfalls gute Orientie-

rung findet, wer solide Textarbeit zu einzelnen Autoren sucht, in drei Beiträgen, die in der Spezialisierung, aber nicht in der Länge einer Monographie nahekomen: über Alfred Döblins Epos *Manas* und »Asien [als seine] wichtige Inspirationsquelle« (177, Róbert Gáfrik, Bratislava), über Mircea Eliades »Indien-Faszination« (124, H. Chr. Graf von Nayhauss, Karlsruhe) und über »europäische Missdeutungen« (110) in Elias Canettis kritischem »Indien-Bild« (Aru Pon Nata- rajan, Varanasi).

Nicht auf Autoren bezogen, sondern auf die Textgattung Reisebericht oder -tagebuch, präsentieren zwei Beiträge einer französischen Teilnehmerin (Auré- lie Choné, Strasbourg) »deutschsprachige Indienreiseschriften (1880–1930)« und die »Indienbilder« in einem teils fiktiven, teils reportagehaften Reise- Roman (*Shiva Moon*, 2006) des deutschen Reisejournalisten Helge Timmerberg, jeweils nah an den Texten und ihren Absichten, mit vielen treffenden Zitaten. Hier wäre eine Verknüpfung interessant (gewesen) mit dem aus indischer Sicht beigesteuerten Artikel (Anushka Gokhale, »Indienreise als Reise in eine andere Zeit oder in sich selbst«): Die Verfasserin, »geboren und aufgewachsen in Indien«, studierte sowohl »klassische indische Gesangskunst« als auch Germa- nistik (<http://www.kas.de/wf/de/33.29428/>, 13.09.2012). Vor diesem Hinter- grund, den man aber nicht im Buch erfährt, entfaltet sie ihre Lese-Erfahrung mit einer ganzen Reihe von Gegenwartsautoren aus DDR- und BRD-Kontext (163): Ingeborg Drewitz, Günter Grass, Martin Mosebach, Inge Wangerheim, Richard Christ, nur kurz im Schlussteil, mit je einem Zitat und Hinweis, Ulrike Draesner und Felicitas Hoppe. Alle Beiträge zu den Reiseberichten haben im- oder explizit die Feststellung gemeinsam, dass die oft irritierende Begegnung mit dem Fremden weniger die Absicht zu verstehen und zu beschreiben befördert, sondern vor allem die »Neigung zur Selbstbesinnung« (175, Gokhale allgemein und zu den Beispielen Winkler und Hoppe).

Weniger konkret kann die Überschau über »Die orientalischen Religionen und die deutsche Literatur« sein, die auf knappen 6 Seiten im Schnelldurchgang die Religionsgeschichte des 18./19. Jahrhunderts skizziert (Bashir Ahmad, Kashmir) – vielleicht eine Grundlage für den sonst schwer(er) verständlichen religionskund- lichen Abschnitt im Beitrag über Canetti.

Wie immer bei solchen Sammlungen, lockert sich gelegentlich der Bezug zum Tagungsthema, hier z. B. in der Betrachtung von »Ulla Lenzes Indien-Roman *Schwester und Bruder* [...] Der Roman beginnt mit der Rückkehr [des *Bruders*] aus Indien« (73), aber die ausführliche Nacherzählung des Romaninhalts ersetzt keine Analyse des gedanklichen Indien-Bezugs in der Figuren-Perspektive der Schwes- ter.

Auch die beiden Schlussbeiträge zweier vermutlich indischer Symposiumsmit- glieder betreffen Sonderfälle, etwas abseits des Programms: Vishakha Sagdeo (Göttingen/Nagpur) behandelt Anita Desai, »in einem hybriden Umfeld auf-

gewachsen« (191), und ihren englischsprachigen Roman *Baumgartner's Bombay* (1988) als einen Text mit »Schmelztiegel-Charakter« (197) um einen jüdischen Flüchtling aus Nazi-Deutschland, grundiert durch die Indien-Erfahrung ihrer deutschen, nicht-jüdischen Mutter (192, 196). Annakutty V.K. Findeis (Mumbai/Bonn) berichtet über ein Forschungsprojekt zu den teils deutsch, teils englisch verfassten Indien-Tagebüchern der Schweizerin Alice Boner (1889–1981), die ab 1935 42 Jahre lang in Indien lebte, um sich als Malerin und Kunstforscherin mit Tanz, Sakralplastik und Tempelarchitektur Indiens zu beschäftigen (202 f.).

Die Charakterisierung der einzelnen Beiträge des Sammelbands zeigt deren Heterogenität, bietet aber hoffentlich auch Entscheidungshilfe für eventuell Interessierte zum Weiterlesen.

Literatur

Desai, Anita: *Baumgartner's Bombay*. London: Heinemann, 1988.

Kämpchen, Martin; Stukenberg, Martin (Hrsg.): *Ausblicke von meinem indischen Balkon. Neue Reisen deutscher Schriftsteller nach Indien*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag, 2002.

Timmerberg, Helge: *Shiva Moon. Eine Reise durch Indien*. Berlin: Rowohlt, 2006.

► Elementaler, Michael; Hoinkes, Ulrich (Hrsg.):

Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft 2). – ISBN 978-3-631-59743-9. 208 Seiten, € 44,80

(*Manuela von Papen, London / Großbritannien*)

Sprache verändert sich, das ist hinlänglich bekannt. Es ist ein natürlicher Prozess, unter anderem bedingt durch Sprachhandlungen der Sprecher (quasi Sprachwandel ›von unten‹). Aber auch andere Einflüsse spielen eine Rolle, etwa sprachliche Erfolgsgeschichten oder von oben verordnete Sprachpolitik. Aus diesem Grund geht es im vorliegenden Sammelband um mehr, als was als »gut« oder »schlecht« bewertet wird (und bei der Lektüre des vorliegenden Buchs müssen wir uns gleich am Anfang davon lösen, »gut« und »schlecht« als Ausdruck von Qualität zu sehen), sondern auch um das, was als Sprachnorm verordnet wird, das, was als Varietät (nicht) erwünscht ist, und darum, wie Sprache verbunden ist mit den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhängen. Sprache ist – so lernen wir schnell – auch eine Frage der Politik.

Eine Ringvorlesung an der Kieler Christian-Albrechts-Universität im Sommersemester 2009 liefert jetzt das Material für die vorliegende Aufsatzsammlung. Unter dem Untertitel *Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel* wird der Leser

eingeladen, sich verschiedenen Aspekten des Wandels der Einstellung zu Sprache(n) zu nähern. Das Ergebnis ist eine Mischung von äußerst interessanten Beiträgen und solchen, die irgendwie nicht ganz dazugehören zu scheinen und sich nur schwer in den Anspruch der Sammlung pressen lassen.

Auf alle Fälle wird Interessenten verschiedener Spezial- und Interessensbereiche einiges geboten. Lieselotte Anderwald liefert Beobachtungen zum Sprachwandel in privaten englischen Briefen seit dem 16. Jahrhundert. Der Beitrag ist reich an Beispielen und für Anglisten und Nicht-Anglisten gleichermaßen ansprechend dargestellt. Briefe sind ein hervorragendes soziolinguistisches Untersuchungsobjekt: Wer konnte schreiben? Wem wurde geschrieben? Welche gesellschaftlichen Entwicklungen (Bildungsgrad, Rolle der Frau, sozialer Wandel etc.) sind daraus zu ersehen?

Während Anderwalds Beitrag durchweg zugänglich präsentiert ist, leidet der Aufsatz von Uwe Vosberg an Über-Präzisierung. Untersucht werden syntaktische und semantische Faktoren bei der Wahl von syntaktischen Strukturformen (britisches und amerikanisches Englisch). Der Aufsatz ist recht schwer verdaulich und liefert eher Auszählungen als greifbare Ergebnisse. Die vielen Schaubilder schrecken eher ab, denn sie stellen den (organischen) Sprachwandel mit Hilfe mathematischer Schaubilder dar. Thorsten Burkhard gibt uns einen Überblick über den Siegeszug und Untergang des Lateinischen als Weltsprache (lesenswert und historisch interessant, auch für Nicht-Latinisten geeignet).

Wohl bedingt durch seine geographische Lage, enthält die Kieler Ringvorlesung gleich zwei Beiträge zum Nordfriesischen. Alastair G. H. Walker bettet seinen Aufsatz in den Themenbereich des zunehmenden Statuswandels, den die europäischen Regional- und Minderheitensprachen, zu denen auch das Nordfriesische zählt, seit dem Ende des 20. Jahrhunderts erfahren haben. In diesem sehr lesenswerten Aufsatz, der auch Beispiele aus anderen Kulturen (Frankreich, Irland, Wales, Südtirol) zur Illustrierung hinzuzieht, geht es um den Paradigmenwechsel, den Minderheitensprachen in Europa durchlaufen (haben) – von Unterdrückung und Strafmaßnahmen zu Förderung und Zweisprachigkeit. Exemplarisch am Beispiel Nordfriesland werden diese Strömungen dargestellt. Doch obwohl es reichlich Beispiele »positive[r] Sprachenpolitik« (60) gibt (als Beispiel wird der vermehrte Friesischunterricht seit Mitte der 70er Jahre genannt), ist diese heute, so Walker, eher symbolisch als instrumentell.

Jarich Hoekstras Beitrag zum nordfriesisch-niederdeutsch-dänischen Sprachkontakt beschäftigt sich mit dem gleichen sprachlichen Gebiet, untersucht aber, anders als Walkers Überblick, spezifische Beispiele dafür, wie das Dänische das Schleswigsche Niederdeutsch und das Nordfriesische beeinflusst hat (Hoekstra bezieht sich auf Beispiele aus der Syntax).

Markus Hundt interessiert sich für die Einstellung Dialekten gegenüber. Die so genannte »Wahrnehmungsdialektologie« (77) beschäftigt sich damit, wie »der linguistische Laie« (78) einzelne Dialekte bewertet, ob er sie »schön« oder »hässlich« findet. Hundt nutzt als Material für seine Beobachtungen eine Reihe von Umfragen zur Wahrnehmung von Dialekten und bespricht die jeweiligen Befragungstechniken, Untersuchungskriterien und die darin enthaltene Problematik. Beispiele dieser Problematik sind etwa, dass einige Studien die Antworten von Dialektsprechern in ihrem eigenen Gebiet einschließen, indem sie etwa jemanden in München fragen, ob ihm Bayerisch gefällt. Ein anderer Punkt, der erwähnt wird, ist, dass die durchgehend negative Wahrnehmung des Sächsischen vor dem Mauerfall quasi in erster Linie durch negative (soziale und politische) Konnotationen (und nicht durch tatsächlichen Kontakt mit dem Dialekt) belegt werden kann. Doch gerade was das Sächsische angeht, gibt Hundt einen eindrucksvollen Überblick über Prestige (»Kanzleisprache«) und Verfall des Sächsischen (»Sprache der SED-Kader«) seit Luther.

Da alle von Hundt angeführten Untersuchungen als unzulänglich erachtet werden und es bislang keine verlässliche Studie darüber gibt, »wie sich laienlinguistische Vorstellungen zur deutschen Sprache und zu deren Substandardvarietäten, zu denen Dialekte und dialektal geprägte Umgangssprachen gehören«, verhalten (88 f.), schließt Hundt seine Ausführungen mit einer kurzen Darstellung eines Kieler Forschungsprojekts, das diese Mängel zu beheben hofft. Hier sind neue Ansätze und Untersuchungsschwerpunkte zu erwarten.

Unter welchen sozialen und politischen Bedingungen »Regionalsprachen in Migrationskontexten« (105) relevant sind, ist die Frage, der Ulrich Hoinkes nachgeht. Die 1998 in Kraft getretene *Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen* verspricht Anerkennung und Schutz von Minderheitensprachen (wobei die Unterzeichnung der Charta nicht automatisch die Umsetzung regelt – die einzelnen Mitgliedsstaaten müssen sich selbst dafür einsetzen). In Europa gibt es über 60 Regional- und Minderheitensprachen, die »als Sprachen, die schon seit längerer Zeit von jeweils größeren Teilen der Bevölkerung eines Staates gesprochen werden, zugleich aber keine Varietät einer Amts-, Immigranten- oder Kunstsprache darstellen« (112 f.). Katalanisch, Sorbisch und Baskisch sind Beispiele, die uns geläufig sind. Das schon erwähnte Nordfriesisch gehört auch dazu. Doch im Gegensatz zu diesen »geschützten« Sprachen gibt es andere, nicht-europäische Sprachen, die diesen Schutz nicht genießen, aber jeweils von großen ethnischen Gruppen gesprochen werden, z. B. den Türken in Deutschland oder den Indern in Großbritannien.

Hoinkes führt selbst an, dass es in diesem Bereich noch sehr viel zu erforschen gibt (tatsächlich ist der Beitrag als Einführung gedacht), so z. B. die Fragestellungen: Wie wird eine Regionalsprache durchgesetzt? Wie hat sich ein Land an die sprachlichen »Bedürfnisse« einer Minderheit anzupassen? In der gren-

zenlosen EU wird das sicherlich noch die eine oder andere Forschungsarbeit anregen.

Die drei Beiträge am Ende scheinen mir eher fehl am Platz. In sich selbst sind sie durchaus schlüssig, im Rahmen der Aufsatzreihe wirken sie eher wie Anhängsel. Sonja Vandermeeren überlegt, wie DaZ- und DaF-Lerner mit Hilfe von Sprachlernstrategien ihre Deutschkenntnisse verbessern. Auf der Basis von empirischen Untersuchungen und praktischen Lehrveranstaltungen (u. a. eine, die Vandermeeren selbst leitet) kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass es verschiedene Lerntypen gibt (visuell, auditiv etc.) und dass erfolgreich angewandte Lernstrategien effektiveres Lernen bedeuten. Das ist nun wirklich keine neue Erkenntnis; jeder Lehramtsstudent lernt darüber in den Pädagogikstunden. Hinzu kommt, dass unklar bleibt, welche Funktion dieser Aufsatz in dieser Sammlung haben soll. Als fachdidaktischer Beitrag sicherlich lobenswert, aber hier nicht passend.

Ähnlich ist es mit Jörg Kilians Beitrag zur Dialektverschriftlichung in Internet-chats und -foren. Kilian zeigt, wie die (in erster Linie jugendlichen) Internetnutzer ihren Dialekt ›verschriftlichen‹, und liefert transkribierte Beispiele. So benutzen norddeutsche User eher »nicht« oder »nich«, süddeutsche hingegen »net« oder »ned«. Das erscheint (dialektgeographisch) einleuchtend, ebenso wie die Feststellung, dass »Schreiberinnen und Schreiber von Chat- und Instant Messaging-Beiträgen [...] nicht nach überregionaler Verständlichkeit« (164) streben, sondern simultan kommunizieren. Auch das ist nichts Neues. Auf der anderen Seite sind in diesem Beitrag durchaus Anregungen für weitere Arbeiten zu finden, zumal Kilian sein Fazit als offene Fragen formuliert, die, jede für sich, neue Erkenntnisse liefern können.

Der Band schließt ab mit einer Arbeit von Hartmut R. Pfitzinger. Er stellt auf der Basis historischer Werke seit dem 17. Jahrhundert die Systematisierung der Vokale dar. Obwohl Pfitzingers Fazit ist, »dass es *schlechtere* und *bessere* Schemata zur Beschreibung der Vokalqualität gibt« (202), gewährleistet das m. E. nicht, dass der Beitrag auch wirklich in den Sammelband passt. Er scheint sich eher in eine Form quetschen zu wollen, in die er nicht passt.

Rückblickend auf die 10 Beiträge komme ich mehr und mehr zu dem Schluss, dass die Aufsatzsammlung Opfer ihres Titels ist. *Gute Sprache, schlechte Sprache* weckt eine vollkommen andere Erwartungshaltung als der Untertitel *Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel*. Neun der zehn Aufsätze befassen sich mit Aspekten, die (zumindest ansatzweise) Bezug auf den Untertitel nehmen, dem eigentlichen Titel wird im Grunde keiner gerecht. Bei einigen der wirklich gut geschriebenen Beiträge (Anderwald, Burkhard, Walker, Hoinkes und Hundt sind hier zu nennen) ist es schade, dass sie in einer Art Titel-Schublade gelandet sind, die ihrer ausgezeichneten Arbeit nicht wirklich gerecht wird.

► Elsen, Hilke; Michel, Sascha (Hrsg.):

Wortbildung im Deutschen zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch. Perspektiven – Analysen – Anwendungen. Stuttgart: ibidem, 2011 (Perspektiven Germanistischer Linguistik 5). – ISBN 978-3-8382-0134-4. 280 Seiten, € 34,90

(Angelika Gärtner, Stuttgart)

Um nach Meinung der Herausgeber eine Publikationslücke im Bereich von *Wortbildung und Sprachgebrauch* zu schließen und »in der momentanen Umbruchsituation eine Richtung für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu weisen« (Vorwort, V), entstand 2011 der Sammelband zu aktuellen Wortbildungsphänomenen mit drei Kapiteln: I. Theoretische Grundlagen: Perspektiven der Wortbildung, II. Praktische Analysen von Wortbildungsarten und -produkten und III. Anwendungsfelder der Wortbildung. In ihrer Einführung zur *Wortbildung im Spannungsfeld zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch* umreißen die Herausgeber Hilke Elsen und Sascha Michel zum einen den derzeitigen Stand der Wortbildung und verweisen auf den bisherigen Forschungsschwerpunkt vor allem der Standardvarietät des Deutschen, der Fachsprachen oder der Sprachstufen (vgl. 3). Zum anderen thematisieren sie die Notwendigkeit zur Untersuchung sprachgebrauchsorientierter Aspekte im Bereich der Wortbildung und plädieren für die stärker interdisziplinäre Herangehensweise (beispielsweise mit Hilfe von Erkenntnissen aus der Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik, Gesprächslinguistik oder Kognitiven Linguistik) sowie für die Miteinbeziehung von »ko- und kontextuellen« (4) Faktoren in der Wortbildungsforschung.

I. Theoretische Grundlagen: Perspektiven der Wortbildung

Hans Wellmans und Jana Valdovás Beitrag »Wortbildung im Perspektivenwechsel« fokussiert die Unterschiede sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von Wortbildungsprodukten durch Lernende im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache gegenüber Deutsch als Muttersprache. Hierbei wird aufgezeigt, dass die Sichtweisen der Fremd- und Muttersprachler/innen sehr stark divergieren können, da die Voraussetzungen bekanntermaßen andere sind: Zum Beispiel erkennen im Rahmen der Wortschatzerweiterung DaM-Sprechende die Grenze zwischen usuellen und okkasionellen Bildungen (z. B. *Geduldskanne*, 21 f.), während DaF-Sprechende zunächst in bekannte/gelernte und nicht bekannte/nicht gelernte Bildungen kategorisieren; oder Wortbildungsprodukte werden bei Letzteren auf Grund der Summe der Bedeutung der einzelnen Konstituenten zu erfassen versucht, während Muttersprachler/innen die Gesamtsemantik des Ausdrucks im situativen Kontext erschließen. Mit Blick auf Tschechien kritisieren die Autoren die oft fehlenden wichtigen pragmatischen Aspekte bei der Wortbildungsthematik sowie die häufige Aussparung von gesprochener Sprache. Aller-

dings wäre ihrer Meinung nach ebenso wünschenswert, dass sowohl in den Nachbarländern (wie Tschechien) verfasste Einführungen oder Lehrbriefe zur deutschen Wortbildung im binnendeutschen Raum rezipiert als auch bei der Wortbildungslehre im DaF-Unterricht die Herkunftssprache, sprich eine kontrastive Arbeitsweise, mehr Beachtung finden würden.

Wolfgang Motsch zeigt »Grammatische und sprachtypologische Aspekte der Wortbildung« auf und plädiert für die Miteinbeziehung sprachpsychologischer, pragmatischer sowie kommunikationstheoretischer Theorien und Methoden bei der Analyse von Wortbildungsprodukten, beispielsweise von Neubildungen. Eine stärker interdisziplinär angelegte Herangehensweise und Orientierung an Performanzprozessen und weniger an Regularitäten sei wünschens- und erstrebenswert, da das Feld der Wortbildung »nicht allein mit Mitteln und Methoden der Grammatik« (69) beschreibbar sei. Motsch sieht in einem Perspektivenwechsel auf »performanzorientierte Faktenanalysen« (43) neue und konstruktive Ansätze nicht nur für die Analyse, sondern auch für die Erschließung von Ausdrücken. Dieser Beitrag betont daher dankenswerterweise nochmals die wichtige Miteinbeziehung anderer Faktoren als die der nur begrenzt anwendbaren (und als existierend diskutierbaren) *Wortbildungsregeln*.

II. Praktische Analysen von Wortbildungsarten und -produkten

Peter O. Müller und Cornelia Friedrich beschäftigen sich mit »Kontamination«, einem sich eher in der »Randrolle« (73) befindlichen Wortbildungstyp, der intentional und zumeist durch kontextgebundene substantivische Okkasionalismen (wie *Fairständnis*, *AbiTour*) repräsentiert ist. Anhand ihres analysierten Korpus stellen sie Modelle für die formal-strukturelle und semantische Klassifikation ihrer Kontaminate vor. Dieser Wortbildungstyp der Kontamination, der auf Grund seiner Merkmale wie Textsortenspezifika, kontextueller Transparenzgrad und Sprachspieligkeit die kreativ-dynamische Seite der deutschen Sprache darstellen kann, verzeichnet nach Meinung der Autoren eine steigende Tendenz. Ob diese allerdings real oder eher dem Einfluss von Entlehnungen bzw. der Zuordnung zur Gruppe der Okkasionalismen geschuldet ist, soll hier zur Diskussion gestellt sein.

»Neue Bildungen, der Gemeinschaft vorschlagen« von Hans Jürgen Heringer argumentiert für die stärkere Kontextualisierung und auch Einsetzung von »Phantasie« (126) bei der Erschließung resp. Akzeptanz von Wortbildungsprodukten wie Komposita aus Nomen + Nomen. An einem maschinellen Kombinationsversuch von 100 nominalen Lexemen miteinander und den dabei entstandenen 10.000 Bildungen werden anhand detaillierter Analysen die Möglichkeiten der Kreativität und Produktivität, aber auch die Restriktionen bezüglich der Etablierung/Akzeptanz und Regularität (z. B. Einfügung eines Fugenelementes

oder nicht) deutlich. Die Ergebnisse insgesamt fallen beim Vergleich der Bildungen mit der Existenz in Wörterbüchern, Korpora oder beispielsweise *Google* naturgemäß unterschiedlich aus, wobei Heringer die These ableitet, »dass alles, was wohlgeformt ist, auch Sinn hat« (128) – benötigt wird lediglich ausreichende Interpretationsphantasie im Bereich der Wortbildung. Diese konstruktive und interessante Sichtweise kommt sicher auch der Kreativität der deutschen Sprache zugute.

Der Beitrag »Das Kurzwort zwischen ›Langue‹ und ›Parole‹ – Analysen zum Postulat der Synonymie zwischen Kurzwort und Vollform« von Sascha Michel thematisiert die doch nicht immer eindeutige Bedeutungsgleichheit bei gekürzten und vollständigen Wortformen. Es kann im Sprachgebrauch bisweilen zu »Bedeutungs- und Referenzverschiebungen« (136), z. B. bei *BaFög* als Gesetz sowie als Geldbetrag, und damit zu kontextuellen Einflüssen bei Kurzwörtern kommen. Michel stellt dies mittels Fragebögen fest, semantisch von einem Kontinuum zwischen totaler und partieller Synonymie ausgehend. Er schlägt vor, »konnotative und gebrauchsbetonte Merkmale« (159) bei der Lexikalisierung von Ausdrücken aufzunehmen und diese in Verwendungsbeispielen zu belegen, was gerade für spezifische Zielgruppen sicher eine konstruktive Hilfe darstellen könnte. Allerdings sind für Michels These wahrscheinlich noch weitere Forschungen an umfangreicheren Korpora notwendig.

Im Mittelpunkt des Beitrags »Wortbildungssprachenadäquate Informationsverdichtungsstrategien. Wortbildung und Syntax in der Nominalphrase« von Ludwig M. Eichinger steht der Vergleich der Funktionen von substantivischen Determinativkomposita und ihrer Paraphrasierung in syntaktischen Konstruktionen. Anhand von Neologismen aus verschiedenen Korpora wird u. a. gezeigt, dass Kompositabildungen zur textuellen und intertextuellen Verdichtung von Informationen beitragen, was in einer paraphrasierten ›Auflösung‹ nicht unbedingt zu leisten ist. Somit kann eine »grundsätzliche funktionale Differenz« (187) entstehen und eine Analogisierung ist nicht immer gleichwertig existent. Diese Erkenntnisse weiter geführt erweisen sich natürlich als besonders wertvoll auch für die thematischen Bereiche Deutsch als Fremdsprache und Übersetzung bzw. Kontrastivistik.

Laura E. Lettner, Katharina Korecky-Kröll und Wolfgang U. Dressler stellen »Charakteristika von deutschen Nominalkomposita in der protomorphologischen Phase des Erstspracherwerbs« dar. Im Rahmen einer Longitudinalstudie analysieren die Autoren die Sprachdaten von zwei Kindern zwischen etwas mehr als einem und knapp drei Jahren in Bezug auf die Verwendung von Komposita. Als Ergebnisse konstatieren sie den Erwerb von Nominalkomposita vor anderen Kompositionstypen, die Präferenz für zweigliedrige (statt mehrgliedriger) Nominalkomposita und für fugenlose (statt interfigierter) Komposita sowie den Erwerb von Kompositionen vor Derivationen. Dadurch bestätigt sich die Annahme der

Transparenz und Relevanz von »Natürlichkeitsprinzipien« (206) nach dem Ansatz der Natürlichen Morphologie mit folgender Konsequenz: »Je unmarkierter eine Kategorie ist, desto natürlicher ist diese und für das Kind leichter zu erlernen.« (205)

III. Anwendungsfelder der Wortbildung

In ihrem Beitrag »Das besondere Funktionsspektrum der Wort(neu)bildung in der phantastischen Kinderliteratur« zeigt Hilke Elsen überzeugend, wie produktiv komplexe Neubildungen einerseits für das Textverständnis sowie andererseits für die Sprachreflexion und Sprachkreativität sind. In den von ihr untersuchten phantastischen Texten werden – neben lexikalisierten Bildungen – der Zielgruppe und Thematik entsprechend neue bzw. imaginäre Figuren und Sachverhalte durch Okkasionalismen versprachlicht, die auf morphologischer wie semantischer Ebene unterschiedliche Komplexitätsgrade aufweisen: Z. B. erscheinen bei Janosch Ausdrücke wie *Seeräuberschatz*, *Blumenhund*, bei Sabine Ludwig *Puddingpulverabteilung*, *Palastpantoffeln* oder bei Michael Ende besonders kreative Schöpfungen wie *abscheußlich*, *Füllosofie*. Neubildungen dieser Art fördern und fordern bei Kindern und jungen Jugendlichen somit bereits die Auseinandersetzung mit Sprache auf mehreren Ebenen und intensivieren »das Bewusstsein für sprachlich-kommunikative Fähigkeiten« (221).

Die Autoren Albrecht Greule und Sandra Reimann beleuchten in ihrem Beitrag »Von *Doppel- und Normaltuben* und dem *Anti-Enzym BX*. Wortbildung in der Hörfunkwerbung« Wortbildungsphänomene in der gesprochenen medialen Werbesprache. Ausgehend von der Hörfunkwerbung als »inszenierte[r] Kommunikationsform« (229) und damit »konzeptionelle[r] Mündlichkeit« (231) mit dem Endziel der Kaufhandlung stellen sie in ihrem Korpus zu Markenwerbung zwei Tendenzen in Bezug auf Gebrauch und Funktionen der Wortbildungstypen fest: Zum einen werden komplexe Wortbildungsprodukte vermieden und zum anderen informationsverdichtende Strukturen bevorzugt, vor allem bei Komposita und Derivationen. Die Analyse von Wortneubildungen bzw. Okkasionalismen erweist sich als recht komplex und teilweise auch begrenzt, da hier pseudofachliche, am Produkt bzw. der Marke orientierte Ausdrücke und verstehensrelevante Aspekte dominieren, nicht unbedingt die Kreativität. Insgesamt leistet der Beitrag Pionierarbeit im Wortbildungsbereich der Hörfunkwerbung (auch unter Miteinbeziehung sprachhistorischer Aspekte) und verdient daher besondere Beachtung. Mit einem »Nachwort und Ausblick« von Johannes Erben werden die Beiträge des Sammelbandes beschlossen, wobei nochmals die Relevanz der über die Regularitäten und Normen hinausgehenden Wortbildungsforschung im Bereich der sprachlichen Varietäten betont wird. Hier sind weitere Fragestellungen und Forschungen möglich und gewünscht, die zur konstruktiven Analyse von Wort-

bildungsprozessen und Verfahrensweisen beitragen. Gleichzeitig ergibt sich durch diese Komplexität natürlich auch die Diskussion um die Anwendbarkeit und die Grenzen von sprachwissenschaftlichen Theorien. Nach Meinung von Erben kommt es hier zu einer interessanten »Bewährungsprobe« (269).

Insgesamt gibt der Sammelband mit den verschiedenen Foki auf Wortbildungsphänomene einen sehr guten Einblick in die Tiefe und Breite dieser Thematik. Es wird einerseits deutlich, wie vielfältig, produktiv, konstruktiv, aber vor allem kreativ die deutsche Sprache im Hinblick auf Verfahrensweisen in der Wortbildung sein kann, und andererseits, welche theoretischen und praktischen Aspekte bei der Analyse bedeutsam und noch intensiver zu erforschen sind. Die Erwartungen an den Titel des Sammelbandes werden erfüllt, die einzelnen Beiträge regen zur Weiterarbeit sowie Vertiefung an und eröffnen spannende Bearbeitungsfelder – auch mit Blick auf den Anwendungsbereich im fortgeschrittenen Unterricht für Deutsch als Fremdsprache.

► Elsner, Daniela; Wildemann, Anja (Hrsg.):

Sprachen lernen – Sprachen lehren. Language Learning – Language Teaching. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Prospects for Teacher Education across Europe. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 42). – ISBN 978-3-631-60476-2. 214 Seiten, € 34,80

(*Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen*)

Der vorliegende Band vereint zwölf ausgewählte Beiträge (sieben in deutscher und fünf in englischer Sprache) der 3. Internationalen Landscape Tagung, die im Dezember 2009 an der Universität in Vechta stattfand und denselben Titel wie der erschienene Sammelband trug. Ziel der Tagung war es, in Hinsicht auf aktuelle Entwicklungen im Bereich Lehren und Lernen von Sprachen Perspektiven für die Aus-, Weiter- und Fortbildung von Sprachenlehrern aufzuzeigen. Wie die Herausgeberinnen mitteilen, wurden zur Auseinandersetzung mit dieser Problematik unterschiedliche Zugänge gewählt (empirische Befunde, theoriebasierte Konzepte, unterrichtspraktische Beispiele) und verschiedene Formen des Spracherwerbs (Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb) in Bezug auf unterschiedliche Sprachen und Kontexte erörtert, was sich auch in dieser Publikation widerspiegelt.

Die Gliederung umfasst eine Einleitung und zwei Teile: Teil 1 *Grundlagen* und Teil 2 *Modelle und Konzepte*. In der Einleitung nennen die Herausgeberinnen Daniela Elsner und Anja Wildemann zuerst die besonderen Anforderungen des Sprachenlernens und Lehrens und auch der Lehrerbildung im heutigen Europa mit dem Fokus auf Deutschland, darunter sprachliche Diversität als eine besondere Herausforderung für Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität,

Defizite einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Ausbildung der Lehrkräfte und unzureichende Qualität des Sprachunterrichts an Grundschulen und Hauptschulen. Abschließend weisen sie nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer intensiveren Beschäftigung mit der Lehrerbildung hin. Dieser letztgenannte Punkt tritt in allen Beiträgen dieses Bandes auf, zumeist als Nennung nötiger Ausbildungsinhalte, die aus den je dargestellten Sprachlernbedingungen und Problemen resultieren, seltener als Modell der Lehrerausbildung oder als praxisbezogene Seminarvorschläge für Lehramtsstudenten.

Der erste Teil *Grundlagen* vereint fünf Beiträge, die dem Namen nach eine Basis für die genannte Problematik bilden sollten. Der Aufsatz von Katja Cantone, der einen Umriss der im Beitragstitel genannten Problematik »Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Lehrerausbildung« präsentiert, eröffnet diesen Teil. Die Autorin bezieht sich auf Mehrsprachigkeit im Kontext der sprachpolitischen Gründe und der soziokulturellen und bildungspolitischen Entwicklungen an deutschen Schulen im Vergleich mit der Situation in den USA. Darüber hinaus werden die lernpsychologische Perspektive und Befunde der Spracherwerbsforschung einbezogen. Darauf basierend listet Cantone notwendige Inhalte der Lehrerausbildung auf und plädiert für eine Aufnahme der Minderheitensprachen in das schulische Fremdsprachenangebot. Sie weist auch auf das Modell der Lehrerausbildung *ProDaZ* an der Universität Duisburg-Essen hin, das den Anforderungen der sprachlichen Diversität an Schulen zu entsprechen versucht.

Mahzad Hoodgarzadeh berichtet über ein Forschungsprojekt, bei dem sie junge Erwachsene, Studenten und Schüler mit Zuwanderungshintergrund danach befragt, welche Sprache für sie die Muttersprache ist. Anhand von Analysen der Ergebnisse führt Hoodgarzadeh einen facettenreichen Muttersprachbegriff an, der unterschiedliche Erfahrungen mehrsprachiger Schüler und Studenten vereint und zum Verständnis ihrer sprachlichen und kulturellen Identität verhilft. Eine solche Befragung, so die Autorin, können auch Lehrkräfte arrangieren, um ihre Schüler besser kennenzulernen und dementsprechend lernfördernde Bedingungen zu schaffen.

Inke Du Bois plädiert dafür, dass Lerner mit Zuwanderungshintergrund in Curricula berücksichtigt werden sollten, weil dadurch die kulturellen und sprachlichen Werte von Multilingualismus und unterschiedlichen Kulturen gewürdigt werden könnten. Sie nimmt Bezug auf die Nicht-Standard-Varietäten *Kanak-Sprak* und *African American Vernacular*, die sie einer linguistischen Analyse unterzieht. Weil die *Kanak-Sprak* Ähnlichkeiten mit der englischen Sprache aufweist, kann sie Lernergruppen, die sich dieser Sprache bedienen, beim Englisch- und Deutschlernen helfen. Dies verlangt von Lehrern ein entsprechendes linguistisches und methodisches Wissen.

Der Beitrag von Ralf Gießler betrifft den Fremdsprachenunterricht Englisch an Haupt- und Gesamtschulen mit dem Fokus auf unzulänglichen Lernleistungen

der Schüler in Grundkursen im Bereich Schreiben. Er analysiert Lernstandserhebungen und zeigt anschließend, über welche diagnostischen Kompetenzen die Lehrkräfte verfügen müssten, um die Lernleistungen der Schüler erkennen und darauf basierend weitere Lehrschritte angemessen gestalten zu können.

Den Grundlagenteil schließt Jörg Keßler ab, der für eine Verzahnung der Sprachdidaktik mit der Spracherwerbsforschung plädiert. In seinem Beitrag geht es um die Qualität des Englischunterrichts in der Grundschule. Anhand von zwei empirischen Studien, die sich auf die *Processability Theory* stützen, diskutiert er kritisch den herkömmlichen frühen Englischunterricht, der nach zwei Jahren weniger effizient ist als ein achtwöchiger Aufenthalt in dem Zielsprachenland. Demgemäß formuliert Keßler Prinzipien des schulischen Englischlernens, die aus den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung resultieren. Damit und besonders mit der Entwicklung der Lernaltersprache sollten Lehrer vertraut sein und dieses Wissen im Unterricht anwenden können.

Teil 2 des Bandes *Modelle und Konzepte* beginnt mit dem Beitrag von Helmut Johannes Vollmer »Language Across the Curriculum and Plurilingualism: Challenges for foreign language teacher education«. Er geht von einer Gesamtperspektive auf die sprachliche Bildung aus. Demzufolge sollen nicht nur Sprach- oder Fremdsprachenunterricht, sondern alle Fächer zur Entwicklung der Schülerkompetenzen in jeder mitgebrachten und in der Schule gelernten Sprache beitragen. Welche Lehrerausbildungsinhalte dieses fächerübergreifende und mehrsprachige Konzept erfordert, stellt Vollmer abschließend ausführlich dar.

Peeter Mehisto informiert über einige erforderliche Bedingungen für die Implementierung von Immersionsprogrammen, die er aus seinen Erfahrungen mit dem Einsatz eines immersiven Russischunterrichts in Estland entwickelt. Zu den wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg solcher Projekte zählt er eine breite Informationspolitik, die allen Beteiligten ausgewogene Auskunft über Prinzipien, Ziele und Realisationsformen des immersiven Lernens gibt. Von Bedeutung ist natürlich auch eine angemessene Ausbildung der Lehrkräfte und vor allem eine entsprechende Einstellung der Schulleitung, die aufgrund ihrer Position und ihres Ansehens eine wichtige Rolle bei der Implementierung neuer Konzepte spielen kann.

In dem darauf folgenden Beitrag informieren Sabine Doff und Annika Lenz über ein sprachenübergreifendes Konzept des Englisch- und Lateinunterrichts, das an altsprachlichen Gymnasien in Deutschland schon seit mehr als 10 Jahren läuft. Ihr derzeitiges Teilforschungsprojekt, das im Rahmen dieses Konzepts realisiert wurde, betrifft das sprachenübergreifende Vokabellernen. Nach der Darstellung von Argumenten für den sprachenübergreifenden (Latein- plus Englisch-)Unterricht werden die dafür erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte angeführt.

Engelbert Thaler stellt sein Konzept der Methodenkompetenz von Lehrkräften vor. Das Konzept *Balanced Teaching* verinnerlicht die Idee eines reflektierten

Eklektizismus im Bereich von Lehrmethoden und bewegt sich im Kontext von verschiedenen Realisationsformen und Ansätzen des geschlossenen und offenen Unterrichts, die Thaler am Anfang seines Beitrags erörtert. Er stellt ein Modell der Fremdsprachenlehrausbildung zum *Balanced Teaching* vor, das an zwei universitären Einrichtungen in Freiburg realisiert wird. Hervorzuheben ist, dass man in diesem Beitrag nicht nur Inhalte, sondern auch Formen der professionellen Lehrerausbildung diskutiert.

Den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe als besondere Schwierigkeit beim kontinuierlichen Englischunterricht thematisiert Angelika Kolb. Sie erklärt den Unterschied zwischen den Lern- und Lehrprinzipien dieser beiden Lernstufen und die verschiedenen Auffassungen von fremdsprachlichen Leistungen von Grundschulkindern und Schülern der Sekundarstufe. Vor diesem Hintergrund stellt sie ein Forschungsprojekt vor, das zum Ziel hat, Lernaufgaben für beide Schulstufen zu entwickeln. Anhand von einigen Untersuchungsergebnissen zeigt Kolb, wie diese Aufgaben, *continuity tasks* genannt, zur Diagnose der erworbenen Sprachkompetenzen eingesetzt werden können.

Bärbel Kühn präsentiert das elektronische Sprachenportfolio (EPOS) und ein Tutorenprogramm am Fremdsprachenzentrum der Hochschule in Bremen. Zuerst geht sie kritisch auf sprachenpolitische und lernpsychologische Gründe innovativer Entwicklungen beim Fremdsprachenlernen ein. Dann erklärt sie vor pädagogischem Hintergrund, was man von dem selbständigen Lernen im Tutorenprogramm erwarten kann, und listet Desiderata für eine wissenschaftliche Begleitung dieses Projekts auf.

Den Band beschließt der Beitrag von Janice Bland. Sie zeigt, wie man die Sprachkompetenzen angehender Lehrkräfte im Rahmen eines Seminars zum kreativen Lesen und Schreiben erweitern könnte. Dabei geht es ihr um einen spontanen Gebrauch unterschiedlicher Sprachmuster. An zahlreichen Beispielen, die vorwiegend aus der Kinder- und Jugendliteratur stammen, zeigt Bland, welche Rolle die Sprachmuster spielen können, und schlägt unterschiedliche Aufgaben für Studenten vor. Sie beweist die Effektivität dieses Ansatzes mit von Lehramtstudenten verfassten Texten, die sie in ihrem Beitrag zitiert.

Insgesamt bietet dieser Band ein Mosaik von unterschiedlichen Konzepten und Modellen des Sprachenlernens und -lehrens, das die aktuellen methodischen Trends teilweise abbildet und zur weiteren Diskussion anregen kann. Hier kommt auch die wichtige Idee zum Ausdruck, dass die Lehrperson der wesentlichste Faktor für die Qualität des Sprachunterrichts ist. Nicht klar genug ist die Schwerpunktsetzung im Grundlagenteil und im Teil *Modelle und Konzepte*, weil die Gliederungstiefe und Problematik in beiden Teilen ähnlich ist. Kritisch anzumerken ist, dass der Name Barbara Schmenk im Literaturverzeichnis (198) mit zwei verschiedenen Schreibweisen und im Text (186, 187) mit unkorrekter Schreibweise auftritt.

► Esders, Michael:

Die enteignete Poesie. Wie Medien, Marketing und PR die Literatur ausbeuten. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Essay 35). – ISBN 978-3-89528-876-0. 118 Seiten, € 14,50

(Beate Rasch, Wiesbaden)

Zugegeben: Das Wort »Brückentechnologie« erscheint auf den ersten Blick recht harmlos. Wer es liest, denkt sich nichts Böses, ganz im Gegenteil: Die unauffällige Metapher suggeriert – positiv besetzt – den Aufbruch zu neuen Ufern, nämlich den fließenden Übergang der Atomenergie in das Zeitalter der erneuerbaren Energien. Doch Vorsicht: In Wirklichkeit handelt es sich um eine »Manipulation« der Leser durch das Politmarketing, das Metaphern als »Trojaner« missbraucht, um die Öffentlichkeit einseitig zu beeinflussen. Nur wer die positiv konnotierte Bildebene verlässt und hinter die Metapher schaut, wird erkennen, dass der Begriff »Brückentechnologie« auf semantischer, psychologischer und neuronaler Ebene eigentlich das schlechterdings Unvereinbare verknüpft. Und dass auf diese Weise mit Wörtern, Metaphern und latent literarischen Wendungen geschickt und gerne Politik gemacht wird (vgl. 23, 24).

Ein einprägsames Beispiel, mit dem Michael Esders im ersten Buchkapitel (»Top-Spin«) seine These untermauert, die ihren Niederschlag auch im Titel seines Werks *Die enteignete Poesie. Wie Medien, Marketing und PR die Literatur ausbeuten* gefunden hat. Der promovierte Autor weiß, wovon er spricht: Esders arbeitet als Journalist und in der Unternehmenskommunikation und hat sich vor allem mit literaturwissenschaftlichen, literarischen und essayistischen Veröffentlichungen unter anderem über das Grenzgebiet zwischen PR und Poesie einen Namen gemacht.

Konzernchefs, Politiker, Werbeexperten und Medienschaffende nehmen, so die Ergebnisse von Esders Untersuchungen, literarische Formen in ihren Dienst, um ihre eigene Macht zu festigen und die öffentliche Meinung einseitig – da zu ihren Gunsten – zu beeinflussen. Die Produktion von Metaphern, Mythen und Geschichten läuft auf Hochtouren, und das mit einer Intensität, wie es der Literatur nicht gefallen kann: »Indem sie Literarisches in den Dienst ihrer Sache nehmen, für ihre Zwecke einspannen und als Produktivkraft nutzen, verletzen die Instanzen des Eigentlichen die Autonomie des Ästhetischen. Diese Kolonialisierung vollzieht sich weitgehend lautlos und unbemerkt.« (12–13)

Was den vorliegenden Essay so lesenswert macht, sind die zahlreichen Fallbeispiele, die dem Leser – ebenso wie der Exkurs über die »Brückentechnologie« – buchstäblich die Augen öffnen und ihn dadurch befähigen, in Zukunft achtsamer mit Texten, wie sie unter anderem in Werbung, Marketing und PR präsentiert werden, umzugehen. So weist der Autor zum Beispiel auf das Prinzip der Personalisierung, ein gattungsübergreifendes literarisches Muster, hin und be-

merkt: »Journalisten und PR-Strategen wissen, dass nur darstellbar, vermittelbar ist, was sich an Personen ›festmachen‹ lässt.« (14)

Das zweite Kapitel (»Storytelling oder die Enteignung des Erzählens«) beginnt mit Esders Feststellung, nicht nur der Boulevardjournalismus, sondern die gesamte mediale Öffentlichkeit giere nach Storys. Deshalb sei das Erzählen mittlerweile zum Betätigungsfeld von Meinungsmachern und Marketingstrategen, Spin Doctors und Imagedesignern geworden (vgl. 26). Eindrucksvoll lässt sich das am Beispiel der Daily Soaps und Telenovelas belegen, deren Handlungsstränge von Storylinern, einer typischen Erscheinung der heutigen Erzählkultur, entworfen und formuliert werden. Diese Soap-Macher seien, so Esders, »eher Geschichten-Ingenieure als Autoren in einem traditionellen Sinn« (29). »Gleichzeitig greifen sie jedoch, bewusst oder unbewusst, auf älteste literarische Erzähltraditionen und narrative Muster zurück. Wie die Scheherazade sind die Täglicherien auf eine unendliche Fortsetzung hin angelegt.« (29)

Doch die Enteignung der Poesie betrifft laut Esders nicht nur das Erzählen. Sie greift, wie er im dritten Kapitel (»Helden müssen fallen oder die mediale Konjunktur des Tragischen«) beschreibt, auf nahezu alle Gattungen der Literatur über. »Neben narrativen Formen nutzen Meinungsmacher und Medienschaffende auch dramatische und dramaturgische Elemente als Formatvorlagen.« (47) Vor allem die obersten Repräsentanten in Politik und Wirtschaft würden buchstäblich in Szene gesetzt und als »Entscheider« und »Macher« inszeniert. Doch »wer weit aufsteigt, kann umso tiefer, tragischer fallen« (53), warnt Esders und ergänzt: »Im Medienzeitalter haben die Verfehlungen, die zum Sturz des Helden führen, meist die Form eines Skandals. Der Skandal führt zum Umschlag, zur Peripetie und letztlich zur Katastrophe. Er hat nicht nur eine wichtige dramaturgische Funktion, er ist auch Affekt-Katalysator und zählt somit zu den entscheidenden Ingredienzien der Empörungskommunikation« (53) – man denke nur an den Aufstieg und Fall des ehemaligen Vorstandsvorsitzenden der Deutschen Post, Klaus Zumwinkel.

Weitere vier Kapitel folgen (»Kampf der Pointen oder der Aphorismus im politischen Marketing«, »Bilderbuch der Gemeinplätze oder die Inflation des Emblematischen«, »Es werde TWINGO oder die Enteignung des schöpferischen Wortes« und »Mythen-Management oder Marketing als regressive Partikularpoesie«), bevor Esders im achten und letzten Kapitel (»Die Wiederaneignung der Poesie oder die unformatierte Erfahrung«) auf die Frage eingeht, welche Chance die Literatur eigentlich hat, sich gegen die Enteignung ihrer ästhetischen Mittel zu wehren und verlorenes Terrain zurückzuerobern. Esders merkt an, dass eine Antwort hier nur angedeutet werden könne. Notwendig sei, so der Autor, sich »auf das Eigenste, auf den Eigensinn der Poesie« (111) zu besinnen und sich auf die Suche zu begeben nach einem »Erzählen abseits von Geschichtenindustrie und Storytelling, das Sinnerwartungen unterläuft, anstatt ihnen in vorausweisendem Gehorsam zu entsprechen. Erst dort, wo sie die ›Frames‹ und Sinnschablonen

aufbricht und unterläuft, kann Literatur zur Stimme einer unformatierten Erfahrung werden.« (111)

Exemplarisch lasse sich das am Film zeigen: »Auch das Kino kann den Hunger nach Storys nur dort stillen, wo das Genre Film bewusst unter seinen narrativen Möglichkeiten bleibt. Unter den Möglichkeiten, die etwa *Citizen Kane* (1941) von Orson Welles auslotet.« (113) Dieser Film, erklärt Esders, unterwerfe das Format Biographie einer radikalen Kontextualisierung und berühre sich darin mit den Tendenzen des Romans der klassischen Moderne. Diese narrative Mehrdeutigkeit empfinde das Publikum jedoch als Zumutung, deshalb sei *Citizen Kane* zu seiner Zeit auch ein kommerzieller Flop gewesen. »Die Menschen verlangten und verlangen nach konsumierbaren Storys. Konventionelle Erzählformen fungieren als Kitt, sie halten zusammen, was nicht zusammenpasst.« (113–114) Und genau in der Verweigerung dieser Konventionalität liegen die Chancen der Literatur begründet.

- ▶ Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): **Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.** München: iudicium, 2011. – ISBN 987-3-86205-093-2. 193 Seiten, € 40,00

(*Miriam Houska, Wien*)

Die Frage, welche Rolle Literatur(-wissenschaft) in Deutsch als Fremdsprache spielt, gehört – unabhängig von der jeweils vertretenen Position – zu den Klassikern des Faches. Aber auch (oder gerade) Klassiker müssen sich unter veränderten Umständen bewähren oder gar neu erfinden. So macht vor dem Hintergrund von Migrationsbewegungen, Globalisierung, Standardisierung und Kompetenzorientierung, aber auch von Defiziten innerhalb und zwischen den Disziplinen eine Bestandsaufnahme gegenwärtig Sinn, um von ihr ausgehend neue Zugriffe, Themenfelder und Perspektiven zu erschließen – so geschehen im vorliegenden Sammelband, der die Beiträge zur gleichnamigen Tagung in München vom 25. bis 27. Februar 2011 dokumentiert. Ziel der HerausgeberInnen ist die »Wiederaufnahme einer auf theoretische Innovationen zielenden Diskussion über die Rolle der Literatur(-wissenschaft) im Fach Deutsch als Fremdsprache« (7).

Heterogenität erweist sich als ein Qualitätskriterium dieses Tagungsbandes – der Bogen spannt sich von theoretischen Reflexionen bis hin zu konkreten didaktischen Konzepten und berücksichtigt auch – ausgehend von einem erweiterten Textbegriff – den Aspekt der Medialität. Wie verschieden die einzelnen Beiträge auch sein mögen: Ein zweites Qualitätskriterium ist deren Homogenität. Als roter Faden bewähren sich die in der Einführung genannten Leitbegriffe Literarizität, Diskursivität und Medialität auf der Basis eines nicht-essentialistischen Kulturbegriffs.

Wie bereichernd das Fach Deutsch als Fremdsprache für die Entwicklung einer interkulturellen Literaturwissenschaft war, analysiert Michael Ewert in seinem Beitrag »Die Fremdheit der Literatur«. Anliegen des Autors ist es, die beiden Disziplinen einander wieder näher zu bringen, indem er unter Rückgriff auf einen prozessualen, offenen Kulturbegriff und den *spatial turn* in den Kulturwissenschaften ein Konzept einer interkulturellen Literaturwissenschaft für das Fach DaF entwickelt und es anhand von *Effi Briest* exemplifiziert.

Stephan Mührs Beitrag zielt unter dem Titel »Zwischen Xenologie und Assimilation« auf eine kritische theoretische Grundlegung einer Hermeneutik der Interkulturalität. Sein Ausgangspunkt ist dabei der Konstruktcharakter des »Fremden«. Er übt Kritik am assimilatorischen und manichäischen Verstehensmodell und hebt das dialektische Modell als einzig gangbares hervor. Dankenswert ist seine pointierte Auseinandersetzung mit den Begriffen der Multi-, Trans- und Interkulturalität, aus der sein Plädoyer für den Begriff der Interkulturalität entspringt.

Mit gelebter Interkulturalität deutsch-polnischer Sprach- und Kulturkontakte konfrontiert Karol Sauerlands Beitrag »Kulturtransfer«. Anhand der Situation der DAAD-LektorInnen zeigt der Autor Konflikte des Kulturtransfers in der Praxis auf und betont die Rolle, die die LektorInnen bei der Entwicklung der universitären Seminarkultur spielen.

Gesine Lenore Schiewer erläutert in ihrem Beitrag, wie die Perspektiven von Translationswissenschaft und Wissenssoziologie für die Weiterentwicklung der interkulturellen Literaturwissenschaft fruchtbar gemacht werden können: einerseits durch präzise und reflektierte Bedeutungerschließung, andererseits nach Karl Mannheim durch »konjunktives Wissen«.

In ihrem Beitrag »Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten in literarischen Texten« betont Andrea Leskovec das Potenzial literarischer Texte, ein Bewusstsein für Heterogenität von Identitäten schaffen zu können, und stellt narratologische Verfahren der Inszenierung von Heterogenität im literarischen Diskurs dar.

Auch Michael Dobstadt und Renate Riedner gehen in ihrem Beitrag »Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache« von ästhetischen Aspekten der Literatur aus. Zu Recht kritisieren sie die marginale Rolle ästhetischer Sprachverwendung im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, die didaktische Aufbereitung von Literatur in Lehrwerken und die Ausblendung des Ästhetischen im Sprachunterricht. In ihren Umrissen einer Didaktik der Literarizität gehen sie von einer Erweiterung des Sprach- und Kompetenzbegriffes aus und leiten daraus spezifische Zielsetzungen literarizitätsorientierter Spracharbeit ab, ehe sie zum Schluss Fragen zu Strategien und Lehrmethoden in der Auseinandersetzung mit Literarizität aufwerfen.

Mit Fragen der Medialität setzen sich Ingvild Folkvord und Renate Bürner-Kotzam auseinander. In Ingvild Folkvords Beitrag »Gehörte Geschichten im Literaturunterricht. Symbolische Kompetenz und Präsenzerlebnisse« geht es um

das Potential des Hörspiels, wenn es an persönliche Rezeptionserfahrungen anknüpfen kann und »Präsenzerlebnisse« (Gumbrecht) schafft. Renate Bürner-Kotzam setzt sich mit der Wechselwirkung zwischen filmischem und literarischem Erzählen auseinander und zielt auf die Ausbildung einer Medienkompetenz, die den Umgang mit Konstruktionen von Wirklichkeit schult.

Das Verhältnis von Literatur und Kultur untersuchen Dieter Neidlinger und Silke Pasewalck in ihrem Beitrag anhand der Schillerrezeption in der Schweiz, beginnend mit der Funktionalisierung von Schillers *Wilhelm Tell* als nationalem Gründungsmythos bis zur Demontage durch Max Frisch. Sie argumentieren dabei gegen die Metapher von Literatur als Fenster zur Kultur. Almut Hille spricht sich in ihrem Beitrag »»Rückwärts Lesen« im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Überlegungen anhand von Uwe Kolbes Text *Tabu*« für das Konzept nicht-linearer, sprunghafter Lektüre aus, sieht sie doch in Literatur selbst einen Raum aufgebrochener Identitäten.

Im letzten Beitrag mit dem Titel »Text zwischen Sprache und Kultur« plädiert Simone Schiedermaier für den Anschluss einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache an Literaturtheorie, kulturwissenschaftliche Theorien und Linguistik, um die Wirkung sprachlicher Verfasstheit und die mit der Verfremdung zusammenhängende Vieldeutigkeit literarischer Texte zu erfassen. Die Autorin schlägt die Arbeit mit mehreren Zusatztexten vor und erläutert anhand von drei Texten Analysen und Unterrichtskonzepte.

Den HerausgeberInnen ist mit diesem Sammelband eine interessante Mischung vielfältiger und teils wegweisender Beiträge gelungen, die erstens eine hilfreiche Informationsquelle zur aktuellen Forschung darstellt, zweitens viele Fragen aufwirft und daher Anschlussforschung anregt und drittens ein lustvolles, Lust machendes Plädoyer für Literatur darstellt. Der Wiederaufnahme einer Diskussion über die Rolle von Literatur(-wissenschaft) im Fach Deutsch als Fremdsprache steht nichts mehr im Wege.

- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria:
Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011. – ISBN 978-3-86057-195-8. 379 Seiten, € 49,50

(Valentina Crestani, Milano, Torino / Italien)

Die Begegnung mit verschiedenen Textsorten ist unerlässlich nicht nur für die Vermittlung der deutschen Sprache an Muttersprachler, sondern auch für die Vermittlung des Deutschen an Nicht-Muttersprachler. Da dennoch »konkrete, umfassende Beschreibungen von Textsorten, die für die Sprachdidaktik den konkreten Zusammenhang von situativen, textfunktionalen und -strukturellen

sowie sprachlichen Merkmalen verdeutlichen und erklären« (350), fehlen, haben die zwei Autoren das hier zu besprechende Buch veröffentlicht.

Textsorten sind für den Sprachunterricht zentral, »weil sie [...] ›das natürliche Biotop‹ von Sprache darstellen« (353). Trotz der kaum zu bestreitenden Relevanz einer angemessenen Beschäftigung mit Textsorten und einer guten Textsortenkompetenz wird diese Fähigkeit in der Universitätsdidaktik a priori vorausgesetzt, was aber dennoch – insbesondere beim Erlernen einer Fremdsprache – nicht immer der Fall ist. Wie die Autoren der interessanten Monographie betonen, haben sich Textsorten historisch in den vielen Sprachgemeinschaften entwickelt, sodass sie »häufig kulturspezifisch geprägt« (354) sind und daher die kulturellen Textsortenunterschiede und -ähnlichkeiten im Unterricht zu thematisieren sind. Das von Fandrych und Thurmair verfasste Buch kommt daher mehr als willkommen.

Die verdienstvoll dichte Monographie gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil (*Konzeption und Ansatz der vorliegenden Studie*) werden Konzepte der Textsortenlinguistik diskutiert; daneben wird das methodische Vorgehen bei der Analyse von Textsorten dargestellt. Sehr interessant ist hier die Erklärung von wichtigen theoretischen Begriffen wie Kommunikationssituation, Textfunktion und sprachliche Ausgestaltung, die die Grundlagen für die im zweiten Teil präsentierte empirische Untersuchung schaffen. Im zweiten Teil (*Textsortenanalyse*) werden 20 Textsorten umfassend analysiert, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt wurden, und zwar: Vielfalt in Hinblick auf die Kommunikationssituation, Aktualität, mediale Vielfalt, Vielfalt an Textfunktionen, Berücksichtigung der zentralen Sprachstrukturen, Berücksichtigung von häufig vernachlässigten Textsorten, Relevanz für Sprecher bzw. Hörer, Relevanz für die kommunikative Praxis, kontrastiv interessante Textsorten. Im dritten Teil (*Linguistische und didaktische Erträge und Perspektiven*) werden eine Zusammenfassung der Analysen angeboten und weitere Forschungsperspektiven (einschließlich eines Plädoyers für eine textsortenbezogene Grammatik) aufgezeigt.

Im Folgenden wird der zweite Teil, der als Hauptteil der Arbeit gilt, kurz präsentiert. Hier werden folgende Textsorten funktional, textlinguistisch und sprachlich beschrieben: Vorstellungstexte, Reiseführer, Audioguides, Lexikonartikel, Leserbriefe, Diskussionsforen, Studienbewertungen, Wetterberichte, Horoskope, Bedienungsanleitungen, Ordnungen, Arztfragebogen, Beschwerden, Anzeigen, Beratungstexte (Kummerkasten und Wissensfragen), Tagebücher, Chats, Kondolenztexte, Glückwunschtexte und Sprachspielerische Kurzformen. Es ist zu beobachten, dass die zwei Autoren auch Textsorten, die mit den neuen Medien verbunden sind, analysieren und ebenfalls auch Varianten einer Textsorte in Betracht ziehen. Das ist ein wichtiger Punkt, da die Forschung die Varianten von traditionellen Textsorten bisher nicht so systematisch berücksichtigt hat. Außerdem vertreten die Autoren die These, dass auch Textsorten, die im

Allgemeinen nur rezipiert werden müssen, zu betrachten sind: Daher schließen sie beispielsweise Wetterberichte in ihre Analyse ein. Es ist ersichtlich, dass die aufgelisteten Textsorten in Bezug auf folgende Aspekte sehr unterschiedlich sind:

- Kommunikationssituationen: Die Kommunikationssituation ist »eine komplexe Beschreibungsdimension, die die situativ und kontextuell relevanten Merkmale berücksichtigt« (17). Ordnungen gehören z. B. zur institutionellen Kommunikationssituation, Lexikonartikel zur fachlichen Kommunikation und Diskussionsforen zur alltäglichen Kommunikation. Einige Textsorten wie Audioguides sind mündlich, andere wie Reiseführer sind schriftlich, andere wie Glückwunschttexte können mündlich oder schriftlich sein.
- Textfunktionen: Dass die Textsorten bzw. die Texte Textfunktionen haben, hängt davon ab, dass sie »zur wiederkehrenden Bearbeitung gesellschaftlich relevanter kommunikativer Probleme bzw. Bedürfnisse« (29) dienen. Horoskope haben z. B. primär eine instruktive Funktion, der Kummerkasten eine beratend-moralisierende Funktion und Wetterberichte eine wissensbereitstellende Funktion.
- Aktualität: Es können traditionelle und neue Textsorten ermittelt werden. Reiseführer sind z. B. wohlbekannte Textsorten, Chats und Audioguides sind neue Textsorten. Einige Textsorten (wie Tagebücher) werden sowohl in ihrer wohlbekannten Gestalt (persönliche Tagebücher) als auch in ihrer neuen Gestalt (Weblogs) präsentiert.

Die Analysen der Textsorten haben gemeinsam, dass sie zuerst durch die Kommunikationssituation und die Textfunktionen, dann durch die Textstruktur und endlich durch die textsortenspezifischen sprachlichen Merkmale dargestellt werden. Ein Beispiel: Glückwunschttexte werden geschrieben, um an einem bestimmten Ereignis einer anderen Person (z. B. Hochzeit, Geburtstag) emotional zu partizipieren. Sie haben eine expressive, eine phatische und eine soziale Funktion. Elaborierte Glückwunschttexte haben folgende Struktur: 1. Anlass und Mit-Freude; 2. Würdigung bzw. Anerkennung; 3. Wünsche. Textsortenspezifische sprachliche Merkmale dieser Texte sind explizit-performative Formulierungen wie *herzlichen Glückwunsch zu* und formelhafte Sätze, die das Verb *wünschen* oder das Substantiv *Wunsch* enthalten.

Alle Textsorten werden anhand vieler Beispiele aus dem berücksichtigten Korpus konkret analysiert. Das ist zweifellos wichtig für die Leser (insbesondere für DaF-Studenten), die »an die Hand genommen« werden und durch die Reise in die konkrete Analyse von Textsorten und in die konkrete Verwendung der Sprache in Abhängigkeit von bestimmten kommunikativen Funktionen eingeführt werden. Fazit: eine wissenschaftlich anspruchsvolle, äußerst aufschlussreiche und nichtsdestoweniger anregende Lektüre für alle, die sich für die praxisbezogene Linguistik interessieren. Empfehlenswert ist das Buch insbesondere für Studenten und

Dozenten, die sich mit dem Deutschen als Fremdsprache beschäftigen. Es überzeugt durch die bewusste Auswahl der vielen Textsorten, durch den klaren Stil bzw. Aufbau und durch den empirisch fundierten Einblick in sprachliches Handeln.

► Fleischer, Jürg; Schallert, Oliver:

Historische Syntax des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2011 (narr Studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6568-6. 357 Seiten, € 24,90

(*Heiko Narrog, Sendai / Japan*)

Bei diesem Buch handelt es sich um eine Einführung in die historische Syntax des Deutschen für Bachelor- und Master-Studierende. Im 19. Jahrhundert bestand Sprachwissenschaft praktisch nur aus historischer Sprachwissenschaft. Seit dem Aufkommen des Strukturalismus in den 1920ern geriet diese in den Hintergrund und war lange Zeit als anti-theoretisch und konservativ verschrien. In der Tat bestanden die meisten Sprachgeschichten des Deutschen, als der Autor dieser Zeilen noch studierte, fast ausschließlich aus Phonologie und Morphologie und waren unbeleckt in bezug auf Grammatiktheorie. Die Widmung dieses Buches einzig der Syntax allein zeigt schon, dass sich in den letzten Jahren einiges geändert hat.

Das Buch hat nach der Einführung drei Teile, nämlich »Methodologie« in vier Kapiteln, »Phänomene« in acht Kapiteln und schließlich »Erklärungen« in fünf Kapiteln. Der Methodologieteil befasst sich vor allen Dingen mit den Problemen der Texte, in denen die historischen Sprachstufen des Deutschen dokumentiert sind, und daneben noch mit quantitativer und qualitativer Analyse. Je weiter man in der deutschen Sprachgeschichte zurückgeht, desto spärlicher und beschränkter in bezug auf Genre werden die Texte. Vor allen Dingen das Althochdeutsche ist hauptsächlich in Übersetzungen und poetischen Texten überliefert, die beide als Zeugnisse von Umgangssprache problematisch sind. Die Autoren zeigen auf, wie man aus solchen Texten Phänomene herausfiltern kann, die genuin Deutsch sind und nicht durch Übersetzung aus dem Lateinischen oder durch Regeln des Reimes bedingt. Ebenfalls problematisch sind viele Texte des Mittelhochdeutschen, die nur durch Abschriften, die Jahrhunderte nach ihrer Abfassung entstanden, überliefert sind. Hier gibt es oft keine wirklichen Lösungen. Das fünfte Kapitel stellt vor allem Vorzüge und Beschränkungen der korpusbasierten Forschung vor.

Die acht Fallstudien oder »Phänomene«, die den Mittelteil des Buches ausmachen, sind wie folgt: Rückgang des Genitivs, Entwicklungen im Bereich der Kongruenz, Entstehung periphrastischer Verbalformen, Entwicklung der Verbstellung, der Ersatzinfinitiv, die Entwicklung des Subjektpronomens, das expletive *es* und

Wandel in der Negation. In all diesen Fällen wird erst die Situation im Neuhochdeutschen dargelegt, danach wird auf das Althochdeutsche zurückgegangen und dann der Wandel vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen analysiert. So ist zum Beispiel der Genitiv sowohl in adverbialer (Komplement-)Funktion als auch in adnominaler (Attributiv-)Funktion vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen trotz präskriptiven Drucks der Grammatikschreibung der letzten Jahrhunderte stark zurückgegangen. Die vermutlichen Ursachen dieses Rückgangs sind jedoch sehr komplex und offen für verschiedene Hypothesen und Interpretationen, wobei auch die methodologischen Probleme, die im ersten Teil vorgestellt wurden, eine Rolle spielen. Auf diese Art und Weise lesen sich viele Kapitel im mittleren Teil wie kleine Krimis. Es ist Spurensuche und Ursachenforschung für Tatsachen, mit denen man sich als Resultat konfrontiert sieht.

Die fünf Erklärungsmodelle im letzten Teil sind präskriptive Normierungen, Sprachkontakt, funktionale Erklärungen, formale Ansätze und optimalitätstheoretische Ansätze. Die beiden letzteren, formalinguistischen Kapitel sind vom Ko-Autor Oliver Schallert verfasst. Die drei ersten Kapitel vom Hauptautor nehmen sich eher konservativ aus. In der allgemeinen Sprachwissenschaft gibt es auch verschiedene theoretische Ansätze zum Sprachwandel, aber diese drei Kapitel beruhen hauptsächlich auf der stolzen Tradition der Germanistik. In diesem Sinne sind sie jedoch sehr fundiert geschrieben.

Insgesamt war ich überrascht, wie spannend und informativ dieses Buch ausgefallen ist – Sprachgeschichte kann ja auch leicht sehr trocken und langweilig werden. Insgesamt ist es eine große Leistung der Autoren. Ein Caveat jedoch: Unter *Historische(r) Syntax des Deutschen* könnte man auch eine historische Beschreibung der Syntax des Deutschen verstehen. Darum geht es in diesem Buch jedoch nicht. Vielmehr handelt es sich um eine Einführung in die, oder Anleitung zu der, Erforschung der historischen Syntax des Deutschen.

► Fobbe, Eilika:

Forensische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6654-6. 250 Seiten, € 19,90

(Barbara Vogt, Trieste / Italien)

Das Buch führt in eine verhältnismäßig junge Disziplin der angewandten Sprachwissenschaft, die forensische Linguistik, ein, die ganz allgemein »alles Sprachliche im Bereich des Rechts« (16) untersucht. Es liegen verschiedene Versuche vor, die Forschungsfelder der forensischen Linguistik zu erfassen und zu systematisieren. Beispielsweise bietet sich eine Differenzierung in Rechtslinguistik, also die Sprache als Instrument der Justiz, und in forensische Linguistik an, wobei letztere von Fobbe als Hilfswissenschaft, die sich auf »sprachliche Produkte, die für

Ermittlungen oder für zivil- oder strafrechtliche Verfahren relevant sind und ggf. einen Beweiswert besitzen« (16), bestimmt wird. In dem vorliegenden Buch konzentriert sich die Autorin auf den letztgenannten Bereich und widmet sich speziell der linguistischen Analyse geschriebener Texte.

In Teil I des Buches werden der Gegenstandsbereich und die Anwendungsfelder der forensischen Linguistik vorgestellt. Es wird Grundlegendes zum Dreieck Text, Autor und Leser gesagt und es wird aufgezeigt, in welcher Hinsicht hier rechtlich relevante Sachverhalte entstehen können. So werden beispielsweise die verschiedenen Formen der Autorschaft und deren Merkmale dargelegt, und es wird erläutert, wie diese mit bestimmten Tatschreibern korrelieren. Für Erpresser- oder Drohbriefe ist beispielsweise charakteristisch, dass der Autor anonym bleiben will oder dass er vorgibt, ein anderer, ein »postulierter« Autor zu sein. In Plagiatsfällen dagegen wird der Text vom empirischen Autor keiner anderen Person zugeschrieben, der »Täter« behauptet vielmehr, den Text eines anderen selbst geschrieben zu haben.

Im zweiten Teil des Buches werden Einzelaspekte der Analyse erklärt, wobei es um die Bereiche Textsorte, Stil, Fehler und Inhalt geht. Hier gibt Fobbe Aufschluss darüber, wie die verschiedenen Textsorten aufgrund charakteristischer Merkmale (z. B. textsortenspezifischer Formulierungsmuster) klassifiziert und in eine Typologie inkriminierter Texte eingeordnet werden können. Dabei orientiert sich Fobbe am kommunikativ-pragmatischen Ansatz von Brinker (2010) und stellt exemplarisch die Textsorte Erpresser- und Abschiedsbrief vor.

Die Stilanalyse bezeichnet Fobbe – neben der Fehleranalyse – als »Kern einer forensischen Textanalyse« (107). Wie die Autorin erläutert, geht die forensische Linguistik von einem weiten Stilkonzept aus, das Stil allgemein als »Wahl« begreift, wobei die Wahl-Möglichkeiten auf allen sprachlichen Ebenen angesiedelt sind, allerdings von der Sprachstruktur, der Individualität des Sprechers/Schreibers, der Textsorte etc. limitiert werden. Im Anschluss an eine Einführung in das Stilkonzept der forensischen Linguistik stellt Fobbe einzelne Aspekte der Stilmerkmale dar, z. B. die Möglichkeiten ihrer Validierung und ihrer Bündelung zu Merkmalskomplexen.

In Kapitel 5 wird die Fehleranalyse behandelt, die in der forensischen Linguistik ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Dabei werden Fehler zunächst allgemein als Abweichung von einer Norm bestimmt. Es wird zwischen Fehlern von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern, also lernersprachlichen Fehlern, unterschieden. Schließlich können lernersprachliche Fehler auch von einem Muttersprachler vorgetäuscht werden, um über die wahre Identität hinwegzutäuschen. Bei der Identifizierung und Beurteilung von lernersprachlichen Fehlern bzw. fingierten lernersprachlichen Fehlern kann auf Erkenntnisse des Spracherwerbs zurückgegriffen werden. So geht die Fremdsprachen-Forschung heute oft von dem Konzept der *Interlanguage* aus, die die dynamische, sich entwickelnde Sprachform des Lerners darstellt. Es wird angenommen, dass ein Lerner beim Spracherwerb

bestimmte, fixe Sequenzen durchläuft, die denen im Erstsprachen-Erwerb ähnlich sind. Weist ein Text also bestimmte Fehler auf den ersten Erwerbsstufen auf (z. B. falsche Verbkonjugation im Präsens) und verwendet aber an anderer Stelle korrekt einen Nebensatz mit komplexem Prädikat, so kann dies ein Hinweis darauf sein, dass der Schreiber nur vorgibt, kein Muttersprachler zu sein.

Der letzte Aspekt forensischer Textanalyse, den Fobbe detailliert vorstellt, betrifft den Inhalt, d. h. die Glaubwürdigkeit der zu analysierenden Texte, was insbesondere bei Zeugenaussagen und Geständnissen von Bedeutung ist. Es werden verschiedene Kriterien für das Vorliegen einer »Lüge« sowie moralisch-philosophische, psychologische und pragmatische Beschreibungsansätze für falsche Aussagen eingeführt. Mit dem Grad der Glaubwürdigkeit einer Aussage befasst sich die Aussagenpsychologie. Hier stellt Fobbe die merkmalsorientierte Inhaltsanalyse vor (*criteria-based content-analysis, CBCA*), die mit Hilfe eines Kriterienkatalogs, der sowohl auf die Textstruktur als auch den Inhalt der Aussage abzielt, die Glaubwürdigkeit von Aussagen bestätigen soll.

Im letzten Teil widmet sich Fobbe schließlich der Frage, in welcher Form ein Linguist die Ergebnisse seiner Analyse darlegen kann. So kann ein Sprachwissenschaftler als Gutachter vor Gericht oder aber auch für eine der Parteien tätig werden. Diesbezüglich werden in diesem letzten Teil schließlich auch die prozessrechtlichen Rahmenbedingungen für einen gutachterlichen Auftrag dargelegt.

Der Anhang besteht aus drei Kriminalfällen. Die Täter wurden gefasst und gestanden anschließend, die analysierten Briefe geschrieben zu haben, so dass die aus der linguistischen Analyse resultierenden Annahmen mit dem realen Autor und dem tatsächlichen Tatverlauf konfrontiert werden können.

Das Buch führt in einen spannenden Anwendungsbereich der Sprachwissenschaft ein und ist auch für juristische Laien gut verständlich. Zu jedem Kapitel werden Aufgaben formuliert, die sich auf originale Textbeispiele stützen, so dass der Leser Einblicke in die verschiedenen Formen inkriminierter Texte und die Möglichkeiten ihrer Analyse gewinnen kann. Mit vielen Analysebeispielen wird schließlich die Arbeit eines forensischen Linguisten anschaulich gemacht. Kritische Aspekte forensischer Textanalyse werden nicht ausgeblendet und ihre Grenzen aufgezeigt. So führt die Autorin beispielsweise aus, dass insbesondere die Möglichkeiten einer quantitativen Stilanalyse anfangs überschätzt wurden. Sprachliche Produkte sind eben nicht mit »Fingerabdrücken« zu vergleichen, denn Sprache ist veränderlich und situationsabhängig. Auf der anderen Seite zitiert die Autorin aber auch Fälle, bei denen ein linguistisches Urteil dabei geholfen hat, Fehlurteile zu revidieren.

Literatur

Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt, 2010.

- Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva; Dalmas, Martine (Hrsg.):
Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-014-7. 529 Seiten, € 50,00

(Ewa Kniaziuk, Zielona Góra / Polen)

Der vorliegende Sammelband *Text und Stil im Kulturvergleich* dokumentiert Ergebnisse einer internationalen Fachtagung, die an der Universität Pisa im Jahr 2009 stattgefunden hat. Der Forschungsbedarf in diesem Bereich wurde bereits bei der ersten Pisaner Tagung (2004), die zum Thema *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht* organisiert worden war, deutlich. Der Band liefert einen Überblick über den Stand der Forschung zur Theorie und Praxis im Umfeld einer deutsch-italienischen und allgemein europäischen interkulturellen Germanistik, insbesondere in Bezug auf die Verbindung zur kulturvergleichenden Textuntersuchung, Translatologie und Fremdsprachendidaktik. Die thematische Reihenfolge der einzelnen Beiträge entspricht der Einteilung der Schwerpunkte der Tagung.

Im Mittelpunkt des 1. Kapitels, *Textlinguistik und Textdidaktik*, stehen textlinguistische Analysen zum Deutschen als Fremdsprache im Unterricht und textdidaktische Erkenntnisse mit Übungsbeispielen. Eva Neuland (»Texte im DAF-Unterricht: Muster – Mischungen – Variationen«) stellt eine Lerneinheit für MA- bzw. BA-Studiengänge zu Texten im DaF-Unterricht unter Beachtung von Niveaustufen (des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*) und des länderspezifischen universitären Kulturkontextes vor. Um den Untertitel verständlich zu machen, geht die Autorin vom Textbegriff von Heinz Vater (1971) aus, wo grundlegende Merkmale des Textbegriffs wie Aussage, Funktion, Struktur, Kontext (vgl. 17) hervorgehoben werden, und beruft sich dabei auf weitere Textdefinitionen, um auf verschiedene Klassifikationskriterien in der neusten Entwicklung der Textlinguistik aufmerksam zu machen (vgl. 18). Die zahlreichen beispielhaften Stilübungen mit authentischen Texten und mit Rückgriff auf eine theoretische Basis sind als sehr zutreffend einzuschätzen.

Mit dem Problem des Unterschieds in der Verwendung der Tempusformen Präsens und Futur I setzt sich der Verfasser Claudio Di Meola in seinem Beitrag »Tempora im Text: Die Zukunftstempora Präsens und Futur I in wissenschaftlicher und didaktischer Perspektive« auseinander. Interessant und sehr aufschlussreich scheinen die Schlussfolgerungen zum Gebrauch insbesondere von Futur I, wo in manchen Kontexten modale Färbung, vor allem emotionale Distanz angenommen wird. Das Präsens dagegen »ist das typische Tempus der assertiven Sprachakte (wo der Sprecher in den Hintergrund tritt) [...]« (33). Leider, wie der Autor auch feststellt, liefern uns die meisten Grammatikbücher (mit Ausnahme

der Grundstufen-Grammatik von Fandrych/Tallowitz) nur ansatzweise und nicht ausreichende Erklärungen zum Tempusunterschied, wodurch ihr didaktischer Nutzen als sehr gering einzuschätzen ist. Jörg Roche (»Emergente Textualität in der Lernaltersprache – von Chunks und Situativität«) spricht in seiner Abhandlung davon, dass die Lerner von Anfang an in Texten kommunizieren, die situativ bedingt sind. Er beschreibt die Ansätze der Entwicklung von Textproduktion, insbesondere das von Wong-Fillmore (1979) eingeführte Konzept der Chunks, also Basisstrukturen, d. h. »vorgefertigte[] Formen, die im weiteren Prozess der Bearbeitung sukzessiv zerlegt, analysiert und dann mit neuem Material wieder zusammengesetzt werden« (52). Sie stehen dem Lerner als größere lexikalische Einheiten und als Instrumente der Textualität zur Verfügung. Dieses Konzept der Textualität lässt sich sehr gut an den vom Autor ausgewählten authentischen Beispielen nachvollziehen. Sie machen uns ersichtlich, inwieweit die sogenannte Szenariendidaktik (d. h. realitätsnahe Situationen) dem Lerner Möglichkeiten bietet, vom Verstehen einzelner Wörter ausgehend zum Produzieren von Texten zu gelangen.

Johannes Schwitalla (»Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren?«) plädiert für die Beschränkung auf die überregionale Standardsprache hinsichtlich des DaF-Unterrichts zum gesprochenen Deutsch. Er stellt sechs Thesen dazu auf, vor allem zur Berücksichtigung der lautlichen Realität von Standardspracheprechern und zur Einheit von Lexik und Syntax (vgl. 71). Corinna Peschel (»Die Verwendung metatextueller Elemente bei Studierenden mit DaM und DaF – linguistische und didaktische Aspekte«) äußert sich zu Unterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprachlern in Bezug auf die Verwendung metasprachlicher Mittel, insbesondere beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. Es scheint nach Meinung der Autorin, dass eine Verbindung von textorganisatorischen Mitteln (vgl. 83) und der Makrostruktur des Textes besteht. Die Autorin gibt weiterhin die Antwort darauf, »inwieweit Studierende in der Muttersprache und Fremdsprache diese Mittel anwenden, um ihre Texte rezipientenfreundlicher zu gestalten« (87). Ein Beitrag von Giancarmine Bongo (»Exzerpte wissenschaftlicher Texte im universitären DaF-Unterricht«) sowie zwei Beiträge zum Stellenwert textlinguistischer Forschung in Italien von Marianne Hepp (»Dokumente textlinguistischer Forschung in Italien 2004–2009: Ein Bericht«) und Franca Ortu (»Zur Rezeption von Harald Weinrichs *Textgrammatik der deutschen Sprache* in Italien«) beenden dieses Kapitel. Das 2. Kapitel trägt den Titel *Textforschung: sprachvergleichend und kulturkontrastiv*. Kirsten Adamzik (»Was heißt Kultur im akademischen Kontext?«) geht von einer Definition der Kultur nach Heringer (2004: 107) aus, nach der »eine Kultur [...] eine Lebensform [ist]« und es heutzutage in multikulturellen Gesellschaften nicht mehr um Kulturen, sondern um interkulturelle Kommunikation geht. Die Autorin sieht ein Defizit in der »textlinguistische[n] Forschung beim Vergleich gedruckter

akademischer Texte gegenüber dem allgemeinen Interkulturalitätsdiskurs [...]« (138) und stellt fest, dass wissenschaftliche Texte nicht strikt kulturgebunden sind, eher nach Widdowson (1979: 51) kulturübergreifend, aber mit institutioneller Verankerung (vgl. 150).

Auf das Thema der nominalen Verdichtungen im Substantiv- und Adjektivbereich und im Allgemeinen zur syntaktischen Komplexität in fachlichen Texten geht Ludwig M. Eichinger (»Textsinn und sprachliche Struktur. Oder: Ist es dem Vogel Textsinn egal, welchen strukturellen Käfig er sich gesucht hat?«) in seinem Beitrag ein. Im Vergleich zum Englischen ist das Deutsche durch »seine nominalen Verdichtungstechniken gekennzeichnet [...], das Englische durch Strategien der Serialisierung« (156). Außer häufiger Verwendung von Komposita gelten nach Eichinger auch typische Verdichtungsmethoden wie das erweiterte Partizipialattribut als gängige Mittel der Terminologisierung im Deutschen, was in anderen Sprachen, z. B. im Italienischen (oder im Englischen), durch kataphorische Zeitankündigung realisiert wird.

Durch die neue Möglichkeit der Texterstellung am Computer entstehen viele Neuerungen im Bereich der Kommunikationsformen und daraus folgend kontrastive Medienanalysen. Diese Fragestellungen thematisiert ein Beitrag von Claus Ehrhardt (»Internet-Diskussionsforen: Eine Kommunikationsform im deutsch-italienischen Vergleich«), der Diskussionsforen als eine neue Kommunikationsform präsentiert. Am Beispiel der Sprechhandlung »Widerspruch« werden hypothesenartig Ergebnisse des Vergleichs von Forenbeiträgen gezeigt. Die zur Analyse herangezogenen Texte betreffen dialogische und geschriebene Kommunikation mit dem kommunikativen Ziel der Persuasion, in denen »sich eine gewisse Präferenz für Dissens in der Diskussion erkennen [lässt]« (177). Es wurden recht wenige Texte analysiert, trotzdem gibt uns die Lektüre sehr gute Möglichkeiten eines ersten Einblicks in die Medienanalyse.

Im nächsten Beitrag von Torsten Steinhoff und Daniela Sorrentino (»Textwortschatzerwerb im Sprachvergleich. Lexikalisches Lernen deutscher und italienischer Grundschüler am Beispiel schriftlicher Zimmerbeschreibungen«) finden wir Ergebnisse der Analyse von Textkompetenzen italienischer und deutscher Grundschüler. Wegen der einzelsprachlichen, textkulturellen u. a. Spezifika (beispielsweise verwenden die Deutschen viele Komposita, die Italiener modale Präpositionen) wurde die Analyse auf bestimmte Wortschatzbereiche beschränkt, daher kann man sie nach den Worten der Autoren nicht als erschöpfend betrachten. Solche Art von Einzeluntersuchungen ist zwar immer mit einer Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes verbunden, liefert jedoch, wie das vorliegende Beispiel zeigt, einen exzellenten Ansatz für die didaktische Aufarbeitung der textsortenspezifischen Arbeit bei der Entwicklung der Schreibkompetenz, sprachvergleichend und in unterschiedlichen Altersspannen.

Einige Bemerkungen zum Inhalt der Textsorte Schlusswort aus didaktischer Sicht finden wir im Beitrag von Marcel Eggler (»Da steh' ich nun...« – Zum Schlusswort in studentischen Arbeiten«), der sie anhand von authentischen Beispielen (70 studentische Seminar- und Bachelorarbeiten) und in Anlehnung an Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz (1957) erläutert. Unter Zeitdruck und bei fehlender theoretischer Kenntnis tendieren die Studierenden oft zu Widersprüchlichkeit, Selbst- oder Fremdkritik in diesem letzten Kapitel ihrer Arbeit. Der Beitrag ist insbesondere nützlich wegen seiner Hinweise für Studierende, wie sie ihre wissenschaftlichen Arbeiten angemessen abschließen können.

Den Fokus auf Textforschung und Übersetzung legen zwei Beiträge. Der erste Beitrag von Livia Tonelli, Tania Baumann und Wolfgang U. Dressler (»Die Verwandlung von Franz Kafka: Ein Vergleich italienischer Übersetzungen im Spiegel der Natürlichen Texttheorie«) entstammt der Übersetzungskritik, einem Bereich der Translatologie, und beschäftigt sich mit der Evaluierung von vier als exemplarisch ausgewählter Übersetzungen. Die sog. Natürlichkeitsparameter (Ikonzität bzw. Indexikalität) bilden eine Grundlage zur Einschätzung struktureller Strategien (Interpunktion, Verwendung von *verba dicendi*, morphologische und phonologische Kohäsionsmittel) bei der Übersetzung und lassen die Autoren mit Recht sagen, dass »es nahezu unmöglich [ist], die Gesamtheit dieser Aspekte in eine andere Sprache zu übertragen« (244).

Äußerst bedeutende syntaktische und semantische Aspekte der Unterdeterminiertheit bei der Übersetzung italienischer Gesetzestexte berührt der nächste Beitrag von Marcello Soffritti (»Der *gerundio* im Italienischen *Codice Civile* und seine Entsprechungen in der Südtiroler Übersetzung«). Das Problem ist zwar sehr lokal und regional determiniert, weil es nur eine Reihe von Gesetzestexten, u. a. *Codice Civile*, nationale und lokale Verordnungen, betrifft, die in deutscher Fassung für Südtirol und die Region Trentino-Alto Adige erscheinen, es ist jedoch sehr relevant für die Rechtsauslegung im Allgemeinen. Das Problem liegt insbesondere in der Syntax (Subordinierung, Nominalisierung, Attribuierung, Identifizierung der Subjektreferenz usw.) und in der Semantik (u. a. polyseme Konnektoren) der *gerundio*-Konstruktionen und ist auf die Unterschiede zwischen »dem deutschen und dem italienischen Inventar der Verbmodi« (249) zurückzuführen. Das 3. Kapitel *Textstil: gesprochen, geschrieben, multimedial* beginnt mit Gerd Antos (»Texte: Modelle der Erzeugung von Wissen«), der an die Ansätze der »erklärenden Textlinguistik« anknüpft und auf die Grundfunktion von Texten eingeht. Er nennt dabei die Archivierungsfunktion der Schriftlichkeit, raumzeitliche Distanz-kommunikation und den von Karl Bühler (1978) entwickelten Begriff des Sprachwerks, wobei er in Texten »komplexe sprachliche Modelle der Erzeugung von individuellem und kollektivem (beschreibbarem) Wissen« (287) verwirklicht sieht. In Hinblick auf die digitale Medienwelt von heute wäre nach ihm sinnvoll,

»Texte primär als Informations- und Kommunikationsmittel zu konzipieren« (286), zumal wir in der Geschichte von den kulturspezifischen Formen der Erzeugung von Wissen sprechen können.

Über Texte in Internetenzyklopädien spricht der nächste Beitrag von Hans-Werner Eroms (»Stil in offenen Thesaurustexten. Vergleichende Betrachtungen zu Texten von Internetenzyklopädien«). Der Verfasser betrachtet das Internet als nachhaltiges Medium der Globalisierung (vgl. 316) und sieht die Gefahr in der Nivellierung der Prägung nationaler Kulturen. Einerseits ist durch das Internet der Zugang zu einem Reservoir von Nachschlagewerken problemlos möglich, andererseits ist die Tendenz zur Thesaurierung des menschlichen Wissens sichtbar. Die kostenfreie und allgegenwärtige Zugriffsmöglichkeit auf digitale Ausgaben von Lexikontexten sind heutzutage den Printausgaben von Nachschlagewerken vor allem durch ihre laufende Aktualisierung und Verlinkung mit thematisch verbundenen Beiträgen überlegen. Die stilistische Analyse von *Wikipedia*-Lexikontexten, exemplarisch anhand von ausgewählten Einträgen in 4 Sprachen und zu zwei Themen (Automobil und Fußball), ergibt eine Tendenz zur stilistischen Konvergenz und eine gewisse »Verarmung in der Nutzung und Präsentation nationaler Kulturen« (317).

Der nächste Autor, Gottfried R. Marschall (»Stil als sortenspezifisch textkonstitutiver Faktor: Eine Fiktion?«), sucht nach einer adäquaten Definition von Stil als linguistischer Kategorie und einer Antwort auf die Frage, ob textsortenspezifische Merkmale zugleich Stilmerkmale sind. Es verlangt zwar nach einer umfassenderen Analyse, jedoch lässt sich festhalten, dass wir es mit Textsortenkreuzungen zu tun haben. Dies kann man durch die Anpassung der Texte an die Adressaten oder an die spezifische Situation, die Suche des Autors nach Originalität u. v. m. erklären. Eva-Maria Thüne (»Stilmerkmale dialogischer Figurenrede: Was die Dialoganalyse dazu sagen kann«) nimmt zwei Abschnitte aus literarischen Texten mit Dialogen (aus A. Kluge: *Übergabe des Kindes* und S. Regener: *Herr Lehmann*) vor allem unter dem Aspekt der Gesprächsorganisation unter die Lupe. Die Analyse betrifft die Ebene, »auf der die Abweichungen von Alltagsdialogen besonders deutlich werden [...] [und] die der sprachlichen Handlungen [...]« (336). Es gibt Unterschiede zwischen Alltagsdialogen und fiktiven Gesprächen, insbesondere in Bezug darauf, dass in der Alltagskommunikation die Gespräche möglichst vollständig vollzogen und in literarischen Texten dagegen aufgrund des Spannungsaufbaus möglichst fragmentarisch dargestellt werden.

Es gibt in der Linguistik verschiedene Auffassungen von Stil. Für Marina Foschi Albert (»Der Stilbegriff als möglicher Zugriff auf eine abgesicherte Analyse der Textidentität«) ist Stil eine textlinguistische Größe. Daher liegt das Interesse der Stilistik in Erscheinungsformen von Stil im Text und die Wahrnehmungsmöglichkeiten einzelner Stilzüge durch Rezipienten. In der Sicht der kognitiven Psychologie wird Stil nach Sandig (2006: 51) als »Gestalt« verstanden. »Stilgestalten heben

sich als Figur auf dem Hintergrund der Textwelt hervor [...]. Die Stilgestalt der Texte resultiert aus der Gesamtheit der hervorgehobenen Stilzüge wie Konstellationen aus einzelnen Sternen.« (356 f.)

Zu Textkorpora und Textsorten finden wir zwei Beiträge; der erste von Martin Hartung (»Sprachressourcen für den DaF-Unterricht: Das Archiv für Gesprochenes Deutsch am Institut für deutsche Sprache in Mannheim«) informiert über die Korpora aus abgeschlossenen Forschungsprojekten zu gesprochenem Deutsch. Christian Fandrych und Maria Thurmair (»Textsortenvariationen im Zeitalter des Internets«) weisen mit Recht darauf hin, dass im Zeitalter des Internets ein enormer Zuwachs von Variationen im Textsortenbereich zu vermerken ist. Ob dies Folgen für die Gestaltung der klassischen Textsorten haben wird, kann man nach ersten Untersuchungen der Autoren noch nicht richtig einschätzen.

Das vierte Kapitel bietet Informationen zu Projekten unter sprachvergleichender Perspektive und bezieht sich auf die Textsortenforschung in Italien, Frankreich und in der französischsprachigen Schweiz. Es stellt thematisch gesehen Beiträge der jüngeren Generation von Sprachforschern z. B. zu Wortstellung und Hervorhebung, zu Lesestrategien bei Texten mit unbekanntem Wörtern, zu sprachlich-stilistischen Unterschieden in der Geschäftskommunikation bereit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wir durch die Lektüre der oben genannten Beiträge Einblicke in den Stand der textbezogenen Forschung erhalten und neue Perspektiven der Textlinguistik in Zeiten der Globalisierung und im Zeitalter des Internets bekommen. Sprachvergleichende Analysen haben sicherlich den Vorteil, dass sie kulturbedingte Differenzen im Bereich der Textsorten und Texte, didaktisch nützlich, verdeutlichen können. Deswegen ist der Band vor allem für DaF-Lehrer und einen breiten Kreis von Sprachwissenschaftlern sehr zu empfehlen.

Literatur

- Bühler, Karl: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Frankfurt/M.: Ullstein, 1978.
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike: *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett, 2000.
- Festinger, Leon: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: SUP, 1957.
- Heringer, Hans Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Francke, 2004.
- Sandig, Barbara: *Textstilistik des Deutschen*. Berlin: de Gruyter, 2006.
- Vater, Heinz: *Einführung in die Textlinguistik*. Stuttgart: UTB, 1971.
- Widdowson, Henry G.: »The description of scientific language.« In: ders.: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1979, 51–61.
- Wong-Fillmore, Lily: »Individual differences in second language acquisition.« In: Fillmore, Charles J. u. a. (Hrsg.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 1979, 203–228.

► Freudenberg, Christine:

Hast du Worte? Vokabeln und Quizfragen zu »Landeskunde Deutschland« 2012. München: Verlag für Deutsch, 2011. – ISBN 978-3-938251-02-7. 108 Seiten, € 19,99

(*Michaela Haberkorn, Regensburg*)

Dieses Übungsbuch von Christine Freudenberg, das als Zusatzmaterial und Ergänzung zum landeskundlichen Lesebuch *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute* (2012) von Renate Luscher eingesetzt werden kann, entstand aus der Praxis des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts und unter Mitwirkung von Studierenden. Es setzt die Erkenntnis, dass unser Gedächtnis neue Vokabeln am besten im Kontext, also durch Verknüpfung mit weiteren Wissensbeständen abspeichert, konsequent um und bietet eine systematische und effiziente Methode des Wortschatzlernens an.

Das Buch *Landeskunde Deutschland*, das eigentlich für Lerner mit guten Sprachkenntnissen ab Niveau B2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* gedacht ist, kann mit Hilfe dieser Zusatzmaterialien auch schon auf dem Niveau B1 erschlossen und bearbeitet werden. Die Struktur des Übungsbuches orientiert sich am Lesebuch und bietet zu den einzelnen Themenkomplexen und Kapiteln »Geografische Lage und Bevölkerung«, »Die alten und neuen Bundesländer«, »Soziales«, »Politik und öffentliches Leben«, »Kulturelles« und »Aus der Wirtschaft« unterschiedliche Aufgaben jeweils mit Musterlösungen an. Im Zentrum steht dabei eine systematische Erweiterung des Wortschatzes, der nach bestimmten Kriterien wie beispielsweise Aktualität und Relevanz für die kommunikative Kompetenz ausgewählt wurde. Der Wortschatz wird anhand der landeskundlichen Texte in einen Kontext gestellt und durch die in den Beispielsätzen enthaltenen Synonyme, Antonyme und Paraphrasen erklärt. Der Vorteil bei dieser Vorgehensweise ist, dass die Vokabeln nicht isoliert gelernt werden, sondern bereits in ihrer korrekten Anwendung in authentischen Sätzen präsentiert werden. Auf den Internetseiten des Verlags für Deutsch (www.deutsch-verlag.com) kann man sich die Wörter zusätzlich anhören und die eigene Aussprache verbessern.

Zur Überprüfung des landeskundlichen Wissens und des Textverstehens werden zu jedem Kapitel Quizfragen gestellt, wobei auch dieses Wissen in Zusammenarbeit mit den Studierenden ausgewählt wurde. Die Leitfrage dabei war, welche Inhalte für die Lerner relevant und für den aktiven Sprachgebrauch nützlich sind. Abgerundet werden die Übungseinheiten jeweils durch offene Fragen zur Diskussion. Hier können die Lerner entweder mündlich oder schriftlich ihre Meinungen und Standpunkte darlegen und dadurch die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben trainieren. Zudem wird das interkulturelle Lernen gefördert, da sich die Lerner nicht nur untereinander über gesellschaftliche, politische und

kulturelle Fragen austauschen, sondern auch ihre eigene Kultur in Bezug zur Zielsprachenkultur setzen.

Besonders erfreulich ist die lernerfreundliche Gestaltung des Übungsbuches: Es ist klar und übersichtlich aufgebaut, die Sprache ist einfach und verständlich, die Übungen sind gut erklärt und intuitiv zu bearbeiten, die Lösungen sind leicht zu finden, eine alphabetische Wörterliste am Ende erleichtert das Auffinden von passenden Übungen. Die Mischung aus geschlossenen und offenen Aufgabentypen spricht unterschiedliche Lernertypen an und trainiert alle Fertigkeiten. Es ist eine wertvolle, vielseitige und motivierende Ergänzung zum Lesebuch *Landeskunde Deutschland* und ermöglicht das Lernen von Faktenwissen und Wortschatz mit Spaß und System.

Literatur

Luscher, Renate: *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute – aktualisierte Fassung 2012*. 7. Auflage. München: Verlag für Deutsch, 2012.

► Fromme, Linda; Guess, Julia:
Fit fürs Goethe-Zertifikat C2. Großes Deutsches Sprachdiplom. Ismaning: Hueber, 2012. – ISBN 978-3-19-201875-6. 364 Seiten, € 18,99

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Der Hueber-Verlag legt mit diesem Band aus der Prüfungsreihe *Fit für ...* als erster Anbieter Material für die neue C2-Prüfung des Goethe-Instituts vor. Diese neue Prüfung ersetzt seit Januar 2012 die alten Prüfungen KDS, GDS und ZOP. Die Klientel für dieses Prüfungsniveau ist und bleibt klein, weshalb die Verlage mit der Herausgabe von Lehrwerken sehr zögerlich sind. Mit diesem Band hat die Lehrperson nun wenigstens ein Buch zur Verfügung, mit dem Kursteilnehmer auf C2-Niveau geschult werden können. Das Buch eignet sich mit eingelegten CDs, ausführlichem Lösungsschlüssel und Transkriptionen sowohl für den Einsatz in der Klasse als auch zum Selbststudium. Den Trainingseinheiten wird ein ausführlicher Teil zur Selbsteinschätzung vorausgeschickt.

Neu an der Prüfung ist vor allem der modulare Aufbau: Die Prüfung der einzelnen Fertigkeiten kann unabhängig voneinander abgelegt werden. Das alte Diktat ist weggefallen und macht einem Hörverstehen-Teil Platz. Das Buch übernimmt diese modulare Struktur: Pro Fertigkeit werden zwei Trainings- und eine Prüfungseinheit angeboten. Zusätzlich gibt es eine Rubrik »Darüber hinaus«, in der Übungen zur Wortschatzerweiterung, zu Umformungen und zur Grammatik geboten werden. Im Trainingsteil werden zunächst das Format genau erklärt und Tipps zu den Aufgaben gegeben. Die vermittelten Strategien sind nicht neu

und werden für jede Fertigkeit wiederholt, was die Lektüre etwas ermüdend macht, aber sinnvoll ist, wenn tatsächlich nur ein einzelnes Modul bearbeitet wird: Vom Umgang mit der Zeit, vom Einsatz von Schlüsselwörtern, Markierungstechniken, Aktivierung von Vorwissen bis zu Redemitteln reicht das Programm. Für den Prüfungsteil wird ein Vorgehen unter »Echtbedingungen« empfohlen.

Jede Lehrkraft wird dieses Buch als Hilfsmittel zu schätzen wissen, auch wenn es viele redundante Informationen enthält und die Tipps die immer gleichen sind. Auch die sehr kleine Auswahl an grammatischen Themen zum Üben und das Fehlen von Tipps zur Erarbeitung der Lektüre sind eher nachteilig. Immerhin werden Beispielfragen zu Kehlmann und Mosebach präsentiert.

Schön ist die ganz klare Struktur des Buchs. Auch die direkt im Text farbig unterlegten Tipps zu den Aufgaben und der in den Übungen größere Schriftgrad der Texte sprechen für sich. Die Bewertungskriterien werden ausführlich dargelegt und machen als Blick hinter die Kulissen die Prüfung sehr transparent.

Für die Lehrenden wird außerdem ein Blick in die Quellen interessant sein, denn die Suche nach zusätzlichem Material ist weiterhin notwendig: Neben den Radiopodcasts und Sendungen von zum Beispiel Bayerischem Rundfunk und WDR stehen Online-Ausgaben der großen Tages- und Wochenzeitungen als Fundgrube zur Verfügung. Auch populärwissenschaftliche Magazine wie *GEO* oder Zeitungsbeilagen wie *Chrismon* dienen als Textquellen. Moderne Zeitschriften wie *brand eins* oder Publikationen von staatlichen Stellen wie *Fluter* runden das Angebot ab.

► Gasser, Peter:

Lerne lieber gehirngerecht. Wie man neuronale Potenziale nutzen und erweitern kann. Bern: Hep, 2011. – ISBN 978-3-03905-751-1. 94 Seiten, € 22,00

(*Joanna Targońska, Olsztyn / Polen*)

Jeder Lernende wünscht sich, dass sein Lernprozess nicht nur schnell voranschreitet, sondern auch effizient ist. Leider stellt falsches Lernen keine Seltenheit dar. Was bedeutet jedoch richtig zu lernen? Was gehört zum richtigen und effizienten Lernen? Mit seinem Buch versucht Gasser diese Fragen zu beantworten, d. h. zu zeigen, wie man gehirngerecht lernen bzw. die Fähigkeit des Gehirns optimal nutzen kann bzw. sollte. Jedoch handelt es sich, wie am Anfang des Buches betont wird, bei dieser Publikation um »kein Buch zum Lesen«, sondern um »eine Anleitung, die man Schritt für Schritt allein, mit einer Lernpartnerin, mit einer Lerngruppe oder einer Schulklasse ausprobieren kann« (7). Anhand von 40 Lernideen versucht Gasser zu zeigen, wie das Lernen an die Funktion des Gehirns angepasst werden kann und auf welche Weise vorhandene Potenziale des Gehirns genutzt bzw. ausgebaut werden können. Dabei macht er darauf aufmerksam, dass

das Lernen nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit Geist und Körper, d. h. multisensorisch, erfolgen sollte und dass eine gesunde Lebensweise (Schlaf, Bewegung) auch einen kleinen Beitrag zum Lernprozess leisten kann.

Das Buch wendet sich an Lernende, Schüler und Studierende, die sowohl allein als auch in Partnerarbeit bzw. in der Gruppe, in einer Schulklasse mit adäquaten Lern-techniken konfrontiert werden und die präsentierten Lerntipps ausprobieren können. Es kann demnach zum einen der Bewusstmachung von falschen Lernverfahren, zum anderen als Hinweis auf korrekte Lerntechniken bzw. -strategien dienen. Die Publikation, die als ein Ratgeber fungieren kann, ist folgendermaßen aufgebaut: Nach dem Inhaltsverzeichnis und ein paar einleitenden Worten zur Konzeption des Buches und Funktionsweise des Gehirns werden die oben erwähnten 40 Ideen geschildert. Dabei ist die graphische Darstellung der Anweisungen zum richtigen Lernen erörterungswert: Jeder Lernidee werden nämlich 2 Seiten gewidmet, wobei auf der linken die jeweilige Idee graphisch in Form von Bildern, Schemata und Graphiken veranschaulicht wird. Auf der rechten Seite wird dagegen jede Lernidee mit ein paar Worten beschrieben und mit stichwortartig aufgelisteten, in Fettdruck erfassten Lerntipps abgeschlossen. Bei manchen Lernideen (weiter LI) ist noch ein separater Abschnitt, nämlich »Merke«, zu verzeichnen. Abgeschlossen wird diese Publikation mit einem Glossar, in dem wichtige Begriffe zur Funktionsweise des Gehirns (z. B. *Arbeitsgedächtnis, Areal, Gehirnlappen, Hippocampus*), zum Lernprozess (z. B. *elaborieren, fokussieren, implizit, kognitiv, Kognition*) sowie zu Mnemotechniken und Lernstrategien (z. B. *Lernstrategie, Loci-Technik*) erklärt werden. Dann folgen ein Literaturverzeichnis und ein Sachregister.

Unter den 40 präsentierten Lernideen finden sich solche, die sich auf metakognitive (bzw. auf jene, die von Bimmel und Rampillon als »Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens« bezeichnet wurden; 2000: 65) sowie auf affektive Strategien beziehen. Die Reihenfolge der Lernideen ist nicht nach bestimmten Gruppen von Lernstrategien geordnet. So werden Ideen zu affektiven Lernstrategien (LI 1: »Lernen kann Freude machen«; LI 7: »Lerne neugierig«; LI 20: »Pauken? Ja, aber richtig«), bei denen die störende Wirkung von Angstgefühlen sowie der positive Einfluss von Neugierde und der entsprechenden Einstellung auf den Lernprozess zum Ausdruck gebracht wird (LI 7: »Lerne neugierig«), mit zahlreichen Ideen, die sich auf metakognitive Strategien beziehen, verflochten. Darunter weist Gasser auf die Relevanz der Konzentration auf das Lernen (LI 2: »Stelle dich aufs Lernen ein«), die Relevanz der Führung eines Lernplans bzw. des Planens des eigenen Lernprozesses (LI 10: »Spare Repetitionszeit«), des Ausschaltens der Störfaktoren (LI 34: »Verlasse dich nicht aufs Multitasken«), der Wahl des richtigen Lernortes (LI 3: »Du kannst überall lernen«), der Einrichtung des eigenen Lernens (LI 28: »Mache einen Lernparcours«) und schließlich der Überwachung des eigenen Lernprozesses (LI 4: »Führe eine Lernagenda«) hin. Darüber hinaus wird im Folgenden auch die Notwendigkeit des sozialen Lernens unterstrichen,

wobei diese Lernidee eher an Studierende gerichtet sein könnte (LI 17: »Vorlesungsnotizen zu dritt«).

Eine relativ große Gruppe unter den Tipps zum Lernen bilden kognitive Lernideen zur Wissensverarbeitung. Darunter sind solche zu finden, die auf die Integration des neuen Lernstoffes an das schon beherrschte Wissen hinweisen, wobei die Aktivierung des Vorwissens bedeutungsvoll ist (LI 6: »Aktiviere das Vorwissen«). Da die Unterrichtspraxis zeigt, dass Lernende immer mehr Probleme mit dem Verstehen von Lesetexten und dem Beherrschen des Lernstoffes haben, ist zu betonen, dass in dieser Publikation Lernende gerade auf den korrekten Umgang mit Lesetexten beim Lernprozess bzw. auf die Verarbeitung des Lernstoffes aufmerksam gemacht werden. Dies kommt in solchen Lernideen zum Ausdruck wie LI 21: »Schreibe sofort auf, was du gelesen und gelernt hast«; LI 23: »Lerne vereinfachen und verdichten«; LI 24: »Arbeite mit Konzepten«. Diese können nicht nur auf das regelmäßige schulische Lernen bezogen werden, sondern auch als Strategien zur Prüfungsvorbereitung von Lernenden in jedem Alter herangezogen werden.

In anderen kognitiv ausgerichteten Lernideen wird einerseits auf die große Rolle der Visualisierung, andererseits auf die Notwendigkeit der Einschaltung der Vorstellungskraft beim Lernen (LI 12: »Lass innere Bilder entstehen«) sowie beim Verarbeiten von zu lernenden Inhalten hingewiesen. Neben den einfachen treten auch mehrstufige Lernideen auf, die für den Lernprozess relevant sind. Ein Beispiel dafür kann der Lerntipp »Unterschiede erkunden, bearbeiten, memorieren und überarbeiten« sein, bei dem gezeigt wird, dass dem Überfliegen des Textes dessen Bearbeitung folgen sollte, mittels der die Inhalte für das gehirngerechte Einprägen aufbereitet werden. Dies stellt erst die Grundlage für das weitere Lernen dar, das auch unterschiedlich verlaufen könnte.

Gasser verweist in manchen Lernideen auf den Zusammenhang des Lernens mit dem Schlaf (LI 35: »Lerne im Schlaf – und Pflege den Powernap«), mit der Bewegung (LI 36: »Lerne mit Bewegung«) und – was aus der Sicht der jüngeren Generation von Bedeutung ist – auf das Lernen im Internet und auf die Nutzung von *google* und *Wikipedia*. Darüber hinaus bietet er Ideen für den richtigen Umgang mit Misserfolgen beim Lernen (LI 40: »Wenn es nicht geht: Versuche es anders – oder versuche etwas Anderes«). Erörterungswert sind die bei manchen Lernideen vermittelten Informationen zur Funktionsweise des Gehirns, die für die Lernenden sehr interessant sein können.

Die von Gasser dargestellten Lernideen können sich auf unterschiedliche Fächer beziehen sowie in unterschiedlichen Schulfächern zur Besprechung bzw. als Hinweis auf gehirngerechte Lerntechniken herangezogen werden. Für einige Lernideen stellt der Autor mehrere Beispiele dar, die sich auf unterschiedliche Wissensbereiche beziehen. So konnten Beispiele für mathematische Aufgaben, aber auch solche für Biologie und Erdkunde ausfindig gemacht werden. Als

Ausgangspunkt für diese Lernideen dient manchmal die Darstellung falscher gängiger Annahmen hinsichtlich des Lernprozesses bzw. falscher Lernkonzepte, wie dies im folgenden Zitat erfolgt: »Ein bisschen Lernen genügt nicht! Angeschaut ist noch nicht gelesen. Gelesen ist noch nicht bearbeitet.« (37) Als gelungen muss die Sprache der Lernhinweise eingeschätzt werden, mit einfachen Worten wurden hier relativ komplizierte Sachverhalte dargestellt. Betonenswert sind auch die zu jeder Lernidee konzipierten und passend ausgewählten Bilder, Zeichnungen, Graphiken oder sogar Photos. Die zum Teil witzigen Zeichnungen dienen zwar der Veranschaulichung der jeweiligen Lernidee, sie können aber auch separat im Unterricht eingesetzt werden und ermöglichen eine induktive Vorgehensweise bei der Einführung dieser Lernideen. Anhand der präsentierten Bilder können Lernende auf die jeweilige Lernidee schließen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei diesem Buch um eine interessante Publikation mit unterschiedlichen Einsatzbereichen handelt. Der interessierte Leser – es kann nicht nur ein Schüler, sondern auch ein Student sein – erhält in diesem Buch viele unterschiedliche Anregungen zur Verbesserung seines Lernprozesses. Auch die Lehrkraft findet hier das Material, das im Unterricht zwecks der Evaluation der bisherigen bzw. der Besprechung neuer Lernstrategien eingesetzt werden kann, wobei nicht nur das Informations-, sondern auch das Bildmaterial im Unterricht Anwendung finden können.

Literatur

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt, 2000 (Fernstudieneinheit 23).

- ▶ Gössmann, Hilaria; Jaschke, Renate; Mrugalla, Andreas (Hrsg.): **Interkulturelle Begegnungen in Literatur, Film und Fernsehen. Ein deutsch-japanischer Vergleich**. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-095-6. 466 Seiten, € 47,00

(Thomas Pekar, Tokyo / Japan)

Der vorliegende Band versammelt Aufsätze, die im Zusammenhang eines von 2000 bis 2004 laufenden Forschungsprojekts zu diesem Thema an der Japanologie der Universität Trier entstanden sind. Dieses Projekt wurde auch von der Volkswagen Stiftung unterstützt. Da der Band 2011 erschien, liegen zwischen dem Abschluss dieses Projekts und dem Erscheinen des Bandes immerhin sieben Jahre – eine in dem sich schnell wandelnden Feld der Erforschung der kulturellen Beziehungen relativ lange Zeit. So kann man sich auch des Eindrucks nicht erwehren, dass der theoretische Rahmen dieses Projekts ein wenig antiquiert wirkt, insoweit die längst

veraltete Dichotomie von ›dem Fremden‹ und ›dem Eigenen‹ hier den wesentlichen Bezugspunkt bildet. Geradezu absurd wird diese Begrifflichkeit, wenn unter dem Stichwort ›Begegnung mit dem Fremden‹ etwa Interaktionen im japanischen Fernsehen von japanischen Figuren mit koreanischen und chinesischen Figuren thematisiert werden (vgl. 24) – so als hätte es nicht von Anbeginn der Zeiten an intensivste Kulturkontakte in dieser ostasiatischen Region gegeben.

›Interkulturalität‹ – allerdings nicht als diskutierter und problematisierter Begriff, sondern als unbefragte Voraussetzung – wird dann der Umgang mit diesem ›Fremden‹ genannt. Eine einzige kleine Fußnote in dem einleitenden Beitrag der drei japanologischen HerausgeberInnen verweist auf eine mögliche Alternative zu ›Interkulturalität‹, nämlich auf die von Wolfgang Welsch im deutschen Sprachbereich bekannt gemachte ›Transkulturalität‹ (vgl. z. B. Welsch 1995). Und auch andere Theorieansätze, die gegenwärtig im Zusammenhang mit kulturellen Beziehungen diskutiert werden, wie z. B. Hybridität, Hyperkulturalität oder Kreolisierung, werden vollständig ignoriert. Es bleibt einem einzigen Beitrag dieses Bandes überlassen, nämlich dem Aufsatz von Stephanie Klasen, mit der Aufnahme des Konzepts der Transkulturalität diese in dieser Form veraltete und verengende Ebene der Interkulturalität zu verlassen. Allerdings wird an keiner Stelle des Bandes einmal theoretisch auf die grundsätzliche Unvereinbarkeit dieser Konzepte reflektiert: Während ja Transkulturalität auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit von Kulturen abhebt und sich für die Prozesse der Rezeption, Kombination und Transformation von Kulturelementen interessiert, aus denen etwas Neues und Hybrides entsteht, was sich dann bestimmten Kulturen eben *nicht* mehr zuordnen lässt, hat Interkulturalität demgegenüber einen eher statischen Kulturbegriff – Kulturen als fest umrissene Größen interagieren und kommunizieren miteinander.

Neben diesem theoretischen Manko besteht auch ein konzeptionelles: Wer würde denn in diesem Buch mit dem Untertitel *Ein deutsch-japanischer Vergleich* nach Aufsätzen suchen, die Fragen des deutsch-türkischen Verhältnisses thematisieren? Und doch beschäftigen sich fünf der insgesamt 23 Aufsätze ausschließlich damit (etwa mit türkischen Migrantinnen in Deutschland, der Rezeption der deutsch-türkischen Literatur in der Türkei oder türkischen Figuren in der deutschen Fernsehserie *Lindenstraße*). Dieser auch turkologische Schwerpunkt hätte doch zumindest im Untertitel des Buches genannt werden müssen! Es mag eine gute Idee der HerausgeberInnen gewesen sein, einen Schwerpunkt ihres Buches auch auf die »jeweils größten Minderheiten beider Länder« (6) zu legen, also auf die Türken in Deutschland und die Koreaner in Japan, doch wird an keiner Stelle des Buches begründet, warum es sinnvoll sein mag, diese beiden Minderheiten, die sich doch in Geschichte und Lebensweise stark voneinander unterscheiden, überhaupt in einen Kontext zu stellen. Eine gemeinsame Thematisierung findet dann auch kaum statt, denn nur ein einziger Beitrag des Bandes –

und dies ist übrigens auch der oben schon erwähnte Aufsatz von Stephanie Klasen – vergleicht konkret diese beiden Minderheiten *miteinander* (und zwar anhand von japanischen Filmen über die koreanische Minderheit in Japan und eines deutschen bzw. türkisch-deutschen Filmes über die türkische Minderheit in Deutschland).¹ Dabei ist das etwas magere Ergebnis dieses Vergleichs, dass es in beiden Fällen um die »Erfahrung der Diaspora, der Migration« (328) gehe.

Überhaupt erschöpfen sich die meisten Beiträge im Nacherzählen von zumeist aktuellen japanischen Filmen oder Fernsehserien – mit wenig konkreten Ergebnissen. Ein Beispiel dafür ist der Aufsatz von Kristina Iwata-Weickgenannt über »Konstruktionen südkoreanischer und japankoreanischer Figuren in japanischen Fernsehserien (2001–2002)« (237 ff.), der diese Dramen mit dem Ergebnis vorstellt, dass sie »das Potential« besäßen, »das japanische Südkoreabild positiv zu beeinflussen« (257). Da aber diese aktuellen japanischen Filme und Fernsehserien in Deutschland weitgehend unbekannt sind, mögen vielleicht solche eher paraphrasierenden Darstellungen nicht ganz uninteressant sein.

In Hinsicht auf ›Literatur‹ sind u. a. ein Aufsatz zur ›Migrantenliteratur‹ zu finden (von Irmgard Ackermann) und ein Beitrag über die Medea als ›Figur des Fremden‹ bei Christa Wolf und Heiner Müller (von Herbert Uerlings); den Abschluss des Bandes bilden dann vier Aufsätze über die in Deutschland und Japan lebende (und auch auf Deutsch schreibende) Schriftstellerin Yoko Tawada und ein Original-Beitrag von ihr selbst.² Diese Aufsätze wiederholen bekannte Positionen der Tawada-Forschung, etwa in Hinsicht auf den Konstruktionscharakter von Fremdheit.³ Der kurze Beitrag von Tawada selbst über das »Schreiben im Netz der Sprachen« (447 ff.) gibt Einblicke in ihre schriftstellerische Arbeitsweise, wenn sie etwa in dem zufälligen Gleichklang von japanischen und deutschen Wörtern oder in zufälligen Veränderungen von Wörtern poetische Anlässe sieht, daraus möglicherweise Geschichten zu entwickeln. Gerade diese Poetologie Tawadas, »täglich Wörter aus verschiedenen Sprachen *zusammen*« (451; Hervorh. von mir) zu bringen, würde doch, bei näherer Überlegung, diesen engen Interkulturalitätsbegriff sprengen, zugunsten von so etwas wie ›Hybridität‹. Es mag dann anderen überlassen bleiben, solche theoretischen Reflexionen anzustellen, die aber eigentlich schon Gegenstand *dieses* Buches hätten sein können.

Anmerkungen

- 1 Es geht um die beiden *Paccigi*-Filme (2004 und 2007) des japanischen Regisseurs Izutsu Kazuyuki und den Film *Gegen die Wand* (2004) des deutsch-türkischen Regisseurs Fatih Akin.
- 2 Hinzukommt ein kurzer literarischer Text von Takako von Zerssen.
- 3 Nicht berücksichtigt wird die neuere Tawada-Forschungsliteratur wie etwa Ivanovic 2010.

Literatur

Ivanovic, Christine (Hrsg.): *Yoko Tawada. Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk*. Tübingen: Stauffenburg, 2010.

Welsch, Wolfgang: »Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen«, *Zeitschrift für Kultur-Austausch* 45 (1995), 39–44.

► Graefen, Gabriele; Moll, Melanie:

Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.: Lang, 2011. – ISBN 978-3-631-60948-4. 181 Seiten, € 22,80

(*László Kovács, Szombathely / Ungarn*)

StudienanwärterInnen aus dem Ausland, die an deutschen Universitäten studieren wollen, bzw. WissenschaftlerInnen die in deutscher Sprache publizieren möchten, werden oft mit dem Problem konfrontiert, dass sie – obwohl ihre Deutschkenntnisse bestens fundiert sind –, Elemente, Ausdrücke und/oder Konventionen der deutschen Wissenschaftssprache kaum oder gar nicht kennen. Vorliegendes Buch soll dabei Hilfe leisten: Ziel der Autorinnen ist es, Lesern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die Sprache aber auf dem Sprachniveau C1 sprechen, einen souveränen Umgang mit der deutschen Wissenschaftssprache auf Niveau C2 beizubringen.

Gelehrt wird dabei die Allgemeine Wissenschaftssprache (AWS), also die Strukturen und Ausdrücke, die disziplinübergreifend vorfindbar und einsetzbar sind. Die Zielgruppe des Lehrwerkes ist in dem Sinne also so breit wie möglich: Vertretern aller Disziplinen, also sowohl Geistes- und Natur- als auch Sozialwissenschaftlern kann das Lehrbuch helfen, sich die deutsche Wissenschaftssprache besser anzueignen.

Das Buch besteht insgesamt aus neun Kapiteln. Das erste Kapitel dient der Einführung in die AWS, der Aufbau der weiteren Kapitel folgt textlinguistischen und funktionalen Prinzipien: nicht das grammatische Wissen, sondern die in der Wissenschaftssprache häufig vorkommenden textstrukturierenden Ausdrucksformen werden in den Vordergrund gestellt. Die behandelten Themen sind: Begriffserläuterung und Definition; Thematisierung, Kommentierung und Gliederung; Frage, Problem und Verwandtes; Beziehungen und Verweise im Text; Argumentieren, Argumentation; Gegenüberstellung und Vergleich; Lexik und Stil. Im letzten Kapitel werden Stil- und Grammatikformen erörtert, die im wissenschaftlichen Diskurs öfters vorkommen, wie Aktiv und Passiv oder Nominalstil.

Jedes dieser Kapitel ist nach didaktischen Prinzipien aufgebaut: Am Anfang eines Kapitels oder Unterkapitels werden die zu behandelnden Strukturen bzw. Ausdrucksformen kurz und verständlich theoretisch erörtert. Das Hauptaugenmerk gilt dabei der Frage, welche Rolle die behandelten Strukturen in dem Aufbau eines wissenschaftlichen Textes spielen. Die textbildenden Eigenschaften dieser Strukturen werden anhand authentischer Beispiele veranschaulicht. Hilfreich ist, dass zu jedem behandelten Thema die mit dem Thema verbundenen, in der AWS oft vorkommenden idiomatischen Fügungen, Teilsätze bzw. Ausdrücke aufgezählt werden – so kann der Leser bei der eigenen Textproduktion auf bewährte, »wissenschaftssprachenübliche« Textbausteine zurückgreifen. Zu jedem behandelten Thema gehören auch verschiedenste Aufgaben, wie u. a. Einsetzübungen, Ergänzungs- und Schreibaufgaben bzw. auch die aus didaktischer Hinsicht sehr bewährten Verbesserungsaufgaben. Zu den Aufgaben gibt es zwar einen Lösungsschlüssel, er ist aber leider nicht Teil des gedruckten Buches, sondern kann lediglich auf einer eigens zum Buch konstruierten Internetseite (www.wissenschaftssprache.de) aufgerufen werden. Auf dieser Seite findet man (neben Informationen zum Buch) auch weitere Aufgaben (mit Lösungen) zu den im Buch behandelten Themenkreisen.

Das letzte Kapitel (Kapitel 9, »Weitere Substantive und Verben der AWS: Erklärungen und Verwendungsbeispiele«) weicht von den vorangegangenen ab: Hier werden einige in der Wissenschaftssprache oft benutzten Substantive und Verben kurz erläutert, oft in einer Art Gegenüberstellung, z. B.: *die Forschung – die Erforschung* oder *die Erkenntnis – die Entdeckung – die Erfindung*. Zu diesem nachschlagewerkähnlichen Kapitel gehören auch Fügungen mit den behandelten Wörtern und weitere Aufgaben.

Das Buch ist kein in sich geschlossenes Ganzes, das vom ersten bis zum letzten Kapitel durchgelesen werden soll, zum Verstehen der einzelnen Kapitel (oft auch Unterkapitel) ist das Durchlesen der vorangehenden Kapitel keine Voraussetzung.

Das Buch ist jedem zu empfehlen, der seine Kenntnisse in der deutschen Wissenschaftssprache vertiefen möchte. Es ist als Lehrmaterial in (Sprach-)Kursen innerhalb und außerhalb der Universitäten und Hochschulen einsetzbar, es kann aber auch hervorragend für das Selbststudium benutzt werden. Der gut durchdachte didaktische Aufbau, die zahlreichen Beispiele und Übungsaufgaben und die Wort- und Textbausteinlisten machen aber das Buch nicht nur für angehende, sondern auch für erfahrene, schon auf Deutsch publizierende Wissenschaftler interessant: Sie können ihren Schreibstil in der Wissenschaftssprache mit Hilfe des Buches verbessern.

- Grzega, Joachim:
Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit. Eine Entdeckungsreise.
Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Handbücher). – ISBN 978-3-86057-999-2. 354 Seiten, € 24,80

(Lesław Tobiasz, Katowice / Polen)

Joachim Grzega geht in seinem Buch den komplexen Fragen der sprachlichen Vielfalt Europas nach. Er analysiert lexikalische und grammatische Unterschiede im europäischen ›Sprachgewebe‹, diverse sprachliche und außersprachliche kulturbedingte Verhaltensmuster der einzelnen Nationen, sprachpflegerische Bemühungen und spekuliert über die sprachliche Zukunft des Alten Kontinents sowie über einen möglichen Beitrag der Sprachwissenschaft zur Sicherung des Weltfriedens. Dargestellt werden überdies die sprach- und kulturgeschichtlichen Prozesse in Europa sowie die wichtigsten sprachkulturellen Entwicklungen auf anderen Kontinenten.

Alleine der Umfang des behandelten Stoffes lässt den Gedanken aufkommen, dass es eines sehr fundierten und breiten Wissens bedarf, darüber ein gutes Werk zu schreiben. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der politischen Brisanz der Diskussion über die sprachliche Zukunft Europas. Ein Forscher sollte deswegen darum bemüht sein, in seine Arbeit verschiedene Standpunkte einzubeziehen. Grzega ist der äußerst schwierigen Aufgabe nur zum Teil gewachsen. Viele Abschnitte des Buches verfolgt man mit Interesse (z. B. das Kapitel über europäische Internationalismen), zahlreiche Beispiele aus verschiedenen Sprachen veranschaulichen lautliche, grammatische und lexikalische Ähnlichkeiten und Differenzen unter den einzelnen Sprachen. Man begegnet aber zugleich einer Menge historischer und kultureller Unwahrheiten, die in einer wissenschaftlichen Arbeit nicht vorkommen sollten. Die unten angeführten Fehler und die gegen die wissenschaftliche Objektivität verstößenden Auslassungen stellen nur eine Auswahl dar, weil die vollständige Auflistung der Unzulänglichkeiten den Rahmen der Rezension sprengen würde.

Der Autor behandelt viele kulturhistorische Fragen sehr oberflächlich und parteiisch. Dies sieht man z. B. bei solchen Themen wie dem Schisma in der Kirche (33), Kreuzzügen und Kontakten zwischen Christen und Moslems (33 f.), Investiturstreit (37), Inquisition (40, 48), Protestantismus und wirtschaftliche Entwicklung (55), Christentum im sinischen und japanischen Kulturraum (59). Er schreibt über die französische Vorherrschaft im mittelalterlichen England (35), in der Epoche also, für die ein komplexes Zusammenspiel von diversen feudalen und städtischen politischen Subjekten prägend war und die den Begriff der Nation nicht kannte. Das komplexe politische Gebilde Europas vereinte damals die gesamteuropäische Idee der *Christianitas*, die aber von Grzega mit keinem einzigen Wort erwähnt wird. Der Verfasser erfindet dage-

gen gerne fiktive Ereignisse: So sei es nach seiner Meinung auf dem IV. Lateraner Konzil zur Ausgrenzung der Juden und nicht zur Ausgrenzung der falschen Konvertiten gekommen (39); an den mittelalterlichen Universitäten sei das Wissen nur repetiert worden (40), als ob sie nicht zum Zweck der Suche nach der objektiven Wahrheit geschaffen worden wären; die Christianisierung Litauens sei dank der Hanse, und nicht dank der politischen Union zwischen Polen und Litauen möglich gewesen (45); 1372 habe das Konzil von London, und nicht die Synode von London stattgefunden (46); Hus habe sich um die einheitliche Rechtschreibung der schwedischen Sprache, und nicht der tschechischen Sprache bemüht (46). Belustigend wirkt die Feststellung, dass sich die polnischen Adligen und Bürgerlichen des Polnischen als Schriftsprache erst im 16. Jahrhundert (also in der goldenen Epoche der polnischen Kultur!) zu bedienen begonnen hätten (53). Diese Behauptung steht überdies im krassen Widerspruch zur Information über die eigenständige Entwicklung der polnischen Stilistik schon im 14. Jahrhundert (47). Verwundert wären die Zeitzeugen des Ersten Weltkriegs, wenn sie erführen, dass man ihn per Radio verfolgen konnte (69). Sehr irritiert dagegen würden sich die sprachlichen Minderheiten in Russland zeigen, wenn sie erfahren müssten, dass unter Lenin und Stalin keine Russifizierungspolitik stattgefunden habe, sondern dass ihre nationalen Sprachen dank der sowjetischen Sprachpolitik eine Aufwertung erfahren hätten (53, 55). Den Sprach- und Menschenmissbrauch spürt Grzega dagegen im faschistischen Deutschland, Italien und Portugal auf (71). Er irrt damit weiter, weil nur Italien eine faschistische Regierung hatte; in Deutschland gab es den nationalen Sozialismus und in Portugal eine autoritäre Regierungsform.

Der Autor fordert einen klaren Aufbau der Texte (305–310). Seine eigene Gedankenführung ist aber nicht selten chaotisch, besonders im Kapitel über die Sprach- und Kulturgeschichte Europas (25–77), wo er zwischen verschiedenen historischen Geschehnissen, die manchmal zeitlich und räumlich sehr locker verbunden sind, weite Sprünge vorführt, wobei er die europäischen Herrscher nach eigenem Gutdünken mit römischen Ziffern versieht. So muss sich z. B. Heinrich IV. – hoffentlich nicht aufgrund seines Bußgangs nach Canossa – alleine mit seinem Namen begnügen. Zur weiteren Verwirrung tragen widersprüchliche und vage Formulierungen bei wie z. B. »Comenius, der ursprünglich aus Ostmähren stammt« (58). Sie können beim Leser sogar zu falschen Schlussfolgerungen führen. So meint man nach der Lektüre der Seite 269, dass die Schweiz schon EU-Mitglied ist.

Fehlerhafte Aussagen entschlüpfen dem Autor auch bei der Darstellung der kulturellen und charakterlichen Eigenschaften der einzelnen europäischen Nationen. So verzerrt er ganz die Wirklichkeit, indem er z. B. behauptet, dass in Polen eine 30-minütige (und zum Teil sogar längere) Verspätung meistens

akzeptiert, dagegen im russozentrischen Kulturkreis auf die Pünktlichkeit geachtet werde (254). Es fehlt auch nicht an Widersprüchen: Nach der Lektüre der Seite 231 weiß man z. B. nicht, ob die Italiener schnell oder etwas weniger schnell den Gesprächspartner mit dem Vornamen anreden. Sehr fragwürdig sind die von Grzega übernommenen Kriterien zum Festlegen nationaler kultureller Eigenschaften. Aufgrund deren stellt man fest, dass die katholischen Gesellschaften statt der Freiheit die Gleichheit, die Verslossenheit gegenüber dem Neuen, zentralisierte Entscheidungsprozesse, Sex zur Selbstdarstellung und das kollektivistische Denken bevorzugten (212–216). Dies sind pure und lächerliche Verallgemeinerungen, die den Menschen als Individuum gänzlich außer acht lassen.

Der Autor schlägt zur Verbesserung der zwischenmenschlichen globalen Kommunikation den Unterricht im von ihm entworfenen *Basic Global English* vor, das auch Engländer lernen sollten. Das fremdsprachliche Wissen jedes Europäers dürfte überdies durch das gründliche Beherrschen einer weiteren Sprache ergänzt werden, die auch eine Sprache aus einem anderen Kulturkreis sein könnte. Diese Maßnahmen sollten außer zum effizienteren Informationsaustausch zur besseren Verständigung unter den Kulturen und zur Sicherung des Weltfriedens beitragen und nicht zuletzt einen selbstbewussten Weltbürger formen (261–315). Mit den Nachteilen für die Wirtschaft, Kultur und Muttersprache der einzelnen Nationen, die mit der Förderung des *Basic Global English* einhergehen würden, befasst sich der Autor nicht. Er kann keine plausible Antwort auf die Fragen liefern, warum eine globale Sprache ein Friedensgarant sein sollte, wie man die von ihm so geschätzte kulturelle Vielfalt in einer auch sprachlich globalisierten Welt aufrechterhalten und einen Weltbürger mit *Basic Global English*-Kenntnissen zum anstrengenden Lernen einer weiteren Sprache motivieren könnte. Wäre es nicht sinnvoller – auch aus sprachdidaktischer Perspektive –, statt globalem *Basic English* zuerst die Sprache des Nachbarlandes zu erlernen? Englisch könnte dann später dazugelernt werden. Würde dies nicht zu einem besseren Verständnis der Völker und Kulturen und somit zur Sicherung des Friedens beitragen? Oder gibt sich der Autor dem (Alp-)Traum von einem Weltstaat hin, in dem die ökonomische, kulturelle und sprachliche Vielfalt und folglich auch die menschliche Freiheit im Namen der Gleichheit der Weltbürger aufgeopfert würden?

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Lektüre des Buches enttäuscht. Das Buch beinhaltet zu viele historische, kulturhistorische und politische Unwahrheiten. Störend wirkt ebenfalls die verengte, voreingenommene kultur- und sprachpolitische Betrachtungsperspektive des Autors. Von seriöser Wissenschaft würde man mehr erwarten.

- Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): **Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010.** Göttingen: Universitätsverlag, 2011 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 85). – ISBN 978-3-86395-000-2. 378 Seiten, € 35,00

(Joanna Targońska, Olsztyn / Polen)

Bei dem von Hahn und Roelcke herausgegebenen Sammelband handelt es sich um die Publikation von ausgewählten Beiträgen der 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, die unter dem Motto »Grenzen überwinden mit Deutsch« 2010 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg stattfand. Die Vorträge gliedern sich in vier thematische Blöcke und zwei Praxisforen (Unterrichtspraxis; Beruf und Qualifizierung), wobei jeder thematische Block bzw. jedes Praxisforum mit einem Sektionsbericht eingeleitet wird. Dort wird in ein paar Worten auf alle während der Tagung präsentierten Beiträge kurz eingegangen.

Das Thema des Bandes und der Konferenz spiegelt sich im ersten Themenschwerpunkt »Mehrsprachigkeit in Grenzregionen« wider, in dem verschiedene Grenzregionen bzw. Grenzarten den Gegenstand der einzelnen Beiträge darstellen. Der Artikel von Ellen Tichy betrifft die in Ungarn ansässigen Ungarndeutschen und präsentiert (nach einem kurzen Aufriss der Situation der ungarischen Minderheiten und insbesondere der Ungarndeutschen) verschiedene ungarische Minderheitenmedien (Fernsehprogramm, Zeitung, Rundfunksendungen und Internetforen), deren Ziel und Rolle in der Wiedergewinnung und der kulturellen Behauptung der Identität der Ungarndeutschen besteht. Diesem folgen zwei kurze, den Nachbarsprachen in deutschen Grenzregionen gewidmete Beiträge. In dem ersten von Thomas Hochleitner wird Tschechisch als Fremdsprache in Deutschland fokussiert, wobei auf die Situation dieser Nachbarsprache/Fremdsprache sowohl in Bayern als auch in Sachsen eingegangen wird. Den Gegenstand des zweiten von Emilia Szal-Samsel verfassten Artikels bildet Polnisch als Fremdsprache. Die Autorin beschäftigt sich einerseits mit der Erfassung der Motivation der angehenden deutschen Erzieher/Innen für Polnisch als Fremdsprache im Grenzgebiet Görlitz/Zgorzelec, um im Anschluss daran ihr didaktisches Konzept vorzustellen, mit dem die niedrig motivierten PaF-Lernenden motiviert werden und zugleich Polnisch lernen könnten. Darüber hinaus geht sie auf die Notwendigkeit der Erstellung von speziellen Unterrichtsmaterialien für den Unterricht der Nachbarsprachen in Grenzregionen ein.

Der letzte Artikel des ersten Themenschwerpunkts thematisiert eine andere Art der Grenzen. Natalia Hahn stellt in ihrem Beitrag zum bilingualen Fremdsprachenunterricht Überlegungen über eine mögliche, jedoch noch nicht erforschte und nicht praktizierte Art und Weise des Fremdspracherwerbs und -unterrichts an, wobei schon im Titel »Bilingualer Fremdsprachenunterricht: utopisch oder

machbar?« auf eine Ungewissheit hingewiesen wird: Können die Grenzen einsprachig geführten Fremdsprachenunterrichts überwunden bzw. ausgeweitet werden? Dabei geht es der Autorin nicht um das allbekannte didaktische Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts, sondern um ein Projekt zur gleichzeitigen Einführung und zum gleichzeitigen Unterricht in zwei für das Kind neuen, jedoch verwandten Fremdsprachen (Deutsch und Englisch als Fremdsprache). Ihre Erwägungen hinsichtlich dieses Konzepts beziehen sich einerseits auf ein mögliches Modell zum simultanen bilingualen Fremdspracherwerb, bei dem Elemente einiger Mehrsprachigkeitsmodelle herangezogen werden können. Andererseits stellt Hahn ein mögliches didaktisches Konzept vor, nach dem diese Art des Fremdsprachenunterrichts erfolgen könnte. Im Anschluss daran werden offene Fragen und die mögliche Problematik dieses Konzeptes skizziert. Es wäre interessant, Ergebnisse solch eines Experiments kennen zu lernen, weil diese entweder neue Potenzen des Fremdsprachenunterrichts bzw. Grenzen dieses Konzepts aufweisen könnten.

Die zweite Gruppe von Artikeln, die mit drei Beiträgen vertreten ist, bezieht sich auf den Themenschwerpunkt »Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren«. Thomas Bargmann beschäftigt sich in seinem Artikel mit dem Begriff »Wortschatzkompetenz«, der seiner Meinung nach bis dahin nicht präzise definiert ist und dem in der deutschsprachigen Literatur bezüglich des Fremdsprachenlernens ungenügend Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dabei kritisiert er die Auffassung der lexikalischen Kompetenz im GER wegen ihrer Nicht-Konkretheit, geringen Systematik und der Orientierung an der Quantität und Qualität der Wortschatzbeherrschung. Bargmann plädiert für eine kompetenzorientierte Auffassung der Wortschatzkompetenz und zeigt, dass bei ihr nicht nur das Wortschatzwissen und der Wortschatzgebrauch von Belang sind, sondern auch der Einsatz von Strategien. Hingewiesen wird darüber hinaus auf die Probleme mit der Evaluation dieser Kompetenz. Der Schreibfertigkeit wurde der Artikel von Anja Boneß gewidmet, in dem auf den Unterschied zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache eingegangen wird. In dem empirisch angelegten Beitrag (Fallstudie), der in der Zweitspracherwerbsforschung zu positionieren ist, geht die Autorin der Frage nach, ob eine Probandin mit Migrationshintergrund zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache unterscheiden kann. Dabei wurden gesprochene (anhand eines Interviews) und geschriebene Texte (Deutsch-Klassenarbeit) derselben Probandin verglichen und interessante Ergebnisse präsentiert. Anne Gladitz schließlich geht in ihrem Artikel auf ihre Lehrtätigkeit in der Türkei ein und schildert den Wert und die Möglichkeiten der Förderung von interkultureller Kompetenz.

Den dritten thematischen Schwerpunkt dieses Bandes, dem drei Artikel gewidmet wurden, stellt die Motivation und ihre empirische Erfassung dar. Der erste Beitrag von Sabine Grasz und Joachim Schlabach fokussiert die Motive einer großen

Probandengruppe von finnischen Wirtschaftsstudierenden für die Fremdsprachenwahl im Studium (dabei bezieht er sich auf alle unterrichteten Sprachen) und stellt einerseits Gründe für die Wahl der jeweiligen Fremdsprache, andererseits Gründe gegen diese Wahl (dabei wird näher auf DaF eingegangen) dar. Barbara Bycent Hennig beschäftigt sich mit der Erfassung der Motivation chinesischer Studierender, die Deutsch als Hauptfach studieren, wobei sie ihr Augenmerk auf die Selbstformierung als Motivationsfaktor richtet. Im Artikel von Heike Roll wird ein empirisches Projekt dargestellt, in dem der Einfluss des computergestützten Schreibens und des ihn begleitenden Nachdenkens über die Sprache auf das Selbstkonzept als Schreibender und dadurch auf die Schreibmotivation untersucht werden sollte. Dabei konzentrierte sich die Autorin auf die Darstellung einer interessanten Schreibwerkstatt und deren kurze Analyse. Die Erfassung des Motivationswandels bzw. -anstiegs blieb jedoch aus.

Am stärksten vertreten (mit 6 Beiträgen) ist der vierte thematische Teil, in dem der Frage nach der Wirkung des Unterrichts auf das Lernen von Sprachen nachgegangen wird. In diesem Abschnitt finden sich viele empirische Beiträge zu unterschiedlichen Themen. Diese beziehen sich u. a. auf Subsysteme (Grammatik und Wortschatzarbeit) und verschiedene Unterrichtsmethoden (Blended Learning). Eingeleitet wird diese Gruppe von Beiträgen mit dem Artikel von Heidi Rösch und Petra Stanat, in dem ein Projekt zur form- und bedeutungsfokussierenden Sprachförderung dargestellt wird. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen unternimmt dagegen der Beitrag von Erika Kaltenbacher, in dem an konkreten Beispielen auf falsche Annahmen, Messinstrumente und Forschungsverfahren hingewiesen wird. Die Ergebnisse einer experimentellen Untersuchung zur Auswirkung des Blended Learning auf die Erweiterung der Wortschatz- und Vertiefung der Grammatikkenntnisse bilden den Gegenstand des Artikels von Rebecca Launer. Worauf verweist der Vergleich der Effektivität des Blended-Learning-Kurses mit einem üblichen Präsenzunterricht? Interessante und für manche überraschende Ergebnisse sind gerade in diesem Artikel »Blended Learning für den Fremdsprachenunterricht aus Perspektive der Wirksamkeitsforschung« zu finden.

Dem Grammatiklernen ist der nächste Artikel gewidmet. Auf die Frage danach, ob die Veränderung in der Progressionsfolge der Satzgliedstellung im DaF-Unterricht (schnelle Einführung der SOV-Wortstellung) und die damit verbundene Annäherung des DaF-Unterrichts an natürliche Erwerbssequenzen den Erwerb und den Einsatz von der Klammerstruktur bzw. der (S)OV-Wortstellung von DaF-Lernenden positiv beeinflussen kann, antwortet Steffi Winkler in ihrem Artikel. Auf die Probleme bei der Wirkungsforschung verweist der Beitrag von Christian Krekeler, in dem am Beispiel der Studien zur Auswirkung der Fehlerkorrektur auf den Lernertext konkrete Fehlerbereiche der empirischen Forschungen (Fehlen von Kontrollgruppen, Größe der Stichprobe, Zeithorizont der Studien

usw.) näher beleuchtet werden. Daraus leitet Krekeler Konsequenzen für die empirische Fehler-Wirkungsforschung ab. Den Fehlern ist auch der letzte Artikel dieser Gruppe gewidmet. Darin zeigt Albrecht Klemm nicht nur, wie man den Umgang der Lernenden mit der schriftlichen Korrektur empirisch untersuchen und (anhand der Schreibprozessanalyse) erfassen kann, sondern weist auch auf Probleme mit der Fehlerdeutung hin.

Den letzten Abschnitt des Bandes bilden die Praxisforen A und B, wobei sich das erste auf die Unterrichtspraxis und das zweite auf Beruf und Qualifizierung bezieht. Auf die studienbegleitende Sprachentwicklung gehen einige Beiträge ein, wobei sich zwei von ihnen auf wissenschaftliches Schreiben beziehen. Der erste von Gabriele Menne-El Sawy und Claudia Einig präsentiert eine Unterrichtssequenz zum Exzerpieren als wissenschaftlicher Arbeitstechnik. Dabei werden nicht nur bewährte Übungstypen, sondern auch schriftliche Textabschnitte der nicht-muttersprachlichen Studierenden präsentiert. Erörterungswert ist die im Anhang beigefügte Liste mit Sprechhandlungsverben, die nach Bedeutungsfeldern eingeteilt wurden und somit als eine Liste mit Redemitteln aufzufassen ist, die nicht nur von Lernenden zu Hilfe genommen werden kann. Auch Lehrkräfte können diese im Unterricht zum wissenschaftlichen Schreiben einsetzen. Im zweiten dem wissenschaftlichen Schreiben gewidmeten Beitrag geht Mi-Young Lee auf eine Schreibwerkstatt ein und schildert einen Workshop, bei dem formorientiert vorgegangen und der Fokus auf Chunks, Kollokationen, Routinen und Pattern gelegt/gerichtet wurde. Dies sollte der Sensibilisierung der Studierenden für die formorientierte Verarbeitung von Fachtexten dienen.

Während Wiebke Strank ihre Erfahrungen hinsichtlich der Wortschatzerweiterung bzw. der Vorbereitung der fortgeschrittenen Lernenden auf die selbständige Wortschatzvertiefung präsentiert, gehen Bärbel Kühn und Christiane Rodewald auf den Einsatz des elektronischen Portfolios im universitären Bereich ein. Morten Hunke stellt in seinem Beitrag die Arbeit mit Podcasts aus einer anderen Perspektive dar. Solche sollten von englischen DaF-Lernenden erstellt werden und dem reflektierenden Lernen während eines Auslandsjahrs dienen. Ein weiteres Beispiel aus der Unterrichtspraxis kommt von Anke Stöver-Blahak und Matthias Perner, die von einem interessanten Einsatz von Rap im studienbegleitenden DaF-Unterricht berichten, wobei Raptexte und -musik von den Lernenden geschrieben werden müssen. Dass sich diese Arbeit lohnt, bestätigt nicht nur der positive Einfluss von Raps auf den Abbau von Sprechhemmungen und den sicheren Auftritt, sondern auch die Verbesserung des Sprech- und Vortragsverhaltens der Kursteilnehmer. Mit der Ausspracheschulung befasst sich der Beitrag von Wolfgang Rug, in dem zahlreiche praktische Beispiele und teilweise unkonventionelle Tipps für die Schulung der Artikulations- und Intonationsschwierigkeiten der DaF-Lernenden dargestellt werden. Dabei wird die methodische Vorgehens-

weise beim Phonetiklehren und beim Umgang mit Aussprachefehlern verdeutlicht.

Zum zweiten oben erwähnten Praxisforum gehören Beiträge zum Beruf und zur Qualifizierung, von denen zwei in den Band aufgenommen wurden. Im ersten erörtert Heike Mengele, welchen Zusammenhang es zwischen der interkulturellen Dramenpädagogik und dem Berufsfeldbezug gibt und inwieweit die angehenden Lehrkräfte durch das Projekt »Interkulturelle Dramenpädagogik« auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet werden können. Darüber hinaus wird der Einfluss des Einsatzes von Dramenpädagogik auf die Ausbildung der performativen Kompetenz und auf die Sprachförderung näher beleuchtet. Auf das Berufsfeld der DaF- und DaZ-Lehrkräfte gehen Matthias Jung und Annegret Middeke ein. Von der Schilderung der Schwierigkeiten der DaF-Dozenten auf dem Arbeitsmarkt ausgehend, verdeutlichen sie Alternativen, dank derer diese Berufsgruppe sich bessere Arbeitsmarktchancen verschaffen kann, wobei der Schwerpunkt auf den fach- und berufsbezogenen Unterricht im In- und Ausland gelegt wird.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass es sich bei diesem Band um eine interessante Zusammenstellung von Beiträgen handelt. Zwar bezieht sich der Titel auf Grenzen, aber gezielt auf diesen Aspekt wird nur in einem Abschnitt des Buches eingegangen. Für Germanisten und DaF-/DaZ-Lehrkräfte kann von Relevanz sein, dass sich hier mannigfaltige Beiträge zu verschiedenen Sprachsystemen, Fertigkeiten und Kompetenzen finden. Dargestellt wurden einerseits Ergebnisse interessanter empirischer Untersuchungen und durchgeführter Workshops, andererseits aber auch in der Planung bzw. der Durchführung befindliche Studien. In einigen Beiträgen werden neben praktischen Beispielen auch die im Unterricht einzusetzenden Übungen und Unterrichtsmaterialien präsentiert, so dass der Band zu unterschiedlichen Zwecken herangezogen werden kann.

► Haukås, Åsta:

Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2001 (Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit 10). – ISBN 978-3-86257-869-8. 250 Seiten, € 38,00

(Max Möller, Berlin)

Am Beispiel norwegischsprachiger Lernergruppen untersucht Åsta Haukås den Einfluss der Faktoren Frequenz und Transfer sowie die Auswirkungen expliziten Grammatikunterrichts auf den Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges (KG) (z. B. *Wenn ich viel Geld hätte, würde ich das Haus kaufen*).

Den theoretischen Hintergrund der Studie bilden kognitivlinguistische und gebrauchsbasierte Modelle von Sprache und Spracherwerb.

Das Buch gliedert sich in 14 Kapitel. Die ersten fünf Kapitel bzw. ca. 80 Seiten behandeln den theoretischen Hintergrund der Studie. Die Kapitel 6 bis 13 erläutern Methodik, Inhalt und Ergebnisse der empirischen Studie zum unterrichtsbasierten Grammatikerwerb, die sowohl Kurzzeiteffekte nach einer Woche misst als auch als Longitudinalstudie über fünf Monate angelegt ist. Kap. 14 fasst die Ergebnisse zusammen. Die klare Gliederung und die strukturierte Entwicklung des theoretischen Hintergrunds, der Fragestellungen und der einzelnen Teile der empirischen Untersuchung sowie kurze Zusammenfassungen am Ende jedes Kapitels sind als besonders leserfreundlich hervorzuheben.

Ihren Hypothesen zu Frequenz- und Transfereffekten legt die Autorin ein gebrauchsbasiertes Grammatikverständnis zugrunde und verweist besonders auf Ellis (2002). Fremdspracherwerb wird darin als emergenter, dynamischer Prozess verstanden, in dem der Lerner auf der Grundlage der Erscheinensfrequenz bestimmter sprachlicher Strukturen im Input deren Natürlichkeit in der Zielsprache adaptiert.

Kap. 5 thematisiert die Rolle des expliziten Grammatikunterrichts im gesteuerten L2-Erwerbsprozess und skizziert das Modell der »Processing Instruction« (vgl. VanPatten 2005), das für den expliziten Grammatikunterricht in der Probandengruppe als methodische Grundlage gewählt wurde. Insbesondere geht es der Autorin auch um die Frage, ob Grammatikunterricht sich auf eher grundlegende oder vor allem auch komplexe zielsprachige Strukturen beziehen soll, zu denen sie das hypothetische KG des Deutschen und mit Blick auf den norwegischen Kontrast speziell dessen Ausformungen mit Zeitreferenz zählt (Vergangenheitsreferenz: *Wenn ich Zeit gehabt hätte, hätte ich das Auto gekauft*).

Kap. 7 und 8 beschreiben ausführlich das methodische Vorgehen. Neben der quantitativen Beurteilung von Lerneffekten war die Erhebung und qualitative Auswertung von Interviews Teil der Studie (Methoden- und Datentriangulation). Hinsichtlich der Frage nach Frequenzeffekten geht Haukås von einer korpusbasierten Untersuchung der Distribution der Verbformen im deutschen und im norwegischen hypothetischen KG aus und prüft, inwieweit sich in Akzeptabilitätsurteilen und in der L2-Verwendung der Lerner Effekte der Verteilungsfrequenz bestimmter Formen im Deutschen (Frequenzeffekt) und Norwegischen (Transfereffekt) abbilden. Die Kapitel 11 bis 13 prüfen die Einflüsse des expliziten Grammatikunterrichts über das deutsche hypothetische KG, und zwar erstens hinsichtlich Akzeptabilität und metalinguistischen Wissens, zweitens hinsichtlich der Verwendung in Übersetzungstexten und drittens bezogen auf die Adäquatheit der Verwendungen in freier schriftlicher Produktion.

Die Autorin möchte der Forderung nach Transparenz im Untersuchungsaufbau nachkommen und damit auch zur kontinuierlichen Verbesserung von Versuchs-

anordnungen in zukünftigen Studien beitragen. Offen erläutert sie die Heterogenität der Probandengruppen, die durchaus problematisch ist. Im Durchschnitt hatten die Probanden 4,9 Jahre schulischen Deutschunterricht erfahren, teilweise hatten sie sich aber mehrere Jahre in Deutschland aufgehalten, zudem gaben nicht alle Probanden Norwegisch als L1 an, sprachen es aber fließend. Ob die Vermittlung des hypothetischen KG im Sinne einer Grammatikprogression für die/für alle Probanden zu einem angemessenen Zeitpunkt stattfand, ist unklar. Sicherergestellt wurde, dass die Testpersonen noch keinen systematischen Unterricht der Zielstrukturen erfahren hatten. Angenommen wird aber, dass sie in Unterrichtskontexten und außerhalb des Unterrichts ungesteuert mit L2-Input konfrontiert waren, der die Zielstrukturen enthielt und der Inputeffekte ermöglicht.

Die Interventionsgruppe (I-Gruppe) erhielt drei je 45minütige Unterrichtseinheiten expliziten Grammatikunterrichts. Dieser wird als »eine Kombination von expliziten Regelformulierungen, kontrastiven Vergleichen und Übungen zur Bewusstmachung des eigenen Wissens«, ergänzt durch Output-Übungen (107 f.), charakterisiert und detailliert dargestellt.

Die Ergebnisse: Zusammenfassend bestätigen sich die Hypothesen bezüglich Frequenz- und Transfereffekten. Die Untersuchung zeigt, dass Lerner ohne Grammatikunterricht besonders die frequenten Strukturen der L2 ungesteuert »bemerken und selbst anwenden können« (222). Zudem zeigte sich ein »Frequenztransfereffekt«, der sich darin äußerte, dass vor allem im Norwegischen frequente Formen in die L2 übertragen wurden.

Der explizite Grammatikunterricht zeigte signifikante Effekte beim metalinguistischen Wissen, positive Effekte hinsichtlich der freien Sprachproduktion und keinen Effekt bei Übersetzungsaufgaben, jeweils in Kurzzeit- und Longitudinalerhebungen. Besonders nützlich war der Unterricht dort, wo Transfer aus dem Norwegischen zu falschen Annahmen führt. Bemerkenswert ist, dass die Probanden ihr nachweisbares Wissen zwar in der freien Produktion nutzten, dass es bei Übersetzungsaufgaben aber teilweise sogar zu ihrer Verwirrung beigetragen haben könnte, was sich in den Interviews äußerte.

Die Ergebnisse zeigen, dass natürlicher Input für den L2-Erwerbsprozess nützlich sein kann. Aber auch der Nutzen von Grammatikunterricht wird belegt, gerade wenn er sich auf komplexe sprachliche Strukturen bezieht, die nicht mittels Transfer erschlossen werden können und deren Funktion von den Lernern auf rein kommunikativer Basis nicht entschlüsselt wird (für norwegische Lerner betraf das besonders die Formen des hypothetischen KG mit Zeitreferenz). Das vorliegende Buch bietet nicht nur Anknüpfungspunkte für weitergehende oder replizierende Forschungsvorhaben, sondern zeigt auch, dass Kenntnis über Input- und Transfereffekte auf Lehrerseite wichtig ist, um einen zielgruppenadäquaten Grammatikunterricht anzubieten. Welcher Gram-

matikunterricht der methodisch beste ist und in welchem Umfang er erfolgen sollte, wird in der Untersuchung nicht thematisiert. Die Studie belegt, dass *Processing instruction* sich in dem hier unterrichteten Umfang von drei Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten auf die freie Produktion der Zielstruktur positiv auswirkt.

Literatur

- Ellis, Nick C.: »Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition«, *Studies in second language acquisition* 24 (2002), 143–188.
- VanPatten, Bill: »Processing instruction.« In: Sanz, Cristina (Hrsg.): *Mind and context in adult second language acquisition*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 2005, 267–281.

► Herz, Patrick:

Ein Prozess – vier Sprachen. Übersetzen und Dolmetschen im Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof Nürnberg, 20. November 1945–1. Oktober 1946. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 9). – ISBN 978-3-631-61720-5. 157 Seiten, € 32,80

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Die Meinung, dass Dolmetschen und Übersetzen mechanische Angelegenheiten sind und dass jeder, der zwei Sprachen beherrscht, auch in der Lage sein muss, die eine in die andere übertragen zu können, ist auch heute noch weit verbreitet. Bis zum 20. Jahrhundert existierte deshalb auch keine echte Ausbildung im Dolmetschbereich; gegebenenfalls vermittelten Diplomaten und Gelehrte zwischen Sprachen. Der allgemeine Kontakt zwischen Sprachen und Kulturen war lange Zeit gering, und bis nach dem Ersten Weltkrieg verließ man sich auf das Französische als Vermittlersprache. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich die Translationswissenschaft, also das Übersetzen und Dolmetschen, zu einer selbständigen Disziplin.

Dass das Dolmetschen aber keinesfalls automatisch von der Hand geht, zeigt die Arbeit der Dolmetscher während des Nürnberger Kriegsverbrecherprozesses 1945–1946. Während der Prozess juristisch und historisch umfassend erforscht ist, wird die sprachliche Seite häufig vernachlässigt. Jedoch waren es gerade »die Übersetzer, die sämtliche vor Gericht genutzten Dokumente übersetzten und die [...] im Gerichtssaal agierenden Dolmetscher, die jedes gesprochene Wort sofort simultan übersetzten [...], die den Prozess erst ermöglichten« (14).

Als sich die alliierten Siegermächte in Nürnberg zum Prozess gegen die Nazi-Kriegsverbrecher einfanden, hatten sie bereits einige Zeit miteinander verhandelt, wo und gegen wen verhandelt werden sollte,

Nachdem nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs Deutschland die Auslieferung seiner Kriegsverbrecher verweigert hatte und deren Aburteilung den deutschen Gerichten zufiel (wobei letztlich nur 12 vor Gericht kamen, von denen lediglich sechs eine milde Strafe erhielten), hatten bereits während des Zweiten Weltkriegs zahlreiche Konferenzen stattgefunden, auf denen die Frage, wie Deutschland nach der Kapitulation zu behandeln sei, auf der Tagesordnung gestanden hatte.

Trotz zahlreicher Meinungsverschiedenheiten zwischen den Alliierten darüber, welche Verbrechen überhaupt in Betracht gezogen werden sollten und wer die Hauptkriegsverbrecher waren, einigte man sich schließlich mit dem Londoner Abkommen 1945 auf einen gemeinsamen Prozess gegen die Nazikriegsverbrecher, der im symbolträchtigen Nürnberg stattfinden sollte. Der Prozess sollte viersprachig (Englisch, Russisch, Französisch und Deutsch) abgehalten werden.

Dies ist der Rahmen, den Patrick Herz in seinem Buch untersucht. In seiner akribisch recherchierten Arbeit gelingt es dem Verfasser, den Leser sowohl historisch als auch linguistisch zu fesseln. Durch zahlreiche erfolgreich in den Text integrierte Zeitzeugenaussagen fühlen wir uns fast wie in einem historischen Roman, ohne aber jemals den Eindruck seichter Unterhaltung zu bekommen.

Mit dem 218 Tage währenden Prozess, bei dem nach langen Debatten und Meinungsverschiedenheiten schließlich 24 Angeklagte vor Gericht gestellt wurden, fand erstmals ein internationaler Kriegsverbrecherprozess statt. Die Anklageschrift umfasste insgesamt vier Anklagepunkte: 1. Verschwörung, 2. Verbrechen gegen den Frieden, 3. Kriegsverbrechen, 4. Verbrechen gegen die Menschlichkeit (vgl. 31). Die USA, Großbritannien, die Sowjetunion und Frankreich stellten jeweils einen Richter und einen Stellvertreter, während Robert H. Jackson als Hauptankläger eingesetzt wurde. Dazu kamen die Verteidiger, Zeugen, Vertreter der Presse – das Sitzungsprotokoll füllte »16000 Seiten und umfasste 4 Millionen Wörter« (44). Unzählige Beweisdokumente, Zeugenaussagen und eidesstattliche Erklärungen wurden berücksichtigt

Dies alles überschaubar und verständlich zu machen, war die Aufgabe einer kleinen Armee von Übersetzern und Dolmetschern. Insgesamt wurden 5 Millionen Blatt Papier »zur Vervielfältigung der Schriftstücke in alle vier Verhandlungssprachen benötigt« (44).

Der Nürnberger Prozess ist die erste internationale Verhandlung, auf der das sich damals noch in den Kinderschuhen befindliche Simultandolmetschen angewendet wurde. Hätte man den Prozess mit Hilfe des bis dahin üblichen Konsekutivdolmetschens in die Prozesssprachen übertragen, hätte er vermutlich Jahre gedauert. Der Nürnberger Prozess kann daher als »Grundstein für die Nutzung des Simultandolmetschens auf internationalen Konferenzen« (125) gesehen werden.

Die neu entwickelte Technologie (entwickelt übrigens von der Firma IBM, die von einem deutschen Auswanderer in Amerika gegründet worden war) machte es trotz technischer Schwierigkeiten möglich, die Verhandlung erfolgreich simultan zu dolmetschen, was nach Prozessende allgemein gewürdigt wurde, u. a. vom Hauptankläger Jackson, der die Leistung der Dolmetscher als »a landmark in overcoming the barrier of language differences« (102) bezeichnete.

Das Finden und Testen geeigneter Kandidaten erwies sich als nicht leicht. Herz verweist auf die Schwierigkeiten, mit denen sich Simultandolmetscher konfrontiert sehen (Sprechtempo, Zeitdruck, unbekannte Terminologie, kulturelle Eigenheiten usw.), und macht klar, wie schwierig diese Tätigkeit ist. Zahllose Kandidaten erwiesen sich als ungeeignet.

Viele Beispiele werden dafür gegeben, unter welchen Belastungen die Dolmetscher standen – etwa die kulturellen und sprachlichen Schwierigkeiten, die einige der Dolmetscher mit der Nazi-Sprache hatten, oder die psychologischen Traumata, die jene Dolmetscher durchlitten, die selber Erfahrung mit dem NS-Regime hatten (Inhaftierung, Verlust von Familienangehörigen usw.).

Die persönlichen Erfahrungen sind so lebhaft geschildert und werden an der passenden Stelle genannt, dass sich der Leser fast selbst im Gerichtssaal fühlt. Obwohl viele der Zitate lang und detailliert sind, führt das nicht zur Übermüdung für den Leser: Die Auszüge aus Protokollen, Reden oder Erinnerungen sind aufgrund der Tatsache, dass sie uns Einblicke in die Gedanken und Perspektiven einer Reihe von Betroffenen unterschiedlicher Position geben, m. E. ein unerlässlicher Teil des Buchs. Beim Lesen habe ich kein einziges Mal mit dem Gedanken gespielt, ein langes Zitat einfach zu überspringen.

Viele Episoden, die Herz zur Illustration verschiedener Punkte heranzieht (beispielsweise legte sich Göring angeblich ständig mit seinen Dolmetschern an, bis er sich an Richard W. Sonnenfeldt vergeblich die Zähne ausbiss), sind so in den Text integriert, dass sie dem Leser die auf den ersten Blick eher trocken anmutenden technischen Aspekte des Dolmetschens und Übersetzens veranschaulichen und vermitteln können, welche enorme Leistung hier vollbracht wurde. Der Nürnberger Prozess, so Herz, gilt auch »als der erste Schritt zu einer Professionalisierung und Etablierung des Berufsbildes« (126).

Nach der Lektüre bleiben viele Eindrücke haften. Dazu gehören die Beschreibungen bestimmter Dolmetscher und ihrer Arbeitsweise, technische Einzelheiten, Zitate aus den Verhandlungsprotokollen (besonders schön: Hauptankläger Jacksons ironische Reaktion auf die Argumente der Angeklagten und ihrer Verteidiger, 45–46), Eindrücke aus dem Gerichtssaal (Erich Kästner war nur einer von vielen, denen die unglaubliche Stille auffiel, die im Saal herrschte) oder die zahlreichen Abbildungen, die uns das Beschriebene näher bringen.

Es liegt an der Materie, die den Hintergrund der Untersuchung liefert, dass wir als Leser am Ende kaum mit einem Hochgefühl das Buch zuklappen, aber Bewunde-

rung und Respekt für den Verfasser und seine Arbeitsweise sind definitiv angemessen. Mir persönlich hat die Art, wie die Teile des Buches als Ganzes zusammenkommen, die Sprache verschlagen – vielleicht ein unpassendes Fazit eines Buches, das vor Augen führt, wie dem Nürnberger Prozess eine (viersprachige) Stimme gegeben wurde.

Herz gelingt es, historisch-politische Aspekte lesenswert mit linguistisch-kulturellen und technischen zu verbinden. (Sprach-)Geschichte wird zum Leben erweckt. Damit dürfte er nicht nur diejenigen ansprechen, die sich für das Dritte Reich interessieren; denn es ist nicht allein eine Abhandlung der Geschichte eines Kriegsverbrecherprozesses, sondern eine fundierte Untersuchung über das, was den Prozess aus dem rein Bürokratischen hebt: die Worte der Gewinner und Verlierer, der Ankläger und Angeklagten – und die derer, die dafür sorgten, dass diese Worte über den Gerichtssaal hinausgingen.

- ▶ Hindinger, Barbara; Langner, Martin-M. (Hrsg.):
»Ich bin ein Mann! Wer ist es mehr?« Männlichkeitskonzepte in der deutschen Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-021-5. 347 Seiten, € 36,00

(Erika Kegyes, Miskolc / Ungarn)

Wenn LeserInnen den vorliegenden Band in die Hand nehmen, wollen sie vielleicht zuerst wissen, von wem das auch als Motto des Bandes gewählte Zitat stammt und in welchem Zusammenhang es mit dem Konzept dieses Sammelbandes zum Thema Männlichkeit in der deutschen Literatur steht. Das Zitat ist die Anfangszeile von Schillers Gedicht *Kastraten und Männer*, erschienen in der *Anthologie auf das Jahr 1782* (115–122). Aus diesem Gedicht geht hervor, dass Männlichkeit in erster Linie Mannheit bedeutet und der Mann ein Ebenbild Gottes ist, aber auch mit Begriffen wie Tapferkeit, Lebenslust und Erotik assoziiert wird. Diese Begriffe schicken schon die Grundfragestellung des Bandes voraus: Worin, wodurch und wie zeichnet sich die Männlichkeit als Konzept aus?

Dieser Frage wird hier in 13 Beiträgen unter dem Aspekt der Literaturgeschichte nachgegangen. Die Beiträge hängen eng zusammen, sie alle analysieren die »männlichen Geschlechtsentwürfe« (z. B. 10, 13) in der deutschen Literatur in einem Überblick über 800 Jahre. LeserInnen begegnen hier einem wirklich anspruchsvollen und weit gespannten Bogen vom Mittelalter bis zur Gegenwart und können durch die Analyseergebnisse der einzelnen Beiträge des Bandes die historische Wandelbarkeit von offiziellen Leitbildern und Diskursen der Männlichkeit bzw. Mannheit sowie die überraschende Vielfalt der literarischen Dispositionen der Männlichkeit und die Mannheit der literarischen Figuren bei vielen männlichen Autoren der deutschen Literatur nachvollziehen. Dabei liegt der

thematische Schwerpunkt auf dem Aspekt des Konstruktionsprozesses der männlichen Geschlechterrollen und auf den Spannungsverhältnissen, die diesen Prozess charakterisieren.

Ein wenig problematisch erscheint vorerst der Begriff der »männlichen Geschlechtsentwürfe«, da LeserInnen, die sich mit den aktuellen Themen der Geschlechterforschung nicht so intensiv auseinandersetzen, sich aber für die deutschsprachige Literatur interessieren, diesen Terminus als simples Synonym zu dem Begriff ›Männlichkeitskonzepte‹ interpretieren könnten. Der verwendete Begriff »männliche Geschlechtsentwürfe« weist aber eindeutig auf mehr hin: Einerseits wird dadurch aufgezeigt, dass es hier um Auffassungen von männlichen Autoren über die Männlichkeit geht, die aber nur in ihrem engen Verhältnis zu den Weiblichkeitsbildern der männlichen Autoren interpretiert werden können. Andererseits geht es hier um Konzepte, die literarisiert beschreiben wollen, was unter dem Begriff *Mann* zu verstehen ist, wobei die Frage gestellt wird, was ›einen Mann zu einem Mann‹ macht. Alle Beiträge des Bandes greifen diese Frage auf und diskutieren, ob bei der Konstruktion von Männlichkeit die psychisch-physischen Eigenschaften oder eher die sozial und kulturell zugeschriebenen Rollenbilder die Oberhand haben. Es ist ein wichtiges Ziel des Bandes zu untermauern, dass die Konzepte der Männlichkeit durchaus nicht konstant sind, sondern es sich um einen Prozess handelt, in dem die Männlichkeit eine gewisse Konstanz und Stabilität trägt, obwohl in den verschiedenen untersuchten historischen und literarischen Perioden verschiedene Bilder über die Männlichkeit entstanden sind und tradiert waren. Manche dieser Bilder sind schon verblichen, manche blieben aktuell. Die Wandlung, Umkodierung bzw. Umkonstruierung der Männlichkeit und der Männlichkeitsbilder lassen sich in den Beiträgen des Bandes besonders gut nachvollziehen, da der Akzent neben der literarischen und sprachlichen Konstruktion der Männlichkeit bei einzelnen Autoren wie Schiller, Wieland, Lessing oder Fontane und Kafka stets auch auf die gesellschaftliche Einbettung der Prozesshaftigkeit der Männlichkeit gelegt wird. So bilden in den Beiträgen des Bandes – verfasst unter anderem von namhaften ForscherInnen zur deutschen Literaturgeschichte wie Martin-M. Langner, Andreas Keller, Barbara Hindinger, Hans-Joachim Jürgens und Toni Tholen – die Gesellschaftlichkeit, die Individualität und die Geschlechtsidentität ein ›Analysedreieck‹, in dem die Komplexität eines Konstruktionsprozesses aufgezeigt wird, in dem Soziabilität und Kulturalität das männliche Ideal und überhaupt die Vorstellungen über Männlichkeit gleichermaßen bestimmen konnten. In diesem Zusammenhang ist es besonders interessant darüber zu lesen (s. den Beitrag von Christa Agnes Tuczay), dass die sozialen und individuellen Konzepte der Männlichkeit auch in Konflikt miteinander stehen konnten, wie zum Beispiel in den ritterlichen Epen und Heldendichtungen. Dieser Artikel und der gesamte Band kann überzeugend nachweisen, dass Männlichkeit durch diese Konflikte keineswegs eine Selbstver-

ständigkeit darstellt, sondern einerseits zeitlich und räumlich begrenzt ist, andererseits auch durch Paradoxien getragen wird (wie z. B. Angst und Aggression, Unverletzlichkeit und Sterblichkeit, Potenz und Impotenz).

Seit den 90er Jahren kann beobachtet werden, dass die Anzahl der Publikationen zum Thema Männlichkeit in der Gesellschaft und Familie und in der Literatur und Kunst zunahm und auch innerhalb der Genderforschung das Thema der männlichen sozialen Rollen intensiver erforscht wird. Was aber bislang fehlte – wie es auch von den Herausgebern des Bandes im Vorwort betont wird –, ist eine umfassende Geschichte der Männlichkeitskonzepte. Dabei ist das Dispositiv ›Mann zu sein‹ als Leitkonzept des Bandes zu bestimmen, dem sich alle Autoren sowohl theoretisch als auch praktisch annähern. Die eher theoretisch konzipierten Beiträge (wie z. B. von Albrecht Classen, Bernhard Kreuz, Stefan Krammer und Toni Tholen) zeichnen die Herausbildung und Wandlung der Männlichkeitsbilder in längeren Epochen überblicksartig nach. Die eher praktisch analysierenden Beiträge (wie z. B. von Martin Blawid, Carola Hilmes Ester Saletta und Susanne Hochreiter) widmen sich einzelnen Autoren und männlichen Figuren. In diesem Sinne ist es berechtigt, von »Männlichkeiten« (7; Hervorhebung im Original) zu sprechen. Diese Pluralität des Männlichkeitsbegriffs zieht sich durch den ganzen Band, und die LeserInnen bekommen einen Überblick über die Ausformungen, Darstellungen, Beschreibungsformen und Realisierungsmöglichkeiten von Männlichkeiten vom Mittelalter bis zur Gegenwart.

Die Diskussion wird eröffnet mit einem Beitrag über die Männlichkeitsbilder in der Lyrik und Epik von 1150–1210 (ein Beitrag von Martin-M. Langner), abgeschlossen wird sie mit einer Kritik über die Männerbilder im 21. Jahrhundert (ein Beitrag von Toni Tholen). In einem Bogen über 800 Jahre werden von den beitragenden AutorInnen vorwiegend Dramen- und Prosatexte analysiert, wobei die Motive der Männlichkeit, die Komponenten des Männerbildes, die männlichen Geschlechtsentwürfe der analysierten Autoren im Vordergrund stehen. Als weitere Themen des Bandes sind zu nennen: die literarischen Topoi der Männlichkeit, Stereotype über die Männlichkeit, Anpassung und Abweichung von Traditionalität, Rollenmuster in Wandlung, literarische Konfliktbearbeitungen der Männlichkeit. Diese Themenfelder werden durch die Suche nach den literarischen Ausdrucksmöglichkeiten der Männlichkeit verknüpft. Dabei können die LeserInnen das ideale vs. verletzliche Bild eines Ritters ebenso kennen lernen wie die selbstironischen Figuren der Schwankliteratur oder das Dandytum der Wiener Moderne.

Die einzelnen Analysen zeichnen die Entwicklungslinien der literarischen Männlichkeit nach, die uns davon überzeugen, dass die Konstanten der Männlichkeitskonzeptionen gar nicht so konstant sind oder sein können, wenn wir diese nicht nur und nicht immer durch die Brille der Dominanz- und Machtverhältnisse untersuchen und interpretieren wollen. Dies ist das Verdienst des Bandes und

zugleich auch sein Novum, das von den Herausgebern so beschrieben wird: »Der literaturhistorische Aspekt macht diese Konstanten transparent, sensibilisiert aber gleichzeitig für die kontextbezogenen Veränderungen ihrer literarischen Präsentation.« (Vorwort, 9) In dieser Hinsicht ist Schillers Zeile »Ich bin ein Mann! Wer ist es mehr?« nicht nur als eine charakteristische (körperlich bedingte) Ausdrucksform der Männlichkeit zu verstehen, sondern auch als ein sozial und kulturell geprägtes Konzept.

Dieser Sammelband ist allen zu empfehlen, die sich entweder aus Interesse für die deutsche Literaturgeschichte oder aus Interesse für die Genderforschung mit Männlichkeitskonzeptionen beschäftigen möchten. Sowohl LiteraturhistorikerInnen als auch GenderforscherInnen finden in diesem Band für ihre weiteren Untersuchungen nützliche Anhaltspunkte und wichtige theoretische Anknüpfungen an Möglichkeiten der Analyse von Männlichkeitsbildern in der Literatur.

- Hoffmann, Ludger; Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.):
Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0824-4. 344 Seiten, € 25,00

(Conny Bast, Albstadt)

Das Thema Mehrsprachigkeit und, oft in einem Atemzug genannt, damit verbunden niedrigere Bildungschancen für Migranten ist in der deutschen Bildungslandschaft aktuell wie eh und je (man denke an die PISA- und PISA II-Studie). In vielen Schulen finden sich Klassen mit Schülern aus vielen unterschiedlichen Herkunftsländern, unterschiedlichen Kulturen und mit unterschiedlichen Erstsprachen. Die damit verbundenen Probleme, aber auch Chancen versucht der vorliegende Sammelband *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen* von ganz unterschiedlichen Seiten her zu beleuchten. Der Fokus liegt dabei auf den folgenden Bereichen: A: Didaktik der Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich (10–65), B: Mehrsprachigkeit im europäischen Raum (66–79), C: Entwickeln und Fördern (80–197), D: Sprachförderung im Fachunterricht (198–229), E: Deutsch in Vorbereitungs- und Fördergruppen (230–262), F: Sprache und Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema (263–273) sowie G: Mehrsprachigkeit und Elternarbeit (274–334). Es kommen sowohl Wissenschaftler zu Wort, die sich theoretisch mit Mehrsprachigkeit oder mit grammatischen Phänomenen im Zweitspracherwerb bzw. im Sprachvergleich beschäftigen (Kapitel A), als auch Erzieherinnen und Lehrerinnen, die täglich mit mehrsprachigen Gruppen arbeiten und sehr praxisnahe Förderbeispiele geben. Gerade diese Artikel (speziell in den Kapiteln C, D und G) möchte man allen Lehrern, für die monolingualer Unterricht der Königsweg ist und die Mehrspra-

chigkeit als Defizit und störend im Unterricht ansehen, als Pflichtlektüre an die Hand geben.

Das Altersspektrum der beschriebenen Personen ist weit gefächert, von der (Mehr-)Sprachentwicklung des Säuglings über mehrsprachige Gruppen im Kindergarten bis hin zur Förderung in der Sekundarstufe II des Gymnasiums sind unterschiedlichste Ansätze vertreten. Dies ist leider einer der schnell auffallenden Kritikpunkte an diesem Buch. Wer sich einen generellen Überblick über das o. g. Thema verschaffen möchte, sollte unbedingt zu diesem Buch greifen, wer sich jedoch Anregungen für die eigene Arbeit mit einer bestimmten Altersgruppe oder Schulform (Vorschule, Grundschule, Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II) oder theoretische Information zum Sprachvergleich erhofft, muss sich die entsprechenden Aufsätze herausuchen. An diesem Punkt hört die negative Kritik jedoch bereits auf.

Viele der Autoren in diesem Band haben selbst einen Migrationshintergrund (türkisch, polnisch oder italienisch) oder gehören als Ausländer zu den größeren Minderheitengruppen. Aus vielen ihrer Aufsätze wird deutlich, dass sie ihr theoretisches Wissen mit ihren eigenen Erfahrungen in der Praxis verknüpfen und zu ihrem Vorteil anwenden können. Dies ist ein eindeutiger Pluspunkt dieses Buches, denn endlich kommen diejenigen zu Wort, die die Situation nicht nur theoretisch und am grünen Tisch beurteilen können, sondern wirklich wissen, wovon sie reden.

In einem Punkt sind sich alle diejenigen Autoren, die über ihre eigenen Projekte oder Förderklassen berichten, einig: Eine erfolgreiche Förderung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, egal ob sie im Sprach-, im Förder- oder im Fachunterricht durchgeführt wird, findet am ehesten statt, wenn die Identität der Lerner wertgeschätzt wird, ihre Herkunftskultur beachtet und ihre Erstsprache als vollwertige, gleichberechtigt wichtige Sprache akzeptiert wird. Sie betonen den kulturellen Mehrwert für die mehrsprachige Gruppe (und auch für die Lehrer und Erzieher), wenn sich alle Teilnehmer gerne einbringen und voneinander über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Kultur und Sprache lernen können. Wer sich wohlfühlt und akzeptiert wird, lernt viel lieber und auch erfolgreicher Deutsch als jemand, dem Defizite schon allein aufgrund der Herkunft oder der Erstsprache zugeschrieben werden (siehe Otte, 164 ff.; Pritchard-Smith, 177 ff.; Ziga, Reißner und Yilmaz, 220 ff.; Akcabelen, 317 ff. und andere). In direktem Zusammenhang steht die wiederholt geäußerte Forderung nach einer verbesserten Ausbildung bzw. Weiterbildung der Lehrer und Erzieher in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Kulturvergleich bzw. Religion, um das Bewusstsein für die Bereiche, in denen Sprecher mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch speziell gefördert werden müssen, stärken zu können.

Fazit: Von einigen kleinen Durststrecken abgesehen, ist dieses Buch unbedingt lesens- und weiterempfehlenswert.

► Hohmann, Sandra:

Einfach schreiben! Deutsch als Zweit- und Fremdsprache A2–B1. Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2011. – ISBN 978-3-12-676231-1. 64 Seiten, € 8,99

(Andreas Wistoff, Beijing / China)

Vorliegendes Heft versteht sich als Trainer für die Schreibfertigkeit entsprechend dem Rahmencurriculum für Integrationskurse und hat zum Ziel, auf den Deutsch-Test für Zuwanderer vorzubereiten. Folgende Themenfelder werden behandelt: Einkaufen, Kinder, Wohnen, Arbeit, Gesundheit, Aus- und Weiterbildung, Versicherungen. Situativ sind die Aufgaben in Deutschland angesiedelt, international sind die Personennamen. Am Schluss steht ein weiteres Kapitel mit sechs Seiten prüfungsähnlichen Aufgaben. Die einzelnen Bereiche sind nicht kontinuierlich gestaltet, so dass freies Kombinieren möglich ist. Zum Überprüfen der Lösungen wird auf einen Link zur Homepage des Klett-Verlags verwiesen.

Die Aufgaben bestehen zumeist aus Lückentexten, Einsetzübungen mit vertauschten Buchstaben, Silben oder Wörtern bzw. fehlenden Wörtern sowie vorgegebenen Briefen und E-Mails, die es zu beantworten gilt. Benutzer können die Aufgaben direkt im Buch bearbeiten, das hinreichend freien Raum für handschriftliche Einträge innerhalb der Aufgaben bietet. Bei einigen Übungen verweist ein Symbol am Seitenrand darauf, die Lösung in ein Heft (oder auf ein Blatt) zu schreiben.

Das Werk bietet im Wesentlichen die vertrauten und bewährten Formen der Übungen, die im Selbststudium genauso wie im Klassenunterricht einsetzbar sind. Es richtet sich an erwachsene Lerner. Nützlich sind Verweise zu weiterführenden Übungen, sehr hilfreich sind Tipps am Seitenrand mit knappen Einzelerläuterungen von speziellen Schwierigkeiten der jeweiligen Übung, Hinweisen zur Wiederholung und Vertiefung grammatischer Strukturen und Erinnerungen an einzelne formale Anforderungen der behandelten Textsorte. Auf inhaltlich weiterführende Aspekte wird mit einem Symbol nach der Übung hingewiesen, so dass es für Lerner und Kursleiter vielfältige Anregungen gibt, über die im Buch selbst gebotenen Materialien hinausgehend weiterzuarbeiten. Etwas konstruiert wirken die Briefe und E-Mails – besonders dann, wenn sie locker und authentisch jugendlich wirken wollen; hinzu kommt, dass das A2-Deutsch bei einigen Formulierungen allzu kindlich für Texte von erwachsenen Verfassern wirkt, z. B. im Brief unter der simplen Betreffzeile »Beschwerde«: »Aber leider war kein Kochbuch in dem Paket, sondern Shampoo!« (15) Anderes Beispiel, E-Mail: »ich habe gehört, dass du bald deine Deutschprüfung machst. Das ist toll!« (5) Auch die Kleinanzeigen »Tolle Kaffeemaschine« (10) oder »Wohnung im Zentrum! Mit Balkon und Garage« (27) wirken nicht so recht wie aus dem echten Leben gegriffen, denn auch diese kleine Textsorte ist in Wirklichkeit komplexer. Überzeugend dagegen andere, echte Kleinanzeigen im Übungsbuch.

Für das vollständige Bearbeiten aller Aufgaben benötigt ein einigermaßen geübter Lerner nicht mehr als einige Stunden. Der Trainingszeitraum ist also recht überschaubar. Das Buch zur Prüfungsvorbereitung einmal vollständig durchzuarbeiten, ist an einem Wochenende bequem zu schaffen, und damit ist sein im Vorwort angegebener Nutzen erzielt.

Die Verwendungsmöglichkeiten des Übungsbuchs sind tatsächlich aber vielfältiger als nur zur Prüfungsvorbereitung. Gerade auch für Lerner im Ausland ohne Deutschland-Vorerfahrungen lassen sich diese Themenbereiche gut verwenden, denn sie können mit Hilfe eines erfahrenen Lehrers gut als Hinführung zu landes- bzw. kulturspezifischen Alltagssituationen eingesetzt werden, bei denen sprachliches Handeln gefordert ist: Die Kapitel »Beim Arzt«, zum Wohnen, Arbeiten, zu Versicherungen und zur Ausbildung enthalten implizit viele Informationen über deutsche Alltagssituationen, die kein internationaler oder gar weltweiter Standard sind. Mit einführenden oder begleitenden Zusatzinformationen durch Kursleiter kann das Werk noch weit nutzbringender verwendet werden denn nur als reines Sprachtraining.

Werden die Aufgaben allein von einem Lerner bearbeitet, was vom Konzept her vorgesehen ist, bleibt die Frage nach der Korrektur der Aufgaben. Sie kann durch einen Lehrer erfolgen, mit Einschränkungen auch durch andere Schüler bei gleichzeitigem Gebrauch von Hilfsmitteln (Wörterbüchern, Grammatiken). Die Lösungen auf der Homepage des Verlags sind leicht erreichbar, vollständig und eindeutig.

Fazit: ein nützliches Heft zum Selbststudium und für den Einsatz in der Lernergruppe, das auch über das reine Sprachtraining hinaus eingesetzt werden kann.

► Honold, Alexander (Hrsg.):

Ost-westliche Kulturtransfers. Orient – Amerika. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Postkoloniale Studien in der Germanistik 1). – ISBN 978-3-89528-848. 291 Seiten, € 29,80

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

Die Germanistik hat im letzten Jahrzehnt entscheidende Impulse von den ursprünglich aus dem angelsächsischen Raum stammenden *postcolonial studies* erhalten. Bezeichnenderweise handelt es sich dabei um Forschungsimpulse, die sich über ihren Gegenstand – (neo-)koloniale Geschichte, Diskurse und Strukturen – auch kritisch mit eben jener Disziplin auseinandersetzen, deren Innovationspotential sie so maßgeblich steigern: die Germanistik. Der erste Band der Reihe »Postkoloniale Studien in der Germanistik« gibt einen genauen Einblick in die Tätigkeitsfelder, die sich aus einer postkolonialen Perspektive innerhalb der

Philologie ausmachen lassen. Dabei ist dieser Band nicht als theoretischer Überblicksband zu verstehen, sondern – wie der Titel verrät – mit einem inhaltlichen Schwerpunkt versehen, nämlich den Ausprägungen des »Orientalischen« und des »Amerikanischen« in Europa und insbesondere in Deutschland. Dennoch erlauben die 12 thematischen Beiträge dem Leser, sich mit grundlegenden theoretischen bzw. methodologischen Annahmen und Hypothesen postkolonialer Studien vertraut zu machen.

»Orient« und »Amerika« verweisen in diesem Kontext freilich weniger auf die entsprechenden geographischen Regionen als vielmehr auf »Denksysteme und Projektionsmuster überwiegend europäischer Herkunft, in denen sich das Wissen und Handeln vergangener Epochen niedergeschlagen hat« (19 f.), so Honold in seiner Einleitung in den Band. E. Saids ungemein einflussreiches *orientalism*-Konzept ist folglich auch hier, in der Germanistik, eine Referenz und wird für die produktive Auseinandersetzung genutzt.

Im programmatischen Vorwort der Reihenherausgeber Gabriele Dürbeck und Axel Dunker wird der Postkolonialismus als »Teilbereich der Interkulturellen Germanistik« (14) definiert: Themen wie Kulturtransfer oder kulturelle Übersetzungsverfahren sind folglich mit ihm verbunden. Es geht daher auch nicht nur darum, den deutschen Kolonialismus historiographisch aufzuarbeiten – Deutschland übte in einem relativ kurzen Zeitraum von 1884 bis 1918 Kolonialherrschaft aus –, sondern primär darum, Kolonialismus als Kultur zu lesen. Konkret ist er auch als Alltagskultur zu verstehen (vgl. 16).

In einem 2002 von Honold und Oliver Simons herausgegebenen Sammelband *Kolonialismus als Kultur* wurde diese Gleichung in der Einleitung noch mit einem Fragezeichen versehen, weil es sich um »eine irritierende Gleichung mit evident Ungleichem« (Honold/Simons 2002: 7) handle. Tatsächlich umfasst der Postkolonialismus ganz unterschiedliche Begriffsverwendungen: Neben dem Bezug auf einen spezifischen historischen Zeitraum und kulturelle Prozesse wird er immer wieder ins Verhältnis zu diskursiven Praktiken gesetzt, die auch in den Beiträgen eine zentrale Rolle spielen. Machtasymmetrien kehren in diesem Zusammenhang als Problemgegenstand immer wieder. Vielversprechend ist vor diesem Hintergrund auch die Reflexion der Reihenherausgeber darüber, in welchem Maße sich der »postkoloniale Theorierahmen« (18) öffnen lasse für andere Thematiken wie z. B. die Binnenmigration oder asymmetrische Machtstrukturen in weiteren Kontexten.

Doch bevor die Anschlussfähigkeit des postkolonialen Paradigmas geprüft wird, ist zunächst einmal zu erforschen, ob von spezifisch postkolonialen Schreibweisen und damit auch von einer postkolonialen Ästhetik auszugehen ist und wie diese beschaffen sind. Schlüsselbegriffe sind hier »kontrapunktische Lektüre, Selbstreflexivität und Polyphonie, Hybridität oder Métissage« (16 f.). Die mit diesen Begriffen verbundenen, aus dem angelsächsischen Kontext übernommenen theo-

retischen Ansätze werden im vorliegenden Band (und in der projektierten Reihe, die von einem DFG-geförderten Netzwerk zum Thema profitiert) konsequent auf die deutschsprachige Literatur bezogen bzw. vorab auf ihre Praktikabilität im deutschsprachigen Zusammenhang geprüft.

In der Zusammenschau entfalten die Beiträge auf diese Weise »eine implizite Typologie literarisch modellierter Kulturtransfers« (29). Dem postkolonialen Paradigma entsprechend umfassen die meist textorientierten Analysen ein weitaus größeres Spektrum als die ursächlich mit der historischen Periode des deutschen Kolonialismus verbundene Kulturproduktion. So untersucht Seraina Plotke etwa kulturgeographische Begegnungsmodelle in zwei Werken des Mittelalters, *König Rother* und *Herzog Ernst B.* Oliver Lubrich zeigt, inwiefern Alexander von Humboldts Asien-Reise das Gegenstück zur großen und viel bekannteren Reise nach Amerika darstellt, während Axel Dunker die westliche Aneignung orientalischer Darstellungsformen anhand der Arabeske analysiert und Sven Werkmeister die deutsche Kulturgeschichte des Amazonas-Waldes erläutert.

So heterogen sich die Untersuchungsgegenstände auf den ersten oder gar zweiten Blick auch darstellen, so gelingt es den Autoren doch, von ihnen ausgehend Fragestellungen zu entwickeln, die uns schlagartig ins Zentrum der postkolonialen Forschung rücken.

Literatur

Honold, Alexander; Simons, Oliver (Hrsg.): *Kolonialismus als Kultur. Literatur, Medien, Wissenschaft in der deutschen Gründerzeit des Fremden*. Tübingen: Francke, 2002.

► Hunter, Regina:
minimal lernen. Bern: hep, 2011. – ISBN 978-3-03905-731-3. 156 Seiten, € 28,00

(Dorothea Spaniel, Jena)

Ziel des Buches der Psychologin Regina Hunter ist es, Menschen, die sich in der heutigen Wissensgesellschaft ständig neues Wissen aneignen müssen, zu ermutigen, »Lernen als etwas Einfaches« und leicht zu Schaffendes zu sehen (10). Mit dieser Ausgangsthese richtet sich die Autorin an eine breite Personengruppe: »angefangen bei jungen Lernenden und ihren Eltern über Studierende bis hin zu Fachpersonen der Pädagogik und Didaktik« (ebd.). Inhaltlich stützt sie sich nach einer Einleitung auf drei Grundannahmen, die in den nachfolgenden Kapiteln näher ausgeführt werden:

1. Lernen ist erfolgreich, wenn das Wichtigste gelernt wird (Minimalismus).
2. Lernen ist erfolgreich, wenn es das Motivationssystem anspricht.
3. Lernen ist erfolgreich, wenn es in minimaler Zeit geschieht.

Kapitel 1 beschreibt unter dem Begriff *Mastering*, dass für Lernen »positiv verbundene Gefühle von Erfolg und Beherrschung unabdingbar« sind (20). In der Regel sind nach Meinung der Verfasserin Lernerfahrungen im Laufe der schulischen Sozialisation mit negativen Gefühlen von Angst, Überforderung und schlechten Noten verbunden. Daher sei es notwendig, Lernstoff so zu präsentieren, dass er vom Lerner als bearbeitbar eingeschätzt wird. Lehrerseitig sollten Fehler als »bereichernd willkommen« geheißen werden (27). Für die Lerner muss das Motto heißen: »Das ist ja total leicht, ich schaff' das.« (32)

Neben dieser positiven Grundeinstellung zum Lernen widmet sich *Kapitel 2* unter der Maxime des *Minimalen* der Frage, wie Lernstoff konkret aufbereitet sein muss, damit das positive Gefühl des Schaffbaren eintritt. Unterschieden nach Lernstufen (Grund-, Mittel- und Oberstufe sowie universitärer Bereich) werden Beispiele aus verschiedenen Fächern (Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen) präsentiert, die zwischen allgemeinen Lerntipps und Strategien vertortet werden können. Ein näherer Blick in das Teilkapitel zu Fremdsprachen zeigt jedoch, dass die Autorin Arbeiten aus der Fremdsprachendidaktik unbeachtet lässt. Zum Thema Wortschatzerwerb geht sie davon aus, dass die sichere Beherrschung des hochfrequenten Grundwortschatzes einer Sprache (ca. 100 Wörter) beim Kind bereits das Gefühl von Stolz entstehen lässt. Daher sollten pro Tag nicht mehr als drei Wörter rund zwei Minuten intensiv angeschaut und mithilfe eines Zettelkastens wiederholt werden. Idealerweise kann sich das Kind diese Wörter selbst aussuchen und mit Vorlieben oder Vorerfahrungen in Verbindung bringen (vgl. 43). Hier hat die fremdsprachendidaktische Forschung weitergehende Erkenntnisse als die hier aufgeführte Methode des Karteikartenlernens geliefert. Es ist nicht beliebig, welche Wörter (z. B. Synonyme/Antonyme, Ober-/Unterbegriffe, Wörter eines semantischen Wortnetzes) zusammen und mit welchen zusätzlichen Informationen (z. B. Artikel, Konjugationsschema, häufige Verbindungen) gelernt werden (vgl. Neveling 2004). Die auf sieben Seiten ausgeführten Hinweise zum Erlernen der französischen Grammatik sind für Lehrende und Lernende »Eselbrücken«, nicht unbedingt innovative Wege zur Reduktion komplexen Lernstoffes. Zudem wird der Zusammenhang inhaltlicher und formaler Aspekte nicht berücksichtigt (vgl. Tschirner 2005), wenn die Autorin zum Thema fremdsprachige Aufsätze schreibt, dass es wichtig sei, die gelernten Themen und folgende Strukturen einzubauen, der Inhalt aber »zweitrangig« sei (50). Das Teilkapitel schließt mit einer Zusammenstellung von Techniken (71), um im Folgenden Forschungsergebnisse der Lernpsychologie vorzustellen. Hier werden vor allem die Arbeiten

Manfred Spitzers und Brigitte Chevaliers dargelegt. Warum sich dieses interessante Kapitel erst im zweiten Teil des Buches – ohne Überleitung – befindet, bleibt offen. Schließlich geht es im nachfolgenden Teilkapitel um den Faktor *Zeit*, da die Autorin davon ausgeht, dass sich die Begrenzung der Lernzeit positiv auf das Lernvermögen auswirke (vgl. 79).

Auf diesen Punkt geht sie später, in *Kapitel 3*, nochmals genauer ein, wenn sie eine Stunde Lernzeit pro Tag propagiert. Ob man sich dieser Maßgabe anschließt, sei dahingestellt, denn die vorgeschlagenen zehnminütigen Wechsel zwischen sechs Schulfächern sind inhaltlich kaum zu begründen (vgl. 100). Gegen Ende des Buches gibt es Widersprüche in den Aussagen, z. B. zur Rolle von Musik. Der Punkt Prüfungsvorbereitung ist von einem problematischen Lehrerbild gekennzeichnet (vgl. 108), wie auch im Diskussionsteil die Beschreibung des Status quo im Schulwesen bezeugt (vgl. 129). Ebenso wird die unterstützende Rolle der Eltern eher den Müttern zugeschrieben, um »Resilienz«, d. h. Belastbarkeit von Kindern trotz schwieriger Umstände, wie sie in der Pubertät eintreten können, zu fördern (128).

Den Abschluss des *Kapitels 4* bildet schließlich ein nochmaliger Appell an die Leser, die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in der heutigen Gesellschaft ernst zu nehmen. Hier, wie prinzipiell in vielen Punkten, so z. B. Lernen, was für die Anwendung notwendig sei (50), Bedeutung der Aktivierung von Vorwissen (76) oder Schaffung einer positiven Lernatmosphäre (89), ist der Autorin voll zuzustimmen. Allerdings fällt es schwer, das Buch zwischen den Tipps im Ratgeberstil, den Zitaten von Albert Einstein bis Vaclav Havel und fachterminologischen Ausführungen zu Forschungsergebnissen der Neurowissenschaften einzuordnen. Wer griffige Formeln für erfolgreiches Lernen sucht, kann in diesem Buch fündig werden. Fremdsprachenlernende, Studierende und Kollegen der Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung sind mit einschlägigen Fachlexika (u. a. Hallet/Königs 2010) und Publikationen zur Thematik sicher besser beraten.

Literatur

- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2010.
- Neveling, Christiane: *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsvorgehen*. Tübingen: Narr, 2004 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Tschirner, Erwin: »Kommunikative Grammatik, oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen«, *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 16 (2005) [<http://www.uni-leipzig.de/herder>].

- Hutterli, Sandra:
Beurteilung der Sprechkompetenz in einer Fremdsprache. Theorie und Praxis der Einführung neuer Verfahren in einem schweizerischen Schulsystem (Fallstudie). Frankfurt/M.: Lang, 2011. – ISBN 978-3-0343 0596-9. 514 Seiten, € 73,80

(Kornél Kovács, Berlin)

Die Dissertation führt auf dem praktischen Feld einer Fallstudie zwei verschiedene Bereiche zusammen: Wissenschaft und Praxis werden miteinander verbunden, indem eine ursprünglich sprachwissenschaftliche Problematik (Beurteilung der Sprechkompetenz in einer Fremdsprache) in den Kontext des Schulalltags und des Changemanagements gesetzt wird: Einführung eines neuen Testverfahrens zur Beurteilung der Sprechkompetenz in einer Fremdsprache. Dank den beiden Analyseaspekten ist die Arbeit sowohl für Linguisten, Sprachlehrer, Lehrmittelentwickelnde und Forscher als auch für Bildungsverantwortliche und im Bildungswesen Tätige eine mögliche Quelle dafür, wie man Ergebnisse der Theorie in die Praxis implementieren kann.

Die Ausgangslage der Dissertation ist ein konkreter bildungspolitischer Beschluss des Erziehungsrates eines (namentlich nicht genannten) schweizerischen Kantons, wodurch im Fach Französisch als Fremdsprache neben den bis dahin festgelegten (Teil-)Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck, mündlicher Ausdruck, Wortschatz, Grammatik) beim Übertritt von der Sekundarstufe in das Gymnasium auch die Sprechkompetenz als Selektionskriterium bewertet werden soll. Aus organisatorischen Gründen, aus dem Grund, dass der Beschluss schwer umsetzbar ist und weil sie im Entscheidungsprozess nicht involviert waren, wehren sich die Lehrpersonen gegen die Einführung des neuen Auswahlkriteriums. Die Autorin nutzt dieses sprachenpolitische Umfeld, um mithilfe einer umfangreichen Untersuchung u. a. die folgenden Fragen zu beantworten:

- Wie können wissenschaftliche Erkenntnisse der Praxis zugänglich gemacht werden?
- Wie lassen sich Veränderungsprozesse in einer Organisation (z. B. Schule) durchführen?
- Wie können Veränderungsprozesse als stetes Lernen in die Organisation Schule gebracht werden?

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen werden wissenschaftliche Erkenntnisse der Testmethodik, des Changemanagements und der sprachwissenschaftlichen Literatur benutzt. Außerdem werden verschiedene Praxisbeispiele und die Ergebnisse einer zweijährigen Fallstudie in der Schweiz miteinbezogen, in der die

Autorin qualitative und quantitative Methoden der Sozialwissenschaften eingesetzt hat.

Die Arbeit gliedert sich in drei umfangreiche Teile, die jeweils mehrere Kapitel beinhalten. *Der erste Teil* stellt den theoretischen Hintergrund der Arbeit dar. *Kapitel 1* beschreibt als Einführung die Ausgangslage der behandelten sprachpolitischen Situation und stellt die Probleme vor bzw. formuliert die Ziele der Arbeit. *Kapitel 2* bietet eine Gesamtschau der theoretischen Erkenntnisse zur Beurteilung der Sprechkompetenz. Neben dem allgemeinen Kompetenzbegriff werden verschiedene Modelle der Sprach- und Sprechkompetenz vorgestellt. Außerdem wird in der Arbeit auch auf die Bereiche Testmethodik, Beurteilungstypen, Testformate usw. eingegangen.

Den theoretischen Hintergrund zu Veränderungsprozessen im Allgemeinen und konkret zum schulischen Kontext behandelt das *Kapitel 3*. Die Schule wird in Hinblick auf Normen, Aufbau und interne Abläufe vorgestellt. Sämtliche Komponenten und beeinflussende Faktoren der Schule werden angesprochen: Management, Stundenplan, Teamsitzungen usw. Der Veränderungsprozess wird sowohl auf der individuellen Ebene (Ebene der Lehrer) als auch auf organisatorischer Ebene (Ebene der Schule) beleuchtet. Veränderungsprozesse werden als Wandelmodelle (z. B. eigendynamischer, umweltbedingter Wandel) dargestellt, die Widerstände, d. h. negative Reaktionen von Individuen und Gruppen auslösen können. Der letzte Teil des Kapitels geht darauf ein, wie mit Widerständen umgegangen werden kann und wie Konflikte verarbeitet werden können.

Der zweite Teil der Dissertation stellt die empirische Untersuchung vor. In *Kapitel 4* entwickelt Sandra Hutterli zunächst die konkreten Fragestellungen und führt aufgrund der theoretischen Grundlage eine Haupthypothese bzw. mehrere Teilhypothesen ein. Die Haupthypothese geht davon aus, dass zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und schulischer Umsetzung eine Differenz besteht, weil entsprechende Veränderungsprozesse zu unbewusst initiiert und zu wenig transparent begleitet werden. Im Verhältnis dazu sind inhaltlich fachliche Diskussionen ein schwächerer Hinderungsgrund für Umsetzungsprobleme (186).

Kapitel 5 behandelt den methodologischen Hintergrund des Verfahrens der Untersuchung, in dem u. a. die folgenden Punkte erörtert werden: Forschungsdesign, Merkmale der vorgenommenen Untersuchungsmethode (Fragebogen, narrative Interviews, partizipative Beobachtung), Vorstellung des Samples (Details zu den Lehrpersonen), Informationen zur Untersuchungsdurchführung.

Der dritte Teil analysiert die Ergebnisse der Fallstudie und leitet das Fazit von der Untersuchung ab. Die Fallstudie wird im *Kapitel 6* beschrieben, das die Durchführung und die Ergebnisse mit konkreten Beispielen vorstellt. Die Beschreibung erfolgt in der Reihenfolge der 4 Phasen der Untersuchung:

1. Auftragserklärung und Prozessplanung
2. Erprobung der Testmaterialien aufgrund von wissenschaftlichen Theorien
3. Erprobung der aufgrund der Erfahrungen in der Praxis angepassten Testmaterialien
4. Auswertung, Abschluss des Projektes

Die detaillierte Analyse der qualitativen und quantitativen Ergebnisse wird im *Kapitel 7* dargelegt, das einerseits Rückbezüge zur Theorie vornimmt, andererseits die Ergebnisse aufgrund der Arbeitshypothesen interpretiert. Mithilfe der Teilhypothesen werden auf die Fragen differenzierte Antworten gegeben, in denen vor allem die Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und deren Umsetzung in der Praxis begründet werden. Alles in allem wird die Ausgangshypothese bestätigt und mit den Teilhypothesen spezifiziert.

Kapitel 8 stellt die Ergebnisse der Untersuchung vor und reformuliert die Hypothesen in Form von Empfehlungen. Es werden Modelle einerseits zur Beurteilung der Sprechkompetenz vorgestellt, die auf der Systemebene (Zeitpunkt der Durchführung von Tests, Rolle der Lehrpersonen) und Inhaltsebene (Testkonstruktion) mögliche Wege zur Implementierung von Veränderungen enthalten. Auf der anderen Seite werden praktikable Modelle dazu geboten, wie Veränderungen im Schulalltag implementiert werden können. Die Modelle erzielen eine optimale Lösung in der Problematik von Veränderungsprozessen und berücksichtigen die Charakteristik der Wissenschaft und der Schulpraxis.

Zusammenfassend lässt sich über die Arbeit aussagen, dass sie eine Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Linguistik und Management bietet. Durch diese Kombinatorik lassen sich die Erkenntnisse in beiden Fachgebieten anwenden, was möglicherweise zu einer effektiveren Zusammenarbeit der theoretischen und praktischen Verfahrensweisen führt.

- Hyvärinen, Irma; Liimatainen, Annikki (Hrsg.): **Beiträge zur pragmatischen Phraseologie**. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Finnische Beiträge zur Germanistik 25). – ISBN 978-3-631-61784-7. 225 Seiten, € 44,80

(*Matthias Grünewald, Sapporo / Japan*)

Es ist ein Qualitätszeichen jedes Wissenschaftszweiges, wenn es gelingt, einen Zirkel von theoretischen Überlegungen, darauf bezogener empirischer Forschung und erneuter theoretischer Bündelung aufzubauen. In ausgezeichnete Weise ist dies in den letzten 40 Jahren der auf Deutsch fokussierten phraseologischen Forschung gelungen, wobei wichtige Impulse gerade auch aus dem skandinavischen Raum kamen. In dieser Tradition stehen die beiden finnischen Linguistinnen Liimatainen und insbesondere Hyvärinen, die mit den vorwiegend auf

Routineformeln abzielenden Aufsätzen des vorliegenden Sammelbandes einen weiteren Mosaikstein zur Fundierung der Phraseologie liefern. Der Band stellt die Nummer 25 der »Finnischen Beiträge zur Germanistik« dar, die sich zum wiederholten Mal mit Teilaspekten der Phraseologieforschung beschäftigen. Sechs der insgesamt acht Beiträge gehen dabei auf eine phraseologische Fachtagung an der Universität Helsinki zurück, die vom Germanistischen Institut der Universität Helsinki und der Europäischen Gesellschaft für Phraseologie (EURO-PHRAS) Mitte 2008 veranstaltet und vom Finnischen DAAD-Verein unterstützt wurde. Zwei tagungsunabhängige, zusammen fast die Hälfte des Bandes umfassende Aufsätze von Hyvärinen, die im Rahmen von zwei längeren Forschungsaufenthalten in Deutschland entstanden, runden den Band ab.

Inhaltlich fokussiert der Band auf die zunehmend wichtiger werdenden pragmatischen Aspekte der Phraseologie, d. h. den Komplex an interpretationsleitenden und handlungssteuernden Wortverbindungen, die insbesondere in der Alltagskommunikation von großer Bedeutung sind. Diese in den letzten drei Jahrzehnten zu beobachtende Ausweitung von einem engeren zu einem weiteren Verständnis der Phraseologie umfasst dabei sprachliche Phänomene wie etwa Funktionsverbgefüge, Phraseoschablonen, Kollokationen und eben auch Routineformeln.

Den Anfang macht ein Überblicksartikel von Hyvärinen, die versucht, den bisherigen pragma-phraseologischen Forschungsstand zusammenzufassen und auf noch ausstehende und offene Forschungsfelder aufmerksam zu machen. Als Zwischenergebnis stellt sie fest, dass »eine auf einem umfassenden gesprochen-sprachlichen Korpus basierende Gesamtdarstellung nach wie vor ein Forschungsdesiderat ist« (39). Sie hebt als Desiderate zur »Weiterentwicklung der Theorie der kommunikativen Formeln« insbesondere vier Problempunkte hervor, die in den Bereichen von Ein-Wort-Formeln, Kommentarformeln, Satzwertigkeit bzw. Äußerungsautonomie und Metakommunikativität liegen.

Im folgenden Artikel von Nicole Mackus zur »Akzentuierung von Routineformeln« wird dem »Desiderat der phonetischen Realisierung phraseologischer Einheiten« (45) empirisch nachgegangen. Anhand der Hörmuster von 12 Routineformeln, die auf ihre Akzentstellen hin beurteilt wurden, kommt die Dissertationsvorstudie zu dem Ergebnis, dass von 80 ErstsprachlerInnen in der Regel eine, teilweise auch zwei Akzentmuster als adäquat angesehen wurden, während bei 12 NichterstsprachlerInnen die Ergebnisse disparat waren. Dies führt zu der Hypothese, dass eine unterschiedlich ausgeprägte Akzentuierungsunsicherheit zu Verständigungsschwierigkeiten führen kann, und vice versa, dass zukünftig die Aufnahme von Akzentstellen in Wörterbücher anzustreben ist.

Marjo Vesalainen widmet sich anschließend der »Rolle der kommunikativen Formeln bei der mündlichen Sprachkompetenz finnischer DaF-Lerner im 10. Schuljahr« (57). Bei einer Analyse der Testaufgaben von 42 finnischen Schülern(Schülerinnen?) zeigt sich, dass trotz Lehrplanbeschreibung und langjährigem

Deutschunterricht deutliche Defizite bei der Verwendung von basalen kommunikativen Routinen der Gesprächsführung bestehen. Selbstkritisch angeführte Validitätsprobleme angesichts der Testsituation und des nicht spezifischen Verhältnisses von Test und Untersuchungsfrage sowie Unsicherheiten bei der Interpretation von Rezeptions- und Produktionskompetenz lassen diesen Beitrag allerdings als eher schwächeren des Sammelbandes erscheinen.

Die »lexikografische Darstellung von Routineformeln« (81) in den zwei Großwörterbüchern PONS und Wahrig untersucht Silke Lipinski. Routineformeln sind ihrer Meinung nach »gerade für Fremdsprachenlerner von Interesse« (81). Ihre Analyse kommt jedoch – eingeleitet mit dem Bonmot *Na dann, gute Nacht!* – zu dem enttäuschenden Ergebnis, dass die »Lernerwörterbücher in ihrer derzeitigen Form [...] nur sehr mangelhaft dazu geeignet sind, Lernern beim Verständnis und insbesondere bei der korrekten Produktion von Routineformeln behilflich zu sein« (91). Konstruktiv macht sie einige Vorschläge zur systematischen und benutzerfreundlichen Darstellungsform. Auch der folgende Beitrag von Marion Hahn widmet sich der Wörterbuchfrage. Die Konzeption eines deutsch-finnischen Wörterbuchs der Redewendungen wird dabei an vier Beispielen verdeutlicht.

Den Fokus auf emotional-expressive Formeln im Deutschen und Finnischen sowie die diesbezügliche Übersetzungsproblematik – exemplifiziert an literarischen Dialogen – legt Liimatainen mit einem onomasiologischen Zugang. Resümierend stellt sie fest, dass »emotive Formeln – wie Routineformeln generell – [...] nicht direkt übersetzbar [...] sind, sondern [...] in verschiedenen Sprachen bestenfalls äquivalente Entsprechungen [haben]« (140). Funktionsspezifischen finnischen Äquivalenten geht auch Hyvärinen bei ihrer semasiologischen Betrachtung der Verwendungs- und Übersetzungsformen deutscher Formeln mit *bitte* nach. Anhand eines bilateralen Translationskorpus separiert sie zehn Funktionsklassen und kommt zu dem Schluss, dass sich »ein vielfältiges Bild von dem Gebrauch und den finnischen Äquivalenten von *bitte*« (198) ergibt. Auf Hahn im gleichen Band verweisend, sieht auch sie die Entwicklung eines zweisprachigen pragmatischen Wörterbuchs als Desiderat an.

Abschließend untersuchen Mihatsch und Wirrer mit »Ungenauigkeitssignalen« wie etwa *Hinz und Kunz* einen bisher nur wenig beachteten Phrasembereich. Als wichtige Differenzierungen sehen sie dabei Nähe vs. Distanz bzw. Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit, die phonetisch bzw. graphisch realisiert werden. Korpusbasiert legen sie den Schwerpunkt auf einige germanische und romanische Sprachen und stellen fest, dass Signale der Vagheit zwar unauffällig sind und von GesprächsteilnehmerInnen kaum beachtet werden, in der alltäglichen Kommunikation aber hochfrequent sind. Bereits aus diesem Grund lohne sich zukünftig eine stärkere Berücksichtigung in der Phraseologieforschung.

Kritisch lässt sich zu dem Sammelband anmerken, dass die Anordnung der einzelnen Artikel einleitend nicht erläutert wird und willkürlich erscheint. Auch der vergleichsweise hohe Preis von 44,80 € für 220 Seiten ist bedauerlich und womöglich auf die etwas ungewöhnliche Hardcover-Ausgabe zurückzuführen.

► Ilse, Viktoria:

Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Position, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-096-3. 174 Seiten, € 20,00

(Erika Kegyes, Miskolc / Ungarn)

Das vorliegende Buch entstand als Dissertation an der Technischen Universität Berlin im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache. Die Arbeit gibt einen Überblick über die Situation des Faches Wirtschaftsdeutsch in Ungarn und beschreibt die aktuelle Position des Wirtschaftsdeutschunterrichts in Ungarn am Beispiel der Technischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Universität Budapest. Ein wichtiges Anliegen des Buchs war aber auch, den Bedarf an Wirtschaftsdeutsch in Ungarn empirisch zu erkunden und die Perspektiven zu skizzieren, die den Gegenstand der Untersuchung, die Lage und die Position des Faches Wirtschaftsdeutsch in Zukunft verbessern könnten. Die Grundlage der Arbeit bildete eine DAAD-Lektorentätigkeit der Autorin in Budapest; diese ermöglichte Interviews mit Studierenden, Lehrkräften, Lehrbuchautoren und mit Leitern von Firmen.

Die Arbeit umfasst 174 Seiten. Sie besteht aus 4 thematischen Kapiteln; Abbildungs- und Tabellenverzeichnis sowie Literaturangaben runden die theoretische und praxisnahe Bearbeitung des Themas *Wirtschaftsdeutsch in Ungarn* ab. Im Anhang befinden sich weitere Quellenmaterialien, Teile der Transkriptionen der Interviews sowie die Fragebögen, die die Grundlage der empirischen Analyse bildeten.

Schon in den einleitenden Worten der Arbeit wird festgestellt: die Nachfrage an fachsprachlichen Kursen ist in Ungarn in den letzten Jahren im Allgemeinen gestiegen, auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache, obwohl das allgemeine Interesse am Deutschlernen stark zurückging. Daraus folgend lautet die Leitfrage der Arbeit: Gibt es dabei einen Zusammenhang zu erkennen? Kann der vermutete Zusammenhang ferner vielleicht auch mit der folgenden Frage in Verbindung gebracht werden: Womit ist es zu erklären, dass in letzter Zeit »die Bedeutung der Fachsprache Wirtschaft im Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht in Ungarn zugenommen« hat (13)? Um die möglichen Zusammenhänge, Begründungen und Ursachen zu untersuchen, formulierte die Autorin die folgenden Forschungsfragen:

- Wie ist der Stand von Deutsch und Wirtschaftsdeutsch in Ungarn?
- Welche Kenntnisse und Kompetenzen werden im Bereich Wirtschaftsdeutsch in Ungarn benötigt?
- Welche Konzepte werden bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch in Ungarn und konkret an der TU Budapest angewandt? Wie effizient sind diese angewandten Konzepte?
- Was könnte bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch in Ungarn wie und womit verbessert werden? (vgl. 15)

Die Forschungsmethodik der Arbeit ist komplex: Interviews mit Arbeitgebern, mit Dozenten der TU Budapest, mit Lehrwerkautoren, Analyse von Curricula und Lehrmaterialien, Befragung von Studierenden und Evaluation durchgeführter Pilotkurse.

Kapitel 1 (18–51) beschäftigt sich mit der Position des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn. Hier werden sprachpolitische Konzepte diskutiert, wobei auch ein kurzer Blick auf das ungarische Bildungssystem geworfen wird. Über die ungarische (Fremd-)Sprachenpolitik bekommen die LeserInnen auf den Seiten 25–27 detaillierte Informationen, und es stellt sich heraus, dass das Ziel der ungarischen Fremdsprachenpolitik, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu vereinheitlichen, um bessere und brauchbare Fremdsprachenkenntnisse zu sichern, auf der Ebene der Praxis nur schwer realisierbar ist. Um dieses Ziel zu erreichen, müsste man nicht unbedingt von der Möglichkeit einer Vereinheitlichung ausgehen, sondern vielmehr wäre es nötig, wie auch die Erfahrungen der Autorin gezeigt haben, methodische und didaktische Konzepten der Fremdsprachenvermittlung zu erneuern. Die vor kurzem abgeschlossene Reform der staatlich anerkannten Sprachprüfungen kann zwar zur Harmonisierung (und teils auch wirklich zur Vereinheitlichung) der Kenntnisstufen im Wesentlichen beitragen, jedoch gibt es auch auf diesem Gebiet noch genug zu tun; z. B. könnten auch die fachsprachlichen Sprachprüfungen in ihren Niveaustufen besser aufeinander abgestimmt werden. Zusammenfassend stellt die Autorin fest: »Ungarn versucht die Sprachenpolitik der Europäischen Union anzupassen und einen Paradigmenwechsel zu fördern.« (27)

Trotz der Bemühungen verbesserten sich aber die Sprachkompetenzen der Lernenden nicht in einem so schnellen Tempo, wie man es sich von dem oben schon erwähnten Vereinheitlichungsprozess erwartet hätte. Als Ursachen für eine langsamere Entwicklung werden meistens die folgenden Faktoren genannt: Frontalunterricht, Klassenarbeit als häufigste Form der Lernkontrolle, mangelnde Motivation der SchülerInnen und nicht zuletzt die traditionellen Fremdsprachenvermittlungsmethoden wie z. B. Übersetzung, Orientierung an der Vermittlung und Kontrolle grammatischer Kompetenzen. Diese Probleme werden von der Autorin auch angesprochen, wobei als Grundlage der Erörterung die wichtige

Studie von Katalin Petneki (2007) dient, die die Lage des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn thematisierte.

In einem weiteren Unterkapitel (30–32) bekommen die LeserInnen des Buches einen allgemeinen Überblick über das Deutschlernen in Ungarn; wenn wir uns die Daten näher anschauen, wird deutlich, dass unmittelbar nach der Zeit der politischen Wende in Ungarn (1989/90) und ca. noch gut 10 Jahre danach im Allgemeinen in allen Schultypen mehr Kinder und Jugendliche Deutsch als Englisch lernten. Heute stehen wir einer sehr unerfreulichen Entwicklung gegenüber: Das Englische hat einen weitgehenden Vorrang, obwohl historische und aktuelle wirtschaftliche Beziehungen dem schnellen Rückgang der Motivation für das Deutsche entgegenwirken müssten. Eine Neuorientierung am Deutschen können die Fachsprachenkurse bedeuten, wie etwa in den Bereichen Wirtschaft und Technik. Um den realen Bedarf an solchen Kursen herausfinden zu können, hat die Autorin Firmenbefragungen durchgeführt. Die Ergebnisse der Befragungen sind auf den Seiten 38–50 zu lesen. Das Ziel der Befragung war, den realen, d. h. den ›täglichen‹ Fremdsprachenbedarf der Arbeitgeber und die Defizite der Arbeitnehmer zu beschreiben. Aus den Ergebnissen geht eindeutig hervor: 1. die Arbeitnehmer haben Probleme in den sprachproduktiven Bereichen (wie Schreiben und Sprechen), sie können ihre Sprachkenntnisse nicht in die Praxis umsetzen; 2. eben die gute Beherrschung dieser Bereiche wird von den Arbeitgebern als Schlüsselkompetenz in der Sprache erwartet.

In Kapitel 2 (52–83) wird die Position des Wirtschaftsdeutschen erarbeitet und diskutiert. Wirtschaftsdeutschkurse gibt es seit den 1980er Jahren in Ungarn. Als Fallbeispiel werden die Inhalte der Kurse und der Prüfungen an der TU Budapest vorgestellt (71–73). Auch die meistbenutzten, von ungarischen Autoren konzipierten Lehrwerke werden in diesem Kapitel eingehend analysiert, vor allem unter dem Aspekt der Kompetenzentwicklung und des Prüfens von Kompetenzen. Es wird aufgezeigt, dass die meisten der Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch, die in Ungarn in letzter Zeit entwickelt und publiziert wurden, das Konzept der Textarbeit vertreten. Bei diesen textorientierten Lehrwerken stehen die folgenden Ziele und Lerninhalte im Mittelpunkt: Vermittlung von Fachwissen in einer fremden Sprache, Vermittlung von Fachwortschatz und von grammatischen Elementen, die als fachspezifisch eingestuft werden können oder die Fachsprachen und die fachsprachlichen Textsorten allgemein charakterisieren. Die schriftliche und mündliche Fachkommunikation kommt dabei im Allgemeinen zu kurz. Einer detaillierten Analyse nach den Kriterien der Lehrwerk-Qualitätsmerkmale wird das kurstragende Buch an der TU Budapest unterzogen (*Aktuelle Wirtschaftsthemen*, 2007). Die Lehrwerk-Qualitätsmerkmale werden der Arbeit von Funk (2004) entnommen. Auch in diesem Lehrwerk stehen Fachtexte und die Vermittlung von Fachlexik im Mittelpunkt. Interkulturelle Bezüge der Fachkommunikation werden zum Beispiel ganz vernachlässigt, stellt die Autorin fest. Sie möchte

eben das verändern und die Perspektive der Interkulturalität in den Mittelpunkt des Wirtschaftsdeutschunterrichtes stellen.

Wie dies möglich ist und wie es zum Lernerfolg führen kann, arbeitet Viktoria Ilse in Kapitel 3 (84–106) heraus. Ihr Schwerpunkt liegt einerseits auf der Methode der handelnden Kompetenzentwicklung, andererseits auf der Vermittlung von interkulturellen Inhalten. Hier wird auch eine Fallstudie vorgestellt, die auf einer Befragung der Dozenten und Studierenden der TU Budapest basiert. Die Bedarfsanalyse der Studierenden zeigte, dass sie ihre Kompetenzen im Sprechen und Hörverstehen entwickeln möchten. Aus der Sicht der befragten DozentInnen ergab sich ein anderes Bild: Von ihnen wurden die Kompetenzbereiche Lesen und Textverstehen im Fachsprachenunterricht für sehr wichtig eingestuft. Zwischen Kompetenzwünschen der Lernenden und den angewandten Methoden der Kompetenzentwicklung besteht eine eindeutige Disharmonie.

In Kapitel 4 (107–142) arbeitet die Autorin Perspektiven für Wirtschaftsdeutsch in Ungarn aus, dabei liegt der Schwerpunkt auf den Vermittlungsmöglichkeiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation. Als konkretes Beispiel stellt die Autorin Unterrichtseinheiten vor, die von ihr mit der Methode *Simulation Globale* an der TU Budapest im Rahmen des Wirtschaftsdeutschunterrichts durchgeführt wurden. Die Methode *Simulation Globale* wird auf den Seiten 119–126 detailliert diskutiert. Insgesamt zwei exemplarische Unterrichtssituationen werden beschrieben und evaluiert, reichlich mit Bildern und Fotos illustriert. Die Situation 1: *Unsere Firma in der Hamburger Hafen-City vorstellen* – eine Firma planen, beschreiben, Mitarbeiter und Aufgabenbereiche konzipieren, die eigene Person und Aufgabe planen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Firma schildern usw. Die Situation 2: *Oderbergerstr. 13, 13131 Berlin* – über sich selbst und über den Beruf erzählen, den man in Berlin bekommen hat, Schilderung des Wohnens und Lebens in Berlin. Beide Situationen haben sehr viele interkulturelle Bezüge, in beiden Fällen steht das aktive sprachliche Handeln im Fokus. Wie es die Evaluation auch belegt, wurden diese globalen Simulationsaufgaben von den Studierenden sehr positiv bewertet.

In Kapitel 5 (143–146) werden die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst. Diese zeigen den praktischen Wert dieser Arbeit und lassen sich wie folgt resümieren:

Vor allem im produktiven Bereich der Kompetenzen, beim Sprechen und Schreiben, aber auch in der fachlichen Kommunikation besteht in Ungarn ein Nachholbedarf. Diese Zielkompetenzen können parallel entwickelt werden, wenn auch im Fachsprachenunterricht neue Methoden und Lernformen eingesetzt werden. Eine Erneuerung der methodisch-didaktischen Ebene des Fachsprachenunterrichts muss sich in Richtung handelnder Kompetenzentwicklung bewegen.

Als Beispiel aus der eigenen Praxis wurden Situationen dargestellt, wie man die Methode *Simulation Globale* als eine Form handelnder Kompetenzentwicklung im

Fachsprachenunterricht erfolgreich einsetzen kann. Dies kann die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit zukünftiger Arbeitnehmer fördern, wodurch die Diskrepanz zwischen Erwartungen der Arbeitgeber und Kompetenzen der Arbeitnehmer deutlich verringert werden kann.

Das Buch von Viktoria Ilse ist aus der Motivation hervorgegangen, praktische Hilfe zur Erneuerung der methodischen Vermittlungsformen von fachsprachlichen Wissensselementen zu leisten und dadurch die fachsprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Als DAAD-Lektorin konnte sie die Situation des Fremd- und Fachsprachenunterrichtes in Ungarn kennenlernen und Erfahrungen sammeln, die zur Verbesserung der jetzigen Lage führen könnten. Die drei Schlagwörter (*Position, Bedarf, Perspektiven*), die auch im Titel des Buches präsent sind, bestimmen sowohl den theoretischen als auch den praktischen Teil der Arbeit. Es ist aber mit Freude hervorzuheben, dass die Praxis in jedem Kapitel des Buches die Oberhand gewinnt. Auch aus diesem Grunde ist das Lesen des Buches für alle zu empfehlen, die sich für die praktischen Probleme und für neue Lösungsansätze im Bereich Wirtschaftsdeutsch interessieren. Man kann aber auch davon ausgehen, dass die im Buch besprochenen Probleme nicht ›ungarnspezifisch‹, sondern ebenso in anderen Ländern von Aktualität sind. Dieses Buch kann in diesem Sinne vergleichende Untersuchungen inspirierend unterstützen.

Literatur

- Funk, Hermann: »Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag«, *Babylonia* 3 (2004), 41–47.
- Olaszy, Kamilla; Pákozidné Gonda, Irén: *Aktuelle Wirtschaftsthemen*. Lehrbuch für die Mittel- und Oberstufe. Budapest: OLKA, 2007.
- Petneki, Katalin: *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón* [Fremdsprachenunterricht in Ungarn um die Jahrtausendwende]. Szeged: JATE Press, 2007.

► **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Thematischer Teil: Mehrsprachigkeitsdidaktik.** Herausgegeben von Britta Hufeisen. München: iudicium, 2010 (Band 36). – ISBN 978-3-86205-350-6. 334 Seiten, € 45,00

(Sabine Grasz, Oulu / Finnland)

Thema des Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache 2010 ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Britta Hufeisen, die Gastherausgeberin des Schwerpunkts, spannt den Bogen von der Theorie über Erfahrungsberichte zu konkreten Praxisbeispielen, wobei ein Teil der Beiträge aus der Abschlussveranstaltung zum Zweijahresprojekt des Goethe-Instituts »Sprachen ohne Grenzen« (2007–2009) stammt.

Ingelore Oomen-Welke leitet den Schwerpunkt mit ihrem Beitrag »Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt: ein Segen fürs Deutschlernen« ein. Sie stellt dar, wie wichtig es ist, dass die Muttersprachen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache von den Lehrkräften geschätzt werden. Das stärkt die Kinder, und sie interessieren sich mehr für den Unterricht. Darauf aufbauend fordert sie eine Didaktik der Sprachenvielfalt im Unterricht, die das Sprechen über mehrere Sprachen und den spontanen Sprachvergleich beinhaltet.

Andere Sprachen als Deutsch in einem Mehrsprachigkeitskonzept behandeln Lars Schmelter, der die Rolle von Französisch in einem auf Mehrsprachigkeit abzielenden Curriculum der Schulfremdsprachen in Deutschland untersucht, und Friederike Klippel und Jürgen Kurtz, die die Rolle des Englischunterrichts genauer betrachten, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schlussfolgerungen. Schmelter plädiert für Französisch als zweite Fremdsprache in Deutschland, da es eine Brückensprache zu anderen romanischen Sprachen ist. Er schlägt sogar vor, dass Französisch als erste schulische Fremdsprache geeignet wäre, da es wegen seines Formenreichtums auch als Brückensprache für Englisch dienen könnte. Klippel hebt andererseits hervor, dass – auch wenn Englisch vielleicht nicht aus spracherwerbstheoretischer Sicht die beste erste Fremdsprache ist –, der Faktor Motivation wichtig ist. Die Schüler haben normalerweise eine hohe Motivation zum Englischlernen, und damit kann das Sprachenlernen im Allgemeinen positiv beeinflusst werden. Auch Jürgen Kurtz beschäftigt sich mit der Frage, wie der Englischunterricht dazu beitragen kann, Mehrsprachigkeit zu fördern und wie man dabei gleichzeitig der Bedeutung der englischen Sprache Rechnung trägt. Die Stellung von Englisch als erster Fremdsprache ist seiner Meinung nach unangefochten, wichtig ist herauszuarbeiten, wie der Unterricht als Fundament für die gesamte schulische Entwicklung von Mehrsprachigkeit dienen kann.

Janet Duke und Nicole Marx beschäftigen sich in ihren Beiträgen mit Interkomprehensionsansätzen im Fremdsprachenunterricht. Die politischen und demographischen Voraussetzungen Kanadas wären laut Duke vorteilhaft für die Entwicklung einer mehrsprachigen Gesellschaft, doch die offizielle Zweisprachigkeit spielt nur eine untergeordnete Rolle in der alltäglichen Realität, die vom Monolingualismus geprägt ist. Duke sieht in der Einführung von Interkomprehensionsansätzen eine Chance für sprachliche Diversität. Nicole Marx versucht mit einem Blick auf die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zu klären, woher die Widerstände gegen das Lernen von mehreren Sprachen kommen, die man unter Laien, Lehrern und Lernenden antreffen kann, und führt sie vor allem auf die Grammatik-Übersetzungsmethode und den amerikanischen Strukturalismus zurück. Im Anschluss an den historischen Überblick stellt sie einige aktuelle Sprachlehr- und -lernansätze vor, die über den monolingualen Habitus hinausge-

hen, z.B. sprachenübergreifendes Lernen, Tertiärsprachendidaktik, rezeptive Mehrsprachigkeit und eben Interkomprehension.

Außerdem finden sich im Schwerpunkt-Teil noch die Präsentationen des Europäischen Netzwerks zur Erforschung der sprachlichen Diversität Europas (LINEE), das sich in vier Themenbereichen mit Fragen der Mehrsprachigkeit auf den Ebenen Europa, Nationalstaaten und Regionen auseinandersetzt (Iwar Werlen), und des Konzepts *LangPerform*, bei dem es um Überprüfung und Auswertung kommunikativer Fremdsprachenfertigkeiten mittels Computersimulationen geht (Kim Haataja). Im Interview mit Andreas Stopp, Redakteur des Deutschlandfunks und Vater zweier bilingualer Töchter, stehen persönliche Erfahrungen mit Zweisprachigkeit im Mittelpunkt. Am Ende des Schwerpunkts stellt Britta Hufeisen die Version 2.0 ihres Faktorenmodells zum multiplen Sprachenlernen vor. Abgeschlossen wird der Schwerpunkt mit einer Auswahlbibliographie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und (germanischen) Interkomprehension, zusammengestellt von Jana Behrend.

Die Beiträge sind jeder für sich genommen sehr interessant und von hoher Qualität, und so bietet der Schwerpunkt trotz einiger Wiederholungen einen wertvollen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Negative Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit, das ›Problem‹ Englisch und die Konkurrenz zwischen den Fremdsprachen kehren in den Beiträgen immer wieder. Auffällig ist, dass viele offene Fragen angesprochen werden, auf die es immer noch nur wenige wissenschaftlich-empirisch begründete Antworten gibt.

Auch die Beiträge im Allgemeinen Teil kommen um das Thema Mehrsprachigkeit nicht herum. Sie ist zentrales Thema in Hans-Jürgen Krumms Artikel »Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten«. Krumm nähert sich dem Thema zuerst aus soziolinguistischer Sicht, indem er zeigt, inwieweit Sprache dazu verhilft, bestimmte Rollen (z. B. Berufsrollen) auszufüllen bzw. welche Faktoren das verhindern. Andererseits präsentiert er einen sprachbiographischen Ansatz, bei dem symbolische und emotionale Aspekte im Mittelpunkt stehen, also welche Rolle Sprachen für das eigene Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl spielen.

In Antonie Hornungs Beitrag geht es um Textproduktion an Maturitätsschulen in der Schweiz. Anhand einiger Beispiele zeigt Hornung, wie heterogen die Schreibkompetenz der Gymnasialschüler ist, wobei die Unterschiede sich nicht nur auf die Mutter- oder Zweitsprache Deutsch zurückführen lassen. Neben dem Deutschlehrpersonal sollten sich ihrer Meinung nach auch die anderen Lehrer der Bedeutung des Mediums Sprache bewusst sein und sich aktiv an der Sprachentwicklung der Schüler beteiligen, z. B. durch Vermittlung fachspezifischer Methoden der Rezeption von Fachtexten und Integration verschiedener Schreibaktivitäten in den Unterricht.

Konrad Ehlich diskutiert in seinem Beitrag das nicht unproblematische Verhältnis zwischen Sprachvermittlungsdidaktik und Linguistik. Viele zukünftige Lehrer wenden sich schon im Studium von der Linguistik ab, weil sie ihnen zu praxisfern ist. Ehlich sieht auch in der Angewandten Linguistik keine Lösung, sie verstärkt nur die künstliche Spaltung zwischen Theorie und Anwendung. Gefragt wäre eine integrale Sprachwissenschaft, die sowohl Theoriebildung als auch deren Anwendung umfasst. Am Beispiel Deixis zeigt Ehlich, wie linguistische Analyse und darauf basierende didaktische Vermittlung aussehen könnte.

Im Forum-Teil beschäftigt sich Arata Takeda mit Problemen des interkulturellen Verstehens bei Martin Heidegger, und Jacqueline Gutjahr behandelt »Phänomene poetischer Mehrsprachigkeit« am Beispiel der Autorinnen Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawada.

Abgeschlossen wird der Band mit der Dokumentation von Mitteilungen, Erklärungen und Beschlüssen aus dem deutschen und dem europäischen Kontext, Rezensionen und der Jahresbibliographie Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik) 2009.

- ▶ Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): **Der Krieg als Thema deutschsprachiger Literatur seit 1945**. München: iudicium, 2011 (Neue Beiträge zur Germanistik, 10.1). – ISBN 978-3-86205-316-2. 163 Seiten, € 16,80

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

Die Zeitschrift, die die internationale Ausgabe von *Doitsu Bungaku* (Zeitschrift der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) ist, enthält zu dem Sonderthema »Der Krieg als Thema deutschsprachiger Literatur seit 1945« sechs Beiträge, eine Rezension und eine Auswahlbibliographie. Vier weitere Artikel der Zeitschrift befassen sich mit anderen Themen.

E. Scheiffele (7–13) führt in das Sonderthema ein, indem er die Abwertung des klassischen Kriegsheldenideals kurz skizziert wie auch neuzeitliche Ereignisse wie den 11. September oder Weltbürgerkrieg anspricht, bevor er die folgenden fünf Beiträge knapp vorstellt.

Die Beiträge sind sehr unterschiedlichen Themen zuzuordnen, wobei sie sich mit unterschiedlicher, zum Teil recht bekannter Literatur beschäftigen. Dies gilt etwa für den Beitrag von J. Yamamoto (14–27) »Geflügelte Diskursmaschinerie«, der sich mit A. Kluges *Der Luftangriff auf Halberstadt am 8. April 1945* (1977 bzw. 2008) intensiv und im Detail auseinandersetzt. Bemerkenswert ist die hohe Bedeutung, die Sprache hier einnimmt. Der Aufsatz von L. Federmair »Der Pilzkrieg.

Friedenswirren im Werk Peter Handkes« (28–42) versucht, die Bedeutung von Krieg und Frieden im Werk Handkes, aber auch in seinem Leben, darzustellen, wobei der Jugoslawienkrieg im Mittelpunkt steht. »Der permanente Weltuntergang. Karl Kraus' Auseinandersetzung mit dem Krieg aus heutiger Sicht« ist der Titel des Beitrags von M. Ikuta (43–61). Zwar handelt es sich hier um einen Autor, der bereits 1936 verstarb, also nicht zur Literatur nach 1945 zählt, aber dies begründet E. Scheiffele (12) mit der Bedeutung von Karl Kraus vor allem in der österreichischen Gegenwartsliteratur. So verweist auch M. Ikuta auf Gemeinsamkeiten von Kraus' »verlorener Generation« (43) und der Generation, die den Zweiten Weltkrieg überlebte. Auch ergibt sich im Werk von Kraus eine Vorausschau auf einen Weltuntergang durch einen kommenden Krieg. Wichtig ist ebenso die Auseinandersetzung mit der Presse und der öffentlichen Meinung, auf die M. Ikuta eingeht.

Im folgenden Artikel steht der Bürgerkrieg im Libanon im Mittelpunkt, denn H. Kinefuchi befasst sich mit »Über den Krieg schreiben. Zu Nicolas Borns Roman ›Die Fälschung«« (62–76). Entsprechend dem Roman stehen auch in diesem Artikel Krieg und Journalismus im Mittelpunkt unter besonderer Berücksichtigung der journalistischen Sprache in dem untersuchten Roman, was auch die Frage nach der Aufgabe von Literatur in diesem Bereich anspricht. Der letzte Beitrag stammt von E. Scheiffele mit dem Titel »Wider das Erzählen gegen eine Welt ohne Eigenschaften: ›Peter Waterhouse (Krieg und Welt)«« (77–92). Hier handelt es sich um ein sehr umfangreiches literarisches Werk, relativ neu, das erst 2006 veröffentlicht wurde. E. Scheiffele widmet sich ausführlich den Textmerkmalen, wozu auch die Verwendung von Biographischem, die Einbindung von Fremdtexen und ›übertragenen Gedichten« ebenso wie grammatische Besonderheiten und die Verwendung von Fragen zählen. Textgestaltung und Sprache stehen hier im Mittelpunkt, während die Inhalte über Krieg weniger Raum einnehmen.

Zum Abschluss des Themas findet sich eine überaus positive Rezension von C. Ivanović zu Paul Michael Lützelers Buch *Bürgerkrieg Global. Menschenrechtsethos und deutschsprachiger Gegenwartsroman* (2009). Es folgt noch eine Auswahlbibliographie von 50 Titeln zum Kriegsthema in der Nachkriegsliteratur seit 1990.

Zweifelloso handelt es sich bei dem Sonderthema der Zeitschrift um ein wichtiges und hochinteressantes Thema, das allerdings insbesondere für Deutsch als Fremdsprache einer intensiveren und systematischeren Grundlage bedarf. Dann können die Aufsätze natürlich als Beispiele gelesen werden, um Einschätzungen einzelner Literaturbeiträge zu erhalten.

► Jin, Friederike; Voss, Ute:

Lextra: Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Grammatik – kein Problem. A1–A2. Berlin: Cornelsen, 2011. – ISBN 978-3-589-01598-6. 136 Seiten, € 15,95

(Angela Lipsky, Tokyo / Japan)

Grammatik – kein Problem: Mit dem Titel kann der Cornelsen Verlag wohl nichts anderes beabsichtigen, als Deutschlernenden die Angst vor der ›schwierigen‹ deutschen Grammatik zu nehmen. Das dürfte auch ganz gut gelingen, denn das Buch ist leicht und handlich, es ist ansprechend und übersichtlich gestaltet und verspricht auf nur 47 Doppelseiten eine Darstellung der vollständigen A1-/A2-Grammatik samt Übungsaufgaben. Ein Anhang mit den Lösungen aller Aufgaben und einem Register (mit grammatischen Begriffen und den wichtigsten Funktionswörtern) ermöglicht es Lernern, auch außerhalb des Unterrichts mit dem Buch zu arbeiten.

Übersichtlich ist die Übungsgrammatik deshalb, weil sie das von der Übungsgrammatik *Klipp und Klar* (Fandrych/Tallowitz 2000) bekannte Doppelseitenprinzip (›auf der linken Seite die Erklärungen, auf der rechten Seite die Übungen‹) übernimmt. Das Prinzip wird allerdings nicht so konsequent wie bei *Klipp und Klar* umgesetzt, denn meistens füllt die Grammatikdarstellung die linke Seite nur zu zwei Drittel und der Übungsteil beginnt schon links unten. Damit werden die Prioritäten der Autorinnen deutlich, die den Übungen mehr Platz einräumen und den Grammatikteil als kurze, knappe Übersicht konzipiert haben, in der viele Zeichnungen, Cartoons und signalgrammatische Elemente das Erkennen der Formen und Regeln erleichtern sollen.

Im Inhaltsverzeichnis sind die 47 Einheiten dieses Buchs in 8 Blöcke unterteilt: 1. Verben (1), 2. Sätze und Fragen, 3. Pronomen, Nomen und Artikel, 4. Verben (2), 5. Präpositionen, 6. Adjektive, 7. Sätze und Satzverbindungen, 8. Wortbildung. Der Inhalt der einzelnen Einheiten wird sowohl im Inhaltsverzeichnis als auch in der Kopfzeile jeder Doppelseite durch ein Beispiel sowie den grammatischen Begriff angegeben (z. B. *Einheit 7 Ich kaufe im Supermarkt ein – Trennbare Verben*). Auf diese Weise können sich Lerner, die mit der deutschen Grammatikterminologie noch nicht vertraut sind, gut im Buch zurechtfinden.

Die 47 Einheiten folgen einer ansteigenden Progression, die in etwa der Grammatikprogression der gängigen A1-/A2-Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache entspricht. Das Buch kann so kursbegleitend durchgearbeitet werden, es kann aber auch zur Einführung in ein Grammatikthema oder zur Wiederholung verwendet werden, da die einzelnen Einheiten unabhängig voneinander einsetzbar sind.

Nach jedem Block bietet eine aus einer A- und einer B-Seite bestehende Doppelseite so genannte »kooperative Sprechübungen«, mit denen zwei Lernende Grammatikstrukturen mündlich einüben und sich gegenseitig korrigieren können. Jeder Partner erhält auf seiner Seite Anweisungen, nach denen Sätze, Fragen

oder Verbformen zu bilden sind, sowie die richtigen Antworten zu den Aufgaben des Partners. Die B-Seite steht auf dem Kopf, so dass die Partner nicht einfach ihre Lösungen von der anderen Seite ablesen können. Diese Partnerseiten halte ich für eine gelungene Idee, sie lockern den Unterricht auf und die Interaktion unterstützt auf jeden Fall die Verarbeitung neuer Strukturen. Man hätte sie jedoch noch ein bisschen mehr zum mitteilungsbezogenen Sprechen nutzen können. Nur die Partnerseiten nach Block 2 fordern persönliche Antworten auf Fragen wie »Woher kommst du? Wie alt bist du?«, bei den anderen Übungen geht es nicht um persönliche Inhalte, sondern lediglich darum, aus vorgegebenen Elementen Sätze zu bilden.

Auch in den Übungsteilen zu den 47 Einheiten sind nur Einsetz-, Umformungs- und Zuordnungsaufgaben zu finden, Vorschläge für kreativere Schreib- oder Sprechaufgaben enthält diese Übungsgrammatik nicht. Abwechslung wird aber dadurch erzielt, dass auf jeder Seite verschiedene Aufgabentypen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu finden sind. Der Wortschatz ist außerdem alltagsrelevant, abwechslungsreich und dem Zielniveau angemessen.

Positiv ist auch, dass es zu vielen Übungen Hilfestellungen in Form von kurzen Merksätzen (durch ein Glühbirnchen markiert) und Wortlisten am Seitenrand gibt. Sind beispielsweise Artikel im richtigen Kasus einzusetzen, steht am Rand konsequent eine Liste der betreffenden Nomen mit Definitartikel. So können sich die Lerner auf einen Aspekt konzentrieren und werden bei einer Kasusübung nicht von Problemen mit dem Genus abgelenkt. Wem das zu einfach erscheint, der hat immer noch die Möglichkeit, diese Hilfen zu verdecken oder wegzukopieren! Damit wird sehr deutlich, dass es das Anliegen dieses Buches ist, die deutsche Grammatik in kleinen Schritten einzuüben und die Lerner nicht zu überfordern. Das fällt eigentlich schon bei der ersten Einheit mit dem Titel »*Ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie und Sie – Personalpronomen*« auf. Denn für Lerner mit typologisch anderen Muttersprachen ohne ein vergleichbares Pronominalsystem ist die Unterscheidung der verschiedenen Personalpronomen eine eigene Lernaufgabe, die aber in den meisten Übungsbüchern von vorneherein mit der Verbkonjugation (Subjekt-Verbkongruenz) gekoppelt wird.

Vielleicht kann man diese erste Einheit zu den im Vorwort angekündigten »auch ungewöhnliche(n) Themen, die selten in Grammatiken zu finden sind« (1), zählen. Dazu rechnen möchte ich außerdem die Einheit 46 »*Ich bin dann mal weg. – Zusammengesetzte Verben*«. Diese hochfrequenten Ausdrücke wie *da sein*, *zu sein*, *aus sein* werden in Grammatiken und Lehrbüchern selten systematisch behandelt und sind besonders für Lerner in deutschsprachigen Ländern, die im Alltag ständig mit ihnen konfrontiert werden, von Nutzen.

Einige Mängel dieses Buches dürfen jedoch nicht unerwähnt bleiben. Die Grammatikseiten enthalten leider nie Verweise auf andere mit dem behandelten Thema

in Beziehung stehende Einheiten. Damit eignet sich das Buch nur begrenzt zum Nachschlagen und für das Selbststudium.

Zu bedauern ist außerdem, dass *der, die, das* nur als Artikelwörter vorgestellt werden, jedoch nicht in ihrer Verwendung als Pronomen (obwohl die meisten A1-/A2-Lehrbücher diese thematisieren) oder als Relativpronomen (die auch zur A2-Grammatik gehören).

Zwei methodische Fehler, die mir noch aufgefallen sind, müssten meiner Ansicht nach in der nächsten Auflage korrigiert werden. Unter »Der, die oder das? – Genusregeln« (Einheit 47) wird neben den femininen Suffixen *-ung* oder *-ion* auch *-eit* (als gemeinsames Merkmal von *-heit* und *-keit*) aufgeführt. Diese Vereinfachung ist unzulässig und hilft den Lernern nicht, Substantivierungen mit *-keit* oder *-heit* zu durchschauen.

In Einheit 33 »Wo? Im Kino. – Wechselpräpositionen im Dativ« steht die Verschmelzung *im* in einer Reihe mit den einfachen Präpositionen *an, auf, vor, ...* in einer Übersicht, in der die Bedeutung jeder Präposition visuell durch die Position des Worts an einem Quadrat dargestellt wird. Zwar enthält der daneben stehende Beispielsatz die Form *im*, in der Liste der Wechselpräpositionen hat die zusammengezogene Form jedoch nichts zu suchen, hier sollte *in* stehen!

Fazit: Insgesamt liegt mit dieser Übungsgrammatik ein sehr brauchbares Buch vor, das ergänzend zu allen A1-/A2-Lehrwerken eingesetzt werden kann und all denen zu empfehlen ist, die sich erst einmal auf grundlegende Aspekte der deutschen Grammatik konzentrieren möchten. Für andere Zielgruppen oder zur Vertiefung gibt es schließlich schon viele andere umfangreiche Grammatikübungsbücher auf dem Markt.

Literatur

Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike: *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten*. Stuttgart: Klett, 2000.

- Köhnen, Ralph (Hrsg.): **Einführung in die Deutschdidaktik**. Stuttgart: Metzler, 2011. – ISBN 978-3-476-02283-7. 276 Seiten, € 19,99

(Susanne Kämmerer, Gießen)

Das Buch *Einführung in die Deutschdidaktik* lässt bereits nach einem ersten kurzen Blick in das Inhaltsverzeichnis keinen Zweifel offen, dass es sich hierbei um ein erschöpfendes Werk handelt, das sich nicht nur mit den Kernpunkten der Deutschdidaktik (Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik), sondern auch darüber hinaus mit relevanten Themen zu allgemeinen Lernprozessen beschäftigt. So

werden bereits im Vorwort (Ralph Köhnen) unter anderem die institutionellen Bedingungen des Lernens, die Forderung nach einer problemorientierten Konzeption der Lehrerausbildung sowie der Nutzen des Faches Deutsch als Träger verschiedenster Bildungsdimensionen und Vermittler der Kernkompetenzen Schreiben, Sprechen, Lesen, Textverstehen und Medienkenntnisse als Voraussetzung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben diskutiert (XI).

Das Buch ist in 5 Kapitel (plus Anhang) unterteilt. Kapitel 1 (1–36) widmet sich den Perspektiven der Entwicklungspsychologie. Sabine Walper fasst hier unter anderem die Themen der klassischen/der operanten Konditionierung und des Modelllernens sowie die Entwicklung logischen Denkens nach Piaget zusammen. Ferner beschäftigt sich Kapitel 1 mit den Entwicklungstheorien nach Erikson und Bronfenbrenner und den (belastenden) Faktoren und Bedingungen des Lernens. Kapitel 2 wendet sich der Deutschdidaktik in der Grundschule zu (Petra Hüttisgraff, 37–86. Übergeordnete Themen: Lernen und Leisten; Sprachlicher Anfangsunterricht; Sprechen und Zuhören; Lesen – mit Texten und Medien umgehen; Schreiben; Sprache und Sprachgebrauch untersuchen). Trotz dieses Kapitels sei darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem Buch *nicht* um ein auf die Grundschule ausgerichtetes Werk handelt.

Die Kernthemen der Didaktik werden in den drei folgenden Kapiteln diskutiert: Sprachdidaktik (Kapitel 3: Thomas Lischeid, 87–134. Übergeordnete Themen: Mündliche Kommunikation; Schriftliche Kommunikation; Lesen – Umgang mit Texten und Medien; Sprachreflexion), Literaturdidaktik (Kapitel 4: Ralph Köhnen, 135–204. Übergeordnete Themen: Probleme des Lesens; Gattungsdidaktik Drama, Prosa, Lyrik), Mediendidaktik (Kapitel 5: Gerhard Rupp, 205–251. Übergeordnete Themen: Mediendefinitionen und -klassifizierungen; Medienepochen und -zäsuren; Medienpädagogik, Medienkompetenz und Mediendidaktik; Akustisch-auditive Medien: Hörbücher und auditive Download-Formate; Audio-visuelle Medien; Neue Medien). Die oben genannten übergeordneten Kapitel sind je mit einer Unterkapitelstufe im Inhaltsverzeichnis untergliedert. Im Anhang (253–276) werden zitierte und weiterführende Literatur (nach Kapiteln unterteilt) sowie ein Sachregister aufgeführt und die Autoren in einem kurzen Autorenspiegel vorgestellt.

Das Buch liefert durchweg prägnante und präzise Beschreibungen der relevanten Themen, gespickt mit erklärenden Beispielen. Inhaltlich (auch über das eigene Thema hinaus) erschöpfend und anschaulich erklärt, verschafft dieses Buch – obwohl sprachlich an manchen Stellen nicht gar zu einfach (jedoch immer verständlich!) gehalten – einen guten Überblick und ist als Einführung in die Deutschdidaktik sehr empfehlenswert.

Formal lässt sich Folgendes anmerken: Obwohl verschiedene Autoren an diesem Werk beteiligt waren, scheint es doch wie ›aus einem Guss‹. Stil und Aufbau (Umgang mit Definitionen, Hervorhebungen, usw.) sind für alle Einzel-

kapitel gleich. Auch die Querverweise zu anderen Kapiteln innerhalb des Buches geben Aufschluss darüber, dass hier die Autoren zusammengearbeitet haben und ein gemeinsames Projekt anstelle von fünf Einzelprojekten abgegeben haben. Das Buch ist durchweg ansprechend und übersichtlich gestaltet. Jedes Einzelkapitel beginnt mit einer Inhaltsangabe und einer Einleitung und endet mit einem Resümee, einem Ausblick und dem Verweis auf grundlegende Literatur zum jeweiligen Thema. Die Textfelder sind in der Breite recht klein gehalten (gute Lesbarkeit), die Absatzstruktur ist gut durchdacht und die Führung durch Kapitelangaben (inklusive Unterkapitel) am oberen Seitenrand hilft dem Leser, die Übersicht zu behalten. Zusätzliche visuelle Hilfen: Hervorhebung von Fachtermini durch Fettschrift im Fließtext und an Kapitelanfängen fett/orange, übergeordnete Schlagworte am Rand vermerkt. Zusätzlich wurden Erklärungen zu den wichtigsten Fachbegriffen in separate Kästchen eingebaut (Karteikarten-Wirkung), Ideen und Beispiele für/aus dem Unterricht wurden jeweils farbig unterlegt. Die Grundfarbe des Buches (orange – auch am oberen Buchrand und in den Seitenzahlen wiederzufinden) wirkt auflockernd und modern. Das Buch wirkt durch zahlreiche weitere ›strukturelle Auflockerungen‹ nicht wie die typische Bleiwüste mit Zwang zum Fließtext: Die Autoren scheuen nicht den Einsatz von Aufzählungen, Tabellen, Grafiken und Bildern – was zur ›besseren Verdauung‹ und Übersichtlichkeit beiträgt. Insgesamt wirkt das Buch durch die zahlreichen Struktur- und Lesehilfen wie eine bereits vorgefertigte Lernhilfe zum Thema – was im positiven Sinn zu sehen ist. Das Buch erleichtert dem Leser vieles. Es kommt selten vor, dass man ein Fachbuch aufschlägt und das Bedürfnis hat, sofort zu lesen und lernen zu *wollen* – bei diesem Buch hat man diesen Effekt.

Im inklusiven Downloadangebot wird der Leser nach Eingabe seiner E-Mail-Adresse und des sich im Buch befindlichen persönlichen Webcodes zu den ergänzenden Unterlagen geleitet. Das Dokument »Nützliche Links« enthält in der Tat nützliche Links: Zur Homepage der Kultusministerkonferenz, zur Homepage der Kultusministerien der Bundesländer bzw. einzelner Bundesländer (mit Links zu beispielsweise allgemeinen Lehramtsbestimmungen, Abituraufgaben, zur Schulpolitik, zu Medienfragen und aktuellen Nachrichten), zu allgemeinen Bildungssuchmaschinen, zu Lehrplänen, Bildungsplänen, Richtlinien in den Bundesländern sowie zu aktuellen Diskussionen der Deutschdidaktik (AG Medien, AG Literaturdidaktik, AG Deutsch als Zweitsprache, AG Lehr- und Lernmedien, AG Mündlichkeit). Das Dokument »Stundenentwürfe« enthält ein 14-seitiges Pdf-Dokument mit 3 Unterrichtsentwürfen (Köhnen: Literatur-/Mediendidaktik; Köhnen: Gesprächsregeln lernen/Kommunikationsschwierigkeiten beheben; Lischheid: Grammatik).

Das vorliegende Buch versteht sich als eine Einführung in die Deutschdidaktik im deutschsprachigen Raum für Schüler mit Muttersprache Deutsch, jedoch weisen

die verschiedenen Autoren des Buches immer wieder auf das Problem von (und auch die Bereicherung durch) Mehrsprachigkeit hin: Beispielbuch »Der Gedankensammler« (43), Bedeutung kultureller Kontextbedingungen für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache für den mündlichen Spracherwerb (59), Mehrsprachigkeit (60) und Heterogenität (68), innere und äußere Mehrsprachigkeit (91), Modell der soziokulturellen Mehrsprachigkeit (133), das mehrsprachige Umfeld als erschwerte Bedingung für Leseverstehen (151), Kulturteilhabe als eines der Ziele der Prosadidaktik: Involviertheit und Reflexion (187). Auf DaF-/DaZ-spezifische Probleme wird nicht speziell eingegangen.

Fazit: Ein Buch, das des Einzugs in die Reihe der Standard-Einführungswerke in die Deutschdidaktik würdig ist – nicht nur aufgrund des Inhalts, sondern auch aufgrund der visuellen, strukturellen und arbeitserleichternden Aufbereitung. Mein Urteil: wertvoll.

► Kohns, Oliver; Liebrand, Claudia (Hrsg.):

Gattung und Geschichte. Literatur- und medienwissenschaftliche Ansätze zu einer neuen Gattungstheorie. Bielefeld: transcript, 2012 (Literalität und Liminalität 14). – ISBN 978-3-8376-1359-9. 384 Seiten, € 36,80

(*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*)

Gattungsgeschichtliche und gattungstheoretische Studien geraten in letzter Zeit häufiger in den Fokus wissenschaftlichen Interesses. Oliver Kohns, ATTRACT Fellow an der Universität Luxemburg, und Claudia Liebrand, Professorin für Allgemeine Literaturwissenschaft und Medientheorie an der Universität zu Köln, haben einen Forschungsband herausgegeben, der den medialen Rahmen des Literarischen zuweilen verlässt und dabei auch Filmgenres analysiert.

In der Einleitung beklagen die beiden, »dass die Gattungstheorie kaum noch als ein relevantes und lebendiges Forschungsgebiet wahrgenommen wird, obwohl sie einmal im Fokus der Literaturwissenschaft stand« (7). Dem wollen die, vor allem im ersten Schwerpunktkapitel *Gattungstheorie* vereinigen, Beiträge abhelfen. Martin Roussel, der sich mit dem Material der Gattung befasst, stellt fest: »Zwischen Norm und Deskription, zwischen Imperativ und Modalität liegt das historische Feld der Gattungstheorie in den letzten 200 Jahren« (24). Lutz Ellrich, der sich mit dem Drama als Form auseinandersetzt, formuliert Thesen, die für künftige Gattungsdiskussionen wichtig sind:

»Bestimmte Gattungen lassen sich dann als diejenigen Darstellungsformen bezeichnen, welche 1. für das kulturelle Selbstverständnis bestimmter Epochen besonders typisch sind und 2. je unterschiedliche Instrumente bereitstellen, um die Eigenart historischer Phasen herauszuarbeiten und durchsichtig zu machen.« (39)

Oliver Kohns, der ebenfalls Gattungsaspekte des Dramas aufarbeitet und dabei wie Ellrich die ungebrochene Relevanz der Schriften von Peter Szondi aufzeigt, stellt die These auf, »dass die Existenz einer Gattung nie ›im Text‹, sondern nur ›zwischen Texten‹, d. h. letztlich im Leser, bestehen muss« (57). Monika Schmitz-Emans, die über den Comic und die literarischen Gattungen räsonniert, stellt fest, dass »Gattungsbegriffe im Bereich der Künste historisch und kontingent sind, sich aber durch Gewohnheit in ästhetischen und kulturellen Diskursen etablieren« (79). Das zweite Schwerpunktkapitel des Bandes, *Gattungsgeschichtliche Aspekte*, eröffnet Ralf Simon mit einem Aufsatz über den Perspektivismus der Gattung, wobei er Gattungstheorie und Diskursanalyse gegeneinander abwägt. Mit Aspekten der Gattungspoetik in Hölderlins Dichtung befassen sich die Beiträge von Bart Philipsen und Achim Geisenhanslüke, die auf besonders hohem Reflexionsniveau stehen. Angelika Jacobs erweitert das bei Sören Kierkegaard angelegte gattungspoetische Spektrum um den Begriff der »Stimmung«.

Überaus originell ist der Beitrag von Thomas Wortmann, der Annette von Droste-Hülshoffs Sammlung religiöser Gedichte, *Das geistliche Jahr*, unter den Kriterien der Perikopenlyrik liest und dabei eine Modernisierung des Genres konstatiert. Stefan Börnchen beschäftigt die gattungstheoretische Frage, warum es sich bei Richard Wagners *Rheingold* um einen Einakter handelt. Eine in der Forschung bisher vernachlässigte Schrift zur Poetik der Novelle, die aus dem Jahr 1574 stammende *Lezione sopra il comporre delle novelle* des Florentiners Francesco Bonciani, sowie ihre noch ungedruckte Übersetzung durch den Neuklassiker Paul Ernst präsentiert Rolf Füllmann, der darüber hinaus die *Novella der Liebe*, ein zu seinen Lebzeiten unpubliziertes Nebenwerk des Expressionisten Georg Heym, vorstellt. Den abschließenden dritten Themenblock des Bandes, *Medientheoretische Perspektiven*, beginnt Claudia Liebrand mit einer Abhandlung über Genre-Fragen und James-Bond-Filme. Dabei konzentriert sie sich auf den bis dahin vorletzten Film der Reihe, *Casino Royale* von 2006, den sie unter den Auspizien des *Prequels* analysiert:

»Während *Sequels* Fortsetzungsfilme sind, die die Handlung eines Films wieder aufnehmen, nehmen *Prequels* den narrativen Faden vor dem zeitlichen Rahmen des Bezugfilms, in diesem Fall der Bezugfilmreihe auf, erzählen eine, erzählen die Vorgeschichte: ›discover how James ... became Bond.‹« (294)

Heiko Christians beschreibt die Beziehungen der Fantasy-Literatur zum Ritterroman, wobei er auch auf die Wirkungen der ebenso in Computerspielen und Filmen projizierten Fantasiewelten auf Jugendliche eingeht. Zuweilen identifizieren sich jugendliche Rezipienten mit den Gewalt ausübenden Hauptfiguren und meinen, auch gegen ihre Umwelt brutale Gewalt ausüben zu müssen. Dies führt im Extremfall zu Amokläufen, etwa zu dem eines Gymnasiasten, der zusammen mit einem Freund das Nachbarehepaar ermordete.

Während es Hanjo Berressem in seinem *Kristalle* überschriebenen Aufsatz gelingt, »die Beziehung von Gattung und Geschichte anhand von evolutionstheoretischen sowie, damit in Zusammenhang stehenden, systemtheoretischen Aspekten zu skizzieren, die der Gattungstheorie auch nicht ganz fremd sind« (333), veranschaulicht Asokan Nirmalarajah recht kurzweilig anhand der *Alien*-Filmreihe die Phänomenologie des Weiblichen in den »Männergenres« des Hollywoodfilms. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kohns und Liebrand einen die künftige Gattungsforschung belebenden Sammelband zusammengestellt haben, dessen Beitragende sich hoffentlich noch weiterhin im Gattungsdiskurs äußern werden.

- ▶ Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): **Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsteutschen.** Berlin: de Gruyter, 2011 (Germanistische Linguistik 293). – ISBN 978-3-11-026317-6. 436 Seiten, € 99,95

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Die Vorträge eines Symposions *Grammatik verstehen lernen* (Graz 2009) sind, zusammen mit späteren Ergänzungstexten, »an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, von Universität und Schule«, nach Herausgeber-Grundsatz (1, 4f.) offen für »Methodenpluralismus«, aber »kein Konglomerat von unzusammenhängenden Einzelbeiträgen«. Der Blick ins Inhaltsverzeichnis und in die insgesamt 20 Beiträge zeigt: Dieses Vorhaben ist gelungen, durch Gliederungsblöcke (»Grundlagen«, »Sprachgebrauch und Sprachnorm«, »Von der Schreibung zur Grammatik«, »Vom Text zur Grammatik«) und durch wiederkehrende Betonung gemeinsamer Grundsätze – für aktives, forschendes Lernen, gerüstet mit dem dazu nötigen Instrumentarium, und gegen deduktive und systemgrammatische Vorgaben.

Diese gemeinsame Linie wird allerdings nur im gut lesbaren Grundsatzartikel der Herausgeber hervorgehoben, in den einzelnen Beiträgen mit individueller Begrifflichkeit eher verdeckt und höchstens durch die teils ausführlichen Literaturverzeichnisse erkennbar. Selten und ohne Querverweise gibt es Parallelen in der Terminologie (z. B. »satzinterne Großschreibung« in Fuhrhop und Szczepaniak) oder im Rückgriff auf gemeinsame Vorbilder (z. B. auf Peter Eisenberg (2006 und 2007) in Hennig, 134; Ziegler, 251, Noak, 327).

Arbeitsgrundlage ist das Vertrauen auf »implizites grammatisches Wissen«, über das »[alle?] Sprecher verfügen« (Bittner, 21 und 23, mit Fallbeispiel aus dem Erstspracherwerb), und auf ein daher vorhandenes »Problembewusstsein« (Dürscheid, 161). Deswegen bieten sich der »Zweifelsfall« (titelgebend in Dürscheid, Nübling, Konopka) oder die »Abweichung« (in Weidacher und Boettcher auf

verschiedene Textsorten, in Glantschnig auf Dialektvarianten bezogen) als Ausgangspunkt der Beobachtungen, Beispiele und Unterrichtsvorschläge an (Portmann-Tselikas, 87 und 77; Hennig, 131; Konopka, 265), meist an der »Funktionalität« orientiert, auf der Grenze zwischen »Grammatikalität und Akzeptabilität« (Weidacher und Köpcke).

Im Gegensatz zu diesem Optimismus steht dann allerdings die häufige Klage über den »Mangel an Grammatikkenntnissen« (Braun, 37), auf allen Ebenen: bei Studierenden, nicht nur für Sprachen und Lehramt (z. B. Braun und Szczepaniak und Thurmair, Exkurs in Noak), ebenso wie bei Lehrenden und Lernenden in der Oberstufe (z. B. Boettcher und Scherner) und unteren Jahrgängen (z. B. Noak). Als Erklärung und Ursache für diesen nur scheinbaren Widerspruch gilt die traditionelle Festlegung auf systemorientierte Grammatik, belegbar durch Verweis auf Richtlinien und KMK-Vorgaben (z. B. Ziegler und Noak) und durch Vergleich namhafter »Standard-Grammatiken« (Boettcher, 114–123). Kritisiert wird dabei vor allem die Sicht von Grammatik als einem geschlossenen System (Hennig, 128 ff., Betonung von Dynamik und Prozesscharakter vor allem in Hennig und Ziegler und Szczepaniak), mit »Ebenenmischbegriffen« ohne »Trennung von Form und Funktion« (Braun, 42 und 48, vgl. Hennig, 135 zum »dynamischen Satzgliedverständnis«).

Aus dieser Kritik ergeben sich die Forderungen und Vorschläge: Um »eine *Kultur habitualisierter Sprachaufmerksamkeit* zu schaffen« (Portmann-Tselikas, 84), sind eine »eigene Begriffsbildung« (Bittner, 20 f.) sowie Erprobung »grammatischer Analyseoperationen« (Weidacher, 51) notwendig. Und dieses Ziel wird angestrebt mit »erweitertem Instrumentarium« (Boettcher, 100), mit Verzicht auf Richtig-Falsch-Zuweisungen (Nübling und Edler und Ziegler), vielmehr mit Blick auf Diachronie und Synchronie (Dürscheid und Nübling) bzw. Sprachwandel (Edler und Szczepaniak). Das fördert die Abkehr vom Normativen, in Spracherwerb und -praxis (Glantschnig zum österreichischen und bairischen Dialektgebrauch) oder, komplizierter gesagt, eine nicht standard-orientierte, sondern »varietätenlinguistische Fundamentierung des Grammatikunterrichts« (Ziegler, 252). Eine große Rolle spielt bei diesen Vorschlägen der Zusammenhang von Orthographie- und Grammatik-Sicherheit, mit dem Fazit, »Grammatikunterricht mit dem Rechtschreibunterricht zu verbinden«, weil Grammatik zu verstehen heiße, sie zu sehen, sie noch besser von Leser- als von Schreiber-Seite zu erschließen (Fuhrhop, 322).

Die Text-Beispiele zu solchen Entwürfen forschenden Lernens sind meist gut gewählt, allerdings in der Gefahr, trotz ihrer literarischen und/oder politischen Qualität nur als Steinbruch zu dienen – dann doch ganz konform den kritisierten Schulbüchern (Boettcher, 92). So werden Max von der Grüns *Vorstadtkrokodile* statistisch ausgeweidet und bis auf Wörterbestandteile abgenagt. Funktioniert »unterschiedliche Schreibung als Lesehilfe« (Fuhrhop, 314) also ganz ohne inhaltliche Leseerfahrung? Im Block »Von der Schreibung zur Grammatik« mag

das hinnehmbar sein. Aber der letzte Block (»Vom Text zur Grammatik«) berechtigt zu höheren Erwartungen.

Die Integration der Grammatikvermittlung in Textarbeit scheint grundsätzlich eine Selbstverständlichkeit, die nur gelegentlich benannt (Schermer, 365) oder spezifiziert werden muss (Thurmair, 414 über »textsortenbezogene Grammatikarbeit«). Aber sollten dann nicht die Textproben als Untersuchungsgegenstand und -ziel im Mittelpunkt stehen!? Stattdessen bleibt es öfter bei inhaltlicher Paraphrase oder bloßem Zitat (z. B. Benns Gedicht bzw. Kleists *Kohlhaas*-Eröffnung in Klotz). Als Zitat ohne Auswertung bildet *Rotkäppchen auf Juristendeutsch* (Thurmair, 428 f.) ein Anhängsel im »Abschluss und Ausblick« nach einer Serie von Gebrauchstext-Beispielen mit markierten Satzteilen und Formen. Auch eine grammatische Beschreibung der Satzteile ist noch keine Textarbeit: Goethes *Beherzigung* (Redder, 395) erscheint zwar in der Erläuterung als zweistrophiges Gedicht, aber nicht im Druckbild. Ohne formal-inhaltliche Würdigung steht dieses Stück Literatur nur als Dreingabe, nach seitenlangem Ringen um eine Satz-Definition, was als Kampf gegen »Wort-Satz-Dichotomie« im Herausgeber-Vorspann (11) kürzer und einfacher zu verstehen war.

Der Vorwurf, unnötig kompliziert zu theoretisieren, auf Kosten konkreter Sprach- und Textarbeit, trifft leider gerade die vier Aufsätze im Block »Vom Text zur Grammatik«, während die meisten vorhergegangenen Beiträge, trotz ihrer speziellen Grammatikthemen, den versprochenen Überblick durch übersichtliche Darstellung und anregenden Praxisbezug erleichtern. Damit eröffnet der Band tatsächlich *Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen* für die ganze heterogene Adressatengruppe, wie von den Herausgebern prognostiziert, »im Spannungsfeld zwischen Deutschunterricht, Lehrerausbildung und Germanistikstudium« (12).

► Kurtz, Jürgen (Koord.):

Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Tübingen: Narr, 2011 (FluL 40.2). – ISBN 978-3-8233-9391-7. 144 Seiten, € 24,90

(Dorothea Spaniel, Jena)

Es gehört ohne Frage zu einer der wichtigsten Kompetenzen von Lehrenden, Lehrwerke für ihr zu unterrichtendes Fach sowohl in Bezug auf die Lernergruppe als auch auf die angestrebten Lehr- und Lernziele hin bewerten zu können. Dabei ist die begründete Auswahl eines Lehrwerkes von vielen Faktoren abhängig. Allein für Deutsch als Fremdsprache gibt es von den vier großen Verlagen in Deutschland derzeit mehr als 50 Titel für das Sprachniveau A1. Seit dem *Mannheimer Gutachten* (1977) stehen Lehrenden und institutionellen Entscheidungssträgern zwar eine Reihe von Kriterienkatalogen zur Analyse und Begutach-

tung von Lehrwerken zur Verfügung (vgl. u. a. Kast/Neuner 1994; Funk 2004), aber selten wird in der Praxis ein Lehrwerk nach der Vielzahl der Kriterien analysiert, um seine Eignung für einen bestimmten Lehrkontext zu prüfen. Hinzu kommt, dass die meisten Kriterien von einer Terminologie geprägt sind, die für Lehrende, die kein philologisches Studium absolviert haben, schwer verständlich sein dürfte. Zusätzlich handelt es sich in der Regel um normative Vorgaben, die i. d. R. keiner empirischen Absicherung aus der Unterrichtsforschung gegenübergestellt werden. Gerade an diesem Punkt knüpft der vorliegende Sammelband an, wenn Kurtz in seinem Einführungsbeitrag für Lehrwerkverwendungsforschung plädiert, da »die tatsächlichen Verwendungsweisen von Lehrwerken in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts in der Forschung bislang nur eine vergleichsweise geringe Beachtung gefunden haben« (4 f.). Fünf Fragenkomplexe stehen daher für die Autoren der Beiträge im Mittelpunkt (vgl. 7 f.):

- Wie stellen sich heutige Lehrwerke für das Lehren und Lernen fremder Sprachen in der Schule dar und wie gelingt es ihnen, den gesellschaftlichen und technologischen Wandlungsprozessen zu entsprechen?
- Wie versuchen sie der derzeitigen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion (Kompetenzorientierung) gerecht zu werden?
- Inwieweit haben fremdsprachliche Unterrichtsansätze und -konzepte (z. B. task-based learning) Eingang in aktuelle Lehrwerke gefunden?
- Was denken Lehrende und Lernende über das von ihnen genutzte Lehrwerk?
- Wie sieht die Zukunft von Lehrwerken aus?

Einschränkend muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Beiträge auf Lehrwerke zu den Schulfremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch) in Deutschland beziehen und somit sowohl Lehrwerke für die Erwachsenenbildung als auch Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, außer im Beitrag von Britta Hufeisen, unberücksichtigt bleiben. Es kann aber vorweggenommen werden, dass die Erkenntnisse trotzdem auf andere Lehrsituationen übertragbar sind.

Der erste Beitrag von Engelbert Thaler fasst den Stand der Lehrwerkforschung mit Blick auf die Schulfremdsprache Englisch zusammen. Einleitend geht er (in Anlehnung an Kurtz 2010) davon aus, dass sich Lehrkräfte in drei Typen einteilen lassen, deren Lehrwerknutzung von »hält sich gänzlich an die inhaltliche und sprachliche Progression« des Lehrwerks, über »ergänzt« das Lehrwerk »um selbst erstellte und aus anderen Lehrwerken kopierte Materialien« zu »erstellt Unterrichtsmaterialien weitgehend selbst oder übernimmt sie aus diversen Lehrwerken« (15) eingestuft werden kann. Auch wenn sich beide Autoren bemühen, diese Typeneinteilung, »über deren prozentuale Verteilung« in der Unterrichtspraxis es keine empirischen Studien gibt (ebd.), nicht zu bewerten, verfolgt die Argumentation doch die Idee, dass sich ein guter Lehrer von seinem Lehrwerk emanzipiert

und Unterrichtsmaterialien selbst erstellt. Diese Meinung spiegelt sich in der Tradition der Lehrwerkkritik wider, in der Lehrwerke häufig als »stilles Curriculum« oder »heimlicher Lehrplan« gesehen werden. Zudem führe der Lehrwerkeinsatz und »die Überfülle zusätzlicher Medien« zum Verlust »echter Kommunikation« im Unterricht (Thornbury 2000, zit. auf S. 17). Trotz dieser Kritik finden Lehrwerke nach einer Umfrage unter Schülern eine hohe Akzeptanz bei den Nutzern (vgl. 19). Zudem erleichtern sie Lehrkräften eine systematische Unterrichtsplanung, und auch »fachdidaktische und curriculare Neuerungen lassen sich am effektivsten durch Lehrwerke disseminieren« (18). Allerdings nutzen (nach einer Umfrage unter 150 Gymnasiallehrern für Englisch) nur 20 % der Lehrenden regelmäßig ein Lehrerhandbuch, was für sie die größte Hilfestellung bei der Unterrichtsvorbereitung sein könnte (vgl. 23). Abschließend plädiert der Autor daher für eine Lehrerausbildung, die Lehrende »in stärkerem Maße als bisher« mit den wichtigsten Kriterien der Lehrwerkanalyse vertraut mache (25). Der folgende Beitrag ist von verschiedenen Kollegen der *English Academy* verfasst. Damit Lehrwerke den individuellen Lernwegen der Lerner Rechnung tragen können, ist es ihrer Meinung nach eine der größten Herausforderungen der nächsten Lehrwerkgeneration, modularisierte Einheiten anzubieten, die aufeinander aufbauen, sich ergänzen und in einem Mix unterschiedlicher Methoden bearbeitet werden können (vgl. 38 f.). Schon jetzt bieten die Verlage vielfältige Zusatzmaterialien für das Unterrichten im digitalen Medienverbund (plattformgestützter Fremdsprachenunterricht, z. B. Moodle, Whiteboard-Materialien, DVDs mit authentischen Filmsequenzen) und Materialien für das außerschulische Selbstlernen an (vgl. 39). Hier wird in den nächsten Jahren die Frage beantwortet werden müssen, wie sich das Zusammenspiel dieser Materialien, ausgehend vom »gedruckten Lehrwerk als Impulsgeber« (40), gestalten wird und wie der didaktische Mehrwert der einzelnen Medien tatsächlich genutzt wird. Letztlich verweisen die Autoren auf die Veränderungen im schulischen Bereich, denen sich Lehrwerksautoren stellen müssen, wie die Evaluationskultur und neue Schulformen (z. B. Inklusionskonzepte). Den Abschluss des Beitrages bildet eine Liste von zehn Qualitätsmerkmalen eines »guten Lehrwerks« (43), denen exemplarisch Lehreraußerungen zum »idealen Lehrwerk« (44) gegenübergestellt werden. Mehlhorn und Wapenhans stellen in ihrem Beitrag zu neuen Russischlehrwerken fest, dass sich gerade für diese Sprache die »Diskrepanz zwischen der Relevanz von Schulbüchern [...] und der Vernachlässigung in Forschung und Lehrerbildung« (49) zeige. Außer einzelnen Lehrwerksrezensionen finden sich nach Meinung der Autorinnen »keine Publikationen zu didaktisch-methodischen Fragen« der Entwicklung und des Einsatzes von Russischlehrwerken an Schulen (ebd.). Daher ist es das Ziel des Aufsatzes aufzuzeigen, »wodurch sich die aktuelle Lehrwerksgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache auszeichnet« und von Vorgängerlehrwerken unterscheidet (ebd.). Im Ergebnis der Analyse

heben die Autorinnen hervor, dass die Lehrwerke eine »Vorreiterrolle« (58) in der Umsetzung von Mehrsprachigkeitsansätzen wahrnehmen. So werden nicht nur Sprachvergleiche zwischen dem Russischen und der Muttersprache der Lerner, sondern auch weiteren bereits gelernten Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Latein und sprachübergreifende Übungen zu Panslawismen angeboten. Der Einschätzung von Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht an deutschen Schulen widmen sich gleich zwei Aufsätze, wenn auch mit unterschiedlichem Fokus. Im Mittelpunkt der Untersuchung von Grünewald steht die Förderung interkultureller Kompetenz, während Martinez allgemein Kompetenzorientierung ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt. Die Förderung interkultureller Kompetenz bewegt sich nach Ansicht des Autors in einem Spannungsfeld: Einerseits müssen Lehrwerke den Schülern »Besonderheiten fremder Kulturräume und somit Orientierungswissen« (65) vermitteln, andererseits sei dadurch oft eine Vereinfachung komplexer Phänomene notwendig, die für Schüler häufig aufgrund des kognitiven und sprachlichen Niveaus noch nicht ausreichend reflektiert werden können, so dass Stereotypisierungen möglich sind.

Mit der Einführung von Bildungsstandards für die erste Fremdsprache hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland das Konzept der interkulturellen Kompetenz in drei Bereiche unterteilt, die als Analyse Kriterien für Lehrwerke dienen können: einen kognitiven Aspekt (soziokulturelles Orientierungswissen), einen kognitiv-attitudinalen Aspekt (Umgang mit Stereotypen, Perspektivenwechsel, Kulturkontrastivität) und einen handlungsbezogenen Aspekt (Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen) (vgl. 66). Nach Analyse von zur Zeit im Sekundarbereich eingesetzten Französisch- und Spanischlehrwerken kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass bislang der kognitive Bereich überwiege, wobei in erster Linie ethnische und kulturelle Differenzen in der Zielkultur aufgezeigt werden (80 f.). Ein Blick in ein Lehrwerk für den Erwachsenenunterricht zeige jedoch, dass auch die anderen Bereiche zur Förderung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken umgesetzt werden könnten.

Martinez beginnt ihren Beitrag mit den Worten, dass der Erfolg von kompetenzorientiertem Unterricht »von der Weiterentwicklung der Lehrwerke [...] und nicht von deren Abschaffung« (83) abhängt. Ausgehend von der Definition von Kompetenz und der Benennung der vier Kompetenzbereiche, die im GER festgeschrieben sind, arbeitet sie Merkmale des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts heraus, die wiederum die Lehrwerksgestaltung beeinflussen müssten. Hierzu erstellt sie eine Liste, wie Lehrwerke kompetenzorientierte Lernaktivitäten, also Aufgaben, anbieten müssten. Dazu zählen beispielsweise (87):

- »Lösen die Aufgabenformate Sprachhandlungen und Lernprozesse aus, die mehrsprachige und mehrkulturelle Ressourcen mobilisieren?«
- »Fördert das Lehrwerk Kooperation und Interaktion zwischen den Lernenden?«

Im Weiteren geht sie auf das Prinzip der Rückwärtsplanung, also das Planen der Einzelschritte von der Zielaufgabe her, ein (89), die systematische Verbindung von Kompetenzen und Strategien (92) sowie die Selbstevaluationskompetenz (94). Für alle Konzepte bietet sie positive Beispiele aus Lehrwerken an.

Der Beitrag von Hufeisen plädiert für den didaktischen Ansatz der Mehrsprachigkeitsförderung, der darauf beruht, mitgebrachte und bereits erlernte Fremdsprachen durch »Bewusstmachung und Einübung fremdsprachenlernstrategischer Verfahren« (107) verstärkt in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Dazu sollten auch Lehrwerke Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik umsetzen, wie es bisher beispielsweise für Deutsch nach Englisch (DaFnE) in Arbeitsmaterialien wie *Deutsch ist easy* (Kursiša/Neuner 2006) geschieht. Zudem sollte die erstgelernte Fremdsprache, in der Regel Englisch, der Vorbereitung weiterer Spracherwerbsprozesse dienen. Sprachenübergreifender Unterricht bzw. Lehrmaterialien, die sprachenübergreifend arbeiten, sind ihrer Meinung nach bislang eher selten, z. B. im DaF-Lehrwerk für Jugendliche *deutsch.com* (2008). Die Autorin verweist im Weiteren auf zwei Materialien, die zum einen vom Thüringischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung und zum anderen während einer Projektwoche an einem Darmstädter Gymnasium erstellt wurden und eine Sammlung sprachenübergreifender Aufgaben enthalten.

Der letzte Beitrag des Bandes gibt schließlich einen Ausblick auf mögliche Arbeiten zur Lehrwerkverwendungsforschung. Er gibt die Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen zum Einsatz eines Englischlehrwerkes wider (die vollständigen Fragebögen können beim Autor angefordert werden). Die Schüler geben mehrheitlich an, dass Hör- und Hör-/Sehmaterialien nur selten oder nie eingesetzt werden, obwohl sie aber deren Einsatz wünschen (124f.). Die Hälfte der Lehrpersonen erachtet den Einsatz ebenfalls als »(zwingend) notwendig« (127), sind jedoch mit dem Übungsangebot zu den Materialien nicht zufrieden. Übereinstimmend meinen Lehrer und Schüler zudem, dass Whiteboards nicht für das unterrichtliche Arbeiten genutzt werden. 60 % der Lehrer geben an, dass sie diese als »überflüssig« (127) erachten. Dieses Ergebnis ist einerseits alarmierend, wenn man bedenkt, welche Kosten die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer in die Anschaffung der elektronischen Tafeln investiert haben. Andererseits bestätigt sich ein Befund, der auch auf Tagungen zum Einsatz von interaktiven Whiteboards (z. B. 2011 an der FSU Jena¹) herausgearbeitet wurde: Ohne die entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte führt die Anschaffung neuer Medien nicht zu Veränderungen im Klassenzimmer. Den Abschluss des Bandes bilden zwei kurze Pro-Contra-Statements zur Frage, ob Fehler für die Bewertung »out« sind, und ein achtseitiger Rezensionsteil. Wie bereits eingangs erwähnt, unterstreicht der Band die Notwendigkeit einer Lehrwerkforschung und Lehrerausbildung, die mit Ergebnissen dieser Forschung auch vertraut macht.

Anmerkung

1 <http://www.alm.uni-jena.de/internationale-whiteboardtagung-2011>

Literatur

- Funk, Hermann (2004): »Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag«, *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 41, 3 (2004) [<http://babylonia.ch>].
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Kursiša, Anta; Neuner, Gerhard: *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen »Deutsch nach Englisch« für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber, 2006.
- Kurtz, Jürgen: »Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht.« In: Fuchs, Eckhardt u. a. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 149–163.
- Neuner, Gerhard u. a.: *deutsch.com*. Ismaning: Hueber, 2008.
- Thornbury, Scott: »A Dogma for EFL«, *IATEFL Issues* 153 (2000), 2.

- Lamping, Dieter (Hrsg.):
Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart: Metzler, 2010. – ISBN 978-3-476-02346-9. 451 Seiten, € 69,95

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Dieter Lamping, der auch in der Lyrikforschung seit Jahren engagierte Mainzer Professor für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, hat unter Mitarbeit zahlreicher philologischer Spezialisten einen in der Forschung dringend benötigten Band zur Theorie und Geschichte der Lyrik ediert.

Während Rudolf Brandmeyer eine konzise historische Tour d’Horizon über die Theorie und Poetik der Lyrik gibt und dabei den Wechsel von der Normpoetik zur Autorenpoetik akzentuiert, stellt Fabian Lampart Positionen aktueller poetologischer Diskussionen vor. Bemerkenswert ist die Gleichzeitigkeit diverser moderner und antimoderner Poetiken sowie die Tatsache, dass die politische Zäsur von 1989/90 in Deutschland auch eine poetologische Rolle spielt. Unter den auch theoretisch profilierten Dichtern werden Hans Magnus Enzensberger, Antonio Porta und Durs Grünbein hervorgehoben. Rüdiger Zymners prägnanter Überblick über Lyriktheorien vom 18. Jahrhundert bis heute präsentiert bahnbrechende literaturwissenschaftliche Werke wie Käthe Hamburgers *Die Logik der Dichtung* von 1968.

In seinem Überblick über verschiedene Methoden der Lyrikinterpretation listet Dieter Lamping besonders exemplarisch gewordene Einzelanalysen auf, etwa

Emil Staigers Interpretation von Eduard Mörikes Gedicht *Auf eine Lampe* in dem epochalen Aufsatz *Die Kunst der Interpretation* (1955). Hier wäre allerdings ein kurzes Referieren der von Staigers Kommentar ausgelösten Diskussion wünschenswert gewesen. Martin Heidegger äußerte sich kontrovers zu Staigers Deutung, und auch namhafte Philologen wie Herman Meyer, Walter Rehm und Hugo Friedrich meldeten sich dabei zu Wort.

Wichtige Klang- und Bildfiguren lyrischer Texte stellt Christof Rudek vor, wobei leider das unterhaltsam-belehrende Buch *Das Wasserzeichen der Poesie oder die Kunst und das Vergnügen Gedichte zu lesen* (1997) von Andreas Thalmayr alias Hans Magnus Enzensberger außer Acht gelassen wurde.

Unerlässlich für ein Lyrik-Handbuch ist ein Artikel über das »Lyrische Ich« als zentrales Aussagesubjekt. Wolfgang G. Müller löst diese Aufgabe in seinem konzisen Artikel überzeugend, wenngleich im Verzeichnis der Forschungsliteratur die Bücher von Karl Pestalozzi (*Die Entstehung des lyrischen Ich*, 1970), Hiltrud Gnüg (*Entstehung und Krise lyrischer Subjektivität*, 1983) und Bernhard Sorg (*Das lyrische Ich*, 1984) fehlen. Der Anglist Müller, der 1979 mit *Das lyrische Ich* ein durch brillante Systematik beeindruckendes Buch vorgelegt hat, hätte vielleicht auch noch die gekonnt differenzierende Wiener Dissertation von Anneliese Schmidt *Lyrische Sprechsituationen in neueren englischen Gedichten* (1986) erwähnen sollen.

Zum Themenkomplex »Lyrik und Narration« äußert sich Peter Hühn in souveräner wissenschaftlicher Diktion, aber auch hier hätten noch markante primär- und sekundärliterarische Werke genannt werden müssen. So edierte der profilierte Nachkriegslyriker Heinz Piontek 1964 die vielbeachtete Anthologie *Neue deutsche Erzählgedichte*, die auch in der Philologie starke Resonanz fand, etwa in dem 1972 erschienenen Buch von Heinz Graefe: *Das deutsche Erzählgedicht im 20. Jahrhundert*. In einem der hervorstechendsten Beiträge des Handbuchs, »Lyrik und Figur«, benennt Simone Winko ein auffallendes Forschungsdefizit:

»In Bezug auf die grundlegende Frage, wie Figuren – nicht im Sinne rhetorischer Figuren, sondern im Sinne von ›character‹ oder ›Akteur‹ verstanden – in Lyrik konstituiert werden, liegt kaum Forschung vor, obwohl Figuren zu den elementaren Bausteinen von Gedichten zählen und, wie es scheint, die Mechanismen ihrer Gestaltung kulturenübergreifend funktionieren.« (62)

Womöglich wäre der terminologische Ersatz von »Figuren« durch »Personen« wissenschaftlich noch ergiebiger, denn dann wären poetologische Verbindungen zu den vielfältigen Variationen des Personengedichts, etwa des biographisch beschreibenden lyrischen Porträts, noch besser denkbar.

In seiner differenzierenden Typologie herausragend ist der Artikel »Philosophische Lyrik« von Charlotte Lamping und André Schwarz, die in ihre Übersicht auch ein Kapitel »Lyrik über Philosophen« hineinnehmen und dabei Hans Magnus Enzensbergers Porträtdedicht *T. C.* über den italienischen Philosophen

und Politiker Tommaso Campanella thematisieren. Eine weitere personenlyrische Variante, das Rollengedicht, gebraucht Peer Trilcke in seinem Beitrag über Geschichtsliryk mit Conrad Ferdinand Meyers *Papst Julius*.

Unter den Artikeln, die sich mit Relationen der Lyrik zu anderen literarischen Gattungen und kulturellen Ausdrucksformen befassen, ist der von Bernhard Reitz über »Lyrik und Dramatik« aufgrund seiner eingängigen Beschreibung solch diffiziler Phänomene wie des dramatischen Gedichts und des lyrischen Dramas besonders beachtenswert.

Aus dem Themenblock *Lyrikvermittlung* ragt Andreas F. Kelletats Beitrag über »Lyrikübersetzung« heraus. Zu Recht werden literarische Übersetzer als »die eigentlichen Konstrukteure weltliterarischer Kommunikation« (237) deklariert, und es wird resümierend gefordert, »dass die verführerisch einschüchternde Rede von der Unübersetzbarkeit des Gedichts dort endlich zurückbleibt, wohin sie gehört: im Museum gehabter großer Gedanken« (237).

Pia-Elisabeth Leuschner gibt einen überaus informativen literaturhistorischen Überblick über die »Lyriklesung«. Besonders wichtig ist ihre Feststellung: »Dabei ist die Dichterlesung in ihrer hierzulande traditionellen Form – ›mit Stehlampe und Wasserglas‹, wie seit etwa einem Jahrhundert topisch begönnt bzw. bespöttelt wird [...] – ein Phänomen, dessen Tradition insbesondere von der deutschen Genieästhetik her zu verstehen ist.« (250) Leider fehlt unter den aufgezählten zeitgenössischen Poetenfesten und Lyrikfestivals das überaus bekannte Lyrikertreffen in Münster, das in seiner Verbindung von Dichterlesungen und literaturwissenschaftlichen Vorträgen einen großen Berühmtheitsgrad erlangte und dessen Veranstaltungsbände von bleibender philologischer Gültigkeit sind. So enthält etwa der 1993 von Lothar Jordan und Winfried Woesler herausgegebene Dokumentationsband der Lyrikertreffen von 1987, 1989 und 1991 unter anderem Gedichte von Gennadij Aji, Jürgen Becker, Marcel Beyer, Alain Bosquet und Inger Christensen sowie Aufsätze über das Konzept der Postmoderne, die lyrische Biographie und das Verhältnis von Lyrik und Dilettantismus.

Unter den Beiträgen, die verschiedene lyrikgeschichtliche Epochen präsentieren, ist besonders Wolfgang Röslers instruktive Studie zur griechischen Lyrik zu nennen. Fabian Lampart, der mit seinem Artikel zur Gegenwart das *Handbuch Lyrik* beschließt, beeindruckt durch seine Kenntnisse von Fakten und Theorien.

Nachvollziehbar stellt er die Wichtigkeit von Hans Magnus Enzensberger und Peter Rühmkorf heraus: »Es ist also die Gleichzeitigkeit zum Teil virtuoser Formvariationen und der Integration zeitgenössischer Kontexte, die Enzensbergers und Rühmkorfs Bedeutung im Prozess der Modernisierung der deutschsprachigen Nachkriegslyrik ausmacht.« (422) Diese Feststellung gilt aber auch für Günter Kunert, der ein ähnlich breites lyrisches Ausdrucksspektrum wie seine beiden Jahrgangskollegen hat.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lamping einen wichtigen Band mit Basiswissen zur Lyrikgeschichte und Lyriktheorie herausgegeben hat, der zur Grundausrüstung literaturwissenschaftlicher Vorlesungen und Seminare gehören wird. Dennoch wäre in vielen Beiträgen – bei allem Zwang zur Knappheit der Darstellung – eine intensivere Berücksichtigung relevanter Forschungsliteratur wünschenswert gewesen.

Literatur

Jordan, Lothar; Woesler, Winfried (Hrsg.): *Lyrikertreffen Münster. Gedichte und Aufsätze 1987–1989–1991*. Bielefeld: Aisthesis, 1993.

- ▶ Lee, Namho; Uh, Chanje; Lee, Kwangho; Kim, Mihyun:
Koreanische Literatur des 20. Jahrhunderts. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-101-4. 155 Seiten, € 16,00

(*Michaela Haberkorn, Regensburg*)

Dieses Buch über die Entwicklung der koreanischen Literatur des 20. Jahrhunderts, das von Youngsun Jung und Herbert Jaumann ins Deutsche übersetzt wurde, richtet sich sowohl an Literaturwissenschaftler als auch an Leser, die sich für südkoreanische Literatur interessieren und sich einen Überblick über die Geschichte und die wichtigsten Repräsentanten dieser Literatur verschaffen möchten. Die im Original auf Koreanisch verfasste Literaturgeschichte erschien 2005 in englischer Übersetzung, nun folgt dank der Unterstützung durch das *Korea Literature Translation Institute* die deutsche Fassung.

Leider führt die koreanische Literatur im literaturwissenschaftlichen Diskurs in Deutschland bisher eher ein Schattendasein. Vorrangig wurden bislang die Werke von Autoren, die nach Deutschland auswanderten und auf Deutsch schrieben, zur Kenntnis genommen, so erlangte beispielsweise Mirok Li einen gewissen Bekanntheitsgrad. Dieses Buch stellt zahlreiche weitere lesenswerte koreanische Schriftsteller vor und beleuchtet die Vielfalt von Gattungen, Themen und Stilen, welche die koreanische Literatur des 20. Jahrhunderts hervorgebracht hat. Die Autoren greifen sich dabei den jüngsten Abschnitt der zwei Jahrtausende umfassenden koreanischen Literaturgeschichte heraus, da in dieser Epoche, bedingt durch grundlegende politische und gesellschaftliche Umwälzungen, eine Modernisierung der koreanischen Literatur stattfand. Notwendigerweise müssen bei dem Unterfangen, die literarischen Entwicklungen in ihrem jeweiligen politischen und sozialen Kontext nachzuzeichnen, etliche Bereiche zugunsten der Übersichtlichkeit weggelassen werden. Wie die Autoren selbst in ihrem Vorwort darlegen, müssen viele Schriftsteller und kleinere literarische Strömungen ausgeklammert werden,

um den Fokus auf die Hauptlinien und Schwerpunkte der literaturgeschichtlichen Entwicklung legen zu können. Zudem beschränkt sich die Darstellung auf Südkorea, da die Literatur Nordkoreas aufgrund ganz unterschiedlicher Rahmenbedingungen ab der Jahrhundertmitte einen ganz eigenen Weg eingeschlagen hat und in einem gesonderten Band zu einem späteren Zeitpunkt besprochen werden soll.

Die Autoren gliedern das 20. Jahrhundert in vier Epochen, die in mehreren Unterkapiteln detaillierter dargestellt werden: I. 1900–1945: Die Entstehung der modernen Literatur; II. 1945–1970: Teilung des Landes und die Folgen des Krieges; III. 1970–1990: Literatur in der Industriegesellschaft; IV. 1990–2000: Literatur in der Konsumgesellschaft. Den Ausführungen über wegweisende Autoren und Werke wird dabei jeweils der zeitgeschichtliche Hintergrund vorangestellt, um zu verdeutlichen, wie die Literatur gesellschaftliche und politische Verhältnisse und die damit einhergehende Wandlung moralischer und ästhetischer Vorstellungen aufgreift, reflektiert, analysiert und transformiert. Das Spektrum der besprochenen Literaten reicht von Lee Kwangsu, der die Literatur in der Zeit der japanischen Kolonialherrschaft und der Auflösung traditioneller Denkweisen aus der Joseon-Epoche als Instrument der Aufklärung einsetzt, über Seo Jeongju (Midang), der in seiner Lyrik das ästhetische Bewusstsein der Moderne zum Ausdruck bringt, bis zu Choi Cheongnye, die in ihrer Lyrik der neuen Generation einer urban geprägten Gesellschaft eine Stimme verleiht (um hier nur einige wenige Beispiele zu nennen).

Es ist ein großes Verdienst der Übersetzer, dass sie einige für das deutsche Zielpublikum interessante Ergänzungen vorgenommen haben. So erhält der mit der koreanischen Kultur weniger vertraute Leser an geeigneten Stellen erhellende Hintergrundinformationen und man erfährt beispielsweise auch, welche Werke in deutscher Übersetzung vorliegen. Die Zitate und Gedichte, die die literaturgeschichtlichen Ausführungen als aussagekräftige Beispiele beleben, wurden ins Deutsche übertragen und vermitteln so ein Gefühl für die Ausdruckskraft und Schönheit der ausgewählten literarischen Texte. Das Buch erreicht durch eine gekonnte Mischung aus literarischen Beispielen und theoretischer Untermauerung sein Ziel, mehr Interesse und Verständnis für die koreanische Kultur zu wecken. Es regt dazu an, sich selbst in die Lektüre einiger der vorgestellten Werke zu vertiefen und sich so einen literarischen Zugang zu einer faszinierenden und traditionsreichen Kultur zu verschaffen. Ein unverzichtbares Kompendium für alle Liebhaber der südkoreanischen Literatur und für all jene, die es werden wollen!

Literatur

Lee, Namho u. a.: *Twentieth-Century Korean Literature*. Norwalk, Conn.: EastBridge, 2005.

► Lü, Jingzhu:

Literarische Kurztexte im DaF-Unterricht des chinesischen Germanistikstudiums. Ein Unterrichtsmodell für interkulturelle Lernziele. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 84). – ISBN 978-3-631-62099-1. 264 Seiten, € 44,80

(*Eva Sommer, Wilhelmshaven*)

Auch Dissertationen mit praxisbezogenem Titel brauchen viel Platz für die Aufarbeitung des Forschungsstandes, hier fast drei Viertel der 200 Textseiten: »Fremdverstehen als interkulturelles Lernziel im FSU« (15–51), »durch Literatur« allgemein (53–81) bzw. »literarische Texte« »im FSU- bzw. DaF-Unterricht« (83–110) und »im DU des chinesischen Germanistikstudiums« (111–131). Doch bis einschließlich Kapitel 5 (»Unterrichtsmodell für den chinesischen DaF-Unterricht«, 133–174) gibt es kein Beispiel eines »literarischen Kurztextes«, selbst bei der Erörterung von Auswahlkriterien und Verfahren. Noch am Übergang zum Schluss-Kapitel 6 (»Unterrichtsvorschläge«, S. 175–208) herrscht reine Theorie: »Verzögertes Lesen/gesteuerter Leseprozess« als »typische lerneraktivierende Methode« wird nicht vorgeführt, sondern tautologisch umschrieben: »Man kann zur Unterstützung der Durchführung der leserorientierten Methode den Leseprozess mit Absicht lenken.« (172) Erst später heißt es, beim Lesen könnten Unterbrechungen eingebaut, Fragen gestellt, Hypothesenbildung und Gespräch angeregt werden – allgemein aufgezähltes Allgemeingut jedes textbearbeitenden Unterrichts, wie auch die fünf »Arbeitsphasen« (»Einstieg« – »Erste Texterarbeitung« – »Zweite, vertiefte [...]« usw.) (174). Der dissertationstypisch lange Anlauf wird also leider noch zusätzlich gedehnt durch ausladende Deduktion, wohl auch eine chinesische akademische Tradition.

Das sechste und letzte Kapitel müsste nun aber die unterrichtspraktischen Erwartungen erfüllen, geweckt durch den Buch-Titel und die fünf Primärtexte von Jo Pestum, Herbert Rosendorfer, Hanns Dieter Hüsch, Yoko Tawada, Kemal Kurt. Noch stärker als im Theorieteil scheint jetzt die Prägung chinesischer Schule und Sprache durchzuschlagen: in der Tendenz zu Nominalstil, Parataxe, Wiederholungen, auch in eigenwilligen Begriffen, z. B. vom Ich-Erzähler »als Sprechhorn des Autors«, »der tiefer als normale Leute in die gesellschaftliche [sic] Probleme und Gefahren einsehen [sic] kann« (182).

Als stilistische Eigenheit kein Problem bei einer Verfasserin, für die DaF sowohl Werkzeug als auch Thema ist! Das kann authentischer wirken als glatte akademische Floskeln – oder zusätzlich literarisch reizvoll, wie in den Texten der Japanerin Yoko Tawada. Aber der Verfasserin dieses »Unterrichtsmodells« ist ihr besonderer Stil selbst so wenig bewusst, dass sie ihn auch bei der von ihr ausgewählten Tawada offensichtlich nicht erkennt – wie auch schon die Ironie Rosendorfers und deren Bezug zur westlichen Chinoiserie der frühen 80er Jahre. So deutet sie die

kurze Kostprobe aus den *Briefen in die chinesische Vergangenheit* ausschließlich als inhaltliche Kulturkritik durch ein »Sprechhorn« (von den Lernenden ebenso zu bearbeiten)¹ und erklärt den Text Tawadas (*Von der Muttersprache zur Sprachmutter*, nach einer DaF-Textsammlung sekundär und teilweise ungenau zitiert) rational als »Sprachkritik«, in Anknüpfung an Wittgensteins »sprachphilosophische Auffassung« und aus »interkultureller Perspektive« (196). Solche Verkürzung auf inhaltliche Aussageabsichten, ohne Blick für literarische Gestaltung, mündet in eine ebenso kurzschlüssige didaktische Begründung: »Man kann anhand dieses Textes die Mechanismen des Fremdverstehens reflektieren« und damit die eigenen »Wahrnehmungen von der deutschen Sprache« (198). Darum wohl auch beim Text von Jo Pestum (dargeboten mit der Schlusszeile als falschem Titel »Sind wir nicht ein netter Kerl«) die verwirrende, aufs Inhaltliche konzentrierte Sachanalyse: »Im Text spricht jeder Mann über eigenen Lebenszuständen [sic], auf die jeder ausdrücklich stolz ist« (176), dazu der Hinweis auf die »Sicht der drei Erzähler je in einer Ich-Perspektive« und auf »das Thema des Textes«, das »zu den allgemeinen menschlichen Erfahrungen [gehört]« (177). Warum wieder so weit ausholend? Drei Seiten später taucht erstmals der Terminus »Verse« auf und weckt eine Ahnung von der besonderen Form des Textes – eines seriellen Prosagedichts mit dem Titel *Addition oder Selbstaussagen zur Person* (extrem klein gedruckt im Anhang, Seite 213, wiederum sekundär zitiert, nach dem Langenscheidt-Arbeitsbuch *Typisch deutsch?*).

Vielleicht finden literarische Form und uneigentliches Sprechen dann doch noch die verdiente Beachtung, wo sie besonders auffällig, nämlich kabarettistisch dargeboten sind? Hanns Dieter Hüschs *Ossis und Wessis* (abweichend zwischen Bearbeitung Seite 187 und Quellenangabe Seite 225 und sekundär zitiert nach demselben DaF-Buch wie Tawadas Text) erhält den Vermerk »Dieses Gedicht wird auch als Lied präsentiert« (187) und einen kurzen Lexikonartikel über Kabarett und Hüschs ironischen Stil, ohne weitere Auswertung. Diesen »Wendezeiten«-Beitrag von 1993 hat Hüsch mit seiner typischen Monologform und Intonation gewissermaßen »gesungen«, aber der Text wird nicht daraufhin bearbeitet, sondern als »Rede des Ich-Erzählers, der einerseits aufrufen will, die Bezeichnungen wie z. B. Wessis und Ossis [sic] abzuschaffen, andererseits allerdings die beiden Bezeichnungen immer wieder betont« (187), denn es gehe um »Sprache als Träger von Vorurteilen« (189) und um »Selbstreflexion« der Lernenden mit dem Appell, »nachzudenken, welche chinesischen Wörter im Alltagsleben Vorurteile mit sich bringen« (194).

Der auffällige Verzicht auf historischen und situativen Hintergrund bei der Textarbeit schadet auch dem letzten Beispiel, Kemal Kurts *Chinesische von Schöneberg*: als Beitrag zu einem Werkstattgespräch über Migrations-Literatur formuliert, hier aber als »Erzählung«, »Ich-Erzählung«, »Traum«, »Kurzgeschichte« bezeichnet, von den fünf Textbeispielen mit Abstand der längste, jedenfalls zu lang für einen

»Kurztext« im Sinne des Titels und des DaF-Unterrichts. Die Länge ist literarisch gewollt, als Ausdruck von Irritation, als Suchbewegung zwischen möglichen Schlüssen und Fortsetzungen, aber das wird hier nur als inhaltliche Variation thematisiert. »Die Erzählung gilt als interkulturell produzierte Literatur. Sie zielt darauf, den Prozess der Wahrnehmung bei interkulturellen Begegnungen zu reflektieren.« (205) Also zielen die »didaktischen Vorschläge« (206–208) wieder darauf, selbstkritisch die »Wahrnehmungsprozesse des Erzählers« und eigene erste Assoziationen zu überprüfen (»Die Studenten werden zum Ausdruck gebracht, wie sie sich dabei fühlen«, 208), evtl. mit Rollenspiel oder Diskussionsrunde.

Fazit: Die Rezension, mit kritischem Blick auf Inhalt und Form dieser Arbeit, soll nicht das Ringen mit den deutschsprachigen Ausdrucksmöglichkeiten anprangern, sondern die Problematik des Ansatzes verdeutlichen. Das Bestreben, Inhalte möglichst vollständig zusammenzufassen, gibt dem großen theoretischen Anlauf des Buches eine solide Grundlage – mit rund 360 Titeln deutschsprachiger Sekundärliteratur im Anhang, dazu noch ein Zehntel chinesischer Titel –, zu Entwicklung und Stand des FSU und speziell DaF, teilweise zugespißt auf chinesische Lernende. Aber Titel und Untertitel lassen einen innovativen Schwerpunkt in literarischer Textarbeit erwarten, und der ist gerade wegen dieser Konzentration auf das Zusammenfassen von Inhalten nicht realisiert.

Anmerkung

- 1 Der Zweifel, ob Rosendorfers Erzählweise zu den Lese-Erfahrungen der Verfasserin gehört, wird dadurch verstärkt, dass die inhaltliche Zusammenfassung des Romans (180) fast identisch ist mit dem nicht als Quelle erwähnten Online-Informationstext aus *Wikipedia* [<http://de.wikipedia.org>; abgerufen 13.09.2012].

► Lüdtke, Beate:

Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin: de Gruyter, 2011 (DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 2). – ISBN 978-3-11-026777-8. 313 Seiten, € 99,00

(*Lu Zhang, Göttingen*)

Sprachentwicklung bzw. Sprachförderung sind in den letzten Jahren zu den wichtigsten Themen der Bildungsdiskussion geworden. In PISA-Studien und Bildungsberichten werden Kinder aus Zuwandererfamilien als besondere Zielgruppe betrachtet. Die vorliegende Publikation gehört zur Reihe »DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration«, die von

Bernt Ahrenholz, Christine Dimroth, Beate Lüdtke und Martina Rost-Roth herausgegeben wird, und sie entstand im Kontext des DFG-Projekts »Förderunterricht und Deutsch als Zweitsprache-Erwerb. Ein longitudinale Untersuchung zur mündlichen Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache in Berlin«. Die Autorin setzt sich mit der Fragestellung auseinander, wie sprachliche Lernprozesse der DaZ-Lernenden im schulischen Kontext gefördert werden. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung standen Grundschul Kinder aus dritten und vierten Klassenstufen an zwei Berliner Grundschulen. Anhand von mündlichen Erzählungen und Interaktionen wurden Analysen der Produktion von lokalen Präpositionen in Bezug auf die Besonderheiten der Zielgruppe durchgeführt. Die Untersuchung dient der Entwicklung von auf der Grundlage der Lernerdaten begründeten Hypothesen – mit dem Ziel, sprachdidaktische und lernersprachenspezifische Erkenntnisse daraus abzuleiten.

Die Gliederung umfasst zehn Kapitel, die die zwei Hauptteile der Arbeit bilden, gefolgt von einem Literaturverzeichnis, Anhang (253–291), Register der Personen und Institutionen (292–295) und Sachregister (296–313). Im ersten Teil richtet sich der Fokus auf die Einführung in den Bereich des Deutschen als Zweitsprache unter den Bedingungen der Sprachförderung der Schüler mit Migrationshintergrund und der Mehrsprachigkeit. Kapitel 2 gibt einen Überblick über den Bildungsstand von Kindern und Schülern, deren erste Sprache nicht Deutsch ist. Unter Einbeziehung von empirischen Daten aus vorherigen Studien zum Thema Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem wird gezeigt, »dass die Entwicklung und Einführung differenzierter Sprachförderprogramme eine hohe gesellschaftliche Relevanz besitzen« (22).

Das 3. Kapitel beschäftigt sich mit der interdisziplinären Verortung des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit, Sprachlehr- und -lernforschung und Sprachförderung. Außerdem beinhaltet das Kapitel eine Erläuterung der in Deutschland umgesetzten Fördermodelle und eine Skizze über die wenigen bisher publizierten didaktischen Vorschläge zum Zweitspracherwerb. Dort wird empfohlen, »rein kommunikativ angelegte Verfahren für den Primar- und Sekundarbereich neben implizit-formbezogenen Verfahren für den Elementar- und Primarbereich und explizit-formbezogenen Konzepten für die Sekundarstufe« (53 f.) in die Praxis umzusetzen.

Im 4. Kapitel wird die theoretische Grundlage des Zweitspracherwerbs erläutert. Zuerst werden Modelle des Sprachaneignungsprozesses in Bezug auf den zentralen Faktor Unterricht vorgestellt, gefolgt von der Darstellung externer bzw. interner lernerspezifischer Faktoren wie Alter, Motivation, Sprachwissen und Kontextwissen und grundlegender Konzepte und Ansätze des Sprachwissenserwerbs im schulischen Kontext. Theoretischer Ausgangspunkt ist dabei die aus dem Reanalyse-Modell des Sprachlernens von Karmiloff-Smith abgeleitete Annahme »eines graduell abgestuften Kontinuums sprachlicher Bewusstheit« (101).

Das 5. Kapitel widmet sich den im Untertitel genannten lokalen Präpositionen, die als sprachlicher Lerngegenstand betrachtet werden; lokale Präpositionen fungieren als sprachliche Realisierung von Raumwahrnehmungen und Raumdarstellungen. Es wird angenommen, dass der Gebrauch lokaler Präpositionen in Bezug auf Syntax, Semantik usw. aufgrund ihrer Komplexität besonders schwierig für kindliche Lernende mit nichtdeutschen Erstsprachen sei.

Der zweite Teil der Arbeit umfasst die Kapitel 6 bis 10 und beschäftigt sich im Sinne einer Interventionsstudie mit der unterrichtlichen Erprobung eines spezifischen Sprachförderansatzes. Im 6. Kapitel wird das didaktische Konzept zur Planung und Durchführung des Grammatikunterrichts dargestellt. Der methodische Ansatz, das explizit-formbezogene Sprachförderkonzept, steht in der empirischen Untersuchung im Mittelpunkt und ermöglicht »eine Kombination aus lernstandsabhängigen induktiven und deduktiven Zugängen« (122). Der Hauptlerngegenstand ist »das rezeptive Verstehen und die Produktion von lokalen Wechselpräpositionen in alltäglichen und kommunikativ sinnvollen Sprachkontexten« (122). Dabei wurden neun Unterrichtseinheiten in vereinfachender Anlehnung an Eineckes Phasenmodell entworfen, das Einführungs-, Motivations-, Kognitiverungs-, Festigungs- und Vertiefungsphase beinhaltet. Hierbei wurde eine explizit-formbezogene Sprachförderung eingesetzt, es wurden beispielsweise didaktische Hilfen zu Lerntechniken und Regelorientierung zur Verfügung gestellt.

Im 7. Kapitel geht es um die organisatorische und methodische Anlage der Untersuchung. Die Basis bilden 20 Transkripte von Audio-Aufnahmen mündlicher Erzählungen und Frage-Antwort-Interaktionen einer authentischen heterogenen Lerngruppe von fünf Kindern, deren Aufenthaltsdauer in Deutschland, sprachlicher Lernstand, Erstsprache und Geschlecht sehr unterschiedlich sind. Es wurden zwei Erhebungsinstrumente, nämlich ein offener Aufgabentyp und ein halb-geschlossener Aufgabentyp, eingesetzt. Die Lernstandsdiagnosen wurden vor und nach der Durchführung der empirischen Untersuchung durchgeführt. Die Transkripte wurden verglichen, die auffälligen Unterschiede beschrieben und mögliche Hypothesen gebildet.

Das 8. und 9. Kapitel enthält ausführliche Datenauswertungen, welche Kategorien wie Selbstkorrekturen, Deklination, syntaktische, semantische und diskurspezifische Aspekte einschließen. Die Selbstkorrekturen betreffen hauptsächlich den Artikel- und Präpositionsgebrauch. Innerhalb der Artikel- und Substantivdeklination wird die Aufmerksamkeit vor allem auf die Kasusmarkierung gerichtet, wobei mithilfe eines deskriptiven Stufenmodells die Veränderungen in der Sprachproduktion dargestellt werden. Nach der Intervention zeigen die Kinder eine höhere Stufe bei der Realisierung von syntaktischen Strukturen. Alle Kinder weisen »lexikalische Unsicherheiten« (224) in dem betreffenden Kontext auf, die die Vollständigkeit der Syntax beeinflussen. Die Lernenden schenken dem seman-

tischen Verstehen der unterschiedlichen Präpositionen besondere Beachtung, und einige versuchen, die neu gelernten Präpositionen im sprachlichen Gebrauch anzuwenden. Im Unterricht wird »eine präzisere Teilortdarstellung« (229) auf der Diskursebene realisiert und »in unterschiedlichem Ausmaß auch Teilortergänzung« (229) gezeigt.

Das 10. und zugleich letzte Kapitel beinhaltet eine zusammenfassende Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse. Auf der Basis der durchgeführten Untersuchung zieht die Autorin die Schlussfolgerung, dass die erprobte explizit-formbezogene Sprachförderung eine tendenziell positive Auswirkung bei zehn- bis zwölfjährigen Lernenden in den untersuchten Kategorien aufweist. Die Aufmerksamkeit aller Lernenden wird durch die Intervention »auf solche morpho-syntaktischen, lexikalischen und diskursspezifischen Elemente« (227) gelenkt, die vor der Anwendung des Sprachförderansatzes nicht oder nur wenig beachtet werden. Trotz der Heterogenität der Lerngruppe sind Gemeinsamkeiten in den Einzelkategorien zu finden und positive Veränderungen beobachtbar.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die Studie einen bedeutenden Beitrag zur DaZ-Forschung im schulischen Kontext leistet. Sie fungiert als Einführung in das Themenfeld und bildet die Basis für weitere qualitative Forschungen. Hervorzuheben ist die Angemessenheit des methodischen Vorgehens bei der empirisch-qualitativen Untersuchung, zumal Faktoren beispielsweise sozialer, linguistischer, kognitiver und personaler Art, welche eine Wirkung auf den Zweitspracherwerb bzw. den Deutschunterricht ausüben, berücksichtigt wurden. Außerdem gelingt im Buch eine Verknüpfung von sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Aspekten. Für Lehrende und Forscher im Bereich von Deutsch als Zweitsprache und Deutsch für das Lehramt dürfte das Buch von großer Bedeutung sein. Es sollte auch Sprachwissenschaftlern und Methodikern empfohlen werden.

► Luscher, Renate:

Landeskunde Deutschland für Deutsch als Fremdsprache. Von der Wende bis heute. 7. aktualisierte und vollständig überarbeitete Neuauflage. München: Verlag für Deutsch, 2012. – ISBN 978-3-938251-01-0. 176 Seiten, € 23,99

(Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen)

In welchem Bundesland hat man unter strengster Geheimhaltung Uran abgebaut, das zum Bau sowjetischer Atomwaffen verwendet werden sollte? Womit beschäftigen sich heute deutsche Jugendliche, was ist ihnen im Leben wichtig? Welche Ausbildungsberufe stehen heute auf der Top-Ten-Liste? Wie wird in Deutschland mit rechtsradikalen Gruppen umgegangen? War Christa Wolf eine inoffizielle Informantin der Stasi? Wie viele deutsche Bürger arbeiten ehrenamtlich, um zum

allgemeinen Wohl der Gesellschaft beizutragen? Welche deutschen Filme genießen internationalen Ruf? Welchen Einfluss hat Deutschland auf die Politik der EU? Welche Maßnahmen werden heute zur Stabilisierung der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion ergriffen? Wie wird die »friedliche Revolution« nach dem Fall der Mauer heute in Ost- und Westdeutschland beurteilt?

Die Antworten auf diese und viele weitere Fragen findet man in *Landeskunde Deutschland*, einem im Verlag für Deutsch erschienenen landeskundlichen Lesebuch für Deutschlerner auf dem Niveau B2 bis C2. Es präsentiert viele verschiedene Aspekte des heutigen Deutschlands mit Schwerpunkten auf der Situation in Ost und West sowie der Rolle Deutschlands und den wichtigen Fragen in der EU. Sechs unterschiedlich umfangreiche Kapitel enthalten informative Lesetexte, authentische Texte (u. a. Interviews, Buchabschnitte, Lexikonstichwörter sowie Zeitungsartikel, überwiegend aus *Süddeutscher Zeitung*, *Nordbayerischem Kurier* und *Globus*), Aufgaben zu Wortschatz, Diskussionen oder (Internet-)Recherchen sowie zahlreiche Fotos, Zeichnungen, Graphiken, Statistiken, Collagen und Cartoons.

Im ersten Kapitel »Geographische Lage und Bevölkerung« findet man Texte über die Bevölkerung Deutschlands, im Speziellen über Minderheiten und die Geschichte der Zuwanderung, das Klima in Deutschland und die Sprachpolitik sowie die Position der deutschen Sprache in der EU.

Im zweiten Kapitel (»Die alten und die neuen Bundesländer«) werden die 16 Bundesländer unter vier Aspekten beschrieben: Geschichte, Landschaft, Wirtschaft und wichtige Städte. Ergänzt werden die Informationen mit kurzen Texten über bestimmte Institutionen (z. B. Humboldt-Forum oder Europäische Zentralbank), Bauten (z. B. Kölner Dom), Sehenswürdigkeiten (Bremer Roland oder Goethes Gartenhaus).

Im dritten Kapitel (»Soziales«) bekommt der Leser Informationen über die deutsche Familienstruktur, Wohnverhältnisse, die Position der Frauen in der Gesellschaft, Jugendliche und Senioren, Freizeit und Sport sowie Rechtsradikalismus und Bürgerarbeit.

Im Kapitel IV (»Politik und öffentliches Leben«) wird der Leser über das deutsche Regierungssystem und die Parteien, die Europäische Union (Geschichte, Organe, Parlament, Bildungsprogramme), die deutschen Medien, das deutsche Schulsystem, Fort- und Weiterbildung informiert. Kapitel V (»Kulturelles«) gibt Auskunft über wichtige deutsche Dichter, Schriftsteller, Musiker und Komponisten, über die Theatertradition, bekannte deutsche Filme und Museen. Das letzte Kapitel (»Aus der Wirtschaft«) beschäftigt sich mit Themen wie der Arbeitswelt, der deutschen Marktwirtschaft, dem Zukunftsmarkt EU, der Umwelt und den neuen Technologien und Verkehr.

Im Anhang findet man einen historischen Überblick (die wichtigsten Daten von Christi Geburt über das Mittelalter, die Reformation, das 17., 18. und 19.

Jahrhundert, das 20. Jahrhundert, 40 Jahre Teilung, die Vereinigung und die Zeit nach der Vereinigung bis zu den letzten Ereignissen aus dem Jahre 2011), bibliographische Angaben zu jedem Kapitel, Bildquellen, Lösungsschlüssel und den Index. Am Ende gibt es noch Linkempfehlungen, auch auf die jeweiligen Kapitel bezogen.

Das Buch ermöglicht sowohl die deutsche Kultur, Geographie, Wirtschaft und Politik kennenzulernen als auch einen Einblick in den Alltag deutscher Bürger zu gewinnen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Band ohne Zweifel den landeskundlichen DaF-Unterricht erheblich bereichern kann. Die Texte sind interessant, anspruchsvoll, authentisch und keinesfalls trocken. Zahlreiche Aufgaben dienen einerseits der Entwicklung der Sprachfertigkeiten, andererseits der Wissensvertiefung und Reflexion über die eigene und die fremde Realität. Hervorzuheben sind vor allem die aktuellsten Daten und Informationen, ansprechende produktive Aufgaben, sehr gutes Layout sowie der Ansporn für die Lernenden, immer wieder über das eigene Land zu reflektieren und zu berichten. Das Buch oder einzelne Kapitel/Texte sind im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern einsatzfertig.

- Madrid, Daniel; Hughes, Stephen (Hrsg.):
Studies in Bilingual Education. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Linguistic Insights. Studies in Languages and Communication 122). – ISBN 978-3-0343-0474-0. 472 Seiten, € 69,70

(Elisabeth Wielander, Birmingham / Großbritannien)

Ein Kernziel der europäischen Sprachenpolitik ist neben der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit die Förderung des individuellen dynamischen Plurilingualismus in der EU. Das heißt, dass jede/r UnionsbürgerIn in der Lage sein soll, situationsgebunden verschiedene Sprachen zu verwenden, ohne den Anspruch, in allen Sprachen die gleiche Kompetenz erreichen zu müssen. Viele europäische Staaten setzen dabei auf unterschiedliche Formen zweisprachigen Unterrichts.

Die Autoren des vorliegenden Sammelbandes konzentrieren sich in ihrer Evaluierung von unterschiedlichen bilingualen Unterrichtskontexten auf solche, die in traditionell einsprachigen Regionen zum Einsatz kommen¹, z. B. in Andalusien und verschiedenen Bundesstaaten der USA. Dabei untersuchen sie die Auswirkung von bilingualem Unterricht in drei Bereichen: spanische Sprache und Literatur, Sozial- und Naturwissenschaften und Englisch als Fremdsprache. Die Hauptstudie widmet sich dabei der Region Andalusien und vergleicht verschiedene bilinguale Schulkontexte, in denen die L2 (hier Englisch) im CLIL-Sachfachunterricht verwendet wird, mit monolingualen Unterrichtsszenarien, in denen die Fremdsprache Englisch nur im formalen Sprachunterricht zum Einsatz kommt. Die Ergebnisse die-

ser Studie werden durch eine Reihe von Fallstudien aus anderen Kontexten ergänzt. Das Buch ist in 3 Abschnitte geteilt und verfügt außerdem über einen umfangreichen Anhang, der die in den verschiedenen Fallstudien verwendeten Sprachtests und Fragebögen sowie Curriculumsbeschreibungen enthält.

Teil 1 des Sammelbandes umfasst drei Kapitel, in denen die pädagogischen Konzepte, Theorien und Grundprinzipien der zwei- und mehrsprachigen Schulbildung im Allgemeinen definiert und beschrieben werden, die Lehrpläne für Grund- und Sekundarschulen in Spanien dargestellt werden und das 2005 eingeführte plurilinguale Programm der autonomen Gemeinschaft Andalusien vorgestellt wird.

Teil 2 widmet sich dem im oben beschriebenen Kontext durchgeführten Forschungsprojekt, dessen Zielsetzung es war, die Vor- und Nachteile von bilinguaem Unterricht anhand verschiedener Faktoren zu untersuchen. Kapitel 4 beschreibt die untersuchten Schulkontexte und den Testaufbau. Die folgenden vier Kapitel konzentrieren sich auf den Einfluss von bilinguaem (CLIL-)Unterricht auf die Entwicklung der Erstsprache Spanisch (besonders des akademischen Sprachregisters) und auf den L2-Spracherwerb im Vergleich zu monolingualen Unterrichtsformen, in denen die L2 Englisch nur im formalen Sprachunterricht eingesetzt wird. Des Weiteren werden das Sachwissen von monolingualen und bilingualen SchülerInnen in den Fächern Sozialkunde, Geschichte und Geographie verglichen sowie deren landeskundliches Wissen und ihre kulturelle Kompetenz. Zudem werden die Ergebnisse einer Selbstevaluierung der SchülerInnen in Bezug auf erworbene soziale, kommunikative und übertragbare Kompetenzen präsentiert.

In Teil 3 des Sammelbandes werden Fallstudien in unterschiedlichen regionalen Kontexten vorgestellt. Drei davon befassen sich mit bilingualen Unterrichtsprogrammen in den USA und zeigen auf, wie unterschiedliche sozial- und bildungspolitische Faktoren zu Variationen in der Umsetzung von bilingualer Schulbildung führen. Zu diesem Zweck analysieren die AutorInnen sozial- und schulpolitische Parameter, demographische Zusammensetzung von Klassen und Lehrkörper, Ausbildungsprofile der Lehrenden, Unterrichtsmethoden und -materialien, Bewertungsprozeduren und außerschulische Aktivitäten. Als Kontrastbeispiel zu den oben beschriebenen bilingualen Programmen in einsprachigen Regionen beschreibt Kapitel 12 die von verschiedenen soziopolitischen Faktoren beeinflusste Einführung trilingualer Unterrichtsmodelle in der autonomen Gemeinschaft Galicien.

Im Abschlusskapitel schließlich fassen die Herausgeber die wichtigsten Erkenntnisse der einzelnen Fallstudien zusammen und umreißen eine Reihe von pädagogischen Prinzipien, die ihrer Meinung nach allen – erfolgreichen – bilingualen Unterrichtsvarianten zugrunde liegen. Generell zeigt sich (wie auch in anderen Untersuchungen ähnlicher Lernkontexte), dass SchülerInnen in bilingualen Unterrichtskontexten weit bessere Ergebnisse in den Fertigkeiten Lesen und Sprechen erzielen und auch ihre schriftlichen Leistungen besser sind als jene von monolingualen Lernenden, die nur im formalen Fremdsprachenunterricht auf Englisch treffen. Gleichzei-

tig konnte das Forschungsprojekt nachweisen, dass sich der bilinguale Unterricht nicht negativ auf die Entwicklung der Erstsprache Spanisch auswirkt und dass SchülerInnen in bilingualen Schulen ähnliche, wenn nicht sogar bessere Kenntnisse in den CLIL-Sachfächern aufweisen, über mehr kulturspezifisches Wissen verfügen und ihre eigene kommunikative Kompetenz und übertragbaren Fertigkeiten höher einschätzen als ihre AlterskollegInnen in einsprachigen Schultypen.

Die hier beschriebenen Projekte und Fallstudien könnten auf verschiedene Weise Anwendung finden: als Modelle für politische Entscheidungsträger in monolingualen Regionen, die die Einführung von bilingualen Schulprojekten planen, oder als Informationsquellen für SchulleiterInnen und Lehrende, die Tipps für die Umsetzung ähnlicher Projekte oder Instrumente zur Evaluierung ihrer eigenen Praxis suchen.

Alles in allem liefert das Buch einen spannenden Blick darauf, was alles möglich ist, wenn politischer Wille, finanzielle Mittel, dynamische Schulstrukturen, engagierte Lehrkräfte und interessierte SchülerInnen aufeinandertreffen, und stellt einen interessanten Beitrag zum Forschungsstand über die Rolle bilingualer Unterrichtsformen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit und Plurilingualismus in Europa dar.

Nachtrag: Der Sammelband hätte von einem konsequenten Lektorat sowohl in sprachlicher Hinsicht – das Englische liest sich gelegentlich holprig und ungeschliffen – als auch bezüglich der thematischen Kohärenz durchaus profitiert.

Anmerkung

- 1 Häufig haben zweisprachige Schulformen besonders in Regionen lange Tradition, in denen es neben der Mehrheitssprache noch eine offizielle Minderheiten- oder Regionalsprache gibt. Im spanischen Kontext sind hier besonders die autonomen Gemeinschaften Baskenland, Katalonien und Galicien zu nennen.

► Mehlem, Ulrich; Sahel, Said (Hrsg.):

Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung. Freiburg: Fillibach, 2010 – ISBN 978-3-931240-63-9. 212 Seiten, € 19,00

(Karl-Walter Florin, Walthrop)

Die Klage von Betrieben über die mangelnde Ausbildungsfähigkeit von jungen Leuten besonders auch aufgrund von Defiziten im schriftsprachlichen Bereich gehört in den letzten Jahren zu den ständigen Lamentos. Ebenso ist die Frage, was dagegen zu tun sei, unbeantwortet. Nun betrifft diese Klage junge Menschen im Alter von 15 oder 16 Jahren; also muss man davon ausgehen, dass vorher etwas

nicht ausreichend passiert ist. Im Besonderen sind Defizite im Bereich des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache festzustellen. Für Schüler(innen), die Deutsch als zweite Sprache lernen, scheint es daher wichtig, dass frühzeitig Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb diagnostiziert werden und man sich nach Fördermöglichkeiten umschaut.

Dies tun die acht Artikel in dem von U. Mehlem und S. Sahel herausgegebenen Band zum *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext*, von denen sich je drei mit dem Elementarbereich bzw. Primarbereich beschäftigen, während die beiden letzten den Fokus auf den Sekundarbereich legen.

Den Anfang macht A. Fischer, die sich der besonderen Situation des Zweitspracherwerbs in der deutschsprachigen Schweiz widmet. Ausgangspunkt ist der mit dem Begriff »Diglossie« beschriebene Zustand, dass deutschschweizerische Muttersprachler(innen) ihren Dialekt und Hochdeutsch parallel benutzen, dabei aber streng zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation trennen. Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache stellt sich die Frage, in welchem sprachlichen Kontext sie im Kindergarten sprachlich am besten gefördert werden. Die Antwort darauf ist nicht eindeutig. Nach Fischer ist aber zu erkennen, dass Kinder mit geringen Deutschkenntnissen durch die schwierige Erwerbssituation (Dialekt im Kindergarten) größere Probleme haben als diejenigen, die bereits gute Fundamente mitbringen und Unterstützung von Zuhause erhalten. Bei dieser Gruppe zeigt eine regelmäßige Förderung der Standardsprache (Hochdeutsch) gute Erfolge, wenn diese Förderung einen Umfang von mindestens 90 Minuten täglich hat. Entscheidend allerdings scheint die Unterstützung durch das Elternhaus zu sein.

In ihrem Förderkonzept »Deutsch für den Schulstart« gehen E. Kaltenbacher, H. Klages und T. Vasylyeva davon aus, dass Kinder beim Zweitspracherwerb bereits im Kindergarten auf die sprachlichen Anforderungen der Schule vorbereitet werden sollten. Um den jeweiligen Sprachstand der Kinder zu erfassen, untersuchen die Autorinnen, wie sich diese Kinder im Verlauf von zwei Kindergartenjahren in den Bereichen Verbstellung, Nominalflexion und Textverständnis entwickeln. Es wird deutlich, wie schwierig der Erwerb der Genus- und Flexionsformen, aber auch der Satzklammer ist. Das Textverstehen ist stark abhängig von der grammatischen Kompetenz. Der Abstand zwischen Muttersprachlern und Zweitsprachenlernern nimmt mit der Komplexität der Fragen (Fragen nach Protagonisten, nach Orten, nach Kausalitäten) zu einem Text zu. Insgesamt ergibt sich für die Autorinnen die Notwendigkeit, die sprachliche Förderung während der Schulzeit konsequent weiterzuführen.

D. Tophinke beschreibt am Beispiel der *Osnabrücker Materialien*, wie im Kindergarten die Schriftvorbereitung didaktisch-methodisch umgesetzt werden kann. Dabei geht sie davon aus, dass der Schrifterwerb nicht automatisch mit dem Erwerb der mündlichen Kompetenzen erfolgt, da jener nicht intuitiv erfolgt,

sondern analytische Fähigkeiten verlangt, um die Strukturen von Sätzen, Wörtern, Silben und Lauten zu erkennen. Um ein phonologisches Bewusstsein zu entwickeln, schlägt die Autorin beispielsweise vor, die trochäische Struktur vieler deutscher Wörter spielerisch zu üben. Die Wörter in Sätzen lassen sich ihrer Meinung nach spielerisch durch die Verwendung von Klötzchen erfassen. Sie verweist allerdings auch auf den erheblichen Widerstand von Seiten der Kindergartenpädagogik, die eher einen intuitiv-ganzheitlichen Ansatz verfolgt. Die beiden Artikel von V. Blaschitz und W. Griefhaber stellen die Erfassung des Schriftsprachstandes im Primarbereich in den Mittelpunkt. V. Blaschitz beschreibt schwerpunktmäßig die Methode der »narrativen Analyse«, mit der sie die Schülertexte beurteilt. Ausgangspunkt ist ein Kurzfilm, den die 10jährigen Schüler(innen) (Zweitsprachenlernende verschiedener Muttersprachen und Muttersprachler) nacherzählen sollten. Die erstellten Texte werden anschließend auf ihre inhaltliche Vollständigkeit, Konsistenz und auf die Übergänge zwischen den einzelnen Abschnitten hin untersucht. In Verbindung mit anderen erhobenen Daten (z. B. Herkunftssprache) ist feststellbar, inwieweit Kinder in der Lage sind, Handlungsabläufe adäquat zu erfassen.

W. Griefhaber bietet mit dem Verfahren der Profilanalyse einen pragmatischen Ansatz, um Sprachstandsbestimmung und Förderbedarf gleichzeitig zu ermitteln. Mit der Profilanalyse lässt sich in sieben Stufen die Entwicklung des Satzbaus beschreiben. Die Stufen reichen von »**bruchstückhafte[n]** Äußerungen, ohne finites Verb« (Stufe 0) über »**Subjekt*** nach finitem **Verb^F**« (Stufe 3) bis hin zu »**Insertion eines [Erweiterten Partizipialattributs]*******« (Stufe 6) (117; Formatierung im Text, KWF). Unter Zuhilfenahme des Wortschatzes, der verwendeten Verben, der Verkettung von Äußerungen und einiger anderer sprachlicher Mittel lassen sich nach Griefhaber sehr genaue Diagnosen stellen, die über andere Verfahren (C-Test, Einschätzung der Lehrkraft) hinausgehen. Anhand von mündlichen und schriftlichen Äußerungen von Viertklässlern und unter Berücksichtigung ihrer Entwicklung im Rahmen eines Förderprogramms von der ersten bis zur vierten Klasse verdeutlicht er seinen Ansatz. Insgesamt ist sein Resümee ernüchternd, denn es sind vor allem die sowieso schon guten Schüler(innen), die von den Programmen profitieren.

Ein recht aufwendiges Untersuchungsdesign präsentiert U. Mehlem in seinem Beitrag. Das Unterrichtsgeschehen in einer ersten Klasse wird mithilfe von Videoaufnahmen erfasst und die Schreibergebnisse unter Berücksichtigung dieses Geschehens ausgewertet. Der Schriftspracherwerb wird dabei als komplexer kognitiver Prozess verstanden, der in sozialen Kontexten stattfindet. Der Schreibanlass wird dabei durch eine in der Klasse eingeführte Geisterfigur motiviert, mit der die Klasse nur schriftlich in Kontakt treten kann. Die Schreibergebnisse zeigen zum einen, wie die Schüler(innen) mit der Aufgabenstellung umgehen, zum anderen aber auch, inwieweit sie in der Lage sind, ihr

Wissen zu verschriftlichen. Zudem wird deutlich, dass das Ergebnis stark vom Unterrichtsprozess beeinflusst wird und von der jeweiligen Motivation des einzelnen Schülers abhängig ist.

Die beiden abschließenden Beiträge legen einen Schwerpunkt auf die Sekundarstufe. J. Goschler untersucht, wie türkisch-deutsche bilinguale Sprecher in narrativen Texten Begründungszusammenhänge verbalisieren. Die Forschung geht davon aus, dass erst ab dem neunten Lebensjahr von monolingualen Sprechern die Kausalität von Handlungen expliziert wird. Dann verwenden diese Sprecher die gleichen lexikalischen und syntaktischen Möglichkeiten wie Erwachsene. Es ergeben sich lediglich Unterschiede in der Häufigkeit der Begründungen. Goschler untersucht nun die Entwicklung junger Deutsch-Türken im Alter zwischen 12 und 18 Jahren auf der Basis sogenannter »Frog Stories«, um herauszufinden, ob zweisprachige Lernende die Kausalität genauso kodieren wie Muttersprachler. Die Entwicklung unterscheidet sich von der der monolingualen Sprecher insofern, als jene anfangs häufiger lexikalische Formen der Kodierung nutzen und sich erst im Laufe der Zeit an die von Muttersprachlern bevorzugte Verteilung anpassen.

S. Sahel geht der Frage nach, wie sich der Gebrauch der Nominalphrasenflexion bei Erst- und Zweitsprachenlernenden entwickelt. Die Flexion ist gekennzeichnet zum einen durch die starken und schwachen Formen, durch das Genus sowie die Kongruenz, zum anderen durch die Stellung im Satz. Am Beispiel von Sechstklässlern aus drei Realschulen zeigt er, welche Strukturen besondere Schwierigkeiten bereiten und damit Indikatoren für sprachliche Kompetenz sein können. In beiden Lernergruppen stellt der richtige Gebrauch der starken Adjektivflexion ohne Artikel das größte Problem dar. Dabei sind es vor allem die maskulinen und neutralen Nomen im Singular, die zu Fehlleistungen führen (Beispiele bei Sahel: »glicht dunklem Ebenholz« und »mit prächtigem Dach«, 194). Zweitsprachlernende haben darüber hinaus Probleme bei Wechselpräpositionen und bei indefiniten und possessiven Artikelwörtern, die den Kasus nicht kennzeichnen.

Die Aufsätze zum schriftsprachlichen Kompetenzerwerb geben einen Überblick sowohl über die gegenwärtigen Forschungsansätze als auch über die Lernschwierigkeiten von Zweitsprachenlernenden. Ein wesentliches Fazit für mich ist, dass der Schriftspracherwerb nicht allein intuitiv erfolgen kann, sondern das Ergebnis konsequenten Übens ist. Dies machen die Artikel deutlich. Zwei Randbemerkungen zum Schluss: Auf Seite 101 stimmt die Abbildung nicht mit der im Text beschriebenen Formatierung überein. Auf Seite 171 ist die zweite Abbildung nicht die im Untertitel beschriebene. Als nervig empfinde ich die automatischen Trennungen, die zu absurden Wörtern führen (z. B. Schrif-terwerb, 71).

- Meindl, Claudia:
Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung. Tübingen: Narr, 2011 (Narr Studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6627-0. 302 Seiten, € 22,90

(László Kovács, Szombathely / Ungarn)

SprachwissenschaftlerInnen und StudentInnen sprachwissenschaftlicher Disziplinen begegnen oft Publikationen, in denen zur Formulierung oder zum Testen von Hypothesen statistische Methoden eingesetzt werden. Von denselben (angehenden) WissenschaftlerInnen wird häufig auch das souveräne Einsetzen ähnlicher statistischer Methoden erwartet. Um solche Veröffentlichungen verstehen bzw. selbst verfassen zu können, müssen den WissenschaftlerInnen statistische Methoden bekannt sein – und sie sollen sich auch über die Einsetzbarkeit dieser Methoden in der linguistischen Forschung im Klaren sein. Im vorliegenden Buch verschafft die Autorin Abhilfe: Der Band bietet eine Einführung in die linguistische Einsetzbarkeit statistischer Methoden bzw. in die Schritte einer Versuchsplanung in der Linguistik.

Nach einer Einleitung definiert Kapitel 2 die Linguistik als empirische Wissenschaft: Allgemeine wissenschaftstheoretische Zusammenhänge, wie Karl Poppers Falsifikationismus oder Thomas Kuhns Paradigmenwechseltheorie, werden erklärt. Die grundlegende Frage, welche Charakteristika eine gute Forschung hat, wird auch beantwortet (Kap. 2.8). Mit der Versuchsplanung beschäftigt sich Kapitel 3, hier werden Grundbegriffe wissenschaftlicher Untersuchungen bzw. Grundbegriffe der Statistik erklärt und mit Beispielen veranschaulicht, u. a. die verschiedenen Variablen, Arten von Experimenten und Tests. Kapitel 4 (Arbeitsschritte einer Untersuchung) ist eher für angehende WissenschaftlerInnen hilfreich: Die wichtigsten Schritte einer empirischen Untersuchung werden von der Auswahl des Themas bis zur Veröffentlichung kurz beschrieben. Kapitel 5 (Deskriptive Statistik) beschreibt grundsätzliche Zusammenhänge der Messtheorien und die Einsetzbarkeit der deskriptiven Statistik (Skalen, Skalenniveaus, Skalentransformationen; Häufigkeiten; Mittel(werte), Median Modus; Streuung) bzw. die Möglichkeiten zur visuellen Darstellung von Daten (Diagramme und Boxplots). Mit der Kombinatorik (Auswahl und Anordnung von Daten) und mit der Wahrscheinlichkeit (also ob, wie bzw. wie genau der Ausgang von Experimenten vorausgesagt werden kann) beschäftigt sich Kapitel 6. Fragen der Stichproben untersucht das nächste Kapitel: Welche Arten von Stichproben kennen wir, bzw. welches Verhältnis haben sie zur Grundgesamtheit (Kennwerte, Intervalle und Intervallschätzungen, Parameterschätzungen)?

Das nächste Kapitel beschreibt die Formulierung von statistischen Hypothesen (Nullhypothese und Alternativhypothese) und die Bedeutung von Signifikanz. Kapitel 9 beschreibt Signifikanztests wie Chi-Quadrat-Test(familie), U-Test, Wil-

coxon-Test oder t-Test, Kapitel 10 die verschiedenen Varianzanalysen und Kapitel 11 die signifikanten Zusammenhänge, u. a. Kreuzproduktsumme, Kovarianz, Korrelation und Regression.

Kapitel 12 gibt Anleitungen, bei welchen Fragestellungen bzw. in welcher Forschungsphase welche statistische Methode einzusetzen ist, Kapitel 13 ist praktischer Natur, es stellt zwei gängige statistische Softwarepakete (SPSS und R) mit deren Einsatzmöglichkeiten, Stärken und Schwächen vor. Nach dem letzten Kapitel (Ausblick) finden wir Lösungen zu den Aufgaben, Tabellen mit den am häufigsten benutzten Verteilungen bzw. ein Literatur- und Stichwortverzeichnis. Am Anfang jedes Kapitels sind die zu behandelnden Themen/Begriffe/Methoden kurz aufgezählt, an ihrem Ende stehen kurze Checklisten (Lernkontrollen) zu den angeeigneten Begriffen und Methoden, Hinweise zur weiterführenden Literatur bzw. Fragen und Aufgaben, die zum Weiterdenken anregen und als Lernkontrolle dienen können.

Das Buch ist sowohl als Kursbuch als auch im Selbststudium einsetzbar. Es bietet keine schnellen Lösungen für methodologisch-statistische Fragen, dient eher dem Verstehen statistischer Zusammenhänge und Methoden. Der didaktisch gut aufgebaute Band ist jedem zu empfehlen, der statistische Methoden in der linguistischen Forschung verstehen bzw. einsetzen möchte. Die zahlreichen, aus dem Forschungsalltag genommenen Beispiele erleichtern das Verstehen der beschriebenen Verfahren. Mathematikkenntnisse sind keine Voraussetzung für das Lesen des Buches, sie sind aber – nach Meinung des Rezensenten – natürlich auch kein Nachteil. Obwohl das Buch als Einführung gedacht ist, ist das Buch keine »einfache« Lektüre: Der/die LeserIn soll sich auf lange Formeln, Tabellen, Kalkulationen gefasst machen. Sie und die Schritte statistischer Methodik werden aber ausführlich und verständlich erklärt. Die Entscheidung, wie der/die LeserIn die angeeigneten Methoden und Ansätze in der eigenen Forschung einsetzen kann/soll, bleibt aber zuletzt natürlich dem/der LeserIn vorbehalten.

► Middeke, Annegret (Hrsg.):

Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 84). – ISBN 978-3-941875-79-1. 229 Seiten, € 30,00

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

Eines haben die germanistischen Studiengänge der unterschiedlichsten Weltregionen, die in diesem Sammelband vorgestellt werden, bei aller Heterogenität gemeinsam: Sie befinden sich derzeit in einer Situation des Umbruchs – dies gilt in erster Linie, aber bei weitem nicht nur für das Europa der »Bologna-Reform« –,

die neben teils tiefgreifenden Änderungen in den Studienplänen auch das Selbstverständnis des Faches betrifft.

So treten durch die Zusammenschau der insgesamt 21 Beiträge nicht nur die zu erwartende Vielfalt der Auslandsgermanistik(en) anhand zahlreicher Spezifizierungen und Differenzen zum Vorschein, sondern auch grundlegende Gemeinsamkeiten. Letztere zeigen sich in der erstarkten Nachfrage nach einer praxisbezogenen Germanistik. Wie muss eine Germanistik konzipiert sein, um als berufsvorbereitende Qualifizierung gelten zu dürfen? In vielen Fällen geht die Beantwortung dieser Frage mit einer Distanzierung vom klassischen Studienmodell der Philologie einher. Tatsächlich gibt die Lektüre des aus einer Sektion der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2009 zum Thema »Profilierung germanistischer Studiengänge im Ausland« hervorgegangenen Sammelbands, der zudem von der Kooperation mit dem DAAD profitierte, Einblicke in die Auffächerung der traditionellen Germanistik: Die Autoren liefern Berichte aus 18 Ländern auf allen Kontinenten, von Australien über Algerien, Bulgarien, Brasilien und den USA bis Südkorea. Mal steht noch ganz klassisch die germanistische Literatur- oder Sprachwissenschaft im Mittelpunkt, mal Übersetzung, mal ist Deutsch nur ein Bereich innerhalb eines weiteren Studienfeldes (wie den European Studies), mal handelt es sich um nicht-philologische Studiengänge, die aber zumindest teils auf Deutsch unterrichtet werden.

In vier Themenblöcken werden »übergreifende Aspekte« zur Germanistikentwicklung, »Germanistik in den einzelnen Ländern«, »Germanistische Standorte und Profile« sowie abschließend »Einzelaspekte« (wie zum Modul Literatur in türkischen DaF-Studiengängen oder zu Besonderheiten im Curriculum schwedischer Lehramtsstudierender) behandelt.

Eine ebenso kurze wie präzise Einleitung von Werner Roggausch, ehemals zuständig für die Förderung der Germanistik innerhalb des DAAD, lässt die Lesenden auf wenigen Seiten von der Erfahrung des Verfassers profitieren. Roggausch stellt zunächst klar, dass die fachlichen Grundlagen und Curricula geisteswissenschaftlicher Fächer keine Selbstverständlichkeit für sich beanspruchen dürfen, sondern immer auch die Gesellschaft und konkret ihre Bildungspolitik widerspiegeln. Daher verwundere es nicht, dass vor dem Hintergrund politischer und gesellschaftlicher Umwälzungen nach 1990 Studienreformen in Mittel- und Osteuropa auf den Plan treten. Parallel dazu sorgten Modernisierungstendenzen in Entwicklungsländern ebenfalls, wenn auch mit anderen Motiven, für Reformprozesse. Die Frage, die Roggausch sich und uns stellt, ist aber nicht nur, weshalb Studienreformen seit einigen Jahren derart massiv auftreten, sondern auch – das ist vielleicht sogar der interessantere Punkt –, ob Muster und vergleichbare Ziele in dieser weltweiten Erscheinung erkennbar werden.

Ein Konvergenzpunkt, der Studienreformen motiviert, bestehe in der bereits angesprochenen Nachfrage nach arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen anstatt eines Bildungsstudiums, so dass neue Curricula den Praxisbezug stärker verankern (4). Roggausch besteht allerdings darauf, aus »Bildung« und »Ausbildung« keinen Gegensatz zu machen, obwohl dies eine in Deutschland nicht unübliche »ideologische Konstruktion« (5) sei. Roggausch hält dem die Realität steigender Studierendenzahlen entgegen, die auf konkrete Tätigkeiten vorbereitet werden müssten, um Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Einige Studiengänge, etwa zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften, hätten sich bereits bewährt; andere Profile aber würden neu zugeschnitten. Dies treffe auf die sogenannten »kombinierten Studiengänge« zu, die auf die Formel »Fach plus Deutsch« gebracht werden können. Roggauschs Plädoyer für ein »weites und ausdifferenziertes Lehrangebot« mündet in der Vision einer Germanistik, die an ihrer Hochschule als Zentrum für »Deutschland-Kompetenz« (8) angesehen wird.

Nikolina Burnevas Beitrag über die polyfunktionale Ausbildung von Auslandsgermanisten greift einige der in der Einleitung angesprochenen Aspekte auf, die dann in den Länderbeiträgen oftmals erneut thematisiert und auf den jeweiligen kulturellen oder auch akademischen Kontext bezogen werden. Immer wieder scheint in den Berichten auch die Rolle des DAAD als akademischer Mittlerorganisation auf, in Form von geförderten Institutspartnerschaften, Germanisten-Stipendien oder DAAD-unterstützten Universitäten im Ausland (wie der German Jordanian University). Auch der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) ist in die Publikation einbezogen; sein Vorsitzender Matthias Jung widmet sich im Nachwort verbandspolitischen Überlegungen zum Thema Studienreform in den Auslandsgermanistiken. Insgesamt bietet sich dem Interessierten daher ein panoramaartiger Überblick, der an vielen Stellen Anknüpfungsmöglichkeiten für weitergehende Reflexionen bietet.

- ▶ Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja: **Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch.** 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr, 2011 (Narr Studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6674-4. 309 Seiten, € 19,90

(Dorothea Spaniel, Jena)

Ziel des vorliegenden Studienbuches ist es, »einerseits in die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung« einzuführen und andererseits »das empirische Arbeiten mit Spracherwerbsdaten« einzuüben (9). Fokussiert wird dabei auf den simultanen Spracherwerb bei Kindern mit den Sprachkombinationen Deutsch–Französisch oder Italienisch. Daher meinen die Autorinnen, dass der Band in erster Linie an

Studierende der Romanistik, Germanistik und allgemeinen Sprachwissenschaft gerichtet sei (vgl. ebd.), um die »Thematik in die Ausbildung zukünftiger Lehrer aufzunehmen« (20). Dieses Anliegen ist völlig berechtigt, da bislang Seminare zum Spracherwerb in der Fremdsprachenlehrerausbildung im In- und Ausland nicht in jedem Fall im Curriculum integriert sind. Allerdings muss, ungeachtet des Titels, zu Beginn darauf hingewiesen werden, dass trotz unterschiedlicher Definitionen von Mehrsprachigkeit (z. B. Hufeisen/Lutjeharms 2005) hier der gleichzeitige Erwerb von *zwei* Sprachen im Kleinkindalter, d. h. Bilingualismus Untersuchungsgegenstand ist.

Das Studienbuch enthält 8 Kapitel, wobei jeweils eine der Autorinnen entsprechend ihrem Forschungsschwerpunkt für ein Kapitel verantwortlich zeichnet. Nach der Einleitung werden in *Kapitel 2* wichtige Begriffe der Spracherwerbsforschung geklärt, so die Dichotomien simultan–sukzessiv, natürlich–gesteuert, Kleinkind–Erwachsener, Kompetenz–Performanz sowie Transfer und Interferenz. Zudem erfolgt eine kompakte Einführung in die generative Spracherwerbstheorie (Universalgrammatik).

Kapitel 3 definiert verschiedene Typen von Bilingualismus und stellt in chronologischer Reihenfolge zentrale Forschungsergebnisse vor. Von großem Vorteil ist dabei nicht nur, dass die Studien nun zum Teil tatsächlich Mehrsprachigkeit in den Fokus nehmen, da es auch um Kinder geht, die aufgrund gestiegener Mobilität der Eltern mit zwei Sprachen im Elternhaus und einer Drittsprache im Aufenthaltsland aufwachsen, sondern dass dem Leser gleichzeitig wichtiges methodisches Wissen vermittelt wird. Im Teilkapitel 3.4. wird dazu auf die von den Autorinnen im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte erstellte Datensammlung Bezug genommen, bei der nach der Methode »eine Person – eine Sprache« mit bilingualen Kindern in Spielsituationen interagiert wurde (vgl. 60 f.). Auszüge aus dem Sprachmaterial finden sich im Anhang, und eine Reihe praktischer Übungen am Ende der nachfolgenden Kapitel weist die Leser/Studierenden in die wissenschaftliche Arbeit damit ein.

Kapitel 4 versucht nun eine Abgrenzung von balanciert und unbalanciert Zweisprachigen zu treffen, wobei sich kritisch mit dem Begriff Sprachdominanz auseinandergesetzt wird. *Kapitel 5* beschäftigt sich in einem Forschungsüberblick mit den Konzepten Sprachtrennung und Sprachmischung, die in *Kapitel 6* am Beispiel des Transfers bestimmter grammatischer Phänomene näher erläutert werden. *Kapitel 7* widmet sich schließlich Sprachmischungen und Sprachwechsel, wobei zwischen erwachsenen Lernern und Kindern unterschieden wird. Der Begriff des *code-switching* werde dabei überwiegend in Untersuchungen der Erwachsenensprache verwendet, während der bei Kindern verwendete Ausdruck des *code-mixing* eher negativ konnotiert sei (188), was die Autorinnen ablehnen: »Kinder mischen nicht mehr oder schlechter als Erwachsene es tun.« (212) Hier begegnen sie einer noch immer verbreiteten Unsicherheit bzw. dem Vorurteil, dass

sich der simultane Spracherwerb negativ auf die Sprachentwicklung von Kindern auswirke. An dieser Stelle wären statt der Exkurse in den Spracherwerb von Erwachsenen weitere Erkenntnisse für die Arbeit in Kindertagesstätten gewinnbringend gewesen, um die Zielgruppe des Buches um ErzieherInnen im vorschulischen Bereich erweitern zu können, die sich täglich mit Begleiterscheinungen simultanen und sukzessiven Spracherwerbs konfrontiert sehen.

Kapitel 8 endet mit einer Zusammenstellung bilingualer Lernertypen (Spracherwerbstypen), die Aussagen darüber treffen soll, »inwieweit sich die Kompetenz mit der Performanz deckt, und ob sich der Lernkontext auf beides auswirkt« (215). Diese bedarf weiterer empirischer Überprüfung. Alle Kapitel schließen mit Studienaufgaben, deren Lösungen beim Verlag bestellt werden müssen. Den Abschluss bietet ein benutzerfreundliches Glossar zum Thema Spracherwerb, ein ausführliches Literaturverzeichnis, ein Index sowie der oben genannte Anhang mit Transkripten der kindlichen Sprachdaten.

Insgesamt liefert der Band eine gute Einführung in das Thema Bilingualismusforschung, die größtenteils auch für nichtmuttersprachliche Leser verständlich geschrieben ist. Besonders die Verwendung deutscher (neben englischer) Fachtermini, die ausführliche Darstellung bereits vorhandener Untersuchungen, Hinweise für eigenes methodisches Vorgehen und die Diskussion von Forschungsergebnissen sind für Studierende und Nachwuchswissenschaftler gewinnbringend. Der Mehrwert für (zukünftige) Lehrende und Erzieher, die Frage nach der Umsetzung der Erkenntnisse in die Praxis, bleibt jedoch unangesprochen.

Literatur

Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline (Hrsg): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 2005.

- **Pluspunkte Beruf**. Born, Kathleen u. a.: **Erfolgreich in der Gastronomie und Hotellerie. A2/B1. Kursbuch mit Audio-CD.** – ISBN 978-3-06-020378-9. 88 Seiten, € 14,95; Li, Jun u. a.: **Erfolgreich in der Pflege. B1. Kursbuch mit Audio-CD.** Berlin: Cornelsen, 2011. – ISBN 978-3-06-020379-6. 96 Seiten, € 14,95

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Der Cornelsen-Verlag setzt mit diesen Bänden seine erfolgreiche Reihe »Pluspunkt Beruf« fort, ein dritter Band zu Deutsch am Arbeitsplatz ist für 2013 angekündigt. Die Reihe hat den Anspruch, Grundkenntnisse (Niveau A2/B1) für die Arbeit in der jeweiligen Branche zu bieten.

Erfolgreich in der Gastronomie und Hotellerie – praxisbezogene Übungen zu Wortschatz, Redemitteln, Hör- und Leseverstehen und zur Kommunikation am Arbeitsplatz bilden die Basis des Bandes. In zwanzig doppelseitigen Einheiten werden die Bereiche Reservierung, Reinigung, Zubereitung von Speisen und Getränken etc. bearbeitet. Im ausführlichen Anhang sind noch einmal die Redemittel aufgelistet. Es finden sich die Lösungen und Transkripte der Hörtexte sowie eine Wortliste, die durch eigene Notizen oder Übersetzungen ergänzt werden kann, die CD liegt dem Band bereits bei. Die Einheiten verfügen außerdem über gelegentlich eingestreute Informationen zu interkulturellen Themen wie Trinkgeld.

Der sehr strukturierte und klare Aufbau des Lehrwerks besticht. Auch die sehr ansprechenden Zeichnungen von Andreas Terglane tragen dazu bei, die Übungen authentisch wirken zu lassen. Damit hebt sich das Buch erfreulich von anderen vergleichbaren Werken ab, deren Texte und Übungen nur wenig mit dem tatsächlichen Anspruch der Arbeitsrealität zu tun haben.

Das Buch eignet sich sowohl für den Einsatz im Unterricht als auch zum Selbststudium. Lehrern sollen außerdem zukünftig im Downloadpool die Handreichungen als Zusatzmaterial zur Verfügung stehen.

Erfolgreich in der Pflege – dieses Lehrwerk möchte grundlegende Kenntnisse (B1-Niveau) für die Arbeit im Krankenhaus und in der stationären oder ambulanten Pflege vermitteln. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der beruflichen Kommunikation. Deshalb ist die Vermittlung von Redemitteln ein integraler Bestandteil der 22 doppelseitigen Einheiten zu Gegenständen und Hilfsmitteln, Gesprächen mit Pflegebedürftigen, zur Dienstübergabe, zur Pflegedokumentation etc. Hinzu kommen Übungen zum Lese- und Hörverstehen. So genannte »Infokästen« bieten zusätzliches kulturelles Hintergrundwissen zum Beispiel zur kultursensiblen Pflege oder zur Schweigepflicht. Ein ausführlicher Anhang beinhaltet neben der Übersicht der Redemittel eine Wortliste mit Raum für eigene Notizen oder Übersetzungen sowie einen Lösungsschlüssel und die Transkriptionen der Hörtexte.

Die fachliche Relevanz garantiert ein internationales Autorenteam unter der Beratung eines Medizinpädagogen. Auch das ansprechende Layout mit farbigen Fotos und ausreichend (!) Platz zum Schreiben trägt zum positiven Eindruck dieses Lehrwerks bei.

Insgesamt wird dem Lerner hier eine sehr konzentrierte und gelungene Einführung in die Arbeit im Pflegebereich geboten, die auf Überflüssiges verzichtet und ansprechend gestaltet ist. Das Lehrwerk eignet sich auch zum Selbststudium, beinhaltet allerdings zahlreiche Übungen mit Rollenspielcharakter.

Man kann nur hoffen, dass noch mehr solche Bände zur Berufsbildung erscheinen und ihren wohlverdienten Einsatz in der Ausbildung finden.

- Pöckl, Wolfgang; Ohnheiser, Ingeborg; Sandrini, Peter (Hrsg.): **Translation – Sprachvariation – Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2011. – ISBN 978-3-631-60000-9. 541 Seiten, € 79,80

(*Elżbieta Sierosławska, Kraków / Polen*)

Dieser Band ist eine Festschrift für Lew Zybatow, und die Schlüsselwörter im Titel dieses Bandes *Translation – Sprachvariation – Mehrsprachigkeit* stellen seine Forschungsinteressen vor. Diese Schlüsselwörter gliedern auch den Band, der Artikel in deutscher, englischer und russischer Sprache enthält. Die ersten Seiten des Buches sind dem Lebenslauf und dem wissenschaftlichen Wirken von Lew Zybatow gewidmet.

Der erste Teil umfasst 17 Beiträge zum Thema *Translation*, von denen im Folgenden einige hervorgehoben werden sollen. Der Beitrag von Michaela Abl-Mikasa hat zum Ziel, die Bedeutung der Psycholinguistik für die Translation kurz darzustellen und das Erklärungspotential dieses Ansatzes zu zeigen. Die Autorin des Beitrags möchte auch deutlich machen, warum die Psycholinguistik eine gemeinsame Basis für eine einheitliche Translationstheorie bilden kann. Eine Fülle empirischer Befunde ist mit dem kognitiv-konstruktivistischen Forschungsparadigma verbunden, wobei diese Befunde es ermöglichen, die vielen translatorischen Ansätze neu zu evaluieren. Dieser Hintergrund ermöglicht eben eine integrative Sicht auf die Translation, weil kognitiv-konstruktivistisch basierte psycholinguistische Forschungen einen Bogen um das kommunikative Gesamtgeschehen herum schlagen. Die Sprachverarbeitung wird als ein – funktional gesehen – Zusammenspiel unterschiedlicher Teilsysteme sowie auch funktional verschiedener Ebenen der Verarbeitung beschrieben. Dabei wird die unmittelbare Anhängigkeit von Sprachwissen und Sprachverarbeitung von verschiedenen Faktoren (kulturellen, individuellen, situativen und medialen) aufgezeigt. Das alles wird auf das translatorische Handeln übertragen und in der ganzen Komplexität betrachtet, welche die Produktseite, die Prozesse und die funktionalen Aspekte umfasst.

Der Beitrag von Alessandra Riccardi will über die Lage des Simultandolmetschers und die Veränderungen informieren, die sich in diesem Bereich in den letzten Jahren ergeben haben, sowie auch neue Möglichkeiten und Wege des Simultandolmetschers aufzeigen. Von der Autorin wird insbesondere die Lage des Simultandolmetschers in Italien berücksichtigt. Alena Petrova macht sich in ihrem Beitrag Gedanken darüber, warum wir eine eigenständige Theorie der literarischen Übersetzung brauchen. Um diese Frage beantworten zu können, behandelt die Autorin folgende Teilaspekte des Themas: den Stand der Theoriebildung auf dem Gebiet der literarischen Übersetzung und die an eine Theorie der literarischen Übersetzung gestellten Anforderungen. Es wird dann ein Textanalysemodell für literarische Texte entworfen, das in der Übersetzerausbildung in Innsbruck verwendet wird.

Obwohl das Literaturübersetzen in der translationswissenschaftlichen Reflexion der letzten Jahre und sogar Jahrzehnte als Thema präsent war, scheinen der Autorin des Beitrags einige Aspekte der literarischen Übersetzung in der Theoriebildung immer wieder zu wenig beachtet zu sein. Hier sind die Beschaffenheit und die prototypischen Charakteristika der fiktionalen Texte gemeint. Aus diesem Grund schlägt die Autorin ein Modell der Textanalyse literarischer Ausgangstexte vor: ein linguistisch-semiotisches Analyseverfahren. Mit diesem Modell hofft die Autorin des Beitrags eine Theorie geliefert zu haben, welche die translationswissenschaftliche Lücke schließen und sowohl für die Ausbildung der Übersetzer für Literatur als auch in der Übersetzungskritik eingesetzt werden kann.

Klaus Schubert beschäftigt sich mit der maschinellen Übersetzung und bespricht verschiedene Übersetzungsmodelle, in denen postuliert wird, dass es für eine erfolgreiche Übersetzung notwendig ist, dass etwas implizit gehalten wird. Den Ausgangspunkt bilden hier Einsichten der Sprach- und Kommunikationswissenschaft; kommunikative Handlungen sind dabei komplexe Ganzheiten, welche mit den Kategorien der ineinandergreifenden Ebenen der Phonologie, der Morphologie, der Wortbildung, der Semantik (lexikalen und Aussagensemantik), der Syntax, der Textlinguistik und der Pragmatik beschreibbare Eigenschaften besitzen. Grundeigenschaft der Sprache und auch der Beziehung der Entsprechungen zwischen sprachlichen kommunikativen Handlungen ist Implizität.

Das translatorische Verstehen im Spannungsfeld von Handeln und Reflexion ist das Thema des Beitrags von Heidrun Gerzymisch. Die Autorin präsentiert hier die Unterscheidung zwischen Akteur- und Betrachterperspektive, die sie für das Übersetzen und Dolmetschen von Nutzen findet. Das Handlungsschema wird hier in Form der Methoden-Trias Aspekte, Relatra und Holontra (144) vorgeschlagen. Der psycholinguistisch auf der Grundlage des Postulats von Beobachtung und Erklärung formulierte Verarbeitungsprozess von *bottom-up*- und *top-down*-Dimensionen (145) dient der Autorin dazu, das Zusammenwirken der Sichtweise aus der Betrachterperspektive und aus der Akteursperspektive im translatorischen Verstehen zu veranschaulichen. Für die Betrachtung von Texten werden drei Perspektiven vorgeschlagen: die atomistische, hol-atomistische und holistische. Diese drei Perspektiven erlauben eine Gesamtschau auf den Text, indem sie sich komplementär ergänzen.

Einen kritischen Rückblick auf das Literaturübersetzen und auf die Translationswissenschaft wirft Rainer Kohlmayer. Am Anfang seines Beitrags bespricht der Autor die psychologischen und theoretischen Hemmnisse, die dem literarischen Übersetzen in Germersheim im Wege standen. Anschließend wird der mediale und historische Hintergrund des literarischen Übersetzens in der Neuzeit skizziert. Im letzten Teil des Beitrags stellt der Autor die Verankerung des literarischen Übersetzens am Fachbereich in Germersheim dar. Der Autor hofft, dass sich die Eigenart des Übersetzens von literarischen Texten in der kritischen Konfrontie-

rung mit positivistischen, funktionalistischen und dekonstruktivistischen Einstellungen deutlicher abzeichnen wird.

Peter Sandrini bespricht das Problem der Übersetzung von Internetseiten, wobei er das Internet als technisch-organisatorischen Informationsträger ansieht und das WWW als spezifische Kommunikationsform, mit der verschiedene Textsorten produziert, publiziert und distribuiert werden können. Die Entwicklung von neuen elektronischen Inhalten wie MP3, E-Books, Video, DVD muss holistisch mit all ihren Auswirkungen u. a. auf Textproduktion, Textgestaltung, technische Anforderungen, Mehrsprachigkeit analysiert werden. Der Autor des Beitrags beschreibt zuerst die Kompetenzen, die für die Ausübung der Tätigkeit der Weblokalisierung nötig sind, und dann das konkrete Modell der Ausbildung im Rahmen des translationswissenschaftlichen Masterstudienganges an der Universität Innsbruck.

In seinem Beitrag zeigt Arturo Parada einerseits die Schwierigkeiten auf, die sich im Transfer aus der fachspezifischen Anwendung von Begriffen ergeben, die im Deutschen als allgemein zugänglich und verständlich betrachtet werden. Andererseits aber will er deutlich machen, inwiefern andere Sprachkreise oder Kulturen die Aufgabe bekommen, neuen Begriffsbestimmungen der Soziologie Rechnung zu tragen. Der Autor des Artikels schlägt eine Verbindung der Soziologie und Translatologie vor, um die Entstehung soziologischer Texte in Kulturen und Räumen interdisziplinär zu erforschen. Erforscht werden könnte auch der Grad der Veränderung solcher Texte im Transfer – der Veränderung, die das Leben und Wirken der Texte im neuen kulturellen Raum möglich macht.

Über den Beitrag der englischen Linguistik zur Translationswissenschaft äußert sich in seinem Artikel Manfred Markus. Der Autor versteht seinen Aufsatz als bescheidenen Vorschlag zugunsten einer sehr offenen Translatologie. Der Beitrag der anglistischen Linguistik für die Translationswissenschaft soll hier an drei Beispielen präsentiert werden: an dem Nebeneinander der englischen Vergangenheitstempora Past Tense und Present Perfect (wobei die unterschiedliche semantisch-pragmatische Funktion beider Tempora berücksichtigt wird), an den indirekten Folgen der strengen englischen Wortstellung im Satzkern und an der Interjektion als einer im mündlichen Sprachgebrauch verwurzelten Wortart.

Den zweiten Teil des Bandes, *Sprachvariation*, beginnt der Beitrag von Anneli Rothkegel. Die Autorin führt in ihrem Artikel solche Aspekte der Textproduktion zusammen, bei denen sich linguistische und translationswissenschaftliche Ansätze treffen. Der Beitrag orientiert sich an einem linguistisch fundierten Modell der Textarbeit mit der Dreiteilung in Prozesse, Produkte und Management. Dabei werden Prozesse im Zusammenhang einer Modularisierung von Komponenten und Abfolgen gesehen, in denen der Text in Textzustände übergeht. Der Text erlangt – als Produkt – eine Ausprägung auf vielen Textebenen. Der dritte Teil des Modells, Management, betrifft sowohl Prozesse als auch Produkte, denn beide sind Gegenstände eines Managements. Der Aufsatz hat zum Ziel eine systemati-

sche Zusammenführung von Aspekten, die für die Forschung von Interesse sind. Mit einer deutsch-deutschen Übersetzung beschäftigt sich Heinrich Weber in seinem Aufsatz. Der Autor beginnt mit der kurzen Darstellung der Übersetzungstheorie von Eugenio Coseriu. Die Unterscheidung Coserius zwischen der Übertragung – also dem Übersetzen aus der Ausgangssprache – und der komplexeren praktischen Tätigkeit des Übersetzers (komplexer als nur i. S. einer Wiedergabe des Textes mittels der Zeichen einer anderen Sprache) dient dem Autor des Beitrags als methodisches Gerüst. Weber zeigt an einigen Beispielen Übersetzungen innerhalb der deutschen Sprache und beginnt mit der Übersetzung aus historischen Sprachstufen, dann wendet er sich der Übersetzung zwischen gleichzeitigen (regionalen, sozialen und verwendungsbezogenen) Varietäten zu. In seinem Artikel befasst sich Jan Wirrer exemplarisch mit den Übersetzungen von jeweils zwei Sprechern, Sprachvergessern und Semi-Sprechern. Bei der Analyse der sprachlichen Merkmale beschränkt sich der Autor auf diejenigen, die das gesamte niederdeutsche Sprachterritorium betreffen. Dabei werden einige Gesichtspunkte berücksichtigt wie beispielsweise das Vorkommen der verschobenen stimmlosen Plosive, Diphthonge statt langer Monophthonge, Circumfix statt Suffix im Partizip Perfekt, Lücken im gängigen Kernwortschatz, stimulus-induzierte Abweichungen und auffällige Wahl von Umgehungsstrategien. Joachim Born ist Autor des Beitrags über slawische Entlehnungen in der portugiesischen Sprache. Der Verfasser hat sich zwei Aufgaben zum Ziel gesetzt: erstens die lexikalisierten Sprachkontakte slawischer Sprachen mit dem Portugiesischen aufzuarbeiten und zweitens eine soziolinguistische Annäherung an Sprachkontaktsituationen zwischen diesen Sprachen. Hierbei handelt es sich um ein Thema, das für Sprachkontaktforschung und Lexikologie relevant ist. Dieses Thema kann aber auch z. B. zu Fragen der Identitätsbildung in der Diaspora neue Erkenntnisse für die Migrationsforschung liefern.

Im letzten, der *Mehrsprachigkeit* gewidmeten Teil des Bandes werden sechs Beiträge präsentiert, von denen drei den *EuroCom*-Ansatz (*EuroCom* steht für *EuroComprehension* und ist ein Akronym für die Forschergruppe ›Europäische Interkomprehension‹ in der romanischen, slavischen und germanischen Sprachengruppe) betreffen. Marcus Bär und Franz-Joseph Meißner (459–469) stellen ihre Erwägungen über das Verhältnis von Interkomprehension und Traduktologie vor. Reiner Arntz präsentiert in seinem Beitrag Untersuchungen zum didaktischen Potential der Interkomprehension. Am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Hildesheim werden speziell konzipierte Lehrveranstaltungen zu den Kontrastsprachen angeboten. Das Kursprogramm ist modular aufgebaut und jedes Modul ist eine in sich geschlossene Einheit: Modul I vermittelt eine rezeptive Kenntnis einer Fremdsprache, Modul II zielt auf eine aktive Sprachbeherrschung ab und Modul III betrifft das Übersetzen von Sach- und Fachtexten aus der Fremdsprache in die Muttersprache. Dieses Programm

wird von Arntz am Beispiel des Niederländischen ausführlich dargestellt. Über die Grenzen des *EuroCom*-Konzepts äußern sich die acht Autoren des dritten Beitrags (Raphael Berthele u. a., 483 ff.), der ein kurzes Zwischenfazit der Forschungsarbeiten an den »sieben Sieben« (Vermittlung von Grundlagen der Interkomprehension, bei der die Verbindungen zwischen den Sprachen einer Sprachfamilie aus sieben verschiedenen Blickwinkeln ausgeleuchtet werden) im Rahmen von *EuroComGerm* darstellt. Die Untersuchungen an den »sieben Sieben« haben den Autoren des Aufsatzes die Grenzen des *EuroCom*-Konzepts für die germanische Interkomprehension gezeigt. Die Autoren diskutieren hier kritisch einige Aspekte, die ihnen als wichtig erscheinen, es werden auch Forschungsfragen, Umsetzungsprobleme und Grundsatzüberlegungen zu Lösungen dargestellt, die noch vor den Forschern liegen.

► Prestin, Maike:

Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten. Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-244-8. 231 Seiten, € 27,00

(Kathrin Schweiger, São Paulo / Brasilien)

Mit der Dissertation von Maike Prestin ist ein weiterer Beitrag zur Erforschung der Wissenschaftskommunikation erschienen. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei die Einleitungstexte studentischer Seminararbeiten. Die Beschäftigung mit Einleitungen wird dadurch begründet, dass ihnen eine Schlüsselfunktion zufällt. Sie dienen als ›Vorspann‹ und sind zugleich Aushängeschild. Sie müssen den Leser neugierig auf die weitere Lektüre der Arbeit machen, dürfen aber gleichzeitig auch nicht zu viel vom Inhalt vorwegnehmen (im Gegensatz zur Textart Abstract). Des Weiteren muss auf engem Raum neues Wissen mit altem Wissen verbunden werden, was den Verfasser vor hohe Anforderungen stellt (s. Thielmann 2009). Wie schwierig das Anfertigen eines gelungenen Einleitungstextes ist, stellt Prestin in ihren exemplarischen Analysen dar.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Einleitungen ist nicht neu. Zahlreiche Autoren haben diese, vor allem für das Englische, aber auch sprachkontrastiv, einer Analyse unterzogen (s. Ahmad 1997, Árvay/Tankó 2004); sie beziehen sich in ihren theoretischen Grundlagen dabei auf die Pionierarbeit von John Swales (1990), der für Einleitungen wissenschaftlicher Artikel (anglo-amerikanisch) ein Modell entwirft, das sich in inhaltlich-kommunikative Einheiten gliedert. Neu bei der Arbeit von Maike Prestin ist nun die funktional-pragmatische Herangehensweise nach Ehlich/Rehbein als auch die empirische Materialgrundlage, die aus 65 Seminararbeitseinleitungen des Faches Germanistik der Universität Hamburg besteht. Prestins Forschungsinteresse gilt dabei weniger der Identifizierung eines inhaltlich-funktio-

nen Ablaufschemas im Sinne des CARS-Modells (»Create a Research Space«) von Swales, sondern vielmehr der Eröffnungsäußerung und ihrem sprachlichen Handlungscharakter. Nach Einschätzung der Autorin bestimmt die sprachliche Handlung der Anfangsäußerung den weiteren propositionalen und illokutiven Verlauf der Einleitungen. Damit lässt sich ablesen, wie sich das Wissen des Verfassers sprachlich entfaltet und wie das Wissen beim Leser verankert wird.

Der Begriff des Wissens ist bei der Autorin zentral, da der Zweck der Seminararbeit im Wissenstransfer und in der Wissensverarbeitung liegt. Für die Weitergabe von Wissen ist die sprachliche Großform des *Darstellens* mit ihren Illokutionen *Assertieren*, *Beschreiben*, *Zusammenfassen* etc. prägend. Für die Wissensverarbeitung und Wissensentwicklung konstitutiv gilt das *Argumentieren* mit den eingesetzten sprachlichen Handlungen des *Begründens*, *Vergleichens*, *Erläuterns* etc.; die Klassifizierung der sprachlichen Handlung des *Fragens* zu einer der Großformen bleibt im Schema unklar, zumal Prestin diese einmal der Großform des *Argumentierens* zuordnet und ein anderes Mal der *Darstellungsfunktion*. Als dritte zentrale Großform wird das *Kritisieren* aufgelistet, die prägenden sprachlichen Subkategorien dazu sind das *Einschätzen* und *Bewerten*.

Die Autorin deckt dazu – anhand eines Fragebogens – auf, dass Studenten der Sinn und Zweck einer Seminararbeit häufig unbekannt ist. Fälschlicherweise wird in ihr nur die Bewertungsfunktion zur Erlangung eines Scheins gesehen. Der primäre Zweck, der das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens vorsieht und damit einhergehend mit der Verbreitung sowie Generierung des Wissens zu tun hat, ist weitgehend unbekannt.

Bei der Auswertung stellt die Autorin dann sechs verschiedene Einstiegsverfahren fest. Nach der Häufigkeit auftretend sind dies die Handlungen *Bewerten*, *Ankündigen*, *Assertieren*, *Fragen* und *Zitieren* sowie die »Grenzverfahren« *Erzählen* und *Berichten* (102 ff.). Die Bezeichnung rührt daher, dass es sich beim *Erzählen* und *Berichten* um eine wissenschaftssprachlich inadäquate Form der Wissensdarstellung handelt. Fast 95 % der wissenschaftlichen Artikel des Vergleichskorpus beginnen ebenfalls mit den Verfahren *Bewerten*, *Assertieren* oder *Zitieren*. Somit zeigt sich eine signifikante Divergenz bei dem Gebrauch der Illokution *Ankündigen* (aber auch das Einstiegsverfahren *Fragen* konnte in den wissenschaftlichen Artikeln nicht nachgewiesen werden). Prestin stellt fest, dass Einleitungen, die mit einer Ankündigung anfangen, nicht immer eine argumentative bzw. eristische Struktur aufweisen und daher den Anforderungen an eine wissenschaftliche Einleitung im Deutschen nicht gerecht werden. Außerdem laufen *Ankündigungen* die Gefahr, redundant zu sein, da im Titel der zu erwartende Inhalt schon angegeben ist. Erörterenswert und lobenswert ist in diesem Zusammenhang das Kapitel »Art der Einstiege und Benotungen«. Demnach wurden Seminararbeiten, die mit dem Verfahren *Ankündigen* eingeleitet wurden, schlechter benotet. Dieses Kapitel erweist sich als eine ausgezeichnete Reflexionsmöglichkeit für diejenigen, die Seminararbeiten bewerten müssen.

Im Anschluss werden drei Einleitungen exemplarisch analysiert. Neben einer inhaltlichen und formalen Betrachtung werden auch syntaktische Aspekte behandelt. Die Verfasserin wendet dazu das topologische Satzbauschema an, unter das sie die Einleitungssätze subsumiert. Laut Prestin hat die Wortstellung einen großen Einfluss auf die Wissensvermittlung. So kann beispielsweise ein mit rhematischem Wissen überfrachtetes Mittel- und Nachfeld dem Wissenstransfer hinderlich sein. Abschließend kommt sie bei der Beschreibung der drei Einleitungen zu dem Ergebnis, dass zwei von ihnen eine für wissenschaftliche Texte charakteristische eristische Gesamtstruktur aufweisen, während die dritte Einleitung nur aus einer Verkettung von Ankündigungen besteht. Weiterhin konstatiert sie, dass die drei untersuchten Einleitungen unterschiedlich an je verankertes Wissen anknüpfen. In einer Einleitung wird an das Alltagswissen des Sprechers und Lesers angeknüpft (»Textsorten sind in unserem kommunikativen Alltag allgegenwärtig«, 143). In einer anderen wird auf die Grundkonstellation der Arbeit Bezug genommen, indem die durch das Titelblatt bekannten Informationen wieder abgerufen werden. Die dritte Einleitung knüpft an das Dozentenwissen an, d. h. an seminarinternes Wissen.

Die exemplarische Analyse – auch wenn sie auf den ersten Blick exhaustiv anmutet – stellt die verschiedenen untersuchten Aspekte in einen Gesamtrahmen, wodurch sich dem Leser die unterschiedlichen Bezüge erhellen.

Positiv ist auch die logische und übersichtliche Gliederung der Arbeit anzumerken. In Kapitel zwei legt die Autorin die theoretischen Grundlagen dar. Neben der Beschreibung des Forschungsgegenstandes Seminararbeit und ihrer Verortungen in der Institution Universität wird die Teiltextart Einleitung bestimmt. Daraufhin wird »Wissen« als zentraler Begriff der Universität erklärt und Methoden/Kategorisierungen werden vorgestellt, die eine Untersuchung des Verfahrens »Wissenstransfer« möglich machen. Kapitel 3 widmet sich der Korpusbeschreibung. Ein Erhebungsbogen trägt zur profunden Durchdringung des Untersuchungsgegenstandes bei und hebt sich dadurch auch von anderen Studien ab, die die Vorgeschichte bzw. Schreiberfahrung der Probanden nicht abfragen. Zudem findet sich in diesem Kapitel auch die Beschreibung des Vergleichskorpus wissenschaftlicher Artikel. In Kapitel 4 werden dann die verschiedenen Einstiegsverfahren herausgearbeitet und erklärt. Die detaillierte, exemplarische Analyse von drei Einleitungen schließt den empirischen Teil ab. Kapitel 6 bildet den Abschluss der Arbeit und verspricht nach der Zusammenfassung der Ergebnisse Vorschläge zum Einsatz im Lehr-Lerndiskurs. Als Resümee hält die Autorin fest, dass Einleitungen von Seminararbeiten nicht immer die für den Wissenschaftsdiskurs konstituierende eristische, also eine der Wissenschaft geschuldete argumentative Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand aufweisen und dass Studenten unterrichtlicher Einweisung bedürfen.

Fazit: Es handelt sich hier um eine sehr interessante und profunde Studie. Sie gibt Universitätsdozenten einerseits eine Bewertungs- bzw. Korrekturhilfe bei der Sich-

tung von Seminararbeiten an die Hand und sie regt zur Bewusstmachung des eigenen Bewertungsmaßstabes an. Für alle diejenigen, die Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben durchführen, bietet die Arbeit eine hervorragende Grundlage zur Ausarbeitung von Kursmaterial. Für den hilfeschuchenden Erstsemesterstudenten scheint mir das Buch eher nicht geeignet. Das Buch versteht sich m. E. nicht als Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, aus dem sich z. B. nahtlos Formulierungshilfen ableiten lassen. Vielmehr werden hier die komplexen Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichem Schreiben und der Institution Universität erörtert und offengelegt sowie der *Status quo* ermittelt, was die aktuellen Schreiberfahrungen und Schreibkenntnisse der so genannten Novizen betrifft¹.

Anmerkung

- 1 Der Begriff Novize ist meiner Ansicht nach in diesem Falle irreführend, denn bei der Seminararbeit handelt es sich um eine Textart, die nur von Studenten und nicht von ›Experten‹ verfasst wird. Innerhalb der Studentengruppe kann es dabei erfahrenere Schreiber geben, so genannte ›Experten‹, oder weniger erfahrene ›Novizen‹.

Literatur

- Ahmad, Ummul K.: »Research article introductions in Malay: Rhetoric in an emerging research community.« In: Duszak, Anna (Hrsg.): *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin: de Gruyter, 1997, 273–304.
- Árvay, Anett; Tankó, Gyula: »A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions«, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 42, 1 (2004), 71–100.
- Swales, John, M.: *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Thielmann, Winfried: *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron, 2009.

► Raith, Thomas:

Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6638-6. 165 Seiten, € 24,90

(Dorothea Spaniel, Jena)

Die vorliegende Dissertation widmet sich mit dem Konzept der Aufgabenorientierung einem zentralen didaktisch-methodischen Prinzip von Unterricht (vgl. Funk 2010). Dabei steht jedoch nicht der Ansatz als solcher im Vordergrund der Überlegungen, sondern die Frage, was aus Lehrerperspektive »aufgabenorien-

tierte Unterrichtskompetenzen genau beinhalten, wie sich diese während der Ausbildung entwickeln und wie die Entwicklung gefördert werden kann« (10). Hauptkritikpunkt ist das Desiderat, dass zwar einerseits neuere Ansätze der Fremdsprachendidaktik Eingang in die universitäre Lehrerausbildung gefunden haben, jedoch in der zweiten Phase, dem Referendariat, selten eine begleitete Reflexion der gesammelten Unterrichtserfahrungen erfolgt, die zur Ausbildung beruflicher Kompetenz und ggfs. verändertem Lehrverhalten führen könne.

Ausgehend vom Kompetenzbegriff, der in den letzten 10 Jahren durch die Einführung von Bildungsstandards im Schulwesen zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, nähert sich der Autor in Kapitel 3 der Frage, wie sich dieser, an festen Zielvorstellungen orientierte Kompetenzbegriff von beruflicher Kompetenz im Sinne von beruflicher Handlungsfähigkeit unterscheidet. Dabei wird deutlich, dass berufliche Kompetenz »subjektbezogen und entwicklungsorientiert« (21) ist und somit als wesentliches Merkmal »reflexive Handlungsfähigkeit« voraussetzt. Diese wird im Lehrkontext wie folgt definiert:

»Zunächst geht es darum, den Unterricht als komplexes System wahrzunehmen und in der Lage zu sein, die ablaufenden Prozesse kritisch zu reflektieren. Gleichzeitig muss die Lehrkraft in der Lage sein, sich selbst und die eigene Rolle in diesem System kritisch zu reflektieren, um eine Weiterentwicklung des Unterrichts zu erreichen.« (22)

Im Gegensatz dazu beziehen sich Bildungsstandards in der Fremdsprache ebenso wie Standards in der Lehrerausbildung häufig vor allem auf kognitive Kompetenzen, d. h. Wissensbestände, die »wegen ihrer leichten Messbarkeit, der intendierten Niveaustufung und der Testverfahren über schriftliche und mündliche Prüfungen im Vordergrund stehen« (Dehnbostel 2007: 195; zit. auf S. 31). Im folgenden Teilkapitel zeichnet Raith Modelle der Lehrerausbildung in den letzten 40 Jahren nach, die von der Vorbildfunktion eines Mentors, der sein Wissen über gute Unterrichtspraxis von einer an die nächste Lehrergeneration weitergibt (vgl. 39), hin zu konstruktivistischen Modellen reflektierter Praxis reicht (vgl. 41). Einigen Kolleginnen und Kollegen wird aus der Fortbildungsdidaktik der Goethe-Institute der Ansatz der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 1998) bekannt sein, der sich ebenfalls an konkreten Unterrichtserfahrungen von Lehrenden orientiert und diese selbst zu Forschern werden lässt. Der Reflexionskreislauf besteht dabei aus folgenden Schritten:

1. dem Erkennen und Identifizieren kritischer Situationen im Unterrichtsverlauf,
2. dem Analysieren und Hinterfragen zugrunde liegender Muster und Verhaltensweisen,
3. dem Formulieren alternativer Handlungsstrategien und schließlich
4. deren Umsetzung in die Praxis (vgl. 43 f.).

Die Entwicklung der geforderten reflektierten Handlungskompetenz soll im weiteren anhand der Entwicklung aufgabenorientierter Unterrichtskompetenzen untersucht werden, weshalb in Kapitel 4 das Unterrichtsprinzip der Aufgabenorientierung, das in der englischsprachigen Literatur unter *task-based-language learning/teaching* bekannt ist, erläutert wird. Da dieser aus dem kommunikativen Ansatz entstanden ist (vgl. 60), bestimmt auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) Kriterien kommunikativ-didaktischer Aufgaben (vgl. 59 f.):

- sie haben das Ziel, die Lernenden aktiv an sinnvoller Kommunikation zu beteiligen,
- sind relevant,
- sind eine Herausforderung, jedoch machbar und
- führen zu erkennbaren Ergebnissen.

Diesen Kriterien liegen Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung zugrunde, die belegen, dass erfolgreiches Fremdsprachenlernen nicht nur von ausreichendem Sprachangebot (Input), sondern auch Sprachgebrauch (Output) bestimmt ist. Daher müssen Lernprozesse so gestaltet sein, »dass Lerner die Möglichkeit haben, in der Fremdsprache zu interagieren und Bedeutung auszuhandeln« (63). Der Lehrperson kommt bei der Gestaltung aufgabenorientierter Lernumgebungen eine zentrale Rolle zu, denn sie muss Aufgaben nicht nur entwickeln, sondern auch eine motivierende, aktivierende und unterstützende Funktion im Aufgabenlösungsprozess übernehmen. Für diese komplexen Anforderungen benötigen Lehrende Kompetenzen, die nach Meinung des Autors nur durch reflektierte Praxis erworben werden können (vgl. 80). Daher steht im Mittelpunkt des Kapitels 5 eine Studie zur Kompetenzentwicklung von Realschullehrern in Baden-Württemberg. Acht Englischlehrer in der zweiten Ausbildungsphase erklärten sich bereit, dass im Abstand von ca. 4 Monaten jeweils eine Unterrichtsstunde auf Video aufgezeichnet wurde, die 2–3 Tage später gemeinsam mit dem Autor der Dissertation angesehen und mit Hilfe eines fokussierten Interviews ausgewertet wurde. Die Leitfragen nach jeder gestellten Aufgabe lauteten:

- Was wollte ich mit dieser (Teil-)Aufgabe erreichen?
- Was ist mir gelungen/weniger gelungen?
- Was würde ich das nächste Mal verändern?

Eine weitere Datenquelle stellten Lerntagebücher dar, in der die Lehramtsanwärter über gelungene und weniger gelungene Aufgaben reflektieren sollten. Die Datenauswertung erfolgte anhand eines Kompetenzmodells, deren Kategorien »Aufgaben einführen – begleiten – reflektieren« einzelne Standards zugeordnet wurden, z. B. »kann Aufgaben so erklären, dass Schülern von Anfang an der Zweck, das angestrebte Ergebnis und die Arbeitsschritte der Aufgabe klar und

verständlich sind« (97). Diesen Standards wurden wiederum Beispiele aus den Interviews zugeordnet, die dann in Niveaustufen beruflicher Handlungskompetenz zusammengefasst werden konnten. Im Ergebnis der Datenanalyse kann der Autor zeigen, dass die Lehrenden einen hohen Grad an Reflexion gegenüber den Punkten Auswahl der Inhalte, Zeitplanung, Angemessenheit von Sozialformen haben, aber andere Standards wie das Bewusstmachen formaler Aspekte, d. h. die Einbettung einer sprachlichen Form in den funktionalen Kontext, aber auch interkulturelles Lernen und Interaktion bei der Aufgabenbewältigung nur selten reflektieren (125 ff.). Daher plädiert der Autor abschließend für einen höheren Anteil reflektierter Unterrichtspraxis in der Ausbildung zukünftiger Lehrer (154). Dieser Forderung kann man sich auch im DaF-/DaZ-Kontext nur anschließen, weshalb die Publikation vor allem für Ausbilder zukünftiger Deutschlehrer im In- und Ausland wichtige Impulse geben kann. Mit dem Kompetenzmodell sowie der Versuchsanordnung der Studie werden zudem Möglichkeiten eigener Untersuchungen aufgezeigt. Das Buch ist gut leserlich, auch wenn die häufige Verwendung englischer Fachbegriffe zum Teil irritiert. So sind Sätze wie »[i]nteractional support während des task as process wäre gegeben, wenn [...]« (77) weniger gelungen.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.
- Dehnhostel, Peter: *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Berlin: Waxmann, 2007.
- Funk, Hermann: »Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.« In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2010, 940–952.

- Reinfried, Marcus; Rück, Nicola (Hrsg.): **Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen**. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6600-3. 416 Seiten, € 49,00

(Ellen Tichy, Sibiu / Rumänien)

Das Kompendium von über 400 Seiten thematisiert ein breites Spektrum von ganz unterschiedlichen Aspekten der Fremdsprachendidaktik, das sich zutreffend als »innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen« – so der Titel des Bandes – benennen lässt und das das vielfältige wissenschaftliche Schaffenswerk der Jubilarin Inez De Florio-Hansen widerspiegelt.

Der Band umfasst insgesamt 22 Beiträge, die in fünf Themenschwerpunkte gegliedert sind: Allgemeine Überlegungen zu Innovationen im Fremdsprachenunterricht; Kompetenzen, ihre Ausbildung und Bewertung; Sprach- und kulturübergreifendes Lehren und Lernen; Neuere Überlegungen zum Umgang mit Wortschatz und Aufgaben- und inhaltsorientiertes Lernen.

Die Bezugssprachen in den aufgeführten Beiträgen sind i. d. R. Französisch, Englisch und Italienisch im schulischen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufen I und II. Selten wird der Blick explizit auf Deutsch als Fremdsprache (DaF) gelenkt, und trotzdem ist die Relevanz für eben dieses Fach in fast jedem Beitrag spürbar.

Leupold geht unter dem ersten Themenschwerpunkt dem Begriff *Innovation* nach; er spricht von »gefühlter« Innovation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden und erörtert Innovation und Innovationsprozesse in der wissenschaftlichen Diskussion und im Fremdsprachenunterricht. Erbaulich zu lesen ist unter dem Aspekt des auslösenden Impulses von Innovationen, dass nach Koschatzky (2001) Innovationen meist nicht von der Wissenschaft, sondern von Lehrerinnen und Lehrern angeregt werden (vgl. 10).

Wie erlernen Schülerinnen und Schüler fremde Sprachen fragt, Weskamp und plädiert für eine intensivere Kooperation von Forschung und Praxis: »Fremdsprachenlehrkräfte müssen folglich Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse und nicht nur pädagogisches Wissen in methodisches Handeln überführen.« (18)

Unter dem Themenschwerpunkt *Kompetenzen, ihre Ausbildung und Bewertung* wenden sich drei Beiträge den Kompetenzen Konversation (Christ), Ausspracheschulung (Mertens) und Sehkompetenz (Michler) zu. Die genannten drei Beiträge gehen auf den meist begrenzten Stellenwert dieser Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ein und zeigen an ihren empirisch unterlegten Analysen, wie sehr strukturierte Konversationskurse, eine Didaktik der Ausspracheschulung und die Förderung der Sehkompetenz den Fremdsprachenunterricht bereichern können. Weitere Beiträge unter diesem Themenschwerpunkt beziehen sich unter unterschiedlichen, auch kritischen Aspekten auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER): Quetz hinterfragt am Beispiel »Verstehen« das System von Skalen und Deskriptoren bezüglich ihrer tatsächlichen Eignung zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzniveaus. Rössler wendet sich den Output-Standards für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zu, die erstens beachtliche Anforderungen an Lerner stellen und zweitens äußerst schwierig zu überprüfen sind. Auch hier haben wir es, wie in dem Beitrag von Quetz, mit der Schwierigkeit der Skalierung und Evaluierung zu tun. Rössler fordert, neben die Output-Standards gleichwohl Input-Standards und Opportunity-to-learn-Standards zu setzen. Die Input-Standards für interkulturelles Lernen gliedert sie in Lernbereiche, wie z. B. »Kulturen als

(fremde) Kommunikationsgemeinschaften und Lebenswelten verstehen, Kultur(en) in Sprache und Kommunikation verstehen« sowie »Kultur(en) in Wahrnehmungsmustern und Einstellungen verstehen« (130 f.). Mich erinnert diese Klassifizierung an das in den 80er Jahren erschienene DaF-Lehrwerk *Sichtwechsel*¹, das sich seinerzeit noch nicht der Skalierung des GER zu unterwerfen hatte.

In dem Themenschwerpunkt *Sprach- und kulturübergreifendes Lehren und Lernen* steht die Forderung nach Mehrkulturalität des Lehrens und Lernens im Vordergrund. Lüdi geht der Frage nach, weshalb mehrsprachige Repertoires ein anzustrebendes Ziel für Bildungssysteme sind und welche Konsequenzen sich für diese daraus ergeben (162). Zielgruppe seiner Ausführungen sind dabei u. a. auch Migranten im Bildungssystem, ebenso bei Gogolin, die als eine wichtige Entwicklungsperspektive die Erforschung von Bildungssprache (im Sinne eines formalen Sprachregisters) fordert, die für erfolgreiche Bildungsbiographien unverzichtbar ist (228).

Im Themenschwerpunkt *Überlegungen zum Umgang mit Wortschatz* plädiert Segermann für eine Wortschatzarbeit, die vom Wort zur lexiko-grammatischen Lerneinheit führt. Sie erörtert dies am Fremdsprachenunterricht Französisch und stellt überzeugend dar, wie diese gelernten Bausteine realen Sprachverwendungsabsichten näher kommen als traditionell gelernte Wörter, die nach Regeln der Grammatik zu Sätzen zusammengesetzt werden – ein Ansatz, der auch für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache überlegenswert ist. Spannend zu lesen ist der Beitrag von Jung zu einem investigativen Wortschatzunterricht. Im Fremdsprachenunterricht Französisch stellen Schüler eine Liste von Pflanzen und Blumen zusammen und ermitteln über das Internet eine Frequenzliste für die Provinz Québec – ein Ergebnis: die bourbonische Lilie als Staatsblume Québecs setzt sich in vielen Straßennamen durch.

Zum Themenschwerpunkt *Aufgaben- und inhaltsorientiertes Lernen* soll besonders auf zwei Beiträge hingewiesen werden: Caspari wendet sich dem vermeintlichen Widerspruch zwischen Lernaufgaben und Lehrwerken und Klewitz dem vermeintlichen Widerspruch zwischen dem Einsatz außerschulischer Lernorte und einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu.

Lernaufgaben, so Caspari, dienen in besonderer Weise der Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen; sie verfolgen Prinzipien wie die der Inhaltsorientierung, Lernerorientierung, Authentizität, Produktorientierung u. a., während Lehrwerke intensiver auf eine grammatische Progression ausgerichtet sind. Lehrwerke, so die Autorin, sollten Anregungen aus dem Prinzip der Aufgabenorientierung übernehmen und so zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts beitragen (340). Die Integration außerschulischer Lernorte in den Fremdsprachenunterricht ist nicht neu; aber ist diese auch kompatibel mit den Ansprüchen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts? An einigen

Beispielen aus dem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht demonstriert Klewitz die Vorteile einer Arbeit mit Lernorten (383 f.): »Lernorte erweitern Lerninhalte zu interessanten Themen« (Inhaltsorientierung), »Lernorte lassen sich dann erfolgreich in das Curriculum integrieren, wenn sie für die Schüler erreichbar sind«, »Exkursionen stören den Schulbetrieb, wenn sie ohne Bezug zur schulischen Lernwirklichkeit bleiben« (Erreichbarkeit), sowie die Prinzipien Lernerbezug, Vernetzung, Mehrdimensionalität u. a. Die Nutzung von Lernorten, so zeigen die Ausführungen dieses Beitrages, eignet sich hervorragend, um den Anforderungen der Bildungsstandards in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden.

Der Sammelband gibt m. E. interessante Einblicke in neuere Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts. Die Beiträge sind bis auf wenige Ausnahmen nicht auf den DaF-Unterricht ausgerichtet; dennoch sind sie in ihren Aussagen und Erörterungen weitgehend auf andere Fremdsprachen transferierbar. Ich kann die Lektüre allen empfehlen, die sich für ihre eigene Praxis von neuen Ansätzen und Ideen inspirieren lassen wollen.

Anmerkung

- 1 In den 90er Jahren erschien die Neuauflage *Sichtwechsel neu*.

Literatur

- Bachmann, Saskia u. a.: *Sichtwechsel neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. Band 1: *Wahrnehmung & Bedeutung*; Band 2: *Bedeutungerschließung und -entwicklung & Kulturvergleich*; Band 3: *Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung & Manipulation durch Sprache*. Stuttgart: Ernst Klett, 1995–1996.
- Koschatzky, Knut: *Räumliche Aspekte im Innovationsprozess*. Münster: LIT, 2001.

- Riedel, Wolfgang:
Eselsbrücken. Die schönsten Merksätze und ihre Bedeutung. Mannheim: Dudenverlag, 2012. – ISBN 978-3-411-04180-0. 127 Seiten, € 8,95

(*Michaela Haberkorn, Regensburg*)

Mnemosyne gilt in der griechischen Mythologie als Göttin der Erinnerung. Wer schafft es, ihre – laut Hesiod – neun Töchter, die Musen, aufzuzählen? Vielleicht kann eine Eselsbrücke helfen: »Klio MEUTerTh – mein PoKa!«. Und wer kennt noch diese Merksätze für die Saitenstimmung aus dem Musikunterricht? »Geh Du alter Esel!« für die Violine oder »Er aber dröhnt, grummelt« für den Kontrabass?

Manche der liebgewonnenen Eselsbrücken müssen sich allerdings auch veränderten Wissensbeständen anpassen, wie beispielsweise der Merksatz »Mein Vater erklärt mir jeden Sonntag unsere neun Planeten«, der nach der aktuellen Definition des Pluto als Zwergplanet nicht mehr passt.

Man sieht an diesem Beispiel, dass manche Eselsbrücken veraltet sind oder von der Realität überholt wurden. Nichtsdestotrotz sind sie ein wertvolles Instrument, um sich Inhalte zu merken und Wissen im Gedächtnis zu verankern. Denn wir speichern Wissen, indem wir Informationen vernetzen, also Assoziationen bilden. Durch Verknüpfung mit bereits vorhandenem Wissen wird Information ins Langzeitgedächtnis transportiert und durch beständiges Nutzen des neuronalen Netzes leichter abrufbar. Das bedeutet, dass unser Gedächtnis umso besser wird, je mehr wir es fordern und trainieren. Im Vorwort des Autors finden wir folglich ein Plädoyer für die Gedächtniskunst, die *ars memoriae*. Eine Geschichte der Mnemotechniken zeigt, dass geistige Größe oft mit einem guten Gedächtnis einhergeht, beispielsweise bei Simonides, Seneca oder Thomas von Aquin.

Die vorliegende Sammlung von mehr als 200 Merksprüchen aus verschiedenen Wissensgebieten bietet viele Erläuterungen und Hintergrundinformationen zu altbekannten sowie auch ziemlich ungewöhnlichen und seltener gebrauchten Eselsbrücken. Somit wird der Fundus der Eselsbrücken des Lesers einerseits aufgefrischt und andererseits auch erweitert. Um die gewünschten Einträge zu finden, kann der Leser entweder das Register alphabetisch nach Stichworten durchsuchen oder die einzelnen Wissensgebieten zugeordneten Kapitel durchstöbern (gegliedert in die Bereiche Alltagswissen, Geographie, Geschichte, Kunst, Mathematik, Naturwissenschaften, Philosophie und Sprache). Natürlich kann eine solche Sammlung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, und mancher Leser wird ihm geläufige Eselsbrücken vermissen. Dennoch werden hier auf unterhaltsame Art und Weise die Vielfalt und der Wert des Schatzes an Merkhilfen illustriert. Zudem wird der Leser vielleicht selbst dazu inspiriert, kreativ zu werden und sich nützliche Eselsbrücken für den eigenen Alltag zu bauen. Statt Gedächtniskünstler in den Medien zu bewundern, sollte man die eigentlich ganz einfachen Prinzipien des Lernens und der Gedächtnisbildung erkennen und sie für sich selbst sinnvoll nutzen. Dieses kleine Büchlein widersetzt sich so einem Trend im sogenannten Informationszeitalter, in dem Wissen immer seltener im Kopf gespeichert, sondern lieber im Internet recherchiert wird. Es spornt dazu an, dem eigenen Gedächtnis wieder mehr zuzutrauen und Inhalte nicht nur extern auf diversen Speichermedien zu hinterlegen, sondern auch im eigenen Gehirn zu verankern. Die Eselsbrücken sind in der Reihe *Duden Allgemeinbildung* erschienen und auch als E-Book erhältlich.

► Roelcke, Thorsten:

Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen – Modelle – Tendenzen.

Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 48). – ISBN 978-3-503-12269-1. 318 Seiten, € 19,95

(Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn)

Der vorliegende Band des renommierten Sprachwissenschaftlers Thorsten Roelcke entstand mit der Zielsetzung, Studierenden verschiedener Lehrämter die Struktur der deutschen Sprache sowohl aus sprach- wie auch variationstypologischem Blickwinkel transparent zu machen. Dieser Absicht kommt der Autor sowohl in der Makro- als auch Mikrostruktur seines sieben Kapitel umfassenden Bandes äußerst gewissenhaft nach.

Nachdem zunächst in Kapitel 1 (*Grundlagen*) grundlegende Überlegungen zu Sprachvariation, Sprachtypologie und Variationstypologie angestellt worden sind, wendet sich der Autor in Kapitel 2 (*Typologische Charakterisierung*) ausführlich typologischen Merkmalen auf der Lautebene, in der Morphologie und Syntax sowie genealogischen und arealtypologischen Ansätzen zu. Außerordentlich gestrafft, dennoch gut verständlich werden darin fundamentale sprachtypologische Charakteristika erklärt, um so auf der Folie allgemeiner Erscheinungen die typologische Verschiedenartigkeit des Deutschen herauszuarbeiten. Unterstützt werden die Ausführungen durch anschauliche tabellarische Darstellungen. Entwicklungsgeschichtliches wird (auch in den weiteren Kapiteln) nur gelegentlich eingefügt, vgl. in Kapitel 2 die Vorschläge zur Typologisierung von Finck, Sapir und Skalička (43 ff.). Diese Entscheidung halte ich für angemessen, weil dadurch eine zusätzliche Überfrachtung vermieden wird. In hohem Maße werden im Band neuere Forschungsergebnisse berücksichtigt, die angemessen und verständlich präsentiert werden.

Nach der Erörterung von Merkmalen mit übereinzelsprachlicher Gültigkeit konzentriert sich Roelcke in den folgenden drei Kapiteln auf die Variationen im Deutschen gemäß den einzelnen sprachlichen Ebenen: *Lautliche Variation* (Kapitel 3), *Morphologische und morphosyntaktische Variation* (Kapitel 4) und *Syntaktische Variation* (Kapitel 5). Die drei Kapitel sind einheitlich strukturiert: Die sprachlichen Erscheinungen werden typologisch jeweils in ihrer historischen Entwicklung, regionalen Verbreitung und funktionalen Variation vorgestellt. Ein wenig bedauerlich finde ich, dass beim Genus verbi das *gehören*-Passiv, *bekommen*-Passiv sowie das im westmitteldeutschen Raum produktiv verwendete *geben*-Passiv ausgeblendet bleiben (zum *geben*-Passiv vgl. Lenz 2006).

Logisch bündelt der Autor die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen sprachlichen Daten zu einem systematischen Vergleich in Kapitel 6 (*Historische Entwicklung*). Dazu beschreibt er den Ausbau, den Erhalt und den Abbau typologisch charakteristischer Erscheinungen auf der Lautebene, im Bereich der

Morphologie und Morphosyntax unter konstruktions- und inventarbezogenen Aspekten sowie im Bereich der Syntax. Ein Fazit sowie graphische Übersichten zum Schluss jedes Abschnitts tragen wesentlich dazu bei, dass sich der Leser nicht in der Fülle der Informationen verliert. Die sich zeigenden, vielfältigen Entwicklungstendenzen auf lautlicher, morphologischer und syntaktischer Ebene führten zu der Annahme einer sprachgeschichtlichen Strömung (eines sog. *Drifts*) (vgl. 198). Dementsprechend diskutiert der Autor sehr ausführlich die sprachwandeltheoretischen Modelle (den Synthese/Analyse-Drift, den Synthese-Index, den Analyse/Synthese-Drift, das Modell des syntaktischen Drifts), ein Gebiet, das erneut zum Diskussionsgegenstand zu werden scheint (vgl. Ágel 2011). Überzeugend argumentiert Roelcke für das alternative integrative Modell des syntaktischen Drifts, wobei der syntaktische Drift kulturgeschichtlich eingebettet zu sein scheint und mit der Literalisierung in Verbindung gebracht werden kann (vgl. 213). Wichtige Bestandteile dieses Kapitels stellen außerdem Fragen zur Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte dar. Der Autor plädiert dafür, das Frühneuhochdeutsche als »Brückenperiode« (215), d. h. als »Brücke, welche die oft beklagte Lücke zwischen dem mittelalterlichen und dem neuzeitlichen Deutsch überspannt« (227), anzusehen. Er geht dabei von einer eigenständigen Periode aus, deren Kern das 16. Jahrhundert bildet, weil es die »stärksten und meisten Veränderungen« (228) aufweist.

Das Kapitel 7 (*Typologische Variation der Gegenwartssprache*) bündelt noch einmal die typologischen Erscheinungen auf den einzelnen sprachlichen Ebenen vor dem Hintergrund regionaler und funktionaler Variation und schließt mit einem Ausblick auf typologische Tendenzen in der Gegenwartssprache. Insgesamt werden acht aktuelle typologische Gesamt Tendenzen festgestellt (Abbau des Inventars an grammatischen Kategorien bei Verben und Nomen, Abbau der synthetischen Bauweise bei Nomen im eher informellen Bereich, Abbau der synthetischen Bauweise bei Verben im eher informellen Bereich, Ausbau der analytischen Bauweise insbesondere bei verbalen Periphrasen, Ausbau der synthetischen Bauweise überwiegend in Bezug auf Wortbildungen, Tendenz zur Thematisierung, Simplifizierung syntaktischer Konstruktionen, Differenzierung syntaktischer Konstruktionen), die eigentlich »keine eindeutige Tendenz, sondern mehrere, einander bisweilen widersprechende Tendenzen« (266) teils im formellen, teils im informellen Bereich zeigen. Somit sind Roelcke zufolge künftige Beobachtungen dieser Fort- und Gegenentwicklungen zur gesamten deutschen Sprachgeschichte vielversprechende Forschungsfelder.

Mehrfach rückten typologische Besonderheiten hinsichtlich des Gebrauchs sprachlicher Erscheinungen im fachsprachlichen Bereich ins Blickfeld, wie sie sich in den Abschnitten zur funktionalen Variation deutlich zeigen, so dass Roelcke sich auch zu einer vertieften Beschäftigung mit dieser spezifischen Varietät veranlasst sieht. Die vorkommenden typologischen und funktionalen Charakte-

ristika deutscher Fachsprachen stützen das Modell des syntaktischen Drifts unter Rückbindung an die Literalisierung.

Ein Literaturverzeichnis, ein Glossar der wichtigsten linguistischen Fachbegriffe sowie ein umfangreiches Sachregister runden das anspruchsvolle Lehrwerk ab. Dem Lehrbuchcharakter des Bandes entspricht, dass jedes Kapitel mit einer farblich hervorgehobenen Zusammenfassung und weiterführenden Literaturhinweisen schließt. Außerdem sind die zahlreichen, übersichtlich gestalteten Abbildungen der Veranschaulichung des Beschriebenen ausgesprochen dienlich.

Hervorzuheben sind ferner die vielen Querverweise, die dem Leser eine gute Navigationshilfe sind.

Das Lehrwerk zielt auf ein bestimmtes Lesepublikum, dessen Erwartungen im höchsten Maße erfüllt werden: Der Autor überreicht ihm ein sprachlich beeindruckend leichtes Buch, das dennoch keine leichte Lektüre ist, weil es außerordentlich reich an Informationen vielfältigster Art ist. Es rüstet aber den künftigen Sprachlehrenden (insbesondere im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) mit der Kompetenz aus, sprachliche Phänomene und deren Entwicklungen sachkundiger zu beurteilen. Mit dem gleichen Ziel kann es aber auch bereits Unterrichtenden eine unentbehrliche Hilfe sein.

Literatur

Ágel, Vilmos: »Analyse und Synthese – ein Diskussionsbeitrag«, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39, 3 (2011), 405–421.

Lenz, Alexandra: »Zur Grammatikalisierung von *geben* im Deutschen und Lëtzebuergesch.« 2006 [www.staff.uni-marburg.de/~lenza; 08.10.2007].

► Römer, Ruth:

Sprache, zur Sprache gebracht. Aufsätze zur Intentionalität sprachlichen Handelns. Bielefeld: Aisthesis, 2011. – ISBN 978-3-89528-861-6. 273 Seiten, € 34,80

(*Lesław Tobiasz, Katowice / Polen*)

Das Buch von Ruth Römer besteht aus verschiedenen Aufsätzen, die die Autorin in den Jahren 1956–2000 geschrieben hat. Die Hauptarbeitsgebiete der vor kurzem verstorbenen Verfasserin (21. Juni 2011) waren die deutsche Sprache der Gegenwart, der Einfluss von Politik und Ideologie auf die Sprache, die offizielle Sprachverwendung in der DDR, die Geschichte der Sprachwissenschaft, Sprachwandel, die Gleichberechtigung in der Sprache und die Werbesprache. Sie gehörte zu denjenigen deutschen Sprachwissenschaftlern, die sich als erste mit der pragmatischen Dimension des ideologischen Sprachgebrauchs auseinanderg-

setzt haben. Auf die wissenschaftlichen Interessen der Autorin wirkte sich ohne Zweifel ihre wechselvolle Lebensbiographie aus. Als junge Frau war sie ein überzeugtes Mitglied der SED (der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands), Inhaberin eines Studienstipendiums der DDR und Assistentin an der Deutschen Akademie der Wissenschaften in Ostberlin. Ihr Forschungsinteresse galt damals vor allem der Literatur. Tief enttäuscht durch die sozial-politische Entwicklung in dem ersten deutschen Bauern- und Arbeiterstaat floh sie im Jahre 1960 in die BRD, wo sie ihre wissenschaftliche Karriere fortsetzte. Als Professorin für die deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik war sie bis zu ihrer Pensionierung im Jahre 1990 an der Universität Bielefeld tätig.

Die Breite der Forschungsinteressen der Autorin kann man schon an den Titeln der einzelnen Aufsätze ablesen. Sie weisen auf literarische Fragen hin (z. B. *Was ist ein Frauenroman?*), auf die Auseinandersetzung mit dem offiziellen Sprachgebrauch in der DDR (z. B. *Der Parteibegriff der SED im Spiegel ihrer Sprache*), auf pragmatische Aspekte der Sprachverwendung (z. B. *Pragmatische Dimension und sprachliche Wirkungen*), auf die Werbesprache (z. B. *Entwicklungstendenzen der Werbesprache seit der Mitte des 20. Jahrhunderts*), auf die Sprachgeschichte (z. B. *Der Germanenmythos in der Germanistik der dreißiger Jahre*) oder auf mit Grammatikbüchern zusammenhängende Probleme (z. B. *Grammatiken, fast lustig zu lesen*). Hinter dem letztgenannten Titel, dessen gelungene geheimnisvolle Formulierung die Lust aufs Lesen steigert, verbirgt sich ein völlig überraschender Inhalt: Die Kritik an der fehlenden Gleichberechtigung der Frauen in den Beispielsätzen der von der Autorin untersuchten Grammatiken (insgesamt 19 Titel aus den Jahren 1964–1972). Die Frauen treten hier nur in ihren typischen sozialen Kontexten (Mutter oder Hausfrau) auf, sind weniger schöpferisch und nicht so klug wie die Männer, das Studieren ist eher nicht ihre starke Seite. Die Autorin pointiert den Aufsatz auf eine sehr zutreffende Weise: Sie behauptet nämlich, dass sie »[...] in den angeführten Büchern nicht ein einziges Mal eine Mutter lesend angetroffen [habe]. Einmal doch [...].« Und dann beschert sie den Leser mit zwei witzigen Beispielen: *Der Vater liest. Er liest ein Buch. Die Mutter liest Erbsen.* (164) Diesem Sinn für Humor, Ironie und zutreffende Pointierung der Texte begegnet man auch in den anderen Aufsätzen. Die scharfsinnige Beobachtung der sprachlichen und außersprachlichen Wirklichkeit wird durch die logische Gedankenführung untermauert und kommt in der durchdachten Wahl der Beispielsätze oder Beispielwörter sehr deutlich zum Ausdruck. Die Beispiele bringen den Leser nicht selten zum Lachen, mit dem aber zugleich ein Nachdenken über die besprochenen Fragen einhergeht.

Die Verfasserin setzt sich gnadenlos mit den Beschönigungen und Verschleierungen in dem offiziellen Sprachgebrauch in der DDR auseinander. Sie deckt die Widersprüchlichkeit auf, die es zwischen der Sprachverwendung der Parteifunktionäre und der grauen ostdeutschen Wirklichkeit gab. Dies sieht man z. B. in dem

Aufsatz *Das Motiv der Bewegung in der Sprache der SED* (73–92), in dem die Autorin unter Beweis stellt, dass der übersteigerte Gebrauch der Bewegungsverben und Sprachformulierungen, die das Streben in »die lichten Höhen des Kommunismus« (90) und den ständigen Wandel des sozialistischen Staates zur Sprache bringen sollten, im Grunde genommen im krassen Widerspruch zu der Willenlosigkeit und Unbewegtheit der sozialistischen Menschen und der sozialistischen Gesellschaft standen. Dabei stellt sie auf eine brillante Weise den unlösbaren Gegensatz zwischen der marxistischen Determiniertheit und der Willensfreiheit dar (80). Im Aufsatz *Der Parteibegriff der SED im Spiegel der Sprache* (47–72) erfährt der Leser, dass das Substantiv *Partei* als wichtiger Teil vieler Komposita im starken Maße die offizielle Sprachverwendung in der DDR mitprägte (schöne Beispiele auf der Seite 56 f.). Die Verfasserin ist hier wie auch in ihren anderen Texten über den Sprachgebrauch in der DDR ständig darum bemüht aufzuzeigen, wie man durch geschickte Wortspielerei das verlogene politische System und die gesellschaftliche Wirklichkeit verschleiert und Trugbilder geschaffen hat.

Die Texte Römers zeichnet nicht nur ein sprachlinguistischer Scharfsinn und eine äußerst gelungene Pointierung aus, sie bezeugen ebenso oft den Mut ihrer Autorin und ihre forschersiche Parteilosigkeit. Der Aufsatz *Der Einfluss der Rassenideologie auf die deutsche Sprachwissenschaft* (218–228) stellt eine niederschmetternde Kritik an den berühmten deutschen Sprachwissenschaftlern dar, die durch ihre rassistisch gefärbten Forschungsarbeiten und das freiwillige Bekenntnis zur NS-Rassenideologie diese auch gefördert haben.

Der Text *Der Germanenmythos in der Germanistik der dreißiger Jahre* (191–201) stellt den Sinn der rassenmotivierten sprachwissenschaftlichen Forschung in Frage, weil sie eher das Wunschdenken der Forscher widerspiegelt als gesellschaftliche und sprachliche Realität. In dem meisterhaft geschriebenen Aufsatz *Die exotische DDR-Sprache und ihre Erforscher* (209–217) scheut die Autorin nicht davor zurück, ihre westdeutschen Forschungskollegen der Naivität wegen ihrer wohlwollenden Beurteilung der DDR und der falschen Einschätzung des Sprachgebrauchs in diesem totalitären Land zu beschuldigen.

Auch die anderen Artikel lesen sich mit großem Interesse. Dabei spielt keine Rolle, ob die Autorin über den kleinbürgerlichen Verfall in den Werken Hans Falladas schreibt (17–29), die Theorie des sprachlichen Relativismus von Sapir und Whorf kritisch beurteilt (124–153), auf die Gefahr von Utopien aufmerksam macht (256 ff.), *Wut* dem gerechten *Zorn* gegenüberstellt (254 f.) oder Entwicklungstendenzen der Werbesprache beleuchtet (259–269). Alle Texte (auch die nicht genannten) bezeugen das fundierte sprachwissenschaftliche und literarische Wissen der Autorin, das samt der klaren Sprache und dem folgerichtigen Gedankengang eine unwiderstehliche Einladung zur Lektüre darstellt. Schade, dass Ruth Römer kein neues Buch mehr verfassen wird.

► Rösler, Dietmar:

Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012. – ISBN 978-3-476-02300-1. 301 Seiten, € 19,95

(Udo O. H. Jung, Bonn)

Um es vorweg zu sagen, dieses Buch ist ziemlich gut »gewegweisert«. Ich erlaube mir diese Formulierung mit Verweis auf Seite 104 des hier zur Rezension anstehenden Werkes. Dort wird, dankenswerterweise, erläutert, dass manche Begriffe der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich »gewertschätzt« werden.

Was nun die hier in Frage stehenden Wegweiser angeht, so kann man sagen, dass die etwas klein bedruckten Seiten am rechten oder linken Rand über großzügige Kommentarspalten verfügen. Vom Autor für farbig gedruckte Hervorhebungen genutzt, stehen sie aber auch dem Leser für Notizen und Glossen zur Verfügung. Einkastete, grau oder rosarot unterlegte Passagen dienen der Verdeutlichung bestimmter Sachverhalte oder enthalten Aufgabenstellungen vom Typ »Gehen Sie in die Bibliothek und vergleichen Sie verschiedene Lehrwerksgenerationen miteinander« (z. B. 41, 46). Kopfzeilen, ebenfalls rosarot hervorgehoben, zeigen an, in welchem der 15 Kapitel man gerade unterwegs ist. Das Literaturverzeichnis enthält 446 Einträge, 35 aus dem anglophonen Bereich. Es hilft, das Terrain noch weiter zu erkunden. Und dann ist da noch ein zweiseitiger Sachindex. Durch Verfolgung der mehr als 500 Schlagwörter findet man all jene Stellen im Buch, an denen ein bestimmtes Thema – Diktat, Fossilisierung, Gedächtnis oder auch Lehrerrolle, Sprachlerneignung und Vorratslernen – abgehandelt wird. Zugleich werden hier jedoch auch die Lakunen offenbar. Darüber später mehr.

Zunächst einmal sei gesagt, dass wir es mit einer gefälligen Darstellung zu tun haben. Der Autor redet Klartext. Er versteht es, komplexe Sachverhalte fein säuberlich aufzudröseln und im jeweiligen Umfeld zu positionieren. Es gilt, Belesenheit, Umsicht und Weitsicht zu attestieren. Der Blick geht gelegentlich rückwärts oder auch seitwärts, meist aber vorwärts. Er ist auf die Zukunft gerichtet. Der Autor gleicht darin jenem Eishockeyspieler, der seinen Erfolg damit erklärte, dass er immer da sei, wo der Puck gerade hinkomme. Wer hierzulande »auf Lehramt« studiert, ist damit gut bedient, auch wenn dem Anfänger noch ein paar zusätzliche Aspekte zu gönnen gewesen wären, respektive deren Vertiefung: Immersion, Lernberatung, Definitionswortschatz, Code Switching, Kohäsion und Kohärenz, Lernen durch Lehren, Lektüren, Sprachassistenten, Untertitel, Nachhilfe, Falsche Freunde, um ein paar Beispiele zu nennen. Da hat vermutlich aber das großzügige, jedoch Platz raubende Layout des Buches Grenzen gesetzt.

Ein weiteres Opfer des Layouts dürften auch die sogenannten alten Medien geworden sein, die, wie der Autor sie nennt, von den *digitalen* Medien langsam aufgesogen werden. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass digitales Fernsehen und altes analoges Fernsehen im Ergebnis ein und dasselbe sind: Fernsehen bleibt

Fernsehen. Man muss es allerdings von seiner verdinglichten Form, dem Video, unterscheiden.

Ein wenig anders sieht es bei der interaktiven Weißtafel aus, die unser Autor leider unerwähnt lässt. Gegenüber der guten alten Wandtafel verfügt sie über Weiterungen, die aus dem Leer- und Transportmittel alten Stils ein Interaktionsmedium machen, mit dessen Hilfe Lehrer und Schüler Informationen einholen, aufbauen, bearbeiten, korrigieren, verschieben und speichern können. Wer nun als Lehrer eine Präsentation für die interaktive Weißtafel vorbereitet, der muss sich Gedanken darüber machen, welche Leistungen er sich von einer Visualisierung erhoffen darf, wie sie in vergleichbarer Form früher schon an der Wandtafel erschien oder auf der Folie für den Arbeitsprojektor.

Und überhaupt: Wie ist es zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht nur in den Entwicklungs- und Schwellenländern, sondern auch hier in der Bundesrepublik Deutschland um die mediale Ausstattung der Klassenräume bestellt? Die gute alte Wandtafel und/oder der Arbeitsprojektor dominieren die Szene nach wie vor. Beide werden sie nur peu à peu durch die interaktive Weißtafel verdrängt. Mit anderen Worten: Wir tun gut daran, uns mit alten *und* neuen Medien zu befassen. Wer je gesehen hat, wie unbeholfen mit den alten Medien hantiert wird, der wird den Vorteil dieser Inklusion bestätigen. Der *Omnimedia*-Ansatz berücksichtigt die schulische Wirklichkeit und profitiert nicht nur von den Erfahrungen früherer Generationen, sondern auch den Nöten, aber auch von den Lösungsansätzen derer, die kaum mehr als Schulfunk- und Schulfernsehsendungen zur Verfügung haben. *Omnimedia* unterstützt die graduelle Fortentwicklung medial gestützten Fremdsprachenunterrichts. *Omnimedia* geht aber auch über die Konservendidaktik hinaus und bezieht über Satellit verbreitete, nicht didaktisierte Rundfunk- und Fernsehsendungen mit ins Kalkül ein. Wer ein Auslandsjahr mit ERASMUS absolviert, der wird auf dem Weg zur Universität, oder was immer seine Destination sein mag, vermutlich auf Gesprächspartner treffen, die über diese oder jene Fernsehsendung vom Abend zuvor reden wollen. Die vor der ›Glutze‹ unkontrolliert erworbenen Dekodierfertigkeiten kommen beim kontrollierten Einsatz von Video durch den Lehrer dem Lerner wieder zugute. Der *Omnimedia*-einsatz funktioniert also in beide Richtungen.

Dem Buch hätte es auch gut getan, wenn das Sachregister sorgfältiger ausgearbeitet worden wäre. Für jeden Autor ist so ein Sachregister ein nützliches Kontrollinstrument. An welcher Stelle taucht ein Terminus erstmals auf? Habe ich alle Fälle notiert? Kann ich es riskieren, ihn ohne Erklärung so stehen zu lassen, und mir vornehmen, den Faden später wieder aufzunehmen? Oder verwirre ich den Leser in ungebührlicher Form, wenn ich nicht gleich (oder überhaupt nicht) erkläre, um was es sich beim semantischen Differential, bei Moodle, Podcast, Blog, Facebook, Paratext oder einem Forum handelt? Wird letzteres bejaht, muss der Text überarbeitet werden.

Die Zweitaufgabe dieser preisgünstigen Publikation wird nicht lange auf sich warten lassen. Kleinere Reparaturarbeiten an Text und Sachindex können bei dieser Gelegenheit durchgeführt werden. Mit der Vernachlässigung der alten Medien wird man sich wohl abfinden müssen.

► Rossa, Henning:

Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen. Frankfurt/M.: Lang, 2012. – ISBN 978-3-631-62281-0. 285 Seiten, € 52,80

(*Gunther Dietz, Augsburg*)

Um es gleich vorwegzunehmen: Die vorliegende Arbeit stellt einen Meilenstein in der empirischen Erforschung des fremdsprachlichen Hörverstehens dar. Dem Autor ist es auf vorbildliche Weise gelungen, forschungsmethodologische, testtheoretische, psycholinguistische und erwerbstheoretische Fragestellungen in einem konzis beschriebenen Forschungsdesign zu vereinen und weitgehend zu beantworten.

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst der Stand der Erforschung des Hörverstehens in der Zweitsprache nachgezeichnet (Kap. 2). Schwerpunkte sind hier die Beschreibung von »kognitiven Prozessen des Hörverstehens in der Zweitsprache« (2.1), die Auseinandersetzung mit dem Strategiebegriff (2.2) sowie die »Erfassung von Hörverstehensleistungen« mittels Testaufgaben bzw. die Möglichkeiten, Hörverstehenskompetenzen zu beschreiben (2.4.). Kap. 3 ist dem zentralen Begriff der Validität im Rahmen der Testtheorie gewidmet. Hier wird zunächst wissenschaftshistorisch die Entwicklung des Validitätskonzepts nachgezeichnet, um sodann zu einer Arbeitsdefinition der Testvalidität zu gelangen.

In Kapitel 4 werden »Forschungsfragen und Forschungsdesign« vorgestellt. Letzteres ist durch die gleichzeitige Erfassung von quantitativen (psychometrischen) und qualitativen (hier: introspektiven) Daten und der Verwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden gekennzeichnet. Die drei Forschungsfragen seien hier im Wortlaut wiedergegeben, zumal ihre Beantwortung den größten Raum in der Arbeit einnimmt:

- (1) Welche mentalen Prozesse der Testteilnehmer gehen mit der Bearbeitung der Testaufgaben ›DESI Englisch Hörverstehen‹ einher?
- (2) Inwiefern korrespondieren die mentalen Prozesse der Testteilnehmer mit relevanten Facetten des Testkonstrukts ›Hörverstehen Englisch‹?
- (3) Wie hängt die Aktivierung konstruktrelevanter und konstruktirrelevanter Prozesse und Strategien mit erfolgreichen und fehlerhaften Aufgabenlösungen zusammen? (85)

Im letzten, fünften Kapitel des theoretischen Teils – überschrieben mit »Forschungsmethodisches Vorgehen« – wird zunächst detailliert die Auswahl der 18 Informanten, allesamt 15–16-jährige Teilnehmer an der großangelegten DESI-Studie, mittels eines *purposeful random sampling* beschrieben, durch das zwei nach Leistungsstufen getrennte Teilsamples gebildet wurden. Ausführlich wird sodann die Verwendung introspektiver Methoden im Rahmen der psychologischen und spracherwerbstheoretischen Forschung diskutiert und mit Blick auf die eigene Studie begründet, in der Protokolle lauten Denkens, mündliche Zusammenfassungen sowie retrospektive Interviews des Typs *stimulated recall* verwendet werden. Minutiös werden weiterhin die einzelnen Schritte der Datenanalyse von der Datenerhebung über die Transkription und Kategorisierung bis hin zur statistischen Analyse erläutert.

Im zweiten Teil der Arbeit werden auf knapp 110 Seiten nacheinander die Ergebnisse zu den drei Forschungsfragen präsentiert, wobei die Ausführungen zur ersten fast zwei Drittel des Textraums einnehmen. Das liegt daran, dass hier an zahlreichen Transkriptausschnitten jeweils exemplarisch die in den introspektiven Daten beobachteten mentalen Prozesse vorgestellt und diskutiert werden. Als sehr instruktiv erweist sich dabei das – teils aus der Literatur übernommene, teils induktiv-explorativ erarbeitete – Kategorien(kodierungs)system, mit dessen Hilfe der Verfasser in den erhobenen Verbalisierungen Spuren unterschiedlichster mentaler Prozesse zu erfassen sucht. Um nur ein paar solcher Prozesse zu nennen: »phonologische Repräsentation eines unbekanntes Wortes abrufen«, »Fragment einer relevanten Proposition abrufen«, »globale Proposition abrufen«, unterschiedliche (elementare, elaborierende, konfabulierende) Inferenzen generieren. Neben diesen Prozessen werden weiterhin »Fehler bei der Konstruktion des Textverständnisses«, metakognitive, affektive und Test-Strategien sowie Verbalisierungen zur »Aufgabenschwierigkeit aus der Perspektive der Testteilnehmer« untersucht.

Die Ausführungen zur zweiten und dritten Forschungsfrage (Kap. 7 und 8) betreffen den zweiten zentralen Aspekt der Arbeit, den der Validität der eingesetzten Multiple-Choice-Testaufgaben: Mit Hilfe diverser statistischer Analysen wird dabei überprüft, ob in den beiden Teilstichproben ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Fähigkeit, die jeweilige Aufgabe korrekt zu lösen, und einerseits der Häufigkeit der verschiedenen in den verbalen Daten ermittelten mentalen Prozesse (Forschungsfrage 2) bzw. andererseits der Aktivierung konstruktrelevanter und -irrelevanter Prozesse (Forschungsfrage 3). Beide Forschungsfragen berühren dabei das Kernproblem der Konstruktvalidität von Tests als dem Maß, »inwieweit die beobachteten Testergebnisse gültige Indikatoren von zugrundeliegenden theoretischen Konstrukten sind« (Grotjahn 2000: 315). In der zweiten Frage wird überprüft, ob Faktoren, die vom Testkonstrukt her als relevant für eine erfolgreiche Aufgabenlösung angesehen werden (wie Abruf relevanter Propositionen, Generierung inhaltlich angemessener Inferenzen), auch tatsächlich zu erfolgreichen Antworten führen.

Bei den Ausführungen zur dritten Forschungsfrage kommt Rossa zum Ergebnis, dass konstruktrelevante Strategien positiv mit erfolgreichem Antwortverhalten, konstruktirrelevante dagegen mit fehlerhaften Antworten korrelieren. Spannend sind dabei vor allem die Detailuntersuchungen zu den Testitems, bei denen diese generelle Korrelation gerade nicht gegeben ist, also Fälle, in denen die Verbalisierungen der Teilnehmer richtiges Verstehen nahelegen, aber dennoch eine falsche Lösung angekreuzt wurde, oder aber Fälle, in denen in den verbalen Daten konstruktirrelevante Prozesse ermittelt wurden, die dennoch zu einer richtigen Lösung führten. Hier zeigt sich, dass das verwendete Methodenset auch geeignet ist, die Schwächen einzelner Testitems herauszufiltern oder zumindest Vermutungen zu entwickeln, warum einzelne Items nicht optimal formuliert waren.

Das Schlusskapitel (Kap. 9) schließt mit einer Beurteilung der Verwendung introspektiver Verfahren, die mit quantitativen Daten zum Verbalisierungsumfang in den Teilstichproben untermauert wird, und einer Zusammenfassung der Erkenntnisse zur Validität der HV-Aufgaben.

Die Arbeit von Rossa bietet in ihrer methodologischen Präzision, in ihrer Anbindung an eine breit gefächerte Forschungsliteratur sowohl der fremdsprachlichen Hörverstehensforschung als auch der Testtheorie, vor allem aber durch die Detailanalysen der Verbalisierungen eine seltene Fülle an Einblicken in den notorisch schwer erfassbaren Hörverstehensprozess. Sie setzt damit Maßstäbe für die zukünftige empirische Erforschung des Hörverstehens, aber auch für die empirische Fundierung testtheoretischer Konzepte.

Literatur

Grotjahn, Rüdiger: »Testtheorie. Grundzüge und Anwendungen in der Praxis.« In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik. Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.–5. Juni 1999 an der Universität Regensburg*. Regensburg: DaDaF, 2000, 304–341 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53).

► Rothstein, Björn:
Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten. Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6630-0. 218 Seiten, € 19,90

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Rothsteins Motivation für das Verfassen seiner jetzt vorliegenden Einführung ergab sich aus dem Staunen darüber, dass es »eine Vielzahl von Einführungen in das literaturwissenschaftliche Arbeiten, kaum jedoch Vorschläge für die Linguistik« (15) gibt. Rothstein schließt eine Lücke, die vielleicht deshalb nicht so sehr augenfällig war, weil allgemeiner gehaltene Standardwerke weitgehend auch die

Linguistik abdecken; zu erwähnen ist Ewald Standops *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit*, dessen Ausgabe aus dem Jahr 2008 Rothstein anführt, dessen erste Auflage allerdings bereits aus dem Jahr 1973 stammt. Eine Frage wird also sein, ob *Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten* den spezifischen wissenschaftlichen Bedürfnissen von Linguisten in besonderem und in ausreichendem Maß gerecht wird.

Björn Rothstein ist Professor für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik; seine Homepage erwähnt sein Erstes wie Zweites Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium. Das Lehramt erklärt mehr als die Professur sein Bemühen um eine zielgruppengerechte Darstellung und eine didaktisch plausible Strukturierung. Die Zielgruppe ist dadurch umrissen, dass sich das Buch an »Studienanfänger wie auch an fortgeschrittene Studierende« (12) wendet. Da passt der Ton, da passt auch der Grad der Ausführlichkeit; kurios allerdings ist, dass ganz oft von »Dissertations- und Habilitationsleistungen« (150 z. B.) die Rede ist. Bologna hin, Krise her – WissenschaftlerInnen im Stadium der Habilitation brauchen diese Einführung nicht! In sprachlicher Hinsicht stellt der Band für den Studienanfänger keine Herausforderung dar; auch dort, wo der Autor selbst vor Schwierigkeiten warnt, wird der Leser mittels kleiner Einführungen und kurzer Zusammenfassungen gut geführt. Es gibt allerdings ein paar Stellen, an denen die Revision versagt hat: »Der seit längerer Zeit immer rasanter zunehmende Tod von Sprachen« auf Seite 84 ist eine dieser Stellen.

Der Aufbau der Einführung ist überzeugend, wenn auch die Bezeichnungen für die drei Teile etwas eigenwillig wirken: I. Inhalt, II. Form, III. Service. Wäre Teil 0 mit dem Titel »Zur Einführung« nicht die eigentliche Service-Station? Und wieso gehört die Vorstellung von Textbearbeitungsprogrammen zum Service – und die Vorstellung der IDS-Datenbank COSMAS II nicht?

Im ersten Kapitel geht es um die Themenfindung, die Informationssuche, um Lektüre und die »linguistische Argumentation« sowie um die Arbeit mit Daten. Die meisten der hier folgenden Ausführungen, um die einleitend gestellte Frage bereits hier zu beantworten, sind lediglich in der Weise spezifisch linguistisch, als die Beispiele linguistischen Kontexten entnommen sind. Das kann auch gar nicht anders sein: Linguistisches Arbeiten ist eben in erster Linie wissenschaftliches Arbeiten, und das folgt Konventionen und Vorgaben, die wesentlich nicht einzelwissenschaftlich definiert sind. Mehr noch: Ganz oft ist eine sehr allgemein gefasste wissenschaftliche Logik entscheidender als Normen und Regularien der spezifischen Fachrichtung. So sind Clustern und Mind-Mapping und Fragekataloge selbstverständlich in allen möglichen (wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen) Zusammenhängen eingesetzte Arbeitsweisen. Das Nicht-Spezifische der meisten Ausführungen ergibt sich aus der einfachen Ersatzprobe: Ersetzt man »linguistisch« durch »literaturwissenschaftlich« oder »physikalisch« oder »medizinisch«, erhält man beinahe immer gleichwertig sinnvolle Aussagen.

Im Kapitel »Informationssuche« findet der Studienanfänger wichtige Hinweise und wichtige Literatur, die später in Kapitel 12 noch einmal eigens aufgelistet wird. Anhand zweier leicht zu überlesender Stellen soll auf eine generelle Schwierigkeit von Einführungen hingewiesen werden. Zum einen heißt es, dass nach einer gewissen Einarbeitungsphase »**Fachbibliographien, Schlagwortkataloge und kommentierte Bibliographien** durchzusehen« (35, Hervorhebungen im Original) seien; zum anderen sei es »selbstverständlich, dass Sie die gefundenen bibliographischen Angaben auf ihre Richtigkeit und Relevanz überprüfen müssen« (37). Nun wissen Profis, dass »Durchsehen« keine leichte Kunst ist; und schon gar nicht leicht ist es für einen Studienanfänger, die Relevanz von bibliographischen Angaben zu überprüfen! Hier droht der Zirkelschluss; hier postuliert man als Voraussetzung, was erst noch gelehrt und gelernt werden will! Der Autor weiß das eigentlich, und so gibt es ein Kapitel, das ins (wissenschaftliche) Lesen (43 ff.) einführt, und ein Unterkapitel, das der »Überprüfung der wissenschaftlichen Richtigkeit« (53 ff.) gewidmet ist. Es folgt das mit sechs Seiten kürzeste und tatsächlich sehr kurze Kapitel »Linguistische Argumentation« (61 ff.). Die Zusammenfassung präsentiert hier Argumentationsmodelle, die vorher gar nicht gezeigt worden sind – viel später (151) wird genau dies als ungünstig bezeichnet. Dem kürzesten folgt das längste Kapitel, und glücklicherweise geht es nun im engeren Sinn linguistisch zu. Die Arten der Datenerhebung sind sehr verständlich und komplett dargestellt, die Arbeit mit Korpora wird sehr interessant nachvollzogen und sehr ansprechend veranschaulicht. Mehr Beispiele vom Typ *Alt-* (*Altkanzler, Altmeister etc.*) hätten hier den Anreiz, mit dem Recherchesystem COSMAS II zu arbeiten, noch erhöhen können. Ohne jeden Zweifel ist das Kapitel das Kernstück dieser Einführung, und seine Lektüre wird dem Studienanfänger ein Gewinn sein. Apropos Studienanfänger: »Es versteht sich von selbst, dass die Daten hinreichend anonymisiert werden müssen.« (88) Nein, es ist genau die Besonderheit von Einführungen, dass sich beinahe nichts von selbst versteht! Auch und besonders bei diesem heiklen Punkt der Anonymisierung nicht. (In dieser Einführung selbst ist beispielsweise ein Fragebogen reproduziert (73), in dessen kurzer Anrede an die SchülerInnen Anonymität der Angaben zugesichert wird – bevor, eine Zeile später, Name und Alter erbeten werden. Anders als im Fragebogen auf Seite 92, der konsequenterweise auf das Erfragen persönlicher Angaben verzichtet.) »Wie sieht das nun in der Praxis aus?« (89), fragt der Autor am Ende seiner Ausführungen zur Datenverwaltung und nennt als einziges Beispiel die Diskussion um die Verbstellung in *weil*-Sätzen. Hier hätten weitere Beispiele (evtl. aus dem ebenfalls als Narr Studienbuch erschienenen Band *Grammatikalisierung im Deutschen* von Renata Szczepaniak) sehr nützlich sein können.

Für den zweiten Teil gilt, dass er ebenfalls sehr wenig spezifisch linguistisch ist. Das kann auch nicht anders sein: Schließlich sind »mündliche Darstellungsfor-

men« (6.2) und »schriftliche Darstellungsformen« (6.3) nicht auf die Linguistik zugeschnittene Modalitäten der Präsentation. Einzig der Sprachatlas ist ein der Linguistik vorbehaltenes Medium, auf das hier (104) allerdings auch nur sehr kurz eingegangen wird. Kapitel 7.3 ist mit »Bibliographien« überschrieben, sollte aber besser »Bibliographieren« heißen, denn es geht um die Technik, Literatur sachgerecht anzugeben. Hier folgen nun alle möglichen Kategorien wie Sammelband, Aufsatz, Rezension etc. mit den entsprechenden Bibliographier-Besonderheiten. Und vielleicht zwanzigmal wird die Technik anhand von Namensalbernheiten um Entenhausen und um den Dagobert-Duck-Verlag veranschaulicht. Das ist zum einen sehr, sehr redundant, und das ist zum anderen ärgerlich. Rezensent humorlos? Nein, ärgerlich ist das aus einem anderen Grund: Wir gehen davon aus, dass Studienanfänger über relativ wenig Wissen im Bereich Linguistik verfügen; und da wäre das Kapitel Bibliographie/Bibliographieren eine großartige Chance gewesen, auf wichtige (wirklich existierende) Buchtitel, Rezensionen, Sammelbände, Doktorarbeiten aufmerksam zu machen. »Linguistische Arbeiten leben häufig von ihren Beispielen.« (138) Genau!

In der kurzen Einführung zum Kapitel 7.4 »Zitate« soll es darum gehen, »wie man linguistisch zitiert«, »wie man linguistisch referiert« (127). In der Folge wird dann einmal mehr deutlich, dass man NICHT linguistisch zitiert und NICHT linguistisch referiert – wie man eben auch nicht linguistisch protokolliert und linguistisch visualisiert.

Es ist richtig und naheliegend, dass die Einführung auf den Komplex Plagiat (150) eingeht und das Modell einer entsprechenden Erklärung abdruckt. Ob dem Studienanfänger allerdings klar ist, was es bedeutet, dass Teile einer Arbeit »anderen Werken dem Wortlaut oder **dem Sinn nach** entnommen sind« (150; Hervorhebung von mir, W. H.)?

Noch vor dem Service-Teil gibt der Band ein paar Hinweise zum Poster und zur Visualisierung »mittels PowerPoint-Präsentationen oder ähnlicher Formate« (159), ohne allerdings ein einziges ähnliches Format zu nennen. *Prezi* wäre solch ein ähnliches Format gewesen, das ganz viele Vorteile gegenüber *PowerPoint* aufweist, bislang aber eher noch nur von sehr innovationsfreudigen Studierenden benutzt wird. Alles, was zum Poster, Referat und Vortrag, auch zum Abstract gesagt wird, ist beherzigenswert und für manchen Studienanfänger ganz neu. Der kritische Studienanfänger wird über das Beispiel für das Abstract staunen. Das ist nämlich mit »Norwegian is a V3 language« überschrieben – und in dem relativ ausführlichen Abstract ist nicht ein einziges Mal von »V3 language« die Rede, sondern stets nur von »V2 and non-V2« (168 f.).

Dankenswerterweise geht Björn Rothstein mehrmals auf den Kontakt zwischen Betreuer und Studierendem ein, und er nimmt den Betreuer hier ganz besonders in die Pflicht, wenn es um die Themenfindung und um die Korrektur geht. Bemerkenswerterweise ist nur einmal auf über 200 Seiten vom »Austausch mit

anderen« (145) die Rede. Das ist alarmierend! Das mag ein Indiz dafür sein, dass in den aktuellen Studiengängen vor lauter European Credit Points der persönliche Kontakt zuweilen auf der Strecke bleibt. Daher entschließt sich der Rezensent abschließend, dieses Studienbuch zwar einem jeden Studienanfänger im Fach Linguistik zu empfehlen – aber nur im Doppelpack mit einem (ganz) anderen Buch, nämlich mit Wolf Wagners *Uni-Angst und Uni-Bluff*, 128 Taschenbuchseiten, die seit Jahrzehnten Studierende retten und im Unterteil entsprechend heißen: *Wie studieren und sich nicht verlieren*. Denn: Ohne den Gedankenaustausch mit KollegInnen ist jedes Studium nichts, und sei es noch so linguistisch! Der ist viel, viel wichtiger als die »Klitika«, auch wenn über die in der hier besprochenen Einführung textgleich sogar in zwei Fußnoten (85, 188) aufgeklärt wird.

Literatur

Szczepaniak, Renata: *Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher).

Wagner, Wolf: *Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren*. 3. Auflage der Neuausgabe. Berlin: Rotbuch, 2007.

► Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel; Gallardo del Puerto, Francisco (Hrsg.):

Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 108). – ISBN 978-3-0343-0074-2. 343 Seiten, € 58,60

(*Elisabeth Wielander, Birmingham / Großbritannien*)

Wie die HerausgeberInnen in ihrer Einleitung erklären, bemüht sich die Europäische Union seit vielen Jahren um die Förderung von Sprachdiversität und Mehrsprachigkeit, was u. a. in der Empfehlung Ausdruck findet, dass jede/r EU-Bürger/in zusätzlich zur eigenen Landessprache in mindestens zwei weiteren EU-Mitgliedssprachen kommunizieren können sollte. Wie unionsweite Umfragen immer wieder bestätigen¹, lässt sich dieses erklärte Ziel der europäischen Sprachpolitik aber nicht in allen Mitgliedsstaaten gleich schnell umsetzen. Immer mehr Staaten setzen daher auf bilingualen Unterricht, wo der Grundstein für die Ausbildung künftiger mehrsprachiger UnionsbürgerInnen gelegt werden soll. In diesem Kontext beschreibt der Sammelbegriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) verschiedene europäische Varianten² von zweisprachigem Unterricht, wo eine zusätzliche Sprache als Unterrichtssprache im Sachfachunterricht verwendet wird.

Wie Christiane Dalton-Puffer in ihrem Vorwort andeutet, existierten CLIL-Programme bereits lange, bevor sich die Spracherwerbsforschung mit der Methode befasste. Im vergangenen Jahrzehnt vollzog sich nun ein deutlicher Wandel von der Beschreibung von räumlich und kulturell stark kontextgebundenen Umsetzungsmodellen hin zu einer didaktisch-theoretischen Grundlagenforschung auf der Basis von soziokulturellen, psycholinguistischen und sprachdidaktischen Untersuchungen.

Das vorliegende Buch reiht sich in die zunehmende Zahl von Sammelbänden ein, die in den vergangenen Jahren über Forschungsergebnisse aus Primar-, Sekundar- und Tertiärkontexten berichtet haben, besonders in Spanien, wo CLIL von der Regierung stark gefördert wird: überregional mit Englisch als Arbeitssprache (die in Europa generell am weitesten verbreitete Variante) und in Regionen, wo vor allem Minderheiten- und/oder Regionalsprachen als Vehikularsprache eingesetzt werden (z. B. Baskisch).

Die Herausgeber räumen dabei beiden oben beschriebenen Traditionen Platz ein. Teil 1 umfasst sechs Beiträge, die sich mit grundlegenden Fragen zu CLIL auseinandersetzen: In Kapitel 1 zeigen Peeter Mehisto und David Marsh, welche wirtschaftlichen, kognitiven und sogar gesundheitlichen Vorteile CLIL mit sich bringen kann. Die Autoren weisen darauf hin, dass viele Aspekte noch wenig untersucht sind, und fordern mehr interdisziplinäre Forschung, um dem für CLIL-Settings typischen komplexen Zusammenspiel von kognitiven, linguistischen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Einflussfaktoren gerecht zu werden.

In Kapitel 2 setzt sich Do Coyle mit so genannten *Theories of Practice* auseinander, die Lehrende über Sprachgebrauch und Spracherwerb in verschiedenen CLIL-Kontexten entwickeln. Dabei führt sie den Begriff *language using* ein um herauszustreichen, dass sich der Spracherwerb in CLIL-Klassen bisweilen grundlegend von traditionellen Sprachlernszenarien unterscheidet. Coyle betont wiederholt, dass effektiver CLIL-Unterricht nicht ohne Auseinandersetzung mit fachspezifischen Unterrichtstheorien und Sprachmustern stattfinden kann, und weist auf den europaweit stark wachsenden Bedarf an gut ausgebildeten CLIL-Lehrenden hin.

In Kapitel 3 spannt die Autorin den Bogen von neuesten Erkenntnissen aus der Neurowissenschaft zu CLIL als Lernmethode des 21. Jahrhunderts und zeigt auf, wie der Gebrauch einer Fremdsprache den naturwissenschaftlichen Sachunterricht bereichern kann, weil die so veränderte Klassendynamik weg von lehrerzentrierter Informationsvermittlung hin zu einem schülerzentrierten Lernkontext führt, in dem das lernende Gehirn durch positive Stimuli gefördert wird. Allerdings nur dann, wenn CLIL nicht als fremdsprachliche Aufwärmung von bereits erworbenem Wissen verstanden wird, sondern als Wissenskonstruktion mithilfe der L2.

In Kapitel 4 vergleicht Carmen Pérez Vidal den Spracherwerb in drei verschiedenen Lernsettings: formaler Sprachunterricht, Auslandsaufenthalt und CLIL. Die Autorin zeigt auf, welcher Unterrichtskontext in welchen Bereichen (z. B. Phonetik, Korrektheit, Syntax, etc.) die besten Ergebnisse liefert und diskutiert, wie diese Kontexte kombiniert werden können, um die bestmöglichen Lernerfolge zu erzielen.

Yolanda Ruiz de Zarobe gibt in Kapitel 5 einen Überblick über europäische Forschungserkenntnisse hinsichtlich der Frage, wo CLIL die Sprachkompetenz fördert und wo noch Schwächen zu erkennen sind. So zeigen viele Studien, dass besonders rezeptive Fertigkeiten und Vokabelwissen im CLIL-Unterricht stark gefördert werden, dass die produktiven Fertigkeiten (ähnlich wie in kanadischen Immersionskontexten) jedoch meist mit denen in herkömmlichen Lernkontexten vergleichbar sind.

Kapitel 6 schließlich gibt einen Überblick über verschiedene Untersuchungen von bilingualen Unterrichtsmodellen in den USA und CLIL-Programmen in Europa. Dabei zeigt sich, dass CLIL-Schüler in vielen Bereichen mit Nicht-CLIL-Schülern bis zu drei Klassen höher gleichziehen. Allein in der Kategorie Korrektheit schneiden Nicht-CLIL-Schüler besser ab, was den oft gehörten Ruf nach mehr *focus on form* in CLIL-Settings zu unterstreichen scheint.

Teil 2 des vorliegenden Bandes enthält 5 Erfahrungsberichte aus konkreten Lernkontexten bzw. über Lehrerausbildungsprogramme in Spanien. Dabei untersucht Kapitel 7 das Diskursverhalten von CLIL-Lehrenden in spanischen EFL-Klassen im Sekundar- und Tertiärbereich; Kapitel 8 diskutiert die Rolle von Kooperativem Lernen und Projektarbeit als einer integrativen Brücke zwischen Sachfach und Fremdspracherwerb; Kapitel 9 beschreibt die großflächige Implementierung eines bilingualen Programms in Madrid anhand der Erfahrungen der Lehrenden; Kapitel 10 widmet sich verschiedenen mehrsprachigen Bildungsprojekten (Spanisch, Baskisch, Englisch etc.) in Primar- und Sekundarschulen in der autonomen Gemeinschaft Baskenland, und Kapitel 11 berichtet über CLIL-Programme in baskischsprachigen *Ikastolas* zur Förderung von Multilingualität.

In ihrem Abschlusskapitel rekapitulieren die HerausgeberInnen und zeichnen generelle Tendenzen in der CLIL-Praxis und Forschung nach, wie z. B. Forschungslücken in Hinblick auf die Entwicklung sachfachspezifischer Kenntnisse und die Rolle und Entwicklung der Erstsprache in CLIL-Kontexten. Dieser Sammelband liefert einen wichtigen Beitrag zur Etablierung von CLIL in Europa und weist gleichzeitig künftigen Forschungsanstrengungen den Weg.

Anmerkungen

- 1 Zuletzt 2012 im Special Eurobarometer 386 unter dem Titel *Europeans and their languages*. [http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf].
- 2 Z. B. D: Bilingualer Sachfachunterricht, A: Fremdsprache als Arbeitssprache.

► Sander, Ilse u. a.:

DaF kompakt A1. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676186-4. 152 Seiten, € 15,99; **DaF kompakt A2. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs.** – ISBN 978-3-12-676187-1. 184 Seiten, € 16,99; **DaF kompakt B1. Kurs- und Übungsbuch mit 2 Audio-CDs.** – ISBN 978-3-12-676188-8. 224 Seiten, € 17,99. Stuttgart: Klett, 2011

(Katarzyna Trojan, Poznań / Polen)

Blickt man auf den aktuellen DaF-Lehrwerkmarkt, so macht der Titel der hier zu rezensierenden Bände sofort neugierig. Mit *DaF kompakt* richtet sich das Autorenteam an erwachsene Lernende, die Deutsch z. B. rasch für das Studium oder den Beruf benötigen. Dabei handelt es sich um ein Lehrwerk, das, wie dem Vorwort und dem Rückblatt des Umschlags zu entnehmen ist, alle Kannbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die Niveaus A1–B1 umsetzt und in ca. 450 Unterrichtsstunden zum Zertifikat Deutsch führt (3).

DaF kompakt ist sowohl als ein Kompaktband als auch in den drei Einzelbänden A1, A2 und B1 erhältlich. Der Rezension liegt die dreibändige Ausgabe zugrunde, bei der Kurs- und Übungsbuch jeweils integriert sind. *DaF kompakt*, nomen est omen, wurde in besagter kompakter Form aufbereitet und setzt sich aus 30 Lektionen zusammen zu je drei inhaltlichen Doppelseiten A, B, C und einer Doppelseite (Überblick über den Lektionswortschatz, nützliche Sätze und Ausdrücke und die jeweils behandelte Grammatik).

Jeder Band besteht aus dem Vorwort, zwei Inhaltsverzeichnissen, dem Kurs- und Übungsbuchteil, Probepfungen und Lösungen. Dem Inhaltsverzeichnis zum Kursbuchteil folgt das Inhaltsverzeichnis zum Übungsbuchteil. Beide sind in tabellarischer Form gestaltet, was sich als besonders lerner- und lehrerfreundlich erweist. Zum Lehr- und Übungsbuchteil gibt es Audio-CDs (insgesamt sechs CDs). Die Qualität der Aufnahmen ist gut. Es werden jeweils die Nummer der CD und die Tracknummer im Kurs- und Übungsbuchteil angegeben, so dass man problemlos den richtigen Track finden kann.

Die einzelnen Lehrbuchseiten sind übersichtlich gegliedert. Auf jeder Doppelseite des Kursbuches befindet sich oben rechts eine Orientierungsleiste, der die Lernziele sofort zu entnehmen sind.

Zu Beginn jeder Lektion und bei fast jeder inhaltlichen Doppelseite im Kursbuchteil werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich mit ein paar Fotos, Bildern bzw. kurzen Texten und auch mit einem Hörtext auseinanderzusetzen. Der visuelle Input und die Hörtexte dienen zum einen der Vorentlastung, zum anderen bestimmen sie den roten Faden der Lektionen. Es folgen dann Übungen zu Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, so dass alle Grundfertigkeiten angemessen trainiert werden. Die Grammatik ergibt sich aus dem Kontext der behandelten Texte und wird so dargestellt, dass die Lernenden eigenständig die Regeln

erarbeiten können. Ein Minuspunkt: Das Ergänzen von Regeln kann manchmal den Lernenden, die mit der grammatikalischen Terminologie nicht vertraut sind (z. B. Band A2, 69), Probleme bereiten. Die Lektionen enthalten eine Vielzahl von Texten mit einer großen Auswahl von Textsorten, was ein besonderes Lob verdient. Positiv zu bewerten sind darüber hinaus die grünen Kästchen, meist am Rande der Seite. Sie geben mannigfaltige Tipps, veranschaulichen genannte Beispiele, machen z. B. auf Besonderheiten der deutschen Sprache in den DACHL-Ländern aufmerksam. Die Doppelseite *Alles auf einen Blick* rundet jede Lektion ab. Da *DaF kompakt* landeskundliche Inhalte vermittelt, ist es hilfreich, dass sich eine Landkarte der DACHL-Länder auf der Innenseite des Umschlags findet.

Der Übungsbuchteil bietet in komprimierter Form (vier Doppelseiten) Übungen, die ermöglichen, den Lernstoff zu vertiefen. Besonders hoch zu bewerten sind m. E. Hör- und Leseaufgaben, die die Lernenden dazu auffordern, die schon im Kursbuch gehörten bzw. gelesenen Texte noch einmal zu hören bzw. zu lesen, diesmal aber mit einer anderen Zielsetzung. Jede Lektion schließt mit einem Vorschlag eines Projekts und mit einer Seite Phonetikübungen ab. Im Anschluss findet der Lerner einen Modelltest, entsprechend zu *Start Deutsch 1, 2* oder *Zertifikat Deutsch*. Nach dem Überblick über den Aufbau der jeweiligen Prüfung erfolgt ein Modellsatz.

Im Folgenden möchte ich auf die einzelnen Bände eingehen:

Der acht Lektionen umfassende *DaF kompakt A1*-Band behandelt Handlungsfelder wie z. B. Begrüßung und Vorstellung, Familie, Freizeit und Hobbys, Sportarten, Kleidung, Essen und Trinken. In diesem Band findet sich in Lektion 1 eine zusätzliche Doppelseite *Alles auf einen Blick* (16–17), die die Kursprache, im Buch verwendete Arbeitsanweisungen und Symbole erläutert und somit die Arbeit mit *DaF kompakt* erleichtert.

Von Anfang an zeichnet sich *DaF kompakt* durch seine plurizentrische Ausrichtung aus (es wird z. B. auf schweizerische oder österreichische Varietäten des Wortes, typische Verhaltensweisen, wie man z. B. die Höhe des Trinkgeldes ansetzt, verwiesen; 69). Dies zeigt sich auch schon an den ersten Hörtexten, wenn sich der Lernende in die deutschsprachige Welt hineinhört und als Beispiel die Begrüßungs- und Verabschiedungsformen aus den DACHL-Ländern wie *Uf Wiederluege*, *Grüezi*, *Servous*, *Grüß Gott* hört und entscheiden muss, woher die Sprecher kommen (z. B. CD 2, Track 1–4).

Im Übungsbuchteil sind neben Übungen, die darauf abzielen, alle Grundfertigkeiten integrativ zu fördern, Projektvorschläge wie z. B. *einen Steckbrief schreiben* oder *den Stammbaum zeichnen* besonders interessant. Es finden sich auch Übungen zu Lernstrategien, zur Wortschatzarbeit und Seiten mit Phonetiktraining, das in *DaF kompakt A1* von der Satzmelodie über lange und kurze Vokale bis zu den Phonemen *sch*, *sp* und *st* führt. Band A1 endet mit einer Probeprüfung *Start Deutsch 1*, gefolgt von einem Lösungsschlüssel zum Übungsbuchteil.

Zwischenfazit: Ein reichhaltiger, zum Deutschlernen motivierender Band.

Der zweite Band bietet aber noch mehr: *DaF kompakt A2* besteht aus 10 Lektionen, deren Titeln – z. B. *Feste feiern, wie sie fallen*, *Die Gesundheit ist wie das Salz*, *Fünfhundert Berufe aber welcher?* – zu entnehmen ist, welche Themenkreise im Fokus stehen. Der Lernende setzt sich mit längeren Lesetexten auseinander, meistert schwierigere Sprechsituationen (er führt z. B. Interviews, bereitet Präsentationen vor, spielt ein Vorstellungsgespräch nach) und verfasst mehr zusammengesetzte Texte (z. B. eine Dankes- bzw. Antwortmail, einen formellen Brief, einen Minireiseführer). Behilflich dabei sind immer Redemittel, die bei jeder Aufgabe angeführt werden. Der Alltagsbezug äußert sich insbesondere in den praktischen Sprachhandlungen wie z. B. Gespräche am Bankschalter, Durchsagen im Kaufhaus verstehen, Termine beim Arzt festlegen oder einen Bewerbungsbrief schreiben. Im Übungsbuchteil sind zusätzliche Übungen und Tipps zu den Hör- und Lesestilen sowie Schreibstrategien zu finden. Es wird auch der Sprachbewusstheit Rechnung getragen, immer wenn der Lernende in der Übung *Sprachen in der Welt* gleichbedeutende Ausdrücke im Deutschen mit denen im Englischen sowie in seiner Muttersprache vergleicht. Als besonders interessante Projekte sind vor allem *Elfchen schreiben* und *die Märchenwerkstatt* zu nennen. Durchaus interessant ist wieder das Phonetiktraining, zu dem allein schon die Titel, wie z. B. *Das ö in Köln*, *Das ü im Rücken*, anlocken. An diesen Teil schließt sich ein Modelltest *Start Deutsch 2* an.

Fazit: Ein facettenreicher Band, mit dem Deutschlernen Spaß macht. Kann der dritte Band noch mehr bieten?

DaF kompakt B1 umfasst 12 Lektionen und greift noch interessantere Themen auf, wie z. B. *Fürstentum Liechtenstein* (findet sich selten in DaF-Lehrwerken!), *Reiseplanung*, *Hochschultypen*, *Geschichte Berlins*. Dabei fällt wieder ein starker Alltagsbezug auf. Man lernt Gespräche am *Lost and Found-Schalter* führen, Durchsagen am Flughafen verstehen (CD 1, Track 4–7) oder z. B. einen Arbeitsvertrag verstehen. Positiv zu beurteilen ist, dass alle Fertigkeiten entsprechend dem GER in unterschiedlichen Textsorten geübt werden (z. B. Zeitungsbericht, Reiseführertexte, Lexikonartikel, Kleinanzeigen, E-Mails, Referate). Darüber hinaus werden auch in diesem Band notwendige Strategien explizit trainiert.

Sehr unterhaltsam ist z. B. Lektion 25: *Die Kunst, (keine) Fehler zu machen* thematisiert Interkulturelles wie Begrüßungsformeln und Besonderheiten beim Small Talk in unterschiedlichen Ländern. Positiv fällt die letzte Lektion *Hauptperson Deutsch* auf. Hier sind besonders der Artikel über die Varietäten deutscher Sprache und Hörverstehensaufgaben wie Sätze in den Varietäten DACH (CD 2: Track 8–13) und Verabredung in 8 Dialekten (CD 2: Track 14–22) und ein zusätzlicher Teil *D Mit Sprache spielen* hervorzuheben. Einfallsreichtum zeigen auch Projekte wie *Eine Ausstellung über Liechtenstein*, *Werbung für Hamburg*, *Linie 100 in Berlin!* Phonetische Besonderheiten wie z. B. der Satzakkzent oder Pausen im

Satz werden auf den Phonetikseiten trainiert. Der an diesen Teil direkt angeschlossene Teil enthält den Test zum *Zertifikat Deutsch*. Zwischenfazit: Ein abwechslungsreicher Band, der Deutschlernern zum Erlebnis macht!

Insgesamt: Ein facettenreiches Lehrwerk mit variierenden Übungsvorschlägen und alltagsnahen Themen, das dem DACHL-Konzept entspricht und mit dem alle Fertigkeiten angemessen trainiert werden. Sein Verdienst liegt auch darin, dass es Lerninhalte in komprimierter Form darstellt, seinen Namen also zum Programm macht. Ohne Zweifel stellt *DaF kompakt* eine Bereicherung des DaF-Lehrwerkmarktes dar, und es sei allen erwachsenen Lernenden, die rasch das Niveau B1 erreichen wollen, empfohlen.

► Schmidlin, Regula:

Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin: de Gruyter, 2011 (Studia Linguistica Germanica 106). – ISBN 978-3-11-025124-1. 347 Seiten, € 99,95

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die Habilitationsschrift der Autorin, was dessen Gründlichkeit und Ausführlichkeit ebenso wie die inhaltliche Breite erklärt. Bemerkenswert ist auch das Verzeichnis von mehr als 500 Literaturangaben. Das Buch zeichnet sich durch eine sorgfältige Anlage aus, so dass sich ein Abkürzungsverzeichnis (VIII) ebenso findet wie ein Sachregister (349–354) und ein Personenregister (355–356), das allerdings als etwas ungewöhnlich bezeichnet werden kann, da nur »nicht mehr lebende Personen« aufgeführt werden. Es findet sich ferner ein Anhang (337–347) mit einem Fragebogen, der im Buch erläutert wird.

Das Buch befasst sich mit einem sprachwissenschaftlich in vielfältiger Hinsicht wichtigen Thema, dem Deutschen als einer plurizentrischen Sprache, die nicht nur Sprache Deutschlands, sondern auch Österreichs, von Teilen der Schweiz sowie geringfügiger auch anderer Länder in Europa wie etwa Belgien, Italien oder Luxemburg (siehe hierzu Seite 84 für eine genauere Behandlung) ist. Diese Plurizentrik verbindet sich noch mit Aspekten der inneren Vielfalt sprachlicher Varietäten, insbesondere von Dialekten und ihrem Verhältnis zur jeweiligen Standardsprache. Damit ergibt sich neben einer Vielzahl sprachwissenschaftlicher Themenbereiche auch die Relevanz des Themas im Bereich Geschichte und bezüglich des gesellschaftlichen, individuellen, aber auch politischen Umgangs mit dem Deutschen als plurizentrischer Sprache. Letzteres wurde beim EU-Beitritt Österreichs ein wesentliches Thema (96 ff.). Sprachwissenschaftlich sind insbesondere Sprachpragmatik, Soziolinguistik, Psycholinguistik, aber ebenso Mediensprache und Lexikographie von

Bedeutung. Dieser kurze Hinweis auf die Themenvielfalt, die in der Arbeit in Verbindung gesetzt werden, gibt einen ersten Hinweis auf die Fülle der Themen, aber auch auf die zweifellos nicht leichte Aufgabe, die einzelnen Themen zu behandeln sowie auch ihren Zusammenhang aufzuzeigen.

Frau Schmidlin hat ihre Arbeit in zwei große Teile gegliedert, indem sie in den ersten vier Kapiteln eine Fülle grundlegender Fragen behandelt, um dann im fast doppelt so langen und stärker untergliederten 5. Kapitel empirische Arbeiten zur Plurizentrik des Deutschen bzw. Wörterbücher in Bezug auf ihre lexikographische Entwicklung hin zu untersuchen, bevor das *Variantenwörterbuch des Deutschen* in den Mittelpunkt der Arbeit rückt, das Grundlage einer eigenen Studie ist, die eine umfangreiche Befragung umfasst. Ein kürzeres 6. Kapitel fasst die Untersuchung zusammen und zeigt Perspektiven auf.

Nachdem im 1. Kapitel (Seite 1–10) eine erste Einführung in die Fragestellung – auch historischer Art im Hinblick auf die Entwicklung von Nationalsprachen – und ein Überblick über die weiteren Kapitel gegeben worden ist, geht es im 2. Kapitel (11–22) um »Abgrenzbarkeit von Sprachen und Bildung von Sprachgemeinschaften in Europa«, wo zunächst Sprachen und Varietäten behandelt werden wie auch der Begriff Nationalsprache ausführlicher untersucht wird. Die sprachliche Entwicklung in Europa im Zusammenhang von Nationalstaaten wird knapp, aber kritisch behandelt.

Das 3. Kapitel »Variation und Standardisierung« (Seite 23–69) befasst sich zunächst mit dem Begriff einer Standardsprache und deren Entstehen und geht dann vertiefend auf Fragen der Sprachstandardisierung ein. Hier wird zunächst der Frage geographischer und sozialer Lokalisierbarkeit nachgegangen, ferner wird auf die Wichtigkeit der Lexikographierung von Sprachen und entsprechend der Geschichte einsprachiger Wörterbücher vertiefend eingegangen. Eine wichtige Frage ergibt sich in Bezug auf die Standardisierung des Deutschen, da nun die Dialekte ebenso wie die Bemühungen um eine neuhochdeutsche Schriftsprache behandelt werden. Ein Ergebnis lautet, dass die »föderalistische Struktur im heutigen deutschen Sprachgebiet eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung plurizentrischer Standardvarietäten« war (62). Das letzte Unterkapitel des 3. Kapitels geht dann auf Formen der Destandardisierung im Deutschen ein, also eine zunehmende Bedeutung von Varietäten, wenn auch ohne Aufgabe der Standardsprache. Hier lassen sich Unterschiede zwischen bzw. in den Regionen aufzeigen. Insgesamt erweist sich die Entwicklung als sehr interessant. Das letzte Kapitel des ersten Buchteils befasst sich nun mit den plurizentrischen deutschen Standardsprachen (Seite 71–105), die sich auf verschiedenen Ebenen unterscheiden können, so auf der grammatischen, phonologischen, lexikalischen, semantischen oder pragmatischen (72). Die Merkmale der nationalen Varietäten der deutschen Standardsprache werden nach Schmidlin Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen genannt (75), wobei im österreichischen und schweizerischen,

aber auch süddeutschen Raum Varianten von den lokalen Dialekten bezogen werden (76). Neben der Entwicklung der Plurizentrik spielt hier auch die nicht nur positive Einstellung eine Rolle, wonach beispielsweise sprachliche und kulturelle Einheit durch standardsprachliche Varietäten bedroht seien (83). Das Deutsche als plurizentrische Sprache wird in diesem Kapitel in Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland (und die DDR), Österreich und die deutschsprachige Schweiz ausgiebig behandelt. In diesem vierten Kapitel geht die Autorin auch mehrfach auf Deutsch als Fremd-/Zweitsprache ein (78, 80 und 86 f.), für die die Plurizentrik erst seit einiger Zeit relevant geworden ist. Die Autorin zeigt hier in Bezug auf verschiedene Autoren – insbesondere S. Hägi – die Schwierigkeiten auf, die sich durch die Überlegungen, welche Standardsprache vermittelt werden sollte, ergeben. Allerdings fehlen hier die inzwischen vertieften Überlegungen zu D-Ö-Ch (D-A-Ch), so dass das Thema der Plurizentrik noch intensiver mit Fragen des Deutschen als Fremdsprache hätte verbunden werden können.

Das sehr ausführliche 5. Kapitel (107–287) steht unter der Überschrift »Untersuchungen zur Repräsentation der Plurizentrik des Deutschen«, so dass zunächst untersucht wird, wie und in welchem Ausmaße Forschungen zur Plurizentrik des Deutschen vorhanden sind, wobei sich ergibt, dass sich erst Ende des letzten Jahrhunderts Fragestellungen behandelt finden, die das Deutsche als plurizentrische Sprache kontrastiv und gleichberechtigt darstellen. Schmidlin stellt in Kap. 5.1 lexikographische Studien in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz und in Kap. 5.2 textuelle Fragestellungen zur Plurizentrik des Deutschen vor. Im lexikographischen Teil der Untersuchung nimmt auch die Verteilung unterschiedlicher Wörter in Deutschland eine Rolle ein, die sich ebenfalls für Deutsch als Fremdsprache als relevant erwiesen hat (129 ff.). In diesem Kapitel stellt die Autorin auch das *Variantenwörterbuch des Deutschen* ausführlich vor (134 ff.), das im Folgenden Grundlage der Untersuchungen ist. Dies gilt auch für das zweite Unterkapitel in Kapitel 5, in dem es um Texte im gesamten deutschen Sprachraum geht, und zwar Medien, Sachtexte und literarische Texte. Auch wenn dieses Thema selbst ein ausführliches Buch ergeben könnte, gelingt es der Autorin doch, einen ersten Überblick zu geben und einzelne relevante Fragen vertiefend zu behandeln, wie beispielsweise die Variantendichte. Im dritten Unterkapitel geht es um die »individuelle[] Ebene: Verwendungs- und Einstellungsuntersuchungen zu deutschen Standardvarietäten«, d. h. also um die Einstellungen zu den Sprachen und ihren Varietäten, die wiederum sehr unterschiedliche Ursachen haben können. Erstaunlich sind die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen (Zusammenfassung Seite 208), nach denen zum Beispiel nationale und regionale Varianten gleichgesetzt werden wie auch letztlich nur geringe Kenntnis von Helvetismen, Austriazismen und Teutonismen vorhanden ist.

Schmidlin stellt im Folgenden (208 ff.) ihre Untersuchung zu Einstellungen individueller Sprecher gegenüber den deutschen Standardvarietäten vor, wobei

deren regionale Herkunft und eine Reihe sozialer Variablen berücksichtigt werden. Hierzu hat die Autorin von Dezember 2004 bis Februar 2006 mittels eines Internetfragebogens »Daten zum Gebrauch und zur Einschätzung regionaler und nationaler Varianten des Standarddeutschen von Sprecherinnen und Sprechern aus dem ganzen deutschen Sprachraum gesammelt« (211). Insgesamt haben dann 908 Personen auf 88 Fragen geantwortet. Der Fragebogen ist – wie bereits oben erwähnt – im Anhang des Buches nachlesbar, während im 3. Unterkapitel eine Fülle von Ergebnissen in Abbildungen wiedergegeben wird. Dieses Kapitel zeigt viele interessante Ergebnisse, auch wenn die Zahl der Ergebnisse weit entfernt von einer repräsentativen Untersuchung ist. Zweifellos ergibt sich in diesem Kapitel auch eine Fülle von Anregungen, entsprechende Fragestellungen in Seminaren durchzuführen, wobei auch eine Einbeziehung von Deutsch als Fremd-/Zweitsprache vorstellbar ist.

Das 6. und letzte Kapitel des Buches (289–304) kann als Zusammenfassung charakterisiert werden, die auch Überlegungen für die weitere Entwicklung enthält. Schmidlin zeigt hier einige Unterschiede zwischen der Deutschschweiz und Österreich auf, die zum Teil auch im Buch selbst vorkamen. Ein neues Thema ist Sprachplanung. Aus Sicht der Autorin ist »die Wichtigkeit der Landesgrenzen als pragmatische und kognitive Grenze« ein bemerkenswerter Befund (297), was in der empirischen Untersuchung deutlich wurde.

Dieses Buch enthält eine Fülle von Fragestellungen, die auch für im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache Tätige von hohem Interesse sein sollten. Allerdings sind die Themen oft ineinander gebunden und nicht immer leicht auf die eigenen Fragestellungen zu beziehen, wie insgesamt das Buch nicht unbedingt einfach zu lesen ist, was einer Habilitationsschrift entspricht. Insbesondere der Begriff der sprachlichen Varietäten wird im Buch weitgehend auf die plurizentrischen bzw. dialektalen Sprachen des Deutschen bezogen, während eine Berücksichtigung innersprachlicher Vielfalt wie etwa der Soziolekte kaum eine Rolle spielt. Erstaunlicherweise werden auch die Untersuchungen von K. Nabrings (1981) nicht erwähnt, obwohl sie auch in der Schweiz als Professorin tätig ist. Insgesamt ist das Buch also positiv als sprachwissenschaftlich sehr interessant mit einer Fülle von Anregungen zu beschreiben, zumal auch (aktuelle) politische wie soziale Themen eine Rolle spielen wie die Sprachenvielfalt in Europa oder eben die Einschätzungen von Sprachen. Neben diesen Aspekten findet sich auch eine intensive sprachhistorische Behandlung des Deutschen. Insbesondere sind jedoch die gründlichen und ausführlichen Untersuchungen der Autorin wie auch viele Informationen über das *Varietätenwörterbuch* überaus anregend. Wie bereits erwähnt, spielt Deutsch als Fremd-/Zweitsprache im Buch selbst nur eine geringe Rolle, aber viele der behandelten Themen und Fragestellungen haben durchaus Bedeutung für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache.

Literatur

Ammon, Ulrich u. a.: *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter, 2004.

Nabrings, Kirsten: *Sprachliche Varietäten*. Tübingen: Narr, 1981.

- ▶ Schmidt, Jürgen Erich; Herrgen, Joachim:
Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 49). – ISBN 978-3-503-12268-4. 464 Seiten, € 29,80

(*Elżbieta Sierosławska, Kraków / Polen*)

Das vorliegende Buch ist eine Einführung in die Theorie der Sprachdynamik und zugleich eine Einführung in die Erforschung der modernen Regionalsprachen, die das gesamte Spektrum regional geprägter und sich in einem ständigen Wandel befindlicher gesprochener Sprache behandelt. Dieses Spektrum umfasst neben dem Dialekt auch die Regiolekte, also die landschaftlichen Formen des gesprochenen Hochdeutsch.

Die Autoren behandeln zuerst die Theorie der Sprachdynamik, wobei die Explikation der Synchronisierung als Antriebskraft des ständigen Wandels der Sprache im Mittelpunkt steht. Im nachstehenden Kapitel werden die modernen Regionalsprachen dargestellt, die einen eigenständigen Forschungsgegenstand bilden. In diesem Kapitel werden auch die verschiedenen Aufgabenfelder sprachdynamischer Regionalforschung präsentiert. Das weitere Kapitel hat zum Ziel, den Forschungsstand zu den modernen Regionalsprachen des Deutschen aufzuarbeiten. Hier werden auch die bestehenden Erkenntnisse im Rahmen sprachdynamischer Analyse vorgeführt, die Leistungsfähigkeit traditioneller und neuer Methoden für den Lernenden abschätzbar gemacht und auch der heute vorliegende Forschungsertrag dargestellt. Dieses Kapitel beginnt mit der Darstellung der Struktur und Dynamik des Dialekts als einem Ergebnis der klassischen Dialektologie. Es werden verschiedene Forschungsschulen präsentiert, die von Anfang an konkurrierten und die mit unterschiedlichen Methoden arbeiteten. Weiter führen die Autoren Beispiele an, wie solche Analysen durchgeführt werden sollen. Voraussetzung für solche Analysen ist aber, die Validität vorliegender Sprachdatenerhebungen zu klären. Erst dann können die Sprachdatenausschnitte aufeinander bezogen werden, so dass man die Dynamik des Prozesses verfolgen kann.

Im nächsten Kapitel des Buches wird gezeigt, dass bis jetzt hinsichtlich der Gesamtstruktur des Vertikalen Ergebnisse vorliegen, die methodisch nicht sehr klar sind. An exemplarischen ortssprachigen ›Tiefenbohrungen‹ wird gezeigt,

welche klassischen und modernen Analysemethoden zu validen Ergebnissen führen. Dieses Kapitel schließt mit einer Darstellung der Projekte ab, die in den Jahren zwischen 2006 und 2008 begonnen wurden; in diesen Großprojekten wurden die regionalsprachlichen Gesamtspektren in vergleichbarer Weise analysiert. An einigen Stellen des Buches verweisen die Autoren auf Internetpräsentationen des besprochenen Materials.

Moderne deutsche Regionalsprachen stellen eine Art Sprachlabor dar, in dem sich die Wirkung der unterschiedlichen Einflussfaktoren exakt studieren lässt. Die Autoren des Buches zeigen, dass man Neuerungen von ihren ersten Anfängen an als geringfügige phonetische Modifikationen verfolgen kann und auch festgestellt werden kann, unter welchen Bedingungen absolute Stabilität herrscht. Fragen wie z. B. nach dem Verhältnis interner und externer Faktoren beim Sprachwandel oder der Rolle des Wandels einzelner Lexeme beim Umbau phonologischer Systeme lassen sich exakt erklären.

Die Autoren haben versucht, die Erkenntnismöglichkeiten des großen Sprachlabors der Regionalsprachen exemplarisch darzustellen. Ihre Analysen haben gezeigt, dass die Aufspaltung der Erforschung des dynamischen Systems »natürliche Sprache« in zwei Wissenschaften – synchrone und diachrone – nicht hilfreich ist. Rein synchrone Analysen haben nur eine beschränkte Hilfsfunktion: Sie helfen dabei, die Funktionalität unzureichend erforschter linguistischer Einheiten zu klären. Das Buch ist eine interessante Einführung in die moderne Sprachforschung und jedem, der sich mit der Sprach- und Dialektforschung befasst, zu empfehlen.

► Schroth-Wiechert, Sigrun:

Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften. Formulierungshilfen für schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf. Berlin: Cornelsen, 2011 (Cornelsen Campus – Deutsch als Fremdsprache). – ISBN 978-3-06-520665-5. 160 Seiten, € 20,95

(Christian Krekeler, Konstanz)

Die *Formulierungshilfen* richten sich an ausländische Studierende ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge, die Fachtexte in deutscher Sprache verfassen müssen. Das Nachschlagewerk mit CD von Sigrun Schroth-Wiechert enthält Listen mit gebräuchlichen Wortverbindungen, die in acht thematischen Abschnitten vorgestellt werden. Die Kapitelüberschriften sind »Kapitelangabe«, »Aufzählung«, »Abbildungen etc. beschreiben« oder »Gleichungen beschreiben«. In einem zweiten Teil, auf den ich nicht weiter eingehen werde, werden Kollokationen der technischen Wissenschaftssprache alphabetisch geordnet aufgelistet. Zunächst stelle ich den ersten Teil des Nachschlagewerks vor; der anschließende Vergleich

mit anderen Nachschlagewerken soll den Nutzen der Formulierungshilfen verdeutlichen. Zum Schluss beschäftige ich mich kurz mit der Frage, ob die Formulierungshilfen als Anleitung zur Anfertigung von Plagiaten missverstanden werden könnten.

Die *Formulierungshilfen* enthalten gebräuchliche Wortverbindungen aus Texten ingenieurwissenschaftlicher Abschlussarbeiten, die im Satzzusammenhang präsentiert werden (siehe Abbildung 1). So findet man beim Thema »Abbildungen etc. beschreiben« die Wortverbindung »Tabelle/Abbildung« mit dem Kollokator »aufführen«. Ein Beispielsatz lautet: »Dazu sind die **in Tabelle 2.2 aufgeführten** Detektoren zusammen mit Aktivierungsproben bestrahlt und der Detektorstrom während der Bestrahlung gemessen worden.« Die Elemente, die zu den Wortverbindungen gehören, sind im Druck hervorgehoben. Die Beispielsätze stammen aus sieben Abschlussarbeiten, die an der Universität Hannover in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen verfasst wurden. Wie können ausländische Studierende mit diesen Informationen arbeiten? Die Autorin regt in der Einleitung an, mit konkreten Fragen an die Formulierungshilfen heranzugehen, wie z. B.: »Welche Wörter gibt es außer ›dann‹ noch, mit denen ich etwas aufzählen kann?« Das oben genannte Beispiel würde etwa eine Antwort auf die Frage bieten, wie man sich auf Inhalte bezieht, die in Abbildungen oder Tabellen enthalten sind. Die Studierenden können mit Hilfe der Beispielsätze eruieren, ob die Verbindung inhaltlich passt, und sie können die charakteristische Stellung im Satz erkennen. Freilich müssen die Formulierungen noch mit den eigenen Inhalten gefüllt werden. So könnte der geänderte Satz lauten: »Die **in Tabelle 3 aufgeführten** Anforderungen werden im Folgenden näher erläutert.«

aufführen	1.	In Tabelle 5 sind die Koeffizienten für diesen Funktionsansatz aufgeführt , wobei die Nummer x der Koeffizienten denen in den Gleichungen (71) bis (78) entspricht. (Beyer)
	2.	Alle weiteren Randdaten sind in Tabelle 1 aufgeführt (Stammermann) Die berechneten Werte für [...] sind in Tabelle 2.4 aufgeführt (Fiedler)
	3.	Dazu sind die in Tabelle 2.2 aufgeführten Detektoren zusammen mit Aktivierungsproben bestrahlt und der Detektorstrom während der Bestrahlung gemessen worden. (Fiedler)

Abbildung 1: Wortverbindungen aus dem Kapitel »Abbildungen etc. beschreiben« (Auszug) (Schroth-Wiechert 2011: 53)

Der Nutzen der *Formulierungshilfen* lässt sich verdeutlichen, wenn man das Werk mit anderen Nachschlagewerken vergleicht, die ebenfalls Wortverbindungen enthalten.

- Für Englisch als Fremdsprache liegen mehrere Kollokationenwörterbücher vor. Im *Oxford collocations dictionary for students of English* (McIntosh 2009) findet man ausgewählte Verbindungen, die mit Beispielsätzen erläutert werden (Abbildung 2). Die Auswahl der Stichwörter, die semantische Ordnung der Kollokatoren und die Beispielsätze verdeutlichen, dass das Kollokationenwörterbuch auf Lernerinnen und Lerner zugeschnitten ist. Bei der Gestaltung stand der Nutzen für Englischlernerinnen und -lerner im Vordergrund, nicht die Vollständigkeit oder statistisch ermittelte Häufigkeiten.

table *noun*
² list of facts/figures
ADJ. statistical | league *The league table shows the Danish team in first place with eight points.*
VERB + TABLE compile, draw (up) | see *See Table XII for population figures.*
TABLE + VERB show sth
PREP. in a/the ~ *He showed the price fluctuations in a statistical table. United are second in the table.*
PHRASES the bottom/top of the table, mid-table *The team will be lucky to finish the season mid-table.*

Abbildung 2: Eintrag zum Stichwort »table« im *Oxford collocations dictionary for students of English* (Auszug) (McIntosh 2009)

- Im *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen* (Quasthoff 2011) findet man ebenfalls ausgewählte Wortverbindungen mit nach semantischen Kriterien geordneten Kollokatoren (Abbildung 3). Auf Beispielsätze wurde jedoch verzichtet. Das Wörterbuch scheint sich vor allem an Muttersprachler zu richten, die keine weiteren Hinweise für den Gebrauch benötigen.

Abbildung die
 V: *NOM. etwas* darstellen · dokumentieren · illustrieren
 A: ganzseitig · großflächig · großformatig • farbig · mehrfarbig · schwarzweiß • authentisch · historisch · zeitgenössisch • exakt · genau · naturgetreu · realistisch · wirklichkeitstreu • dreidimensional · plastisch

Abbildung 3: Eintrag zum Stichwort »Abbildung« im Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen (Quasthoff 2011: 3)

- Auch das *Wörterbuch Duden-online* (Bibliographisches Institut 2012) enthält Informationen zu Wortverbindungen. Zu jedem Stichwort werden Wörter, die mit einer computergenerierten Kookkurrenzanalyse ermittelt wurden, in Wortnetzen gezeigt (Abbildung 4). Obwohl die Wörter nach Wortarten und nach Häufigkeit geordnet sind, ist der Nutzen für DaF-Lernerinnen und

-Lerner beschränkt. Das zeigt sich beim Stichwort »Abbildung« bei den Substantiven: Aus Sicht von DaF-Lernerinnen und -Lernern ist es beispielsweise kaum relevant, welche Substantive gemeinsam mit »Abbildung« auftreten.



Abbildung 4: Eintrag zum Stichwort »Abbildung« im *Wörterbuch Duden-online* (Auszug) (Bibliographisches Institut 2012)

- Das *Wörterbuch des Leipziger Projekts Deutscher Wortschatz* (Universität Leipzig 2011) basiert auf statistisch ermittelten Wortkookkurrenzen. Neben den computergenerierten Listen mit Wortkookkurrenzen gibt es weitere Informationen zu jedem Eintrag, unter anderem Beispielsätze und graphische Darstellungen von Kookkurrenzen (Abbildung 5). Die Liste der Kookkurrenzen verdeutlicht, dass die Häufigkeit über die Aufnahme in die Liste bestimmt, nicht die Bedürfnisse von Personen, die Texte verfassen möchten. (Das Beispiel zeigt auch, dass das Textkorpus Tageszeitungen umfasst.) Für DaF-Lernerinnen und -Lerner wäre die Arbeit mit den umfangreichen Informationen beschwerlich und vermutlich eher verwirrend.

Beispiel(e):

Die große **Abbildung** zeigt das Ende der 50er Jahre von der DDR-Führung favorisierte Hochhaus von Gerhard Kosel, davor den Aufmarschplatz zwischen Dom (links) und Marstall (rechts), im Hintergrund den Turm des Roten Rathauses. (Quelle: archiv.tagespiegel.de vom 03.01.2005)

»Viele Eltern lassen ihre Kinder im Müll aufwachsen«, steht unter der **Abbildung**. (Quelle: fr-aktuell.de vom 04.01.2005)

Signifikante Kookkurrenzen für Abbildung:

Propheten (164), Mohammed (87), siehe (84), zeigt (78), des (75), einer (72), Namensnennung (65), eines (52), zufüge (50), Wirklichkeit (43), der (43), islamwissenschaftlich (42), Verkaufsstopp (42), eine (39), Tonerstpritzer (38), Karikaturen (34), dargestellt (34), Baseballs (34), [...]

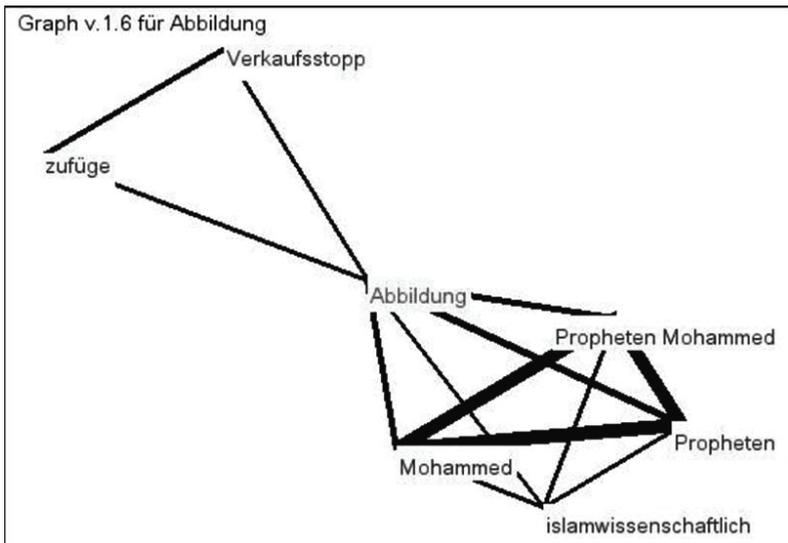


Abbildung 5: Eintrag zum Stichwort »Abbildung« im Wörterbuch des Leipziger Projekts *Deutscher Wortschatz* (Auszug) (Universität Leipzig 2011)

Dieser kurze Blick auf andere Quellen zeigt, dass die Formulierungshilfen von Schroth-Wiechert eine wichtige Bereicherung für die DaF-Ausbildung im Hochschulkontext sind. Sie bieten Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge sinnvoll aufbereitete Sprachbausteine. Es ist zu wünschen, dass derartige Nachschlagewerke auch für andere Fachgebiete erstellt werden. Meiner Ansicht nach besteht außerdem ein Bedarf an einem umfassenden Kollokationswörterbuch, das sich an den Bedürfnissen der Fremdsprachenlernerinnen und -lerner ausrichtet.

Ich möchte abschließend noch eine Überlegung anstellen, die sich aus der Arbeit mit den Formulierungshilfen ergibt: Sind die Formulierungshilfen eine Anleitung zum Plagieren? Darf man Wortverbindungen aus fremden Texten für eigene Zwecke übernehmen? Ich vertrete die Ansicht, dass die Vermittlung von relevanten Wortverbindungen ein unerlässlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts im Hochschulkontext ist. Dazu gehört auch eine Auseinandersetzung mit Kollokationen in Beispieltexten. Ich würde dafür den neutralen Begriff »Übernahme von Sprachbausteinen« verwenden. In der englischen Literatur gibt es ebenfalls neutrale Bezeichnungen für diese Vorgehensweise wie z. B. »language re-use« (Flowerdew/Li 2007), »textual borrowing« (Currie 1998) oder »patchwriting« (Pecorari 2003). Im Einzelfall kann die Grenzziehung zwischen einer sinnvollen Übernahme von Textbausteinen und dem Plagiat jedoch schwierig zu ziehen sein. Dies gilt nicht nur, wenn auch Inhalte übernommen werden, sondern auch, wenn

etwa Argumentationsketten nachvollzogen werden. Bei den Formulierungshilfen besteht diese Gefahr nicht, da die Wortverbindungen im Satzzusammenhang präsentiert werden und der Textzusammenhang aufgehoben wurde. Die Übernahme von Sprachbausteinen aus anderen Texten ist in diesem Rahmen eine legitime Methode für die Erstellung eigener Texte in der Fremdsprache.

Literatur

- Bibliographisches Institut: *Wörterbuch Duden online*. 2012. [www.duden.de].
- Currie, Pat: »Staying out of trouble: Apparent plagiarism and academic survival«, *Journal of Second Language Writing* 7, 1 (1998), 1–18.
- Flowerdew, John; Li, Yongyan: »Language re-use among Chinese apprentice scientists writing for publication«, *Applied Linguistics* 28, 3 (2007), 440–465.
- McIntosh, Colin; Francis, Ben: *Oxford collocations dictionary for students of English*. 11. Auflage. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Pecorari, Diane: »Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing«, *Journal of Second Language Writing* 12, 4 (2003), 317–345.
- Quasthoff, Uwe: *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin: de Gruyter, 2011.
- Rundell, Michael: *Macmillan collocations dictionary*. Oxford: Macmillan Education, 2011.
- Universität Leipzig: *Wörterbuch des Leipziger Projekts Deutscher Wortschatz*. 2011 [www.wortschatz.uni-leipzig.de].

► Scuderi, Lucia:

Wie fühlst du dich heute? ¿Cómo te sientes hoy? Kinderbuch Deutsch-Spanisch. Ismaning: Hueber, 2011 (Edition bi:libri). – ISBN 978-3-19-059595-2. 28 Seiten, € 15,95

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

Fröhlich wie ein tanzender Bär, ängstlich wie ein Kaninchen im Freien: Das vorliegende Kinderbuch zeigt nicht nur (Tier-)Bilder, sondern arbeitet zugleich mit bildhaften Vergleichen. Der Titel bringt das bestimmende Thema bereits auf den Punkt: Hier geht es um Gefühle, mal lärmend und mal eher leise daherkommende Gefühle, positive und negative. Mit der Frage »Wie fühlst du dich?« werden Mädchen und Jungen im Kindergartenalter beim Anschauen der Bilder aufgefordert, Gefühle zu erkennen und zu artikulieren – nicht nur gestisch und mimisch, sondern eben auch im verbalen Ausdruck. Bekanntlich ist das auch für Erwachsene oft keine einfache Angelegenheit. Der ›Umweg‹ über die Tiervergleiche mag daher die Auseinandersetzung mit menschlichen Gefühlen erleichtern. Das Buch konzentriert sich auf Gemütszustände, die auch kleine Kinder nachvollziehen können, und gewinnt an eindrucklicher Wirkung durch den jeweiligen Bezug auf ein Tier, das das betreffende Gefühl darstellt und repräsentiert.

Jede Doppelseite enthält ein buntstiftartig gezeichnetes Tier aus der kindlichen Vorstellungswelt – Katze oder Rabe, gar ein Dinosaurier findet sich – und einen in der ersten Person formulierten Satz auf Deutsch sowie übersetzt auf Spanisch: »Ich bin verwirrt wie ein Pinguin in der Wüste« etwa oder »Ich habe Hunger wie ein Löwe bei Sonnenuntergang«. Die Tücken der Sprachunterschiede sowie die klassischen Problemfelder im Sprachenpaar Spanisch–Deutsch bleiben dabei nicht ausgespart, denn die Übersetzung der stets mit »Ich bin...« beginnenden Sätze verlangt im Spanischen nach der Differenzierung von »ser« und »estar«. Selbst spanischen Muttersprachlern scheint die Option der Übersetzerin, »Soy celoso« statt »estoy« für die Beschreibung eines flüchtigen Gefühls zu wählen, nicht unbedingt zwingend. Möglicherweise ist sie auch auf die Intention zurückzuführen, beide Formen einzuführen.

Überhaupt geht es in diesem Buch eher darum, eine breite Palette an emotionalen Zuständen abzudecken als eine Geschichte zu erzählen. Es gibt keine Narration, in der ein kindlicher Held verschiedene Stimmungen durchläuft; in diesem Sinne setzt das Buch bereits ein gewisses Abstraktionsvermögen voraus. Jede Seite entführt uns in die Welt eines neuen, anderen Gefühls. Erst auf den letzten Seiten erscheinen Kinder: ein Junge, so glücklich, wie ein Träumer nur sein kann, sowie die Abbilder von Kindern in den verschiedensten Haltungen, die den Betrachter dank ihrer Mimik und Gestik zum Spekulieren einladen: Wie mag sich dieses Kind wohl fühlen? Ein weißes Quadrat kann zum Abschluss dieser kleinen Reihe von Gemütsporträts durch eine eigene Zeichnung ergänzt werden, die Zeichnung eines Momentzustandes.

Eine dem Buch beigegebene Hör-CD erweitert das Sprachenspektrum auf insgesamt acht Fassungen der Buchvorlage, die von Muttersprachlern vorgelesen werden. Es handelt sich um eine bewährte und dankenswerte Beigabe der Münchner bi:libri Edition, die sich auf mehrsprachige Kinderbücher spezialisiert hat und sich mit ihrem spannenden und liebevoll gestalteten Verlagsprogramm tatsächlich um die Herausgabe anspruchsvoller (Bilder-)Bücher für Zweisprachige verdient gemacht hat.

► Seiffert, Christian:

Treffpunkt D-A-CH. Landeskundeheft 3. Stuttgart: Klett-Langenscheidt, 2011. – ISBN 978-3-12-606063-9. 48 Seiten, € 4,99

(Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen)

Berliner Platz NEU, das Lehrwerk für Jugendliche ab 16 Jahren und junge Erwachsene, umfasst außer den üblichen Teilen wie Lehr- und Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, CDs und Testheft mit Prüfungsvorbereitung auch Zusatzmaterialien wie Intensivtrainer, DVDs, Glossare, interaktive Tafelbilder und *Treffpunkt Beruf*. Zu den Zusatzmaterialien gehört auch der 2011 erschienene Band *Treffpunkt*

D-A-CH. Landeskundeheft 3, bestimmt für Lernende auf der Niveaustufe B1. Mit ihm verfolgt der Autor das Ziel, das landeskundliche Wissen der Lernenden über Deutschland, Österreich und die Schweiz zu erweitern. Er enthält überwiegend Lesetexte mit mehreren Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsübungen.

Inhalt: Der Band besteht aus vier Kapiteln (A–D), die jeweils 10 Seiten in Anspruch nehmen und 4–5 Themen beinhalten. Kapitel A enthält fünf Themen, so z. B.: *In Flensburg um 1900 und heute* (Informationen über die Stadt Flensburg; Schulgesetz, Einschulung); *Jugendherbergen*; *Käse und Kantone* (Käseherstellung in der Schweiz; Beschreibung einiger Käsesorten). In Kapitel B werden u. a. folgende Themen bearbeitet: *Die Frauenkirche in Dresden*; *Berühmte Frauen – Berühmte Männer* (Biographische Informationen über berühmte Österreicherinnen und Österreicher: Bertha von Suttner, Lise Meitner, Sigmund Freud und Gustav Mahler); *Die Deutschen statistisch gesehen* (Quiz mit statistischen Informationen über das Alltagsleben in Deutschland). In Kapitel C beschäftigt man sich z. B. mit folgenden Themen: *Fußball und Film* (Text über Deutschland als »Fußballnation«; Aufgabe zu Fußball-Wörtern; Texte über die Filme »Das Wunder von Bern« und »Deutschland. Ein Sommermärchen« und deren Regisseur Sönke Wortmann); *Nationalparks* (Texte über den Nationalpark Donau-Auen und den Schweizer Nationalpark sowie das Wattenmeer). Kapitel D enthält vier Themen, u. a. *Ehrenamt* (Texte zum Ehrenamt und über das Technische Hilfswerk); *In Münster* (Informationen über die Stadt Münster, die Westfälische Wilhelms-Universität und das »Studium im Alter«). Am Ende des Bandes befinden sich der Lösungsschlüssel mit zusätzlichen Anmerkungen zu einigen landeskundlichen Fragen sowie das Quellenverzeichnis.

Textsorten und Visualisierungselemente: Die Textsorten sind recht unterschiedlich: In *Treffpunkt D-A-CH 3* findet man u. a. informative Texte, Beschreibungen, Aussagen, Quiz, Märchen, Notizen mit Stichpunkten, Zeitungstexte, Forumsbeiträge, ein Formular, E-Mails, Dialoge, einen Chat und ein Telefongespräch. Manche Texte enthalten auch die Erklärungen einiger Schlüsselwörter in deutscher Sprache. Die Texte sind von zahlreichen Fotos und Zeichnungen begleitet. Sie sind von guter Qualität und dienen der Vermittlung und Illustrierung landeskundlicher Inhalte.

Sprachfertigkeiten, Sozial- und Übungsformen: In *Treffpunkt D-A-CH 3* werden vor allem die Fertigkeiten Lesen und Sprechen entwickelt. Es gibt außerdem einige Aufgaben zur Entwicklung der Schreibfertigkeit.

Um das globale und selektive Verstehen der Lesetexte zu entwickeln, werden u. a. folgende Übungsformen angeboten: Textabschnitte in eine logische Reihenfolge bringen, Textabschnitten Überschriften geben, Lücken ergänzen; Notizen zum Textinhalt machen. Um die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben zu entwickeln, werden die Lernenden aufgefordert, u. a. folgende Aufgaben zu machen: Fotos vergleichen und beschreiben, ihre Meinung äußern und begründen, im Internet recherchieren und über die Ergebnisse der Recherche berichten, den Textinhalt zusammenfassen. Die Aufgaben sollen überwiegend in Einzelarbeit, zum Teil

aber auch in Partner- und Gruppenarbeit bewältigt werden. Die Lernenden werden auch zu selbständiger Internetrecherche angeregt, wobei sie zum Teil auf konkrete Webseiten hingewiesen werden.

Lernkontrolle: Am Ende jedes Kapitels befinden sich unterschiedliche Wiederholungsaufgaben: Quiz (Kapitel A), Zeitungsartikel über im Kapitel dargestellte Themen lesen und betiteln (Kapitel B), Wörterpuzzle (Kapitel C). Im letzten Kapitel bearbeiten die Lernenden drei Aufgaben: Sie sammeln Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern, schreiben Sätze zu angegebenen Personen, Begriffen und Themen und recherchieren im Internet zu aktuellen Fragen.

Interkulturelles Lernen: Der moderne Fremdsprachenunterricht hat zum Ziel, auch die interkulturelle Kompetenz bei den Lernenden zu entwickeln. Eine der Komponenten dieser Kompetenz ist das Wissen über das Zielsprachenland und das eigene Land sowie die Fähigkeit, über die fremde und eigene Kultur zu reflektieren. *Treffpunkt D-A-CH 3* enthält mehrere Aufgaben, die einen Vergleich der deutschsprachigen Länder und des eigenen Landes ermöglichen und die Reflexion über die eigene Kultur veranlassen (»Wo kann man bei Ihnen ...?«, »Gibt es in Ihrem Land/Ihrer Stadt/Ihrer Region ...?«, »Hat Ihre Stadt/Region auch ...?«).

Fazit:

Die Texte und Aufgaben entsprechen dem angegebenen Niveau B1, sind interessant und anspruchsvoll. Die Inhalte betreffen sowohl die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder als auch die aktuellsten alltäglichen Fragen und Ereignisse. Einige Texte können Anlass zu Diskussionen über heikle gesellschaftliche Probleme geben, wie z.B. Patriotismus, Nationalstolz, interkulturelle Verständigung, Alterung der Gesellschaften, Aktivierung der älteren Generation, positive und negative Erziehungsmaßnahmen, Geschlechterrollen, Ehrenamt, Umweltschutz. *Treffpunkt D-A-CH 3* ergänzt *Berliner Platz NEU 3*, kann aber auch unabhängig von dem Grundlehrwerk im Unterricht erfolgreich eingesetzt werden.

- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:
Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt, 2011. – ISBN 978-3-503-12240-0. 322 Seiten, € 17,80

(Karl-Walter Florin, Waltrop)

Als ich vor knapp acht Jahren die 2. Auflage des Buches *Sprachdidaktik Deutsch* von W. Steinig und H.-W. Huneke besprach, kam ich zu dem Ergebnis, dass hier eine sehr lesenswerte, kritische Einführung in die vielfältigen Aspekte des Deutschunterrichts vorlag. Dieses Urteil muss ich nicht revidieren.

Die *Einführung* wendet sich vor allem an Studierende und Referendare und gibt ihnen einen umfassenden Überblick über die Voraussetzungen, Inhalte und Ziele

des Deutschunterrichts als Sprachunterricht. Es geht den Autoren um eine theoretische Grundlegung der Lern- und Unterrichtsprozesse, und sie weisen ausdrücklich darauf hin, dass sich eine Fachdidaktik als »Theorie des Unterrichts« (9) versteht und sie nicht als Rezeptbuch für die Unterrichtsvorbereitung zu gebrauchen ist.

Die Inhalte orientieren sich an den Arbeitsbereichen des Schulfaches Deutsch, wobei die einzelnen Themen in der Regel sowohl literatur- als auch sprachdidaktisch betrachtet werden können. Zu den Arbeitsfeldern gehören die »Mündliche Kommunikation«, »Umgang mit Texten«, »Reflexion über Sprache«, »Texte schreiben« und »Rechtschreibung«; darüber hinaus geht es um den Schriftspracherwerb und den Umgang mit Medien. Sechs der zehn Kapitel beschäftigen sich mit diesen Themen. Die beiden einleitenden Kapitel geben einen Überblick über die sprachdidaktischen Grundlagen sowie einen Abriss der Geschichte der Sprachdidaktik. Die zwei abschließenden Kapitel beschäftigen sich zum einen mit dem immer wichtiger werdenden Aspekt der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, zum anderen mit der konkreten Unterrichtsplanung, vor allem im Referendariat.

Im einleitenden Kapitel zu den sprachdidaktischen Grundlagen haben die Autoren seit der dritten Auflage einen neuen Abschnitt eingefügt, der die veränderte Diskussion der letzten Jahre aufgreift. Individualisierung des Lernens und individuelle Förderung werden mit der Orientierung an »sprachlichen Kompetenzen« verbunden. Ziel des Sprachunterrichts war und ist die Entwicklung der »Sprachhandlungsfähigkeit« der Schüler(innen), wobei der Aspekt des Könnens den Aspekt des Wissens dominiert. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie ist man dazu übergegangen, »nationale Bildungsstandards« (39) vorzulegen. Dadurch sind nicht nur einheitliche Leistungsniveaus für verschiedene Altersgruppen in den Fächern Deutsch, Mathematik und in einer Fremdsprache entwickelt worden, sondern man hat auch eine veränderte Perspektive für den Unterricht festgelegt. »Die bisherige ›**Inputsteuerung**‹ des Schulwesens mit Vorgaben zu Zielen, Inhalten und teilweise Wegen der Umsetzung soll durch eine ›**Outputsteuerung**‹ ersetzt werden, bei der Inhalte und Wege der Umsetzung (weitgehend) freigegeben werden.« (40, Hervorhebungen im Text KWF) Damit wird die Auswahl der Stoffe (exemplarisches Lernen) auf die Lehrkräfte übertragen, die zudem noch neue Aufgaben formulieren müssen, so dass die angestrebten Kompetenzen von den Lernenden auch entwickelt werden können. Die Verfahren der Überprüfung, ob die Bildungsziele tatsächlich erreicht worden sind, stecken ebenso noch in den Anfängen. Schließlich müssen die einzelnen Fächer den Kompetenzbegriff genauer fassen und auf dieser Basis Kompetenzmodelle entwerfen. (Wie mühselig dieser Prozess im Schul- und Unterrichtsalltag ist, werden viele betroffene Kollegen bestätigen.)

Nicht direkt mit dem Kompetenzbegriff verbunden, doch in engem Zusammenhang damit steht der neu gestaltete Abschnitt »Konzeptionell schriftliche Texte

schreiben« (120 ff.). Mündlich zu kommunizieren scheint mühelos möglich zu sein; doch sobald Texte verschriftlicht werden sollen, wird die Anstrengung, die »Distanz zwischen Schreiber und Leser« (120) zu überwinden, offensichtlich. Um diese Texte unabhängig von Ort, Zeit und gegebenenfalls vom Adressaten zu verfassen, ist eine wesentlich größere Präzision in der Wortwahl und in den Formulierungen notwendig, um ihnen »eine kohärente Struktur zu geben« (123). Dieses erfordert von Schreibern auch ein deklaratives »Wissen über Textsorten« (123). Um die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern, ist es nicht nur notwendig, dass sie die typischen schulischen Aufsatzarten (Erzählung, Schilderung, Bericht, Beschreibung, Erörterung) kennen. Sie müssen ebenfalls mit Lernaufgaben konfrontiert werden, die sie mit einem größeren Spektrum an Textsorten vertraut machen. Dass dies wichtig ist, zeigt sich am Beispiel des »Chattens«; in dieser Textsorte kommt es zu einer starken Vermischung von konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit.

Für den Sprachunterricht, zumal wenn es um die individuelle Förderung geht, spielt die Mehrsprachigkeit in den Klassen eine immer größere Rolle. Die Wissenschaft trägt dieser Tatsache schon länger Rechnung, und gerade in den letzten Jahren sind eine Menge Studien zu unterschiedlichen Aspekten des Deutschen als Zweitsprache erschienen (vgl. 252). Doch diese Erkenntnisse sind bislang nicht immer im Bewusstsein der Lehrenden angekommen. Gerade in den schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler(innen) sind hier Defizite zu erkennen, die im Unterricht stärker ausgeglichen werden müssen.

Die Überarbeitung des Layouts hat der Lesbarkeit des Buches gut getan. Zentrale Begriffe sind im Text fett hervorgehoben; jedes Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und mit kommentierten Lektürehinweisen. Der umfangreiche Anhang (ca. 50 Seiten) umfasst eine umfangreiche Zusammenstellung von Arbeitsmitteln zur Sprachdidaktik und zum Sprachunterricht (14 Seiten) sowie ein Literaturverzeichnis (26 Seiten), das bis ins Jahr 2010 reicht. Ein Glossar wichtiger didaktischer und sprachwissenschaftlicher Begriffe sowie ein Sachregister runden das Buch ab.

Die Einführung in die *Sprachdidaktik Deutsch* von Steinig und Huneke ist eine zuverlässige und kritische Bestandsaufnahme und greift in seiner 4. Auflage die aktuelle Diskussion über Bildungsstandards auf. Es wird noch etwas dauern, bis der Unterricht sich tatsächlich an Kompetenzen orientiert und »Mehrsprachigkeit« selbstverständlicher Bestandteil des Sprachunterrichts ist.

Literatur

Florin, Karl-Walter: »Rezension Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 2. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, 2004,«, *Info DaF* 2–3 (2005), 269–271.

- Surkamp, Carola (Hrsg.):
**Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbe-
 griffe.** Stuttgart: Metzler, 2010 – ISBN 978-3-476-02301-8. 352 Seiten, € 39,95

(Udo O. H. Jung, Bonn)

Da haben sich nahezu 40 Jahre nach Ausrufung der Kommunikativen Kompetenz als übergeordnetem Lernziel 88 Fachleute zusammengetan, um unter der Leitung der Göttinger Lehrstuhlinhaberin für englische Fachdidaktik eine sprachenübergreifende Bestandsaufnahme vorzunehmen: Woher kommen wir, wohin geht die Reise? Der Herausgeberin ist zuzustimmen, in den vergangenen vier Jahrzehnten hat sich viel getan. Das *Lexikon Fremdsprachendidaktik* will deshalb die »wichtigsten Forschungsgebiete der Fremdsprachendidaktik für den deutschsprachigen Raum erstmals lexikalisch erfassen« (Vorwort). Ob einer der eifrigsten und das Lexikon stark prägenden Beiträge, Konrad Schröder, dieser Formulierung uneingeschränkt zugestimmt hätte, mag dahingestellt bleiben. Er ist nämlich der Herausgeber des *Reallexikons der englischen Fachdidaktik* aus dem Jahre 1977.

In der Annahme, dass die Verfasser der neuen Lexikonartikel einen repräsentativen Querschnitt abgeliefert haben, kann man ein wenig »Erbsenzählerei« betreiben und die von der Lexikonredaktion eingefügten Querverweise (im Artikel über *Suggestopädie* wird auf *Aktivierung*, auf *Musik* und auf *Übung* verwiesen) exzerpieren und addieren, um so den Diskussionsschwerpunkten des frühen 21. Jahrhunderts auf die Spur zu kommen. Die Ergebnisse müssen jedoch *cum grano salis* genommen werden, denn nicht immer ist die Redaktion den Hinweisen der Autoren gefolgt. So erwähnt Konrad Schröder in dem Artikel über *Sprachenpolitik* die in der Bibel geschilderte Erschlagung von 42.000 Efraimitern am Jordan, weil sie das Wort »Schibbolet« nicht richtig aussprechen konnten. Der Verweis auf den Artikel zur *Aussprache* fehlt hier, obwohl erst kürzlich ein Amerikaner koreanischer Abstammung Amok gelaufen ist und mehrere Menschen getötet hat, weil er wegen seiner schlechten Kenntnisse der Zielsprache (*Morbus Oettinger*) gehänselt worden war.

Die Suchfrage lautet: Welche Themen werden in den 209 Artikeln immer wieder angesprochen, welche mehr oder minder ignoriert? Das hängt natürlich auch ein wenig mit den Lakunen im Lexikon – Corpuslinguistik, Kollokation, Fremdsprachenassistenten, Ferienkurse, Lehrerverbände und Kongresse zum Beispiel – zusammen, die aber insgesamt das Bild nicht allzu sehr verzerren.

Die Auszählung ergibt eine ganz erhebliche Spreizung. Der Spitzenreiter mit 55 Querverweisen heißt *Lernziele*. In jedem 4. Artikel geht es um diese Frage. Auf die Artikel über *Fachsprache*, *Förderunterricht*, *Sprachenpolitik*, *Sprachlehrforschung* und *Unterrichtsplanung* wird jeweils nur ein einziges Mal verwiesen. *Legasthenie* und *Zeitschriften* gehen ganz leer aus.

Auf den Spitzenreiter folgen diverse Kompetenzen, die *kommunikative* (N = 47), die *interkulturelle* (N = 35) oder einfach *Kompetenzen* (N = 52) ohne weitere Qualifikation. Natürlich fehlt auch nicht der *kommunikative FU* (N = 31).

Vor dem Hintergrund des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (N = 33) entsteht ein starker Block, der mit *Interkulturelles Lernen* (N = 34) und *Lernerorientierung* (N = 34) überschrieben werden könnte. Dazu gehören *autonomes Lernen* (N = 41), *Motivation* (N = 39), *Lernstrategien* (N = 35), *Handlungsorientierung* (N = 34), *Bewusstheit/Bewusstmachung* (N = 32) und *Wissen* (N = 34); etwas konkreter *Übung* (N = 43), *Fertigkeiten* (N = 40), *Hörverstehen* (N = 30) und *Fehler* (N = 30). Das sind die ›üblichen Verdächtigen‹ für den, der sich in der Fachliteratur auskennt.

Erst am unteren Ende wird es ganz konkret, vom *Unterrichtsgespräch* (N = 6) über *Klassenarbeiten* (N = 5) und die *Tafel* (N = 3) bis hin zur *Hausaufgabe* (N = 2), alles Themen, die den Schüler und den Lehrer ganz direkt etwas angehen.

Man kann auch versuchen, die in den Lexikonartikeln vorkommenden Querverweise zu gruppieren, um zu erfahren, wo die Brennpunkte liegen. Das gelingt natürlich nur annäherungsweise. Die Verweisstruktur offenbart, dass *Verfahren* und *Techniken* (N = 517) vorne liegen, gefolgt von (der zugegebenermaßen unbefriedigenden Kategorie) *übergreifende Themen* (N = 432), *Eigenschaften* und *Aufgaben* von Schülern (N = 394), *Lernzielen* (N = 361), *Eigenschaften* und *Aufgaben* von Lehrern (N = 185), *Fertigkeiten* (N = 169), *Forschungszweigen* (N = 149) und *Arbeitsmitteln* (N = 124). Das besondere Augenmerk liegt also auf den *Schülern* und den *Techniken*, denen sie ausgesetzt sind, deren sie sich aber auch, wie wir sehen werden, selber bedienen sollen.

Lehrer und Schüler – mit den Medien dazwischen – sind die Hauptakteure jeglichen Unterrichts, dem, je nachdem wie er ausfällt, ein bestimmtes Menschenbild zugrunde liegt. Wer den Behaviorismus als Lerntheorie wirklich ernst genommen hat und nicht bloß als eine filigrane Mäeutik suggerierende Methodik, dem sind Schüler als Reflektoren erschienen, nicht jedoch, wie es in einem der Lexikonartikel heißt, als »umfänglich Bedeutung aushandelnde[, kulturelle[] Aktanten« (6). Fragen wir also, welches Bild von jenen »Aktanten« entworfen wird, die im Vergleich mit den relativ gefestigten Lehrern einen Entwicklungsprozess von mehreren Jahren durchmachen müssen. Dabei ist zwischen Soll und Haben zu unterscheiden.

Die Schülerinnen und Schüler (im Lexikon SuS) *sollen* – und ich zitiere von nun an nahezu wörtlich unter Auslassung der Anführungszeichen –

- als sie selbst zielsprachlich kommunizieren und agieren (7),
- die eigenen sprachlichen und kulturellen Grenzen überschreiten (12),
- das eigene Lernen zunehmend selbständig planen und gestalten, reflektieren, regulieren und bewerten (36),
- von der Sichtung und Auswahl der Materialien über deren Bewertung hinsichtlich der Lernzielrelevanz ... bis hin zur Planung und ... Präsentation

eines eigenen Produkts eine Vielzahl von eigenständigen Entscheidungen treffen (45),

- ästhetisch-künstlerisch tätig werden (62),
- Filmformate auch selbst gestalten können (65),
- jenseits der Identifikation mit eigen- und zielsprachlichen Kulturräumen einen mentalen Ort [...] betreten [...], der eine Art hybrider Identität begründet (108),
- Ideen zur Bearbeitung des Themas sammeln, auswählen und strukturieren, einen Arbeits- und Zeitplan erstellen; in alten und neuen [...] Medien aufgabenbezogen recherchieren; Informationen aus fremdsprachigen Quellen verstehen, auswählen und aufbereiten; passende Präsentationshilfen und Zusatzmaterialien ausarbeiten...; die Präsentation kompetent und zieladäquat in der Fremdsprache realisieren, Fragen beantworten bzw. in einer Diskussion erörtern und den Erarbeitungsprozess und die Ergebnisse reflektieren und bewerten (248).

Solch anspruchsvollen Zielprojektionen – das Wort »Erziehung« ist übrigens ein *NoShow* im Lexikon – stehen gelegentlich einfache Beschreibungen des Ist-Zustandes gegenüber. Die SuS

- sind ohne so etwas wie sprachliche Bewusstheit (93),
- sind motiviert, zu lesen und zu lernen – soweit sie kompetent sind (199),
- möchten erfahren, worum es im Lied geht (209),
- können durchaus auf metasprachliches Wissen zurückgreifen und dazu in altersgemäßer Weise Auskunft geben (245),
- gelten als gute Vergleicher sprachlicher bzw. zielsprachlicher Schemata – soweit sie gut sind (275),
- profitieren stärker von explizitem Üben, soweit sie analytisch vorgehen, von implizitem Üben, soweit sie intuitiv sind (315).

Empirisch abgesichert sind Aussagen über SuS aus der DESI-Studie des Jahres 2008. Danach kann ein Drittel der 9. Jahrgangsstufe noch nicht einmal konkrete Einzelinformationen im Rahmen alltäglicher Kommunikation verstehen, wenn diese explizit an der Textoberfläche liegen und in einfacher Sprache deutlich präsentiert werden.

Und die LuLs, die Lehrerinnen und Lehrer? Die LuLs sind Allrounder. Sie *sollen*

- sich je nach Situation und intendierter Zielstellung im Spannungsfeld zwischen Initiator und Stimulator, Informant und Experte, Regulator und Katalysator und Berater und Beurteiler bewegen – nicht nur einen wissenschaftlichen, sondern auch einen explizit künstlerischen Anspruch an ihr pädagogisches Handeln haben und deshalb entsprechende theoretische und praktische Grundlagen z. B. in den Kernbereichen Schauspiel, Spielleitung und szenisches Schreiben erwerben (38),

- diagnostische Kenntnisse standardisierter Tests sowie methodische Kenntnisse zur Schaffung differenzierter Lernangebote besitzen (66),
- Kenntnisse über die Unterrichtsmethoden und -inhalte der jeweils anderen Schulformen haben (66),
- Sprachvorbild, Kommunikator, Motivator, Innovator, Tutor, Coach, Planer, Diagnostiker, Evaluator, Organisator, Klassenzimmermanager, Interkultureller Mittler, Medienexperte, Forscher, Lerner, Lernerermöglicher und noch mehr sein (162),
- ein Kompetenzniveau von insgesamt C1 Plus haben (164),
- über diachron ausgerichtetes, fachwissenschaftliches Wissen um die historische Entwicklung und die Schlüsselkonzepte der Fremdsprachenmethodik verfügen (219).

Auch im Falle der LuLs gibt es Istzustandsbeschreibungen. Die LuLs

- umgibt aufgrund der Feminisierung des Kompetenzbereichs eine Aura des Semiprofessionellen, damit einhergehend ein vergleichsweise geringes ökonomisches und symbolisches Kapital (94),
- waren im Zeitalter der Reformpädagogik zu großen Teilen weit davon entfernt, einsprachig unterrichten zu können (258),
- sind als Grundschullehrer auch heute noch nicht ausreichend aus- oder weitergebildet, so dass ein Bruch zwischen den Schulformen entsteht (312).

Empirisch belegt ist aufgrund der DESI-Studie, dass LuLs

- nicht durchgängig über adäquate [...] Kompetenzen im Bereich der kommunikativen Mündlichkeit verfügen, die über ein schmales Korpus von stereotypen *classroom phrases* hinausgeht (35),
- in ihrer Mehrzahl mehr oder minder gehäuft selbst Fehler produzieren. Ihre pragmatisch-stilistischen und kulturellen Fertigkeiten im Bereich der zu vermittelnden Fremdsprache reichen nicht aus (57).

Zwischen Soll und Haben, darf man auf der Basis dieser Zeugnisse sagen, klafft eine große Lücke bei den SuS nicht minder als bei den LuLs. Den Schülern werden von der deutschen Fachdidaktik Leistungen abgefordert, die, wenn ich die Ausführungen über die LuLs richtig deute, diese selbst nicht immer erbringen.

Was hat sich also in den 40 Jahren nach Ausrufung der kommunikativen Kompetenz geändert? Vierzig Jahre sind eine lange Zeit, in der 10 Lehrergenerationen ausgebildet werden können. In dem Artikel über kommunikativen Fremdsprachenunterricht – und das Modell des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts steht hier ja Pate für die geforderten Leistungen – zitiert Adelheid Schumann auf Seite 140 den Ziehvater des Ganzen, Hans-Eberhard Piepho, als Kronzeugen mit der Bemerkung, dass die kommunikativen Grundprinzipien den Schulalltag und die Unterrichtspraxis erstaunlich wenig verändert haben und dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht immer noch und vielleicht für

immer eine Zielvorstellung bleibt. Freilich, das Zitat geht weiter: Von dieser Zielvorstellung, sofern nicht auch sie aus dem Blick gerät, können wertvolle Impulse für den Fremdsprachenunterricht ausgehen. Also gut, packen wir's an, diesmal aber richtig!

Literatur

DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 2008.

► Szczepaniak, Renata:

Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6666-9. 219 Seiten, € 19,90

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Dieses Buch braucht nicht, wer weiß, wie aus dem althochdeutschen »wiht« (Sache/Ding) das dem neuhochdeutschen Verb nachgestellte *nicht* wurde (45); wie es zu den neun Pluralmarkern im Deutschen gekommen ist (50 ff.); wie das Zahlwort *eins* mit dem unbestimmten Artikel zusammenhängt (79ff); dass *in* die mit großem Abstand am häufigsten auftretende Präposition im Deutschen ist (94); wie das Präterital-Suffix *-te* »höchstwahrscheinlich« (112) aus dem germanischen »dōn« (für »tun«) entstanden ist; dass das Futur II als Tempusform im Deutschen gerade noch mit 0,3 % zu Buche schlägt (148); was der *am*-Progressiv mit dem Absentiv zu tun hat (164); wie (nicht dass!) sich die Verb-Position im deutschen *weil*-Nebensatz nach links verschoben hat (187).

Renata Szczepaniak hat ein äußerst kenntnisreiches Buch vorgelegt, dessen Dichte von Informationen, Erläuterungen und Herleitungen besticht. Die Autorin ist Linguistin und vertritt an der Universität Hamburg den Schwerpunkt Historische Sprachwissenschaft. Wer Zweifel an Sinn und Nutzen der Historischen Sprachwissenschaft hegt, der mag sich dieses Buch vornehmen, das 2011 in einer überarbeiteten und erweiterten zweiten Auflage erschienen ist. Unter Grammatikalisierung wird das Gefüge von Veränderungen einer Sprache verstanden, wie es im Nachhinein beschrieben werden kann. Formen zeichnen sich ab und gewinnen ein gewisses Profil; Formen verlieren an Profil und lösen sich auf. »Den Prozess der Entstehung und Weiterentwicklung grammatischer Morpheme bis hin zu ihrem Untergang bezeichnet man als **Grammatikalisierung**« (5, Hervorhebung durch Autorin) – und später: »Grammatikalisierung ist nichts anderes als das Resultat kommunikativer Problemlösungen, die ungewöhnlich und praktisch zugleich sind.« (30) Das klingt allerdings wohl einfacher, als es in Wirklichkeit ist. Das wird auch deutlich durch die im Buch verwendete Terminologie, die hin und

wieder sehr vielsilbig ist: »Demorphemisierung« (18), »Paradigmatizität« (21), »interparadigmatische Variabilität« (22), »Degrammatikalisierung« (25), »konventionelle Implikaturen« (32), »Polygrammatikalisierung« (39), »anamnestischer Gebrauchskontext« (72), »innerphrasale Adjektivflexion« (107), »Dekategorialisierung« (115) – lauter Konstruktionen, die die gängigen Rechtschreibprogramme warnend unterstreichen –, ein Umstand, der nicht gegen die Verwendung dieser Terminologie sprechen muss, aber doch immer fragen lässt, ob es nicht auch etwas »angepasster« ginge (d. h. eher am Leser als an der allerletzten terminologischen Stimmigkeit orientiert).

Das in diesem, von diesem Buch vermittelte Wissen ist enorm, seine Grundlage war eine Vorlesung an der Universität Mainz. Die Menge an sprachhistorischen Einzelheiten scheint manchmal an Grenzen der Didaktisierbarkeit zu stoßen; und der Umfang an angegebener Literatur (rund 400 Titel) lässt schon fragen, ob dieses Pensum mit den aktuellen Studienbedingungen vereinbar ist.

Die wichtigsten »Grammatikalisierungsprozesse im Deutschen« präsentiert die Autorin, indem sie zum einen den »Negationswandel« beschreibt, zum anderen »Grammatikalisierungen im nominalen Bereich«, »Grammatikalisierungen im verbalen Bereich« sowie »Grammatikalisierungen satzübergreifend« anführt und erarbeitet. Der nominale Bereich wird anhand von sechs komplexen Beispielen erschlossen: Pluralmarker, Definitartikel, Indefinitartikel, sodann »Vom Artikel zum Flexiv«, »Die Entstehung neuer Präpositionen«, »Die Fixierung der Nominalphrase«. Im verbalen Bereich wird die Grammatikalisierung durch folgende Phänomene dargelegt: die schwache Verbflexion, Personalpronomen, Perfekt, das Verb »werden«, das »Rezipientenpassiv«, die »Herausbildung des *am*-Progressivs« sowie die »Entwicklung der Modalverben«. Die satzübergreifende Grammatikalisierung schließlich beschreibt die »Entstehung von Subjunktionen«, die »Fixierung der Wortstellung« und die »Entstehung von Diskursmarkern«.

Das zuletzt genannte Phänomen wird anhand von »weil« veranschaulicht; nachvollziehbar wird verdeutlicht, wie aus der Subjunktion *weil* der Diskursmarker *weil* wird, »*weil* wird also zu diskurspragmatischen Zwecken verwendet, und zwar als sprecherseitiges Fortsetzungssignal« (185). Diese Ausführungen sind nützlich, weil allzu oft angenommen wird, dass es sich bei *weil* in Verb-Zweit-Sätzen einfach nur um eine syntaktische Verschiebung handelt. Szczepaniak macht hingegen noch einmal darauf aufmerksam, dass und wie sich *weil* in Verb-Zweit-Sätzen und *weil* in Verb-Letzt-Sätzen »in Form und Funktion« (188) voneinander unterscheiden.

Dieses Phänomen ist nun schon so häufig beschrieben worden, dass man sich fragen kann, ob nicht besser ähnliche Fälle als Diskursmarker beschrieben worden wären: *wobei* zum Beispiel, dem man heute unentwegt begegnet und dem wahrscheinlich ebenfalls eine Funktionsveränderung widerfahren ist. Auch hier

überlagert der diskurspragmatische Zweck längst jede vorherige grammatische Funktionsfestschreibung. *Wobei* hört man heute entweder als sprecherseitiges oder auch – und häufiger – als diskurspartnerseitiges Signal für einen partiellen Einwand bei prinzipiellem Einverständnis. Ähnlich wie *weil*, für das Renata Szczepaniak reklamiert, dass es ausschließlich in gesprochener Sprache vorkomme (186), wird man *wobei* in Kopfstellung nicht im Schriftlichen erwarten, es sei denn in der Fixierung von Mündlichkeit wie im folgenden Beispiel: »Wir sind selbständig, wir werden immer für so extreme Arbeitsplätze gebucht. Wobei das Atomium mit 102 Metern Höhe recht harmlos ist.« (*Der Spiegel* 41/2012 vom 8.10.2012, 58)

Abschließend sei die sorgfältige Darstellung der zumeist sehr komplexen grammatischen Verhältnisse hervorgehoben. Hin und wieder mag sich ein Leser fragen, ob man tatsächlich bei grammatischen Erklärungen unbedingt bei »Isidor, Ende 8. Jh.« (81) beginnen, mit »Otfrid, sp. 9. Jh.« (83) und »Notker 10./11. Jh.« (84) fortfahren muss, um die Entwicklung des Indefinitartikels zu begreifen. Diesem Einwand lässt sich aber sehr einfach damit begegnen, dass wir ein Studienbuch vor uns haben, das sich an Studierende der Germanistik richtet – und das bedeutet, an künftige Spezialistinnen und Spezialisten für die deutsche Sprache. Der dritten Auflage wünscht der Rezensent einen zusammenfassenden Abspann, ein Schlusskapitel, das eventuell sogar den Mut zeigt, über künftige Grammatikalisierungen des Deutschen zu spekulieren.

► Tamura, Kazuhiko (Hrsg.):

Schauplatz der Verwandlungen. Variationen über Inszenierung und Hybridität. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-348-3. 254 Seiten, € 23,00

(*Thomas Pekar, Tokyo / Japan*)

Seit über fünfzig Jahren veranstaltet die Japanische Gesellschaft für Germanistik Literatur- bzw. Kulturseminare zu bestimmten Themen, die mit einem aus Deutschland eingeladenen Gast (einem Professor bzw. einer Professorin) intensiv eine Woche lang in einem überschaubaren Kreis diskutiert werden. Der vorliegende Band versammelt die Ergebnisse zweier dieser Seminare, die 2008 und 2009 stattfanden – und zwar zu den Themen ›Inszenierung‹ (mit der Berliner Theaterwissenschaftlerin Gabriele Brandstetter) und ›Hybridität‹ (mit der Bochumer Literaturwissenschaftlerin Monika Schmitz-Emans). Beide Wissenschaftlerinnen steuerten zu ›ihren‹ Themen jeweils einleitende Aufsätze bei, die aus ihren *keynote speeches* bei den Seminaren erwachsen. Die anderen Aufsätze sind überarbeitete Vorträge von TeilnehmerInnen an diesen Seminaren (unter ihnen auch der bekannte Münchner Germanist Gerhard Neumann). So ist das Buch in zwei, allerdings nicht ganz gleichgewichtige Teile gegliedert: Während der erste Teil

zum Thema »Die Inszenierbarkeit der Welt« nur fünf Aufsätze umfasst, besteht der zweite Teil, mit der Überschrift »Hybridität – ein ›alternatives‹ Kulturprinzip?«, aus acht Beiträgen. Warum dieses Ungleichgewicht besteht, wird nicht erklärt.

In seinem Vorwort versucht der japanische Germanist Kazuhiko Tamura beide Themen miteinander zu verklammern: ›Inszenierung‹ wie ›Hybridität‹ seien ›Kulturpraktiken‹, die auf einem »Verständnis von Kultur« basierten, das diese »als beweglich, dispositiv, improvisatorisch, demonstrativ und ereignishaft« (7) begreife. ›Inszenierung‹ wird dabei als ein Generierungsakt verstanden, der als konstitutiv für jede Art »menschlicher Kommunikation« (8) angesehen wird. Konkret behandeln die fünf ›Inszenierung‹ betreffenden Aufsätze dann: in dem Beitrag von Brandstetter Körper-Inszenierungen in zeitgenössischen Tanz-Performances¹; Schweige-Inszenierungen in dem Gegenwartsdrama *Klamms Krieg* von Kai Hensel; die Inszenierung der ›inneren Bühne‹ in Hörspielen der 1950er Jahre des bundesrepublikanischen Nachkriegsrundfunks; die Inszenierung des Anfangs in Kafkas *Prozeß*-Roman²; und schließlich die Inszenierung des *thymos* – worunter die Verfasserin, Naoko Sutou, eine »irrationale dunkle Emotion« (89) versteht – in Nō-Stücken.

Die Problematik von solch offenen, interdisziplinären Themen, wie es ›Inszenierung‹ und ›Hybridität‹ sind, liegt bei dieser absolut heterogenen Themenübersicht auf der Hand: Wer vermag sich in einem verschiedenste Zeiten, Medien und Kulturen betreffenden Feld noch zu orientieren? Was ist hier überhaupt der Zusammenhang dieser Themen? Eine Orientierung erhält man allerdings nicht, auch nicht in dem einleitenden Brandstetter-Aufsatz.

Etwas besser organisiert erscheint der zweite Teil, was wesentlich an dem einleitenden Aufsatz von Schmitz-Emans liegt, die »Aspekte einer Poetik der Hybridität« (103 ff.) entwirft, mit der man zumindest dann einige der folgenden Beiträge verbinden kann. In diesen werden, in bunter Mischung, Hybrid-Erscheinungen in der deutsch-japanischen Literatur (fast unvermeidlich taucht in diesem Zusammenhang immer wieder Yoko Tawada auf), in der deutschsprachigen Literatur (bei Jean Paul und Ingeborg Bachmann), im mexikanisch-amerikanischen Performance-Theater³, in japanischen Anime-Filmen und in den Installationen des chinesischen Künstlers Xu Bing thematisiert.⁴

Sicherlich kann ein Buch mit einem so ›wilden‹ Themenangebot vielfältige Impulse und überraschende Einsichten vermitteln, doch fragt sich der angesichts dieser Vielfalt leicht überforderte Leser am Ende: Was ist eigentlich *nicht* ›Inszenierung‹? Was eigentlich *nicht* ›Hybridität‹? Und er wünscht sich dann einen strengeren Herausgeber herbei, der seinen Themen eine viel stärkere Zuspitzung und vielleicht auch Konzentration auf bestimmte Genres, Epochen oder zumindest Kulturen gegeben hätte.

Anmerkungen

- 1 Es geht um Choreographien von Meg Stuart, Xavier Le Roy und Jeremy Wade.
- 2 Dieser Beitrag stammt selbstredend von dem Kafka-Experten Gerhard Neumann.
- 3 Kai van Eikels thematisiert in seinem Beitrag Aufführungen der aus Künstlerinnen und Künstlerinnen aus Mexiko und den USA bestehenden Gruppe *La Pocha Nostra*.
- 4 Hinzukommt ein Beitrag von Reinmar Emans über den »vermischten Geschmack in der Musik des 17. und 18. Jahrhundert« (vgl. 172 ff.), der aber zum Thema »Hybridität« nichts beiträgt.

- Tschirner, Erwin; Mackus, Nicole; Möhring, Jupp; Pfeifer, Fleur:
Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch.
 Berlin: Cornelsen, 2012. – ISBN 978-3-589-01690-7. 168 Seiten, € 14,95

(Lutz Köster, Bielefeld)

Übungsbücher für das lexikalische Lernen kann es nicht genug geben, und diese Kombination aus *Grund- und Aufbauwortschatz* (Tschirner 2008a), Übungsbuch zum Grundwortschatz (Tschirner 2008b) und vorliegendem Übungsbuch zum Aufbauwortschatz ist zudem innovativ: eine auf der Basis eines eigenen Korpus (Herder/BYU-Korpus) erstellte Wortliste von 2.000 respektive 4.000 Wörtern, die in den Übungsbüchern mit mannigfaltigen Übungen versehen ist (vgl. Son 2010). Alle Lehrbücher sind einsprachig, der noch in Tschirner 2008a und 2008b mitgedachte englischsprachige Lerner – in den Wortlisten des *Grund- und Aufbauwortschatzes* werden in einer mittleren Spalte durchgängig englische Entsprechungen aufgeführt, das Übungsbuch zum Grundwortschatz bietet englische Übersetzungen zu den eigenen Arbeitsanweisungen (2008b: 158 f.) – ist im vorliegenden Übungsbuch zum Aufbauwortschatz entfallen.

Das Übungsbuch zum Aufbauwortschatz hat ein einseitiges Vorwort, das den Aufbau des Lehrwerks anspricht und dem Benutzer (»Sie«, 3) Anregungen zum Wortschatzlernen gibt. Die 16 onomasiologisch strukturierten Kapitel – von *Wohnen über Wahrnehmung und Bewegung* bis zu *Allgemeine[n] Begriffe[n]* wie *Zeit* und *Raum* – basieren auf den Kategorien von *Profile Deutsch* (2002). Alle Unterkapitel werden auf Doppelseiten präsentiert und haben auf der linken Seite Texte, auf der rechten Übungen; die monologischen und dialogischen Texte sind nicht-authentisch und neue Wörter (Lernwortschatz) werden kursiv dargestellt, die sehr variantenreichen Übungstypen verlangen fast ausschließlich reproduktive Leistungen (Lösungswörter stehen zur Auswahl oberhalb der Übung), lediglich die letzte Aufgabe ist produktiver Art, Beispiel: »Als Sie zur Schule gingen. Beantworten Sie die Fragen. Benutzen Sie dafür Wörter dieses Kapitels.« (83) Ein Kapitel zu »Strukturwörtern« (158 f.) und »Lösungen« (160 ff.) beschließen das Lehrwerk. Der Aufbauwortschatz bezieht sich auf die Stufe B2 des Gemeinsamen

Europäischen Referenzrahmens, was aber nur auf dem vorderen Deckel durch ein Logo ersichtlich ist; die Texte und Dialoge sind für diese Lernstufe erstaunlich einfach und trivial gebildet, es sind teils kurze Sätze, viele Reformulierungen mit »also« (»Dann schreibt man alle *relevanten*, also wichtigen Informationen auf«, 88). Texte zeigen die Trennbarkeit des Verbs (»Fahrräder *unterstellen*« – »Wo *stellt* ihr die Fahrräder *unter*?«, 18), Texte und dazugehörige Übungen sind aufeinander abgestimmt, präsentieren verschiedene syntaktische Umgebungen und Kollokationen: Text »[...] Eltern müssen für die Kosten von Büchern [...] *aufkommen*« (8) – Einsetzübungen »[...] können die Eltern nicht für die Kosten des Kindergartens ...« sowie »Der Nachbar hat unser Auto beschädigt und muss nun für den Schaden ...« (9). Mit solchen (und anderen, etwa auch impliziten Wortfamilien, 92 f.) stillschweigend praktizierten Strategien – an keiner Stelle wird darauf aufmerksam gemacht, dass Wörter nie alleine stehen oder zu finden sind, die wenigen Sätze zum Wortschatzlernen im Vorwort (sowohl in Tschirner 2008a als auch in diesem Übungsbuch) gehen nicht auf das Phänomen Kollokation/Phrasem und wortschatzdidaktische Konsequenzen ein – soll wohl der Einzelwortfixierung begegnet werden, die gleichwohl charakteristisch für alle drei Lehrbücher ist. Die Beispielsätze in Tschirner 2008a können nicht als Gegenargument dienen, da dort beispielsweise zu »der Sinn« »Der Mensch verfügt über fünf Sinne« zu finden ist (87), im Übungsbuch zum Grundwortschatz dann »Es hat keinen *Sinn*, die Fenster zu öffnen.« (Tschirner 2008b: 54); im Übungsbuch zum Aufbauwortschatz »[...] *Miete bezahlen*«, »[...] betrug die *Miete* 400 Euro [...]« (Tschirner u. a. 2012: 18) und im *Grund- und Aufbauwortschatz* (Tschirner 2008a) »Die *Miete* für ein ganzes Haus können wir nicht bezahlen« (27) – die lernwerte Kollokation »die *Miete* beträgt« taucht also in der Wortliste nicht auf, bei »betragen« finden wir immerhin den Beispielsatz »Die *Rechnung* für dieses Kleid beträgt siebzig Euro.« (57)

Der zweite Kritikpunkt betrifft die Verharmlosung des Aufwands, den Wortschatzlernen bedeutet. Das fünfseitige Vorwort zu Tschirner (2008a) geht auf vier Aspekte ein: Häufigkeit, Textdeckung und Wortwissen; das eigene empirische Korpus; Erläuterungen zum Grund- und Aufbauwortschatz; »Wörter lernen« (5). Spricht Tschirner hier immer von »Wörtern«, so verweist die weitaus ausdifferenziertere englische Wortschatzdidaktik zu Recht auf »word families« (Schmitt 2010: 29); weitergehende Tipps zum »Vokabelheft« (Tschirner u. a. 2012: 3) fehlen, ein Kollokationsbewusstsein (s. o.) wird nicht angestrebt; richtigerweise spricht Tschirner von Wörtern, die sich »leicht erschließen lassen« (3), wobei im eigenen Aufbauwortschatz zu »erschließen« – »Der Bürgermeister möchte das Gebiet am Rande der Stadt noch in diesem Jahr erschließen« (Tschirner 2008a: 33) steht, oder er verweist darauf, dass sein Korpus ein »ausgewogenes« sei (Tschirner 2008a: 4), ohne Erläuterung dieses Fachbegriffs (das Vorwort hat offensichtlich zwei Zielgruppen, Fachöffentlichkeit und »Sie«, 6).

Im Fazit ist die Einheit von empirisch nach Frequenz erhobenen Wortlisten und Übungsbüchern auf den zwei Niveaus Grundwortschatz und Aufbauwortschatz hervorzuheben. Die Diskussion um Frequenz oder stärker lerngruppenorientierte Auswahlbegründungen als Auswahlkriterium soll hier nicht geführt werden, das zugrunde liegende Korpus ist gegenüber älteren Häufigkeitslisten tatsächlich ausgewogener und aktueller. Die thematische Anordnung des Lernwortschatzes ist lerntheoretisch sinnvoll und ermöglicht eine gezielte Aneignung bzw. Wiederholung bestimmter Lexikbereiche. Die Kombination von Wortliste (Nachschlagemöglichkeit) und Texten/Übungen ist sinnvoll für das Selbststudium, im gesteuerten Lernkontext sollte die Lehrkraft zusätzlich andere – als die thematische – Vernetzungen üben lassen.

Literatur

Glaboniat, Manuela u. a.: *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2002.

Schmitt, Norbert: »Key Issues in Teaching and Learning Vocabulary.« In: Chacón-Beltrán, Rubén u. a. (Hrsg.): *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2010, 28–40.

Son, Seongho: »Rezension Tschirner, Erwin: Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch. Berlin: Cornelsen, 2008«, *Info DaF* 2–3 (2010), 329–331.

Tschirner, Erwin: *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen, 2008a.

Tschirner, Erwin: *Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen, 2008b.

► Tully, Carol (Hrsg.):

Zeugen der Vergangenheit. H. G. Adler – Franz Baermann Steiner. Briefwechsel 1936–1952. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-385-8. 365 Seiten, € 36,00

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

»Ruinen, überall Ruinen, wohin man auch schaut. Eine zerstörte Welt, und magere Hoffnung, daß Menschen in naher Zukunft aus diesem moralischen Niedergang herausfinden.« (69) So aussichtslos beurteilt H. G. Adler (1910–1988) die Lage Europas in einem Brief an seinen Freund Franz Baermann Steiner (1909–1952) wenige Monate nach der Befreiung aus dem Konzentrationslager im Sommer 1945. Adler belässt es jedoch nicht bei der niederschmetternden Diagnose. Bezeichnend für seine geistige Vitalität ist die Überlegung, die er daran anknüpft: »Die Frage ist, wie sollen wir unsere Rollen definieren.« (70) Der nun dank der Germanistin und Herausgeberin Tully zugänglich gemachte Briefwechsel gibt Aufschluss über dieses

Ringen der jüdischen Schriftsteller und Wissenschaftler, ihre Position zu bestimmen. Vor allem aber sind die Briefe aus den Jahren 1936 bis 1952 Dokument einer tief empfundenen Freundschaft, die bis zum frühen Tod Steiners wie kaum eine andere Höhen und Tiefen, Nähe und Distanz durchlebt. Denn die Hitler-Zeit erleben die beiden, die sich aus der Prager Kindheit kennen, höchst unterschiedlich.

Adler, heute sicher der Bekanntere der Briefpartner, ist vielen primär für sein Standardwerk über das Ghetto Theresienstadt ein Begriff, in das er selbst 1942 deportiert wurde. Es folgte eine Odyssee durch verschiedene KZs, unter anderem in Auschwitz und Buchenwald. Adler war der einzige Überlebende seiner Familie. Dem Autor und promovierten Musikwissenschaftler gelang erst 1947 die lang ersehnte Flucht nach London. Der Ethnologe und Dichter Baermann entkam dem Holocaust dank eines Studienaufenthaltes, für den er 1936 nach England reiste und nicht mehr zurückkehrte. Die beiden Freunde verbindet neben ihrer schriftstellerischen Tätigkeit das akademische und wissenschaftliche Engagement: In ihren Briefen lässt sich nachvollziehen, welche intellektuellen Positionen Adler und Steiner beziehen, sie kommentieren ihre Lektüren, tauschen sich über Kafka und andere ihnen nahestehende Dichter aus. Neben dem intellektuellen Austausch nimmt auch die (für Leser von Adlers und Steiners Lyrik besonders interessante) Kritik der Manuskripte des jeweils anderen wichtigen Raum ein: Aufrichtig, gar schonungslos wird hier das Werk des Freundes begutachtet.

Auch die Sprachkrise, einer der einflussreichsten Topoi der Moderne, wird unter ganz anderen, drängenden Zeitumständen neu thematisiert: »Das Elend, der Hunger, der Dreck, der Hass, Krankheiten, Horror, alle Arten von Schmerzen – doch all das ist oberflächlich, was es dem inneren Selbst zugefügt hat, lässt sich nicht in Worte fassen« (71), schreibt Adler über seine KZ-Erfahrungen. So müssen zuweilen Leerzeichen oder Gedankenstriche für das in Sprache nicht Artikulierbare stehen: »Ich bin gesund, aber meine Nerven, Nerven ----«, schreibt Adler in einem Brief vom 30. Juli 1945 (71).

Tullys Einleitung in den Briefwechsel sowie die hilfreichen Briefanmerkungen ebnen dabei das Verständnis für zwei jüdische Intellektuellenbiographien im unmittelbaren Nachkriegskontext und wecken Interesse für ihr literarisches Werk: Bis auf Adlers *Eine Reise*, einen (schwierigen) Klassiker der sogenannten Holocaustliteratur, harren die Erzählungen und Romane, insbesondere aber die Gedichte beider Autoren der Entdeckung durch ein breiteres Publikum.

Leider ist mit »Zeugen der Vergangenheit« (einem abgewandelten Zitat aus einem Brief Adlers) ein Titel für den Band gewählt, der kaum etwas von der Eigenheit dieses Briefwechsels verrät. Auch die Charakterisierung der Briefpartner schlägt in der Einleitung in eine Würdigung um, die der durchaus beklagenswerten Unbekanntheit insbesondere Steiners nicht gerecht wird: Dass »kein Zweifel« bestehe, dass diese Dichter »zu den bedeutendsten der deutschsprachigen Literatur des zwanzigsten Jahrhunderts« (5) gehören, ist allein deshalb eine zweifelhafte Feststellung, weil Be-

deutung in der Literaturgeschichte auch mit Rezeption zu tun hat, auf die Adler und Steiner aus den verschiedensten Gründen als Dichter kaum bzw. (im Falle Adlers) erst spät zählen durften. Die Edition des Briefwechsels verdient es allerdings, einen Teil dieser fehlenden Rezeptionsgeschichte nun für sich einzufordern.

► Vogt, Karin:

Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6644-7. 396 Seiten, € 42,00

(*Olga Averina, Ivanovo / Russische Föderation*)

Mit der vorliegenden Arbeit veröffentlicht Karin Vogt ihre 2010 an der Leuphana Universität Lüneburg fertiggestellte Habilitationsschrift. Bereits in der Einleitung wird die Zielsetzung der Arbeit mit den grundlegenden Zielen von Fremdsprachenunterricht in allgemeiner und beruflicher Bildung laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) in Einklang gebracht. Da der GeR für eine konkrete Handlungskompetenz in der Fremdsprache plädiert und durch Flexibilität und Offenheit für »unterschiedliche Bedingungen und Umstände« gekennzeichnet ist, soll er an spezifische Kontexte angepasst werden (2001: 20, 21). Diesem Aufruf folgend, nimmt die Autorin die anwendungsorientierte Komponente von Fremdsprachenunterricht in den Blick und versucht, Skalen und Deskriptoren des GeR, die unterschiedliche kommunikative Aktivitäten beschreiben, für spezifische Kontexte zu adaptieren. Aus dieser Vorgabe lassen sich zwei Schwerpunkte der Arbeit ableiten. Als wissenschaftsmethodologischer Schwerpunkt werden empirische Validierungsverfahren für adaptierte Skalen und Deskriptoren in drei ausgewählten Berufen vorgestellt. Der fachdidaktische Schwerpunkt liegt in der Entwicklung von exemplarischen Kompetenzprofilen für berufsorientierten Fremdsprachengebrauch in drei Berufen, die zugleich eine neue Form der fremdsprachlichen Bedarfsanalyse darstellen.

Die Arbeit ist übersichtlich aufgebaut und gliedert sich in zwei Teile. Während im ersten Teil zum Stand der Forschung theoretische Fragen im Fokus stehen, werden im zweiten Teil die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt.

Im Kapitel 2 erfolgt ein Überblick über die Entwicklung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz, wobei beschreibende und prozessorientierte Modelle der kommunikativen Kompetenz skizziert werden. Ferner liefert die Autorin eine detaillierte Betrachtung zum Kompetenzbegriff im GeR, der mit der Berücksichtigung von allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen einen anthropologischen und einen funktionalen Kompetenzbegriff integriert, womit sie seine Komplexität aufweist.

Das Kapitel 3 behandelt Skalen zur Beschreibung von Fremdsprachenkompetenz. Dabei werden Charakteristika, Klassifikationen von Skalen sowie Methoden zu deren Entwicklung aufgeführt. Die Autorin geht u. a. der Frage nach, welche Anforderungen eine gemeinsame Skala zur Beschreibung von Sprachfähigkeit erfüllen muss, und diskutiert Vor- und Nachteile solcher kontext- und sprachübergreifenden Skalen.

Das besonders umfangreiche Kapitel 4 widmet sich dem GeR, der als das wichtigste bildungspolitische Dokument der letzten Jahre angesehen wird, da er zum ersten Mal die Idee der stringenten Niveaustufung von Sprachkompetenz in der Praxis umzusetzen versucht. Obgleich die große Bedeutung des GeR für die Fremdsprachenvermittlung auf internationaler Ebene, für die curriculare Entwicklungsarbeit, für die Bewertung von Sprachfähigkeit sowie für die europaweite Harmonisierung von Standards unumstritten ist, werden vielfältige Aspekte des Dokuments der Kritik aus fachdidaktischer Sicht unterzogen. Dies wird von der Autorin am Beispiel der einzelnen Kapitel des GeR erörtert, wobei der Leser einen Einblick in die kritische Diskussion gewinnen kann.

Von dem innovativen Charakter des GeR zeugen die Skalen und Deskriptoren mit ihren Kann-Beschreibungen, deren Entwicklung sich als erster Versuch zur Erstellung einer gemeinsamen Skala für die Beschreibung von Fremdsprachenkompetenz auf der Basis von theoretischen Ansätzen und empirischen Daten erweist. Im angesprochenen Kapitel werden Entstehung der Deskriptoren und des Skalensystems, deren Beschreibung sowie kritische Würdigung und Analyse der Skalen im Bereich »mündliche Interaktion« in den Blick genommen. Daran schließt sich ein Überblick über europäische Projekte an, die sich die Adaptierung von Skalen und Deskriptoren (u. a. in spezifischen Kontexten) zum Ziel gesetzt haben.

Kapitel 5 rückt Fachsprachen im beruflichen Kontext in den Mittelpunkt der Betrachtung. Da als Hauptcharakteristikum des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts das Bewusstsein eines Bedarfs bei den Akteuren (Lernende, Lehrende, Institutionen) gilt, wird ferner ein besonderer Wert auf fremdsprachliche Bedarfsanalysen gelegt. Es werden die gängigen Methoden der Bedarfsanalysen mit ihren Vor- und Nachteilen zusammengefasst. Darauf folgt die Darlegung der Entwicklungen bei Ergebnissen und Methoden von Bedarfsanalysen im deutschsprachigen Raum.

Der empirische Teil der Arbeit liefert Ergebnisse des Forschungsprojekts »Fremdsprachliche Kompetenzprofile«, dessen detaillierte Beschreibung in Kapitel 6 stattfindet. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Darstellung der Forschungsfragen, des Untersuchungsdesigns und der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden. Besonders wertvoll sind hier die von der Autorin präsentierten Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsphasen. Dies sind die Kompetenzprofile für drei ausgewählte Berufe (Kaufrau im Groß- und Außenhandel, Bürokauffrau,

Hotelfachfrau), die spezifische kommunikative Aktivitäten abbilden und aus den in Subskalen gruppierten Deskriptoren bestehen. Das Kapitel beschließt die Diskussion der Ergebnisse, die auf Validierungsmethoden für adaptierte GeR-Deskriptoren, auf Erkenntnisse über die adaptierten Skalen und Deskriptoren in den Kompetenzprofilen sowie auf Konsequenzen für die Wissenschaft Bezug nimmt.

In Kapitel 7 stehen im Mittelpunkt des Interesses didaktische Implikationen in Form von Nutzungsmöglichkeiten der fremdsprachlichen Kompetenzprofile sowohl für den berufsorientierten als auch für den allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht. Zentral sind dabei die Fragen nach der Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an der derzeitigen Lebenswelt der Lernenden sowie nach der bestmöglichen Vorbereitung der Lernenden auf Situationen, die sie im späteren Berufsleben antreffen könnten. Die erwähnten Aspekte werden bei der Erstellung praktikabler sprachlicher Lernaufgaben für den allgemeinbildenden Englischunterricht der Sekundarstufe I berücksichtigt, die sich am Ziel der beruflichen Anwendungsorientierung im Bereich »Büro« anlehnen und ferner exemplarisch vorgestellt werden.

Ein weiterer positiver Aspekt der Arbeit äußert sich darin, dass sie einen umfassenden, aber überschaubaren Anhang in Form von Tabellen beinhaltet, wo adaptierte Subskalen zu den entwickelten Kompetenzprofilen für drei Berufe (Niveaustufen A1–B2) präsentiert werden. Die einschlägigen Subskalen enthalten sehr präzise formulierte kommunikative Aktivitäten, die für das jeweilige Berufsbild relevant sind und die sich auf alle grundlegenden kommunikativen Bereiche wie Mündliche Produktion/Interaktion, Schriftliche Produktion/Interaktion, Hörverstehen und Leseverstehen beziehen, wobei die Interaktion Vorrang findet.

Schließlich sind dem Buch ein Verzeichnis der Abbildungen, ein Verzeichnis der Tabellen und ein Schlagwortregister angehängt, was es noch benutzerfreundlicher macht.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass diese anspruchsvolle informative Arbeit als große Bereicherung der Diskussion um die Kompetenzentwicklung im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht zu betrachten ist und zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema nachhaltig anregt.

Trotz des klaren Gedankengangs weist der Text eine stark ausgeprägte Fachsprachlichkeit auf, setzt also das Verständnis der komplexen Zusammenhänge didaktischer Erkenntnisse voraus. Somit ist dieses Buch vor allem Fremd- und Fachsprachendidaktikern nachdrücklich zu empfehlen.

Literatur

Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt, 2001.

► Werth, Alexander:

Perzeptionsphonologische Grundlagen der Prosodie. Eine Analyse der mittelfränkischen Tonakzentdistinktion. Stuttgart: Steiner, 2011 (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 143). – ISBN 978-3-515-09862-5. 297 Seiten, € 49,00

(Barbara Vogt, Trieste / Italien)

Forschungsfragen, die in vielen Teilbereichen der Linguistik wie beispielsweise der Mundartforschung oder auch der Fremdsprachendidaktik vernachlässigt werden, betreffen die suprasegmentalen Merkmale von Sprache, insbesondere die Tonhöhe und deren Funktionalisierung. Aufgrund der Polyfunktionalität der phonetischen Merkmale und der empirisch nicht eindeutig nachzuweisenden phonetischen Korrelate von auf Suprasegmentalia basierenden phonologischen Kategorien gelingt es der Forschung nicht, geeignete Methoden der Identifikation und der Beschreibung zu entwickeln. Für eine Regionalsprache des Deutschen, nämlich für das Mittelfränkische, das sich durch die Präsenz von Tonakzenten auszeichnet (Rheinische Akzentuierung), stellt Alexander Werth nun dankenswerterweise eine Studie vor, die sich vornimmt, diese Schwierigkeiten zu überwinden.

Werth entwickelt eine Untersuchungsmethode, die die »varianten von den invarianten und die redundanten von den relevanten phonetischen Substanzmerkmalen [...]« (20) trennen soll, um somit zu einer Beschreibung der phonologischen Kategorien zu gelangen. Auf diese Weise verbindet der Autor die phonetische und die phonologische Ebene miteinander und gewinnt als »primären Untersuchungsgegenstand [...] das psychophonetische Korrelat des Sprachzeichens« bzw. die »Beziehung zwischen dem akustisch vermittelten signifiant und dem (ap-)perzeptiv wahrgenommenen signifié« (17).

Wie Werth hervorhebt, eignet sich das Mittelfränkische als Tonakzentsprache besonders für die Analyse der Form und Funktionsweise von Prosodie. In Tonakzentsprachen wird mit Hilfe der Prosodie ein lexikalischer Kontrast realisiert: Wörter oder Morpheme unterscheiden sich in der Bedeutung aufgrund unterschiedlicher Betonung, wobei diese Betonung nicht allein mit Hilfe des sogenannten Druckakzents realisiert wird, sondern durch eine andere Tonhöhe oder einen anderen Tonhöhenverlauf. Dies hat zur Folge, dass die Sprecher einerseits weniger Freiheit haben im Umgang mit prosodisch realisierter Intonation und somit die formalen Merkmale von Prosodemen leichter bestimmt und von der Intonation getrennt werden können (20). Andererseits basiert der lexikalische Kontrast in Tonakzentsprachen im Gegensatz zu »echten« Tonsprachen wie z. B. dem Chinesischen nur auf zwei distinktiven Tönen, was wiederum eine eindeutige Identifikation der Töne erleichtert.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Auf die Einleitung, die u. a. in Untersuchungsgegenstand und Forschungsziele einführt, folgt in Kapitel 2 ein Überblick über den gegenwärtigen Kenntnisstand, was die phonetischen und phonologischen Merkmale von Tonakzenten sowie die mit Prosodie in Verbindung gebrachten linguistischen Einheiten und Funktionen betrifft. Ferner werden wichtige Ergebnisse der perzeptiven Phonetik und der Experimentalphonologie vorgestellt, die – wie der Autor bemerkt – Einfluss auf das eigene Untersuchungsdesign genommen haben. Kapitel 3 gibt dann einen Forschungsüberblick über den Untersuchungsgegenstand, den Tonakzent im Mittelfränkischen, während in Kapitel 4 die Untersuchungsmethode und die damit verbundenen Überlegungen und Desiderate dargestellt werden. In Kapitel 5 (Erhebungsort Mayen) und Kapitel 6 (Erhebungsort Arzbach) werden die Ergebnisse sowohl der akustischen Tonakzentmessungen als auch der Perzeptionstests ausgewertet. In Kapitel 7 werden die phonologischen Unterschiede zwischen Regel A- und Regel B-Gebiet diskutiert, während Kapitel 8 phonologische Forschungsfragen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Arbeit resümiert.

Auf die eingangs aufgestellten Forschungsfragen nach den perzeptiven Merkmalen der Tonakzente, den phonologischen Einheiten für Tonakzente und der Domäne von Prosodemen bei Tonakzenten gibt Werth folgende Antworten: Als perzeptives Merkmal des Tonakzents bestimmt er die Tonhöhe bzw. die Tonhöhenbewegung. Ferner sprechen die Ergebnisse der Untersuchung dafür, die festgestellten Tonakzent-Merkmale phonologisch als Töne einzuschätzen. Als Domänen für die Tonakzente werden die More (finaler Kontext) und die Silbe bestimmt.

Über die für die gesamte Prosodie-Forschung interessanten Ergebnisse hinaus liegt meines Erachtens ein wesentlicher Vorteil dieser Arbeit in der Methode, die von Werth als »Analyse durch Resynthese« bezeichnet wird. Nach einer mit Hilfe von Perzeptionstests erfolgten Identifikation geeigneten Tonakzentmaterials wird dieses »resynthetisiert«, d. h. es werden »künstliche« Stimuli mit veränderter Grundfrequenz, Länge und Intensität erstellt, die dank moderner Sprachbearbeitungstechniken wie TD-PSOLA (akronymisch für: Time Domain Pitch Synchronous Overlap Add) dennoch »natürlich« klingen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Arbeit von Werth aufgrund der methodischen Solidität als Modell für weitere Untersuchungen im Bereich der Erforschung von Tönen anbietet, denn sie überwindet Probleme, mit denen die Forschung in diesem Bereich seit jeher zu kämpfen hat und die einerseits in der phonetischen Komplexität (in diesem Fall von Tonakzenten) und andererseits in der Uneinheitlichkeit von auf ohrenphonetischen Abstraktionen beruhenden Beschreibungssystemen begründet liegen. Wie auch Werth feststellt, existiert bis

heute »kein allgemeingültiges und empirisch abgesichertes Beschreibungsmodell von Tonakzenten, welches die phonetischen Merkmale von den phonologischen Einheiten zu trennen vermag« (105). Mit der Arbeit von Werth wird diesem Manko auf überzeugende Weise entgegengetreten.

- ▶ Wierzbicka, Mariola; Wawrzyniak, Zdzisław (Hrsg.): **Grammatik im Text und im Diskurs**. Frankfurt/M.: Lang, 2011 (Danziger Beiträge zur Germanistik 34). – ISBN 978-3-631-60559-2. 392 Seiten, € 62,80

(*Elżbieta Sierostawska, Kraków / Polen*)

Der Sammelband enthält Beiträge, die Einblicke in den aktuellen Forschungsstand zur Grammatik im Text und im Diskurs vermitteln. In einzelnen Beiträgen werden verschiedene kontroverse Aspekte der Beschreibung von grammatischen Strukturen im Deutschen und ihre Kontrastierung mit anderen Sprachen – Ungarisch, Englisch und Polnisch – dargestellt und aus der Perspektive der Autoren beleuchtet. Nicht alle Beiträge können an dieser Stelle gewürdigt werden.

Der Band wurde in drei Kapitel gegliedert: *Theoretische Reflexionen*, *Grammatische Untersuchungen* und *Kontrastive Untersuchungen*. Im ersten Teil des Sammelbandes, *Theoretische Reflexionen*, findet sich der Beitrag von Zofia Bilut-Homplewicz, in dem sie kritische Anmerkungen zum Terminus »Diskurs« in der deutschen Linguistik macht. Sie weist auf die Tatsache hin, dass manche Termini in den Geisteswissenschaften Mehrdeutigkeit zeigen und dass der Gebrauch dieser Termini aus diesem Grunde als vage bezeichnet werden kann. Es stellt sich hier die Frage, ob diese Mehrdeutigkeit der Termini am Gegenstand selbst oder an der Inkonsequenz ihrer Benutzer liegt. Die Autorin des Beitrags betont die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen der sog. weichen und harten Linguistik in Hinblick auf die von ihr erforschte Problematik (27). In den Ausführungen des Beitrags wird – unter Berücksichtigung der chronologischen Perspektive – die Vagheit des Diskursbegriffes im Großen und Ganzen aufgehoben, und sowohl konkrete sprachliche Einheiten als auch abstrakte Größen werden zum Gegenstand der Forschung.

Mit einer Grammatik des Kleintextes beschäftigt sich Albrecht Greule, der vorschlägt, die in den letzten Jahren vorgelegten Modelle der Textgrammatik der deutschen Sprache zu kategorisieren und das Modell, das an der Universität Regensburg entwickelt wurde, einzuordnen. Der Autor des Aufsatzes führt in den Sondierungen wichtige Modelle und Theorien an, u. a. von Thomas A. Fritz, Harald Weinrich, Kessel/Reimann, Hausendorf/Kesselheim, Gansel/Jürgens, und sieht im Rahmen der Analysepraxis der Kleintexte die Aufteilung einer Grammatik des Kleintextes in zwei Bereiche, nämlich in einen deskriptiven Bereich und einen thematischen Bereich. Mit der Grammatik der Sprache spezifisch sprachent-

wicklungsgestörter Kinder befasst sich der nächste Beitrag. Die Autorin dieses Beitrags, Anna Jaremkiewicz-Kwiatkowska, will das Störungsbild der sog. Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) näher betrachten und konkret auf die Sprachverarbeitungsprobleme deutscher Kinder eingehen. Bei einer SSES besteht – im Vergleich zur gleichaltrigen Referenzgruppe – eine deutliche Diskrepanz zwischen sprachlichen Möglichkeiten und kommunikativen Anforderungen. Die SSES-kranken Kinder weisen Schwierigkeiten bei der Aussprache und beim Verstehen, einen verspäteten Sprachbeginn, armen Wortschatz und Defizite im Bereich der Morphologie und der Syntax auf. Es wurden Untersuchungen zur SSES für viele Sprachen durchgeführt, jedoch nicht für das Polnische, deshalb möchte die Autorin wissen, wie stark dysgrammatisch die Sprache der polnischen sprachentwicklungsgestörten Kinder ist, welche Gemeinsamkeiten im Vergleich zu den anderen Sprachen das Erscheinungsbild von SSES im Polnischen aufweist und welche Defizite spezifisch für die polnischen Kinder sind. Der vorliegende Beitrag beinhaltet Daten aus den Projekten der entsprechenden Freiburger Forschungsgruppe, die mit sprachentwicklungsgestörten Kindern in den Jahren 2000–2005 durchgeführt wurden. Das Wissen, das dabei gewonnen wurde, möchte die Autorin den polnischen Logopäden, Ärzten, Sprachwissenschaftlern, den Kindern und den Eltern zur Verfügung stellen.

Der erste Beitrag im zweiten Teil des Sammelbandes, *Grammatische Untersuchungen*, wurde von Ewa Cwanek-Florek verfasst. Die Autorin beschäftigt sich hier mit Relationen zwischen den Konstituenten der pragmaverständlichen Adjektiv-Zusammensetzungen in der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Zur Feststellung, inwieweit sich Aspekte der gesprochenen und der geschriebenen Sprache voneinander unterscheiden, hat die Autorin zwei verschiedene Korpora analysiert: die Erzählung *Der Gaulschreck im Rosennetz* von Fritz von Herzmanovsky-Orlando und das Korpus im *Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache* (nach Gersbach/Graf 1984 u. 1985). Die Frage der Möglichkeit des Verstehens von Substantiv- und Adjektivkomposita ist angesichts der Mehrdeutigkeit ihrer Bedeutung besonders wichtig. Die Bedeutung vieler Komposita kann auf verschiedene Art und Weise dekodiert werden, und diese Tatsache ermöglicht es, die Frage zu beantworten, warum eine bestimmte Bedeutung die Normbedeutung eines Kompositums ist. Die Autorin stellt die pragmaverständlichen Adjektivzusammensetzungen in Gruppen dar, je nach der Quantität der Lemma-Häufigkeit im untersuchten Korpus, und vergleicht die Resultate mit denen der untersuchten gesprochenen Sprache. In seinem Artikel schildert Krzysztof Nycz den Prozess der Wortkürzung am Beispiel der Textsorte »Börsenbericht«. Bei der deutschen Börsensprache sind sprachliche Kurzformen neben der fachsprachlichen Terminologie ein bedeutendes Charakteristikum, und als ein wichtiges Instrument des Fachdenkens dienen sie der Realisierung bestimmter kommunikativer Absichten im Prozess der Fachkommunikation. Der Autor teilt die Kurzformen in Kurzwör-

ter, Abkürzungen, Siglen und Schreibsymbole, Initial- oder Buchstabenwörter und Silbenwörter ein. Die dargestellten Beispiele sind nur eine kleine Veranschaulichung dessen, welche sprachlichen Eigenschaften Börsenberichte aufweisen.

Die Spezifizierung des Lexems »Angst« steht im Mittelpunkt der Untersuchung von Sandra Reimann. Die Autorin analysiert dieses Lexem über dessen Attribute anhand des Sprachgebrauchs von drei Userinnen der Internetseite *hungrig-online.de*. Die Wortgruppen, die untersucht wurden, wurden den Texten dieser Internetplattform entnommen, den Texten dreier Userinnen, die an Magersucht (Anorexie) leiden. Die Autorin interessiert, ob ein grammatisches Muster für bestimmte Inhalte eingesetzt wird und ob es in den Wortgruppen mit dem Substantiv »Angst« krankheitsspezifische Themen gibt. Die weitere Frage, welche die Autorin zu beantworten sucht, betrifft den Sprachstil der Userinnen, den sie in dieser medialen Situation wählen. Es wird auch die persönliche Fähigkeit der Userinnen zur Versprachlichung insbesondere der Angst untersucht. Es interessiert die Autorin, wie genau diese Emotionen von den Userinnen schriftlich dargestellt werden können oder wie es interpretiert werden kann, dass das Ziel der Angst bisweilen ungenannt bleibt.

Dorothee Schlegel schreibt über das Ende des deutschen Satzes im Diskurs. Die Rahmenstruktur eines deutschen Satzes trägt einerseits zu syntaktisch vollständigen Syntagmen bei, mit denen ein Satz vom Sprecher beendet wird. Andererseits ist eine Äußerung syntaktisch abgeschlossen, wenn sie – im Diskurs – aufgrund des Tonhöhenverlaufs als vollständiger Satz interpretiert werden kann. Die Autorin betrachtet in ihrem Beitrag Äußerungen im Diskurs, die die Rahmenstruktur missachten oder beachten und in denen nicht-satzwertige Konstituenten im Nachfeld »nachgetragen« werden (187). Das Ziel des Beitrags von Joanna Szczek ist, deutsche Absageschreiben unterschiedlichen Ranges bezüglich ihrer grammatischen Ebene zu untersuchen. Die Grundlage für die Untersuchungen der Autorin waren ca. 400 authentische Absagen aus den Jahren 2000–2004 bzw. authentische Antworten auf Bewerbungen. Da die von der Autorin analysierten Absageschreiben unterschiedliche zu einem Hauptthema verfasste Texte sind, werden Elemente der Makrostruktur dieser Texte dargestellt und ihre Textstruktur analysiert.

Agnieszka Vogelgesang-Doncer untersucht in ihrem Artikel Adjektivderivate mit Suffixoiden wie z. B. *-fremd*, *-gefährlich*, *-aktiv*, *-hungrig*, *-haltig*, *-pflichtig*, *-scheu*. Die Analyse soll beweisen, dass solche Bildungen als komprimierte und deswegen als interpretationsoffene Strukturen beschrieben werden können. Der Analyse lagen bestimmte Thesen zugrunde: 1) die angesprochenen Bildungen werden als Ableitungen und nicht als Komposita eingestuft, 2) es wird für eine integrative Betrachtung der Wortbildung und der Syntax plädiert, 3) es wird davon ausgegangen, dass die kondensierten Strukturen semantisch gesehen nicht so eindeutig

sind wie die vollständigen. Die Autorin exemplifiziert abschließend das Wesen der syntaktischen Komprimierung an einigen ausgewählten Derivaten.

Im nächsten Beitrag von Mariola Wierzbicka sollen verschiedene Möglichkeiten des Wandels der Rektionsmuster illustriert werden – am Beispiel von zweistelligen Experiencer-Verben und Besitzverben mit Dativargumenten. Dabei hat die Autorin unterschiedliche semantische Strukturen und verschiedene Formen des Wandels der Rektionsmuster in Betracht gezogen, die mit Sprachwandelprinzipien erklärt werden können. Es wird in diesem Beitrag der den Ausführungen zugrunde liegende synchrone Ansatz vorgestellt und das lexikalische, auf Rektionsprinzipien spezifizierte Sprachwandelmodell formuliert.

Den dritten Teil des Sammelbandes, *Kontrastive Untersuchungen*, beginnt der Beitrag von Paweł Bąk mit dem Titel »Grammatisch überflüssig oder lexikalisch komplementär? Vorüberlegungen zur kontrastiven Betrachtung von Tautologie und Pleonasmus im Deutschen und im Polnischen«. Der Autor befasst sich hier mit der Untersuchung sprachlicher Erscheinungen und Merkmale anhand eines umfangreichen Korpus, das aus sprachlichen Einheiten besteht, die öffentlich-medialen Diskursen entnommen wurden. Hierzu gehören Einzel- und Wortgruppenlexeme und auch Syntagmen, die tautologische oder pleonastische Züge aufweisen. Der Autor weist auf vier Aspekte hin: Lexik, den syntaktischen und morphologischen Bereich und auf die interlinguale (kontrastive) Betrachtungsebene. In dem Beitrag wird nur ein kleiner Ausschnitt des Themas vorgestellt, das breite Spektrum an stilistischen und pragmatischen Aspekten bleibt weitergehenden Untersuchungen vorbehalten.

Die Autorinnen des nächsten Artikels, Ewa Drownowska-Vargáné und Gisela Zifonun, untersuchen Possessiva in deutsch-polnischen Paralleltextrn und den Zusammenhang der Formensysteme mit der Verwendung im Text. Der Beitrag gibt eine Übersicht über das Formeninventar der Possessiva in beiden untersuchten Sprachen, wobei eine Reihe von Dimensionen berücksichtigt werden soll: Possessorkategorien und grammatische Kategorien, die auf das Possessum bezogen sind, sowie auch ein möglicher reflexiver Bezug und Faktoren der Informationsstruktur. In weiteren Teilen des Beitrags wird das Vorkommen von Possessiva anhand von polnischen literarischen Originaltexten und ihren deutschen Übersetzungen untersucht. Bei den Untersuchungen berücksichtigen die Autorinnen folgende Aspekte: 1) Formunterscheidungen in beiden untersuchten Sprachen beim Gebrauch der Possessiva, die dazu dienen, den richtigen Bezugsausdruck im Text zu identifizieren; 2) Möglichkeiten der Erklärung der jeweiligen Formunterscheidungen in den betreffenden Kontexten; 3) textuelle Wirkung, die durch die Wahl der jeweiligen Formen erreicht wird.

Andrzej S. Feret untersucht ausgewählte Faktoren der Orientierung, verstanden als eine grammatische Bindung an eine manifeste sprachliche Einheit im Text in Form eines selbständigen Ausdrucks oder von Personalendungen, von Partizipi-

alkonstruktionen im Deutschen und im Polnischen, und formuliert jeweils explizit, wo Unterschiede festzustellen sind. Im Beitrag werden als konstitutive Bestandteile der Partizipialkonstruktionen polnische Adverbialpartizipien der Gleich- und Vorzeitigkeit sowie deutsche Partizipien I und II berücksichtigt. Beide Sprachen sind in Hinsicht auf das Orientierungsverhalten weitgehend ähnlich, deshalb werden im Beitrag Belege aus den beiden Sprachen abwechselnd präsentiert und die festgestellten Unterschiede jeweils explizit formuliert. Mit der Untersuchung generischer Sätze im Deutschen und im Ungarischen beschäftigt sich Krisztina Molnár. Die Autorin beschreibt zuerst kurz Generizität, generische Nominalphrasen und generische Sätze. Danach gibt sie einen Überblick über die Erscheinungsformen der generischen Nominalphrasen in beiden Sprachen und anschließend folgt die kontrastive Analyse generischer Sätze im Deutschen und im Ungarischen. Im analytischen Teil wird der Frage nachgegangen, welche Typen von Nominalphrasen vorherrschen: definit singularische, definit pluralische, indefinit singularische oder indefinit pluralische. Die Autorin stellt fest, dass die Ergebnisse noch an einem größeren Korpus überprüft werden sollten, wobei auch auf andere Faktoren eingegangen werden sollte wie z. B. auf die Rolle der Satzgliedstellung oder auf die Satzgliedfunktion der betroffenen Nominalphrasen.

Morphosyntaktische Aspekte der Gestaltung der Pressehoroskope im Deutschen und im Polnischen sind das Thema des Beitrags von Czesława Schatte. Charakteristisch für die Texte der Horoskope ist ihre Polyfunktionalität, sie vermitteln bestimmte auf die Zukunft bezogene Aussagen und versuchen auch, die Rezipienten dazu aufzufordern, den gegebenen Ratschlägen und Empfehlungen zu folgen. Die Horoskoptexte – als expressive Texte – erfüllen bestimmte Erwartungen der Rezipienten und stellen so einen Kontakt zu ihnen her. Diesen Funktionen entspricht ihre sprachliche Gestaltung; es werden bestimmte grammatische Kategorien, morphologische und lexikalische Mittel sowie syntaktische Strukturen gezielt eingesetzt, um die Rezipienten anzusprechen und bei ihnen die gewünschten Reaktionen in Bezug auf ihre Verhaltensweisen hervorzurufen. In der Kürze der Horoskoptexte wird die Konzentration typischer sprachlicher Mittel verdeutlicht. Im Mittelpunkt der Analyse – das Untersuchungskorpus bilden Wochenhoroskope aus den zwei Frauenillustrierten *Bild der Frau* und *Pani Domu* – stehen vor allem morphosyntaktische Mittel der Ausdruckskürze, der interpretatorischen Offenheit und der Relativierung von Aussagen.

Literatur

Gersbach, Bernhard; Graf, Rainer: *Wortbildung in gesprochener Sprache. Die Substantiv-, Verb- und Adjektiv-Zusammensetzungen und -Ableitungen im ›Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache‹*. 2 Bände. Tübingen: Niemeyer, 1984–1985.

► Zahra, Ahmad:

Nonverbale Komponenten der Bedeutungserklärung in Fremdsprachen-Tandems. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-032-1. 218 Seiten, € 32,00

(Joanna Targońska, Olsztyn / Polen)

Bei dem Buch von Ahmad Zahra handelt es sich um die Veröffentlichung einer Doktorarbeit, deren Ziel die »Untersuchung der gestischen und sprachlichen Darstellung bei der Bedeutungserklärung im Tandemunterricht« (5) war. Das Buch ist in 7 Kapitel gegliedert, wobei sich die ersten vier mit den theoretischen Überlegungen beschäftigen und die letzten drei die empirische Untersuchung thematisieren. Darüber hinaus findet sich hier ein Anhang, in dem Transkripte der Bedeutungserklärungen, begleitet von aus Videoausschnitten stammenden Fotos, präsentiert werden.

Was kann der Leser in diesem Buch finden? Nach den einleitenden Worten zum Thema und zur Fragestellung der Arbeit (Kap. 1) geht der Autor dem Begriff Tandem auf die Spur. Derjenige, der mit diesem Terminus bis dahin nicht konfrontiert worden ist, kann sich dank diesem Abschnitt ein Bild von dieser Unterrichtsform machen. Ausgegangen wird im darauf folgenden Kapitel (Kap. 2) von dem Prinzip des Tandemunterrichts, indem anfangs ganz allgemeine Aspekte dieser Unterrichts-/Lernform dargestellt werden. Dem folgen genauere Informationen zu bedeutungsvollen Faktoren des Tandemlernens. Dabei wird auf die Relevanz der Bereitschaft für die Zusammenarbeit, der Gleichberechtigung der Lernpartner, der Verfügung über besondere interpersonale Fähigkeiten, der Rücksichtnahme auf den Anderen und Nachsicht hingewiesen. Durch den Hinweis auf Schwierigkeiten, die beim Sprach-Tandem auftreten können, können Tandemlernen planende bzw. dafür verantwortliche Leser schon auf verschiedene Probleme vorbereitet werden und den möglichen Fehlern vorzubeugen versuchen. Darüber hinaus wird auf die Verkörperung der Lehrerrolle von einem der Lernpartner und die damit verbundenen Faktoren der Lehrerhaltung, darunter auf die Aspekte der Fehlerkorrektur, hingewiesen. Zum Schluss des Kapitels werden Informationen zur Geschichte des Tandemunterrichts ergänzt.

Dem Hauptthema dieser Publikation, nämlich den Bedeutungserklärungen, ist das dritte Kapitel gewidmet. Eingeleitet wird dieser Abschnitt mit der Erörterung des Bedeutungsbegriffs. Im Anschluss daran wird kurz auf Erklärungsansätze zur Wortbedeutungsentwicklung eingegangen. Wesentlich mehr Aufmerksamkeit wird in diesem Kapitel dem Erklärungsverfahren gewidmet, wobei im Folgenden sowohl wissenschaftliches als auch alltägliches Erklären thematisiert werden. In Bezug auf die Erklärung von Alltagsbegriffen stützt sich Zahra auf die zwei Typologien von Quasthoff/Hartmann (1992) und von Müller (1994) und geht auf unterschiedliche Erklärungstechniken ein. Da es sich bei den im empirischen Teil

untersuchten Bedeutungserklärungen um eine Art der Reparatur handelt, kann es nicht wundern, dass dieses Kapitel mit einem kurzen Hinweis auf Reparaturen abgeschlossen wird. Dort wird der Unterschied zwischen den Begriffen »Korrektur« und »Reparatur« erläutert und auf die verschiedenen Formen der Initiierung und Durchführung von Reparaturen eingegangen. Diese Reparatur-Techniken werden mit Beispielen aus Transkripten verdeutlicht und mit Videoausschnitten veranschaulicht.

Kapitel 4 befasst sich mit der nonverbalen Kommunikation und geht auf folgende Elemente ein: Gestik, Mimik, Blickkontakt, Körperorientierung (Körperdistanz), Proxemik und nonverbal-vokale Kommunikation (Aspekte der Stimme und des Sprech-Pausen-Verhaltens). Ausgehend von der Annahme, »Gestik ist der Teilbereich nonverbalen Verhaltens, der besonders eng mit der Sprache verknüpft ist« (49), fokussiert Zahra in diesem Abschnitt die Gesten. Dabei geht er auf deren unterschiedliche Klassifikationen ein, wobei nur die Klassifikation von McNeill (1992) mit Videoausschnitten und Transkriptionen veranschaulicht wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Gesten-Klassifikation für Zahra die sinnvollste für die Analyse der Bedeutungserklärung ist, aus diesem Grunde stützt er sich in seiner empirischen Analyse auf sie. Bei den Überlegungen hinsichtlich des Blickkontakts werden dagegen mehrere empirische Studien präsentiert. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem Abriss zur nonverbalen Kommunikation im Sprachunterricht. Wie oben angedeutet, beginnt ab dem 5. Kapitel der empirische Teil der Arbeit, wobei zuerst das Untersuchungsmaterial und die Untersuchungsmethode thematisiert werden. Bei der Beschreibung der Datenerhebung geht der Autor von der Darstellung seiner Probenaufnahmen und von Fehlern aus, die dabei begangen wurden. Neben der genauen Beschreibung der technischen Seite der Datenerhebung und seiner Vorgehensweise bei der Auswahl der zu untersuchenden Szenen finden wir hier Informationen zum Transkriptionsverfahren und zur Integrierung der Transkription in die Analyse des nonverbalen Verhaltens. Im Anschluss daran wird die Fragestellung des empirischen Teils der Arbeit verdeutlicht. Die Forschungsfragen beziehen sich u. a. auf die Art und Weise der Signalisierung, dass eine Störung vorliegt, auf den Einsatz von Nonverbalem bei der Bedeutungserklärung und auf die Art und Weise sowie die Wiederholung von Gesten.

Der Analyse des empirischen Materials ist das 6. Kapitel gewidmet. Zwar bildeten insgesamt 28 Videoausschnitte den Untersuchungsgegenstand der Doktorarbeit, jedoch wurden lediglich vereinzelte in das Buch aufgenommen. Die ausgewählten Szenen werden nach einem einheitlichen Schema analysiert, das wie folgt aussieht: Nach einer kurzen Darstellung der im Tandem zu bewältigenden Aufgaben wird der für die empirische Untersuchung ausgewählte kurze Videoausschnitt in Form von aneinandergereihten Bildern und der Transkription präsentiert. Darin wird ein Erklärungsverfahren präsentiert, bei dem neben der verbalen auch die nonverbale Explikation festgehalten wird. Zwar sind die aus

den Videoausschnitten stammenden Bilder nicht immer scharf genug, was das Erkennen und Kennenlernen der nonverbalen Zeichen erschwert. Dies wird jedoch dadurch einigermaßen ausgeglichen, dass im Anschluss an die präsentierten Fotos und Dialogausschnitte die gesamte Szene von dem Untersuchenden genau beschrieben wird, wobei Zahra besonderen Wert auf die Beschreibung der Gestik, der Mimik und des Blickkontakts legt. Manchmal wird neben den aneinandergereihten Fotos jedes einzelne Bild der Videoaufnahme noch einmal präsentiert, wobei der dokumentierte Wechsel der Gesten gezeigt wird. Der Autor versucht, die Bedeutung jedes nonverbalen Verhaltens nicht nur präzise darzustellen, sondern es auch zu interpretieren. Darüber hinaus schenkt Zahra seine Aufmerksamkeit den Erklärungsstrategien, die wiederum einem der von Quasthoff/Hartmann (1982) aufgelisteten Erklärungsverfahren zugeordnet werden. Danach wird das geschilderte Erklärungs- und Reparaturverhalten in einem Interaktionsschema jeder Sequenz zusammengefasst, wobei dieses mit dem Grundmuster der Interaktion von Birkner (1991) verglichen wird. Des Weiteren geht Zahra auf die »Choreographie« der jeweiligen untersuchten Geste ein und analysiert die Synchronisierung der Geste mit dem Verbalen. Die Beschreibung jeder Sequenz wird mit einer kurzen Zusammenfassung abgeschlossen, in der der Einsatz von verschiedenen bzw. gleichen verbalen und nonverbalen Erklärungsverfahren analysiert und die Qualität und Effizienz jedes Erklärungstyps bewertet wird. Interessant ist dabei der Vergleich eines Explikationstyps für dieselbe lexikalische Einheit bzw. denselben Ausdruck in zwei Tandempaaren.

Im Anschluss an die genaue Analyse der ausgewählten Videoausschnitte präsentiert Zahra die Analyse des gesamten Datenkorpus. Er schenkt seine Aufmerksamkeit nicht nur den nonverbalen Mitteln, sondern auch den Reparaturmechanismen und den Techniken der Bedeutungserklärung. Hier kann man erfahren, welche nonverbalen Gesten bei der Erklärung überwiegen und von welchen seltener Gebrauch gemacht wird. Untersucht wird auch die Synchronisierung der Geste mit dem Verbalen, wobei interessant ist, dass das Erklärungsverfahren in den meisten Fällen gerade mit den Gesten begonnen wird. Überraschend ist die Auswahl der zuerst präsentierten Erklärungsverfahren (Kriterien zur Auswahl und Aufnahme der Videosequenzen in das Buch wurden nicht erläutert), weil man nach der genauen Analyse der dargestellten Videosequenzen und der sie begleitenden Transkripte zu anderen Ergebnissen kommen könnte als die Ergebnisse, die aus der Analyse des gesamten empirischen Materials hervorgehen. Obwohl die Untersuchung ergab, dass die häufigsten Erklärungstechniken die Angabe von Beispielen, Synonymen bzw. eines übergeordneten Begriffs waren, finden die erste und dritte Erklärungstechnik in den präsentierten Videoausschnitten keine Widerspiegelung.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass dieses Buch als eine interessante Publikation nicht nur hinsichtlich des nonverbalen Verhaltens, sondern auch der

Bedeutungserklärung und des gesteuerten Tandemunterrichts aufgefasst werden kann. Es stellt nicht nur neue Muster für die Bedeutungserklärung und Reparaturmechanismen dar, sondern weist auf die große Rolle der nonverbalen Komponente bei der Bedeutungserklärung hin. Darüber hinaus liefert es implizit ein Bild des Tandemunterrichts, seiner Organisation und Durchführung. Zwar finden sich am Ende des Buches Transkripte des Datenkorpus, jedoch ist es zu bedauern, dass nur die Hälfte aller Transkripte hier ihren Platz gefunden hat. Die Aufnahme aller Transkripte in diese Publikation würde meiner Meinung nach den Wert dieses Buches noch erhöhen, weil hier der an der verbalen Bedeutungserklärung Interessierte viele Beispiele finden könnte. Trotz dieses Nachteils handelt es sich bei diesem Buch um eine wertvolle Publikation, auf die DaF- und DaZ-Lehrende und andere Kommunikations-Wissenschaftler zurückgreifen können.

Literatur

- Birkner, Karin: »Interaktion im ungesteuerten Zweitspracherwerb. Funktion und Grenzen von Fragemustern in Wortsuchverfahren, BPZ 8«, *Linguistische Arbeiten und Berichte Berlin* 26 (1991), 1–24.
- McNeill, David: *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- Müller, Berndt-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt, 1994 (Fernstudieneinheit 8).
- Quasthoff, Uta M.; Hartmann, Dietrich: »Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen«, *Deutsche Sprache* 2 (1982), 97–118.

- Zymner, Rüdiger (Hrsg.):
Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart: Metzler, 2010. – ISBN 978-3-476-02343-8. 368 Seiten, € 79,95

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Rüdiger Zymner, Professor für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Wuppertaler Universität, hat mit dem von ihm edierten Handbuch zur Gattungstheorie einen Meilenstein in der Erforschung literarischer Genres gesetzt. Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter ist ein Band entstanden, der für die universitäre Forschung und Lehre unerlässlich ist. Fast 40 Jahre nach Klaus W. Hempfers Standardwerk *Gattungstheorie. Information und Synthese* (1973) liegt nun ein Buch vor, das bisherige Forschungsansätze in übersichtlicher Systematik präsentiert und die Probleme bei der Bestimmung und Beschreibung literarischer Gattungen benennt.

Klaus W. Hempfer gehört auch zu den Beiträgern des vorliegenden Bandes, der nach Zymers Einführung durch zwei Artikel des im Juni 2012 verstorbenen renommierten Gattungsforschers Harald Fricke zu methodischen Aspekten und zu Definitionskriterien von Gattungen eröffnet wird. Zum Basisproblem der Korpusbildung äußert sich Ralph Müller, der feststellt: »Gattungen sind nur in den Einzeltexten beobachtbar.« (23) und: »[...] um eine Gattung beschreiben zu können, muss man sich auf Texte stützen, die man nur mit einer Gattungsdefinition auswählen kann« (ebd.). In seinem Beitrag zum Redekriterium als Gattungsmerkmal arbeitet Klaus W. Hempfer besondere Merkmale der Lyrik heraus, nachdem er unter Rückführung auf Aristoteles und Platon die klassische Gattungstrias Epik – Lyrik – Dramatik infrage gestellt hat (39–41).

Dass der Rezipient nicht immer mit »puren« Gattungen konfrontiert ist, arbeitet Moritz Baßler in mehreren Beiträgen, etwa in *Gattungsmischung, Gattungsübergänge, Unbestimmbarkeit* (52–54), heraus. Ebenso wichtig sind seine Artikel zu *Interpretation und Gattung* (54–56) und *Intertextualität und Gattung* (56–58). Das Kardinalproblem einer Gattungsbestimmung – *Deskriptivität und Präskriptivität* – arbeitet Dietmar Till heraus (59–61). Besonders relevant sind auch die Studien über *Innovation und Gattung* von Lothar van Laak (69–71) und *Kanon und Gattung* von Ralf Zschachlitz (71–73).

Manfred Schmeling trägt mit seinem Artikel *Transkulturalität und Gattung* (123–126) der neuen Identität der Philologien als interkulturellen Wissenschaften Rechnung. Marion Gymnich erörtert grundlegende Themen wie *Leitgattungen* (150 f.), *Normbildende Werke* (152 f.) und *Theorien des historischen Endes von Gattungen* (154 f.), wobei hier das Fazit besonders wichtig ist: »Günstige Voraussetzungen für die Wiederbelebung von Gattungen sind dann gegeben, wenn die betreffende Gattung bzw. der Gattung zugehörige Werke Teil des literarischen Kanons sind und insofern im kulturellen Gedächtnis verankert sind.« (155)

Unter den Beiträgen von Ralf Klausnitzer ist besonders der zur Gattungsästhetik (172–174) hervorhebenswert, in dem die Bedeutung des klassischen Philologen aus dem 19. Jahrhundert, August Boeck, bestätigt wird. Unerlässlich ist ein Artikel zur Rhetorischen Gattungstheorie. Rüdiger Zymner löst diese Aufgabe überzeugend, wenngleich ein Hinweis auf das Standardwerk von Heinrich Lausberg, *Handbuch der Literarischen Rhetorik* (1949), fehlt.

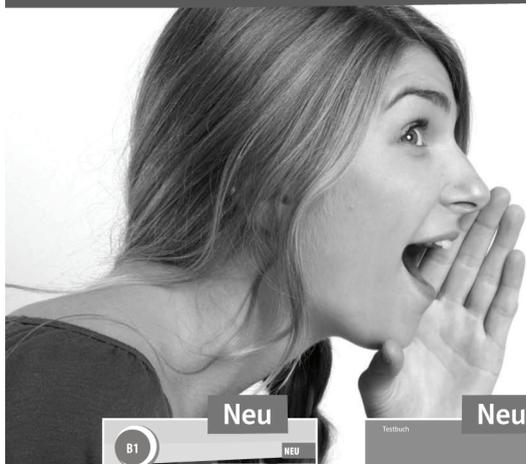
Der aus einzelnen konzisen literaturhistorischen Studien zusammengefügte Themenblock *Zur Geschichte der poetologischen Gattungstheorie* (197–219) spannt einen weiten Bogen von der Präantike bis ins 21. Jahrhundert. Das nachfolgende Kapitel *Bezugssysteme von Gattungstheorie und Gattungsforschung* (221–251) resümiert Probleme der Gattungsbeschreibung unter diversen methodologischen Aspekten. Auch hier ist die Korrelation von Gattungsdeskription und Rhetorik, diesmal verfasst von Tom Kindt (250 f.), besonders wichtig.

Der anschließende Themenschwerpunkt *Gattungsforschung disziplinär* (253–309) versammelt Kriterien aus insgesamt 16 Fachdisziplinen, wobei auch die Kunst- und die Musikwissenschaft vertreten sind. Besonders Susanne Komfort-Hein gelingt es in ihrem Artikel über die germanistische Gattungsforschung (256–259), interdisziplinäre Erkenntnisgewinne aufzuzeigen. Beeindruckend in seiner Differenzierung ist Werner Faulstichs Beitrag zur Gattungsforschung im medienwissenschaftlichen Bereich (277–280). So verdienstvoll die Berücksichtigung der japanologischen und sinologischen Sichtweise als Erweiterung des Betrachtungsspektrums auch ist, so vermisst der Leser doch einen Artikel zur slawistischen Gattungsforschung. Dieses Defizit aufzuheben wäre einer Neuauflage des ansonsten verdienstvollen Bandes vorbehalten.

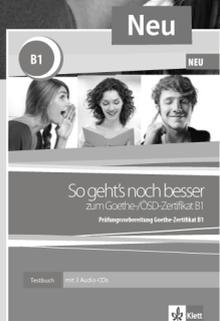
Die prägnante Beschreibung von *Theorien generischer Gruppen und Sprechweisen* (311–341) beschließt das Buch. Die Studien über *Theorien der faktographischen Literatur* von Rüdiger Zymner (315 f.) und *Theorien der Kunstprosa* von Klaus Weissenberger (317–320) sind dabei aufgrund der Originalität der Beobachtungen besonders beachtenswert. Leider ist in den faktisch dichten und aussagekräftigen Beiträgen zu *Theorien der Lyrik* von Lieter Lamping (324–327) und *Theorien des Narrativen* von Michael Scheffel (328–330) keine Deskription des hochinteressanten und quantitativ durchaus bemerkbaren *Erzählgedichts* und seiner speziellen Ausprägung des biographisch beschreibenden *lyrischen Porträts* und seiner Erforschung zu finden. Dies soll allerdings nicht die Verdienste der wissenschaftlich renommierten Autoren und des in seiner Gesamtkonzeption geradezu spektakulären Bandes schmälern.

Weitersagen!

Die neuen Prüfungstitel sind da!



Neu für Zertifikat B1 und
Goethe-Zertifikat C2!



So geht's noch besser zum
Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1
Testbuch + 2 Audio-CDs
978-3-12-675854-3



Mit Erfolg zum Goethe-/
ÖSD-Zertifikat B1
Übungsbuch + Audio-CD
978-3-12-675850-5



Mit Erfolg zum
Goethe-Zertifikat C2: GDS
Übungs- und Testbuch + Audio-CD
978-3-12-675838-3

Diese Titel erhalten Sie in Ihrer Buchhandlung
oder im Internet unter www.klett.de/daf-pruefungen

Z34249 • Foto: shutterstock, JHershPhoto

Sprachen fürs Leben!

