

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3 · 39. Jahrgang · April/Juni 2012

DAAD

fadaf
fakadaf

Inhalt

- Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette: **Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften.** 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011 (*Johanna Klippel, Darmstadt*) 123
- Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): **Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 37) (*Ewa Wieszczyńska, Wrocław / Polen*) 126
- Ahn, Eun Young: **Literarischer Kanon und Lesen in der Fremdsprache – am Beispiel von Korea.** München: iudicium, 2010 (*Udo O. H. Jung, Bonn*) 129
- Abbl-Mikasa, Michela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hrsg.): **Dimensionen der Zweitsprachenforschung / Dimensions of Second Language Research. Festschrift für Kurt Kohn.** Tübingen: Narr, 2009 (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 132
- Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert; Schramm, Karin (Hrsg.): **Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 138
- Arendt, Birte: **Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik.** Berlin: Schmidt, 2010 (Philologische Studien und Quellen 224) (*Gertrud Reershemius, Birmingham / Großbritannien*) 142
- Bachmann, Armin R.; El Mogharbel, Christliebe; Himstedt, Katja (Hrsg.): **Form und Struktur in der Sprache. Festschrift für Elmar Ternes.** Tübingen: Narr, 2010 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 499) (*Elżbieta Sierostawska, Kraków / Polen*) 144
- Bąk, Paweł; Sieradzka, Małgorzata; Wawrzyniak, Zdzisław (Hrsg.): **Texte und Translation.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Danziger Beiträge zur Germanistik 29) (*Beate Rasch, Wiesbaden*) 147

- Ballis, Anja: **Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 150
- Balzer, Berit; Moreno, Consuelo; Piñel, Rosa; Raders, Margit; Schilling, María Luisa: **kein Blatt vor den Mund nehmen. no tener pelos en la lengua. Diccionario fraseológica alemán-español. Phraseologisches Wörterbuch Deutsch-Spanisch.** Madrid: Hueber, 2010 (*Britta Förster, Cambridge / Großbritannien*) 152
- Bär, Markus: **Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10.** Tübingen: Narr, 2009 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (*Lina Pilypaityte, Darmstadt*) 154
- Baurmann, Jürgen; Neuland, Eva (Hrsg.): **Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen.** Frankfurt a. M.: Lang, 2011 (*Minna Maijala, Turku / Finnland*) 158
- Berndt, Annette; Kleppin, Karin (Hrsg.): **Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (*Michaela Haberkorn, Regensburg*) 162
- Bouassida, Maïke; Ferchichi, Mohamed Hedi; Fisch, Michael (Hrsg.): **Sechzig Jahre Bundesrepublik Deutschland. Forschungsbeiträge tunesischer und deutscher Germanistinnen und Germanisten.** München: iudicium, 2009 (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 164
- Bredel, Ursula: **Interpunktion.** Heidelberg: Winter, 2011 (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, KEGLI 11) (*Stefanie Siebenhaar, Darmstadt*) 166
- Bredella, Lothar: **Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien.** Tübingen: Narr, 2010 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (*Branka Schaller-Fornoff, Belgrad / Serbien und Berlin*) 169
- Brinker, Klaus; Ausborn-Brinker, Sandra: **Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.** 7., durchgesehene Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 29) (*Lesław Tobiasz, Katowice / Polen*) 171
- Bubolz-Lutz, Elisabeth; Goesken, Eva; Kricheldorf, Cornelia; Schramek, Renate: **Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch.** Stuttgart: Kohlhammer, 2010 (*Joanna Kic-Drgas, Poznań / Polen*) 173
- Burger, Harald: **Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.** 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 36) (*Manuela von Papen, London / Großbritannien*) 175
- Bürger-Koftis, Michaela; Schweiger, Hannes; Vlasta, Sandra (Hrsg.): **Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität.** Wien: Praesens, 2010 (*Karl Esselborn, München*) 177
- Buscha, Anne; Szita, Szilvia: **Begegnungen Deutsch als Fremdsprache B1+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch; Begegnungen B1+. Lehrerhandbuch.** Leipzig: Schubert, 2008 (*Nathalie Vogelwiesche, St. Andrews / Großbritannien*) 182

- Calhoon, Kenneth S.; Geulen, Eva; Haas, Claude; Reschke, Nils (Hrsg.): »**Es trübt mein Auge sich in Glück und Licht**«. Über den Blick in der Literatur. Festschrift für Helmut J. Schneider zum 65. Geburtstag. Berlin: Schmidt, 2010 (*Thomas Pekar, Tokio / Japan*) 185
- Chaudhuri, Tushar: **Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien**. Tübingen: Narr, 2009 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (*Lina Pilypaityte, Darmstadt*) 186
- Costa, Marcella; Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.): **Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen**. München: iudicium, 2010 (*Ewa Kniaziuk, Zielona Góra / Polen*) 190
- Dammel, Antje; Kürschner, Sebastian; Nübling, Damaris (Hrsg.): **Kontrastive Germanistische Linguistik**. 2 Teilbände. Hildesheim: Olms, 2010 (Germanistische Linguistik 206–209) (*Klaus Geyer, Erfurt und Odense / Dänemark*) 193
- Dorfmueller, Ulrike; Möller, Martina (Hrsg.): **Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen**. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (*Michaela Haberkorn, Regensburg*) 197
- Đurčo, Peter: **Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung**. Berlin: de Gruyter, 2010 (Lexicographica 138) (*Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn*) 199
- Esselborn, Karl: **Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis**. München: iudicium, 2010 (*Susanne Even, Bloomington IN / USA*) 204
- Feulner, Gabriele: **Mythos Künstler. Konstruktionen und Destruktionen in der deutschsprachigen Prosa des 20. Jahrhunderts**. Berlin: Schmidt, 2010 (Philologische Studien und Quellen 222) (*Thomas Bleicher, Mainz*) 206
- Fischer, Klaus; Fobbe, Eilika; Schierholz, Stefan J. (Hrsg.): **Valenz und Deutsch als Fremdsprache**. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Deutsche Sprachwissenschaft international 6) (*Salifou Traoré, Bangkok / Thailand*) 209
- Gehring, Wolfgang; Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.): **Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts**. Braunschweig: Diesterweg, 2010 (*Dagmar Silberstein, Marburg*) 211
- Giacoma, Luisa; Kolb, Susanne: **PONS Wörterbuch Studienausgabe Italienisch-Deutsch / Deutsch-Italienisch**. Stuttgart: PONS, 2010; **Il Tedesco smart. Dizionario Tedesco-Italiano / Italiano-Tedesco – Wörterbuch Deutsch-Italienisch / Italienisch-Deutsch**. Seconda edizione. Mit CD-ROM. Bologna: Zanichelli; Stuttgart: PONS, 2011 (*Hardarik Blühdorn, Mannheim*) 215
- Giribone-Fritz, Béatrice; Krüger, Renate; Müller, Chantal: **Europa in Sagen und Märchen. Ein anderer Zugang zu europäischen Kulturen und Sprachen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule**. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Mehrsprachigkeit in Europa 3) (*Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen*) 219
- Glaser, Hermann: **»Ach!« – Leben und Wirken eines Kulturbürgers**. Bonn: Klartext, 2011 (Edition Umbruch. Texte zur Kulturpolitik 27) (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 222

- Glück, Helmut (Hrsg.): **Metzler Lexikon Sprache**. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 2010 (*Linda Maeding, Barcelona / Spanien*) 225
- Grossmann, Simone: **Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht DaF**. Frankfurt a. M.: Lang, 2011 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 83) (*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 226
- Guenat, Graziella; Hartmann, Peter: **Deutsch für das Berufsleben B1. Kursbuch mit 2 Audio-CDs; Übungsbuch**. Stuttgart: Klett, 2010 (*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 229
- Hackl, Wolfgang; Wiesmüller, Wolfgang (Hrsg.): **Germanistik im Spannungsfeld von Regionalität und Internationalität**. Wien: Praesens, 2010 (Stimulus. Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Germanistik 18, 2009) (*Karl Esselborn, München*) 230
- Hartkopf, Dorothea: **Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache**. Münster: Waxmann, 2010 (Sprach-Vermittlungen 6) (*Regina Graßmann, Bamberg*) 234
- Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.): **Alter und Altern. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (VI)**. München: iudicium, 2010 (Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur 7) (*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 238
- Hentschel, Elke (Hrsg.): **Deutsche Grammatik**. Berlin: de Gruyter, 2010 (*Valentina Crestani, Torino / Italien*) 240
- Hepp, Andreas; Höhn, Marco; Wimmer, Jeffrey (Hrsg.): **Medienkultur im Wandel**. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2010 (*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 242
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Müller, Ulrich; Schmidt, Siegrid; Zelewitz, Klaus (Hrsg.): **Translation und Transgression. Interkulturelle Aspekte der Übersetzungswissenschaft**. Frankfurt a. M.: Lang, 2009 (Cross-Cultural Communication 13) (*Ioana Balacescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Bielefeld und Cluj-Napoca / Rumänien*) 245
- Hiller, Florian: **Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz**. Freiburg: Fillibach, 2010 (*Karl-Walter Florin, Waltrop*) 249
- Hirsh, David: **Academic Vocabulary in Context**. Bern: Lang, 2010 (Linguistic Insights 118) (*László Kovács, Szombathely / Ungarn*) 251
- Ikonomu, Demeter Michael: **Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht**. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Mehrsprachigkeit in Europa 1) (*Regina Graßmann, Bamberg*) 254
- Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (Hrsg.): **Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht**. Stuttgart: Kohlhammer, 2010 (*Karl-Walter Florin, Waltrop*) 258
- Klauer, Karl-Josef: **Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird**. Stuttgart: Kohlhammer, 2011 (*Karl-Walter Florin, Waltrop*) 260
- Kleinberger, Ulla; Wagner, Franc (Hrsg.): **Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien**. Bern: Lang, 2010 (Sprache in Kommunikation und Medien 1) (*Thomas Bleicher, Mainz*) 264

- Koeppel, Rolf: **Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*) 266
- Kremberg, Bettina; Peřka, Arthur; Schildt, Judith (Hrsg.): **Übersetzbarkeit zwischen den Kulturen. Sprachliche Vermittlungspfade – Mediale Parameter – Europäische Perspektiven.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (*Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien*) 269
- Kruck, Peter: **Besseres Deutsch. Ein Leitfaden zum perfekten Text.** Köln: DuMont, 2010 (*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*) 274
- Krusche, Dietrich: **Das Ich-Programm. Ein Versuch zur Ersten Person.** München: iudicium, 2010 (*Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea*) 276
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): **Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven.** Frankfurt: Diesterweg, 2011 (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen) (*Barbara Gügold, Berlin*) 279
- Kürsteiner, Peter: **100 Tipps & Tricks für Reden, Vorträge und Präsentationen.** Weinheim: Beltz, 2010 (*Susanne Kämmerer, Gießen*) 281
- Kußmaul, Paul: **Übersetzen – nicht leicht gemacht. Beiträge zur Translation.** Berlin: Saxa, 2009 (Translationswissenschaftliche Bibliothek 2) (*Ioana Balacescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Bielefeld und Cluj-Napoca / Rumänien*) 283
- Lamping, Dieter (Hrsg.): **Handbuch der literarischen Gattungen.** In Zusammenarbeit mit Sandra Poppe, Sascha Zeiler und Frank Zipfel. Stuttgart: Kröner, 2009 (*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 285
- Lamping, Dieter: **Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere.** Stuttgart: Kröner, 2010 (Kröner Taschenbuch 509) (*Klaus Hübner, München*) 286
- Lenk, Hartmut E. H.; Stein, Stephan (Hrsg.): **Phraseologismen in Textsorten.** Hildesheim: Olms, 2011 (Germanistische Linguistik 211–212/2011) (*Lutz Köster, Bielefeld*) 289
- Löffler, Heinrich: **Germanistische Soziolinguistik.** 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 28) (*Lesław Tobiasz, Katowice / Polen*) 291
- Lohnstein, Horst: **Formale Semantik und natürliche Sprache.** 2., überarbeitete Auflage. Berlin: de Gruyter, 2011 (de Gruyter Studienbuch) (*Elżbieta Sierosławska, Kraków / Polen*) 294
- Lorenz, Matthias N. (Hrsg.): **Film im Literaturunterricht – Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer.** Freiburg: Fillibach, 2010 (*Annedoris Fadenberger, Stuttgart*) 295
- Ludwig, Ralph; Röseberg, Dorothee (Hrsg.): **Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung. Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen »alten« und »neuen« Räumen.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (*Ida Spirek, Erfurt*) 298
- Medo, Max-Moritz; Schneider, Gunther: **Bärenspaß 1. Aktivkarten im Großformat.** Köln: Gilde, 2010 (*Claudia Bolsinger, Hamburg*) 300

- Mittelpunkt B2 / C1. Interaktive Tafelbilder CD-ROM.** Stuttgart: Klett, 2010 (*Claudia Bolsinger, Hamburg*) 302
- Moroni, Manuela Caterina: **Modalpartikeln zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft 20) (*Barbara Vogt, Verona / Italien*) 303
- Neumann, Astrid; Domenech, Madeleine (Hrsg.): **Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext.** Hamburg: Kovac, 2010 (Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache 2) (*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 306
- Newby, David; Rückl, Michaela; Hinger, Barbara (Hrsg.): **Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog.** Wien: Praesens, 2010 (Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Beihefte zur Zeitschrift »Moderne Sprachen« 6) (*Lina Pilypaityte, Darmstadt*) 309
- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): **Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen.** Stuttgart: Metzler, 2010 (*Roswitha Friesen Blume, Florianópolis / Brasilien*) 312
- Pafel, Jürgen: **Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien.** Stuttgart: Metzler, 2011 (*Petra Szatmári, Budapest / Ungarn*) 314
- Plath, Maike: **»Spielend unterrichten« und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist.** Weinheim: Beltz, 2010 (*Annedoris Fadenberger, Stuttgart*) 318
- Pohl, Inge (Hrsg.): **Semantische Unbestimmtheit im Lexikon.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Sprache – System und Tätigkeit 61) (*Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien*) 321
- Pospeschill, Markus: **Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation.** München: Reinhardt, 2010 (UTB 3431) (*Sandra Hohmann, Essen*) 327
- Raupach, Manfred (Koord.): **Strategien im Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: Narr, 2009 (Fremdsprachen Lehren und Lernen, FLUL 38) (*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 329
- Reich, Astrid: **Lexikalische Probleme in der lernersprachlichen Produktion. Communication Strategies Revisited.** Tübingen: Stauffenburg, 2010 (Forum Sprachlehrforschung 7) (*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*) 332
- Reininger, Doris: **»Aber biografisch, das bin ich selbst!« Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen.** Innsbruck: Studienverlag, 2009 (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 13) (*Ulrike Eder, Wien*) 336
- Rost-Roth, Martina (Hrsg.): **DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund.** Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2010 (*Anastasia Şenyıldız, Bursa / Türkei*) 339

- Rylance, Ulrike; Störmer, Jessica: **Der Farbenverdreher. El mezclacolors. Kinderbuch Deutsch–Spanisch.** München: Edition bi:libri, 2010 (*Linda Maeding, Barcelona / Spanien*) 342
- Sauerborn, Petra; Brühne, Thomas: **Didaktik des außerschulischen Lernens.** 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (*Johanna Klippel, Darmstadt*) 343
- Schäfer, Susanne; Heinrich, Dietmar: **Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten.** Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. München: iudicium, 2010 (*Manfred Kaluza, Berlin*) 345
- Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine: **Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010 (*Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen*) 347
- Schemann, Hans: **Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext.** 2. Auflage, mit vollständig überarbeiteter Einführung. Berlin: de Gruyter, 2011 (*Lutz Köster, Bielefeld*) 349
- Schopp, Jürgen F.: **Typografie und Translation.** Wien: Facultas, 2011 (Basiswissen Translation) (*Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien*) 352
- Smith, Veronica: **Tertiary Language. Learning, Changing Perspectives and Practical Responses.** Tübingen: Narr, 2010 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 518) (*Manuela von Papen, London / Großbritannien*) 356
- Staffeldt, Sven: **Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphemik des Deutschen. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht.** Tübingen: Stauffenburg, 2010 (Stauffenburg Einführungen 21) (*Barbara Vogt, Verona / Italien*) 359
- Töpel, Antje: **Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen: Anspruch und Wirklichkeit.** Tübingen: Narr, 2011 (*Fritz Neubauer, Bielefeld*) 362
- Travkina, Elena: **Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch).** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft 34) (*Barbara Vogt, Verona / Italien*) 366
- Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.): **Sprachlernberatung für DaF.** Berlin: Frank & Timme, 2011 (*Tina Claußen, Bielefeld*) 370
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): **Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Wien: Praesens, 2010 (*Maria Gkamarazi, Alexandroupoli / Griechenland*) 373
- Wildgen, Wolfgang: **Die Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts. Versuch einer Bilanz.** Berlin: de Gruyter, 2010 (*Ralph A. Hartmann, Edinburgh / Großbritannien*) 374
- Winkler, Maresa: **Ziel B2. DVD mit Arbeitsblättern.** Ismaning: Hueber, 2010 (*Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen*) 377
- Wolfrum, Jutta: **Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF / DaZ).** Ismaning: Hueber, 2010 (Qualifiziert unterrichten) (*Claudia Bolsinger, Hamburg*) 379

Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu 92 für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im engeren und weiteren Sinn relevanten Neuerscheinungen insbesondere aus dem Zeitraum 2010 bis 2011.

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. Während der Jahrestagung des *Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* 2012 in Hildesheim (31.5.–02.6.) können Sie sich in das dort ausliegende Exemplar der Auswahlbibliographie für Rezensionen eintragen. Anderenfalls wenden Sie sich bitte an Frau Müller-Küppers (Mainz), die weiterhin alle

vorbereitenden, organisatorischen Arbeiten von Mainz aus betreut und Rezensionswünsche entgegennimmt.

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

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

Bielefeld, im März 2012

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

- Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette: **Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 2.**, durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. – ISBN 978-3-7815-1812-4. 389 Seiten, € 19,90

(Johanna Klippel, Darmstadt)

Das in der zweiten Auflage erschienene Studienbuch *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten* setzt sich zum Ziel, Studierende der Bildungswissenschaften in ihren eigenen wissenschaftlichen Forschungen anzuleiten und zu begleiten. Indem angehende Lehrpersonen befähigt werden, Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien kritisch zu hinterfragen sowie eine »forschende Haltung« im Rahmen der eigenen Unterrichts- und Schulentwicklung einzunehmen, soll ein Beitrag zur Entwicklung von Professionskompetenzen geleistet werden. Die Konzeption des Buches sieht entsprechend vor, »die einzelnen Schritte [einer empirischen wissenschaftlichen Arbeit] in einer handlungsorientierten, praktisch-planerischen Art und Weise« (11) vorzustellen.

Leitend für den Aufbau des Studienbuchs ist die didaktische Grundidee einer Luzerner Lehrveranstaltung, auf die die Entstehung des Bandes zurückgeht:

»Durchlaufe den gesamten Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens. Erlebe die Schwierigkeiten bei der Formulierung einer präzisen Fragestellung und erkenne und formuliere die Bedeutung bisherigen wissenschaftlichen Wissens für alle Deine Entscheide im Arbeitsprozess. Wähle eine der Fragestellung angemessene Datenerhebungsmethode, plane und führe die Erhebung durch. Gehe mit der nötigen Sorgfalt mit den Personen und den erhobenen Daten um und wähle und begründe die einzelnen Auswertungsschritte. Schreibe schliesslich einen wissenschaftlichen Abschlussbericht und stelle Deine Ergebnisse in einer Präsentation vor. Und das Wichtigste: Sei Dir bewusst, dass Du erste Schritte im wissenschaftlichen Arbeiten unternimmst, Vieles nicht bis ins Detail verfolgen kannst und Dir zudem vertiefte Theorie- und Methodenkenntnisse (noch) fehlen. Richte Deine Fragestellung dementsprechend aus.« (11)

Trotzdem eignet sich das Buch nicht nur für diese lineare Lesart, sondern es erlaubt, einzelne Kapitel herauszugreifen und sie mithilfe der weiterführenden Literaturangaben am Ende jedes Teilkapitels zu bearbeiten.

Das erste Kapitel des Studienbuchs thematisiert ausführlich die Gewinnung von Wissen im Spannungsfeld von Alltagswissen und Wissenschaft und spannt damit den theoretischen Rahmen für die Methodendiskussion. Das zweite Kapitel greift die Grundlagen des Wissensdiskurses im Hinblick auf die empirische Forschung wieder auf. Ziel dieses Kapitels ist es, Grundbegriffe der empirischen Forschung zu erläutern und das Wissenschaftsverständnis der Bildungswissenschaften von anderen Disziplinen abzugrenzen. Zudem wird in Anlehnung an etablierte Grundlagenwerke der Sozialforschung ein idealtypischer Ablauf eines empirischen

rischen Forschungsprozesses aufgezeigt, bevor ethische Richtlinien von wissenschaftlicher Forschung behandelt werden. Die Relevanz von wissenschaftlicher Forschung für angehende Lehrpersonen legt das dritte Kapitel dar, indem es die Grundlagen und den Ablauf von Aktionsforschung als »forschendem Lernen« im Rahmen einer Professionalisierungsstrategie diskutiert. Wichtige Verständnisgrundlagen für den Ablauf von forschungswissenschaftlichen Arbeiten werden allerdings erst in späteren Kapiteln eingeführt. So behandelt das vierte Kapitel in Anknüpfung an Kapitel 2 die Grundlagen für die Planung einer Untersuchung und erst in Kapitel 5 geht es um die konkrete Durchführung der Datenerhebung. Diese Kapitel zeichnen sich durch zahlreiche praktische Tipps für Anfänger im Bereich der empirischen Forschung aus. So findet man beispielsweise neben Hinweisen auf relevante Datenbanken für die Literaturrecherche Verweise auf mögliche Fallstricke im Rahmen der Vorbereitung und Organisation eigener Forschungsprojekte.

Den Datenerhebungsmethoden (Kapitel 6) und Auswertungen (Kapitel 7) wird insgesamt der meiste Raum im Studienbuch gewidmet. Bei der Darstellung und Auswahl der Datenerhebungsmethoden gelingt ein starker Zielgruppenbezug, da sich im Datenerhebungskapitel die gängigen Verfahren der Unterrichtsforschung, wie etwa die mündliche und die schriftliche Befragung sowie die (videografische) Beobachtung, wiederfinden. Irritieren könnte lediglich, dass das Experiment, das gewöhnlich einen großen Stellenwert in der Unterrichtsforschung einnimmt, an dieser Stelle keine Erwähnung findet (im Unterschied dazu siehe Mackey/Gass 2005; Albert/Marx 2011). Etwas inkohärent wirkt zudem, dass Fallanalyse und Evaluation ebenfalls im Kapitel Datenerhebungsmethoden beschrieben werden. Da es sich, wie auch die Autoren hervorheben, um Forschungsstränge und nicht um Erhebungsverfahren im engeren Sinne handelt, wäre hier eine stringenter Aufteilung wünschenswert. Denkbar erschiene es beispielsweise, diese Ausführungen gemeinsam mit den Darstellungen zur Aktionsforschung in einem separaten Forschungsstrategien-Kapitel zu behandeln, eine Option, die auch in Bortz/Döring (2009) favorisiert wird. Dadurch könnten anfänglich verkürzte Darstellungen und kleinere Überschneidungen mit anderen Kapitelinhalten aufgelöst werden.

Die Autoren sind durchweg bemüht, den Forschungstraditionen des qualitativen und quantitativen Paradigmas gleichermaßen Raum zu geben. Trotzdem wird in Kapitel 6 schon allein am Umfang deutlich, der verschiedenen Auswertungsverfahren gewidmet wird, dass dieser Balanceakt etwas zugunsten statistischer Auswertungsverfahren ausfällt.

Das letzte Kapitel befasst sich schließlich mit der Kommunikation von wissenschaftlichen Ergebnissen. Im Gegensatz zu anderen Einführungswerken in die empirische Forschung beschränken sich die Ausführungen nicht nur auf die Erstellung eines Forschungsberichts (vgl. Albert/Marx 2010; Mackey/Gass 2005),

sondern beinhalten darüber hinaus zahlreiche Empfehlungen zur mündlichen Präsentation von Forschungsergebnissen und zur Erstellung von Posterpräsentationen. Beides wird anhand verschiedener Umsetzungsbeispiele sinnvoll illustriert.

Das Studienbuch *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten* ist eine sehr empfehlenswerte Einführung für angehende Forscher und Rezipienten von wissenschaftlicher Forschung. Übersichtliche tabellarische Darstellungen, Merkkästchen und zahlreiche exemplarische Verweise auf Forschungsarbeiten unterstützen eine anschauliche und praxisnahe Vermittlung des Themas, so dass der Anspruch der Autoren, praktisch-planerisch und handlungsorientiert die verschiedenen Schritte im Forschungsprozess darzustellen, konsequent realisiert wird. Ein gutes Preis-Leistungsverhältnis ermöglicht die Anschaffung auch für den privaten Gebrauch und trägt zur Attraktivität des Studienbuchs als Grundlagenwerk bei. Wünschenswert – gerade für eine nicht-lineare Lesart des Studienbuchs – wäre die Ergänzung eines Glossars, um einen raschen Überblick über die grundlegenden Fachtermini zu ermöglichen. Zudem gilt es in einer weiteren Auflage, einige orthografische Fehler zu beheben.

In Aeppli et al. finden sich auch für empirische wissenschaftliche Arbeiten im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung zahlreiche Übertragungsmöglichkeiten. Naturgemäß könnten zwar Methodenbücher, die sich unmittelbar an Forschende im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung richten, engere inhaltliche Anknüpfungspunkte bieten (z. B. Mackey/Gass 2005; Albert/Marx 2011). Jedoch ist in diesem Forschungsgebiet ein umfassendes einführendes Methodenbuch, das eine ausgewogene Darstellung der qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmen bietet, noch immer ein Desiderat. Umso lesenswerter erscheint dementsprechend das Studienbuch von Aeppli et al., das durch seine anschaulichen Darstellungen eine grundlegende Orientierung im Bereich der empirischen Forschung ermöglicht.

Literatur

- Albert, Ruth; Marx, Nicole: *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr, 2010.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer, 2009.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M.: *Second language research. Methodology and design*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

- Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): **Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 37). – ISBN 978-3-631-59503-9. 309 Seiten, € 47,80

(Ewa Wieszczyńska, Wrocław / Polen)

Die in diesem Band versammelten Beiträge stellen die wesentlichen Ergebnisse der Zweiten Novembertagung dar, die vom 21. bis 22. November 2008 in Kassel stattfand. Im Mittelpunkt dieser Tagung standen forschungsmethodische Reflexionen und Gespräche zwischen jungen NachwuchswissenschaftlerInnen und ihren forschungserfahrenen KollegInnen, die zwei zentrale Bereiche aktueller Aktivitäten in der Fremdsprachenlehrforschung betreffen – die Kompetenzforschung und die Videographieforschung.

Die ersten fünf Aufsätze des Bandes sind auf die Problematik der Messbarkeit von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen im Englischunterricht fokussiert und präsentieren Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Die letzten fünf Beiträge befassen sich mit der fremdsprachendidaktischen Videographie und leisten einen Beitrag für die Erforschung des interaktionalen Unterrichtsprozesses.

Den ersten thematischen Schwerpunkt eröffnet der Beitrag von Helmut Johannes Vollmer, »Kompetenzforschung in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick«. Im Zentrum des Beitrages steht die Charakteristik der verschiedenen Forschungsansätze zur theoretischen Bestimmung und zur empirischen Erfassung fremdsprachlicher Kompetenzen. Der Autor weist darauf hin, dass die Kompetenzforschung bezogen auf die Fremdsprachendidaktiken grundsätzlich vier folgende Ausprägungen hat: »eine auf die Entwicklung von Modellen der Kompetenzstruktur und der Kompetenzentwicklung gerichtete Variante, eine andere [...], die auf die Evaluierung von Ergebnissen (fremd-) sprachlichen Lernens und Lehrens bezogen ist, eine dritte, die sich eher auf die Erforschung von Prozessen des Erwerbs fremdsprachlicher Fähigkeiten [...] bezieht und schließlich eine vierte Variante, die [...] den Aufbau und die Überprüfung von professionellen Kompetenzen zukünftiger bzw. berufstätiger Lehrpersonen anbelangt« (36).

Thomas Eckes thematisiert in seinem Artikel »Die Beurteilung sprachlicher Kompetenz auf dem Prüfstand: Fairness in der beurteilergestützten Leistungsmessung« das Problem einer fairen Beurteilung von sprachlichen Leistungen. Im ersten Teil seines Aufsatzes stellt er die mangelnde Beurteilungsübereinstimmung als ein notorisches Problem von Leistungsbeurteilungen dar, das die in der Fachliteratur vorgeschlagenen Lösungsansätze bislang nicht beseitigen können. Anschließend charakterisiert er eine allgemeine Rahmenkonzeption von Variablen (Multifacettenkonzeption), die auf die Beurteilung sprachlicher Kompetenz

Einfluss nehmen. Auf ihrer Grundlage stellt der Autor Anforderungen an eine objektive, faire und valide Leistungsbeurteilung zusammen. Dabei zeigt er auch, dass selbst bei geringer Übereinstimmung zwischen Beurteilenden ein hohes Maß an Fairness erreicht werden kann. Eine solche objektive Leistungsbeurteilung lässt sich mit Hilfe des Multifacetten-Rasch-Modells durchführen, das unter anderem die Berechnung der Strenge bzw. Milde der Beurteilenden erlaubt und die Unterschiede in der Beurteilerstrenge bei der Ermittlung der Leistungsergebnisse berücksichtigt.

Claudia Harsch stellt in ihrem Beitrag »Schreibbewertung im Zuge der Normierung der KMK-Bildungsstandards: Der ›niveauspezifische Ansatz‹ und ausgewählte Schritte zu seiner Validierung« den Schreibbewertungsansatz vor, der im Rahmen der Normierung der Bildungsstandards im Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht für die Sekundarstufe I entwickelt wurde. Zuerst charakterisiert sie die Testaufgaben zur Bewertung der Schreibkompetenz, die am Institut zur Qualitätsentwicklung an der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden sind und das Ziel haben zu erfassen, auf welcher Kompetenzstufe (von A1 bis C1) sich die untersuchten Lernenden jeweils befinden. Im Einzelnen stellt sie dann detailliert verschiedene Vorgehensweisen vor, die der Validierung ihres Schreibbewertungsansatzes dienen. Ziel ihrer Untersuchung ist es, Schreibkompetenzen auf reliable und valide Weise zu erfassen und sie auf den einzelnen GER-Niveaus darzustellen.

Mit der Erfassung des Hörverstehens als eines Teilbereichs von Sprachkompetenz beschäftigt sich Henning Rossa in seinem Aufsatz »Was messen Hörverstehensaufgaben? Ansätze zur Konstruktvalidierung von Sprachtestaufgaben als Beitrag zur Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung«. Im ersten Teil diskutiert der Autor das Konzept der Validität und seine forschungsmethodischen Implikationen aus der Sicht der Sprachtestforschung. Daran anschließend formuliert er die forschungsmethodische Frage, »welche Daten Einsichten dahingehend gewährleisten könnten, was Testteilnehmende tun, während sie sich mit Sprachtestaufgaben auseinandersetzen und ihre vorhandenen Fähigkeiten Erfolg versprechend einzusetzen versuchen« (125). Weiterhin stellt er das Forschungsdesign einer prozessorientierten Validierungsstudie zu Aufgaben des Hörverstehens vor, das die oben genannte Frage zu beantworten versucht. In seiner Untersuchung konzentriert sich Rossa auf die Erfassung der vielfältigen kognitiven Vorgänge der Testteilnehmenden und die vertrauenswürdige Interpretation der Testergebnisse. Zusammenfassend weist er darauf hin, dass die prozessorientierte Validierung dazu beitragen kann, dass man besser versteht, wie Fremdsprachenlernende ihre Kompetenz in die Testsituation einbringen.

Einblicke in die Erforschung interkultureller Kompetenz liefert der Beitrag von Stefan Papenberg, der die Methoden der Datenerhebung und der Datenanalyse einer empirischen Untersuchung zur Überwindung von Ethnozentrismus und der

Förderung von interkultureller Sensitivität im Englischunterricht am Gymnasium darstellt. Seine Forschungsfragen und sein Forschungsdesign beziehen sich auf das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, das von Milton J. Bennett aus den USA entwickelt wurde. Die dargestellte Studie hat einen explorativen Charakter und setzt sich als Ziel, das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* als Kompetenzmodell umfassend zu überprüfen und zu bewerten und auch als didaktisches Modell für den Englischunterricht zu begründen.

Im Anschluss an die Ausführungen zur Kompetenzforschung folgen die fünf Beiträge zur Videographieforschung. Diesen Bereich eröffnet der Artikel von Karen Schramm und Karin Aguado, der einen Überblick über unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten von Videographie zur Dokumentation und Analyse des Unterrichtsgeschehens gibt. Die Autorinnen besprechen im ersten Teil die wichtigsten Vorteile der videographischen Forschungsstrategie und betonen, dass gerade dieser Ansatz die hohe Komplexität von Unterrichtsprozessen zu erfassen ermöglicht und es erlaubt, zwei zentrale Methoden empirischer Forschung (Beobachtung und Befragung) ideal miteinander zu kombinieren. Im zweiten Abschnitt werden ausgewählte aktuelle deskriptive Untersuchungen dargestellt, die auf das videographisch erfassbare Verhalten von Lehrpersonen oder von Lernenden ihren Fokus richten; anschließend werden die Aspekte Transkription, Analyse und Interpretation von Videodaten diskutiert. Der letzte Teil bespricht verschiedene Einsatzmöglichkeiten der Videographie in der Lehreraus- und -fortbildung.

Olena Voloshchuk und Wilhelm Griefhaber stellen in ihrem Beitrag »Videographie und Transkriptionsverfahren in dem Projekt ›Erwerb des Englischen als dritte Sprache bei zugewanderten Schülern und Schülerinnen mit Russisch als Muttersprache« dar, wie im Rahmen einer qualitativen Untersuchung die Datenerhebung durch Videoaufnahmen geplant und durchgeführt werden kann. Nach den Erläuterungen zum theoretischen und methodischen Hintergrund der geplanten Studie richten die Autoren ihren Fokus auf das Forschungsdesign. Detailliert berichten sie von ihren Forschungserfahrungen bezüglich der Probandengewinnung, der Anfertigung von Untersuchungsprotokollen, der Digitalisierung und Bearbeitung des Videomaterials sowie der Archivierung der Daten. Besondere Aufmerksamkeit schenken sie einem ausdifferenzierten Transkript – sie zeigen, wie im Rahmen einer bestimmten Studie ein solches Transkript entworfen und weiter bearbeitet werden kann.

Caterina Mempel thematisiert in ihrem Artikel »Multimedia-Transkription nonverbaler Kommunikation am Beispiel der Bilderbuchbetrachtung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht« die Einbeziehung verbaler und nonverbaler Phänomene in der videogestützten Gesprächsforschung zu fremdsprachendidaktischen Diskursen. Sie konzentriert sich zunächst auf die Problematik der nonverbalen Kommunikation mit besonderer Berücksichtigung des fremdsprachigen Kon-

textes. Nach der Darstellung der Datenerhebung und -aufarbeitung präsentiert sie im Anschluss Transkriptbeispiele aus einem Kindergarten, wo die Kinder gemeinsam ein Bilderbuch betrachten. An ihnen bespricht die Autorin, wie suprasegmentale, nonverbale und aktionale Phänomene verschriftlicht werden können.

Julia Ricart Brede, Werner Knapp, Barbara Gasteiger-Klicpera und Diemut Kucharz präsentieren in dem vorletzten Beitrag ihre Überlegungen zur Entwicklung eines Beobachtungssystems, das die Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Videodaten sicherstellen soll und die Nachvollziehbarkeit der Analyse gewährleisten kann. Schrittweise stellt die Autorengruppe Probleme und Schwierigkeiten dar, die während des Entwicklungsprozesses eines solchen Systems entstehen können.

Kerstin Göbel gibt in ihrem Artikel »Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht« einen Überblick über die verschiedenen Phasen des videobasierten Forschungsprozesses. Am Beispiel ihrer Untersuchung zur Qualität von interkulturellem Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht zeigt sie detailliert auf, wie die Beobachtungsdaten und Videoaufzeichnungen analysiert werden sollen und welche Bedeutung der Einsatz eines Kameraskripts bei der Datenerhebung hat. Wie die HerausgeberInnen des Bandes in der Einleitung betonen, liefert Göbel mit ihrem Beitrag »wertvolle methodologische Anregungen für die Gesamtkonzeption und Durchführung videographischer Untersuchungen des Fremdsprachenunterrichts, von denen nach dieser Pionierarbeit im deutschsprachigen Raum hoffentlich zahlreiche weitere entstehen werden« (24).

Die Lektüre des Sammelbandes zeigt, dass Kompetenzforschung wie Videographieforschung interessante und fruchtbare Untersuchungsfelder im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens sind. Die in diesem Band versammelten Beiträge konzentrieren sich einerseits auf Prozesse des Lehrens und Lernens im Klassenzimmer, andererseits auf die Produkte des Lehrens und Lernens. Sie zeigen, mit welchen Methoden und Instrumenten Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht erforschen und reflektieren können. Das vorliegende Buch leistet einen bedeutenden Beitrag für den forschungsmethodischen Diskurs im In- und Ausland.

► Ahn, Eun Young:

Literarischer Kanon und Lesen in der Fremdsprache – am Beispiel von Korea. München: iudicium, 2010. – ISBN 978-3-86205-006-2. 196 Seiten, € 22,–

(Udo O. H. Jung, Bonn)

Eine meiner Bayreuther Lektorinnen – eine Russin – nannte mich einmal einen typischen Deutschen. Ich muss in ihr Schema gepasst haben. Ein anderer, der seine Schwierigkeiten mit dem Oberfränkischen hatte, tat Erleichterung und Zustimmung lautstark kund, als er mich im Seminar lesen hörte: So hatte Deutsch

zu klingen! DaFler und DaZler benötigen offenbar solche Anhaltspunkte. So vergewissern sie sich, dass sie ein angemessenes Fremdbild haben, und auch ihr Eigenbild tritt im Gegenzug deutlicher zu Tage. Lernende wollen wissen, wie die Zielsprachensprecher »ticken«. Deshalb nehmen sie Frustration und Mühe in Kauf. Diese beiden Begleiterscheinungen des Lernens steigen mit der Entfernung. Sprecher typologisch und orthographisch vom Deutschen weit entfernter Sprachen brauchen einfach mehr Zeit. Wo sie fehlt, wo Schülern, wie in Südkorea, »in den drei Jahren der Oberschule je eine Stunde pro Woche« (16) zugestanden wird, da kommt es notgedrungen zu Schwierigkeiten. Und die werden auch nicht kleiner, wenn sich die 12 000 südkoreanischen Germanistikstudenten daran machen, die klassischen Eckpunkte des literarischen Kanons – in der Aufzählung des hier zu rezensierenden Buches sind das Goethe, Schiller, Kafka, Thomas Mann, Hesse, Musil, Hauptmann, Storm, Kleist, Brecht, Lessing, Hölderlin, Celan – zu entziffern. Im Unterricht werden Texte mühsam zusammengestoppelt, und um sicher zu gehen, dass sie auch alles richtig verstanden haben, lesen die Studenten anschließend koreanische Übersetzungen, berichtet Eun Young Ahn. Sie vergisst auch nicht, auf ein weiteres Hemmnis aufmerksam zu machen: Seit der Hochschulreform des Jahres 1996 kann es passieren, »dass ein Studienbewerber unabhängig von seinem Interesse und Wunsch nur deswegen Germanistik als Hauptfach nehmen muss, weil er wegen seiner für sein Wunschfach ungenügenden Noten keine andere Wahl hat« (18). Kein Wunder also, dass über Wege aus dem Elend nachgedacht wird. Eun Young Ahns Buch ist Streitschrift und Blaupause für einen radikal veränderten literarischen Lektürekanon in Südkorea. Wir haben es mit vier Kapiteln zu tun: »Germanistik in Korea« ist das erste überschrieben. Hier wie im weiteren Verlauf erfahren wir viel über die südkoreanische Situation, nichts jedoch über den abgeschotteten Bruderstaat im Norden, wo es 60 Germanistikstudenten, 1 Goethe-Institut und 1 DAAD-Lektor gibt. Kapitel 2 ist dem Lesen in der Fremdsprache gewidmet. Wer die Arbeiten von Ehlers, Lutjeharms und Westhoff über die Jahre verfolgt hat, dem kommt der Argumentationsverlauf bekannt vor: Dass es eine textsortenübergreifende und eine textsortenspezifische Lesekompetenz zu erwerben gilt. Leser, aber auch Schreiber, müssen sich textadaptive Fähigkeiten aneignen. Ich erinnere mich noch genau, wie ich als Gymnasiast mit einem Freund zusammen erste journalistische Gehversuche unternommen habe, dieses Unternehmen aber schon in der Anfangsphase scheiterte, weil mein Co-Autor hartnäckig darauf bestand, den Zeitungsartikel mit der Formel »Kommt der Wanderer nach ...« zu beginnen. (Sach)texte, darauf wird die Autorin nicht müde hinzuweisen, zeichnen sich durch je eigene Strategien aus. Wer sich als Deutscher an die in modernen Journalistenschulen gelehrt Variationsmöglichkeiten zur Beschreibung von Kommunikationsverhalten – »meinte«, »ergänzte«, »erwiderte« oder schlicht »so die Kanzlerin« – gewöhnt hat, der kann meist nicht der Versuchung widerstehen,

das in englischen Zeitungstexten stereotyp zu wiederholende »said« stilistisch zu variieren, wenn er für seine international operierende Firma eine Pressemitteilung auf englisch schreiben soll. Das klingt dann »odd« in angelsächsischen Ohren. Koreanische Lerner des Deutschen, um die es hier geht, können von alledem sicher auch ein Lied singen.

Hinzuzufügen wäre allerdings, dass sich Schriftsteller gelegentlich ganz listig bestimmter Textmuster bedienen, um den Leser zunächst einmal hinters Licht zu führen, ihn zu amüsieren, zu verunsichern oder zu düpieren. Und natürlich ist auch vor der weit verbreiteten Annahme zu warnen, dass in Sachtexten immer nur »sachlich-objektiv« berichtet werde.

Im 3. der insgesamt vier Kapitel geht es dann um den im Titel angekündigten literarischen Kanon. Denen, die dafürhalten, den Literaturunterricht im Rahmen des Germanistikstudiums in Südkorea gänzlich abzuschaffen, wird zwar entgegengehalten, dass die Beschäftigung mit den Belles Lettres »unverzichtbare und unersetzbare Funktionen hat« (89). Dann aber geht die Autorin mit den südkoreanischen Altgermanisten hart ins Gericht. Der von ihnen propagierte Lektürekanon sei eine simple von der Inlandsgermanistik übernommene Kopie, ein Plagiat sozusagen, und das führe zu den eingangs beschriebenen Schwierigkeiten.

Die von Wierlacher et al. angestoßene Diskussion zur interkulturellen Germanistik wird beigezogen, um das neue übergeordnete Lernziel zu bestimmen. Es heißt »Interkulturelle Kommunikationskompetenz«.

Der neue Kanon besteht in erster Linie aus *Wendeliteratur*. Angesichts der fortdauernden Teilung Koreas darf unterstellt werden, dass südkoreanische Germanistikstudenten sich für diesen Aspekt deutscher Geschichte in seiner literarischen Verarbeitung besonders interessieren.

Als weitere Neuerung tritt moderne *Kinder- und Jugendliteratur* hinzu, ja die Autorin geht gelegentlich noch einen Schritt weiter und schlägt die Verwendung *vereinfachter Literatur* vor. Selbst die Möglichkeit, *verfilmte Literatur* einzusetzen, wird nicht übersehen. Lyrische und dramatische Texte hingegen fehlen im Reformkanon vollständig. Die Altgermanisten in Südkorea werden sich fragen, wo das alles hinführen soll.

Frau Ahn könnte vielleicht den Stuttgarter Germanisten Heinz Schlaffer zum Zeugen anrufen. Er hat kürzlich die deutsche Literaturgeschichte auf die letzten 200 Jahre zurückschneiden wollen, weil das, was vorausgegangen, den Menschen nicht mehr präsent sei. Anders der Historiker Heinrich August Winkler. Er erläuterte einer Runde von SPIEGEL-Redakteuren, die Sehnsucht der Deutschen nach Stabilität und Ordnung – auch so zwei Eigenschaften, die meine ausländischen Studenten fraglos an uns Deutschen zu erkennen können glaubten – rühre vom 30-jährigen Krieg her. Der Startschuss zu diesem Krieg fiel 1618, aber die Ereignisse scheinen den Deutschen immer noch in den Knochen zu stecken, sagen wir etwas weniger osteologisch, im »kollektiven Gedächtnis«. Das ist der Kitt, der

ein Volk zusammenhält. Es scheint hier etwas Dauerhaftes zu geben, den »ewigen Deutschen«, von dem die nationalkonservativen Schriftsteller der Weimarer Republik geschwafelt haben und über den Rafael Seligmann neuerdings wieder schreibt. Durch welche Kanäle wird so etwas transportiert? Einer davon ist ohne Zweifel die Literatur. T. S. Eliot hat gemutmaßt, dass dem Autor der Neuzeit die abendländische Literatur in den Knochen – *in his bones* – stecke. Wenn dem so ist, dann hat die Lektüre älterer Literatur ihre Berechtigung, auch in Südkorea. Denn nur so kann man die Wiedergänger in der Moderne identifizieren. Die *Neuen Leiden des jungen Werther* des DDR-Schriftstellers Ulrich Plenzdorf – um nur ein offensichtliches Beispiel zu nennen – legen Zeugnis davon ab.

Für einen südkoreanischen BA im Sinne der den Europäern vom Bologna-Prozess verordneten Neuerungen mag der neue auf interkulturelle Kommunikationskompetenz getrimmte Kanon der Eun Young Ahn ausreichend sein. In Kapitel 4 geht es darum, welche praktischen Konsequenzen zu ergreifen wären, um ihn zu implementieren: Vorbereiten/Motivieren – Textverarbeitung – Textauswertung/Anschlussbehandlungen. Wer sich aber *Magister Artium* nennen will, der müsste, meine ich, auch ein wenig Goethe und Schiller, Eichendorff und Heine, Storm und Fontane, ja selbst Hermann Löns und als Dreingabe Agnes Miegel lesen, um zu erfahren, wie die Deutschen »ticken«.

Das Buch kommt nicht ohne angekündigte – »es ist noch einmal zu betonen«, »wie bereits ausgeführt«, »wie zuvor dargelegt« – Wiederholungen aus. Es ist aber in aller Regel gut lektoriert, so dass nur ganz selten ein paar Fehler in die Augen springen: Heinrich Bölls *Wanderer, kommst Du nach Spa* ist nicht bereits 1925, sondern erst 1950 erschienen, und Christa Wolfs Roman von 1968 heißt nicht »Nachdenken über Christ T.«.

Frau Ahn hätte ihr *J'accuse* auch auf Koreanisch schreiben können. Aber dann würde es vermutlich keine Einmischung in innerkoreanische Angelegenheiten geben. Die ist hier aber durchaus erwünscht: *The Germans to the front!*

- ▶ Albl-Mikasa, Michela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hrsg.): **Dimensionen der Zweitsprachenforschung / Dimensions of Second Language Research. Festschrift für Kurt Kohn.** Tübingen: Narr, 2009. – ISBN 978-3-8233-6536-5. 425 Seiten, € 78,-

(*Sigrid Luchtenberg, Essen*)

Die Festschrift ist Kurt Kohn gewidmet, dessen wissenschaftliche Leistungen in der Einleitung vorgestellt werden. Entsprechend den vielfältigen Tätigkeiten und Publikationen Kohns, der zur Zeit an der Universität Tübingen den Lehrstuhl für Angewandte Linguistik am Englischen Seminar innehat, ist die Festschrift in fünf Themenbereiche aufgeteilt mit insgesamt 29 Beiträgen, die zum Teil auf Deutsch

und zum Teil auf Englisch geschrieben sind. Wie in einer Festschrift üblich, enthält das Buch ein Schriftenverzeichnis des Jubilars (421–425). Das Buch umfasst Fragen des Fremdsprachenunterrichts in einem breiten Umfeld, so dass Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache ebenso wie Interkulturelles Lernen thematisch werden, aber nicht dominant sind.

Der erste Themenbereich ist dem Zweitspracherwerb und der Sprachlehre gewidmet, ein Themengebiet, das von Kohn vor allem aus psycholinguistischer Sicht untersucht wurde, aber in seinen Arbeiten auch kommunikative Kompetenz und die Frage einer Lingua Franca umfasste. In der Festschrift sind 6 Artikel zu diesem Themenbereich zusammengestellt. Der Abschnitt beginnt mit Dieter Wolffs »Einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetem Lernziel im modernen Fremdsprachenunterricht« (3–16). Im Mittelpunkt des Aufsatzes stehen Überlegungen zu Änderungen im Verständnis kommunikativer Kompetenz, die seit den 60er-Jahren im Sprachenunterricht eine wesentliche Rolle spielt. So ist die Einbeziehung schriftlicher Sprachkompetenz eine der Neuerungen. Sprache wird inzwischen als soziale, interkulturelle und professionelle Kompetenz verstanden, wie Wolff erläutert, was zu neuen Anforderungen an die Fremdsprachendidaktik führt. »Fremdsprachenlerneignung: Mythos? Tabu? Forschungsdesiderat!« ist der Titel des Beitrags von Udo O. H. Jung (17–28), in dem es um ein Verfahren geht, Sprachlerneignung (von Studierenden) zu erfassen, was ein bislang wenig erforschtes Gebiet ist. Frank G. Königs befasst sich mit dem »Faktor ›Kontrastivität‹ beim Fremdsprachenlernen: Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik« (29–37). Es geht hier um die Bedeutung der Kontrastierung der zu erlernenden Sprache mit der eigenen, wobei gerade auch Tertiärsprachen eine große Rolle spielen. Der folgende Beitrag von Claus Gnutzmann ist in Englisch verfasst: »The supremacy of English at school: could and should it be channelled in favour of plurilingualism?« (39–51). Er untersucht die Bedeutung des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL) für Mehrsprachigkeit, geht aber zugleich auch der Frage nach, inwiefern Fachsprache nicht auch Teil der Muttersprache sein sollte. Ein anderer Schwerpunkt des Artikels ist die Rolle des Englischen insbesondere als Lingua Franca, wozu auch eine kurze Auseinandersetzung mit Englisch in der Primarschule beiträgt. Im Aufsatz von Rosemarie Tracy und Elsa Lattey »»It wasn't easy but irgendwie äh da hat sich's rentiert, net?« a linguistic profile« (53–73) geht es um Sprachmischung bilingualer Menschen, wobei der herkömmliche Begriff des *Code-switching* durch den neueren des *language mixing* ersetzt wird. Die Fragestellung, die in Deutschland zunehmend in Migrationsforschung und Deutsch als Zweitsprache an Bedeutung gewinnt, wird in dem Artikel anhand einer Fallstudie einer Deutsch-Amerikanerin untersucht, die 1936 mit 19 aus Bayern mit ihren Eltern in die USA emigrierte und dort lebte. Der letzte Beitrag dieses Themenbereichs ist von Sabine Braun: »»These people I

was taking care of their horses for, they owned Tennessee Walkers«: on ›spokenness‹ in English, its acceptance and pedagogical implications« (76–89). Hier geht es um gesprochene Sprache, ihre Besonderheiten und ihre Bewertung, was in diesem Artikel verknüpft wird mit Englisch als Erst- und Zweitsprache, da eine Studie ergeben hat, dass Muttersprachler weniger strikt auf Korrektheit in gesprochener Sprache bestehen. Interessant sind auch Unterschiede in der Bewertung von Videos und Transkripten mit gleichen Texten. Dies führt zu Überlegungen, wie im Fremdsprachenunterricht gesprochene Sprache vermittelt werden sollte.

Der zweite Themenbereich befasst sich mit Englisch als Lingua Franca, eine Thematik, die teilweise bereits im ersten Teil angesprochen wurde. Der erste der 4 Aufsätze ist von Barbara Seidlhofer und Henry Widdowson zum Thema »Conformity and creativity in ELF and learner English« (93–107). Dieser Aufsatz ist eng verbunden mit Kohns »My English«-Ansatz und geht der Frage nach, wie Englisch als Lingua Franca in Bezug auf die von Kohn vorgegebenen Begriffe der kreativen Aneignung (*creative appropriation*) und Abweichung (*deviation*) zu verstehen und zu vermitteln ist. In dem Aufsatz werden die beiden Begriffe von *deviation* und *creativity* dann zusammengebracht, wobei die Arbeiten von Chomsky hier eine wesentliche Rolle spielen. Ein weiterer wichtiger Aspekt des Aufsatzes ist der Vergleich von Englisch als Fremdsprache und Englisch als Lingua Franca. »Who's afraid of ELF: ›failed‹ natives or non-nativespeakers struggling to express themselves?« lautet der Titel des Aufsatzes von Michaela Albi-Mikasa (109–129), in dem eine mit Kohns Untersuchungen zu Lingua Franca eng verbundene empirische Studie interessante Ergebnisse aufweist wie etwa relativ positive Einschätzungen von Englisch als Lingua Franca. Unterschiede ergeben sich zwischen mit Lehre beschäftigten Teilnehmern und solchen ohne diese Beziehung. Karlfried Knapps Beitrag »English as a lingua franca in Europe – variety, varieties or different types of use?« (131–139) kann vier unterschiedliche Formen des Gebrauchs in Europa aufzeigen: (Geringes) Englisch als Notlösung, wenn die Muttersprachen nicht verstanden werden; Gebrauch von Englisch in alltäglichen Situationen mit knappem Sprachgebrauch; sporadische inhaltlich orientierte Kommunikation wie etwa in beruflichen Kontakten; regelmäßige Gruppenkommunikation wie etwa in der EU oder UNESCO. Insbesondere in den ersten beiden Fällen ist keine sprachliche oder Gruppenstabilität erkennbar. Das dritte Beispiel nähert sich dem vierten, bleibt aber nach Knapp instabil, so dass nur das vierte Beispiel eine Entwicklung aufweist. Solche Verwendungsunterschiede sollten nach Knapp auch in den Englischunterricht einbezogen werden. Der letzte Beitrag des zweiten Themenbereichs ist von Josef Schmied und befasst sich mit »English as a lingua franca of the European Union? Debates, concepts, projects« (141–155). Nach einer Darstellung der komplexen sprachlichen Situation in der EU und der neuen Forderung nach Dreisprachigkeit als Sprachlernziel untersucht

Schmied Englisch (»Euro-English«) als Lingua Franca in der EU und kann Unterschiede zwischen dem Euro-Englisch in den Institutionen der EU einerseits und der europäischen Bevölkerung andererseits nachweisen. In allen vier Artikeln spielt die Frage nach der Vermittlung von Englisch als Lingua Franca und ihr möglicher Charakter als Varietät eine wesentliche Rolle.

Der dritte Themenbereich umfasst die drei Fragestellungen Dolmetschen, Übersetzen und Terminologie. Letztere bezieht sich auf Zusammenhänge von Terminologie- und Textwissenschaft, vor allem in Bezug auf Dolmetschen und Übersetzen. Der erste von insgesamt sieben Beiträgen stammt von Sylvia Kalina zum Thema »Das Modell der gemittelten Kommunikation in interkulturell geprägten Settings« (159–181). Sie beginnt ihren Beitrag mit Kohns Wirken an der Universität Heidelberg, wo er wesentliche Beiträge zur Dolmetschwissenschaft entwickelt hat. Im Mittelpunkt steht hier die bilingual gedolmetschte Kommunikationssituation, die nun eine interkulturell orientierte Erweiterung des Modells erfährt. Interessant sind hier die unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen des Dolmetschers, denn die Rolle des Dolmetschers umfasst demnach mehr Handlungsalternativen. Ein ganz anderes Thema aus dem Dolmetschbereich behandelt Catherine Chabasse: »Eignungstest für das Simultandolmetschen: Erstellung und Erprobung eines Dolmetscheignungstests mit Schwerpunkt Simultandolmetschen« (184–194). Frau Chabasse stellt ein von ihr entwickeltes Modell vor; wichtig ist die Feststellung, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, die zur Dolmetscherkompetenz beitragen und entsprechend in Eignungstests eine Rolle spielen. »Interkultureller Diskurs und Übersetzung« (195–206) lautet der Beitrag von Juliane House, in dem die beiden auch von Kohn bearbeiteten Bereiche Übersetzen und Englisch als Lingua Franca verbunden werden. Zugleich geht es auch um die grundsätzlichen Fragen des Zusammenhangs von Kultur, Sprache und Übersetzung, woraus sich zwei grundlegende Übersetzungstypen in Bezug auf Ursprungs- und Übersetzungskultur ergeben. House stellt in diesem Aufsatz den empirischen Nachweis eines kulturellen Filters zwischen Originaltext und Übersetzung vor; Übersetzungen orientieren sich an vermuteten kulturellen Normen und Konventionen der Zielgruppe. Um interkulturelles Bewusstsein geht es auch im Beitrag von Susanne Niemeier: »My heart is ... translatable? Raising intercultural awareness of emotion concepts« (207–215). Im Mittelpunkt steht die Frage, ob und wie (emotionale) Songs übersetzbar und in Unterricht einbeziehbar sind, nachdem die Schwierigkeit von Übersetzungen an einigen interessanten Beispielen aufgezeigt worden ist wie etwa ›happy‹ und ›glücklich‹. Margaret Rogers' Artikel »Terminology: a textual turn« (217–226) ist der Terminologiewissenschaft zuzurechnen. Die Autorin zeigt Gemeinsamkeiten in der Entwicklung von Übersetzungs- und Terminologiewissenschaft ab 1990 in Bezug auf Texte anhand von einzelnen Autoren auf. »Linguistik des Fernsehens. Zur Sprachbearbeitung von

Spielfilmen« lautet der Titel des Beitrags von Andreas Schreitmüller, in dem untersucht wird, wie Spielfilme sprachlich übertragen werden: Synchronisation und Untertitelung. Ausgangspunkt ist der Fernsehsender ARTE, bei dem der Autor als Redaktionsleiter im Bereich Filme beschäftigt ist. Der letzte Beitrag im 3. Themenbereich, Gerhard Stilz: »Transferries: three interpertinental quartets for Kurt Kohn« (241–250), widmet Kurt Kohn drei »interlinguale und intermediale Quartette«, d. h. es werden Gedichte in Deutsch und Englisch gegenübergestellt – eine interessante Abwechslung in dem ansonsten wissenschaftlichen Buch. Insgesamt hat sich gezeigt, dass der 3. Themenbereich ungewöhnlich breit und vielfältig angelegt ist, wobei etliche Fragen insbesondere zu Übersetzungen auch für Deutsch als Fremdsprache relevant sind.

Der vierte Themenbereich »Textverstehen interdisziplinär« wird auf Kohns Anregungen zur Zusammenarbeit von Linguistik und Literaturwissenschaft zurückgeführt, was insbesondere im ersten Beitrag deutlich wird, der auf ein interdisziplinäres Gespräch zwischen Matthias Bauer, Joachim Knappe, Peter Koch und Susanne Winkler »Disarmed: Ein interdisziplinäres Gespräch über Ambiguität am Beispiel eines kausativen Verbs« (253–276) gründet. Am Beispiel des kausativen Verbs ›disarm‹ wird zwischen Literaturwissenschaft (Anglistik), Sprachwissenschaft (Romanistik) und Rhetorik über Ambiguität einerseits und Disambiguierung andererseits diskutiert. Der zweite Beitrag ist von Ingrid Hotz-Davies und lautet »Not downing but waving: on the problem of understanding utterances in Henry James's *The Pupil*« (277–288). An einem konkreten Beispiel literarischer Interpretation wird aufgezeigt, wie Linguistik und Literaturwissenschaft zusammenarbeiten können. Interpretation ist auch ein Stichwort im nächsten Beitrag »Interpretation: local composition and textual meaning« von Matthias Bauer und Sigrid Beck. Hier stehen drei Gedichte (von Emily Dickinson, John Donne und William Shakespeare) im Mittelpunkt, an denen aufgezeigt wird, dass – lokale – linguistische und – globale – Analyseverfahren zu guten Ergebnissen führen können. Auch im Beitrag von Richard Stinshoff »›And we aren't ready for her‹: constructions of Germany in Erskine Childer's *The Riddle of the Sands* (1903)« steht Literatur im Mittelpunkt. Dabei geht es um nationale Stereotype am Beispiel britischer Vorstellungen über Deutschland und Deutsche. Zugleich wird auch diskutiert, wie vor allem politische und wirtschaftliche Umstände solche Stereotypen ändern können, hier die WM 2006. Der letzte Beitrag des 4. Themenbereichs verbindet moderne Methoden mit mittelalterlicher Sprache: Fritz Kemmler, »Electronic corpora and Middle English dialects« (315–324). Es geht um Möglichkeiten, mittelenglische Texte mit Hilfe computergestützter Verfahren der Korpusanalyse sprachlich zu untersuchen.

Der fünfte Themenbereich greift das Thema des letzten Beitrags insofern auf, als es hier um »eLearning und Blended Learning« geht. Wie der Titel aufzeigt, stehen Aspekte des Lernens und Ausbildens im Mittelpunkt. Bernd Rüschoff befasst sich

mit »Digitale[n] Tools im Fremdsprachenunterricht: Von PC und Autorenprogramm zu *Social Software* und *Participatory Authoring* im Web 2.0« (328–338). Nach einem ›historischen‹ Überblick über digitale Medien beim Sprachenlernen befasst sich Rüschoff vor allem mit Web 2.0 und den damit verbundenen Möglichkeiten vor allem in Bezug auf exploratives Lernen und Wissenskonstruktion, ausgehend von einem auf Sprachgebrauch orientierten Unterricht unter aktiver Beteiligung der Lernenden. »Authoring language learning material: an experience« lautet der Titel des Beitrags von Clément Bouillon (339–347), in dem der Autor seine Erfahrungen mit der Autorensoftware *Telos Language Partner* zur Entwicklung multimedialer Sprachlernmaterialien bespricht. Auch hier ist der Zusammenhang mit Kurt Kohn sehr eng, da dieser 1996 Partner des Projekts an der Ecole des Mines de Nancy wurde. Eine wesentliche Frage im Artikel betrifft die Rolle des Lehrers im Sprachlernprozess. David Matley befasst sich in seinem Artikel mit »Exploratory L2 grammar learning with multimedia CALL« (349–362) und untersucht die Rolle von computerunterstütztem Sprachenlernen beim Aufbau von grammatischem Regelwissen auf theoretischer Basis und durch empirische Studien. Auch der Beitrag von Claudia Warth befasst sich mit einem Teilbereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens: »Fachsprache Deutsch: Lernen im europäischen Team – das Blended Learning-Projekt *EnNecNet*« (363–382). Das internationale Leonardo-da-Vinci-Projekt *EnNecNet* (Environmental Technology Communication) versucht, ein multimediales Lehr-/Lernprogramm für Deutsch als Fachsprache für Umwelttechnologie zu entwickeln, das hier sehr anschaulich vorgestellt wird. »Transcribing spoken English for language learning: experiences from the SACODEYL project« lautet der Titel des Artikels von Johannes Widmann (383–395). Im Mittelpunkt steht die Frage nach geeigneten Korpora gesprochener Jugendsprache, wozu das EU-Projekt SACODEYL (System-Aided Compilation and Open Distribution of European Youth Language) ausführlich und übersichtlich vorgestellt wird. Es zeigt sich zudem, dass Sprachenlehrkräfte stärker auf aktuelle gesprochene Sprache eingehen sollten, wobei SACODEYL helfen kann. Angelika Rieder-Bünemann befasst sich mit »Anglistische[n] eLearning-Szenarien abseits des Sprachenlernens« (297–409). Sie stellt zwei Kurse aus dem Anglistik-Studium an der Universität Wien vor, die »unterschiedliche Zugänge zu eLearning repräsentieren« (398). Die Analyse der beiden Beispiele erfolgt aus drei unterschiedlichen Perspektiven (Kurs, Lehrende und Studierende), was insgesamt zu einer umfassenden Analyse beiträgt. Der letzte Beitrag im 5. Themenbereich stammt von Gerhard Budin zum Thema »Collaborative eLearning in translation studies using linguistic research infrastructures« (411–420). Hier wird mit der Übersetzung ein weiterer Bereich der Fremdsprachenforschung aufgezeigt, in dem eLearning relevant geworden ist. Neben eLearning ist der Artikel auch kooperativem Lernen gewidmet, dessen Bedeutung für ein Sprachstudium verdeutlicht wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Festschrift sehr intensiv an den Arbeiten und Forschungsinteressen von Kurt Kohn orientiert ist, zumal die meisten der Autoren und Autorinnen in enger Beziehung zu ihm stehen. Auch wenn der innere Zusammenhang des Buches zunächst dem breiten Arbeitsfeld von Kurt Kohn zuzuschreiben ist, so ergibt sich doch auch eine faszinierende Breite der Thematik der Zweitsprachenforschung, insbesondere auch unter Berücksichtigung der Fragen der Vermittlung. Deutsch als Fremdsprache ist zwar nur am Rande ein Thema des Buches, aber alle hier Involvierten werden interessante Fragestellungen finden, wie etwa *Lingua Franca*, multimediale Zugänge oder Übersetzen, um nur einige zu nennen. Vorauszusetzen zum Verständnis der einzelnen Aufsätze sind allerdings linguistische Kenntnisse und teilweise auch Englischkenntnisse, da ein Teil der Artikel in Englisch geschrieben ist.

► Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert; Schramm, Karin (Hrsg.):

Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. – ISBN 978-3-8340-0698-1. 398 Seiten, € 25,-

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Der vorliegende Sammelband dokumentiert ausgewählte Beiträge des 23. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), der im Oktober 2009 an der Universität Leipzig stattfand. Wie für eine Tagungspublikation üblich, orientiert sich die Aufsatzsammlung an den thematischen Schwerpunkten der insgesamt 12 Sektionen. Sie enthält aber auch Berichte aus den Arbeitsgemeinschaften (AGs) sowie Beiträge der Arbeitstagung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Beiträge skizziert, um aktuelle Ansätze der Forschungsdiskussion aufzuzeigen.

Die Beiträge aus *Sektion 1* beschäftigen sich mit *Frühem Fremdsprachenlernen*. Dazu gibt Sambanis einleitend einen Überblick über neurowissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs im Grundschulalter. Die Autorin gibt zu bedenken, dass Ergebnisse aus den Neurowissenschaften nicht eins zu eins in den Unterrichtskontext übertragen werden können, wie später auch Weskamp in seinem Beitrag (vgl. 112) ausführt. Da sich der Fremdsprachenunterricht an Grundschulen in Deutschland momentan unter einem gewissen Legitimationsdruck befindet, plädieren Mindt/Wagner dafür, das Schriftbild der Fremdsprache (i. d. R. Eng-

lich) in den Lehrplan aufzunehmen und keine Angst vor mentaler Überforderung der Kinder zu haben (vgl. 35).

Sektion 2 widmet sich der *Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden*, wobei deren Planungs-, Unterrichts- und Reflexionskompetenz im Vordergrund steht. Da Lehramtsstudierende vor allem den fehlenden Praxisbezug des Studiums kritisieren, stellt Elsner in ihrem Aufsatz Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Englischlehrer zur Zufriedenheit mit ihren Pflichtpraktika (vgl. 39) vor. Positiv wird die Betreuung durch Lehrkräfte vor Ort bzw. Mentoren angesehen, ebenso die Möglichkeit der Nachbesprechung anhand von Unterrichtsmitschnitten sowie das Führen eines Lehrtagebuches. Ein konkretes Instrument zur Unterstützung des Reflexionsprozesses von Unterricht stellt Mehlmauer-Larcher mit dem *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) vor, das am Fremdsprachenzentrum Graz¹ entwickelt wurde. In *Sektion 3* standen Fragen der *Forschungsmethodik* im Mittelpunkt. So diskutiert Saunders die Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Thema Distanzlernberatung in Hinblick auf den forschungsmethodischen Rahmen. Bordag/Ruszó berichten Ergebnisse psycholinguistischer Experimente zum Wortschatzerwerb, die zeigen, dass ein bedeutsamer Anteil von Wörtern »beiläufig beim Lesen« (83) erworben wird. Im ersten Beitrag aus *Sektion 4* von Pavačić/Bagarić werden die kommunikativen Kompetenzen kroatischer Lerner des Deutschen und Englischen gegenübergestellt. Konzepte bilingualen Sachfachunterrichts haben in Deutschland und Europa unter dem Begriff CLIL große Verbreitung gefunden. Während Leber der Frage nachgeht, ob für integriertes Sach- und Sprachenlernen eine eigenständige Didaktik notwendig sei und diese unter dem Begriff *reflexive Didaktik* am Beispiel der Entwicklung literaler Kompetenz im Grundschulalter erläutert, wirft Wegner einen kritischen Blick auf bilingualen Politik- und Wirtschafts-Unterricht an Realschulen. Ausgehend von der These, dass das Aushandeln von Bedeutung zu mehr Interaktion und Partizipation im Unterricht führe, zeigen die Transkripte von Unterrichtskommunikation, dass die am Unterricht beteiligten Personen »vielfach aneinander vorbei [agieren]« (135).

Sektion 8 wendet sich dem Einsatz digitaler *Medien* im Fremdsprachenunterricht zu. Bellingrodt fasst dafür den Mehrwert des elektronischen Sprachenportfolios gegenüber der Papierform zusammen und belegt diesen anhand von Schülermeinungen. Marques-Schäfer beschreibt die Rolle von Online-Tutoren im frei zugänglichen didaktisierten Chat-Raum des Goethe-Institutes *JETZT deutsch lernen*².

Neue Fragestellungen der *Literaturdidaktik* finden sich in den Beiträgen zu *Sektion 9*. Rössler beschreibt die Entwicklung einer Fiktionalitätskompetenz (172) durch das Lesen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, und Freitag-Hild stellt ein Forschungsprojekt zum Einsatz britischer *fictions of migrations* zur Förderung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht dar (179). Aufgaben (Tasks) zur Förderung interkultureller Kompetenzen stehen im Beitrag von Müller (*Sektion 10*) im Vordergrund, wobei er nach einer Befragung von Lehrkräften im bilingu-

alen Geographieunterricht zu dem Ergebnis kommt, dass diese oft ein fehlendes Bewusstsein für interkulturelles Lernen haben oder unsicher sind, »wie Aufgaben gestaltet sein müssen, damit sie das Potential zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen haben« (196). Dem komplexen Thema, wie interkulturelle Kompetenz beschrieben und gemessen werden kann, widmet sich gleichfalls der Beitrag von Eberhardt. In Deutschland wurden 2008 nationale Bildungsstandards für die erste Fremdsprache eingeführt, die neben den kommunikativen Fertigkeiten auch die interkulturelle Kompetenz der Schüler testen sollen. Als geeignetstes Beschreibungsmodell erweist sich nach Meinung des Autors das Strukturmodell von Michael Byram (1997), das aufgrund »seines hohen Abstraktionsniveaus« jedoch einer weiteren Ausdifferenzierung bedarf (208).

Der *aufgabenorientierte Ansatz* liegt auch den Beiträgen aus *Sektion 11* zugrunde. Einleitend greift Raith die Frage auf, über welche Kompetenzen Lehrende in diesem Ansatz verfügen müssen. Als übergeordnete Rolle nennt er die des *facilitators*, d. h. der Lehrer unterstützt die Lerner in der Umsetzung der Aufgabe und berücksichtigt ihren Lernfortschritt (vgl. 221). In Auswertung von Lehrerinterviews und Lerntagebüchern stellt er jedoch fest, dass Lehrende einerseits gut reflektieren können, ob Aufgabenstellungen klar und verständlich formuliert sind, aber eine Reflexion darüber, inwieweit Aufgaben interaktionsfördernd sind oder Ziele des interkulturellen Lernens erfüllt werden, nicht erfolgt (vgl. 226 f.). Das Aufgabenkonzept scheint also weiterhin ein notwendiger Bestandteil von Lehrerfortbildungen zu sein. Eine empirische Studie zur Akzeptanz aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts liefern Schart et al. in der Beschreibung eines Quasi-Experiments. Die Forscher begleiteten Deutschlerner an einer japanischen Universität in unterschiedlichen Kurskonzepten. Während im traditionell formfokussierten Intensivkurs Deutsch für Sozialwissenschaftler die Lernenden am Kursende Unsicherheit in Bezug auf ihre mündliche Kompetenz äußern, sind die Kommilitonen, die in einem aufgaben- und inhaltsorientierten Kurs arbeiten, mit ihrem Lernfortschritt zufriedener. Allerdings wird die Unterrichts Atmosphäre im traditionellen Kurs als harmonischer bewertet, auch wenn die Belastung durch Hausaufgaben u. ä. als hoch wahrgenommen wird (241). Der Frage der Selbstbeurteilungskompetenz wenden sich abschließend Dam/Legenhausen zu.

Sektion 12 behandelt schließlich das Thema Leistungsmessung und Evaluation. Im ersten Aufsatz beschreiben Hyatt/Nöth die Vergleichsarbeiten *Vera-8*, die in Deutschland 2009 für Schüler der Klasse 8 in allen Bundesländern eingeführt wurden, und *Vera-6*, ein Länderverbundprojekt für Schüler der Klasse 6. Die Ergebnisse dieser Studien ermöglichen »Aussagen über den Lernstand einzelner Lerngruppen im Verhältnis zu anderen der gleichen Schule, Schulform oder des Landes« (264). Inwieweit Lehrkräfte selbst kompetent in den Bereichen *Language Testing and Assessment* sind, erfragt Vogt bei Lehrenden unterschiedlicher Schultypen. Ihr fiel auf, dass Lehrende zwar einerseits in der unterrichtsbasierten

Leistungsmessung (Einstufung von Lernenden, Notengebung, Erstellen von Testaufgaben zur Überprüfung der Fertigkeiten) keine Probleme sahen, sich andererseits jedoch nicht genügend dafür ausgebildet sahen und gleichzeitig *keine* Weiterbildung dazu wünschten (vgl. 273). Wie dieser Widerspruch aufzuklären ist, bleibt offen. Letztlich beschäftigt sich Rossa kritisch mit der Konstruktvalidität von Testaufgaben zum Hörverstehen, die zwar immer wieder postuliert, aber selten geprüft wird.

Die Berichte aus den *Arbeitsgemeinschaften* umfassen den Forschungsbedarf zu Potenzialen der Unterrichtsvideographie in der Lehreraus- und -fortbildung (Klippel/Kupetz), neue Forschungsschwerpunkte der Spanischdidaktik, einer noch jungen eigenständigen universitären Disziplin (Hinger/Küster), und der Austauschforschung (Ehrenreich/O'Reilly) sowie Fragen zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund (Apeltauer/Rost-Roth). Weitere AGs befassten sich mit Kinder- und Jugendliteratur (Bland/Hermes/Lütge) bzw. dem multilingualen Klassenraum (Plautz/Siebold), Sprachenpolitik (Chichon/Ehlich), dramapädagogischen Ansätzen (Küppers/Suhrkamp) und der Einbindung von wissenschaftsmethodischen Grundlagen in die Ausbildung von Studierenden (Albert/Marx). Die AG 6 (Elsner/Keßler) verstand sich explizit als Fortführung der Sektion 1 zum Frühen Fremdsprachenlernen (vgl. Vorwort, 10).

Den Abschluss des Bandes liefern Ergebnisse der Nachwuchstagung. In 90-minütigen *Kolloquien*, in denen jeweils drei Projekte junger Nachwuchswissenschaftler unter Moderation von Experten diskutiert wurden, erhielten jüngere Kollegen die Möglichkeit, den Arbeitsstand ihrer Qualifikationsarbeiten zu diskutieren. Aus diesen Vorträgen wurden Beiträge zur Publikation in der Tagungsdokumentation ausgewählt, darunter Ballwegs Aufsatz zur Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht, die Darstellung einer Längsschnittstudie zur Motivation im Französischunterricht von Beermann, Überlegungen zur Erfassung von Unterrichtsplanungs- und Reflexionsprozessen von Englischlehrern von Knorr bzw. der Förderung kooperativer Lernformen durch Lehrende im Englischunterricht von Meyer und schließlich die Frage nach dem parallelen Schriftspracherwerb Deutsch und Englisch ab Klasse 1 von Musall. Außerdem stellt Schmidt eine Interaktionsanalyse zur Diskursfunktion »Definieren« im bilingualen Biologieunterricht vor, Steinigers Beitrag bietet erste Ergebnisse einer Fallstudie zu literarischen Kompetenzen und Wisniewski hinterfragt, inwieweit die Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens tatsächlich messen, was sie vorgeben zu messen. Weitere Formate der Nachwuchstagung waren *Workshops*, in denen die Teilnehmer Hinweise zu forschungsmethodologischen Arbeiten erhielten, z. B. zum wissenschaftlichen Schreiben oder zur Transkription audio-visuell erhobener Daten. Zudem gab es die Möglichkeit, sich in sogenannten *Open Space*-Veranstaltungen (vgl. 332) mit anderen Nachwuchswissenschaftlern auszutauschen.

Die Vielfalt der im Tagungsband dargestellten Beiträge macht deutlich, wie breit und sprachübergreifend Forschungsschwerpunkte der Fremdsprachendidaktik angelegt sind. Eine empirische Absicherung vieler didaktischer Implikationen ist weiterhin notwendig, um Fremdsprachenunterricht im In- und Ausland zu qualifizieren.

Anmerkungen

- 1 <http://epostl2.ecml.at/>
- 2 <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm>

Literatur

Byram, Michael: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

► Arendt, Birte:

Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. Berlin: Schmidt, 2010 (Philologische Studien und Quellen 224). – ISBN 978-3-503-12223-3. 312 Seiten, € 54,80

(*Gertrud Reershemius, Birmingham / Großbritannien*)

Wie ist es möglich, dass sich nach aktuellen Studien wie zum Beispiel Möller (2008) das Niederdeutsche gegenwärtig einer großen und stetig wachsenden Beliebtheit erfreut, aber gleichzeitig immer weniger Norddeutsche es tatsächlich im Alltag verwenden?

Um die Beantwortung dieser Frage geht es in der Dissertation von Birte Arendt, und sie untersucht die Rolle, die unterschiedliche *Diskurse* in diesem Zusammenhang spielen. Unter Diskurs versteht man im Rahmen des Konstruktivismus die Art und Weise, wie über Dinge gesprochen oder geschrieben wird, so dass dadurch soziale Realitäten geschaffen werden. Wie also trägt das Reden und Schreiben über Niederdeutsch zu seiner gegenwärtigen Realität bei?

Arendt geht dieser Frage aus vier Perspektiven nach: Erstens untersucht sie in einem sprachgeschichtlichen Kapitel Diskurse über Niederdeutsch seit dem 16. Jahrhundert. Zweitens analysiert sie die Sprachauffassungen und -bewertungen von Sprechern und Nichtsprechern des Niederdeutschen (»Laiendiskurse«). In einem dritten Schritt untersucht sie die Art und Weise, wie Niederdeutsch in der norddeutschen Regionalpresse präsentiert wird (»Printmediendiskurs«), und schließlich den Text der »Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen« zusammen mit darauf bezogenen Texten (»Politikdiskurs«).

Die Arbeit hat sich also sehr viel vorgenommen, und während der Lektüre wünscht man sich an einigen Stellen, dass die Autorin sich auf eines der vier Kapitel konzentriert hätte, dafür aber alle existierenden bzw. umfassendere Quellen ausgewertet und vor allem eine gründlichere, über den Rahmen der deutschen Sprachwissenschaften hinausgehende Literaturrecherche vorgenommen hätte. Die Ergebnisse sind dennoch äußerst aufschlussreich. Im fast hundertseitigen Kapitel über historische Niederdeutschdiskurse werden für jedes Jahrhundert seit 1582 jeweils exemplarisch Quellen untersucht. Dabei fällt wieder einmal auf, wie alt das Reden und Streiten über das Niederdeutsche schon ist und wie viele Zuschreibungen zum Niederdeutschen über die Jahrhunderte dieselben geblieben sind. Ein von der Autorin mehrfach zitiertes Beispiel etwa ist das angeblich »Bäurische« des Niederdeutschen, das für die Aufklärer des 18. Jahrhunderts negativ besetzt war, aber von der neoromantischen Bewegung des späten 19. Jahrhunderts positiv umbewertet und idealisiert wurde. Arendt zeigt, dass nahezu jeder gegenwärtige Diskurs über das Niederdeutsche so oder ähnlich bereits in früheren Zeiten etabliert wurde, geformt vom Zeitgeist oder den hegemonialen Diskursen einer jeweiligen Epoche.

Im Kapitel »Laiendiskurs« untersucht Arendt Gespräche mit Gewährspersonen aus drei Generationen in vier Familien aus Mecklenburg-Vorpommern, von denen die älteren mehrheitlich Niederdeutsch sprechen, die jüngeren eher nicht. Dabei bringt Arendt ein sehr interessantes Paradox ans Licht: Auch in Familien, in denen Niederdeutsch eine Rolle spielt, dominiert eine Art Kompetenztopos: Es darf nur Niederdeutsch sprechen, wer es richtig kann, und es kann nur Niederdeutsch, wer es als Kind gelernt hat. Erwachsene Lerner des Niederdeutschen, die möglicherweise standarddeutsche Elemente in ihre Sprache integrieren, verstoßen gegen ein tief verankertes Reinheitstopos sowie gegen den berühmten Mythos von der Eigensprachlichkeit des Niederdeutschen: Sprachmischung, in diesem Fall mit dem Standarddeutschen, ist negativ besetzt – übrigens wiederum herzuleiten aus dem 19. Jahrhundert, als der Aufbau des einsprachigen Nationalstaats die ideologische Priorität war. Diese Spracheinstellungen, die in allen drei untersuchten Generationen anzutreffen waren, nennt Arendt aufgrund ihrer »vielfältigen Präskriptionen und Restriktionen« (216) sprachverhindernd, womit sie ein äußerst grundlegendes Problem der niederdeutschen Sprachgemeinschaft auf den Punkt gebracht hat.

Die Untersuchung von mecklenburg-vorpommerschen Regionalzeitungstexten ist der dritte Analyseschwerpunkt der Arbeit. Dabei wurden keineswegs niederdeutsche Artikel zugrunde gelegt, sondern Texte über Niederdeutsch und solche, die niederdeutsche Elemente verwenden. Lesern dieser Zeitung, so die Untersuchung, wird vermittelt, »dass es sich beim Niederdeutschen um eine zeitlich und räumlich situierbare Größe handelt, die aufs Engste mit kulturellen Veranstaltungen verknüpft ist« (280). Niederdeutsch wird als »schmückendes Attribut und

kleinkulturelles Ereignis konzeptualisiert« (ebd.). Derartige Konzeptualisierungen tragen nicht dazu bei, den Gebrauch von Niederdeutsch als Medium von alltäglicher Kommunikation zu unterstützen, sondern eher dazu, es aus einer gewissen Distanz heraus zu bewundern. Ebenso wenig hilfreich ist der im Kapitel »Politikdiskurs« konstatierte Diskurs von Denkmal- und Artenschutz, in den das Niederdeutsche in der »Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen« eingebettet ist.

Um also auf die eingangs formulierte Frage zurückzukommen: Seit Jahrhunderten wird über das Niederdeutsche gestritten, zum Teil mit den immer gleichen Argumenten und Zuschreibungen. Man kann sich nach der Lektüre von Arendts schwer lesbarem, aber überaus interessanten Buch nicht des Eindrucks erwehren, dass es gerade auch die Sprecher des Niederdeutschen und seine leidenschaftlichen Anhänger sind, die durch ihre Gefangenheit in den beschriebenen Diskursen »sprachverhindernd wirken«, wie Arendt es ausdrücken würde.

Literatur

Möller, Frerk: *Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Leer: Schuster, 2008.

- ▶ Bachmann, Armin R.; El Mogharbel, Christliebe; Himstedt, Katja (Hrsg.): **Form und Struktur in der Sprache. Festschrift für Elmar Ternes**. Tübingen: Narr, 2010 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 499). – ISBN 978-3-8233-6286-9. 373 Seiten, € 68,-

(*Elżbieta Sierostawska, Kraków / Polen*)

Die Festschrift für Elmar Ternes, den Phonetiker und Phonologen, dessen wissenschaftliches Interesse sich auf viele Ebenen und Aspekte der Sprache erstreckt, enthält 14 Beiträge zu Themen aus Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexik und Syntax. Die Aufsätze betrachten aus historisch-vergleichender oder deskriptiver Sicht nicht nur keltische und germanische Sprachen und Dialekte, sondern auch andere europäische, asiatische und sogar afrikanische Sprachen. Der erste Beitrag von Armin R. Bachmann (»Zweisilbige Phoneme und deren morphosyntaktische Kürzung in der deutschen Mundart von Deutsch-Litta/Kopernica in der Mittelslowakei«) handelt von dem für das Littnerische charakteristischen paradigmatischen und syntagmatischen Vokalwechsel mit gleichzeitiger Kürzung von Vokalphonemen bei substantivischen Komposita, einem Wechsel, der ein in der Welt wahrscheinlich einmaliges Phänomen ist. Im nächsten Artikel (»Und der Sprecher arbeitet doch mit Minimalpaaren – Wortspielsammlung für einen

Phonologen«) schreibt Maria Bonner über Minimalpaare in lautlichen Sprachspielen. Die Autorin hat zum Ziel, in ihrem Beitrag am Beispiel von minimalpaarhaltigen Wortspielen nachzuvollziehen, welche metasprachlichen Informationen über das Lautsystem des Deutschen in Sprachspielen präsent sind. In den von der Autorin gesammelten Wortspielen lässt sich für fast alle Phoneme der deutschen Sprache mindestens ein Minimalpaar finden. Anhand der analysierten Beispiele wird gezeigt, dass Reime prototypische Oppositionen bilden. Aus einigen Beispielen wird es klar, dass die Laut-Schrift-Bezüge durch spielerische Okkasionalismen komplexer werden. George Broderick (»The Breton Movement and the German Occupation 1940–44 – Alan Heusaff and Bezen Perrot: A Case-Study«) beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der bretonischen Bewegung in der deutschen Besatzung und vor allem mit zwei Personen, die mit dieser Bewegung verbunden waren: Alan Heusaff und Bezen Perrot. Der Autor des anschließenden Beitrags (»Anlautpermutationen in Benue-Kongo-Sprachen des zentralnigerianischen Plateaus«), Ludwig Gerhardt, behandelt die sprachlichen Erscheinungen der Benue-Kongo-Sprachen, u. a. Änderungen prosodischer Merkmale (Palatalisierung, Labialisierung, Velarisierung des stammanlautenden Konsonanten), Formen des Wechsels, bei denen sich die Artikulationsstelle oder -art ändert. Im nachfolgenden Beitrag (»Language and National Identity«) beschäftigt sich Peter M. Hill mit Sprache und nationaler Identität. Im Einzelnen beschreibt er u. a. die Sprache als Faktor nationaler oder ethnischer Integration und die Sprache als Kommunikation. Der darauffolgende Beitrag (»Gedanken Karl Bühlers zur Phonetik und Phonologie«), geschrieben von Ursula Hirschfeld und Eberhard Stock, stellt Überlegungen Karl Bühlers zur Phonetik und Phonologie sowie seine Verbindung zu Trubetzkoy dar. Da Bühlers Betrachtungsweise den Auffassungen entspricht, die aus den Forschungsinteressen der Sprechwissenschaft erwachsen, versuchen die Autoren eine themenbezogene Analyse. Das Ziel der Ausführungen der Autoren ist es, die sprechwissenschaftliche Sicht bei phonologischen Interpretationen erkennbar zu machen. Im Folgenden werden in diesem Beitrag Bühlers Verhältnis zur Prager Schule, Trubetzkoy's Darlegungen *Zur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme* und Bühlers *Phonetik und Phonologie* dargestellt.

»Germanische Satzgliederstellung« ist das Thema des Artikels von Jan Henrik Holst. Er geht der Frage nach, warum sich in den älteren germanischen Sprachen und im heutigen Deutsch in Hauptsätzen das Verb in Zweitstellung befindet und warum die Satzgliederstellung in Fragen die Reihenfolge Verb-Subjekt-Objekt und in Nebensätzen Subjekt-Objekt-Verb vorgibt. In diesem Beitrag wird die vermutliche Entwicklung aus der Stellung Subjekt-Objekt-Verb, die im Indogermanischen vorgeherrscht hatte, zu anderen Satzgliederstellungen dargestellt. Der Autor beginnt mit Bemerkungen zur diachronen Syntax, dann versucht er, die Entstehung des Systems zeitlich einzugrenzen und die Sprache zu identifizieren, in der dieses System entstanden sein muss. Bei seinen Überlegungen stellt Holst

fest, dass Fokus oft eine Rolle spielt, insbesondere bei der Untersuchung der Fälle, in denen sich syntaktische Stellungen verändert haben.

Über eine der Sprachen der saharanischen Sprachfamilie, das Beria, schreibt Angelika Jakobi (»Morphosyntax und Semantik der Medium-Verben im Beria [Saharanisch]«). Der Beitrag zeigt, dass Medium-Verben auf bestimmte semantisch definierte Situationstypen beschränkt sind. Zuerst beschäftigt sich die Autorin mit der komplexen Verbalstruktur des Beria und mit der Morphosyntax der Medium-Verben. Anschließend beleuchtet sie die Konstituenten der Medium-Verben, Medium-Verben mit zwei Patiens-Argumenten, abgeleitete und nichtabgeleitete Medium-Verben, formale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Medium-Verben und semantisch reflexiven und reziproken Verben und zum Schluss die Semantik der Medium-Verben. Im darauffolgenden Aufsatz von Roland Kießling (»Infix genesis and incipient initial consonant mutations in some lesser known Benue-Congo languages«) werden, wie bei Ludwig Gerhardt, Benue-Kongo-Sprachen behandelt. Manfred Kudlek stellt in seinem Artikel (»Vigesimale Zahlnamensysteme in Sprachen Europas und benachbarter Gebiete«) Zahlnamensysteme aus folgenden Sprachen vor: Berber, Baskisch, Romanisch, Keltisch, Germanisch, Albanisch, Iranisch, Süd-, Nordwest- und Nordost-Kaukasisch. Als Fazit stellt der Autor fest, dass die Untersuchungen der zur gleichen Zeit belegten Sprachen Europas feststellen lassen, dass das Vigesimalsystem, das am frühesten belegt wurde, im Vulgärlatein in Frankreich auftritt. Die anderen Sprachen Europas weisen nur Dezimalsysteme auf. Die Ausnahme ist hier das Georgische.

Der nächste Artikel (»Deutsche Lautschriften in Wörterbüchern«), geschrieben von Max Mangold, soll nicht nur einen Beitrag zu einer systematischen lexikographischen Lautschriftlappologie fürs Deutsche leisten, sondern auch die Gründe der Mängel aufdecken und zeigen, ob und wie die Zahl der Mängel verringert werden kann. Der Autor untersucht sieben Wörterbücher, dabei stehen je nach Wörterbuch bestimmte Fragen im Vordergrund. Mangold untersucht folgende Wörterbücher: *Bertelsmann Rechtschreibung*, *Compact Universal Italienisch*, *DUDEN Rechtschreibung*, *Schüler-Duden Englisch*, *Langenscheidt Handwörterbuch Spanisch*, *Langenscheidt Universal-Wörterbuch Katalanisch* und *PONS Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Der anschließende Beitrag (»Schmunzel-Geschichten in unterschiedlichen Sprach-Varianten [Ost-Holsteinisch, Hochdeutsch, Bremisch-Oldenburgisch und Finkenwerderisch]«) betrifft die Geschichte von Fuchs und Wolf, welche auf das flandrisch-brabantische Buch *Van den Vos Reinarde* von 1270 zurückgeht. Der Autor dieses Artikels, Peter Martens, zeigt hier, ob und was sich in diesen Erzählungen im Laufe der Zeit und auch nach dem jeweiligen Adressaten-Kreis geändert hat. Im darauffolgenden Aufsatz (»Metrisch-rhythmischer Wechsel in lyrischen Texten von Goethe, Heine und Ingeborg Bachmann«) werden von Gottfried Meinhold prosodische Aspekte der Sprache dargestellt. Es werden

Eigenschaften des rhythmischen Wechsels gezeigt, die im prosodischen Geschehen klanglich besonders wirkungsvoll in Erscheinung treten. Der Zusammenhang der metrischen Struktur oder ihrer rhythmischen Realisierung beim Sprechen mit dem aktuellen inneren Zustand des lyrischen Ichs ergibt interessante Phänomene. Der letzte Beitrag dieses Bandes, der Aufsatz von Arndt Wigger (»*Variatio delectat?* Analyse und Diskussion intradialektaler Variation im Irischen«) handelt von Variablen, die der Autor in alltagssprachlichen Daten beobachtet hat. Die Daten aus dem Südwesten der Grafschaft Galway, aus dem westirischen Dialekt, sollen zeigen, dass die Suche nach dem »reinen« Ortsdialekt sehr schwer ist. Wigger stellt in seinem Artikel einige Variablen vor, die als Umstrukturierungen des grammatisch-funktionalen Ausdrucksinventars aufgefasst werden können. Der Band endet mit einem Schriftenverzeichnis von Elmar Ternes.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es den Autoren des Bandes gelungen ist, die Vielfalt der phonetisch-phonologischen Forschungsgebiete und die Stellung der Phonetik und Phonologie zu benachbarten Bereichen vorzustellen.

- ▶ Bąk, Paweł; Sieradzka, Małgorzata; Wawrzyniak, Zdzisław (Hrsg.): **Texte und Translation.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Danziger Beiträge zur Germanistik 29). – ISBN 978-3-631-59642-5. 300 Seiten, € 49,80

(Beate Rasch, Wiesbaden)

Der vorliegende 29. Band der Reihe »Danziger Beiträge zur Germanistik« enthält Artikel, die eine breite Vielfalt von Problemen aus den Bereichen der Translations- und Textwissenschaft beleuchten. Die drei Herausgeber und die Autoren der insgesamt 23 Beiträge sind ausnahmslos Translationswissenschaftler, Sprachtheoretiker und Forscher auf dem Gebiet der Fach- und literarischen Übersetzung. Dies möge, wie in der Einleitung betont wird, »dem Postulat einer Annäherung der linguistisch fundierten Translationswissenschaft und literaturwissenschaftlich ausgerichteter Ansätze Rechnung tragen« (10).

Als Zielsetzung deklarieren die Herausgeber das Vorhaben, »ausgewählte Probleme in vielerlei Formen der Translation anzusprechen« (9). Damit wollen sie »einer Vielfalt von Texten und sprachlichen sowie außersprachlichen Erscheinungen als translatorischer Herausforderung Rechnung tragen, dem Reichtum an allseits vorgeschlagenen translatorischen Lösungen entgegenkommen und verschiedene Konzepte der Reflexion in die translationswissenschaftliche Betrachtung miteinbeziehen« (9). Entsprechend vielschichtig und komplex sind die fünf Kapitel, in die die Beiträge gegliedert wurden: 1. Literarische Übersetzung, 2. Mehrdimensionalität und Einzelphänomene der Translation (Verdeutlichung der Komplexität des Übersetzens anhand einiger untersuchter sprachlicher Charakteristika), 3. Fachtext und Translation (Erhebung von Fachtexten zum Gegenstand

von Analyse und theoretischer Reflexion), 4. Sprach- und translationstheoretische Reflexion sowie 5. Translationsdidaktik, übersetzerische Praxis und Dolmetschen. Da es an dieser Stelle unmöglich ist, alle Beiträge zusammenfassend vorzustellen (es würde der Komplexität der Texte nicht gerecht werden und schlicht den Rahmen dieser Buchbesprechung sprengen), werden einige Beiträge exemplarisch herausgestellt, um einen Gesamteindruck vom Inhalt des Bandes zu vermitteln.

Für seinen Beitrag »Texte und Stile« im 1. Kapitel hat Zdzisław Wawrzyniak den Neutерminus »Idiostil« geschaffen, den er definiert als »den personalen Textstil, in erster Linie den Stil des Ausgangstextes und den Stil des Zieltextes bzw. unterschiedlicher Zieltexte, wenn mehrere Translate des einzigen und desselben Originalwerks vorliegen« (63). Mithilfe von Fallbeispielen – so genannter »stilreicher« Texte von Rainer Maria Rilke, Nelly Sachs und Robert Gernhardt – untermauert Wawrzyniak seine These, dass auch den Übersetzerinnen und Übersetzern personale Textstile zugeschrieben werden können, da Idiostile im Ausgangs- und Zieltext zu finden sind: »Der Idiostil eines Zieltextes ist nach meinen translatorischen Erfahrungen ein Resultat der Begegnung zwischen dem Idiostil des Ausgangstextes und dem Text- und Stilverständnis seitens des jeweiligen Translators. Mit anderen Worten: aus der Begegnung zwischen dem Personalstil des Verfassers des ausgangssprachlichen Originalwerks und dem *zielsprachlichen formulierten Verständnis* des Originals erwächst ein Translat, d. h. ein Idiotext mit seinem Idiostil.« (63–64)

Im 2. Kapitel befasst sich Marta Smykala mit der Frage: »Lässt sich Urlaub wie Persil verkaufen? Zu spezifischen Aspekten des Übersetzens von Werbetexten anhand polnischer und österreichischer Reiseprospekte«. Während man in Österreich touristische Produkte durch wirksame Werbung vermarkte, betreibe die polnische nationale Tourismusorganisation POT eher »Promotion« im Sinne von Förderung. Diese verschiedenen Werbe- und Informationsstrategien spiegelten sich auch in den herausgegebenen Fremdenverkehrsprospekten (FVP) wider: »In den österreichischen FVP wird viel häufiger geworben, d. h. der Leser wird informativ und emotional beeinflusst und in den polnischen wird er informiert und direkt eingeladen.« (137) Für den Übersetzer stellen solche unterschiedlichen Textsortenkonventionen nach Meinung der Autorin keine geringe Herausforderung dar. Ihre Empfehlung: »Beim Übersetzen von Reiseprospekten muss immer der zielsprachige Empfänger im Vordergrund stehen. Sein (Vor)Wissen, seine Interessen, seine Erwartungen sind bei vielen translatorischen Entscheidungen über die Wichtigkeit und Wertigkeit der einzelnen Informationen aus dem ausgangssprachlichen Text ausschlaggebend.« (145) Zu bedenken sei aber, »dass die Texte manchmal stark adaptiert werden müssen, daher ist auch die Aufklärung des Auftraggebers über solchen Zustand sehr wichtig« (145).

Zenon Weigt beleuchtet in seinem Beitrag »Bürgerliches Gesetzbuch – Einblick in den Fachtext des Rechts« (3. Kapitel) die wichtigsten ausgewählten sprachlichen Charakteristiken der Rechtssprache. Rechtstexte sind in der Kommunikation und in der Regelung der zwischenmenschlichen Beziehungen gekennzeichnet durch ihre normative Funktion sowie durch Präzision, Sachlichkeit, ihren logischen Aufbau, emotionale Neutralität und einen hohen Abstraktionsgrad: »Auf der sprachlichen Ebene«, so stellt der Autor fest, »unterscheiden sich diese Texte von den Texten der Allgemeinsprache durch viele kennzeichnende Merkmale der Fachsprache in solchen Bereichen wie: Morphologie, Lexik, Syntax und Textaufbau.« (226) Als Beispiel führt er unter anderem die Satzstrukturen auf, die grundsätzlich nach einem typischen »wenn-dann-Konditionalmuster« gebildet seien.

Im 5. Kapitel thematisiert Magdalena Jurewicz das »Lachen in gedolmetschten Gesprächen« und die damit verknüpfte Imagearbeit beim Dolmetschen. Sie versucht, »an einem Beispiel gesichtsgefährdenden Lachens zu zeigen, welche Faktoren, außer sprachlichen, Einfluss auf das Image der Gesprächspartner und dem zufolge auch auf das Image des Dolmetschers haben« (265). Die Untersuchung dieser paraverbalen Phänomene sollte ihrer Meinung nach auch Konsequenzen für die Ausbildung angehender Dolmetscher haben. Diese könnten lernen, »in welchen Situationen das Lachen nur zur Auflockerung der Atmosphäre der Gespräche und zum Imageschutz der Dolmetscher beitragen kann, und in welchen Situationen ein Dolmetscher auf der Hut sein sollte, um die Gesprächspartner durch sein lockeres Auftreten nicht zu beleidigen« (271).

Fazit: Der Wunsch nach einer Überwindung der Kluft zwischen translationswissenschaftlicher Theorie und Übersetzerischer Praxis ist nicht nur in der Forschung verstärkt zu vernehmen. Gerade Hochschulabsolventen sehen sich beim Start ins Berufsleben mit der Herausforderung konfrontiert, die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten adäquat und – auch das darf in diesem Zusammenhang nicht verschleiert werden – kundengerecht umzusetzen. Nicht umsonst will sich das vorgelegte Buch verstanden wissen »als Einladung zur Diskussion über die Translation als Domäne u. a. interdisziplinär philologischer und wissenschaftlicher Tätigkeiten sowie pragmatische Herausforderung im geschäftlich-wirtschaftlichen Bereich« (10). In diesem Sinn leistet es durch die gelungene Mischung von sowohl theoretisch- als auch empiriegestützten Artikeln einen wertvollen Beitrag. Für die praktische Ausübung des Übersetzerberufs liefern vor allem die Texte von Artur Dariusz Kubacki »Zum Beruf eines vereidigten Übersetzers in Polen«, Karolina Keşicka »Textmodifikationen in der Filmübersetzung. Untersucht am Beispiel der deutschen Synchronfassung von *All Quiet on the Western Front* Lewis Milestones« und Marta Smykala »Lässt sich Urlaub wie Persil verkaufen?« interessante Inputs und hilfreiche Anregungen.

► Ballis, Anja:

Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. – ISBN 978-3-8340-0688-2. 276 Seiten (+ CD-ROM), € 24,-

(*Sigrid Luchtenberg, Essen*)

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die Habilitationsschrift der Autorin, in deren Mittelpunkt eine empirische Untersuchung und deren Analyse stehen, die Schreibförderung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund und deren Unterrichtung in der Zweitsprache Deutsch in der Sekundarstufe 1 zu verbessern. Die Arbeit ist nicht alleine dem Bereich Deutsch als Zweitsprache zuzuordnen, sondern sie verbindet linguistische Fragestellungen vor allem der Textlinguistik mit Fragen der Didaktik, aber auch Psychologie. Ferner spielt die Frage der Methode, mit der quantitative und qualitative Ansätze verbunden werden, eine wesentliche Rolle (21). Es sollte nicht überraschen, dass die Arbeit als Habilitationsschrift linguistische, didaktische wie auch migrationsbezogene Grundkenntnisse voraussetzt und aufgrund des durchgehend wissenschaftlichen Stils nicht immer leicht zu erarbeiten ist. Hinzu kommt, dass zwar eine ausführliche Gliederung besteht, die jedoch keine Nummerierung enthält, was das Nachschlagen und Blättern erschwert. Sehr positiv ist ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis, das zu den verschiedenen Gebieten viele Hinweise enthält. Bereits in der Einleitung stellt Anja Ballis den Begriff der »sprachlichen Heimatlosigkeit« vor, womit »der nicht lineare, komplexe und dynamische Prozess des Zweitspracherwerbs und der Sprachbeherrschung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund abgebildet« wird (17). Zugleich wird mit diesem Ausdruck vermittelt, dass es sich bei dem hier behandelten nicht nur um ein Sprachproblem handelt. Ziel des Unterrichts sollte es dementsprechend sein, den Jugendlichen Sicherheit im Umgang mit Texten zu vermitteln, zumal »das Zusammenspiel von schriftsprachlicher und fachsprachlicher Kompetenz« entscheidend für die Bildungslaufbahn ist (19).

Die Arbeit beginnt nach der ausführlichen Einleitung mit einem Kapitel über »Schreiben in der Zweitsprache – Theoretische Grundlegung« (23–71). Hier zeigt die Autorin viele Forschungsfragen auf wie etwa die Bedeutung von Imitation für den Erwerb von Text(muster)kompetenz (30 ff.) wie auch allgemein die Bedeutung von Textsorten und Textmustern (38 ff.) und daraus abgeleitet die Aufgabe, den Transformationsprozess von Textmuster zu Textsorte Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund zu vermitteln (47). Ausgehend von der Frage emotionaler Aspekte beim Schreiben in der Zweitsprache (62 ff.) wird die Rolle von Mehrsprachigkeit aufgegriffen (65 ff.); allerdings geht das Buch im Wesentlichen eher von einem monolingualen Unterricht aus, ohne jedoch Mehrsprachigkeit abzulehnen.

Im Mittelpunkt des Buches steht die empirische Untersuchung (73–98) und insbesondere ihre Auswertung (99–249). Für die Untersuchung wurde ein Fragebogen entwickelt, der Auskünfte über die Einschätzungen der Schüler/innen in Bezug auf Schreiben ermitteln soll, und es wurde eine nicht vorbereitete Schreibaufgabe gegeben, die mit einer Kombination quantifizierender und qualitativer Analyseverfahren ausgewertet wurde. Ferner wurden sog. Lehrerjournale in die empirische Untersuchung einbezogen, in denen die (studentischen) Förderlehrkräfte ihre Eindrücke festhielten. Eine weitere Untersuchung diente einem Schreibtrainer zur Vermittlung des Schreibens narrativer Texte (am Beispiel eines Jugendbuchs). An der Untersuchung, die in den Jahren 2005 bis 2006 durchgeführt wurde, nahmen 367 Versuchspersonen vorwiegend aus den Unterstufen verschiedener Sekundarstufen teil. Die Auswertung ist – wie zu erwarten – sehr detailliert und erlaubt Einsichten in unterschiedliche Fragestellungen des Schreibens in der Zweitsprache. So zeigt sich, dass Schreiben in der Freizeit eher selten ist und dann eher in Deutsch als in der Erstsprache geschieht (115 ff.). Da zu den untersuchten Schüler/inne/n Jugendliche mit unterschiedlicher – vor allem türkischer und russischer – Herkunft gehören, ist es bei einigen Fragen auch möglich, hier Unterschiede festzustellen. Untersucht werden außerdem Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Jahrgang und Schultyp. Die Schreibaufgabe – Verfassen eines Textes zu einem Bild (*Nubische Giraffe* von J.-L. Agasse) – wird in Bezug auf Textsortenkompetenz, Themenauswahl und formelhaften Sprachgebrauch hin untersucht. Hier werden auch Beispiele analysiert, so dass sich eine sehr ausführliche und vielfältige Analyse findet. Auch die Erstsprache wird in die Untersuchung einbezogen. Zusammenfassend stellt die Autorin fest, dass »die Texte der Schüler(innen) Ausdruck des schulischen Schreibunterrichts sind« (185), wobei sich der formelhafte Sprachgebrauch für die Schüler/innen als hilfreich erwies (186 f.). Die Auswertung der Lehrerjournale folgt einem anderen Verfahren: Es wurden drei Journale ausgewählt, die detailliert analysiert werden. Hier werden die Arbeiten und Kompetenzen einiger Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft analysiert und verglichen, so dass sowohl die Lehrerrollen und -aufgaben wie auch die Arbeiten der Schüler/innen gründlich untersucht werden. Damit rückt auch die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen in den Mittelpunkt. Das letzte Unterkapitel stellt eine Zusammenschau der Ergebnisse unter der methodischen Vorgabe der Triangulation dar (227–249), in der »eine Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung angestrebt [wird], indem Methoden, Daten und Ergebnisse trianguliert werden« (228). Insbesondere für linguistisch interessierte Leser/innen mit didaktischen Fragestellungen finden sich im vorliegenden Buch viele anregende Teile, die noch durch eine CD-ROM mit weiteren Angaben ergänzt werden. Allerdings muss noch einmal auf den strikt wissenschaftlichen Stil verwiesen werden, der nicht für alle Leser/innen anregend sein mag.

- Balzer, Berit; Moreno, Consuelo; Piñel, Rosa; Raders, Margit; Schilling, María Luisa:

kein Blatt vor den Mund nehmen. no tener pelos en la lengua. Diccionario fraseológica alemán-español. Phraseologisches Wörterbuch Deutsch-Spanisch. Madrid: Hueber, 2010. – ISBN 978-84-8141-040-2. 460 Seiten, € 24,95

(Britta Förster, Cambridge / Großbritannien)

Wie übersetzt man eigentlich *Das kommt mir spanisch vor* ins Spanische? Ist die Wendung *sich in die Höhle des Löwen begeben* die deutsche Entsprechung des spanischen *meterse en la boca del lobo* oder handelt es sich hier um »falsche Freunde«? Und hat jemand, der *pelos en la lengua* hat, zwangsläufig auch *Haare auf den Zähnen*? Wer sich mit diesen Fragen beschäftigt, dem sei geraten, das vorliegende zweisprachige phraseologische Wörterbuch Deutsch-Spanisch zu konsultieren.

Üblicherweise wird ein Phraseologismus definiert als eine in der Sprachgemeinschaft verwendete eigenständige lexikalische Einheit, deren Bedeutung wenigstens nicht vollständig aus der semantisch und/oder syntaktisch regulären Verknüpfung ihrer einzelnen Elemente resultiert und somit nicht aus ihnen abgeleitet werden kann (vgl. Burger 2003, Fleischer 1997). Phraseologismen bereichern unseren Wortschatz erheblich, sind für die Kommunikation unverzichtbar und zudem ein Maßstab für die Kompetenz in der Fremdsprache. Für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch ist bisher nur wenig phraseologisch-kontrastiv Nutzbares auf dem Markt verfügbar. Dieses Defizit wird umso deutlicher, wenn man die zahlreichen Veröffentlichungen zur allgemeinen kontrastiven Phraseologie den überaus wenigen speziell auf dieses Sprachenpaar bezogenen gegenüberstellt (u. a. Beinbauer 1978, Florian/Martinez 1985), die zudem in der Regel vom *Spanischen* ausgehen. Die vielzähligen allgemeinen Wörterbücher bieten kaum Abhilfe: Hier werden die idiomatischen Einheiten in der Regel nur unvollständig und unsystematisch behandelt. Das nun vorliegende, 2010 erschienene Wörterbuch soll diese Lücke in der kontrastiven phraseologischen Lexikographie der beiden Sprachen schließen – so die ambitionierte Absicht der fünf Autorinnen, die allesamt eine langjährige Erfahrung in der kontrastiven Linguistik aufweisen.

Im ausführlichen Vorwort erfährt der Leser, dass ausschließlich Wendungen mit verbalem Kern in das Wörterbuch Eingang fanden, da sie neben ihrem häufigen Auftreten vor allem »beträchtliche Verständnis- und Verwendungsschwierigkeiten für den Nichtmuttersprachler« mit sich bringen (10). Tatsächlich trifft es zu, dass andere Bildungen, wie etwa Funktionsverbgefüge (*in Erfahrung bringen*) und nominale (*auf den zweiten Blick*) bzw. adverbiale Bildungen (*im großen und ganzen*), aufgrund ihrer eher deskriptiven Natur um einiges leichter zu erschließen sind. Ebenso wenig wurden Sprichwörter oder Routineformeln in das Wörterbuch aufgenommen.

Das vorliegende phraseologische Material ist alphabetisch nach dem Hauptstichwort angeordnet. Im Falle von mehreren semantisch relevanten Lemmata findet man unter jedem einzelnen einen Eintrag, der auf das Hauptstichwort verweist, um dem Benutzer den Zugriff auf die Information zu erleichtern. Als sehr nützlich erweisen sich zwei weitere Verzeichnisse am Ende des Wörterbuches: ein alphabetisches Verbregister und ein onomasiologischer Index. In der Phraseologie ist es umstritten, welches als das sinnvollste Anordnungsprinzip für phraseologische Wörterbücher gelten kann, aber das Fehlen eines onomasiologischen Indexes gilt als häufig kritisiertes Defizit. Denn wie Hessky/Ettinger (1997) treffend erläutern, ist das Alphabet als Sortierungskonzept lediglich für einen Teil der Benutzer gut geeignet und »[...] völlig ungeeignet ist es schließlich für Benutzer, die vom Außersprachlichen ausgehend Redewendungen suchen« (23). Umso erfreulicher, dass das vorliegende Wörterbuch dem Benutzer einen onomasiologischen Index anbietet. Die Auswahl dessen einzelner Unterpunkte ist übrigens einleuchtend und differenziert ausgearbeitet.

Ein typischer Wörterbucheintrag soll im Folgenden am Beispiel der Wendung *mit jdm./mit etw. das große Los ziehen* verdeutlicht werden, aufzufinden unter dem Stichwort *Los* (213). Der Benutzer erhält zu jeder Wendung den Hinweis, ob sie mit einem belebten und/oder unbelebten Subjekt verwendbar ist. Dieser Information folgt die spanische Definition (*tener mucha suerte con algo o con alg.*) und ein Beispiel für den tatsächlichen Sprachgebrauch (*Mit dem neuen Mitarbeiter haben wir das große Los gezogen, er ist unglaublich effizient*). Anschließend erfährt man den entsprechenden spanischen Phraseologismus (*tocarle a alg. el gordolla lotería [con alg./con algo]*) mit Anwendungsbeispiel (*Con el nuevo empleado nos ha tocado el gordo, trabaja de maravilla*). Einige der Einträge sind zudem – eine hervorragende Idee! – mit einer landeskundlichen Erklärung versehen, die die Autorinnen »Kulturem« nennen. Laut Vorwort ist diese Erklärung immer dann eingefügt worden, wenn »der Benutzer eventuell nicht mit der kulturgeschichtlichen Herkunft des Phraseologismus vertraut« (13) sei. Die Anwendung dieses Auswahlkriteriums könnte man im Einzelfall natürlich diskutieren – so erhält die in beiden Sprachen gebräuchliche Wendung *den Stier bei den Hörnern packen/coger al toro por los cuernos* (155) trotz ihrer recht offensichtlichen Herkunft eine landeskundliche Erklärung (*diese Wendung stammt aus dem Stierkampf*); hingegen nicht das wohl erklärungsbedürftigere Phraseolexem *aus dem Nähkästchen plaudern* (236), das man so im Spanischen gar nicht kennt.

Wirklich gut gelungen ist – nach der Durchsicht vieler Einträge – der äußerst vorsichtige Umgang der Autorinnen mit Scheinäquivalenzen. Schon aufgrund der Zusammenarbeit von drei spanischsprachigen mit zwei deutschsprachigen Wissenschaftlerinnen konnten einige in Wörterbüchern gängige »falsche Freunde« enttarnt werden, so etwa die Wendung *no tener pelos en la lengua* (52), die auf Deutsch so viel bedeutet wie: unbequeme Wahrheiten direkt ansprechen, mit

anderen Worten *kein Blatt vor den Mund nehmen* (52). In manchen Wörterbüchern findet man, vermutlich wegen der ähnlichen Bestandteile der Wendung (*Haare/pelos; haben/tener*), immer wieder als deutsche Entsprechung *Haare auf den Zähnen haben*. Bei einer solchen Zuordnung wird jedoch völlig außer acht gelassen, dass diese Redewendung sich eben immer auf eine weibliche Person bezieht und vielmehr bedeutet: schroff, aggressiv sein und sich auf diese Weise behaupten wollen.

Abschließend kann festgestellt werden: Der Versuch der Autorinnen, ein gut strukturiertes und benutzerfreundliches phraseologisches Nachschlagewerk zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch auf die Beine zu stellen, ist überaus gelungen. Wer Hilfe bei der Übersetzung von deutschen Phraseologismen braucht, der findet hier, was er sucht. Es wäre erfreulich, wenn in Zukunft auch ein Folgeband Spanisch-Deutsch erscheinen würde.

Literatur

- Beinhauer, Werner: *Stilistisch-phraseologisches Wörterbuch spanisch-deutsch*. München: Hueber, 1978.
- Burger, Harald: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2003 (Grundlagen der Germanistik 36).
- Fleischer, Wolfgang: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Florian, Ulrich; Martinez, Fernando: *Spanische idiomatische Redewendungen*. Leipzig: Enzyklopädie, 1985.
- Hessky, Regina; Ettinger, Stefan: *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr, 1997 (Narr Studienbücher).

► Bär, Markus:

Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr, 2009 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6531-0. 576 Seiten, € 55,-

(Lina Pilypaityte, Darmstadt)

Die umfangreiche Dissertationsschrift von Markus Bär unter dem Titel *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz* beschäftigt sich mit dem Interkomprehensionsunterricht und umfasst vier Fallstudien seiner Umsetzung.

Vor dem Hintergrund der sprachenpolitischen Forderungen nach individueller Mehrsprachigkeit und einer im Schulkontext anzueignenden Lernfähigkeit, die ein lebenslanges (Weiter-)Lernen ermöglicht, wird die aktuelle sprachliche Situation im deutschsprachigen Kontext beschrieben und diskutiert. Hier findet auch

das Ziel der Arbeit seine Berechtigung: Dem Autor geht es um eine empirische Validierung der Mehrsprachigkeit.

Angesichts des Gesamtumfangs der vorliegenden Monographie fällt die sprachpolitische und lern- und spracherwerbstheoretische Verortung der Arbeit relativ kurz aus. Die straffe und sehr gründlich recherchierte Argumentation erläutert den Zusammenhang jedoch ausreichend und stellt Ziele und Fragestellung der Arbeit vor.

Da die Arbeit im Kontext der Interkomprehensionsforschung und -didaktik entstand, werden im zweiten Kapitel die Ziele und Prinzipien des interkomprehensiven Fremdsprachenunterrichts ausführlich beschrieben. Der Autor grenzt sich mit seinen Qualitätsvorstellungen eines guten Unterrichts von einem »traditionellen«, behavioristisch geprägten Frage-Antwort-Unterrichtsdiskurs ab und plädiert vor allem für bewusstes, kognitives Lernen, welches er auch von der Gehirnforschung unterstützt sieht. Schon an dieser Stelle wird die Rolle des Vorwissens betont: Je mehr Vorwissen vorhanden ist, je mehr Verbindungen zu neuen Wissens-elementen hergestellt werden können, desto erfolgreicher und dauerhafter das Lernen. Darauf basierend wählt Bär für die Argumentation der Arbeit den inferenziellen Lernbegriff, der vordergründig von den InterkomprehensionsforscherInnen bevorzugt wird.

Die nun folgende Erläuterung des interkomprehensiven Unterrichts hebt verschiedene Aspekte des herkömmlichen Unterrichts kritisch heraus und schlägt alternative Vorgehensweisen vor. Allerdings soll die Interkomprehension keine neue Lehr-/Lernmethode darstellen, sondern eine Erweiterung des kommunikativ-interkulturellen Ansatzes um eine konsequente Lernerperspektive und ihre Differenzierung (27). Betont wird die Wichtigkeit der Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen, nicht der Unterschiede; darüber hinaus wird auf die Vernetzung zwischen Sprachen gesetzt, nicht auf Isolierung. Auch die Sprachlernerfahrungen erhalten in diesem Zusammenhang mehr Beachtung. Auf dieser Grundlage fasst der Autor die Ziele des interkomprehensiven Unterrichts zusammen in (a) Förderung von Sprachenbewusstheit (*multi language awareness*) und (b) Förderung von Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*).

Sowohl bei der Erläuterung der Grundlagen und Ziele als auch bei der ausführlichen Beschreibung der didaktischen Prinzipien des interkomprehensiven Unterrichts werden Berührungspunkte und Gemeinsamkeiten zu anderen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen deutlich. Der Autor nimmt mehrfach Bezug auf die Tertiärsprachendidaktik, wie sie hauptsächlich von Neuner und Hufeisen vertreten wird (z. B. in Neuner et al. 2009), und lässt die beiden Konzepte in den didaktischen Prinzipien zusammenfließen: Hier werden dieselben Aspekte eines bewusstmachenden, sprachvernetzenden Fremdsprachenunterrichts betont. Kognitives Lernen wird durch den Einbezug des Vorwissens, den Einsatz der

Muttersprache, durch Inferenz und Transfer, intra- und interlinguale Vergleiche, Lernmonitoring und reflexives Lernen empfohlen. Lernerautonomisierung und entdeckendes Lernen ist durch *learning by doing*, durch den Einsatz von Lernstrategien, durch Partner- und Gruppenarbeiten und durch eine veränderte Lehrerrolle zu erreichen. Wichtig ist auch das Prinzip der Authentizität: Inhaltliches Lernen geschieht am besten durch Sachinteresse und Motivation sowie durch nicht-lehrintentionale Texte. Für die Interkomprehension besonders charakteristisch ist das Prinzip der Rezeptivität – verstehensorientiertes Lernen, das durch die Fokussierung auf das Leseverstehen und durch den Verzicht auf maximalistische Lernziele zu erfolgen hat. Jedes der Prinzipien wird sorgfältig begründet und mit möglichen didaktischen Maßnahmen ergänzt. Zur gleichen Zeit geschieht auf diesem Wege die Begründung und Erarbeitung der didaktischen Grundlagen für die daraus abgeleitete Umsetzungsstudie.

Im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird die durchgeführte empirische Studie forschungsmethodisch eingeordnet. Ausgehend von der Annahme, dass der Interkomprehensionsunterricht das Erlernen verwandter Sprachen erleichtern kann, sollen interkomprehensive Phasen in den Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Schulkontext integriert werden, um die kognitiven Prozesse, die die SchülerInnen bei der interkomprehensiven Instruktion und beim eigenständigen Lösen von Textverstehensaufgaben durchlaufen, zu beobachten und festhalten zu können. Die Forschungsfragen, die dem Projekt zugrunde lagen, waren zum einen, inwieweit der Interkomprehensionsunterricht die Bewusstheit der SchülerInnen in Hinsicht auf deklaratives und prozedurales Wissen fördern kann, zum anderen die Beobachtungsaufgabe, wie sich die interkomprehensiven Prozesse beim Erlernen einer 2. oder 3. romanischen Sprache im deutschsprachigen Lernkontext vollziehen. Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein Mehr-Methoden-Design aufgestellt, das verschiedene Datenerhebungsinstrumente kombiniert. Durch Fragebögen, Unterrichtsbeobachtung (dokumentiert durch Videoaufzeichnung), Laut-Denk-Protokolle, Leistungskontrollen, retrospektive Interviews/Fragebögen, Lerntagebucheinträge und Fragebögen der betreuenden Lehrkräfte vor Ort wurden dichte Daten erhoben und eine Daten-, Methoden- und Perspektiventriangulation gewährleistet. Bezüglich der Gütekriterien der qualitativen Forschung konzentriert sich der Autor insbesondere auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Gegenstandsangemessenheit, Reichweite sowie reflektierte Subjektivität. Darüber hinaus nimmt er auch auf weitere Gütekriterien Bezug und reflektiert seine Rolle im Feld als Lehrer und Forscher.

Es ist nicht erstaunlich, dass die Beschreibung und Auswertung der Daten in der vorliegenden Arbeit den breitesten Raum einnimmt. Die Beschreibung jeder der vier Fallstudien samt Probandengruppe, Rahmenbedingungen, sprachlernbiographischen Hintergründen, eingesetzten Materialien etc. erfordert Gründlichkeit

beim Forscher und Ausdauer bei den LeserInnen. Da es bei der Datenauswertung nicht um einen Vergleich der vier Schülergruppen oder um eine Validierung der Vorgehensweise ging, sondern um eine reichhaltige Beschreibung der beobachteten Prozesse, war die Offenlegung und Interpretation der ergebnisrelevanten Daten vonnöten. Aufgrund der Vielfalt der Datenerhebungsinstrumente wurden nicht alle Daten systematisch ausgewertet, sondern es wurde vom Autor eine Auswahl getroffen.

Die durchgeführten Fallstudien ergeben laut der Interpretation des Autors eine Bestätigung in Bezug auf beide Ziele des interkomprehensiven Unterrichts. Es lässt sich sowohl eine Steigerung der Sprachenbewusstheit als auch eine geschärfte Sprachlernbewusstheit feststellen. Allerdings fügt der Forscher zu jeder Zusammenfassung seiner Ergebnisse hinzu, diese Ergebnisse seien im individuell unterschiedlichen Ausmaß vorzufinden. Als besonders relevante Faktoren werden das Alter der Lernenden (die SchülerInnen der 10. Klasse haben mehr Sprachlernreflexion bewiesen als Probanden der Jahrgangsstufen 8–9) und die mentale Verfügbarkeit der verwandten Brückensprache (die zwischensprachlichen Gemeinsamkeiten müssen im mentalen Lexikon der Lernenden prozedural verfügbar sein) festgestellt. Darüber hinaus werden die Rolle der intrinsischen Motivation bei der Auseinandersetzung mit der neuen Sprache sowie die subjektive Einschätzung der vorgeschlagenen Vorgehensweisen betont: Die Lernenden werden nur dann den Erfolg bestimmter Maßnahmen anerkennen, wenn sie sie auch selbst für sinnvoll und wichtig erachten. In diesem Zusammenhang kommt den Lehrenden eine Schlüsselrolle zu: Sie müssen für die notwendige Sensibilisierung und Bewusstheitssteigerung beim Sprachenlernen sorgen. Ein besonderer Appell geht auch in Richtung Gesamtsprachencurriculum und Zusammenarbeit der Lehrenden: Um das Konzept der Interkomprehensionsdidaktik zu verwirklichen, wird man ohne eine entsprechende Zusammenarbeit der Sprachlehrenden nicht auskommen. In diesem Kontext ist auch die Ausbildung der Fremdsprachenlehrenden zu revidieren.

Mit seiner Dissertationsschrift liefert Markus Bär einen wichtigen Beitrag nicht nur zur empirischen Validierung des Interkomprehensionsunterrichts, sondern auch zur theoretischen Ergründung und Zusammenführung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien. Trotz ihres weiten Ansatzes stellt die Arbeit eine lesenswerte Leistung dar.

Literatur

Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursisa, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 2009 (Fernstudieneinheit 26).

- Baurmann, Jürgen; Neuland, Eva (Hrsg.):
Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a.M.: Lang, 2011. – ISBN 978-3-631-61414-3. 193 Seiten, € 41,90

(Minna Maijala, Turku / Finnland)

In letzter Zeit besetzen Jugendliche in der Weltpresse vorwiegend negative Schlagzeilen, wie etwa Komasaufen und jugendliche Gewalt in U-Bahnen in Deutschland sowie die massiven Proteste in England. Desto erfreulicher ist es, dass in dem von Jürgen Baurmann und Eva Neuland herausgegebenen Sammelband zum Thema Jugendsprache und Jugendkultur Kinder und Jugendliche im positiven Sinne im Mittelpunkt des Interesses stehen. Der vorliegende Sammelband ergänzt die in den letzten Jahren von Eva Neuland herausgegebene Reihe von Büchern zum Thema Jugendsprache (Neuland 2003, 2008a, 2008b). Der inhaltliche Schwerpunkt liegt diesmal in den wechselnden sprachlich-kulturellen Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten. Der interdisziplinär angelegte Ansatz des Sammelbandes umfasst sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch ausgerichtete Beiträge aus der Germanistik, Anglistik und Romanistik, die durch Beiträge aus den Bildungs- und Sozialwissenschaften sowie der Musik- und Sportwissenschaft ergänzt werden. In dem vorliegenden Band wird der Fokus auf Kinder und Jugendliche als handelnde Subjekte in verschiedenen Kontexten gerichtet, d.h. wie sie sich sprachliche Ausdrucksformen aneignen und wie sich kulturelle Ausdrucksformen und jugendspezifische Stilbildungen entwickeln. Darüber hinaus bieten die Beiträge Anknüpfungspunkte für den schulischen Kontext, insbesondere in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Musik und Sport. In den Beiträgen finden sich Analysen der jugendlichen Ausdrucksformen nicht nur beim Gebrauch von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, sondern auch bei Kleidungswahl, Musikvorlieben und Gruppensportarten.

Der vorliegende Sammelband gliedert sich in vier Teile und umfasst 12 Beiträge mit verschiedenen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen, fachdidaktischen und soziologischen Perspektiven, die als Ergebnis einer Ringvorlesung an der Bergischen Universität Wuppertal entstanden sind. Der erste Teil mit den einführenden Beiträgen der Herausgeber Jürgen Baurmann und Eva Neuland sowie von Rita Braches-Chyrek führt die Leserinnen und Leser in die unterschiedlichen Blickrichtungen der Thematik ein.

Im Beitrag von Eva Neuland steht die sprachliche Kreativität Jugendlicher im Mittelpunkt. Sie liefert einen historischen Überblick über Jugend als Projektionsobjekt, darunter über die rebellierenden Jugendlichen in den 1950er-Jahren, um schließlich über die »Sprachverfallsthese« in den 1980er-Jahren zur heutigen Jugend zu gelangen. Präsentiert werden die Ergebnisse einer im Rahmen des

Wuppertaler DFG-Projekts durchgeführten Umfrage, an der über 1000 Jugendliche teilnahmen. Neuland bezeichnet Jugendliche als »Akteure«, »Stilschöpfer« (15 ff.) und »Spracherneuerer« (18 ff.) und betont dabei die Kreativität Jugendlicher im Sprachgebrauch. Der Beitrag wird durch zahlreiche Beispiele der sprachlichen Stilbildung von Jugendlichen bereichert. Neuland zeigt, dass es sich bei der Kreativität der Jugendsprache um ein Phänomen handelt, das sich schon im 17. Jahrhundert nachweisen lässt und im heutigen multikulturellen Deutschland als »Sprachkreuzungen« oder als »Spiel mit fremden Sprachen« (21) bezeichnet werden kann.

Jürgen Baurmann führt mit seinem einleitenden Beitrag zu Möglichkeiten des offenen Unterrichts, der die Grenzen des einzelnen Faches überschreitet und die Aktivität der Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Offenes Lernen bedeutet vor allem, dass die Lernenden Verantwortung für ihr eigenes Handeln tragen. Baurmann zeigt, dass sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durch offenes Lernen verändern kann. Auch hat das Konzept des offenen Lernens Einfluss auf die Arbeitsweisen in den Schulen: schülerorientierte Arbeitsweisen, wie etwa Projektarbeit, werden gefördert und Lernen über die Grenzen der Institution Schule hinaus ermöglicht. Der Beitrag von Rita Braches-Chyrek hat generationale Perspektiven in der Kindheitsforschung zum Thema, das sie aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet. Ihr Generationenbegriff verbindet die Beschreibung der gesellschaftlichen Formen der Kultur und Wissensvermittlung mit einer Analyse der Generationenverhältnisse in modernen Gesellschaften. Braches-Chyrek liefert einen Überblick über die theoretische Auseinandersetzung mit dem Generationenkonzept in der Kindheitsforschung und bestimmt Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen näher. Schon die einführenden Beiträge zeigen, dass in dem Ansatz des Sammelbandes linguistische, soziologische und pädagogische Dimensionen ineinander verflochten sind.

Im zweiten Teil beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit dem Thema Spracherwerb und Sprachenlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit. Natascha Müller geht auf Mehrsprachigkeit von zweisprachig aufwachsenden Kindern ein. Sie beschäftigt sich mit damit einhergehenden Vor- und Nachteilen und stellt dabei Ergebnisse empirischer Arbeiten aus der Wuppertaler Mehrsprachigkeitsgruppe vor. Michaela Hopf und Charlotte Röhner behandeln zweitsprachliche Förderung in naturwissenschaftlich geprägten Handlungssituationen. Sie zeigen, dass die Förderung der Unterrichtssprache für den Schul- und Bildungserfolg der Migranten von zentraler Bedeutung ist und dass mangelnde Deutschkenntnisse im Vorschulunterricht durchaus Auswirkungen haben. Die Verfasserinnen machen deutlich, wie wichtig die Inhalte beim Sprachlernen sind: Das frühe naturwissenschaftliche Lernen leistet einen Beitrag auch zur Zweitsprachförderung, indem es Sprechanlässe liefert. Einen fremdsprachendidaktischen Einblick in das Thema bietet Dieter Wolff. In seinem Beitrag stehen Strategien im

Mittelpunkt, die jugendliche Lernende im bilingualen Sachfachunterricht verwenden. Der Ansatz des bilingualen Sachfachunterrichts verbindet sachfachliches, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen miteinander. Wolff analysiert zahlreiche Beispiele aus dem bilingualen Unterricht. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass im bilingualen Sachfachlernen der Lernraum zu einer Art Werkstatt wird, die die Lernenden als ein eigenaktiv geschaffenes *real world*-Umfeld empfinden. Der Beitrag von Lars Schmelter hat Jugendsprache im Französischunterricht zum Thema. Der Verfasser bringt Argumente für die Einbeziehung der Jugendsprache im heutigen Fremdsprachenunterricht und schlägt dabei die Integration von Tandemkommunikation als eine Möglichkeit vor, die Jugendsprache auf eine authentische Weise in den Unterricht mit einzubeziehen.

Im dritten Teil wird der Fokus auf Sprachgebrauch und Sprachenlernen im Spannungsfeld von Schule und Freizeit gerichtet. Jürgen Baurmann stellt in seinem Beitrag das anlässlich des Ruhr2010-Kulturhauptstadtjahres gestartete Schreibprojekt »Jugendliche schreiben im Deutschunterricht« vor, in dessen Rahmen bekannte Autorinnen und Autoren mit Schülerinnen und Schülern umfangreiche Texte geschrieben haben. Im Beitrag wird der Gebrauch der Jugendsprachen in den Schülertexten vorgestellt und analysiert. Besonders interessant war meines Erachtens die Analyse jugendsprachlicher Ausdrücke in geschriebenen Texten, zumal jugendsprachliche Elemente beim Schreiben seltener als in der mündlichen Kommunikation sind, noch seltener beim Schreiben im Schulunterricht. Der Beitrag von Petra Balsliemke, Anka Baradaranossadat und Hanne Steffin gibt praxisbezogene Anregungen, wie außerschulische Realitäten und Identitäten in den muttersprachlichen Deutschunterricht integriert werden können. Dieses Thema ist meines Erachtens in der heutigen multikulturellen Welt von großer Bedeutung. Der Beitrag bietet mögliche Umsetzungen im Rahmen des Deutschunterrichts und enthält darüber hinaus eine Schulbuchanalyse, deren Ziel es ist herauszufinden, wie Deutschlehrwerke den außerschulischen Sprachgebrauch thematisieren.

Der vierte Teil des Sammelbandes liefert Einblicke in kulturelle Ausdrucksformen Jugendlicher (Kleidung, Musik, Sport). Eine soziologische Perspektive zum Thema eröffnet Alexandra König in ihrem Beitrag über Jugendliche und ihre Kleidung. Auch in diesem Beitrag werden die Jugendlichen selbst als Protagonisten hervorgehoben. Oliver Kautny und Hans-Joachim Erwe gehen auf Gangsta- und Porno-Rap im Spannungsfeld von Jugendkultur und Pädagogik ein. Dabei stehen Probleme und Konflikte zwischen dem Sprachgebrauch von Jugendlichen und dem der normgebundenen Kontexte im Mittelpunkt. Es lassen sich Maximen entwickeln, die der Didaktisierung von Jugendsprache in der Unterrichtspraxis durchaus nützen können. Wertvoll sind meines Erachtens in diesem Beitrag die Gedanken darüber, wie man mit aus pädagogischer Sicht problematisch empfundenen Tabuthemen, wie etwa Gangsta- und Porno-Rap, im Unterricht umgehen

sollte. Dies verunsichert sehr viele Lehrende (und auch Lernende) und gilt als eine große Herausforderung der heutigen Unterrichtspraxis ebenso wie der Forschung auf einem Gebiet, auf dem bisher noch nicht so viele Erkenntnisse vorliegen. Abschließend analysiert Tim Bindel Ergebnisse einer ethnografischen Studie über Jugendliche im informellen Gruppensport. Hier eröffnet sich auch eine Perspektive in einen Lebensbereich der Jugendlichen abseits der Kontrolle von Erwachsenen.

Der vorliegende Sammelband umfasst eine reiche Palette von Beiträgen, in denen Kinder und Jugendliche als aktiv handelnde Subjekte ins Zentrum der wissenschaftlichen Forschung gerückt werden. Den Herausgebern und den Verfasserinnen und Verfassern der Beiträge ist es gelungen, eine realitätsnahe Perspektive auf das Thema Jugendsprache und Jugendkultur herzustellen. Wertvoll ist insbesondere, dass Kinder und Jugendliche als Experten ihrer Teilkulturen wahrgenommen werden. Ihre Stimme ist in den Beiträgen durch zahlreiche Beispiele deutlich zu erkennen und sie werden nicht nur auf »Untersuchungsobjekte« und »Informanten« reduziert, auf die man von oben herabsieht. Interessant waren meines Erachtens vor allem die in den Beiträgen eingebetteten Beispiele aus dem *real life*. Mit solchen Beispielen können sich Leserinnen und Leser, zu denen auch hoffentlich möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer zählen werden, in die Welt der Jugendlichen besser hineinversetzen. Das Buch berührt auch solche Themen, die abseits der Kontrolle von Lehrenden stattfinden. Lehrende sollten sich dessen bewusst sein, dass diese Bereiche in der Unterrichtspraxis auch in ihrem quasi Nichtdasein präsent sind und sie so weit wie möglich auch in die Unterrichtspraxis mit einbeziehen.

Sehr erfreulich ist, dass in dem Sammelband mehrere Beiträge die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen berühren. Die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen im heutigen Deutschland kommt durch Textauszüge deutlich zum Ausdruck, die kreative Gestaltung und innovative Verwendung jugendsprachlicher Elemente und Stiltendenzen zeigen. Besonders hervorzuheben ist, dass in den Beiträgen die Migration und die damit verbundene Mehrsprachigkeit als Chance gesehen werden. Zu begrüßen sind auch Anregungen zu alternativen Formen des fremdsprachlichen Lernens und praxisrelevante Schlüsse nicht nur für den muttersprachlichen Deutschunterricht, sondern auch für den DaF-/DaZ-Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in dem vorliegenden Sammelband die Jugendlichen erfreulicherweise selbst als Protagonisten und Sprachbenutzer wahrgenommen werden. Die facettenreichen Bezüge zur *real world* sind besonders hervorzuheben. Der Sammelband sensibilisiert seine Leserschaft, den eigenen Unterricht in dieser Hinsicht zu beobachten. Der Band gibt mit einer gelungenen Kombination von Theorie und Praxis wertvolle Anregungen, wie die Handlungsspielräume der Lernenden in der Unterrichtspraxis verschiedener Fächer erwei-

tert und in der Forschung berücksichtigt werden können. Vor allem verdient der Sammelband für den fächerübergreifenden und interdisziplinären Ansatz ein großes Lob und ermutigt auch andere Herausgeberinnen und Herausgeber dazu, verschiedene Disziplinen mutig unter einem Dach zu vereinen.

Literatur

Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Frankfurt a. M.: Lang, 2003.

Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher*. 3., korrigierte Auflage. Frankfurt a. M.: Lang, 2008a.

Neuland, Eva: *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Francke, 2008b.

► Berndt, Annette; Kleppin, Karin (Hrsg.):

Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt a. M.: Lang, 2010. – ISBN 978-3-631-59001-0. 326 Seiten, € 49,80

(*Michaela Haberkorn, Regensburg*)

Beim Lehren und Lernen von Sprachen handelt es sich um einen komplexen, multidimensionalen Gegenstandsbereich, um dessen Erforschung sich Rüdiger Grotjahn in besonderem Maße verdient gemacht hat. Die vorliegende Festschrift zur Sprachlehrforschung entstand, um den renommierten Sprachlehrforscher aus Anlass seines 65. Geburtstages zu ehren. Insbesondere durch seine Entwicklung quantitativer Methoden in der empirischen Forschung und durch die wissenschaftliche Begleitung bei der Implementierung von Bildungsstandards und der Erstellung von Testverfahren und Prüfungsformaten hat Rüdiger Grotjahn sowohl die Theorie als auch die Praxis des Fremdsprachenlehrens entscheidend geprägt. Die Herausgeberinnen verschaffen eingangs durch den wissenschaftlichen Werdegang und das Schriftenverzeichnis von Rüdiger Grotjahn dem Leser einen Einblick in dessen äußerst vielseitige Forschertätigkeit. Als besondere thematische Schwerpunkte seiner Arbeit können Prüfungs- und Evaluationsverfahren, empirische Forschungsansätze und die Untersuchung individueller Lernerfaktoren genannt werden, was sich auch in der Struktur des Bandes widerspiegelt. In der Zusammenstellung der Beiträge ist es den Herausgeberinnen gelungen, das weite Spektrum der Ansätze und Entwicklungslinien der Sprachlehrforschung abzudecken sowie die Forschung im deutschsprachigen Raum mit der angloamerikanischen in Beziehung zu setzen.

Im Abschnitt »Testen, Prüfen, Evaluieren« beschäftigen sich mehrere Autoren mit dem C-Test als Instrument zur Ermittlung allgemeinsprachlicher und in speziellen Bildungskontexten auch fachsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Daneben werden auch andere Testformate zur Einstufung und Bewertung sprachlicher und kommunikativer Kompetenz vorgestellt und aus unterschiedlichen Perspektiven kritisch reflektiert. Zu den diskutierten Themenfeldern gehören inhaltliche Aspekte von Bildungsstandards (*content standards*) mit einem Fokus auf Fragen der Literaturvermittlung (Annette Berndt), Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht (Adelheid Hu), Test-Taking Strategien (Karin Kleppin und Astrid Reich) sowie Validität und Validierung von Sprachprüfungen (Gabriele Kecker), um nur einige Beispiele zu nennen. Im breit aufgefächerten Kapitel »Empirische Forschungsansätze« werden unter anderem der Zweit- und Fremdspracherwerb als soziokognitiver Prozess (Karin Aguado), subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen (Ulrike Arras) oder das diagnostische mehrsprachige Schreiben (Franz-Joseph Meißner) diskutiert. Zum Thema »Individuelle Faktoren und Individualisierung« gehören Überlegungen zum kritischen Alter und zum Frühbeginn des Fremdsprachenlernens (Willis J. Edmondson) ebenso wie Erkenntnisse der *neuroeducation*, eines interdisziplinären Forschungsgebiets, das den Spracherwerb und das Sprachenlernen aus neurowissenschaftlicher Perspektive beleuchtet (Brigitte Stemmer), die Diskussion um die Vereinbarkeit von institutionalisierten Lernumgebungen und individuellen Lernermerkmalen, wie sie in der kognitiven Psychologie dargestellt werden (Dieter Wolff), und schließlich ein Praxisbericht zur Binnendifferenzierung im Sprachunterricht (Wolfgang Tönshoff).

Zu guter Letzt kommt der Jubilar selbst noch einmal zu Wort und skizziert in einem Interview mit den Herausgeberinnen die Bedeutung und die Zukunft der Sprachlehrforschung im Spannungsverhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. Als Desiderata der Forschung gelten Grotjahn vor allem die Entwicklung mathematisch komplexer und zielführender quantitativer Methoden wie *Structural Equation Modeling* (denn verglichen mit qualitativen oder hermeneutischen Methoden sind quantitative Forschungsansätze in Deutschland stark unterrepräsentiert), die Entwicklung von Instrumententheorien (beispielsweise zum Forschungsinterview oder zur Unterrichtsbeobachtung), der Einsatz geeigneter Testmodelle wie des Multifacetten-Rasch-Modells beim Messen sprachlicher Kompetenzen sowie eine verstärkte empirische Erforschung der Grundlagen bildungspolitischer Entscheidungen, um beispielsweise Mythen zum Einflussfaktor »Alter« beim Fremdsprachenlernen durch belastbare Daten und empirische Längsschnittstudien bei Kindern, Jugendlichen und Senioren zu ersetzen.

Zudem sollte die Sprachlehrforschung in ihren drei Dimensionen wahrgenommen und vorangetrieben werden, der konzeptuell-theoretischen, der (davon nicht ganz zu trennenden) empirischen und der normativen Dimension. Die theore-

tischen und empirischen Forschungsarbeiten sollen demnach nicht als Selbstzweck verstanden werden, sondern in begründete und differenzierte Praxisempfehlungen für den Fremdsprachenunterricht münden. Grotjahn bekennt sich hier zur kritisch-normativen Funktion der Sprachlehrforschung, denn wissenschaftliche Kritik impliziert (nach Habermas) auch Gesellschaftskritik und wird von emanzipatorischem Erkenntnisinteresse geleitet. Dazu gehört auch die Bewusstmachung, dass bestimmten Theorien (Behaviorismus, Kognitivismus etc.) Menschenbilder zu Grunde liegen, so wie beispielsweise im »Forschungsprogramm Subjektive Theorien« vom Menschen als intentionalem, reflexivem, sozialem Aktanten ausgegangen wird.

Insgesamt bietet dieser Sammelband zur Sprachlehrforschung nicht nur einen vielschichtigen und gut lesbaren Überblick über Geschichte, aktuelle Tendenzen und die Zukunft des Faches, sondern liefert auch wertvolle Impulse für die Entwicklung und Umsetzung von Forschungsprojekten, die einerseits der Grundlagenforschung und andererseits der Verbesserung der Sprachlehrpraxis dienen.

- ▶ Bouassida, Maïke; Ferchichi, Mohamed Hedi; Fisch, Michael (Hrsg.): **Sechzig Jahre Bundesrepublik Deutschland. Forschungsbeiträge tunesischer und deutscher Germanistinnen und Germanisten.** München: iudicium, 2009. – ISBN 978-3-89129-987-6. 268 Seiten, € 28,-

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Zu den Wirkungsfeldern des DAAD gehört auch die Förderung der Auslandsgermanistik. Somit ist er auch ein wirksamer Akteur deutscher auswärtiger Kulturpolitik, indem er ausländische Multiplikatoren mit Kongressbeihilfen und Druckkostenzuschüssen unterstützt. Mitfinanziert wurde der vorliegende Band, der die Beiträge der sechsten Deutschtage in Tunis versammelt, von der Deutschen Botschaft in Tunesien sowie dem Goethe-Institut.

Der deutsche Botschafter, Hort-Wolfram Kerll, geht in seinem Grußwort auf das Kongressthema *Sechzig Jahre Bundesrepublik Deutschland* ein, wobei er auch die Bedeutung der deutschsprachigen Literatur in den einzelnen Nachkriegsjahrzehnten betont. Bemerkenswert, dass er neben den arrivierten Nobelpreisträgern Heinrich Böll und Günter Grass auch die in den 1970er- und 1980er-Jahren einsetzende Migrations- und multikulturelle Literatur würdigt und ihre Bedeutung für den bundesdeutschen Imagegewinn hervorhebt: »Diese stellt heute einen sehr bedeutenden und konstanten Faktor der deutschen Kulturlandschaft dar und spiegelt damit zugleich das Deutschland der Gegenwart wider, das von dem Bemühen um Toleranz und Offenheit geprägt ist.« (9 f.)

Der erste Teil des Bandes ist den politischen Höhepunkten der sechzigjährigen Geschichte der Bundesrepublik gewidmet. Maïke Bouassida befasst sich mit der

deutschen Rolle in der Europäischen Gemeinschaft und unterstreicht dabei die Aussagekraft der Europahymne, die Beethovens neunter Symphonie entstammt und als Textgrundlage Schillers *Ode an die Freude* hat. Ghassen Belaid resümiert in seinem Beitrag die deutsch-französischen Beziehungen der Nachkriegszeit, wobei er lobend das Ende des »Erbfeindschafts«-Denkens hervorhebt und den Erfolg der bilateralen Beziehungen besonders durch die persönlichen Freundschaften der führenden Staatsmänner gewährleistet sieht: Adenauer – de Gaulle, Kohl – Mitterrand, Schröder – Chirac. In der Aufzählung müsste allerdings noch das Tandem Helmut Schmidt – Giscard d'Estaing vorkommen, das wenig spektakulär, aber umso effektiver kooperierte.

Abir Tarssim setzt sich mit der Studentenbewegung der 1960er-Jahre auseinander und kommt zu dem abgeklärten Ergebnis, »dass die 68er Bewegung dazu beigetragen hat, die autoritäre Verhaltensdisposition zu überwinden, die trotz der neuen politischen Institutionsordnung in der Bundesrepublik Deutschland noch vorhanden war« (55). Mohamed Hedi Ferchichis faktenreicher Beitrag »Das Phänomen RAF – und was man daraus lernt oder nicht«, der auf die Geschichte der Außerparlamentarischen Opposition und deren extremistische Auswüchse eingeht, kommt zu einem ähnlich ausgewogenen Urteil: »Ohne Apologie der Gewalt und des Terrorismus zu betreiben, kann man behaupten, dass die Demokratie in der Bundesrepublik nach diesen schmerzhaften Erfahrungen stabiler und stärker geworden ist, die politische Landschaft hat sich auf jeden Fall bereichert und die Bürger haben nun einen beachtlicheren Anteil bei der Meinungsbildung.« (75)

Michael Fisch versammelt in seinem Aufsatz die Protagonisten der *Konkreten Poesie* und gibt dabei einen prägnanten Überblick über diese Variation des Lyrischen. Karim Khadhraoui rückt die Migrationsliteratur ins Zentrum seiner Überlegungen. Seinem Fazit ist zuzustimmen, »dass der Integrationsprozess der Migranten nur dann eine realistische Chance hat, sich friedlich und gesellschaftsverträglich zu gestalten, wenn die Politik in der Lage ist, die richtigen Rahmenbedingungen zu setzen und wenn ›Inländer‹ und ›Ausländer‹ sich bewusst sind, dass die Integration ein wechselseitiger, dynamischer Prozess ist, wobei nur ein beidseitiges ›Geben‹ und ›Nehmen‹ ständig zur gegenseitigen Bereicherung führt« (109).

Während Anis Zemzmi die wichtigsten Stationen in der Geschichte der Berliner Mauer nennt, befasst sich Hedi Ouanes mit sprachlichen Differenzen zwischen der Bundesrepublik und der DDR, wobei einige Begriffsbeispiele aufgezählt und kommentiert werden. Er stellt dabei fest, dass es vor allem die Ostdeutschen waren, »die sich sprachlich anpassen, d. h. sich den westdeutschen Sprachgebrauch aneignen mussten« (121).

In ihrem umfangreichen Beitrag »Zwei getrennte Literaturgebiete?« setzt sich Claudia Albert mit neueren Forschungen zu »DDR« – und »Nachkriegswende«-

Literatur« auseinander, wobei sie ein beachtliches Forschungsdefizit offenlegt: »Eine deutsch-deutsche Literaturgeschichte als ›Beziehungsgeschichte‹ [...] steht noch aus.« (143)

Glaubhaft wird an den deutschen germanistischen Publikationen die schon fast zwanghafte Abhängigkeit von einer Theoriegröße wie Pierre Bourdieu kritisiert und auf ein Spezifikum der Literaturwissenschaft von außen hingewiesen: »Die Tendenz zur Historisierung und Kontextualisierung kommt wiederum von der Auslandsgermanistik.« (138)

Wie Maike Bouassida und Mohamed Hedi Ferchichi in ihrer Einführung mitteilen, ist der vorliegende Band »seit langer Zeit eine erste Publikation zum Thema Germanistik in Tunesien« (21). Die wissenschaftliche Qualität der Beiträge bestätigt die Förderung durch deutsche Mittlerorganisationen auswärtiger Kulturpolitik und legt die Forderung nach Unterstützung weiterer germanistischer Projekte nahe.

► Bredel, Ursula:

Interpunktion. Heidelberg: Winter, 2011 (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, KEGLI 11). – ISBN 978-3-8253-5852-5. 100 Seiten, € 13,-

(Stefanie Siebenhaar, Darmstadt)

Viele von uns setzen Interpunktionszeichen beim Schreiben unbedacht ein, ohne sich über Sinn, Kontext, Beziehung und Aussage bewusst zu sein. Schon im Grammatikunterricht in der Schule lernen wir die Bestimmung, wie sie in den *Amtlichen Richtlinien* in §67 festgehalten ist: »Mit dem Punkt kennzeichnet man den Schluss eines Ganzsatzes.« (2006: 76) Doch was wird unter einem Ganzsatz verstanden? Rechtfertigt dessen Definition wirklich, dass an seinem Ende ein Punkt stehen muss?

Ursula Bredel, Professorin für Sprachwissenschaft an der Universität Köln, geht dieser Frage auf den Grund. Sie beschäftigt sich in ihrem Werk *Interpunktion* mit dem »Stiefkind« der Orthographie, denn die deutsche Interpunktion gilt auch heute noch als eher trockenes Thema, welches vor allem im Deutschunterricht an seine Grenzen stößt. Bredel stellt 12 Zeichen zur Diskussion, die zeigen, »dass es diese Kleinigkeiten in sich haben« (Vorwort).

Das Buch ist insgesamt in acht Kapitel unterteilt, die jeweils mit einer Zusammenfassung schließen. Zudem sind an jedes Kapitel Aufgaben angefügt, die Bezug zu den dargestellten Inhalten nehmen, sodass der Leser das eigene Verständnis noch einmal überprüfen kann. Den Aufgaben folgt eine Sammlung der wichtigsten, im Kapitel behandelten Grundbegriffe, die nach dem Lesen präsent sein sollten, sowie Angaben zur weiterführenden Literatur.

Die Einleitung gibt einen kurzen Überblick über die nachfolgenden Themen und skizziert die Inhalte der einzelnen Bereiche. Bredel befasst sich zunächst mit der Entstehung der orthographischen Regeln. Sie setzt bei der Untersuchung der Formulierungen, die Konrad Duden 1876 als Hauptregeln festgehalten hat, an. So gelten die Duden-Regeln zwar als normativ, jedoch liefern sie keine hinreichende Legitimation für ihren tatsächlichen Gebrauch. In diesen Definitionen wird vor allem die Beziehung der Interpunktionszeichen zueinander, wenn sie im selben Kontext gebraucht werden, völlig außer acht gelassen. Die Norm kann nicht als Begründung für das Interpunktionssystem gelten. Bredel stellt die Interpunktionszeichen in einer ersten Definition wie folgt dar: »Interpunktionszeichen, also die Elemente des Systems, bilden eine von anderen Schriftzeichen abgegrenzte Klasse von Zeichen, die in definierter, nicht in willkürlicher Beziehung zueinander stehen.« (2) Jedes einzelne Element ist somit als »eindeutig«, »konsistent« und »diskret« (2) zu verstehen. Derselbe Zweck kann nicht von unterschiedlichen Bestandteilen erfüllt werden, wodurch das Aufzeigen von Differenzen notwendig wird.

Ziel des Buches ist folglich nicht die Darstellung und Analyse aller Einzel- und Sonderfälle der Interpunktionszeichen, sondern vielmehr die Möglichkeit, einen Einblick in die Systemhaftigkeit der Schrift zu bekommen und Zusammenhänge und Verbindungen zwischen den Zeichen bewusst wahrzunehmen und aufzuzeigen. »Die wichtigste Voraussetzung für die Rekonstruktion eines Systems ist die Bestimmung der Elemente, die zu ihm gehören« (4), so Bredel. Infolgedessen wird im zweiten Kapitel zuerst die Grundlage definiert, die Zugehörigkeit zum Inventar. Zu diesem Zweck wird Bezug zu den segmentalen Mitteln der Schrift genommen und zwischen Funktionssegmenten (Interpunktions- und Leerzeichen) und Inhaltssegmenten (Buchstaben, Ziffern, Sonderzeichen) differenziert, welche sich vor allem durch die Möglichkeit der Verbalisierung voneinander unterscheiden. In einem weiteren Schritt wird eine Differenzierung in Bezug auf die Darstellbarkeit von Interpunktions- und Leerzeichen getroffen. Bredel definiert Interpunktionszeichen demnach »als darstellbare, nicht-verbalisierbare, nicht-kombinierbare, einelementige Segmente der Schrift« (9). Als Resultat ergibt sich ein Inventar aus den 12 Zeichen < . ; , : - - ... ' ? ! () „ “ >.

Im Anschluss wird im dritten Kapitel die innere Funktion von Interpunktionszeichen erläutert (Graphetik). Es wird dargelegt, welche formalen Eigenschaften Interpunktionszeichen aufweisen, welche Komponenten ein Zeichen umfasst und in welcher Art und Weise sie miteinander kombiniert werden können. Bredel nimmt Bezug auf die Eigenschaften LEERE, VERTIKALITÄT und REDUPLIKATION, aus denen sogenannte »Merkmaltupel« (17) entstehen. Sie leitet daraus ab: »Je weniger Merkmalabweichungen Interpunktionszeichen untereinander aufweisen, desto enger sollte auch ihre funktionale Verwandtschaft sein.« (17) Im zweiten Teil dieses Kapitels wird auf die Graphotaktik Bezug genommen, welche

die Position eines Interpunktionszeichens innerhalb der Zeile beschreibt. Es erfolgt eine Unterteilung der Schreibfläche in segmentalen, linearen und flächigen Raum und eine diesbezügliche Erläuterung der Begriffe »Filler« und »Klitika« (20). Darüber hinaus beschreibt Bredel auch die Zeilenposition von Interpunktionszeichen, die entweder »zeileninitial« oder »zeilenfinal« (21) stehen.

In Kapitel vier untersucht sie den sprachlichen Kontext von Interpunktionszeichen. Dabei wird von der »Online-Annahme« (23) ausgegangen, dass Interpunktionszeichen den Leseprozess steuern. Bredel stellt dar, dass Interpunktionszeichen dadurch unterschieden werden können, ob sie das »Scanning«, das Erfassen von graphisch kodierten Einheiten auf einen Schlag, oder das »Processing« (24) unterstützen. Zudem nimmt sie Bezug auf das »Parsing« (26), den Aufbau von Strukturen, bei der kleinere Einheiten zu größeren verrechnet werden. Ab dem fünften Kapitel erfolgt eine spezifische Betrachtung der Interpunktionszeichen *Divis*, *Apostroph*, *Gedankenstrich* und *Auslassungspunkte*, welche in ihren unterschiedlichen Funktionsweisen dargestellt und in ihren Auswirkungen auf das Schriftsystem genau beschrieben werden. In Kapitel sechs treten die kommunikativen Zeichen $\langle ? ! , , " () \rangle$ in den Vordergrund. Auch hier werden jeweils die unterschiedlichen Möglichkeiten des Vorkommens im Schriftsystem aufgezeigt, bevor im Anschluss eine genauere Analyse der Teilaspekte erfolgt. Eine tiefgreifendere Untersuchung der syntaktischen Zeichen $\langle , . : ; \rangle$ wird im siebten Kapitel durchgeführt. Im Anschluss folgen Zusammenfassung und Ausblick sowie Literaturangaben, Glossar und Sachregister.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Bredel eine gründliche Aufarbeitung der Inhalte vornimmt, was auch das Verhältnis von Quellen- zu Seitenanzahl deutlich macht. Sie gibt einen umfassenden, auf die Thematik zugeschnittenen Forschungsüberblick – von den Ursprüngen der Interpunktion bis heute. Darüber hinaus bietet Bredel für alle Rezipienten, die sich nur für spezifische Interpunktionszeichen interessieren, die Möglichkeit, die einführende Analyse und die Rekonstruktion historischer Zusammenhänge (Kapitel 2 u. 3) zu überspringen. Dadurch wird auch das gezielte Befassen mit nur einem oder mehreren ausgewählten Zeichen möglich, ohne das komplette Buch zu lesen, wenngleich das Gesamtwerk einen optimalen Rahmen für das Verständnis des Kontextes, in dem die Zeichen zueinander stehen, bietet. Bredel schafft durchweg eine ausgeglichene Balance zwischen der Darstellung der orthographischen Theorie und der Verdeutlichung mittels anschaulicher Beispiele, was das Buch nicht nur für sprachinteressierte Laien, sondern auch für die Lehrerausbildung verwendbar macht. Leider gibt es keinerlei Möglichkeiten, die gelösten Aufgaben der verschiedenen Kapitel im Band selbst zu vergleichen und zu kontrollieren. Da sich das Buch ebenso an Lehrpersonen und Lehramtsstudierende wendet, und darüber hinaus vielleicht sogar im Deutschunterricht Einsatz finden könnte, wären Lösungen¹ an selber Stelle von Vorteil.

Anmerkung

- 1 Lösungen unter <http://www.germanistik.uni-mainz.de/linguistik/kegli/k11/k11loesungen.pdf>

Literatur

Rat für deutsche Rechtschreibung (Hrsg.): *Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Amtliche Regelung*. Tübingen: Narr, 2006.

► Bredella, Lothar:

Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr, 2010 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6535-8. 289 Seiten, € 39,80

(Branka Schaller-Fornoff, Belgrad / Serbien und Berlin)

Das Verstehen des Anderen – Welch ausgesprochen schöne, doppelsinnige Titelwahl, wenn es um interkulturelles Verstehen und die Rolle der Literatur dabei geht. Doch schon der Untertitel indiziert, was dann im Inhalt tatsächlich folgt, nämlich eine etwas hektische und unübersichtliche *tour de force* in *kulturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Studien*. Schon in der Einleitung, die dem sechsseitigen (sic!) Inhaltsverzeichnis angegliedert ist, wird dieser doch eigentlich so relevante Beitrag völlig überfrachtet mit Ansätzen und Forschungspositionen, und nach spätestens 60 Seiten der Lektüre hat man den Eindruck gewonnen, dass auch wirklich kein Name, keine Schule ausgelassen wurde.

Doch zurück zum eigentlichen Impuls des Bandes. Dem Autor ist es um eine Neuevaluierung der Rolle von Literatur im interkulturellen Miteinander und hierin vor allem im didaktischen Segment zu tun. Die Tendenz ist klar: Gegen den Dauerbeschluss, unter dem sich die *Humanities* und gerade die Literatur zumindest in der westlichen Hemisphäre derzeit befinden, und gegen die ubiquitären Zweck- und Nutzwertdebatten gerade in der und um die Fremdsprachendidaktik soll ein profundes Statement gesetzt werden. Im Fokus steht deshalb nichts weniger »als die Frage, wie das Verstehen Anderer bzw. das interkulturelle Verstehen mit literarischen Texten im Unterricht gefördert werden kann und was dies für eine Didaktik des interkulturellen und literarischen Verstehens bedeutet« (XVIII). Bredella wendet sich dabei sogleich gegen die seiner Ansicht nach die Kulturwissenschaften dominierenden konstruktivistischen Positionen, er will vielmehr zwischen diesen und dem »Realismus« vermitteln. Über die Skizzierung der Positionen etwa von Michail Bachtin, Clifford Geertz und Bruno Latour folgt die stakkatoartige Nennung literaturtheoretischer Ansätze, wobei den formalisti-

schen Schulen eine klare Absage erteilt wird. Ansätze, die jeglichen Erkenntniswert und Erkenntnisanspruch von Literatur abwiesen, seien ohnehin fragwürdig, schlimmer noch: eine solipsistische Welt entstehe, ähnlich wie im Dekonstruktivismus. Diesen Befund beantwortet der Autor mit einer dezidierten Aufwertung der ästhetischen Erfahrung, wobei er auf Azar Nafisi und Richard Rorty rekurriert und die Kategorie der Empathie einführt: Nur das, was man nachempfinden kann, kann man letztlich auch verstehen.

Der Text versucht zunächst, bildungsrelevante Inhalte für den Fremdsprachenunterricht zu fixieren, um im folgenden Kapitel »Bildung als Interaktion« eine Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik zu erörtern. Zu diesem Zweck wird eine Metalektüre des postkolonialen Verständnisses Chinua Achebes' von Joseph Conrads *Heart of Darkness* vorgenommen. Überhaupt wird bei den sehr plausiblen Beispielen in der Regel der Fundus der angloamerikanischen Literatur bemüht, ganze Kapitel des Buchs sind zudem in Englisch abgefasst. Bredella entwickelt die Vorstellung vom literarischen Text als Partitur, der auch auf die Welt des Lesers zurückverweist und deshalb im doppelten Sinn welterschließende Funktionen besitzt. Ausgehend von Richard Shusterman wird die Leserfahrung um die performative Ebene erweitert. Doch problematisch ist nicht nur Bredellas Neukodierung des stark besetzten Mimesis-Begriffs und die einseitige Ablehnung etwa des Dekonstruktivismus innerhalb von Richtig-oder-falsch-Parametern, sondern auch der nachgerade apodiktische und instruktive Ton des Bandes. So ist etwa auch Wolfgang Welschs diskursprägende Auslegung des Begriffs Transkulturalität für Bredella nicht nur kritikwürdig oder zu relativieren, sondern ganz offensichtlich schlicht falsch. Diese kategorischen Negierungen großer Beiträge sind umso bedauerlicher, da die hier vorgeschlagenen Korrekturen teilweise durchaus zu überzeugen wüssten.

Empathie und Erfahrung (nach Dewey) ergänzen das Weltwissen der Literatur, der Leser kann sich aufgrund der Auseinandersetzung mit fiktional aufgefächerten Rollen nicht nur in den »Anderen« hineinversetzen, eine »Innenperspektive« (107) einnehmen, sondern auch die eigene Standortbestimmung austarieren und vornehmen. Der Autor dekliniert zu diesem Zweck verschiedene Konzepte des *Selbst* oder *Self*. Er referiert darüber hinaus Martha Nussbaums Überlegungen zum Kosmopolitismus als didaktisch-pädagogisches Ideal und verweist auf die eminente Rolle, die sie der Literatur dabei zuspricht.

Nicht nur Empathie und Erfahrung, sondern auch Emotion erfährt im Kontext dieses Konzepts eine Validierung. So werden Emotionen durchaus als kognitive Funktionen mit autonomer narrativer Kraft verhandelt – emotionale Bildung durch Literatur ist dabei erwünscht. Der Begriff der Empathie hat innerhalb der Fremdsprachendidaktik natürlich Konjunktur, die hier vorgenommene Proximierung von Ästhetik und Ethik aber ist sicher nicht unbedingt konsensfähig.

Unwillkürlich fühlt man sich an Claire Kramschs oder auch an Karen Risagers kritische Wortmeldungen erinnert.

Auch die Rolle des Lehrenden wird nicht genügend reflektiert, der schließlich deutlich mehr als sprachliche Strukturen und Eckdaten der Zielkultur zu vermitteln gehalten ist. »Entwicklungsaufgaben« sollen gestellt und im Fremdsprachenunterricht bewältigt werden. Die angemahnte Rolle des Theaters hierfür ist indes ein alter Hut, gerade auch, wenn die theoretischen Gewährsleute die bewährten Eco und Turner sind. Im letzten Kapitel scheint dann der Zusammenfluss der diversen Ideen unabweisbar, die »Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen« wird nunmehr anhand von Prosa der großen und ungemein vielschichtigen Joyce Carol Oates demonstriert. Freiheit und Selbstbestimmung sollen hier fokussiert (eingeübt?) werden.

Bredella wählt seine Beispiele luzide, immer auch mit theoretischer Rückbindung und didaktischer Stoßrichtung. *Das Verstehen des Anderen* zeigt aber auf, dass sich die diversen kulturwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Positionen untereinander eben hierbei noch schwertun. Ob man dem Buch trotz seines im Grunde hochehrwürdigen und politisch wichtigen Versuchs, die Literatur nicht zu einem randständigen Segment in der Fremdsprachenvermittlung verkommen zu lassen, in der Methode folgen mag, bleibt dabei Geschmacks- und Auffassungssache.

► Brinker, Klaus; Ausborn-Brinker, Sandra:

Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7., durchgesehene Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 29). – ISBN 978-3-503-12206-6. 160 Seiten, € 17,80

(*Lesław Tobiasz, Katowice / Polen*)

Das Buch von Klaus Brinker erscheint schon in der 7. Auflage. Weil der Autor im Jahr 2006 verstorben ist, wurde die Neuauflage des Titels von Sandra Ausborn-Brinker überarbeitet und nach dem neuesten Forschungsstand aktualisiert. Dabei kann *Linguistische Textanalyse* auf eine lange Geschichte zurückblicken: Sie wurde zum ersten Mal 1985 auf den Markt gebracht und dann in regelmäßigen Zeitabständen neu verlegt. Allein diese Tatsache scheint den Beweis dafür zu liefern, dass das Werk wichtige Themen auf eine leserfreundliche Weise anzusprechen vermag.

Dass die Themen wirklich das Interesse bei einem relativ großen Leserkreis wecken können, erfährt man indirekt in der Einleitung, wo die Ziele der linguistischen Textanalyse definiert werden: Sie soll Einblicke in die Regelmäßigkeiten und komplexen Zusammenhänge des grammatischen und thematischen Aufbaus der Texte sowie in deren kommunikative Funktion vermitteln, was die

Fähigkeit der eigenen Textproduktion sowie der Textrezeption fördern kann. Außer der Absteckung der Zielsetzungen und Forschungsbereiche der linguistischen Textanalyse machen die Autoren in der Einleitung auf die Mannigfaltigkeit der textlinguistischen Forschungsmodelle aufmerksam, führen die Unterscheidung zwischen der Textstruktur und Textfunktion ein und stellen in Kürze die Schwerpunkte der einzelnen Kapitel dar.

Den Hauptteil des Buches bilden vier thematische Kapitel. In Kapitel 1 werden der linguistische Textbegriff wie auch die Verwendung des Wortes *Text* in der Alltagssprache analysiert. Die Autoren entwerfen einen integrativen Textbegriff, indem sie die Forschungsansätze der sprachsystematisch orientierten Linguistik mit denen der kommunikativ ausgerichteten zu einem komplexen Modell verbinden. Zugleich beschränken sie ihre Analyse auf monologische Texte in schriftlicher oder mündlicher Form und klammern daraus dialogische sprachliche Gebilde aus, die dem Forschungsbereich einer neuen linguistischen Teildisziplin, der Dialog- oder Gesprächsanalyse, zugeordnet werden. Kapitel 2 widmet sich der Analyse der Textstruktur. Die Aufmerksamkeit der Verfasser konzentriert sich auf die herausragende Rolle des Satzes im strukturellen Aufbau der Texte, auf die Herstellung der Kohärenz mit Hilfe der Grammatik und der thematischen Textstruktur sowie auf die wichtigsten Varianten der Themenentfaltung. In Kapitel 3 erfährt man, dass die Texte den Textrezipienten zu bestimmten Handlungen bewegen können, und man lernt gleichzeitig verschiedene Textfunktionen kennen, deren Einteilung zuerst nach den traditionellen Kriterien vorgenommen wird, die dann durch eine neue Klassifikation der Autoren ergänzt werden. Erläutert werden ebenfalls vielschichtige gegenseitige Zusammenhänge zwischen der Textfunktion, der grammatisch-lexikalischen Textstruktur und dem außersprachlichen situativen Kontext. In Kapitel 4 gilt das Hauptaugenmerk der Verfasser der Analyse von Textsorten und der Darstellung der Differenzierungskriterien für einzelne Textklassen. Eine klare Übersicht über die Kategorien und Kriterien der linguistischen Analyse sowie über die Analyseschritte liefert die Zusammenfassung. Zum besseren Verständnis werden die einzelnen Kategorien und Kriterien in tabellarischer Form präsentiert. Anschließend findet sich ein ausführliches Literaturverzeichnis und Sachregister.

Die Autoren haben die Problematik der linguistischen Textanalyse in der ganzen Breite ihrer Komplexität dargestellt, indem sie die Vielfalt textueller Strukturen und Funktionen sowie deren vielschichtige Verknüpfung untereinander einer gründlichen Analyse unterzogen haben. Trotzdem ist es ihnen gelungen, eine verständliche Arbeit über diesen schwierigen Themenbereich zu schreiben. Zur Leserfreundlichkeit der Arbeit trägt nicht nur der klare Schreibstil und die schlüssige Gedankenführung der Verfasser bei, sondern auch das geglückte Layout des Buches. So findet man die gesuchten Informationen schnell einerseits

dank dem Sachregister und dem übersichtlichen Aufbau des Inhaltsverzeichnis, andererseits dank der gelungenen Gliederung der einzelnen Seiten, auf denen besonders wichtige Begriffe mit Fettdruck und zu analysierende Wörter, Wortgruppen, einzelne Sätze bzw. längere Textpassagen in Kursivschrift und/oder in Petitschrift aufgeführt werden. Das Verständnis der komplexen textanalytischen Inhalte erleichtern viele praktische Beispiele und Zusammenfassungen am Kapitelende.

Trotz der oben erwähnten Leserfreundlichkeit des Buches erfordert das Verständnis der in der Arbeit behandelten Themen aufgrund ihres komplizierten Charakters gewisse sprachtheoretische Vorkenntnisse sowie nicht zuletzt die Fähigkeit, komplexe textuelle Sachverhalte zu verstehen. Somit richtet sich der Titel hauptsächlich an Studenten der Germanistik, der Sprachwissenschaft, Alt- und Neuphilologien sowie an Sprach- und Literaturwissenschaftler. Die Lektüre des Buches kann aber auch gewinnbringend für sprachinteressierte Laien sein. In allen Fällen schärft das aufmerksame Studium der *Linguistischen Textanalyse* das Gespür für die kohärente Struktur von Texten und stellt eine solide ›Gebrauchsanweisung‹ für die eigene erfolgreiche Textrezeption und Textproduktion dar.

- Bubolz-Lutz, Elisabeth; Goesken, Eva; Kricheldorf, Cornelia; Schramek, Renate:

Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch.
Stuttgart: Kohlhammer, 2010. – ISBN978-3-17-021164-3. 280 Seiten, € 39,80

(*Joanna Kic-Drgas, Poznań / Polen*)

Geragogik als wissenschaftliche Disziplin ruft viele Zweifel und Kontroversen hervor, was auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass sie einen relativ jungen, im Entstehen begriffenen Wissenschaftszweig darstellt. Das vorliegende Buch ist das Ergebnis einer kooperativen Zusammenarbeit von vier Wissenschaftlerinnen, die »unterschiedliche Professionslogiken einbringen« (10), sodass es zu einer mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit der geragogischen Thematik kommt. Das erste Kapitel der Publikation thematisiert »die Wege zum Verständnis des Begriffes« Geragogik (11). Gegliedert ist dieses Kapitel in drei große Bereiche: Geragogik, Lernen und Bildung, Alter und Altern. Die Autorinnen des Buches versuchen nicht nur die oben genannten Begriffe näher zu betrachten, sondern die Zusammenhänge zwischen ihnen aufzugreifen. Das Kapitel krönt eine kurze Beschreibung des Gegenstandsbereichs der Geragogik, das eine Brücke zum nächsten Kapitel darstellt. Im zweiten Kapitel befassen sich die Autorinnen mit der Entwicklung der Geragogik in Deutschland und weltweit, was den Lesern einen interessanten und reizvollen Überblick über die vor der Geragogik stehen-

den Aufgaben und Möglichkeiten verschafft. Im dritten Kapitel wird die Verortung der Geragogik als wissenschaftlicher Disziplin besprochen. Im Vordergrund des Kapitels steht die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis. Geragogik ist zweifelsohne eine interdisziplinäre Wissenschaft, die Erkenntnisse anderer Disziplinen berücksichtigt und einbezieht. Im Zentrum dieser Überlegungen steht ein Mensch, den die Autorinnen des Buches unter verschiedenen Perspektiven darstellen: der biologischen, psychischen, sozial-kulturellen sowie ökologischen Perspektive. Das fünfte Kapitel ist dem Forschungsinstrumentarium der Geragogik gewidmet. Es werden sowohl Forschungsfelder als auch Forschungsmethoden beschrieben, die geragogische Studien ermöglichen.

Im sechsten Kapitel nehmen die Autorinnen die bisherigen Ergebnisse geragogischer Untersuchungen in den Blick. Aufgeführt werden psychogerontologische Aspekte (wie Lernmotivation oder Lernwiderstände), es kommen auch die Begriffe der Bildungsbeteiligung, Inklusion und Exklusion vor. Aktuelle didaktische Prinzipien und Beispiele für das Lernen im Alter sind das Thema des siebten Kapitels. Angedeutet wird das Konzept der Ermöglichungspädagogik und die damit verbundenen methodischen Zugänge. Das Augenmerk des nächsten Kapitels liegt auf Lernfeldern im Alter, die ein separates, aber in den Publikationen häufig vernachlässigtes Thema darstellen. Die Autorinnen verfolgen die neuesten Tendenzen, neben Gesundheit oder Spiritualität erwähnen sie den Generationendialog und die Anwendung neuer Kommunikationstechnologien im Alltag. Der Zusammenhang von traditionellen Bildungsorten mit den informellen stellt ein Thema der Überlegungen im neunten Kapitel dar. Qualitätsentwicklung (Kap. 10) und die Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung an Universitäten und Fachhochschulen (Kap. 11) werden aufgegriffen. Das Buch endet mit einem Ausblick, der von den Autorinnen mit einem aussagekräftigen Titel versehen wurde: »Geragogik als Wegbereiterin für eine lebensbegleitende Bildung für alle.« (231)

Der Publikation ist ein Glossar mit den Erklärungen der im Buch verwendeten Stichwörter beigelegt, was den didaktischen Charakter des Buches betont. Nach jedem Unterkapitel findet sich eine Zusammenfassung mit Literaturempfehlungen, die das Wissen systematisieren. Darüber hinaus werden die theoretischen Erkenntnisse mit vielen Beispielen aus der Praxis untermauert. Die *detaillierte Kapitelgliederung* ist sehr praktisch und macht die Rückkehr zu bestimmten Inhalten sowie das Finden gesuchter Informationen leicht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das vorliegende Buch ein umfangreiches Kompendium mit vielen praktischen Hinweisen zu Bildung und Lernen im Prozess des Alterns ist, das auf verschiedene Adressaten (Studenten, praktizierende Lehrer, Wissenschaftler) abzielt. Zweifelsohne erleichtern das am Ende des Buches platzierte Glossar und das leserfreundliche Layout die Lektüre denjenigen, die in diesem Themenbereich erste Schritte machen.

► Burger, Harald:

Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 36). – ISBN 978-3-503-12204-2. 239 Seiten, € 19,95

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Es ist alles im grünen Bereich, jemandem einen Bären aufbinden, wer zuletzt lacht, lacht am besten, das Weiße Haus, Nicht immer, aber immer öfter – unsere Sprache ist gespickt mit Ausdrücken dieser Art. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie aus mehr als einem Wort bestehen und wir sie in eben dieser Kombination von Wörtern kennen, die wir »mental als Einheit gespeichert« haben (16). Wir finden sie in der Werbung, in Kinderbüchern, in Fachtexten, in den Nachrichten. Willkommen in der kunterbunten Welt der Phraseologie.

Unter Phraseologismen versteht man »Kombinationen von Wörtern, die uns als Deutschsprechenden genau in dieser Kombination (eventuell mit Varianten) bekannt sind, ähnlich wie wir die deutschen Wörter (als einzelne) kennen« (11).

Was steckt aber nun genau hinter diesen Bildungen? Wenn Sie das erfahren möchten, sollten Sie sich mit Harald Burgers Buch vertraut machen. Kleine Warnung allerdings: Sie werden fasziniert weiterblättern und immer mehr entdecken (wollen). Das liegt einmal am Aufbau des Buches. Nach einer Klärung linguistischer Grundbegriffe folgen klar gegliederte Kapitel zu verschiedenen Teilaspekten dieses schier endlosen Bereichs (Leserreaktion: Aha-Momente satt!). Die einzelnen Kapitel sind zwar in sich abgeschlossen (jedes mit einer ausgezeichneten Zusammenfassung und einer Liste mit weiterführender Literatur), so dass man sie nicht unbedingt chronologisch lesen muss, verweisen aber auch zurück und nach vorn.

Zum anderen ist das Buch zugänglich geschrieben, so dass Phraseologie-Novizen einen ausgezeichneten Einstieg finden, aber auch Fortgeschrittene das Buch zur Auffrischung verwenden können. Relevante linguistische Konzepte (Metapher, Metonymie, Semiotik usw.) werden quasi spielerisch im Kontext der Phraseologismen geklärt

Burger gelingt es, die verschiedenen Untergruppen der Phraseologismen anschaulich darzustellen. Dazu gehören geflügelte Worte (*Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage*), Paarformeln (*klipp und klar*), komparative Phraseologismen (*wie ein begossener Pudel*), onymische Phraseologismen (*das Rote Kreuz*) und noch vieles mehr. Besonders interessant ist das Kapitel zum Thema Sprichwörter. Sprichwörter werden als »Formulierungen von Überzeugungen, Werten und Normen« beschrieben, »die in einer bestimmten Kultur und Zeit soziale Geltung beanspruchen« (107). Oft bestehend aus Reimen und/oder Allgemeinplätzen (*der Apfel fällt nicht weit vom Stamm, eigener Herd ist Goldes wert* usw.), zeichnen sie sich aus durch ihren lehrhaften Charakter und gelten regulativ für alle Sprecher der jeweiligen Sprache.

In diesem Kapitel ist zusätzlich der kulturelle Kontext interessant. Burger gibt Beispiele für Sprichwörter aus anderen Kulturkreisen. So wird etwa die Bedeutung des Sprichworts *Man muss das Eisen schmieden, so lange es heiß ist* in Kulturen, in denen Eisen nicht bekannt ist, durch Formulierungen wie *Forme aus dem Lehm, so lange er feucht ist* ausgedrückt (107). Gleiche Bedeutung, unterschiedliche Ausdrucksform.

Schön zu wissen, dass Sprichwörter »keineswegs ein zum Aussterben verdammtes Sprachphänomen« (120) sind, sondern sich weiterhin großer Beliebtheit erfreuen, was Burger mit empirischen Erhebungen zu belegen weiß – demnach ist *Morgenstund hat Gold im Mund* das bekannteste deutsche Sprichwort (122).

Obwohl Phraseologismen massenhaft verwendet werden, scheint es aber auch der Fall zu sein, dass die traditionellen Phraseologismen zunehmend von Neuschöpfungen überlagert werden. Ein Grund dafür mag sein, dass Herkunft und Bedeutung vieler Phraseologismen heute nicht mehr jedem geläufig sind. Nur hartgesottene Phraseologie-Fans werden vermutlich in der Lage sein zu erklären, was *etwas auf dem Kerbholz haben* ursprünglich bedeutete. Bei den Neuschöpfungen ist die Jugendsprache sehr kreativ – Phraseologismen wie *Bock haben, tote Hose* oder *eine Fliege machen* sind schon längst in den Wörterbüchern und im allgemeinen Sprachgebrauch etabliert. Das Englische (Anglizismen und Lehnübersetzungen) und die Medien spielen ebenfalls eine Rolle.

Dennoch lässt es sich Burger nicht nehmen, auch der historischen Phraseologie gerecht zu werden und verweist auf historische Texte, um Veränderungen zu belegen. Dieses Kapitel ist wirklich spannend. Wie entwickelt sich unsere Sprache? Obwohl viele Phraseologismen heute noch in ihrer ursprünglichen Bedeutung benutzt werden, haben andere ihre Bedeutung geändert oder liegen auf dem Friedhof der Phraseologismen begraben: *jemandem etwas unter die Augen sagen* ist nur eines der Opfer der Sprachgeschichte, denen Burger versucht, ihre Geheimnisse zu entlocken. Meisterliche (Sprach-)Detektivleistung.

Und um alten und neuen Phraseologieinteressenten unter die Arme zu greifen, nimmt uns Burger an die Hand und zeigt uns, wie Wörterbücher mit diesem Bereich umgehen. Erst in jüngster Zeit, so lernen wir, ist »das Bewusstsein dafür wach geworden, dass Phraseologismen besondere Anforderungen an die Aufbereitung und Präsentation in einem phraseologischen Spezialwörterbuch stellen« (203). In allgemeinen Wörterbüchern ist das Problem sogar noch größer. Unter welchem Stichwort finden wir den Phraseologismus? Was ist seine normale Form? Was bedeutet er? Wann sollte man ihn (nicht) verwenden? Dieses Kapitel 8 ist auch besonders hilfreich für Lerner des Deutschen. Phraseologismen sind notorische Tretminen im DaF-Unterricht; allzu oft sieht sich der Lerner überfordert oder tritt ins stilistische Fettnäpfchen.

Harald Burger hat sich seit über 30 Jahren der Phraseologieforschung verschrieben. Sein fundiertes Wissen und Beispielreichtum bilden die Grundlage dieser

gelungenen Darstellung eines komplexen Bereichs der deutschen Sprache (und natürlich gibt es dabei auch noch regional unterschiedliche Phraseologismen und dann noch Österreich und die deutschsprachige Schweiz, die ebenfalls kurz Erwähnung finden). Je nach persönlichem Interessenschwerpunkt kann man das Buch mit jedem Kapitel beginnen, am besten mit der prägnanten Zusammenfassung des jeweiligen Abschnitts. Alles (und noch mehr), was Sie schon immer über Phraseologismen wissen wollten, ist – gut lesbar und facettenreich – zwischen diesen zwei Buchdeckeln zu finden.

- Bürger-Koftis, Michaela; Schweiger, Hannes; Vlasta, Sandra (Hrsg.): **Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität**. Wien: Praesens, 2010. – ISBN 978-3-7069-0609-8. 481 Seiten, € 33,10

(Karl Esselborn, München)

Das Postulat einer nationalen, monolingualen und monokulturellen, ethnisch homogenen Literatur hat in Europa lange Zeit die seit dem Mittelalter bestehende Interregionalität, Sprachmischung und Mehrsprachigkeit in den europäischen Literaturen verdeckt. Erst die zunehmende interkulturelle Literatur der Exilanten und Migranten im Zeitalter der Globalisierung hat zuletzt die (historische) Mehrsprachigkeit – seit 1989 auch die der osteuropäischen Länder und des k. u. k. Österreich) – wieder in den Blick gerückt und eine Öffnung der Nationalphilologien und einer traditionellen Komparatistik in Richtung auf eine interkulturelle Literaturwissenschaft ermöglicht.

Nach ersten allgemeinen Ansätzen zur literarischen Mehrsprachigkeit (vgl. Schmitz-Emans 2004) hat zuletzt eine 2007 in Wien gegründete Forschungsgruppe (aus Österreich, Deutschland und Italien) begonnen, die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und literarischer Kreativität genauer zu untersuchen; zunächst am Beispiel transkultureller deutschsprachiger Literatur der letzten drei Jahrzehnte von Autorinnen und Autoren, die den Adelbert-von-Chamisso-Preis (der Robert Bosch Stiftung) oder den Wiener Literaturpreis »schreiben zwischen den kulturen« erhalten hatten.

Aus den Beiträgen eines Workshops zum Thema im Dezember 2009 in Genua (einschließlich Podiumsgespräch mit Ilija Trojanow) ist der vorliegende spannende Sammelband zu neuen interdisziplinären Aspekten des Themas hervorgegangen. Darin geht es nicht nur um literarische Mehrsprachigkeit und Identität, sondern um »den mehr oder weniger stringenten Zusammenhang von individueller oder gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Kreativität im Allgemeinen bzw. literarischer Kreativität im Besonderen« (12), der hier von den verschiedensten Forschungsgebieten wie Biographie- und Mehrsprachigkeitsforschung, Ko-

gnitionswissenschaft, Neurolinguistik, interkultureller und angewandter Linguistik, Hybriditätsforschung, Literaturwissenschaft und Komparatistik in neun Kapiteln in den Blick genommen wird. Psycho- und Soziolinguistik, interkulturelle Didaktik und die Übersetzungswissenschaften werden zudem in das interdisziplinäre Folgeprojekt eingebunden, für das auch eine Internetplattform geplant ist.

Im ersten, besonders interessanten Kapitel zur Biographieforschung verdeutlicht Hannes Schweiger einleitend, wie zunehmend »[p]olyglotte Lebensläufe« von Transmigranten (und Minderheiten) zu einer Transnationalisierung der Biographie führen und homogene und statische Identitätskonzepte wie das nationale Paradigma und die kulturellen Grenzen in der Biographie auflösen und dabei ein besonderes ästhetisches Potenzial entfalten. Den globalen und transnationalen Lebensläufen transgressiver Subjekte und der Pluralisierung von Lebensgeschichten (auch durch verschiedensprachige Biographien) entsprechen aktuelle Versuche, die Biographie mit modernen Konzepten von Kosmopolitismus zu verbinden.

Sonia Saporiti untersucht »Erinnerungsarbeit und autofiktionales Schreiben« Herta Müllers in einer Minderheitensprache und arbeitet das schwierige (aber unauflösbare) Verhältnis zwischen erlebtem und erzähltem Leben, zwischen Heimat, Sprache und (sprachlicher und politischer) Identität heraus, das zu einem irritierenden Nebeneinander von vereinfachendem Realismus und einer surrealistischen Verschiebung über die Erinnerung und die Zweisprachigkeit führt. Eva-Maria Thüne stellt empirische und literarische »Sprachbiographien« einander gegenüber, die den Zusammenhang von Sprache und Identitätskonstruktion verdeutlichen, der gerade für Zwei- und Mehrsprachige mit Erfahrungen unterschiedlicher kultureller Wissensformationen und eines spezifischen kulturellen Gedächtnisses im ständigen Prozess der Verortung, des Vergleichens und Relativierens, des sich Positionierens in einer sozialen Welt von entscheidender Bedeutung sind. Dabei vergleicht sie narrative Identitäten etwa in Interviews mit Migranten, die bereits Modelle einer facettenreichen Mehrsprachigkeit entwickeln, mit Beispielen literarischer Sprachbiographien im engeren und weiteren Sinne, die sich unmittelbar mit Sprachproblemen oder mit Zweisprachigkeit und Sprachwechsel beim Schreiben auseinandersetzen wie bei Biondi, Özdamar, Bodrožić. Brigitta und Thomas Busch, Herausgeber eines historischen Überblicks über Mehrsprachigkeit (2008), zeigen im Bereich der biographisch orientierten Forschung zum »Spracherleben«, wie gegen Diskontinuitäten und Brüche des »multilingualen Subjekts« durch Rückgriffe und Konstruktionen in Äußerungen zur Sprache wie in literarischen Texten verschiedener Autoren eine präbabilonische »Sprache davor«, eine imaginierte Kindheitssprache des universellen Verstehens und ursprünglichen Eins-Seins mit sich selbst und der Umwelt entworfen wird.

Im 2. Kapitel gibt Chiara Messina einen Einblick in die Mehrsprachigkeitsforschung zu (simultaner) Zwei(t)sprachigkeit und (individueller, gesteuerter, sozialer, institutioneller) Mehrsprachigkeit, auch im Bezug auf Didaktik, Literatur- und Sprachwissenschaft oder den gesellschaftlich-politischen Bereich und den soziokulturellen und identitäts- oder auch kreativitätsbedingten Zusammenhang. Die »kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug auf Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität«, die Katharina Stockert vorstellt, beginnen erst Neuland zu erschließen, ähnlich wie die Theorien der Neurolinguistik (Kapitel 4, Maria Rita u. a.) zur Zwei- und Mehrsprachigkeit (und ihrer positiven Wirkung auf komplexes Denken und geistige Flexibilität) oder zum »Code-switching«, das Dagmar Winkler am Beispiel Marica Bodrožićs untersucht.

Näher am Thema ist die interkulturelle Linguistik, in deren Rahmen Ernst Kretschmer die »Interkulturalität des Autors« zu beschreiben versucht, ausgehend von Theorien des »Sehepunkts«, des ›dritten Raums‹, der Interkulturellen Kommunikation, der kulturell bedingten Wahrnehmungen (Schemata, Stereotype usw.) und der zentralen Kulturdimensionen (wie Menschenbild, Gesellschaft, Raum und Zeit, Dominanz u. a.). Neben den Beiträgen der Kontakt- und Migrationslinguistik zur Mehrsprachigkeit erscheint eine interkulturelle Semantik wichtig, die Zusammenhänge von Denken und Sprechen, Weltbild und dichterischer Sprache etwa an kulturellen Prototypen, Schlüsselwörtern oder »Rich Points« verdeutlicht und kulturelle Muster in den literarischen Texten verständlicher macht, wie sie von einer komparatistischen Thematologie und Imagologie sowie Genologie (der Gattungen) und Rezeptionsforschung zu untersuchen wäre.

Die angewandte Linguistik (Beate Baumann in Kap. 6) thematisiert Sprachbewusstsein und Sprachreflexion bei Emine Sevgi Özdamar, die ihre Migrationserfahrung auf metasprachlicher Ebene reflektiert und durch sprachliche Neuzensurierungen in Bildlichkeit, Körperlichkeit und Räumlichkeit, durch code-mixing, translineare Übersetzung, eine dadaistische Performanzstrategie oder eine Reoralisierung der Schrift eine neue Kunstsprache für eine plurielle Identität in einem transkulturellen Kommunikationsraum schafft. Michaela Bürger-Koftis verweist zudem auf die für Sprachbewusstheit und literarische Sprache so wichtigen selbstreflexiven Äußerungen transkultureller Autoren im Rahmen der Dresdener Chamisso-Poetikdozentur bzw. der Tübinger Poetikvorlesungen, die auf der geplanten Webseite des Projekts veröffentlicht werden sollen.

Das siebente Kapitel zur Hybriditätsforschung beginnt mit einem Überblick Helga Mitterbauers über neue Forschungskonzepte (Transkulturalität, Hybridität, métissage, créolité), die auf Texte von Anna Kim, Herta Müller und Yoko Tawada bezogen werden. Als besonderes Beispiel für ein hybrides Sprachkon-

zept wird von Vera Kurlenina Ze do Rocks »Kauderdeutsch« vorgestellt, das jedoch keine reale Mischsprache, sondern die künstliche Konstruktion eines anarchischen plurizentrischen ›Weltdeutsch‹ ist. Michaela Bürger-Koftis untersucht weitere hybride ethnolektale Formen der Literatur wie Zaimoglus »Kanak Sprak«, sieht die Einbindung von Ethnolektalem (sprachlicher Kontaktvarietät) und jugendsprachlichen Elementen von McLanguage oder Globish (dem globalen Englisch) bzw. von Kiez-Sprache aber als episodisch in der deutschsprachigen Literatur.

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht (Kap. 8) gibt Dirk Skiba einen hilfreichen kurzen Überblick über »Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur«, zu textübergreifender und textinterner Mehrsprachigkeit in (kulturspezifischen, biographischen) Annotationen, übersetzender Wiederholung, metasprachlichen Einschüben (einer mehrsprachigen Erzählinstanz), Lehnübersetzungen in die Grundsprache oder Kontextualisierung (und hybriden Kunstsprachen wie »Dinglich«).

Das letzte Kapitel zur Komparatistik untersucht, ob bzw. inwiefern die Erstsprache(n) der Autorinnen deren Schreiben in der Literatursprache (Deutsch) beeinflussen bzw. welche Spuren die Erstsprache(n) in den Texten hinterlassen. Sandra Vlasta sucht Möglichkeiten, die traditionelle Komparatistik der (homogenen) Nationalliteraturen auf die Fragen der mehrsprachigen Autoren und Texte besonders in den Bereichen der vergleichenden Literaturgeschichte, der Rezeptionsgeschichte, der Intertextualitätsforschung, der Thematologie, der Übersetzungsforschung und dem Konzept der »Weltliteratur« zu erweitern, was sie zum Abschluss des Kapitels resümierend auf die Beiträge anwendet, um ästhetische Gemeinsamkeiten festzuhalten wie die Sprachbiographie, den unterschiedlichen Lernprozess einer fremden Sprache (mit anderen Attributen), die hybriden Sprachkonzepte (auch im Bezug auf die Leser), die sinnliche Ebene von Sprache (des Schriftsystems), die auch als Trägerin von Erinnerung und Identität thematisiert wird.

Renate Cornejo beschreibt die persönliche, dialogisch verfremdende, wortschöpferische lyrische Zweitsprache Jiří Grušas. Peter Holland untersucht, welche Rolle das Arabische als Herkunftssprache (und in fremdsprachigen Einschüben) für den Autor Semier Insayif in seinem Roman *Faruq* (2009) spielt. Monika Straňáková vergleicht zwei aus der Slowakei stammende mehrsprachige, multikulturelle Schweizer Autorinnen und ihre Romane zur Herkunft, Irena Brežna: *Die beste aller Welten* (2008) und Ilma Rakusa: *Mehr Meer* (2009). Der Beitrag Tatjana Smirnovas und Valerij Susmans zu Vladimir Vertlib geht vor allem auf die neue »vergleichende Konzeptologie« Jurij Stepanovs ein, die »Konzepte« als Einheiten mit einem begrifflichen Kern und einer historischen und aktuellen Schicht (mit psychischen Reaktionen, Assoziationen und Erinnerungen) versteht. Und Cornelia Zierau untersucht Formen und Effekte der

Mehrsprachigkeit und Sprachreflexivität bei Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawada.

Das Nachwort gibt einen Ausblick auf das größer konzipierte Gesamtprojekt der Forschungsgruppe, speziell auf das (ab Juli 2011) geplante Webportal »Mehrsprachigkeit und (literarische) Schreibkreativität«. Auf der Website soll auch eine Datenbank mit Interviews mit Autorinnen und Autoren der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur sowie mit anderen Schreibenden aus Medien und Wissenschaft mit mehrsprachiger Sprachbiographie eingerichtet werden, als Ausgangspunkt für weitere soziolinguistische Studien oder Untersuchungen der geschriebenen und gesprochenen Sprache der Autoren bzw. der Plurizentrik der deutschen Sprache mit ihren unterschiedlichen Varietäten und ethnolektalen Sprachformen. Ein solches beeindruckendes Unternehmen, das interdisziplinär in Forschungsgebieten wie Biographie- und Mehrsprachigkeitsforschung, Kontakt- und Migrationslinguistik, interkultureller Semantik, Hybriditätsforschung, komparatistischer Imagologie und Thematologie usw. den Einfluss der Erstsprache bzw. weiterer Zweitsprachen auf die Literatursprache und den Zusammenhang von individueller oder gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Kreativität im Allgemeinen bzw. literarischer Kreativität im Besonderen untersucht, könnte zu einer wesentlichen Erweiterung der Germanistik und ihrer Themen im Sinne der These Ilija Trojanows beitragen, dass die deutschsprachige Literatur der »Eingesprachten« mit Hilfe der Agenden der Weitläufigkeit und Mehrsprachigkeit zunehmend ins »Weltliterarische« hineinwachse – und entsprechend eine interkulturelle Literaturwissenschaft erfordert. Auch wenn die These, »dass sich in Zeiten erhöhter innergesellschaftlicher Mehrsprachigkeit eine besonders vielfältige literarische Produktion feststellen lässt« (443), noch durch die (literarische) Kreativitätsforschung (Holm-Hadulla u. a.) zu ergänzen wäre, wie sie im Einzelfall in den Beiträgen zur kreativen Bewältigung von Mehrsprachigkeitskrisen der ganz verschiedenen Autoren schon anklingt. Dem Projekt »Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität« der Abteilung für Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Wien ist jedenfalls ein anhaltender Erfolg und die entsprechende Aufmerksamkeit und Beteiligung aller irgendwie betroffenen Wissenschaftler zu wünschen.

Literatur

Busch, Brigitta; Busch, Thomas (Hrsg.): *Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoğlu*. Klagenfurt: Drava, 2008.

Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron, 2004 (Hermeia. Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft 7).

► Buscha, Anne; Szita, Szilvia:

Begegnungen Deutsch als Fremdsprache B1+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-929526-92-9. € 24,50; **Begegnungen B1+. Lehrerhandbuch.** – ISBN 978-3-929526-93-6. € 14,90. Leipzig: Schubert, 2008

(*Nathalie Vogelwiesche, St. Andrews / Großbritannien*)

Der Schubert Verlag hat in den letzten Jahren kontinuierlich neue Lehrwerke auf den Markt gebracht und mit *Begegnungen* nun auch eine Reihe vorgelegt, die den Grundstufenbereich abdeckt. *Begegnungen* ist ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das drei Bände (A1–B1) umfasst und sich explizit an erwachsene Lerner richtet.

Die drei Stufen orientieren sich am Europäischen Referenzrahmen, gehen aber jeweils über dessen Anforderungen hinaus und sind daher mit einem Plus gekennzeichnet.

Jede Stufe umfasst das integrierte Kurs- und Arbeitsbuch (mit zwei beigelegten CDs), ein Lehrerhandbuch mit zahlreichen methodischen Hinweisen und Arbeitsblättern sowie Glossare für die Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch. Ergänzt wird der Kurs darüber hinaus durch Online-Übungen und -Aufgaben.

Das Lehrwerk ist in acht Lektionen unterteilt. Das Kernprogramm einer jeden Lektion bildet der obligatorische Teil A (Themen und Aufgaben), in dem alle Fertigkeiten trainiert, die Grammatikthemen wiederholt, ergänzt und vertieft werden und relevanter Wortschatz behandelt wird. Der zweite Teil B (Wissenswertes), gekennzeichnet als fakultativer Teil, beinhaltet thematisches Zusatzmaterial, das stärker auf landeskundliche und (kultur-)geschichtliche Aspekte eingeht. Teil C (Übungen zu Wortschatz und Grammatik) bietet weitere Übungsmöglichkeiten. Der letzte Teil D stellt einen Rückblick dar und enthält zusammenfassende und sehr nützliche Verblisten, eine Redemittelübersicht sowie Fragen zur Selbstevaluation. Die Redemittelübersicht umfasst nicht nur Redemittel im eigentlichen Sinne, sondern auch in thematische Untereinheiten gruppierte Wörter und Ausdrücke und tritt somit an die Stelle einer üblichen Wortschatzliste.

In diesem Lehrwerk wird unterschieden zwischen einem Inhaltsverzeichnis und einer Kursübersicht, die sich als nützlich erweist, um einen guten Einblick in die Themen, sprachlichen Handlungen, Grammatikthemen und Wortschatzschwerpunkte zu bekommen. Zugleich werden die jeweiligen Lernziele transparent.

Im Anhang befinden sich neben einem Übungssatz zur Prüfungsvorbereitung (*Zertifikat Deutsch*) eine Grammatikübersicht und eine Liste mit unregelmäßigen Verben.

Das Lehrerhandbuch bietet didaktisch-methodische Anregungen und Tipps, ergänzende Arbeitsblätter, Übungen für die Prüfung *Zertifikat Deutsch* sowie einen Wiederholungstest (Grammatik + Wortschatz) pro Lektion.

Das Layout ist recht schlicht gehalten und graphisch nicht überfrachtet, wodurch das Inhaltliche stärker in den Mittelpunkt rückt. An manchen Stellen wären jedoch authentische und gut lesbare Abbildungen sinnvoll gewesen (vgl. Zeugnis, 145), und auch das systematische farbliche Hervorheben von einzelnen Lektionsteilen hätte an der einen oder anderen Stelle für eine leichtere Orientierung gesorgt.

Es werden vornehmlich in DaF-Lehrwerken etablierte und vom Referenzrahmen geforderte Themen behandelt (z. B. Arbeit und Beruf/Essen und Trinken). Jedoch werden diese durch originelle Inhalte durchaus interessant und stimulierend aufbereitet (z. B. »Die Weltkarte des Glücks«).

Die Themenausrichtung verdeutlicht, dass sich das Lehrwerk an erwachsene Lerner richtet, die bereits berufliche Erfahrungen gesammelt haben und ein breites Weltwissen z. B. im Bereich Kunst und Kultur in den Unterricht einbringen können.

Die Fertigkeiten werden recht ausgewogen trainiert. Es gibt viele kleine Lesetexte, die unterschiedliche Textsorten (Sachtexte, Anzeigen, Ankündigungen, Zeitungartikel, Statistiken, E-Mails, Dialoge etc.) repräsentieren, wobei vor allem im fakultativen Teil landeskundliche, geschichtliche und literarische Texte behandelt werden. Mitunter erschwert dies die Auswahl, da die fakultativen Texte sehr ansprechend und interessant sind, das Kernprogramm selbst jedoch schon sehr umfangreich und zeitintensiv ist. Der mündlichen Kommunikation kommt ein hoher Anteil zu, wohingegen das Schreiben im Allgemeinen etwas unterrepräsentiert ist. Positiv ist, dass die meisten Lesetexte auch gehört werden können.

Mit den Aufgaben wird ein Anspruch auf Authentizität erhoben, sie sind jedoch in ihrer spezifischen Ausprägung vielleicht nicht immer relevant für B1-Lerner (z. B. Absage an die Einladung einer Galerie).

Obwohl das Lehrwerk insgesamt logisch aufgebaut ist, braucht man einige Zeit, um sich an die Vielfalt und die Struktur zu gewöhnen und das für den eigenen Unterricht Passende auszuwählen. Die erschwerte Orientierung liegt womöglich auch an einer nicht ganz kohärenten Beschriftung der einzelnen Übungen, da z. B. sich an Texte anschließende Aufgaben mal als solche gekennzeichnet werden (Textarbeit), bei vielen Aufgaben es jedoch erst auf den zweiten Blick deutlich wird, dass sie sich auf den Text beziehen. Die Überschriften bezeichnen unterschiedliche Aspekte. Mal wird die Fertigkeit angesprochen (*Lesen Sie den folgenden Text*), mal das Thema (*Glück und Zufriedenheit*) und mal die Arbeitsanweisung (*Ergänzen Sie die Nomen*). Sie weisen keine kohärente Kennzeichnung auf. Auch wird versäumt, durch Symbole o. ä. die trainierte Fähigkeit der jeweiligen Aufgaben hervorzuheben.

Jede Lektion behandelt mehrere Grammatikthemen, die einerseits neu sind, andererseits eine Wiederholung der auf A1–A2 behandelten Grammatikphänomene darstellen.

Die Grammatikprogression orientiert sich stark an den Bedürfnissen der Lerner. Gut gelungen ist die Kombination aus neuen Grammatikthemen und bereits bekannten. Bei manchen Grammatikerklärungen wird hinzugefügt, dass es sich um eine Wiederholung handelt, bei manchen wird auf diesen Hinweis allerdings verzichtet. Die Aufgaben im integrierten Kurs- und Arbeitsbuch bieten eine Vielzahl an Umformungs- und Einsetzübungen, in denen die behandelte Grammatik formbezogen trainiert wird. Im Lehrerhandbuch wird hingegen auch der kreative und spielerische Umgang mit der Sprache angeregt.

Dem Wortschatzerwerb und -training wird erfreulicherweise viel Bedeutung beigemessen und er wird durch explizite Übungen gefördert. An vielen Stellen werden Wortschatzhilfen gegeben, es wird auf Kollokationen aufmerksam gemacht, Kontexte werden berücksichtigt und systematisiert bzw. wird das Systematisieren angeregt. Durch gut strukturierte Übungen werden am Anfang der Lektionen das Vorwissen der Lerner aktiviert und wichtige Wörter eingeführt. Die Auswahl der Wörter für die Wortschatzübungen ist allerdings teilweise recht spezifisch.

Der Aussprache sind keine eigenen Übungen gewidmet, allerdings wird im Lehrerhandbuch auf Übungsmöglichkeiten anhand von Texten aufmerksam gemacht. Die Autoren vermerken im Lehrerhandbuch: »Dieser Band enthält im Gegensatz zu den früheren keine Übungen zum gezielten Aussprachetraining, da auf diesem Niveau jeder Lese- und Hörtext zur Wiederholung bestimmter phonetischer Aspekte der deutschen Sprache eingesetzt werden kann.« (6)

Das Lehrwerk eignet sich für eine anspruchsvolle Lernumgebung und kann daher gut im universitären Rahmen eingesetzt werden. Es empfiehlt sich für all jene Unterrichtsszenarien, in denen sehr viel Input notwendig ist und ein schnelles Vorankommen gewährleistet werden soll.

Das umfangreiche Lehrwerkpaket überzeugt insgesamt durch ein stimmiges Konzept. Dem Ganzen hätte eine DVD (oder audio-visuelles Material) beigelegt werden sollen, um das Angebot zu vervollständigen. Durch das Lehrwerk wird mehr als der Grundbedarf gedeckt: Es versorgt die Lehrkraft wie auch die Lernenden mit einer sehr guten Materialgrundlage. Besonders positiv hervorzuheben ist, dass das Lehrwerk sich nicht der heutzutage typischen Verstückerung verschrieben hat, sondern auf erfreulich solide Art und Weise viel Inhalt aufbereitet. Bei *Begegnungen* handelt es sich, hierin ist den Autoren zuzustimmen, um ein kommunikatives Lehrwerk, das die sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen erwachsener Lerner berücksichtigt und sowohl intellektuell als auch didaktisch ansprechend ist.

- Calhoon, Kenneth S.; Geulen, Eva; Haas, Claude; Reschke, Nils (Hrsg.):
 »Es trübt mein Auge sich in Glück und Licht«. **Über den Blick in der
 Literatur. Festschrift für Helmut J. Schneider zum 65. Geburtstag.** Berlin:
 Schmidt, 2010. – ISBN 978-3-503-09894-1. 269 Seiten, € 49,80

(*Thomas Pekar, Tokio / Japan*)

Wenn es so etwas wie eine literaturwissenschaftliche Blick-Forschung gäbe, die mehr als eine bloße motivische Auflistung von »Blicken in der Literatur« wäre, so böte der vorliegende Band dafür eine gute Einführung, verbunden allerdings mit all den Schwächen, die seine Form als Festschrift bedingt, d. h. vor allem große thematische wie auch theoretische Heterogenität der einzelnen Beiträge.

Gefeiert wird mit diesem Band der Bonner Literaturwissenschaftler Helmut J. Schneider, dessen Forschungen sich u. a. mit den, wie es im Vorwort der Herausgeber heißt, »literarischen Kodierungen und Figurationen des Blicks« (7) beschäftigten. Insgesamt geben 18 bekannte und weniger bekannte Literaturwissenschaftler und Literaturwissenschaftlerinnen (unter ihnen Jürgen Fohrmann, Markus Winkler, Gerhard Neumann, Norbert Oellers, Günter Oesterle, Hartmut Steinecke, Brigitte Weingart, Bernhard Greiner und Ralf Simon) in relativ kurzen, höchstens 20-seitigen Aufsätzen zumeist Interpretationen zu Blick-Thematisierungen bei bestimmten Autoren und Autorinnen, wobei sich der Bogen von der Antike (mit Ovid) über das Mittelalter (mit dem *Nibelungenlied*), das 16. und 17. Jahrhundert (mit Shakespeare), das 18. und 19. Jahrhundert (mit Goethe, Schiller, Kleist, Heinse, Friedrich Schlegel, E. T. A. Hoffmann und Franz Grillparzer), das 20. Jahrhundert (mit Paul Valéry und Stefan George) bis in die Gegenwart (mit Elfriede Jelinek) spannt. Nur wenige Beiträge stellen keine Autoren/Autorinnen, sondern thematische Überlegungen in den Mittelpunkt; so z. B. ein Beitrag über den »erotischen Blick um 1800« oder ein anderer über »Feldherrn- und Soldatenblicke«; ein einziger Beitrag verlässt das Medium der Literatur und wendet sich einem für dieses Thema der »Blicke« und des »Sehens« sicherlich äußerst bedeutsamen Medium, nämlich dem Kino zu. Dabei handelt es sich um den letzten Beitrag des Bandes (von Nils Reschke), der über die Thematisierung von – ausgerechnet – Blindheit in Filmen handelt. Wie diese Übersicht zeigt, wird der Band also durch die traditionelle Fixierung der germanistischen Literaturwissenschaft auf ihre Großschriftsteller, vor allem auf Goethe, der gleich in vier Beiträgen auftaucht, bestimmt; seine »tiefen (Liebes-)Blicke« scheinen insbesondere bei vielen älteren Germanisten immer noch ein Leit-Fantasma zu sein.¹

Wer sich somit jenseits dieser eingetretenen Pfade für andere Blickkonstellationen, sei es in anderen Medien oder sei es auch bei weniger konventionellen und vielleicht auch moderneren oder gar postmodernen Autoren/Autorinnen interessiert, der könnte sich mit diesem Buch leicht langweilen. Allerdings ist der

theoretische Anspruch der einzelnen Beiträge/Beiträgerinnen durchweg hoch, ja zuweilen scheinen sie sich in der Komplexität ihrer theoretischen Interpretationsrahmen gegenseitig überbieten zu wollen. Das macht die Lektüre zwar nicht gerade leicht, weil komplizierte Blicktheorien – der Philosophie, Kulturgeschichte, Psychoanalyse (hier stehen Jacques Lacans Überlegungen zum Blick im Mittelpunkt), des Feminismus, Poststrukturalismus und Destruktivismus – jeweils auf wenigen Seiten komprimiert verhandelt werden, doch gibt dieses Theorie-Potpourri zugleich einen guten Überblick über den Stand der Blick-Forschung, wenn man sich die Mühe macht, diese Theorien aus den einzelnen Beiträgen herauszufiltern.

Zu hoffen ist, dass diese literaturwissenschaftliche Blick-Forschung bald durch eine kulturwissenschaftliche oder gar interkulturelle Blick-Forschung ergänzt wird, ist doch die sogenannte »Okulesik«, die Wissenschaft von den Augenbewegungen (in der es u. a. um Blickkontaktverhalten geht – und die im vorliegenden Band leider überhaupt nicht erwähnt wird), ein wichtiger und nur selten beachteter Bereich der interkulturellen Beziehungen. Und wie sich überhaupt Blicke auf andere Kulturen konstituieren und figurieren, z. B. in Reiseberichten, ist immer noch weitgehend ein ›blinder Fleck‹ der Forschung.

Anmerkung

- 1 Goethe ist auch im Buchtitel vertreten, handelt es sich bei ihm doch um ein Zitat aus Goethes Schauspiel *Torquato Tasso*.

► Chaudhuri, Tushar:

Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien. Tübingen: Narr, 2009 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6527-3. 362 Seiten, € 39,90

(*Lina Pilypaityte, Darmstadt*)

Die Dissertationsschrift von Tushar Chaudhuri unter dem Titel *Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb* lässt Großes erwarten. Nicht nur ist das Thema Mehrsprachigkeit in der Fachdiskussion der letzten Jahre besonders aktuell; es stellt auch ein Desiderat der Forschung dar, gerade in Bezug auf einzelne Lernzielbereiche des Fremdsprachenunterrichts und regionale Bedingungen der Umsetzung. Chaudhuri erkennt diese Forschungslücke und positioniert seine Arbeit zwischen den Themenbereichen sprachliche Situation in Indien, Mehrsprachigkeitsfor-

schung und -didaktik sowie Grammatikerwerb. Der Autor möchte die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung unter indischen Verhältnissen überprüfen und legt seinen Schwerpunkt auf die Erforschung des Grammatikerwerbs bei mehrsprachigen Individuen.

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit basiert auf der Annahme, dass mehrsprachige Lernende bei der Auseinandersetzung mit einem neuen grammatischen Phänomen ihre vorhandenen Sprachenkenntnisse auf Äquivalente überprüfen, um der neuen Struktur eine kommunikativ-pragmatische Legitimierung zu gewähren. Über diese Annahme soll eine empirische Studie Aufschluss geben, die im zweiten Teil der Arbeit ausführlich beschrieben und ausgewertet wird.

Bevor es jedoch zu der Beschreibung der empirischen Studie kommt, werden im ersten Teil der Arbeit argumentative Grundlagen aufgebaut, aus denen das Erkenntnisinteresse hervorgeht. Im ersten Kapitel findet sich eine Bestandsaufnahme der sprachlichen Situation in Indien mit einer besonderen Berücksichtigung des Fremdsprachenlernens im Schul- und Erwachsenenbereich. Zwar ist die Vielfalt der Sprachen in Indien beeindruckend und der Zustand der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft eine Alltäglichkeit, doch kommt der Autor zu einer interessanten Einsicht: Dadurch, dass im Schulsystem jeweils die anderen regionalen Amtssprachen und Englisch gelernt werden, die auch in der unmittelbaren Umgebung äußerst präsent sind, verfolgt der Fremdsprachenunterricht andere Ziele als die der Kommunikation. Diese wird durch den täglichen Gebrauch der Sprachen genügend trainiert, während der Fremdsprachenunterricht sich insbesondere auf die Bewusstmachung der Sprachsysteme und den schriftsprachlichen Bereich konzentrieren soll. Diese Gegebenheit resultiert in einer spezifischen Lehr-/Lerntradition des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Indien. Darüber hinaus ist hier der Status der Sprachen als Fremdsprachen in Frage zu stellen – der Autor plädiert für eine Betrachtung der zu lernenden Umgebungssprachen als Zweitsprachen. Nach dieser Betrachtung sind Deutsch, Französisch und andere moderne Fremdsprachen oft die ersten Sprachen, die als tatsächliche *Fremdsprachen* gelernt werden. Aus dieser Feststellung ergibt sich das Profil der Deutschlernenden: Sie haben oft noch keine oder fast keine Erfahrungen mit Fremdsprachen, die keine gesellschaftliche Rolle in ihrer Umgebung spielen; sie haben noch keine Lernstrategien bewusst erworben und können diese auch nicht auf das Deutschlernen übertragen.

Daran knüpft die Argumentation im nächsten Kapitel zum Fremdspracherwerb unter dem Einfluss bereits erworbener Sprachen an. Nachdem der Autor die wichtigsten Spracherwerbtheorien überblickt und ihre Aussagekraft für indische Mehrsprachigkeitsverhältnisse erwogen hat, stellt er fest, dass in Indien weniger die Mehrsprachigkeitsforschung als vielmehr die Bilingualismusforschung greift. Das vorherrschende Phänomen der individuellen Mehrsprachigkeit hat nach

Chaudhuri mehr mit Bilingualität gemeinsam als mit dem Zustand mehrerer erlernter Fremdsprachen, wie er z.B. für europäische Sprachlernverhältnisse charakteristisch ist. In dieser Hinsicht wertet der Autor die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung aus und erarbeitet seine definitorischen Grundsätze bezüglich der Dichotomien Erwerb – Lernen, explizit – implizit, deklarativ – prozedural u. a. Besonders interessant ist seine Schlussfolgerung, dass die Prozesse des zwischensprachlichen Transfers nicht auf primär optische/phonetische Merkmale der Sprache zu richten sind, sondern auf äquivalente Bedeutungseinheiten, die man zum Vergleich heranziehen soll. In diesem Vorgang sieht er den grundlegenden Unterschied zwischen dem mehrsprachigen Grammatikunterricht, wie er ihn für ertragreich hält, und einem Tertiärsprachenunterricht, wie er von kontrastivlinguistisch gestützten Prinzipien der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik aufgefasst wird. Zum Zweck des mehrsprachigen Grammatikunterrichts setzt der Autor auf zwischensprachliche Übersetzung als kommunikative Handlung, als Strategie der Kommunikation, aber auch als Lernstrategie.

In seinem dritten Kapitel überblickt Chaudhuri die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Hier geht es ihm nicht um eine systematische Erforschung des Grammatikerwerbs, sondern um seine didaktische Aufarbeitung. Er thematisiert die Eigenschaften von didaktischen Grammatiken, die Rolle der Grammatik in der Geschichte der Lehrmethoden und in Lehrmaterialien. Wie auch bei der Diskussion der Zweitspracherwerbtheorien erfolgt die Auseinandersetzung mit einem kritischen Bezug zu indischen Verhältnissen und den Zielen der Arbeit. Auch neuere Lehrmaterialien der Mehrsprachigkeitsdidaktik erfahren somit eine kritische Behandlung und schneiden im Hinblick auf Chaudhuris Qualitätskriterien für den Einsatz unter indischen Mehrsprachigkeitsbedingungen nicht besonders positiv ab.

Das vierte Kapitel behandelt das Thema der Lernstrategien. Es fasst in kurzer Form die Definitions- und Klassifizierungsdiskussion zusammen und stellt fest, dass die Diskussion in Bezug auf den Grammatikunterricht eher dürftig ausfällt. Die nun folgende Beschreibung und Auswertung der empirischen Studie setzt sich zum Ziel, die kognitiven Prozesse beim Grammatikerwerb der deutschen Sprache zu beobachten und möglichst das strategische Heranziehen vorhandener Sprachenkenntnisse zu erfassen. Zu diesem Zweck wird ein qualitatives Methodendesign aufgestellt, das mittels Beobachtung, Lautdenkprotokolle und unstrukturierter Anschlussinterviews verbale Daten erhebt. Diese werden durch einen Fragebogen zu Hintergrundinformationen ergänzt. Die Datenerhebung wurde in Grundstufenkursen an zwei Institutionen der Erwachsenenbildung (GI und Universität) durchgeführt. Die Erhebungsinstrumente sollten möglichst ausführliche und valide Daten zu den formulierten Forschungsfragen liefern und wurden deshalb nach dem Ermessen des Forschers gehandhabt. Die Daten liegen in

wörtlicher Transkription vor. Ihre Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Analyse und Diskussion der empirischen Daten basiert auf der vorausgehenden theoretischen Auseinandersetzung. Als grundlegenden kognitiven Prozess stellt Chaudhuri die sogenannte Legitimation heraus. Mit »Legitimation« bezeichnet er das mentale Durchforsten vorhandener Sprachenkenntnisse, um kommunikativ-pragmatische Bedeutungsäquivalente zum jeweiligen »neuen« grammatischen Phänomen zu entdecken. Auf diese Weise wird die neue grammatische Einheit »legitimiert« und in das individuelle sprachliche System integriert. In seinen Daten findet der Autor Hinweise auf erfolgreiche ebenso wie fehlgeschlagene Legitimationsprozesse. Zu Erfolg führt die Legitimation im Rahmen der Studie durch Übersetzung, Analyse in vorhandenen Sprachen und soziale Strategien. Zu einem negativen Ergebnis kommt der Prozess bei falscher, fehlender oder veränderter Legitimation. Im weiteren Verlauf der Datenauswertung bespricht Chaudhuri die Bedeutung der Legitimation im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht und argumentiert für die Unterstützung eines solchen Legitimationsprozesses im Unterrichtskontext.

Die vorliegende Arbeit liefert spannende und wichtige Erkenntnisse für die Mehrsprachigkeitserforschung. Gerade das Phänomen der Legitimation könnte ein neues Verständnis zum multiplen Sprachenlernen eröffnen. Unter Vorbehalt zu sehen sind jedoch die kritischen Schlussfolgerungen des Autors in Bezug auf die Aussagekraft der Zweitspracherwerbstheorien, der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik sowie der Grammatikforschung. Hier wurde für die Argumentation jeweils die spezifische Prämisse der indischen Verhältnisse herangezogen. Die Ergebnisse der sonst allgemeinen Diskussion fallen somit eher kritisch aus.

Da für die theoretische Diskussion auch lernpsychologische und spracherwerbstheoretische Argumente angeführt wurden, stellt sich bei dem Hauptergebnis der Arbeit die Frage, ob die Legitimationsprozesse nicht eher aus der konstruktivistischen Perspektive zu erklären wären, da es hauptsächlich um Umorganisation vorhandener Wissensstrukturen und Integration neuer Wissens Elemente durch die durchlaufene Legitimation geht. Stattdessen wird im Ausblick um neue Aufmerksamkeit für Krashens Monitor-Modell ersucht.

Insgesamt stellt die Arbeit von Tushar Chaudhuri eine beachtliche Leistung dar. Durch die Komplexität der Fragestellung wurden einige Themenbereiche ausführlich und aufwendig bearbeitet. Der breit gestreute Fokus lässt die Argumentation jedoch an mancher Stelle etwas sprunghaft erscheinen. Trotz des eingrenzenden Bezugs auf indische Sprachenverhältnisse liefert die Arbeit interessante Erkenntnisse und Anregungen für die Mehrsprachigkeitsforschung.

- Costa, Marcella; Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.):
Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen. München: iudicium, 2010. – ISBN 978-3-86205-280-6. 276 Seiten, € 27,-
 (Ewa Kniaziuk, Zielona Góra / Polen)

Bereits in der Einleitung zur vorliegenden Publikation wird betont, was das Interesse der Herausgeber zu einer derartigen Sammlung von Beiträgen geweckt hat. »Beide Herausgeber interessierten sich für Methoden der Rekonstruktion von Formen des kulturellen Wissenstransfers und entdeckten in deutschsprachigen Stadtführungen eine prototypische Gattung.« (11)

Die Beiträge in diesem Band beruhen auf Vorträgen während eines Kolloquiums im Mai 2008 an der Universität Bayreuth im Rahmen des Arbeitskreises Angewandte Gesprächsforschung. Teilweise wurden sie zusätzlich aus verschiedenen methodischen Ausarbeitungen zum Thema *Transfer von (Fremd-)Kulturwissen* gewonnen. Man kann sagen, dass der Band als eine Übersicht über spezifische Text-Gattungen (*geleitete Führungen* in mündlicher Form, *Reiseführer* als Texte zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung kulturbezogener Informationen oder *Audio-Guides* für simultane Betrachtungen von Kunstwerken) konzipiert wurde. Die Texte sollen ausländischen Touristen in Deutschland und deutschsprachigen Touristen im Ausland kulturbezogene Informationen vermitteln.

Dieser Band ist insbesondere denjenigen zu empfehlen, die Interesse am Transfer von Fremdkulturwissen in Touristenführungen zeigen. Bis vor kurzem fanden Fremdenführungen wenig Beachtung in der Linguistik, was sich vor allem durch die Untersuchungen von Costa/Müller-Jacquier geändert hat. Sie lieferten nämlich neue Erkenntnisse durch die Betrachtung von Stadtführungen als kommunikativer Gattung, die für sie als »institutionalisierte Form[] des kulturellen Wissenstransfers« fungiert (2009: 178).

Der Band dürfte für die in der Tourismusbranche Beschäftigten auch aus kommunikativer und sozialer Sicht von hohem Interesse sein. Er liefert nützliche Hinweise zu deren Aufgaben und notwendigen Kompetenzen.

Alle Beiträge basieren auf authentischen Korpora und sind daher sehr praxisnah. Zum Teil wurde die Datenbasis *TuBaTour* herangezogen, bestehend aus audio- und/oder videographierten Touristenführungen. Die Lektüre setzt Kenntnisse und Erfahrungen mit der angewandten Gesprächsforschung und Interkulturalität voraus.

Im Folgenden sollen die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Forschungsobjekt und auf terminologischen Aspekten. Auf den methodischen Verlauf der Untersuchungen wird nicht eingegangen.

Im ersten Beitrag gibt Heiko Hausendorf (»Die Kunst des Sprechens über Kunst – Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis«) einen Einblick in den

Zusammenhang zwischen Kunst und Kommunikationspraxis. Der Autor betrachtet Kunst als Auslöser für Kommunikation. Er verweist auf vier zentrale kommunikative Aufgaben: Beschreiben, Deuten, Erläutern und Bewerten (Hausendorf/Quasthoff 1996). Das Korpus besteht aus authentischen Texten und Gesprächen über Kunstwerke verschiedener Art. Sie stammen aus Aufzeichnungen von Teilnehmern eines Seminars zum Thema »Kommunikation über Kunst« und sind Beispiele für Kulturvermittlung durch Gespräche.

Touristenführungen für Deutschsprachige in Polen stehen im Mittelpunkt des zweiten Beitrags von Reinhold Schmitt (»Ich werde Sie sehen lassen« oder: Über Möglichkeiten und Grenzen interaktiver Kulturvermittlung«). Als Kulturvermittler soll der Touristenführer sich selbst Aufgaben stellen, z. B. soll er typische Eigenarten seines Landes betonen und kulturspezifische Unterschiede zur Sprache bringen. Es soll also die Interkulturalität der kommunikativen Situation berücksichtigt werden. Es geht darum, zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen Missverständnisse zu vermeiden. An dem durch den Verfasser beschriebenen authentischen Beispiel einer Fremdenführung unter Teilnahme deutscher Studierender in Großpolen zeigt sich deutlich, dass Kulturvermittlung nicht immer erfolgreich ausfällt, wenn die Bereitschaft zur adressatenbezogenen Vermittlung nicht vorhanden ist.

Marcella Costa (»Stadtführungen unter der Bedingung von Fremdheit und Fremdsprachigkeit«) beschreibt in ihrem Beitrag Stadtführungen und betrachtet sie nach Luckmann (1986) als kommunikative Gattung. Die Stadtführer, erläutert die Autorin, wenden sich »als Ortskundige und Wissende [...] in der Regel an eine nicht-ortskundige Gruppe mit einem spezifischen Wissensdefizit und heterogenem Kontextwissen« (98), was Fremdheit und Fremdsprachigkeit in der Interaktion zwischen Touristenführer und Reisegruppe hervortreten lassen kann. Es kommt bei den Fremdenführungen auch vor, dass es zu einem Rollenwechsel kommt, an die Stelle der gewohnten Strategie, der frontalen Wissensvermittlung, tritt das Modell der Unterrichtskommunikation, der Hörer wechselt gelegentlich in die Sprecherrolle. Wenn dann die fremdsprachliche Kompetenz der Stadtführer nicht ausreichend ist, ist die Wissensvermittlung erschwert.

Stadtführungen sollen Wissen vermitteln, Interesse wecken und gegebenenfalls dazu beitragen, die Disziplin in der Zuhörergruppe aufrecht zu erhalten. Letzteres auch nicht zuletzt deshalb, weil sie zum Stammprogramm der Klassenfahrten von Jugendlichen gehören, meinen die Autoren des nächsten Beitrags, Inga Harren und Wiltrud Hoffmann (»Wissen vermitteln, Interesse wecken, Disziplin erhalten: interaktive Verfahren in einer fremdsprachigen Stadtführung mit Jugendlichen«). Wie bei allen anderen Beiträgen haben wir es auch hier mit authentischen Interaktionen (Stadtführung mit 15- bis 16-Jährigen durch Canterbury, Sommer 2007) zu tun. Beispielhaft wird die Rolle des Stadtführers als

Wissensvermittler gezeigt, der für seine Adressaten als Vorbild und geschickter Pädagoge auftritt und von der Sinnhaftigkeit der Verhaltensregeln überzeugt ist. Christian Fandrych und Maria Thurmair (»Orientierung im Kulturraum: Reise-führertexte und Audio-Guides«) möchten ihre Analysen als »Vorarbeit für zukünftige, größer angelegte kontrastiv orientierte Projekte« (163) verstehen. Die Autoren haben sich dabei auf zwei Korpora gestützt: auf ein Korpus von zehn Reiseführern (mit Orientierungstexten, Ratgebertexten, Besichtigungstexten usw.) und auf ein zweites, bestehend aus sogenannten Audio-Guides zu Kunstbildern. Beide Korpora verfolgen verschiedene Strategien, das erste eine Raumorientierung und das andere die Hörerführung.

Im Beitrag von Miriam Ravetto (»Sehen Sie das?« – Zur verbalen Raumreferenz in Touristenführungen«) wird auf die raum-zeitliche Kopräsenz der bei der Interaktion Beteiligten verwiesen und in diesem Zusammenhang auf den Begriff der sogenannten *Raumreferenz*. Sie ist definiert nach Fricke (2007: 86) als die »Lokalisierung von Gegebenheiten durch den Sprecher in einer Kommunikationssituation, die neben ihm selbst in der Sprecherrolle zumindest einen Adressaten umfasst«. Die Untersuchungen in diesem Bereich erfassen Form und Funktion raumreferentieller Ausdrücke (Angabe des Ortes) und Direktionalisierung (Angabe einer Ortsveränderung). Beides wird als Lokalisierung zusammengefasst.

Anja Stukenbrock und Karin Birkner (»Multimodale Ressourcen für Stadtführungen«) legen in ihrem Beitrag den Schwerpunkt auf die Analyse der Stadtführungen aus multimodaler Perspektive. Sie gewinnen ihre audiovisuellen Daten unter dem Einsatz von Videokameras. Sie betonen die unterschiedlichen Ausdrucksebenen der Interaktionsteilnehmer und die Notwendigkeit der Koordination ihrer Aussagen. Anschauungsobjekte und eine Reisegruppe bilden zusammen mit dem Führer eine Dreieckskonstellation und dadurch »eine gattungsspezifische Dreierbeziehung« (224), in der das Anschauungsobjekt als Kulturgut »den interaktiven Kern der Gattung« bildet (ebd.).

Der letzte Beitrag des Bandes von Wolfgang Keselheim (»Zeigen, erzählen und dazu gehen«: Die Stadtführung als raumbasierende kommunikative Gattung«) befasst sich mit der Hauptaufgabe der Gattung *Stadtführung* unter besonderer Einbeziehung des Terminus der Raumgebundenheit (Raumbasiertheit). Sie ist die relevante Orientierungsgröße und wird erst im Handeln der Führer und der Führungsteilnehmer durch das »Gehen/Folgen«, »Zeigen/Sehen« und »Erzählen/Zuhören« realisiert, also durch eine räumliche Gestaltung und eine Auswahl von gattungsspezifischer Lexik (verbale Formen für die Organisation des Gehens, Wörter aus dem Wortfeld *sehen* usw.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der vorliegende Band eine umfassende Informationsquelle zum Forschungsstand ist. Im Vordergrund steht dabei die Vermittlung von Fremdkulturwissen bei Fremdenführungen. Der Band regt durchaus zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema an.

Literatur

- Costa, Marcella; Müller-Jacquier, Bernd: »Erklärung und Fremdverstehen in Stadtführungen.« In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009, 177–192.
- Fricke, Elen: *Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin: de Gruyter, 2007.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta: *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
- Luckmann, Thomas: »Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen.« In: Neidhardt, Friedhelm; Lepsius, M. Rainer; Weiß, Johannes (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1986, 191–211 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27).

- Dammel, Antje; Kürschner, Sebastian; Nübling, Damaris (Hrsg.): **Kontrastive Germanistische Linguistik**. 2 Teilbände. Hildesheim: Olms, 2010 (Germanistische Linguistik 206–209). – ISBN 978-3-487-14419-1. 892 Seiten, € 136,-

(Klaus Geyer, Erfurt und Odense / Dänemark)

Die Kontrastive Linguistik (KL) wird von vielen mit gutem Grund in erster Linie in der Angewandten Linguistik und der Fremdsprachendidaktik verortet. Zwar gelang es der KL dort nur in bescheidenem Umfang, die in sie gesetzten hohen Erwartungen zu erfüllen, weshalb man sich bald anderen Lehrmethoden zuwandte; dennoch hat ein gewisser Anteil an »Kontrastivität« weiterhin – und dies ist m. E. manchen Lernertypen und Lerngegenständen durchaus angemessen – im Fremdsprachenunterricht und in Lehrwerken seinen Platz behaupten können. Aber auch aus der Perspektive der deskriptiven und der theoretischen Linguistik scheint der KL kein allzu großer Erfolg beschieden zu sein, vgl. z. B. die Einschätzung von Krzeszowski (1990: 1): »Contrastive studies do not enjoy much respect among linguists.« Dies dürfte vor allem der Tatsache geschuldet sein, dass dem reinen Kontrastieren das *tertium comparationis*, also die Vergleichsbasis fehlt – eine methodische Schwäche, die beispielsweise die Konzeption der Allgemein-Vergleichenden Grammatik (vgl. hierzu z. B. Lehmann 1989, Zaefferer 1998) mit ihrer sprachübergreifenden semantischen, funktionalen und/oder kognitiven Fundierung überwindet. Ist eine solche Fundierung gegeben, kann die Stärke kontrastiver Untersuchungen zum Tragen kommen. Sie besteht darin, dass diese einen »feinkörnigen Vergleich zweier Sprachen entlang vieler Parameter der Variation« (König 1996: 32) leisten können.¹ Was hat vor dem Hintergrund dieser Positionen ein Sammelwerk *Kontrastive Germanistische Linguistik* anzubieten, das »dezidiert die kontrastive Perspektive« (1) verfolgt, wie die HerausgeberInnen im Vorwort betonen?

Zunächst einmal kaum Auseinandersetzung mit den theoretisch-methodischen Implikationen kontrastiver Untersuchungen – lediglich J. Fleischer geht in seinem Beitrag einleitend ausführlicher auf diese Problemstellung ein. Dafür sieht man sich einer Fülle an Themen aus diversen, durchweg linguistischen – nicht: fremdsprachendidaktischen – Teildisziplinen gegenüber. Die beiden Teilbände versammeln Beiträge von zwei Tagungen aus dem Jahr 2005 (einer Arbeitsgruppe auf der Jahrestagung der DGfS in Köln und einer Sektion der Arbeitstagung der deutschsprachigen Skandinavistik in Frankfurt), ergänzt um weitere Aufsätze; insgesamt sind es 25. Dass man das sehr breite Themenspektrum als umfassend wahrnimmt und nicht als zufälliges Sammelsurium, ist wesentlich der Entscheidung der HerausgeberInnen geschuldet, den Begriff *Germanistisch* nicht auf ›in irgendeiner Weise das Deutsche betreffend‹ zu beschränken, sondern strikt als ›bezugnehmend auf germanische Sprachen‹ zu verstehen. Das Deutsche wird dennoch in nahezu allen Beiträgen an prominenter Stelle mit einbezogen, die Vielfalt der Kontrastsprachen ist jedoch durch die Auswahl nach dem Prinzip der historischen Sprachverwandtschaft eingeschränkt; zudem finden sich Kontrastierungen germanischer Sprachen jenseits des Deutschen untereinander. In vielen Beiträgen vertreten sind die skandinavischen Sprachen, darunter insbesondere das Schwedische, aber auch das Niederländische bzw. Flämische und selbstverständlich das Englische spielen eine wichtige Rolle. Besonders erfreulich ist, dass auch seltener untersuchte Sprachen wie das Afrikaanse, das Isländische und das Westfriesische – leider nicht das Niederdeutsche – Berücksichtigung finden. Kleinsprachen wie das Luxemburgische, das Jiddische, das Nordfriesische und das Färöische sind ebenfalls substantiell vertreten. Dies ist ohne Zweifel ein großes Verdienst des vorliegenden Werkes – wenn mir auch die Behauptung der HerausgeberInnen in der Einleitung, »[k]ontrastive Analysen konzentrieren sich meist nur auf das Deutsche und Englische« (1), vielleicht noch aus »inlands«-germanistischer Sicht, keineswegs jedoch aus »auslands«-germanistischer zutreffend erscheint. Immerhin lässt sich eine Vielzahl von detaillierten kontrastiven Untersuchungen zu den unterschiedlichsten Sprachenkonstellationen finden (exemplarisch zum Deutschen und Litauischen vgl. Žeimantienė 2009 und Geyer/Žeimantienė 2010), wenn auch nicht selten in Publikationen, die in Deutschland nicht ohne weiteres zugänglich sind. Bedauerlich ist, dass fast nur Standardvarietäten und kaum Dialekte als Untersuchungsobjekte fungieren, obwohl doch letztere typologisch wie auch sprachhistorisch interessanter und ergiebiger wären;² diese einseitige Fokussierung teilen die vorliegenden Beiträge jedoch mit nahezu allen linguistischen Untersuchungen.

Wie die Anwendung des Kriteriums der genetischen Zugehörigkeit der Kontrastsprachen zum germanischen Zweig nahelegt, liegt auf der diachronen Perspektive ein deutlicher Schwerpunkt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden in manchen Beiträgen also auch im Sinne von Sprachwandel und Konvergenz/

Divergenz in älteren Sprachstadien untersucht (vgl. z.B. die Beiträge von H. Simon und von R. Szczepaniak); dass ein Schwerpunkt auf die Diachronie gelegt wird, verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass die HerausgeberInnen primär die historische Sprachwissenschaft vertreten.

Sprachtypologische Ansätze und eine funktionale, semantische oder kognitive Fundierung, wie sie die eingangs angesprochene Allgemein-Vergleichende Grammatik nutzt, werden von nicht wenigen AutorInnen in der einen oder anderen Weise als *tertium comparationis* einbezogen. Schließlich sind es namhafte VertreterInnen ihres Faches, aus deren Feder die kontrastiven Untersuchungen stammen, und da sind selbstverständlich keine puren, quasi naiven Kontrastierungen zu erwarten. Allerdings bleibt die Vergleichsbasis oft implizit. Als Beispiele seien die Untersuchungen zu kommunikativ höchst relevanten Funktionen wie der Redewiedergabe (siehe C. Fabricius-Hansen) oder der Höflichkeit (siehe H. Simon) genannt. Viele Beiträge sind dann aber doch eher an der Formseite der Sprache orientiert, und entsprechend den formalen Beschreibungsebenen von Sprache haben die HerausgeberInnen denn auch die Beiträge, die m. E. allesamt ein gründliches Studium lohnen, in übergeordnete thematische Abschnitte gruppiert.

Der erste Band enthält vier Aufsätze zur Phonologie: Laut- (S. Eliasson) bzw. Silbenquantität (Ch. Lindqvist), phonologische Typologie (R. Szczepaniak), Wortakzent (P. Gilles); vier zur Syntax und Textgrammatik/-linguistik: Relativsätze (J. Fleischer), Wortstellung, Redewiedergabe und textliche Perspektivierung (C. Fabricius-Hansen), syntaktische Komplexität und Nähe-/Distanzsprachlichkeit (Ch. Mertzlufft), konstruktionsgrammatische Untersuchung von Slogans (K. Farø); zwei zur Lexikologie: Phraseologie (N. Filatkina), Familiennamen (A. Marynissen / D. Nübling) sowie zwei zur Pragmatik: *eigentlich* und kognate Wörter (C.J. Conradie), indirekte Anrede (H. Simon).

Der zweite Band ist gänzlich der Morphologie gewidmet: Vier Beiträge behandeln Themen aus dem Bereich der Verbalflexion: »8. Ablautreihe« (J. Nowak), Wechselflexion 2./3. Person (A. Damel), verbalmorphologischer Wandel (M. Schmuck), periphrastische Passiv- und Perfektkonstruktionen (J. O. Askedal); sechs solche aus dem Bereich der Nominalflexion: Pluralallomorphie (A. Damel / S. Kürschner / D. Nübling), Genusreduktion und -verlust (J. Duke), konkurrierende Motivationen für Genuszuweisung (H.-O. Enger), Deflexion und pronominales Genus (J. Audring), Entstehung der deutschen Nominalklammer (E. Ronneberger-Sibold), Kasusmarkierung von Eigennamen (J. Hoekstra); hinzu kommen drei Aufsätze zur Wortbildung: Komposition (M. Hüning / B. Schlücker), Fugenelemente (S. Kürschner), Präfixoide (T. Leuschner).

In einer kurzen Rezension wie dieser kann man unmöglich allen Beiträgen und AutorInnen gerecht werden, weshalb ich mich mit dem Hinweis begnüge, dass sich für meine Belange die Beschäftigung mit den Beiträgen von Eliasson, Duke,

Enger und Audring als besonders erkenntnisreich sowie mit den Untersuchungen von Farø und Leuschner als besonders inspirierend erwiesen hat – eine Auswahl, die jedoch nicht zuletzt in engem Zusammenhang mit den eigenen Schwerpunkten in Forschung und Lehre zu sehen ist.

Auch im vorliegenden Werk ist die eine oder andere Nachlässigkeit durchgesehen, so beispielsweise falsch gesetzte eckige Klammern [] zur Anzeige phonetischer Symbole auf Seite 483 (sie enthalten auch graphematisches Material). Auf Seite 887 wird unrichtig die norwegische Form *veldigt* als schwedisches Beispiel angeführt (korrekt ist *våldigt*). Dies sind aber nur Kleinigkeiten, die für den Nachvollzug der Analysen und der Argumentationen kein Probleme bereiten.

A. Dammel, S. Kürschner und D. Nübling legen einen umfangreichen Sammelband vor, der qualitativ hochwertige kontrastive Analysen sehr unterschiedlicher sprachlicher Phänomene in germanischen Sprachen – ein deutlicher Fokus liegt dabei auf dem Deutschen – vereinigt. Da die Beiträge durchweg linguistischer und nicht fremdsprachendidaktischer Natur sind, werden insbesondere diejenigen unter den im Bereich Deutsch als Fremdsprache Tätigen von dem besprochenen Werk profitieren, die eine ausgeprägte sprachwissenschaftliche Orientierung verfolgen. Und ebendieser Personenkreis wird sich möglicherweise ähnlich wie der Rezensent auf ähnlich umfangreiche Sammelbände freuen, bei der die Detailliertheit (»Feinkörnigkeit«) kontrastiver Studien mit einer funktionalen oder kognitiven Vergleichsbasis kombiniert wird.

Anmerkungen

- 1 Zu ergänzen ist, dass man sich bei der Kontrastierung nicht notwendigerweise auf genau zwei Sprachen beschränken muss, sondern durchaus auch die eine oder andere Sprache mehr mit einbeziehen kann – solange nur die »Feinkörnigkeit« der Analysen auf Grund einer kleinen, überschaubaren Anzahl der kontrastierten Sprachen gewährleistet bleibt.
- 2 Ganz im Gegensatz zur fremdsprachendidaktischen Perspektive, die sich überwiegend am Standard orientiert.

Literatur

- Geyer, Klaus; Žeimantienė, Vaiva: »Zu einer Grammatik des Deutschen und des Litauischen im Vergleich: Konzeption, Bestandsaufnahme und Perspektiven«, *Kalbotyra* 62, 3 (2010), 22–40.
- König, Ekkehard: »Kontrastive Grammatik und Typologie.« In: Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Deutsch – typologisch*. Berlin: de Gruyter, 1996, 31–54.
- Krzyszowski, Tomasz P.: *Contrasting languages: the scope of contrastive linguistics*. Berlin: de Gruyter, 1990.

- Lehmann, Christian: »Language description and general comparative grammar.« In: Graustein, Gottfried; Leitner, Gerhard (Hrsg.): *Reference grammars and modern linguistic theory*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 133–162.
- Zaefferer, Dietmar (Hrsg.): *Deskriptive Grammatik und allgemeiner Sprachvergleich*. Tübingen: Niemeyer, 1998.
- Žeimantienė, Vaiva: »Bibliographie zum deutsch-litauischen Sprachvergleich (1974–2008)«, *Kalbotyra* 60, 3 (2009), 112–120.

- Dorfmüller, Ulrike; Möller, Martina (Hrsg.): **Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen**. Frankfurt a. M.: Lang, 2010. – ISBN 978-3-631-59020-1. 126 Seiten, € 25,80

(*Michaela Haberkorn, Regensburg*)

Der Titel dieses Tagungsbandes *Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen* verweist auf ein aktuelles und sich methodisch und inhaltlich zunehmend differenzierendes Forschungsfeld, das nicht nur für die Fremdsprachendidaktik wertvolle Impulse und Anregungen liefern kann, sondern auch für gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen in einer sich immer weiter vernetzenden Welt an Bedeutung gewinnt. Anhand fünf ausgewählter Beiträge werden hier die Resultate des Fachseminars zum Thema »Interkulturelle Kommunikation« vorgestellt, das in Kooperation zwischen dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Département d'Etudes Germaniques (DEG) der Université de Provence im März 2008 stattfand. Die Herausgeber und Autoren können als DAAD-Lektoren und DAAD-Lektorinnen bereits aufgrund ihres persönlichen und beruflichen Erfahrungsschatzes viel zum Thema »interkulturelles Lernen« und »interkulturelle Kompetenz« beitragen und präsentieren dazu den aktuellen Forschungsstand bzw. neue Forschungsansätze zu ausgewählten Themenkreisen. Das Spektrum der Beiträge reicht dabei von theoretischen Fragestellungen bezüglich Gegenstandsbereich, Begrifflichkeiten und Methoden bis hin zu konkreten Einzelanalysen und Fallbeispielen. Allen Beiträgen gemeinsam ist ein kritisch-reflektierender Umgang mit dem Kulturbegriff, wobei der in der akademischen Diskussion weitgehend etablierte erweiterte, lebensweltlich orientierte Kulturbegriff zu Grunde gelegt wird, sowie das Anliegen, das Potenzial und die Synergie-Effekte der interkulturellen Kommunikation aufzuzeigen.

Im ersten Beitrag »Interkulturalität im Gespräch: lokale Konstruktion und Prozess« legt Ulrich Dausendschön-Gay anhand eines interaktionistischen, gesprächsanalytischen Ansatzes dar, dass Interkulturalität in Gesprächen erst kommunikativ konstituiert wird. Kultur ist somit nicht etwas, das den Kommunikationspartnern oder den Kommunikationsereignissen per se zugeschrieben

werden kann, sondern sich als ein lokal erzeugtes, kommunikatives Konstrukt versteht, das wesentlich von den gesprächsstrategischen Entscheidungen der Kommunikationspartner abhängt. Nadine Rentel wendet sich in ihrem Beitrag dem Bereich der Geschäftskommunikation zu und liefert wertvolle Tipps für die Lehrpraxis in Studiengängen, die Studenten für das Knüpfen von Geschäftskontakten in Deutschland bzw. die Arbeit in einem deutschen Unternehmen qualifizieren: »Deutsche und französische Geschäftskommunikation im interlingualen Vergleich: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und Übungsformen für das Modul *correspondance commerciale* im DaF-Unterricht«. Es zeigt sich, dass in den Sprachkursen zur Geschäftskommunikation die kulturelle Geprägtheit von Textsorten (wie Geschäftsbrief, Bewerbung etc.) bewusst gemacht werden muss. Die Sensibilisierung für pragmatisch-stilistische Unterschiede sowie adressatenspezifische und angemessene sprachliche Realisierung bestimmter Sprachhandlungstypen stellt eine wesentliche Aufgabe des Sprachunterrichts dar. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Aufsatz »Interkulturelle Trainingsmethoden und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht« von Martin Bauch, der Sinn und Zweck interkultureller Trainings eruiert sowie einen Überblick über die wichtigsten Trainingsformen verschafft. Zur Veranschaulichung des Kulturbegriffs können dabei das Eisbergmodell oder das Pyramidenmodell, je nach Unterrichtssituation auch die Kulturstandards nach Alexander Thomas oder das Vier-Dimensionen-Modell von Geert Hofstede herangezogen werden. Bauch erörtert schließlich auch die nötigen Rahmenbedingungen hinsichtlich Zeit, Organisation und Lernergruppe, damit die Teilnehmer wirklich von diesen Trainings profitieren. Einen Ausflug in das Reich der Literatur unternimmt Thomas Keller in der Darstellung »Birgit Vanderbekes Frankreich: Heim in das Anderswo«. Die 1956 in Brandenburg geborene Schriftstellerin wandert 1993 mit ihrer Familie nach Südfrankreich aus. Sowohl die Biographie als auch die Werke der Autorin spiegeln den Wandel der Migration in Europa: Im Gegensatz zu politisch erzwungenen Vertreibungen und Exilierungen erfolgt der Umzug hier aus freien Stücken und der Rückweg ist nicht versperrt. So pendelt das Individuum zwischen den Orten der alten und der neuen Heimat und konstruiert eine Identität jenseits starrer kultureller Raster.

Ein besonderes Highlight stellt der letzte Beitrag des Bandes dar: »Gallisches Lachen? Kleiner Versuch über das Lachen von Asterix und in Karambolage«. Voll Esprit und Witz widmet sich hier Karl Heinz Götz dem französischen Humor, und zwar anhand einer Studie über die von vielen Lesergenerationen geschätzten *Asterix-Comics* von Goscinny und Uderzo und der wunderbar komischen *arte-Sendung Karambolage*. Wie bereits in der Einleitung über die wissenschaftliche Erforschung des Humors seit dem berühmten Essay von Henri Bergson *Le Rire* (1900) klar wird, handelt es sich beim Lachen, insbesondere dem Lachen über kulturelle Grenzen hinweg, um eine höchst ernst zu nehmende und diffizile

Angelegenheit. Jedem, der sich zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen bewegt, wird schnell klar, dass geteilter Humor sozusagen die höchste Kunst interkultureller Kommunikation darstellt, da Humor, obgleich er anthropologisch betrachtet ein universelles Phänomen darstellt, in besonderem Maße kulturspezifisch geprägt ist. Mit stilistischer Leichtigkeit und inhaltlicher Tiefe erforscht dieser Aufsatz die subtilen und feinsinnigen Verfahren, mit denen die *Asterix-Comics* bzw. die *Karambolage*-Serie Lachen erzeugen und mit Sprache, Einstellungen und Stereotypen spielen. Hier wird interkulturelle Kommunikation auf einer neuen, spielerischen und künstlerisch anspruchsvollen Ebene verwirklicht, die zwar schwer in schematische Handlungsanleitungen für den Umgang mit Humor zu pressen ist, aber dem Menschen in seinen individuellen Bedürfnissen und Erlebnissen am ehesten gerecht wird.

Insgesamt ist dieser Tagungsband nicht nur als Informationsquelle zur aktuellen Forschung zur interkulturellen Kommunikation äußerst hilfreich und nützlich, sondern dient auch dazu, die Notwendigkeit interkultureller Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht im Bewusstsein von Forschenden, Lehrenden und Lernenden noch fester zu verankern: Nimmt man das Lernziel der kommunikativen Kompetenz wirklich ernst, muss man notwendigerweise neben sprachlicher und medialer Kompetenz auch interkulturelle Kompetenz vermitteln, da sie für erfolgreiches Handeln in der Zielsprachenkultur unerlässlich ist. Die Vermittlung solcher Kompetenzen stellt alle Beteiligten vor neue Herausforderungen und eröffnet gleichzeitig neue Gestaltungsmöglichkeiten und Interaktionsformen im Fremdsprachenunterricht.

► Đurčo, Peter:

Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Berlin: de Gruyter, 2010 (Lexicographica 138). – ISBN 978-3-11-023405-3. 180 Seiten, € 79,95

(*Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn*)

Vor dem Hintergrund, dass Kollokationen sowohl für die Sprachrezeption als auch (und das in größerem Maße) für die Sprachproduktion und somit ebenfalls für den schulischen Unterricht von Bedeutung sind, kommt dem vorliegenden Sammelband eine besondere Wichtigkeit zu. In 16 alphabetisch geordneten, deutsch- bzw. englischsprachigen Beiträgen von 18 Autoren geht es um die linguistische Beschreibung und lexikographische Erfassung dieser phraseologischen Einheiten. In der Regel sind Konferenzbände recht heterogener Natur, was auch auf diesen zutrifft, denn die Auseinandersetzung der Autoren mit dem Gegenstand beruht ja neben unterschiedlichen Sprachen vor allem auf der dem

Verfasser eigenen Sicht auf die Problematik. Darin liegt auch ein gewisser Reiz solcher Bände und zugleich die Chance, nicht nur ein spezifisches Lesepublikum zu erreichen. Allen Beitragenden ist gemeinsam, dass sie aus einem großen Fundus an theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen schöpfen können, und davon profitiert der Benutzer.

Monika Banášová beschreibt aufgrund ihrer Erfahrungen bei der Erstellung eines deutsch-slowakischen Kollokationswörterbuchs die Handhabung von Nomen im Rahmen dieses Projekts. Dabei kommen Substantive als monoseme bzw. polyseme deutsche Wörter, monoseme bzw. polyseme Fremdwörter oder als Homonyme vor. Es konnte festgestellt werden, dass Polysemie Polyäquivalenz zur Folge hat. Das Phänomen, dass Polyäquivalenz auch bei Kollokationen mit einem monosemen Nomen auftritt, führt Banášová auf die »Einzigartigkeit des Wortes in usualisierten Wortverbindungen« (7) zurück.

Drei nach 2000 erschienene zweisprachige bulgarisch-deutsche Wörterbücher untersucht Emilia Baschewa hinsichtlich der Kollokationsangaben in der Mikro- und Makrostruktur sowie den Außentexten (Vorwort, Einleitung, Benutzerhinweise). Konkret werden Verben als Kollokatoren in Substantiv-Verb-Verbindungen betrachtet. Verben als Kollokatoren zeigen sich in den Wörterbüchern als äquivalentdeterminierend und steuern die Äquivalentangaben in der Mikrostruktur. Kollokationsangaben in der Mikrostruktur erwiesen sich zudem als benutzerfreundlicher. Betont wird aber auch der Wert kontrastiver lexikologischer Untersuchungen, auf die der Lexikograph zurückgreifen kann.

František Čermák sieht lexikalische Kombinationen, d. h. lexikalische Kookkurrenzen von Formen in einem Text, als Oberbegriff an. Echte Kollokationen sind gehaltvolle Kombinationen. Basierend auf seiner Klassifikation des Feldes lexikalischer Kombinationen erarbeitet er Charakteristika von Verb-Adverb- bzw. Adverb-Verb-Kollokationen. Aufgrund der Auswertung eines repräsentativen Korpus des Tschechischen schlussfolgert er, dass ein Zusammenhang zwischen Vorkommenshäufigkeit des Verbs und Häufigkeit von Kollokationen besteht (je frequenter ein Verb ist, umso mehr Kollokationen bildet es). Des Weiteren spielt der semantische Typ des Verbs bei der Bildung von Kombinationen und Kollokationen eine wesentliche Rolle. Čermák verweist außerdem auf noch ausstehende Untersuchungen (zur Bestimmung des Status von Kollokationen, zum Vorhandensein von Kollokationen, die auf formalen Präferenzen basieren, im Gegensatz zu Kollokationen mit semantisch kombinatorischen Präferenzen).

Dimitrij Dobrovol'skij und Artëm Šaradin entwickelten auf der Basis der Konstruktionsgrammatik, die ihnen zur Erfassung von »nichtregulären, zumindest teilweise lexikalisierten Phrasen, die eine gewisse [...] Idiomatizität aufweisen« (37), besonders geeignet erscheint, ein Beschreibungsmodell für die deutschen Bewegungsverben *gehen*, *laufen*, *fahren* und *fliegen* im »Neuen deutsch-russischen Großwörterbuch«. Grundlage des vorgestellten Beschrei-

bungsmodells ist Prototypik. Demzufolge besitzt der semantische Kern dieses Feldes die intransitive Lesart (Fortbewegung des Subjekts im Raum), dessen Erfassung der zweisprachigen Lexikographie auch keine Probleme bereitet. Problematischer dagegen sind die weniger regulären Konstruktionen. Um diese abweichenden Konstruktionen, die formal-syntaktisch als transitiv und semantisch als intransitiv aufzufassen sind, genauer erfassen zu können, führen Dobrovol'skij / Šaradin die Begriffe ›quasitransitive‹ und ›pseudotransitive‹ Verwendung ein (*ich bin den Weg in einer Stunde gegangen* vs. *jmdn. nach Hause fahren*). Diese Unterscheidung ist hilfreich, wenn es darum geht, die Verwendung der unterschiedlichen temporalen Hilfsverben zum Ausdruck der Vergangenheit zu erklären.

Peter Đurčo stellt Überlegungen zu Vor- und Nachteilen der Datenextraktion unter statistischen Aspekten an. Da nicht alle hochfrequenten Wortkombinationen auch feste Wortverbindungen sind, es kein einheitliches Konzept für freie/feste Wortkombinationen gibt bzw. die statistischen Methoden derzeit noch zu einer recht heterogenen Datenlage führen, ist es für die Korpuslinguistik unumgänglich, frequenzmodulierte Methoden zu entwickeln, um reale Sprachdaten wirklichkeitsgetreuer zu erfassen.

Rufus H. Gouws schreibt den Printwörterbüchern auch zukünftig die Rolle eines Zielobjekts für Reflexion, Forschung und innovatives Planen zu. Thematisiert wird die Okkurrenz als Ermittlungsverfahren von gebräuchlichen Ausdrücken (*fixed expressions*) in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern. Gouws plädiert für die separate makrostrukturelle Anordnung der gebräuchlichen Ausdrücke in den Wörterbüchern, denn sie sind eigenständige lexikalische Items und sollten als solche erkannt werden. Dazu gilt es, Präsentationen zu entwickeln.

Mehr Raum bekommen bei der Überarbeitung des Baseldeutsch-Wörterbuchs Kollokationen, was Annelies Häcki Buhofer in ihrem Beitrag begründet. Um möglichst authentische Angaben zum regionalen und lokalen Sprachgebrauch zu erhalten, wurde im Rahmen des Projekts eine zentrale Datenbank eingerichtet, die in einer Online-Umfrage geprüft und sogar um 300 neue Wörter erweitert wurde. Anhand eines kommentierten Wörterbuchauszugs dokumentiert die Autorin überzeugend die verstärkte Aufnahme von Kollokationen ins Wörterbuch.

Astrid Hanzlíčková thematisiert verschiedene Schwierigkeiten bei der Erfassung von Attribut-Kollokatoren zu einer bestimmten Substantiv-Basis. Anhand der Basis *Arbeit* stellt Hanzlíčková diese dar und präsentiert den gewählten Lösungsweg. Die letztendliche Bestimmung der als Kollokationen akzeptierbaren Wortverbindungen erfolgte introspektiv unter Einbeziehung von *Google* und *COSMAS*. Die Analyse verdeutlicht, dass das Frequenzkriterium zur Ermittlung von Kollokationen nicht ausreicht und auch Kriterien wie semantische Gebundenheit,

Lexikalisierung bzw. Phraseologisierung heranzuziehen sind. Es wäre allerdings wünschenswert gewesen, gerade diese Kriterien genauer vorzustellen, um dem nicht ganz unbegründeten Verdacht der Willkürlichkeit bei der Bestimmung von Kollokationen entgegenzuwirken.

Im Zuge der Arbeit am korpusbasierten deutsch-ungarischen syntagmatischen Lernerwörterbuch traten Kollokationen mit mehr als zwei Gliedern in Erscheinung, denen nach Zita Hollós mehr Beachtung zu schenken ist. Diese Mehr-Als-Zwei-Wort-Verbindungen werden als Kombinationen bezeichnet. Anhand von einer ausgewählten Kombinationsart (Adj+Subs+Verb-Kombination) zeigt Hollós, wie sich über Kookkurrenzanalysen signifikante Kombinationen ermitteln lassen. Die Autorin meint, dass Kombinationen eine »Zwischenkategorie zwischen nicht- oder schwach-idiomatischen Zweierverbindungen, also zwischen Kollokationen und teilidiomatischen Phrasemen [bilden], wobei sie im Vergleich zu den Kollokationen einen höheren Grad an Festigkeit und Idiomatizität aufweisen« (95).

Jana Homolová vergleicht Kookkurrenzprofile hinsichtlich der attributiven Kollokate der sich semantisch nahe stehenden Substantive *Glück* bzw. *Unglück* und kontrastiert diese mit dem Slowakischen. Homolová kann herausarbeiten, dass die Übersetzung bei der Basis *Unglück* komplizierter ist, denn die Polysemie des Wortes in Verbindung mit einem Kollokator führt beim Übersetzen zu Polyäquivalenz.

Daniela Majchráková und Peter Ďurčo beschreiben die Erstellung des ersten elektronischen Wörterbuchs slowakischer Kollokationen. Sie erläutern die Datengewinnung und veranschaulichen die Erfassung der Kollokationsprofile anhand der Basis *jazyk*.

Mikaela Petkova-Kassanlis macht auf ein bisher wenig beachtetes Problem aufmerksam, das besonders wichtig bei der linguistischen Fachtextproduktion im Hochschulbereich erscheint: Kollokationen in der linguistischen Fachsprache. Exemplarisch bespricht die Autorin charakteristische Fehler, die zu unüblichen bzw. falschen Kollokationsbildungen führen. Sie versucht die wichtigsten Typen fachsprachlicher Kollokationen zu klassifizieren, um so zu deren systematischer Erfassung beizutragen. Petkova-Kassanlis betont, wie wichtig es ist, die derzeitige Lücke in Bezug auf Kollokationen in den einschlägigen linguistischen Fachwörterbüchern zu füllen, um dadurch »den Studierenden Formulierungshilfe bei der Textproduktion zu leisten« (124).

Uwe Quasthoff und Fabian Schmidt gehen der Frage nach, wie korpusbasierte Verfahren (www.wortschatz.uni-leipzig.de) in Untersuchungen von Phraseologismen integriert werden können. Sie konzentrieren sich dabei auf Frequenzangaben, auf die Berücksichtigung der Variabilität von festen Wortverbindungen sowie das Auffinden von neuen festen Wortverbindungen. Quasthoff / Schmidt testeten zur Erfassung des statistisch auffälligen gemeinsamen Vorkommens von Wörtern (Nachbarschaftskookkurrenz, Satz-kookkurrenz) ein Verfahren, bei

dem in einem großen Korpus das Vorkommen in gleichen Kontexten (mit gleichem Abstand und gleich gefüllter Lücke) überprüft wurde. Dieses Verfahren ermöglicht gesicherte Aussagen über die Frequenz seltener Phraseologismen und das Auffinden neuer Phraseologismen. Letzteres zeigt allerdings eine große Abhängigkeit vom Suchmuster, so dass aus der Sicht der Rezensentin diese Suchmuster durch künftige Forschungen zu präzisieren sind, um an Aussagekraft zu gewinnen.

Um die Betrachtung ausgewählter phraseologischer Einheiten in mono- und bilingualen Wörterbüchern geht es in den Aufsätzen von Alenka Vrbinc und Marjeta Vrbinc. A. Vrbinc verweist auf die Wichtigkeit zu ergründen, wie phraseologische Einheiten crosslinguistisch in anderen Sprachen und Kulturen funktionieren. Sie vergleicht 250 englische phraseologische Einheiten mit Konstituenten, die Ess- und Trinkbares ausdrücken, mit ihren slowenischen Entsprechungen. M. Vrbinc skizziert Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei englischen und slowenischen idiomatischen Ausdrücken aus der Bibel und literarischen Werken. In beiden Studien wird die Wichtigkeit der Kennzeichnung der Stil-schicht und Stilfärbung im Wörterbuch betont und die Hinzuziehung erfahrener Übersetzer gefordert, um die Diskursfunktion solcher Ausdrücke aussagekräftiger beschreiben zu können.

Einer der wertvollsten Aufsätze des Bandes ist der Beitrag zur Wörterbuchform von Herbert Ernst Wiegand. Wiegand setzt sich kritisch-konstruktiv mit z. B. Definitionsproblemen (am Beispiel von *Lemmatisierung*) und der Datenauffindungsproblematik auseinander. Großen Raum nehmen die fachkundigen Vorschläge für die makro- bzw. mikrostrukturelle Präsentation von Phrasemen ein, wobei er immer den Benutzer im Auge behält. Als nicht unproblematisch werden auch die linguistisch orientierten Vorschläge zur Präsentationspraxis betrachtet, denn diesen fehle meist der Einblick in die Wörterbuchforschung.

Vermisst wird ein Vorwort, in dem der Hintergrund des Kolloquiums ausführlicher hätte vorgestellt werden können und vielleicht auch ein Ausblick auf das weitere Vorgehen in Bezug auf die in den Beiträgen formulierten Desiderata gegeben worden wäre. Ein wenig störend ist das Verbleiben wahrscheinlich manuell vorgenommener Trennungen im Text.

Insgesamt gesehen entfaltet sich vor dem Rezipienten ein kritisch beleuchtetes Bild der gegenwärtigen lexikographischen Praxis. Neben Aufsätzen, die sich ausschließlich an Lexikographen wenden und durch innovative Denkanstöße zur Lösung von Problemen in deren Arbeitsfeld sowie zu einer Erhöhung der Benutzerfreundlichkeit von Wörterbüchern beitragen, enthalten die meisten Beiträge Aspekte, die dem Umgang mit dem Wörterbuch im Schulunterricht dienlich sind und somit daran interessierten Fremdsprachenlehrenden von großem Nutzen sein können.

► Esselborn, Karl:

Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: iudicium, 2010. – ISBN 978-3-89129-956-2. 302 Seiten, € 33,-

(*Susanne Even, Bloomington IN / USA*)

Im vorliegenden Band bricht Karl Esselborn eine Lanze für die Literaturdidaktik als einen eigenständigen, über die deutsche Literaturwissenschaft hinausgehenden Bereich mit Verbindungen zu so unterschiedlichen Disziplinen wie Deutsch als Fremdsprache, Inlands- und Auslandsgermanistik sowie der Praxis des Sprachunterrichts. Vorrangiges Ziel des Autors ist es, einen Überblick über das weite Feld der deutschen Literaturdidaktik zu geben, den aktuellen Stand der Fachdiskussion darzustellen und »die theoretischen fachwissenschaftlichen Ansätze mit Praxiserfahrung und Praxisanleitung bis hin zu (erprobten) didaktischen Modellen konsequent zu verbinden« (14).

Im Vorwort wird allerdings bereits gewarnt: Der Band enthält Veröffentlichungen recht unterschiedlicher Art, die auf Arbeiten des Verfassers aufbauen, die teilweise bis in die 80er-Jahre zurückgehen. Dadurch weisen die einzelnen Kapitel gewisse Unterschiede in Ansatz und gelegentliche Terminologieuneinlichkeiten auf. Der Autor selbst weist darauf hin, dass »[d]ie relativ selbständigen Kapitel [...] weitgehend unabhängig voneinander als Beiträge zur Theoriediskussion oder als didaktische Modelle für die fremdkulturelle Literaturvermittlung zu lesen [sind]« (11).

Der erste Teil des Buches (etwas über ein Drittel des Gesamtbandes) ist eine theoretische Einführung in die fremdsprachliche Literaturdidaktik. Sechs Großkapitel beleuchten das Feld aus unterschiedlichen Perspektiven. In Kapitel A1 geht es um Definition, Begründung und Erkenntnisinteresse von Literaturdidaktik, und in Kapitel A2 um das Selbstverständnis von Literaturdidaktik als transnationaler Kulturwissenschaft. Kapitel A3 stellt das Verhältnis von Literatur und Landeskunde mit Fokus auf deutsche Wendeliteratur dar, und Kapitel A4 ist ein Überblick über Forschung zu Leseverstehen im Allgemeinen und Lesedidaktik für L2-Lernende im Besonderen. Für eine Erweiterung des nationalen Germanistik-Kanons und für die Einbeziehung deutschsprachiger Texte nicht-muttersprachiger Autorinnen und Autoren plädiert Kapitel A5. Kapitel A6 stellt neue Konzepte der deutschen Literaturgeschichte dar und argumentiert für ihre Erweiterung zur interkulturellen deutschen Literaturgeschichte.

Der zweite, praktische Teil des Bandes enthält fünf Großkapitel, die sich auf unterschiedliche Einzelbereiche, Gattungen und Themen beziehen. In Kapitel B1 werden praktische Zugänge zu deutschsprachiger Gegenwartsliteratur mit Fokus auf Liebeslyrik, Naturlyrik, Großstadtlyrik und politischer Lyrik aufgezeigt. Kapitel B2 geht auf spezifische literarische Kurzformen wie Sagen, Legenden, Fabeln, Parabeln, Anekdoten u. a. m. ein und widmet weitere Unterkapitel der didak-

tischen Umsetzung von Märchen, Reiseliteratur und Kinder- und Jugendliteratur. Kapitel B3 umreißt die didaktischen Möglichkeiten von Theater- und Dramapädagogik, szenischem Spiel und dem Hörspiel. Kapitel B4 gibt einen Überblick über die Arbeit mit audiovisuellen und digitalen Literaturformen wie Dokumentationen, Literaturverfilmungen und -adaptionen sowie Computermedien. Das Buch schließt mit Kapitel B5 zum Thema interkultureller deutschsprachiger Literatur und deren didaktischem Einsatz.

Interkulturelle Literaturvermittlung ist ein lohnenswerter Band, der sich durch eine Positionierung von Literaturdidaktik im Spannungsfeld von traditioneller Germanistik, Literaturlehrforschung, Deutsch als Fremdsprache, Inlands- und Auslandsgermanistik, Vergleichender Literaturwissenschaft, Komparatistik und Fremdwissenschaft/Xenologie auszeichnet. Das Buch enthält extensive Sammlungen von Sekundärliteratur zur Literaturdidaktik, Zusammenstellungen von Primärtexten für den Unterricht, die bis in die Gegenwart reichen, sowie eine Vielfalt von Unterrichtsthemen, Arbeitsmaterialien und didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Zwischengeschaltete historische Exkurse vertiefen das Forschungsfeld und bieten auch Leserinnen und Lesern, die sich in Literaturdidaktik weniger gut auskennen, nachdenkenswerte Deutungen und Interpretationen an. Vor dem Hintergrund der Rezeptionsästhetik wird nachvollziehbar argumentiert, dass sich Literaturdidaktik nicht auf die reine Lektüre und Interpretation von literarischen Werken beschränken darf, sondern dass die Lesenden zu Perspektivübernahmen angehalten werden müssen, die für eine Erschließung fremder Kulturen und zur Entwicklung einer interkulturellen Verstehenskompetenz unabdingbar sind. In diesem Zusammenhang werden im zweiten Teil eine Fülle von Rezeptionsstrategien genannt, die aktives und produktives, antizipierendes und rekonstruierendes Lesen verfolgen (z. B. durch Vorentlastungen, visuelle Konkretisierung, kreative Umgestaltung bzw. Ergänzung, Lesetagebuch u. v. a. m.).

Leserfreundlich ist das Buch allerdings nicht immer, insbesondere aufgrund des bereits im Vorwort angekündigten inhaltlichen Aufbaus. Bereits ein Blick in das Inhaltsverzeichnis, in dem der inzwischen weitgehend überholte Begriff der »Landeskunde« neben Ausdrücken wie »kulturwissenschaftlich orientierte Literaturdidaktik« oder »Literatur der Interkulturalität« zu finden ist, legt eine inhaltliche Straffung nahe. Besonders im theoretischen Teil laufen Leserinnen und Leser Gefahr, sich von der Terminologiefülle erschlagen zu fühlen. Manche der klarsten Definitionen (z. B. zur Transkulturalität) kommen erst relativ spät im Buch, nachdem der jeweilige Begriff mit weniger klarer Definition schon weit vorher in früheren Kapiteln angeführt worden ist. Eine umfassende Auseinandersetzung mit den komplexen Begriffsinterrelationen erfordert dann doch die Lektüre aller Kapitel, wobei in diesem Falle eine gewisse Redundanz ausgehalten

werden muss. Ein umfassendes Sachregister wäre deshalb wünschenswert gewesen.

Die Lektüre wird darüber hinaus durch teilweise hochkomplizierte Satzkonstruktionen und sich nicht von selbst erschließende Ausdrücke (z. B. »rhizomatische Ästhetik der Interkulturalität«, 292) erschwert. Angesichts eines für dieses Buch gesetzten Zieles, nämlich »konkrete Anregungen für Kollegen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht sowie für die Literaturvermittlung an ausländischen Universitäten zu liefern oder den Zugang zur deutschsprachigen Literatur auch für den einzelnen fremdsprachigen Leser zu erleichtern« (14), stellt sich nicht zuletzt die Frage, ob *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis* nicht sprachlich hätte einfacher gehalten werden können.

Nichtsdestotrotz gehört das Buch in jedes Bücherregal von Lehrenden, die sich mit mutter- und/oder fremdsprachlicher Literaturvermittlung beschäftigen. Esselborn bearbeitet neues Terrain, indem er eine Interkulturalisierung von Literaturunterricht einfordert, die aus der Enge nationaler Kanons herausführt und die Lesenden zu aktiver Auseinandersetzung mit Texten anregt, die über die reine Rezeption von literarischen Werken hinausgeht.

► Feulner, Gabriele:

Mythos Künstler. Konstruktionen und Destruktionen in der deutschsprachigen Prosa des 20. Jahrhunderts. Berlin: Schmidt, 2010 (Philologische Studien und Quellen 222). – ISBN 978-3-503-12208-0. 474 Seiten, € 69,80

(Thomas Bleicher, Mainz)

Die Rolle des Künstlers hat sich im Lauf der Geschichte vielfach verändert. Vom mimetischen Handwerker über das innovative Genie zum Arrangeur vorgegebener Zitate und Diskurse wandelt sich – grob skizziert – seine Rolle in der Gesellschaft, bleibt aber stets eine Sonderrolle, die er im 20. Jahrhundert zunehmend zu verlieren scheint.

Diesen aktuellen Prozess einer »entsakralisierenden Sichtweise auf das Künstler-tum« (31) dokumentiert Gabriele Feulner in ihrer Einleitung durch Zitate aus wissenschaftlichen Werken von Ernst Kris und Otto Kurz, von Pierre Bourdieu, Wolfgang Ruppert, Niklas Luhmann und Verena Krieger, ohne die gegenläufige traditionalistische Auffassung von Georg Steiner außer Acht zu lassen. Deren theoretische Thesen sollen nun aufgegriffen und an konkreten literarischen Werken ausgeführt werden – mit dem Ziel, »die differenzierenden Konzeptionen der Künstlerexistenz bei verschiedenen Autorpersönlichkeiten [zu] analysieren

und auf dieser Basis den geschichtlichen Wandel in der Konzeption und der ästhetischen Präsentation der Künstlerexistenz nach[zu]zeichnen« (40).

Der erste Themen-Komplex kreist um Thomas Manns »Inszenierungen des Künstlertums«. In fast allen Werken Thomas Manns nahm der Gegensatz zwischen dem Bürger und dem Künstler, zwischen Leben und Kunst einen thematisch breiten Raum ein. Darin spiegeln sich auch autobiographische Erfahrungen des Menschen Thomas Mann, der seine eigene Gefährdung in diesem Spannungsverhältnis erlebte und künstlerisch zu verarbeiten versuchte. Eine solche Verzahnung von ›Dichtung und Wahrheit‹ mag eine ästhetische Faszination auslösen, doch kann sie Feulner letztlich nicht überzeugen. Denn »wie die Denkfiguren der frühen Prosa, die den Künstler in der Nähe der Kriminalität oder des Zigeunertums sehen, bleibt auch die konstruierte Korrespondenz zwischen dem Künstler und dem Faschismus im ›Doktor Faustus‹ eine abstrakte Chiffre« und »kann den Faschismus als historisches Phänomen nicht erklären, sondern lediglich stilisieren, dämonisieren und mythisieren« (132/131).

Im Werk Thomas Bernhards, der in seiner typischen Schimpf-Manier Thomas Mann einen überholten »typisch deutschen Kleinbürger« nannte, sieht die Verfasserin eine Radikalisierung der Mann'schen Position. Für Bernhard war nach den schrecklichen Erfahrungen im Faschismus und im Zweiten Weltkrieg der Künstler im Besonderen und die Kunst im Allgemeinen grundsätzlich bedroht. So durchdringt »sowohl die Unfähigkeit des Künstlers zu sozialen Bindungen, die Unmöglichkeit, überhaupt zu (über-)leben, als auch das Scheitern in der künstlerischen Produktion« (218) die frühen Texte. Allerdings erkennt Feulner – im Einklang mit der jüngsten Forschungsliteratur – auch die komischen und absurden Aspekte im Spätwerk Bernhards, dessen parodistische Selbstentlarvung sogar eine strukturelle Parallele zu Thomas Manns *Hochstapler Felix Krull* aufweist.

Für Peter Handke besitzt Bernhard anfangs einen Vorbild-Charakter für die provokative Selbstinszenierung des Künstlers. Dies änderte sich jedoch Mitte der siebziger Jahre grundsätzlich. Nun überwiegen konservative und anachronistische Bilder des Künstlers, die sich gegen die rationalisierenden und säkularisierenden Tendenzen in der Gesellschaft schließlich sogar wieder in die »lange Tradition sakraler Kulte der Kunst« (291) einreihen ließen.

Der sublimierend-idealisierende Selbstkult des Künstlers rufe geradezu notwendigerweise die Gegenteilstendenz zur Entsublimierung der künstlerischen Position herbei, wie sie Rainald Goetz in seiner Internet-Veröffentlichung *Abfall für alle* vornimmt. Goetz' programmatische »Öffnung des Künstlers zum Leben« (307) wird erweitert durch die Offenheit für neue Medien in urbanen Alltagsräumen ebenso wie in institutionellen Räumen der Kunst-Szene. Noch weiter geht Benjamin von Stuckrad-Barre mit seinen multimedialen Selbstchoreographien.

Statt jedoch wie Goetz die Literatur durch neue Medien aufzuwerten, führe Stuckrad-Barres Entertainment zu einer »Trivialisierung, Entindividualisierung und Entwertung der Künstlerkonzeption« (355).

Ob hiermit eine »Götterdämmerung« des Künstlertums eingeleitet ist (357), soll im letzten Textkomplex beantwortet werden. Dazu befragt Feulner Martin Walsers *Tod eines Kritikers*, Hans-Ulrich Treichels *Tristanakkord* und Daniel Kehlmanns *Ich und Kaminski*, um an diesen drei Beispielen eine aktuelle Bestandsaufnahme zu skizzieren. Gegen die als Gefährdung verstandene Medialisierung des Literaturbetriebs zeigt sich Walsers Text als eindeutiger »Rekurs auf Elemente ›charismatischer Schöpferideologien‹ [...] oder die Vorstellung künstlerischer Autonomie« und erweist sich dadurch als »bewusst anachronistische schriftstellerische Selbstbehauptung und Selbststilisierung« (394). In Treichels Roman gehört zum ironisch-parodistischen Spiel mit unterschiedlichen Künstlertypen immer auch die »Ambivalenz von Bewahren und Negieren« (421), so dass Treichels Position doch wohl eher als offener Künstlerdiskurs bewertet werden sollte. Lediglich als »Produkt des künstlerischen Kräftefeldes, in dem er agiert« (432), stellt Kehlmann seine Romanfigur vor, die schließlich auch folgerichtig als Opfer eben desselben Kunstbetriebs endet, der ihn hervorgebracht hat. Somit charakterisiere Kehlmann unsere gegenwärtige Konsumgesellschaft durch eine radikale »Entsakralisierung und Entauratisierung von Künstler und Kunstwerk« (439).

Im Schlussteil ihrer Arbeit greift Feulner noch einmal zurück auf Nietzsche, der schon 1878 am »Fortbestand auratischer Künstlerkonzeptionen« (440) gezweifelt hat. Insofern bleiben die gegenläufigen Bilder künstlerischer Existenz bei Thomas Mann, Bernhard und Handke noch ungebrochen innerhalb der auratischen Konzeption und stehen damit in einer Tradition, die mit dem Geniekult begonnen hat. Nietzsches Entmythisierung dieses Mythos setzt erst Ende des 20. Jahrhunderts mit Rainald Goetz ein, was Feulner als »Paradigmawechsel innerhalb der Künstler- und Werkdiskurse der deutschsprachigen Literatur« (445) begreift. Diese »offensichtliche zeitliche Verzögerung« erklärt Feulner, unter Nutzung eines Terminus Fernand Braudels, mit der ›longue durée‹ sich nur langsam ändernder Strukturen.

Doch auch wenn die derzeitige Position des Künstlers »urban, technisiert und medial vernetzt« sei (445), so bestehe gleichsam unbeirrt auch weiterhin der Glaube an die Sonderstellung des Künstlers. Werde sie verklärt, dann könnte sie – wie schon Nietzsche vermutet hat – reine Selbsterhaltung des Künstlers sein. Sie ließe sich aber auch anders erklären: eben nicht nur als Verklärung, sondern – immer noch und immer mehr – als Aufklärung: Aufklärung über Sinn und Funktion eben dieser unserer urbanen, technisierten und medialen Vernetzung.

- Fischer, Klaus; Fobbe, Eilika; Schierholz, Stefan J. (Hrsg.):
Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Deutsche Sprachwissenschaft international 6). – ISBN 978-3-631-58573-3. 259 Seiten, € 45,50

(*Salifou Traoré, Bangkok / Thailand*)

Ob in der Entwicklung von Curricula, ob in der Produktion von Lehrwerken, ob in der Unterrichtsgestaltung – der Einfluss der Dependenz- und Valenzgrammatik auf das Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch macht sich allenthalben bemerkbar, von der Herausbildung des akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache in den 1960/1970er-Jahren bis heute. Dieser Erfolg der Valenztheorie in Fach und Lehre des Deutschen als Fremdsprache erklärt sich u. a. durch das Potenzial des Konzepts, mit weniger Formalismus die deutsche Satzstruktur und die damit verbundenen Fragestellungen konsistent zu erklären. Aber wie sieht die Realisierung des valenzgrammatischen Ansatzes in der Theorie und Praxis der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache tatsächlich genau aus? Diese und ähnliche Fragen zum Einsatz des Valenzmodells im Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache versucht das vorliegende Sammelwerk zu beantworten. Der Band vereint die Vorträge, die in der Arbeitsgruppe »Valenztheorie und Deutsch als Fremdsprache« der im Februar 2008 in Rom veranstalteten dritten Tagung »Deutsche Sprachwissenschaft in Italien« gehalten wurden. Er umfasst insgesamt 10 Beiträge, die sich je einem Aspekt des Dependenz- und Valenzkonzepts im Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache widmen.

Der einleitende Beitrag von K. Fischer »Kodiert das Deutsche funktional? Mythen, Fakten, Sprachvergleich und Deutsch als Fremdsprache« (13–40) thematisiert unter Berücksichtigung von Topologie und semantischen Rollen die Frage, inwieweit die Annahme, dass das Deutsche syntaktische und semantische Relationen funktional kodiert, geeignet ist, im Produktions- und Rezeptionsprozess des Deutschen als Fremdsprache britischen Lernenden einfache Satzkonstruktionen nach dem Muster Subjekt, direktes und indirektes Objekt verständlich zu erklären. Für Fischer greift die genannte Annahme zu kurz, wenn den Lernenden die ihr inhärente Komplexität nicht transparent gemacht wird. Der Beitrag von P. Colliander »Valenz und Wortart« (41–59) befasst sich mit der Grundfrage nach den Valenzrelationen (er selber spricht von »Valenzvererbung«) zwischen den Wortarten Verb, Substantiv und Adjektiv. Diese demonstriert Colliander am Beispiel des semantischen Prädikats UNTERSUCH und kommt zu der Feststellung, »dass es in gewissen, eindeutig beschreibbaren Fällen, eindeutige Zusammenhänge gibt zwischen der Realisierung von Argumentstrukturen bei Verben, Substantiven und Adjektiven« (56). Allerdings sind weitere Untersuchungen notwendig, um zu überprüfen, inwieweit die hier gewonnenen Befunde verallgemeinert werden können. Der Beitrag von E. Fobbe »Was von Valenz übrig bleibt.

Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache« (61–85) untersucht die Rezeption der Valenztheorie in der Lehrwerkentwicklung im Deutschen als Fremdsprache. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Lehrwerke der Grundstufe *Tangram*, *Stufen international*, *em*, *Themen* bzw. *Themen neu/Themen aktuell* sowie das für fortgeschrittene Lernende konzipierte Lehrwerk *Auf neuen Wegen*. Die akribisch und systematisch durchgeführte Analyse von Fobbe macht darauf aufmerksam, dass im Vergleich zu den Lehrwerken für Fortgeschrittene am Beispiel von *Auf neuen Wegen* die valenzgrammatischen Darstellungen in den betreffenden Lehrmaterialien der Grundstufe auf ein Minimum reduziert sind. Daraus resultieren nach Fobbe Nachteile, die damit verbunden sind, dass von den jeweiligen Lehrwerkautoren das Potenzial des Valenzmodells bei der verständlichen Erklärung komplexer sprachlicher Phänomene nicht wahrgenommen wurde. Diese Mängel führt sie darauf zurück, dass eine explizite Erklärung grammatischer Inhalte dem Primat der Kommunikation untergeordnet wurde. Daher plädiert sie zu Recht für eine Bewusstmachung grammatischer Phänomene auch in den Lehrwerken der Grundstufe. Der Beitrag von M. Hennig »Syntaktische Relationen zwischen Satzstrukturen und Satzinhalt« (87–112) spricht sich dafür aus, »Satzinhalte bei der Erfassung der Satzstruktur stärker zu berücksichtigen als bislang üblich« (88). Die Berechtigung ihrer Forderung stellt Hennig überzeugend am Beispiel der Sprechakt-Adverbiale (Konditionalsätze) und der Modalwörter dar. Zudem diskutiert sie kritisch didaktische Anwendungsmöglichkeiten eines solchen Ansatzes. S. Engelberg hinterfragt in seinem Beitrag »Die lexikographische Behandlung von Argumentstrukturvarianten in Valenz- und Lernerwörterbüchern« (113–141) die Zweiteilung in Grammatik und Lexikon bei lexikographischen Beschreibungen. In einer eigens für die Analyse entwickelten Valenzbeschreibung, die grammatische und semantische Kriterien integriert, zeigt Engelberg am Beispiel von ausgewählten Verben, dass in verschiedenen Wörterbüchern die Argumentstrukturvarianten alles andere als systematisch und konsistent bearbeitet sind. Daher plädiert er für eine neue Dokumentationsform, die »die grammatischen und semantischen Besonderheiten einzelner Verben im Zusammenspiel mit den verschiedenen konstruktionellen Varianten [erfassen kann]« (140). Diese integrative Herangehensweise an grammatische Phänomene, die sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte einbezieht, ist sehr zu begrüßen, denn im Lernprozess stellen Form und Inhalt keine Gegensätze dar, sondern sie ergänzen sich. Der Beitrag von M. Durell »Über den praktischen Nutzen der Valenztheorie im DaF-Unterricht. Eine kritische Bestandsaufnahme« (143–155) thematisiert Probleme im Zusammenhang mit der Verwirklichung des Valenzkonzepts bei englischsprachigen Deutschlernenden, die am Beispiel der Prädikativergänzung bei Kopulaverben und der Reihenfolge der Adverbialbestimmungen im Deutschen und im Englischen diskutiert werden. Darüber hinaus wendet sich Durell der Frage zu, wie man am Beispiel der Satzbaupläne das Valenztheo-

retische Konzept bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im englischsprachigen Kontext fruchtbar machen kann. F. Mollica vergleicht in seinem Beitrag »Syntaktischer Wechsel, Restriktionen und Lesartänderung im Deutschen und im Italienischen« (157–182) einerseits die »Verbindung Verb + verbregierte Präpositionen« (157) und andererseits die zwischen Präposition und Akkusativergänzung alternierenden Verben im Deutschen und im Italienischen. Den Nutzen seiner Untersuchung sieht er darin, »die jeweiligen Nuancen besser zu erfassen« (181). Der Beitrag von M. Möller »Mach dich schlau: *Machen* + *Adjektiv* als Lerngegenstand« (183–214) widmet sich zuerst der Ermittlung der Polysemie bei der Konstruktion »machen + Adjektiv«. Sodann stellt er Überlegungen an, wie die gewonnenen Ergebnisse in die Unterrichtspraxis des Deutschen als Fremdsprache umgesetzt werden können. Freilich sind die Darstellungen zu diesem Punkt kurz geraten und beschränken sich lediglich auf ein paar Adjektive, die mit dem Verb »machen« gebildet werden können. Der Band schließt mit dem Beitrag von María José Domínguez Vázquez und Gemma Paredes Suárez »Das kontrastive Valenzwörterbuch Spanisch-Deutsch« (215–259) ab. Der Beitrag besteht aus zwei Teilen, »I. Konzeption und Aufbau des Wörterbuchs« (215–240) und »II. Theoretische und anwendungsorientierte Problembe- reiche« (241–259). Das Wörterbuch wendet sich an spanische Lernende der fremden Sprache Deutsch. Im ersten Teil werden das methodologische Verfahren und die formalen Merkmale des Wörterbuchs präsentiert, im zweiten die entstan- denen Probleme und ihre Lösung referiert.

Insgesamt bietet der vorliegende Band in seinen einzelnen Beiträgen dem Leser einerseits eine kritische Würdigung des valenztheoretischen Konzepts und andererseits einen hervorragenden Überblick über die (noch unausgeschöpften) Potenzi- ale der Valenzgrammatik bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. In diesem Sinne gehört der Band in die Hand aller Fachkollegen, Lehrer, Curriculumplaner und Lehrwerkentwickler, die über das valenztheoretische Modell im fremdsprachlichen Deutschunterricht nachdenken und obendrein über ihren eigenen Umgang mit der Theorie reflektieren wollen.

- Gehring, Wolfgang; Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.):
Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig:
Diesterweg, 2010. – ISBN 978-3-507-71213-3. 223 Seiten, € 17,90

(Dagmar Silberstein, Marburg)

Außerschulische Lernorte sind in der letzten Zeit verstärkt ins Zentrum der fremdsprachendidaktischen Diskussion gerückt.¹ Da sie jedoch in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts – im Gegensatz zu den Sachfächern – noch nicht fest

verankert sind, bündelt der von Gehring und Stinshoff herausgegebene Sammelband unter dem Motto »[f]remde Sprachen lernt man nicht nur aus Büchern und im Unterricht« (5) 18 Beiträge, deren gemeinsames Anliegen darin besteht, verschiedene Lernorte, die sich mit fremden Sprachen erschließen lassen, zu beschreiben, das Potenzial dieser Orte praxisnah zu verdeutlichen sowie zur Übertragung der dargestellten Ideen auf den eigenen Unterricht einzuladen. Der Band spricht somit in erster Linie praktizierende Fremdsprachenlehrkräfte an, eignet sich aber auch als Grundlage für die Gestaltung von Seminaren im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung.

Die Beiträge enthalten Ideen für verschiedene Schulformen, Niveaustufen und Altersgruppen. Bezüglich der Fremdsprache überwiegen Vorschläge für das Englische: In zehn der 18 Beiträge finden sich Unterrichtsideen, die konkret für den Englischunterricht ausgearbeitet sind. Zwei Beiträge enthalten Vorschläge für den DaZ-Bereich und sechs Beiträge sind sprachenübergreifend angelegt. Da sich die sprachspezifischen Unterrichtsideen und Arbeitsblätter jedoch auch gut als Anregungen für andere Sprachen nutzen und für den jeweiligen Fremdsprachenunterricht adaptieren lassen, ist der Band in jeder Hinsicht auch für DaF/DaZ interessant.

Thematisch decken die Beiträge eine Vielzahl verschiedener außerschulischer Lernmöglichkeiten ab, von den klassischen Begegnungs- und Korrespondenzprojekten über ganz alltägliche Orte wie den Schulhof und den Supermarkt bis hin zu Lernorten, die fächervernetztes Lernen ermöglichen, wie z. B. das Theater und das Museum. Darüber hinaus werden auch bisher wenig erschlossene Lernorte thematisiert wie die Kinder-Universität und das *work placement*.

Kritisch anzumerken ist, dass die Gliederung des Bandes kein klares Konzept erkennen lässt: Die Beiträge sind weder thematisch nach Lernorten noch alphabetisch nach den Autoren geordnet. Zwar folgen einige thematisch verbundene Artikel aufeinander, jedoch wird dieses Prinzip nicht konsequent durchgehalten, so dass die Abfolge teilweise etwas willkürlich erscheint. Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge thematisch gebündelt vorgestellt.²

Vorrangig *allgemeinen didaktisch-methodischen Überlegungen* widmen sich zwei Beiträge: Ausgehend von einer Kritik am alltäglichen Fremdsprachenunterricht zeigt Gehring in der Einleitung zum Band (7–16) auf, worin die Relevanz außerschulischer Lernorte besteht, und weist auf die Notwendigkeit hin, diese fest in den Lehrplänen zu verankern. Klewitz (43–55) sieht in der systematischen Nutzung außerschulischer Lernorte eine Möglichkeit, den Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, »dass von Beginn an für Schüler relevante Themen mit adäquaten Sprachlernsituationen gekoppelt werden« (43).

Mit *Begegnungsprojekten* im engeren und weiteren Sinne setzen sich vier Beiträge auseinander: Gutwerk (17–26) beschreibt die Geschichte der US-amerikanischen Schulen in Deutschland und deren Nutzung als Lernort, der authentische

Sprachbegegnungen und interkulturelle Erfahrungen ermöglicht. Ehrenreich (140–154) stellt ein Kommunikationstraining vor, das sie speziell für die Vorbereitung von Schülern auf einen Aufenthalt in Irland entwickelt hat. Stohlmann (171–180) präsentiert mit den *work placements* im Ausland eine Form der praxisorientierten Sprachbegegnung, die bisher in der fachdidaktischen Diskussion nur wenig Beachtung gefunden hat und deren Besonderheit u. a. darin besteht, dass die Schüler erste Arbeitserfahrungen sammeln und die Sprache dabei auf natürliche Weise lernen können. Eine originelle Form der Sprachbegegnung findet sich im Beitrag von Leinweber (36–42): Das an der Universität Oldenburg konzipierte Fremdsprachensimulationszentrum ermöglicht es, einen Besuch im Land der Zielsprache zu simulieren und auf diese Weise echte Kommunikation in realen Begegnungen zu üben.

Eine weitere Gruppe von Beiträgen widmet sich außerschulischen Lernorten, die in Form von *Erkundungen* und *Besuchen* erschlossen werden können: Froese (27–35) schlägt konkrete Aufgaben vor, mit deren Hilfe alltägliche Orte wie der Schulhof und der Supermarkt im Rahmen von Lernrallyes als Sprech- und Schreibenanlass in den Unterricht integriert werden können. Gehring (56–67) zeigt anhand eines von ihm entwickelten Spiralcurriculums auf, wie die Stadtbücherei kontinuierlich über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg als außerschulischer Lernort in den Englischunterricht einbezogen werden kann. Der Beitrag von Stinshoff (68–77) gibt Anregungen für den Einbezug landeskundlicher Ausstellungen³ in den Fremdsprachenunterricht, und Elsner (155–170) plädiert dafür, die *Kinder-Universität* für außerschulisches Lernen zu erschließen. Anhand eines eigens entwickelten Vorlesungskonzepts veranschaulicht sie, wie Englischlernenden der Grundschule das Thema »Fremdsprachen lernen lernen« im Rahmen einer solchen Veranstaltung nahe gebracht werden kann.

Mit dem Lernort *Theater* beschäftigen sich zwei Beiträge: Während Surkamp / Feuchert (78–94) methodisch-didaktische Leitlinien sowie konkrete Aufgaben und Fragen für den Theaterbesuch entwickeln, hebt Steiner (95–104) die interkulturellen Lernchancen hervor, die sich für junge Erst- und Zweitsprachenlernende an diesem Lernort ergeben.

Die Nutzung *audio-visueller Medien* in Verbindung mit außerschulischen Lernorten steht im Zentrum von vier Beiträgen: Thaler (105–112) stellt zehn Möglichkeiten vor, bei denen filmbasiertes Fremdsprachenlernen außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Im Beitrag von Lütge (113–124) finden sich generelle methodische Überlegungen zum Lernort Kino, die durch verschiedene Praxisbeispiele illustriert werden. Rymarczyk (125–139) stellt die Vorteile, die Programmkinos für außerschulisches Sprachenlernen bieten, heraus und veranschaulicht anhand von Aufgabenblättern zum Film *Little Miss Sunshine*, wie Englischunterricht vor und nach der Filmvorführung konkret aussehen kann. Schneller (197–208) holt einen außerschulischen Lernort – hier den *virtuellen Lernort YouTube* und die dort

verfügbaren Musikvideoclips – ins Klassenzimmer hinein. Sie schlägt Aktivitäten vor, mit denen die Lernenden zunächst ihre eigene Nutzung von *YouTube* reflektieren, anschließend lernen, Musikvideoclips zu analysieren und schließlich eigene Clips produzieren.

Virtuelle Lernorte stehen auch im Zentrum von zwei weiteren Beiträgen: Plieninger (181–196) stellt internetbasierte Lernumgebungen für den DaZ-Unterricht vor, und Rau (209–220) illustriert, wie sich die Neuen Medien im Rahmen von Klassenkorrespondenzprojekten schon in der Grundstufe im Englischunterricht gewinnbringend einsetzen lassen.

Insgesamt enthält der Sammelband ein breites Angebot an Ideen und viele konkrete und originelle Anregungen für die Unterrichtspraxis. Kritisch anzumerken sind vor allem einige formale Aspekte, wie die vielen Tippfehler, die selbst die Namen der Autorinnen und Autoren betreffen, fehlende Verweise auf Abbildungen und fehlende Abstracts⁴ sowie das schon erwähnte, nicht klar ersichtliche Konzept bei der Anordnung der Beiträge. Diese Mängel sollten sich jedoch bei einer Neuauflage leicht beheben lassen. Abschließend sei dem Band gewünscht, dass er eine breite Leserschaft findet und zum vermehrten, fundierten und kreativen Einbezug außerschulischer Lernorte in den Fremdsprachenunterricht beiträgt.

Anmerkungen

- 1 Hier sei u. a. auf die Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3 (2010) hingewiesen, in der sich sowohl grundsätzliche als auch vielfältige unterrichtspraktische Beiträge zu diesem Thema finden.
- 2 Die vorgenommene Gruppierung der Beiträge orientiert sich an der von Thaler (2010: 5) vorgeschlagenen Typologie für außerschulische Lernorte.
- 3 Inhaltlich hätte der Band noch durch einen Beitrag ergänzt werden können, der das Potenzial von Gemäldeausstellungen beleuchtet, da gerade diese viele Möglichkeiten für den außerschulischen Fremdsprachenunterricht enthalten, vgl. u. a. Marx (2002).
- 4 Z. B.: S. 14 »Jens Fleuchert« statt Sascha Feuchert, S. 15: »Brusch« statt Bausch, S. 23 »Erfahurngen« statt Erfahrungen, S. 117 »Rymascyk« statt Rymarczyk, S. 183 »Hameran« statt Hammeran. Der Verweis auf Abb. 1 (S. 39) und die Abstracts auf S. 68 und auf S. 78 fehlen.

Literatur

- Marx, Carola: »Wütend oder verträumt – die Gesichter der Alten Meister«. Deutsch lernen in der Gemäldegalerie am Kulturforum in Berlin«, *Fremdsprache Deutsch* 26 (2002), 40–43.
- Thaler, Engelbert: »Außerschulische Lernorte«, *Praxis Fremdsprachenunterricht / Basishft* 3 (2010), 5–7.

- ▶ Giacoma, Luisa; Kolb, Susanne:
PONS Wörterbuch Studienausgabe Italienisch-Deutsch / Deutsch-Italienisch. Stuttgart: PONS, 2010. – ISBN 978-3-12-517492-4. 2048 Seiten, € 39,95
- ▶ Giacoma, Luisa / Kolb, Susanne:
Il Tedesco smart. Dizionario Tedesco-Italiano / Italiano-Tedesco – Wörterbuch Deutsch-Italienisch / Italienisch-Deutsch. Seconda edizione. Mit CD-ROM. Bologna: Zanichelli; Stuttgart: PONS, 2011. – ISBN 978-8808-2-0710-4. 1440 + 32 Seiten, € 42,70

(Hardarik Blühdorn, Mannheim)

Die Wörterbücher, die hier vorgestellt werden, sind gekürzte Abkömmlinge des von den Verlagen PONS und Zanichelli gemeinsam publizierten *Großwörterbuchs Italienisch* (Giacoma / Kolb ²2009a, ²2009b; vgl. die Rezension zur Erstauflage Gobber 2003). Die *PONS-Studienausgabe* ist auf dem deutschen Markt erhältlich und wendet sich an Studierende der Romanistik sowie allgemein an Nutzer, die auf einen relativ großen deutsch-italienischen Wortschatz zugreifen möchten. *Il Tedesco smart* ist in Italien im Handel. Es wendet sich an Nutzer, die mit einem mittelgroßen Wortschatz auskommen, etwa an Sprachlerner auf Mittelstufenniveau.

Für den Unbedarften ist der genaue Umfang der Wörterbücher nicht ohne Weiteres ersichtlich. Für die deutsche Ausgabe des *Großwörterbuchs* (²2009a) gibt PONS ca. 320.000 »Stichwörter und Wendungen« an. Die textidentische italienische Ausgabe (²2009b) hat laut Zanichelli ca. 172.000 Stichwörter. Hier wird also offenbar nach unterschiedlichen (und nicht ganz durchsichtigen) Kriterien gezählt. Für die *Studienausgabe* gibt PONS ca. 200.000 »Stichwörter und Wendungen« an. In Zanichelli-Zählung würde das wohl ca. 108.000 Stichwörtern entsprechen. Eine Ausgabe dieser Größe wird von Zanichelli nicht angeboten. *Il Tedesco smart* ist mit 91.000 Stichwörtern in Zanichelli-Zählung etwas kleiner. In PONS-Zählung dürfte das ca. 169.000 »Stichwörtern und Wendungen« entsprechen. Eine Ausgabe dieser Größe wird wiederum von PONS nicht angeboten.

Die *Studienausgabe* ist nach Format und Gewicht ein Wörterbuch für den Schreibtischgebrauch, das man nicht unbedingt mit sich herumtragen möchte. *Il Tedesco smart* ist etwas leichter, aber durch den robusten Einband mit Schuber und durch das verwendete Papier immer noch recht schwer für eine Schul- oder Unitasche. Alternativ bietet Zanichelli eine broschiierte Ausgabe ohne Schuber an.

In beiden Wörterbüchern (wie auch im *Großwörterbuch*) ist das deutsch-italienische Wörterverzeichnis um knapp 20 % umfangreicher als das italienisch-deutsche: in der *Studienausgabe* 1.065 gegenüber 890 Seiten, in *Il Tedesco smart* 750 gegenüber 640 Seiten. Der Grund dürfte hauptsächlich darin liegen, dass das Deutsche mit seinen Wortbildungsmitteln die Aufnahme einer deutlich größeren Anzahl von Stichwörtern erfordert.

Beide Wörterbücher teilen – jedes entsprechend seinem Umfang – die Qualitäten des *Großwörterbuchs*. Die Wortartikel sind außerordentlich informationshaltig. Neben den Übersetzungen stehen detaillierte Angaben zu Grammatik und Gebrauch. Auf das durch Fettdruck hervorgehobene Stichwort mit Anzeige von Wortakzent, Vokallänge (Deutsch), Vokalqualität (Italienisch) und Abtrennbarkeit von Verbpartikeln (Deutsch) folgen in beiden Teilen des Wörterverzeichnis Angaben zur Wortart, Formenbildung und syntaktischen Kombinatorik (Genus, Hilfsverbselektion, Ergänzungsforderung u. a.). Je nach Relevanz werden für das Stichwort insgesamt oder für die Einzelbedeutungen vor den Übersetzungen noch Hinweise auf Schreibvarianten, Herkunft, regionalen Gebrauch, Eigennamenstatus u. a. gegeben. Einzelbedeutungen werden meist mit Hilfe ausgangssprachlicher Synonyme, thematischer bzw. stilistischer Gebrauchsbereiche und/oder typischer Wortkombinationen unterschieden. An vielen Stellen werden Gebrauchsbeispiele mit Übersetzung gegeben, die am Fettdruck leicht erkennbar sind.

Eine Spezialität der Wörterbücher von Giacoma/Kolb – die vor allem im *Großwörterbuch* beeindruckend ausgeführt ist, aber auch in den kleineren Ausgaben an zahlreichen Stellen zum Tragen kommt – ist der Verweis auf Kollokatoren, also auf Wörter, die im Sprachgebrauch überzufällig häufig mit dem betreffenden Stichwort kombiniert werden. Um eine erhellende Wirkung für den Wörterbuchbenutzer zu erzielen, müssen Kollokatoren gefunden werden, die möglichst konkrete Bedeutung haben, z. B. Substantive wie *Rede*, *Elfmeter* oder *Versprechen* mit dem Verb *halten*, Adjektive wie *steif*, *voll* oder *falsch* mit dem Substantiv *Hals*, Substantive wie *bambino*, *lezioni* oder *analgesico* mit dem Verb *prendere* oder Verben wie *chinare*, *scuotere* oder *sbattere* mit dem Substantiv *testa*. Die Auswahl ist den Autorinnen meines Erachtens hervorragend gelungen und gibt ein lebendiges Bild beider Sprachen. Kollokatoren bieten den praktischen Vorteil, dass sie teilweise an die Stelle von Beispielsätzen treten können. So kann mit ihrer Hilfe der idiomatische Gebrauch von Wörtern platzsparend und trotzdem treffsicher beschrieben werden. Oftmals dienen sie auch dazu, Einzelbedeutungen des Stichworts zu unterscheiden, etwa *Schiff*, *Fieber* und *Hoffnung* als Kollokatoren für unterschiedliche Bedeutungen von *sinken*.

Wörter, die sich in der Zielsprache nicht ohne Weiteres durch lexikalische Äquivalente wiedergeben lassen, werden paraphrasiert (z. B. *Regelstudienzeit*: »tempo previsto per un corso di laurea«, *Solidaritätszuschlag*: »imposta addizionale che contribuisce a coprire i costi della riunificazione« oder *trifolato*: »klein gehackt und mit Öl, Knoblauch und Petersilie angebraten«). Solche Paraphrasen scheinen mir im deutsch-italienischen Teil insgesamt etwas zahlreicher zu sein als im italienisch-deutschen. Beispielsweise fehlt mir für *concorso* neben den Übersetzungen *Wettbewerb*, *Schönheitswettbewerb*, *Preisausschreiben*, *Wettkampf* usw. die Kollokation *concorso pubblico* und die dazugehörige Paraphrase »formalisiertes

Auswahlverfahren für die Besetzung öffentlich ausgeschriebener Stellen«, die im Deutschen durch kein lexikalisches Äquivalent wiedergegeben werden kann. Diese Gebrauchsweise ist meiner Meinung nach in der italienischen Lebensrealität zu häufig, um – zumindest in der *Studienausgabe* – fehlen zu dürfen.

Beide Wörterbücher sind mit ergänzenden Service-Teilen ausgestattet. Vorangestellt sind ausführliche Gebrauchshinweise in beiden Sprachen, die auch über Konzeptionelles Auskunft geben. Anhand von Beispielartikeln wird veranschaulicht, was für Informationen in welcher Form aufgefunden werden können.

Im Anhang bietet die *Studienausgabe* auf knapp 50 Seiten Grammatik-Informationen, zunächst in deutscher Sprache zum Italienischen, dann in italienischer Sprache zum Deutschen: regelmäßige Formenbildung von Artikeln, Substantiven, Adjektiven, Pronomina und Verben, Listen der unregelmäßigen Verben und ihrer Kennformen, Regeln der Silbentrennung. Auf fünf Seiten folgen Routineformeln für Begrüßung, Vorstellung, Verabschiedung, Bitte, Dank, Entschuldigung, Frage nach dem Weg und einige weitere Standardsituationen. Solche Informationen würde man meines Erachtens eher in einem kleineren, handlicheren Wörterbuch – oder aber in einem Werk vom Umfang der *Studienausgabe* reichhaltiger – erwarten. Für den Schreibtischgebrauch passender ist ein kleiner zweisprachiger Briefsteller (zehn Seiten) mit Anrede- und Grußformeln, Formulierungsvorschlägen und Musterbriefen. Es folgen weitere Handreichungen, darunter ein Muster für einen deutschen und einen italienischen Lebenslauf, eine Liste der Zahlwörter, Maß- und Gewichtsbezeichnungen und ein – recht knappes – zweisprachiges Verzeichnis geographischer Namen.

Il Tedesco smart enthält andere Zugaben, die ansehnlich gemacht und nicht nur für jugendliche Nutzer attraktiv sind: Im vorderen Einband geben vier Karten über Geographie und politische Gliederung Deutschlands, der Schweiz, Österreichs und Italiens Auskunft. In diesen Karten stehen weitaus mehr geographische Namen als in den Verzeichnissen der *Studienausgabe*. Allerdings sind die drei ersten Karten nur in deutscher, die vierte nur in italienischer Sprache beschriftet. Es wäre hilfreich und nur wenig aufwendiger gewesen, alle vier Karten in beiden Sprachen abzudrucken.

Im Anhang finden sich auf Italienisch verfasste knappe Grammatik-Informationen zum Deutschen, die denen der *Studienausgabe* ähnlich, aber etwas kürzer sind. Entsprechende Informationen zum Italienischen fehlen leider. Ausführlicher als in der *Studienausgabe* wird – dies wiederum für beide Sprachen – die Formenbildung der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben dargestellt. Es folgt ein hübsches zweisprachiges Bildwörterbüchlein, das auf 32 hochwertigen Farbtafeln einen ansehnlichen Wortschatz zusätzlich nach Sachgebieten aufschließt. Dabei wird eine erstaunliche Breite von Themen erfasst, die in Alltag und Medien vorkommen. Andererseits bleibt unausweichlich auch vieles unberücksichtigt. Im hinteren Einband findet sich noch eine Tabelle mit 110 zweisprachig

beschrifteten Farbplättchen, aus denen der Interessierte zum Beispiel erfahren kann, dass *azzurro opaco* auf Deutsch *matt hellblau* oder *ziegelbraun* auf Italienisch *mattone* heißt.

Il Tedesco smart enthält außerdem eine – leider nicht ganz fehlerfrei programmierte – CD-ROM für Windows, die sich selbst installiert und nicht nur die Wörterverzeichnisse, sondern auch die Grammatik-Informationen, Karten (auch hier nur einsprachig!) und Farbtafeln enthält. Die Daten sind mit einer ausgezeichneten Such-Software erschlossen. Im Funktionsumfang entspricht sie derjenigen, die auch in anderen Zanichelli-Wörterbüchern zum Einsatz kommt, unter anderem in der elektronischen Version des *Großwörterbuchs* (Giacoma / Kolb ²2009b). Man kann nicht nur nach Stichwörtern, sondern auch nach Übersetzungen, Beispielen, Kollokatoren, grammatischen Kategorien wie Wortart u. a. sowie nach Gebrauchsinformationen suchen und dabei mit einer gut gemachten Abfragesprache vielfältige Kombinationssuchen durchführen. So kann man sich etwa eine Liste der Konjunktionen (79 im deutsch-italienischen, 131 im italienisch-deutschen Teil), aller Stichwörter mit dem Kollokator *acqua* (immerhin 183) oder aller Beispiele mit dem Wort *richtig* (32) zusammenstellen lassen. Man möchte wünschen, dass solche Funktionen an den Spieltrieb der Nutzer appellieren und sie zum elektronischen Stöbern einladen. In Sekundenschnelle wird man sich mit ihrer Hilfe Fragen beantworten, über die anderweitig nicht leicht etwas zu erfahren wäre – und vielleicht auch solche, die man sich eigentlich gar nicht gestellt hatte.

Sowohl die *Studienausgabe* als auch *Il Tedesco smart* sind gewissenhaft gearbeitet, mit viel Liebe zum Detail und – jeweils bezogen auf ihren Umfang – hoch verlässlich. Die Artikel bleiben trotz der Informationsdichte dank einer geschickten graphischen Aufbereitung übersichtlich und gut lesbar. Beide Wörterbücher können mit gleichem Gewinn auch in den Ländern verwendet werden, für deren Markt sie nicht produziert wurden. Über das Internet sind sie glücklicherweise überall leicht zu beschaffen. Beiden möchte man einen großen Nutzerkreis wünschen.

Literatur

- Giacoma, Luisa; Kolb, Susanne: *Großwörterbuch Italienisch*. 2. Aufl., Neubearbeitung. Stuttgart: Pons; Bologna: Zanichelli, 2009a.
- Giacoma, Luisa; Kolb, Susanne: *Il Nuovo Dizionario di Tedesco in CD-ROM*. Seconda edizione. Bologna: Zanichelli, 2009b.
- Gobber, Giovanni: »Dizionario Tedesco Italiano – Italiano Tedesco / Wörterbuch Deutsch Italienisch – Italienisch Deutsch, hrsg. v. / a cura di Luisa Giacoma e Susanne Kolb. Bologna: Zanichelli & Stuttgart: Pons Klett, 2001.« Rezension in: *International Journal of Lexicography* 16, 4 (2003), 445–448.

- Giribone-Fritz, Béatrice; Krüger, Renate; Muller, Chantal:
Europa in Sagen und Märchen. Ein anderer Zugang zu europäischen Kulturen und Sprachen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule.
Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Mehrsprachigkeit in Europa 3). – ISBN 978-3-0343-0398-9. 168 Seiten, € 32,40

(Sabina Czajkowska-Prokop, Wrocław / Polen)

Das vorliegende Buch enthält das im Rahmen eines in den Jahren 2003–2007 durchgeführten Comenius 2.1.-Projektes *Early Language Learning: Meeting Multicultural and Multilingual Europe through National Stories* entstandene Material. Das Ziel des Projektes war, zwölf Sagen, Legenden und Märchen aus europäischen Ländern für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht der Grundschulen Europas zu didaktisieren. Die MitarbeiterInnen, die an diesem Projekt teilgenommen haben, kamen aus zehn europäischen Lehrerbildungseinrichtungen (Belgien, Bulgarien, Deutschland, Großbritannien, Irland, Niederlande, Polen, Ungarn und zwei aus Spanien). Eines der Projektergebnisse ist eine DVD mit allen erarbeiteten Unterrichts- und Lehrermaterialien sowie zwölf Geschichten in insgesamt zehn Sprachen.¹

Das Buch enthält zwei Kapitel, eine Bibliographie und einen Anhang. Das erste Kapitel – »Europäische Sagen und Märchen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule – ein multikultureller und multilingualer Ansatz« – setzt sich aus vier Teilen zusammen. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass seit etwa zwanzig Jahren zahlreiche Beiträge zum Thema »Arbeit mit Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht« erscheinen (13), wobei es sich meistens um (Alltags-)Geschichten, *storys*, Bilder- und Kinderbücher oder allgemein bekannte Märchen (wie etwa *Rotkäppchen*) handelt. Um aber die Realisierung der Ziele des primären Fremdsprachenunterrichts – wie etwa die Entwicklung von Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen – zu sichern, sollen auch Sagen und Legenden aus Zielsprachenländern im Unterricht bearbeitet werden, die ein hohes interkulturelles Potenzial aufweisen, »zum einen gemeinsame europäische Werte widerspiegeln, zum anderen aber für ein Land typische Lebensweisen, Bräuche und Orte zeigen, damit die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der europäischen Kulturen erkennen und verstehen können« (15).

Im ersten Teil des 1. Kapitels berichten die Autorinnen über die Entstehungsgeschichte des Materials, einer mehrsprachigen Anthologie von Geschichten aus europäischen Ländern mit Didaktisierungen für den FSU in den Grundschulen. In diesem Teil sind alle Geschichten aufgelistet (*Der Heilige Martin* – eine europäische Legende / Deutschland, *Der Heilige Nikolaus* – eine europäische Legende / Belgien, *Die Legende vom Heiligen Georg* – Spanien, *Der Wunderhirsch* – Ungarn, *König Artus* – Großbritannien, *Der Drache vom Wawel* – Polen, *Das*

Schloss von Sagunto – Spanien, *Der Rattenfänger* – Deutschland, *Die Dame von Stavoren* – Niederlande, *Eisirt* – Irland, *Die Wichtelmännchen* – Belgien, *Das kleine runde Weißbrot* – Bulgarien) sowie Merkmale der didaktisierten Geschichten genannt (klare Struktur, kurze Sätze und viele Wiederholungen, für Märchen und Sagen typische Wendungen, interaktiver Aufbau, grundschulgemäßes Vokabular, Möglichkeit der Darstellung des Inhalts durch Bilder und andere außersprachliche Mittel).

Im zweiten Teil des 1. Kapitels berichten die Autorinnen über die Schwierigkeiten, die Begriffe *Märchen*, *Sage* und *Legende* eindeutig zu definieren, weil sie in unterschiedlichen Sprachen zum Teil ungleiche Gattungen mit anderen Merkmalen bezeichnen (vgl. deutsche *Legende* mit franz. *légende* und engl. *legend*). Aus diesem Grund entschieden sich die MitarbeiterInnen für Geschichten, die bestimmte Merkmale aufweisen: Sie sollen mündlich tradiert und immer wieder von Erzählern verändert und geformt worden sein und bestimmte sprachliche und formale Mittel enthalten, die sie als literarische Gattung unverwechselbar machen. Im dritten, umfangreicheren Teil des 1. Kapitels erläutern die Autorinnen das interkulturelle Potenzial der ausgewählten Texte. Es wird noch einmal auf die interkulturellen Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts eingegangen und erklärt, dass und wie die Arbeit mit Sagen und Märchen die Grundschulkinder Folgendes erkennen lässt:

- »Das, was für mich selbstverständlich ist, muss es für den Anderen noch lange nicht sein. Meine Gewohnheiten, mein Lebensstil haben keine universale Gültigkeit.« [...]
- »Fremd ist man nur in den Augen des Anderen.« [...]
- »Man kann den Anderen nur verstehen, wenn man sich selbst gut kennt.« [...]
- »Man kann in einem fremden Land, in einer fremden Kultur auch Dinge finden, die wir gemeinsam haben.« [...]
- »Man kann den Anderen besser verstehen, wenn man weiß, woher eventuelle Unterschiede kommen.« (23–24)

Anschließend nennen die Autorinnen noch andere Gründe, warum sich Sagen und Legenden besonders gut als Spiegel verschiedener europäischer Kulturen für den FSU in der Grundschule eignen: sie ermöglichen es den Kindern, gemeinsame, universelle Werte wie etwa Ehrlichkeit, Respekt, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und Gerechtigkeit zu erkennen, Fragen nach der Herkunft der Menschen und der Welt zu stellen, nationale Helden und das Leben einiger Heiligen kennenzulernen, etwas über Traditionen, Sitten und Gebräuche fremder Kulturen zu erfahren. All das fördert ohne Zweifel die Entwicklung der Offenheit, Toleranz und Solidarität mit Menschen aus anderen Nationen.

Der letzte Teil des 1. Kapitels handelt von Möglichkeiten zur Entwicklung von Hörverstehen, Sprachproduktion und Sprachbewusstheit durch das Einsetzen

solcher Geschichten im Unterricht. Die Autorinnen betonen in diesem Teil, dass – außer der Förderung des interkulturellen Bewusstseins – »Geschichten, insbesondere Märchen und Sagen, die fremde Sprache im Kontext [präsentieren] und somit die Gelegenheit zu vielfältigen Aktivitäten im Bereich des Sprachverstehens und der Sprachproduktion [bieten]« (29). In diesem Teil wird auf das Konzept der Schülerversionen der Märchen und Sagen eingegangen. Sie enthalten nämlich viele Wiederholungen, typische (oft gereimte) Wendungen, einfache Dialoge, was sowohl das Verstehen als auch die Sprachproduktion erleichtert. Die entwickelten Aufgaben zum Hörverstehen sollen die SchülerInnen auf den Inhalt der Geschichte einstimmen und eine Hörerwartung aufbauen sowie die Lernenden zur aktiven Beteiligung am Hören (durch z. B. Imitieren von Bewegungen oder Mitsprechen der Strukturen) zu bewegen.

Die Sagen und Legenden können auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sensibilisierung für Sprachen unterstützen: Alle zwölf Geschichten sind auf der am Anfang genannten DVD sowohl als Audioversion als auch als Transkript in sieben europäischen Sprachen vorhanden (Deutsch, Englisch, Französisch, Gälisch, Italienisch, Niederländisch, Spanisch); die Geschichten aus Osteuropa sind auch in ihren Herkunftssprachen (Bulgarisch, Polnisch, Ungarisch) verfügbar. Die Lehrkräfte haben also die Möglichkeit, die jeweilige Geschichte nicht nur in der Zielsprache, sondern auch in ihrer Herkunftssprache zu präsentieren, was für die Lernenden folgende Vorteile hat:

Gefördert werden

- »ein anhaltendes Interesse an anderen Sprachen und Kulturen, die weniger gesprochenen Sprachen eingeschlossen,
- ein offenes und stressfreies Herangehen an unbekannte Sprachen,
- die Neugier darauf, wie Sprachen funktionieren,
- der Wunsch, Sprachen zu lernen, um mit anderen Menschen zu kommunizieren« (35).

Kapitel 2 enthält drei europäische Geschichten: *Die Legende von Sankt Martin* (in deutscher Sprache), *How Arthur Became King* (in englischer Sprache) und *Les nutons* (in französischer Sprache). Zu jeder Geschichte gibt es jeweils die Schülerversion der Geschichte, Informationen zum kulturellen Hintergrund (u. a. Gattung, Herkunft, Verbreitung, mit der Legende verbundene Bräuche und Traditionen, Informationen über andere Versionen der Legende mit bibliographischen Belegen und Linksammlung), Hinweise zu den Unterrichtsaktivitäten (erzieherische, interkulturelle, sprachliche Ziele, Beschreibung der Aktivitäten vor, während und nach dem Hören sowie weiterführende Aktivitäten, Vorschläge für Projektarbeit, ausgewählte Unterrichtsmaterialien). Die zwei Unterkapitel in der englischen und französischen Sprache beinhalten zusätzlich die deutschen Versionen der beiden Legenden.

Das letzte Unterkapitel enthält die Beschreibung einer Unterrichtsreihe zum Thema *Zwerge*, die in einer Thüringer Schule in Marlshausen durchgeführt wurde. Die SchülerInnen arbeiteten an zwei Geschichten: an der belgischen Sage *Les nutons* und an der irischen Geschichte *Eisirt*. Die gesammelten Erfahrungen sind sehr gut: Die SchülerInnen konnten problemlos dem Unterrichtsgeschehen folgen, verstanden die Geschichten ohne große Schwierigkeiten, waren bereit, charakteristische Wendungen zu wiederholen und hatten einfach Spaß, Geschichten aus fremden Ländern und in fremden Sprachen kennenzulernen, was gewiss zur Realisierung der interkulturellen Lernziele beigetragen hat.

Zusammenfassend bringt das Buch zahlreiche Argumente für die Arbeit mit Sagen und Legenden im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, auch in anderen Sprachen. Die LeserInnen finden hier sowohl theoretische als auch praktische Grundlagen zu diesem Thema. Durch den Bericht über die Erprobung des Materials bekommen bestimmt viele LehrerInnen Mut, die Geschichten auch in anderen Sprachen im Unterricht einzusetzen, was dem Postulat der multikulturellen und mehrsprachigen Erziehung der Kinder entspricht.

Anmerkung

- 1 Die DVD mit den erarbeiteten Materialien ist bei Frau Renate Krüger (renate.krueger@uni-erfurt.de), einer der Autorinnen, gegen einen Unkostenbeitrag von € 5,- zu beziehen.

► Glaser, Hermann:

»Ach!« – **Leben und Wirken eines Kulturbürgers**. Bonn: Klartext, 2011 (Edition Umbruch. Texte zur Kulturpolitik 27). – ISBN 978-3-8375-0472-9. 328 Seiten, € 19,80

(*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*)

Der langjährige Nürnberger Kulturdezernent Hermann Glaser (geb. 1928), der durch zahlreiche Publikationen auch theoretisch seine Konzeption einer durch eine »neue Kulturpolitik« geschaffenen »Soziokultur« (7) propagiert hat, legt nun »eine fragmentarische Autobiografie, welche freilich viele allgemeine kulturpolitische Diskurse enthält« (7), vor.

Die privaten Erinnerungen sind immer mit dem zeitgeschichtlichen Hintergrund verbunden. So hat die nationalsozialistische Realität Glasers Kindheit und Jugend traumatisch bestimmt. Sein nachhaltigstes biographisches Erlebnis ist die Pogromnacht im November 1938.

In der Nachkriegszeit bekamen Glaser und seine Zeitgenossen Anschluss an die literarische Moderne und demokratische Initiativen durch Zeitschriften wie *Der Ruf*, *Der Monat* und die *Frankfurter Hefte*. Dennoch ist die Ästhetik Schillers eines der bedeutendsten Bildungserlebnisse Glasers, die auch für seine spätere kulturpolitische Programmatik grundlegend sein sollte. Als ein Schlüsseltext für den Kulturaktivisten erscheint ein Brief Schillers an den Herzog Christian von Augustenburg, der in Nummer 5 der *Nürnberger Nachrichten* im Herbst 1945 abgedruckt wurde und aus dem Glaser (31) zitiert:

»Wenn also die ästhetische Bildung in diesem doppelten Bedürfnis begegnet, wenn sie auf der einen Seite die rohe Gewalt der Natur entwaffnet und die Tierheit erschläft, wenn sie auf der anderen die selbsttätige Vernunftkraft weckt und den Geist wehrhaft macht, so (und auch nur so) ist sie geschickt, ein Werkzeug zur sittlichen Bildung abzugeben.«

Die progressive Dynamisierung der Schillerschen Ästhetik sollte auch ein wesentlicher Impuls in einem von Glasers wichtigsten und bekanntesten Büchern werden: *Die Wiedergewinnung des Ästhetischen. Perspektiven und Modelle einer neuen Soziokultur* (1974), das er zusammen mit seinem ehemaligen Nürnberger Schüler Karl Heinz Stahl verfasste und das 1983 in aktualisierter und erweiterter Neuauflage unter dem programmatischen Titel *Bürgerrecht Kultur* erschien. Bemerkenswert, dass diese produktive Schiller-Rezeption in der Germanistik noch keine nachhaltige Resonanz gefunden hat.

Weitere wichtige und im kulturpolitischen Diskurs aufsehenerregende Bücher Glasers waren die 1964 erstmals erschienene und mehrfach wiederaufgelegte Abrechnung mit dem deutschen Kleinbürgertum als Wegbereiter der nationalsozialistischen Diktatur, *Spießeriologie*, und die in den 1980er-Jahren veröffentlichte dreibändige *Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland*, der nach dem Mauerfall die komprimierte *Kleine Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland* 1991 folgte, welche als *Eine west-östliche Erzählung* (Untertitel) in erweiterter Fassung 2004 als Taschenbuch erschien.

Bereits in seiner etwa zehnjährigen Zeit als Gymnasiallehrer publizierte Glaser seine *Gedanken zur Reform der Höheren Schule* (1963), in denen er sich für eine »Pädagogik der Gratifikationen und nicht der Sanktionen« (76) ausspricht. Er begreift die Schule auch als »Vorschule des Staates« (86) und fordert die Vermittlung und Ausübung demokratischer Fertigkeiten. Die »eigentliche pädagogische Aufgabe« ist die »Erziehung zur Freiheit« (85), die die Basis einer Demokratie ist, die Glaser folgendermaßen typisiert: »Nicht Geschwätz und Phrasenschwall kennzeichnen die *recht* verstandene Demokratie, sondern die Kühle des Urteils und die kristalline Schärfe geistiger Auseinandersetzung.« (82)

In seiner Dienstzeit als Nürnberger Kulturdezernent (1964–1990) hat Glaser Veranstaltungen initiiert, die der Stadt weite überregionale Bedeutung einbrach-

ten, so etwa die im Rundfunk übertragene Kongressreihe *Nürnberger Gespräche* zwischen 1965 und 1969, in denen bedeutende Intellektuelle und Zeitzeugen wie Max Horkheimer, Hilde Spiel, Jean Améry und Fritz Stern vor großen Auditorien die kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit forcierten. Zur Zielsetzung wird vermerkt:

»Gerade Nürnberg, die Stadt der ehemaligen Reichsparteitage, in der ein Julius Streicher gewirkt und gewütet hatte und die ein Sinnbild für die Pervertierung des deutschen Nationalgefühls war, sollte ein Ort der Begegnung und des Diskurses werden; mittels Vernunft, Reflexion und wissenschaftlicher Analyse, die vor allem eine Konfrontation mit der Vergangenheit einschloss, sollte die Stadt deutlich machen, welche radikale, das heißt bis zu den Wurzeln reichende Veränderung im Bewusstsein hier wie insgesamt in der Bundesrepublik stattgefunden hatte.« (157 f.)

Die Stellung Nürnbergs als Stadt der NSDAP-Reichsparteitage sollte auch die Vorbereitungen der *Nürnberger Kulturwochen* 1986 in New York erschweren, denn die amerikanischen Kulturpolitiker hatten noch starke Vorbehalte gegen die historisch vorbelastete Stadt. Eine Dokumentationsausstellung zur Nürnberger Stadtgeschichte, die selbstverständlich die Nazizeit mit einschloss, sollte die bestehenden Zweifel ausräumen und das ganze Projekt zu einem großen Erfolg werden lassen.

Glaser, unter dessen Leitung bundesweit beachtete Veranstaltungen zu den Nürnberger Kulturgrößen Albrecht Dürer und Hans Sachs sowie dem Eisenbahnjahr 1985 – der 150. Wiederkehr der ersten deutschen Eisenbahnfahrt zwischen Nürnberg und Fürth – gelangen, bezog auch vehement Stellung in tagespolitischen Auseinandersetzungen, etwa als 1981 im Jugendzentrum KOMM ungerechtfertigt Demonstranten festgenommen wurden.

Hier wird einmal mehr deutlich, was unter dem im Untertitel des Buches genannten *Kulturbürger* zu verstehen ist: ein kulturell überzeugter, politisch demokratisch engagierter Zeitgenosse. Glaser präzisiert diese Definition: »Der Citoyen ist, im Gegensatz zum Bourgeois, Bildungsbürger in einem emanzipatorischen Sinne.« (255)

Nach seiner Amtszeit als Nürnberger Kulturdezernent nahm Glaser Lehraufträge an den Technischen Universitäten Berlin, Dresden und Karlsruhe an und ist weiterhin als Publizist und Aktivist in der *Kulturpolitischen Gesellschaft* tätig. Seine Ideen einer demokratischen Ästhetik mussten gerade in einer sich mutikulturell formierenden Gesellschaft intensivere Beachtung bei lokalen, regionalen und nationalen Kulturträgern und -politikern finden.

Kulturwissenschaftlich sind seine Schriften feste Bezugspunkte, so auch die diskursiven Passagen in seinen Lebenserinnerungen, in denen er, was für Memoiren nicht selbstverständlich ist, auch seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter namentlich anerkennend erwähnt.

► Glück, Helmut (Hrsg.):

Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 2010. – ISBN 978-3-476-02335-3. 814 Seiten, € 34,95

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

Nicht nur Linguisten profitieren von der Neuauflage dieses gewohnt informativen Metzler-Lexikons. Auch Studierende und Lehrende benachbarter Disziplinen – konkret Fremdsprachenlehrende – dürfen sich von ihm angesprochen fühlen. Zweifelsfrei ein Standardwerk: Glücks Lexikon zur Sprache, das den Anspruch auf Erfassung des »Gesamtbereich[s] der heutigen Sprachwissenschaft« (V) erhebt, liegt nun bereits in der vierten überarbeiteten Auflage vor. Neben linguistischen Sachverhalten werden auch »anthropologische, kulturelle, soziale, areale, pragmatische, psychologische, textuelle und historische Aspekte der Sprache und ihrer Erforschung« (V) berücksichtigt. Die jüngste Ausgabe, fünf Jahre nach der letzten Auflage erschienen, wurde in sachlicher wie bibliographischer Hinsicht aktualisiert: Die wichtigste Neuerung besteht dabei in rund 100 neu aufgenommenen Artikeln (hauptsächlich zur Grammatik, Spracherwerbsforschung und Computerlinguistik), womit der Band nun insgesamt um 30 Seiten länger ist. Darüber hinaus sind einige Artikel gestrichen worden; welche das sind, spezifiziert der Herausgeber jedoch nicht.

Ein großer Pluspunkt dieses Metzler-Lexikons ist die konsequente Öffnung hin zu interdisziplinären, sprachwissenschaftlich relevanten Erkenntnissen etwa aus der Anatomie, Physiologie, Sprachdidaktik und Paläographie sowie die Aufnahme aktueller und diverser Forschungsbereiche wie der Computerlinguistik, der künstlichen Intelligenz, Diskursanalyse und Ethnographie der Kommunikation. Dennoch liegt der Schwerpunkt auch weiterhin auf der Terminologie aus Phonetik, Phonologie, Lexikologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik. Die Struktur des rund 8000 Stichwörter (ohne die Verweise an die 5000 Artikel) umfassenden Lexikons ist bestimmt durch eine grundlegende Zweiteilung in die gesprochene Sprachform und ihre Problematiken (Phonetik, Sprechwissenschaft) und die geschriebene Sprachform (insbesondere Schreiben und Lesen betreffend). Dass es sich um kein rein germanistisches Lexikon handelt, zeigt der Abdruck des arabischen Alphabets sowie die 12 farbigen Sprachkarten (über Sprachen Chinas, Südamerikas, über iranische und türkische Sprachen, aber auch über deutsche Dialekte und ihre historische Verteilung) im Anhang.

Die Lemmata, von »A-bar-Position« bis »Zyklusprinzip«, lassen sich über 30 Teilgebieten der Sprachwissenschaft zuordnen, wobei an die 1000 Einträge von Sprachfamilien, Sprachgruppen und Einzelsprachen handeln. Allerdings wird hier keine Vollständigkeit im Überblick über die Sprachen der Welt angestrebt, ebensowenig wie sich der Herausgeber einer speziellen Richtung der linguistischen Forschung verpflichtet fühlt.

Die englischen, teils auch französischen Entsprechungen des jeweiligen Lemmas sind zu Beginn des Artikels angeführt. Nützlich dürfte für viele Nutzer auch die Sammlung von sprachwissenschaftlich relevanten Internetadressen sein. Die Einträge sind insgesamt verständlich und klar verfasst, das Lexikon ist in der Handhabung leserfreundlich konzipiert. Einige Beispiele: Das Verweislemma »Zwielaut« verweist auf »Diphthong«; der Eintrag zu »Syntaktische Grenze« verweist auf die »Barrieren-Theorie« und das »Punktsystem« auf »Didotsystem«. Neben (Hochschul-)Lehrern und Studierenden – für viele Erstsemester dürfte sich die Anschaffung lohnen – lassen sich all jene zur Zielgruppe dieses Handbuchs zählen, die beruflich mit Sprache befasst sind (allen voran Redakteure und Übersetzer). Das *Metzler Lexikon Sprache* bleibt somit auch in der Neuauflage ein Standardwerk zur Erschließung des sprachwissenschaftlichen Fachwortschatzes, das die Konkurrenz anderer Klassiker auf dem Gebiet, wie Hadumod Bußmanns (deutlich weniger Stichworte umfassendes) *Lexikon der Sprachwissenschaft*, nicht zu scheuen braucht.

Literatur

Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner, 2008.

► Grossmann, Simone:

Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht DaF. Frankfurt a. M.: Lang, 2011 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 83). – ISBN 978-3-631-61253-8. 401 Seiten, € 69,80

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Die vorliegende Dissertation widmet sich mit Arbeitsanweisungen einem zentralen Element der Unterrichtsplanung, denn »der Erfolg einer Unterrichtssequenz [hängt] entscheidend davon ab« (13), ob es dem Lehrenden gelingt, Arbeitsaufträge so zu formulieren, dass die Lernenden den intendierten Handlungsrahmen erkennen und Handlungen dementsprechend ausführen. Bislang wurde diese Textsorte in der didaktisch-methodischen Forschungslandschaft eher vernachlässigt, wie die Autorin einleitend konstatiert (vgl. ebd.). So liegen zwar Analysen zu mündlichen Arbeitsanweisungen in Bezug auf ihre Strukturierungsfunktion im Unterricht vor, allerdings fehlt sowohl die Beschreibung linguistischer Merkmale als auch ihre Beurteilung innerhalb größerer Handlungsmuster in der Unterrichtskommunikation. Typische Merkmale von Arbeitsanweisungen sind, dass sie durch die Lehrkraft im Unterricht modifiziert, korrigiert und ergänzt werden. Sie

verfügen im schriftlichen Bereich über ein Pendant, die Formulierung von Aufgabenstellungen in Lehrwerken. Allerdings ist auch dazu die »Forschungslage lückenhaft« (14). Um diese Lücke zu schließen, unterzieht Grossmann mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen linguistischen Analysen und arbeitet ihre spezifischen sprachlichen Merkmale heraus. Darüber hinaus gibt sie didaktisch-methodische Hinweise, wie gelungene Arbeitsanweisungen gestaltet sein müssen, damit die Handlungen des Lerners mit den geforderten des Lehrers kongruieren (vgl. 16). Das Datenmaterial generiert die Autorin, die selbst als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache tätig ist, aus Unterrichtshospitationen für den studienvorbereitenden und studienbegleitenden DaF-Unterricht an einer deutschen Universität, Unterrichtsmitschnitten (Audio-Dateien), Lehrerinterviews und Lehrwerkanalysen für die Mittelstufe, und zwar *em-Hauptkurs, Auf neuen Wegen* (Hueber-Verlag), *Unterwegs* (Langenscheidt) und *Barthel 1* (Fabouda-Verlag). Die Auswahl der Unterrichtsmitschnitte (9 Unterrichtseinheiten à 90 min) problematisiert Grossmann in Kapitel 1.3, wenn sie darauf verweist, dass Videomitschnitte wertvolle Informationen im Bereich Mimik und Gestik geliefert hätten (vgl. 18) und sie nur über eine geringe Anzahl von Audio-Dateien verfüge.

Nachdem die Autorin die Schwierigkeit der Annäherung an die Textsorte Arbeitsanweisung in Kapitel 2 und 3 dargelegt hat, definiert sie diese vorläufig als eine der Gebrauchsanweisung ähnliche Textsorte (vgl. 67), um in Kapitel 4 und 5 eine ausführliche linguistische Analyse von Arbeitsanweisungen unter den Aspekten Modalität, Temporalität sowie Verweise und Bezüge vorzunehmen. Während Kapitel 4 die Merkmale schriftlicher Arbeitsanweisungen fokussiert, stehen in Kapitel 5 die mündlichen im Vordergrund. Beide Kapitel sind aufgrund der Beispiele auch für Nicht-Linguisten verständlich, zumal immer wieder Bezüge zur Unterrichtspraxis hergestellt werden wie beispielsweise bei der Verbindung von Arbeitsanweisung und Sozialform (97 oder 173). So findet sich in Lehrwerken die Referenz auf Mitlernende in Anweisungen wie *Arbeiten Sie zu dritt*, durch die die Sozialform eindeutig gekennzeichnet wird, auch wenn Lehrende diese häufig durch »Meta-Arbeitsanweisungen« paraphrasieren.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass schriftliche Arbeitsanweisungen in der Regel chronologisch angeordnet, als Imperativ- oder Fragesätze formuliert, durch Verweise (paradeiktisch *folgend-*) oder graphisch-semiotische Mittel räumlich angeordnet sind (vgl. 127), während in mündlichen Arbeitsanweisungen kaum Imperativ- und Fragesatz-Formulierungen mit Handlungsschrittfunktion auftreten und stattdessen Modalverben »primärer Träger der Anweisungsfunktion« (265) sind.

Die Analyse der mündlichen Arbeitsanweisung wurde um Kategorien erweitert, die der Spezifik der gesprochenen Sprache gerecht werden. Dazu zählen der Gebrauch von Partikeln (z. B. *so* zur Kennzeichnung des Beendens eines Arbeitsschrittes und der Aufmerksamkeitslenkung auf den nächsten Arbeitsauftrag),

Pausen, Wiederholungen und Reformulierungen. Dabei ist im Datenmaterial auffallend, dass verständnissichernde Partikeln unterrepräsentiert sind (vgl. 224), obwohl sie für den Erfolg einer Aufgabenstellung wichtig sind. Hingegen konnten Kontaktsignale zur Sicherstellung eines positiven Unterrichtsklimas (vgl. 214) und Signale zur Steuerung der Aufmerksamkeit auf die Lehrperson häufig nachgewiesen werden. Auf prosodische Merkmale geht die Autorin nicht ein, wie sie einschränkend bei der Thematisierung von Pausen anmerkt (vgl. 260). Die Ergebnisse gelten insgesamt nur bedingt für den schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. 146), da beispielsweise der Gebrauch der Partikeln zur Abschwächung von Anweisungen bei der Arbeit mit Kindern und jugendlichen Lernern weniger frequent sei.

Für die Unterrichtspraxis von Interesse sind Ergebnisse, die zeigen, welche Anweisungen sich negativ auf die Informationsverarbeitung auswirken, denn Unterricht wird zwar geplant, aber spontan formuliert (vgl. 229). So sollten Lehrkräfte beispielsweise darauf achten, Arbeitsmaterialien nicht auszuteilen, während Arbeitsanweisungen gegeben werden (vgl. 192, 195, 263). Weiterhin von Interesse für Lehrende ist die exemplarische Analyse von zwei Unterrichtssequenzen in Kapitel 6, in denen die Autorin komplexe Arbeitsanweisungen in den Mittelpunkt stellt. Dabei folgt sie der These, dass Aufgabenstellungen, die komplexe Tätigkeiten initiieren (z. B. in Gruppenarbeit), auch umfassendere Arbeitsanweisungen erfordern (vgl. 31). Da das oberste Lernziel im Fremdsprachenunterricht der Erwerb kommunikativer Handlungsmuster darstellt, sind kooperative Sozialformen im Fremdsprachenunterricht häufiger anzutreffen als in Vorlesungen oder Seminaren (vgl. 44). Die ausgewählten Unterrichtssequenzen einer Gruppenarbeit werden einmal unter dem Aspekt des Lehrerverhaltens und einmal unter der Fragestellung der Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern analysiert. Es zeigt sich in Übereinstimmung mit didaktisch-methodischen Handbüchern, dass sich eine zu starke Lenkung der Gruppenarbeit durch die Lehrperson negativ auf die Interaktion der Gruppenmitglieder auswirkt und häufig Modifikationen der Arbeitsanweisungen erfolgen (vgl. 314, 317), die zu einer Diskrepanz zwischen Arbeitsanweisung und Ergebnissen führen (vgl. 319). Die Beurteilung kooperativer Sozialformen unter dem Aspekt der Aufgabenstellung stellt ein Novum in der Fremdsprachendidaktik DaF dar, weshalb die Ergebnisse in die Lehreraus- und -fortbildung einfließen sollten.

Den Abschluss der Arbeit bilden nach einer systematischen Gegenüberstellung mündlicher und schriftlicher Arbeitsanweisungen in Kapitel 7 methodisch-didaktische Empfehlungen für die Formulierung von mündlichen Arbeitsanweisungen in Kapitel 8. Damit erhalten viele, von Lehrkräften bereits intuitiv gebrauchte Elemente der Aufgabenformulierung eine empirische Basis und geben Unterrichtenden Hinweise zu ihrer Verbesserung.

- Guenat, Graziella; Hartmann, Peter:
Deutsch für das Berufsleben B1. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. – ISBN 978-12-675725-6. 144 Seiten, € 22,99; **Übungsbuch.** – ISBN 978-3-12-675726-3. 168 Seiten, € 18,99. Stuttgart: Klett, 2010

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Das Lehrwerk *Deutsch für das Berufsleben* wendet sich an erwachsene Lerner, die ihre Deutschkenntnisse »besonders im beruflichen Kontext anwenden und verbessern wollen« (vgl. Vorwort der Autoren) und bereits über Vorkenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Das Lernpaket setzt sich aus einem Kurs- und einem separaten Arbeitsbuch zusammen, wobei das Kursbuch die Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen fokussiert, wohingegen das Übungsbuch die Bereiche Wortschatz und Grammatik und die Schreibfertigkeit trainiert (vgl. ebd.). Es gibt sowohl ein einseitiges Verzeichnis des Inhalts, dem Lektionsthemen und Teilkapitelüberschriften zu entnehmen sind, als auch ein zweiseitiges Verzeichnis, Syllabus¹ (5 f.), in welchem den Handlungsfeldern der Teilkapitel die jeweils zu behandelnden grammatischen Strukturen zugeordnet werden. Textsorten sind für eine erste Orientierung an dieser Stelle nicht erkennbar. Die Lektionsthemen lauten: Am Telefon, Auf Geschäftsbesuch, Sich kennenlernen, Über die Firma, Bei der Arbeit, Messen und Veranstaltungen.

Die Lektionen des *Kursbuches* beginnen jeweils mit der Auflistung der Lernziele und enden mit einem längeren Lesetext zu beruflichen Themen, z. B. Business-Knigge (30). Die einzelnen Lektionen enthalten aktuelle Hör- und Lesetexte sowie eine Vielzahl von Dialogsituationen, durch die sowohl die Hör- als auch Sprechfertigkeit trainiert werden kann. Durch kommunikative Aufgabenstellungen werden die Kursteilnehmer zur Interaktion angeregt und auf Meinungsäußerungen und Diskussionen im beruflichen Alltag vorbereitet. Dazu enthält der Anhang sogenannte Datenblätter, die nach dem Wechselspiel-Prinzip (Partner A/ Partner B) als Kopiervorlage für Gesprächssimulationen genutzt werden können. Außerdem enthält der Anhang eine alphabetische Wörterliste mit morphosyntaktischen Angaben wie Artikel, Plural oder Rektion der Verben. Da sich sowohl die Transkription sämtlicher Hörtexte der beiden beigelegten Hör-CDs und ein Lösungsschlüssel im Anhang befinden, ist das Lehrwerk auch für das Selbststudium geeignet.

Das *Übungsbuch* ist innerhalb der einzelnen Lektionen in Teilkapitel untergliedert, die jeweils einen neuen thematischen Abschnitt behandeln. Diese beginnen mit einer Wortschatzliste, deren rechte Spalte offen ist und die mit einem Beispiel im Anwendungskontext oder der Übersetzung in die Muttersprache ergänzt werden kann. Dieser Liste folgt eine Zusammenstellung der wichtigsten Redemittel auf Satzebene (Sprachmuster) und eine Überblicksseite zur Grammatik. Letztere arbeitet nicht mit Visualisierungen, wie auch generell im Kursbuch sehr sparsam

mit Fotos und Bildern umgegangen wird. Hier dominieren Textsorten wie Tabellen, Statistiken (50) und Schemata (z. B. Organigramm, 56). Der Grammatik-Übersicht des Übungsbuches folgen jeweils ein bis zwei Seiten mit Übungen zu Wortschatz und Grammatik, die von erfahrenen Lehrkräften um weiteres Material ergänzt werden müssen. Die Übungen zum Schreiben dienen ebenfalls der Festigung des Wortschatzes und der Grammatik, nicht jedoch dem freien Schreiben. Damit bietet sich das Lehrwerk vor allem für Lerngruppen an, bei denen Kommunikationstraining als Lernziel oberste Priorität hat und Textsorten der schriftlichen Geschäftskommunikation (z. B. eine eigene Firmenpräsentation schreiben, Reklamationen verfassen etc.) vernachlässigt werden können.

Anmerkung

- 1 Da die Autoren die beiden Bücher als abgeschlossene Kurseinheit verstehen, verwenden sie statt »Inhaltsverzeichnis« den Begriff »Syllabus«, um die Schwerpunkte der sechs Lektionen zu verdeutlichen (Erklärung einer Verlagsvertreterin, Mail vom 26.8.2011).

► Hackl, Wolfgang; Wiesmüller, Wolfgang (Hrsg.):
Germanistik im Spannungsfeld von Regionalität und Internationalität.
 Wien: Praesens, 2010 (Stimulus. Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Germanistik 18, 2009). – ISBN 978-3-7069-0634-0. 365 Seiten, € 37,–

(Karl Esselborn, München)

Die Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik fand 2009 in Innsbruck statt, wo gleichzeitig »150 Jahre Germanistik in Innsbruck« gefeiert und deshalb ein umfangreiches Programm zu den aktuellen und künftigen Aufgaben der »Germanistik im Spannungsfeld von Regionalität und Internationalität« angeboten wurde. Der vorliegende Sammelband dokumentiert diese Tagung.

Drei kurze preisgekrönte Beiträge zu spezielleren Themen (Aichinger in Wien, Handke in Jugoslawien) und ein Nachruf auf den Germanisten Erwin Koller sind dem Festvortrag von Paul Michael Lützeler (St. Louis), »Bourbon oder Habsburg – Paris oder Wien? Divergierende Europakonzepte der Schriftsteller«, vorangestellt, der die Ansätze zu einer (subsidiären) europäischen Identität und den Europa-Diskurs als Friedensdiskurs vom Herzog von Sully (Großer Plan zu einer europäischen Föderation von 1636) bis zu Richard Coudenhove-Kalergi u. a. (Pan-Europa) in zwei Grundrichtungen, einer französischen, politisch-pragmatischen, und einer deutschen, tendenziell kulturellen (der Romantik), beschreibt.

In einem ersten Teil des Bandes werden generelle Aspekte von Regionalität, Internationalität und Interkulturalität der Germanistik beschrieben. Anke Bosse diskutiert aus französischer Sicht die Zukunftsaussichten der Germanistik und

plädiert für eine interkulturelle Germanistik zwischen regionaler Verankerung und internationaler Vernetzung, die ihre regionalen Spezialisierungen stärkt und zugleich die Verkreuzung mit der Komparatistik und die kulturwissenschaftliche Öffnung vorantreibt und eine Kultur der Mehrsprachigkeit und der internationalen Mobilität entwickelt. Heinz L. Kretzenbacher diskutiert aus australischer Sicht eine »Germanistik von außen« und das problematische Verhältnis von »German Studies und/vs./oder Germanistik«, nachdem die (muttersprachliche) deutsche Literaturwissenschaft keine Nationalphilologie mehr sein kann, bislang aber auch kein überzeugendes postkoloniales oder regionales Konzept entwickelt hat und die aktuellen German Studies (einer neuen, nicht mehr an der muttersprachlichen Germanistik orientierten Generation) sich an der aktuellen Situation vor Ort orientieren und die Literatur darüber hinaus durch die kulturwissenschaftliche Wende und die Cultural Studies ihre zentrale Stellung als Medium primärer Einkodierung an die Sprache (und die »cultural literacies«) verloren hat.

Manuel Maldonado Alemán gibt eine sehr gute Übersicht über die aktuelle Diskussion zur Auflösung eines geschlossenen Kulturbegriffs und zur transkulturellen Orientierung der (interkulturellen) Germanistik sowie zum produktiven Austausch von Inlands- und Auslandsgermanistik unter einer pluralen kulturwissenschaftlichen Perspektive. Jean Bertrand Miguoués Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik (Subsahara) als Literatur- und Kulturwissenschaft (im Rahmen einer Europaforschung) gehen von der Kritik an einem »exotisch-kolonialen« Fach und seiner Unfähigkeit, zu vorkolonialen Quellen zurückzukehren, aus und versuchen, im Sinne einer kritischen Diskursanalyse und postkolonialen (Literatur-)Theorie ebenso wie einer transdisziplinären Europa- und Afrikaforschung ein Gespräch der deutschsprachigen mit der afrikanischen kritischen Literatur mit doppelseitigem Blick zu inszenieren, das zu einem afrikanischen Diskurs in einem globalisierten Kontext wie zur Entwicklung einer postkolonialen afrikanischen Persönlichkeit beitragen kann. Richard Schrodtt beschreibt besondere Merkmale der germanistischen Sprachwissenschaft in Frankreich.

Es folgen verschiedene Beispiele der Entwicklung nationaler und regionaler Germanistiken, so etwa Isolde Schiffermüllers Reflexionen zur aktuellen Standortbestimmung der Germanistik in der italienischen Peripherie (Verona) nach der Bologna-Krise. Sie beschreibt deren problematische Verortung zwischen In- und Auslandsgermanistik im Spannungsfeld der aktuellen Tendenzen einer internationalen und interkulturellen Germanistik als transnationaler Kulturwissenschaft, die nach dem Ende der deutschen Nationalphilologie und ihres Kanons auf regionale Vielfalt und ein komplexes topographisches Panorama der deutschsprachigen Literatur und Kultur setzt. Maria Kłańskas historischer Rückblick auf die Krakauer (bis 1918 Inlands-)Germanistik 1850–1939 im heiklen nationalen Spannungsfeld zwischen Österreich, Deutschland und Polen, die nach 1945 weitgehend abgebaut wurde, wäre zu ergänzen durch die aktuelle Entwicklung einer »Germanistik der Nachbar-

schaft« an anderen polnischen Universitäten. Neue Entwicklungen und Perspektiven der mehrkulturellen regionalen Forschung zeigt Sabine Eschgfäller am Beispiel der »Arbeitsstelle für deutschmährische Literatur« der Universität Olomouc auf, die mit einigen Problemen den vergessenen literarischen »Erinnerungsraum Mähren« aufzuarbeiten und wiederzubeleben versucht. Károly Csúri gibt einen historischen Überblick über die Szegeder Germanistik, die früh Auswege aus der kommunistischen Verengung in Strukturalismus und Wissenschaftstheorie suchte und durch akademische Kontakte, Tagungen und österreichisch-ungarische Projekte (schon vor der Wende) wieder den Anschluss an die westliche Germanistik fand. Roxana Nubert und Peter Kotter skizzieren die Entwicklungsgeschichte der Germanistik in Rumänien am Beispiel der Universität Temeswar, die aufgelöst und erst 1964 wieder unter Einschränkungen eingeführt und in ihrem Ausbau stark behindert wurde. Erst 1989 erhielt sie einen eigenständigen Lehrstuhl und konnte wieder internationale Kontakte knüpfen.

Ruth Esterhammer beschreibt die neuere Tiroler Gegenwartsliteratur, die sich vor allem mit der politischen Entwicklung (Option 1939 und Südtiroler Befreiungsbewegung) auseinandersetzte und sich seit 1969 in einem kritischen Neuanfang aus der engen nationalen Perspektive befreite. Am Beispiel des übernational erfolgreichen Meraner Lyrikpreises (seit 1993) und seiner positiven Rezeption verdeutlicht die Autorin diese Entwicklung. Karl Müller und Klemens Renoldner stellen das 2008 an der Universität Salzburg eröffnete »Stefan Zweig Centre Salzburg« vor, das die europäischen Ideen des Weltbürgers, Europäers und Kämpfers für Frieden und Völkerverständigung in zahlreichen Themenschwerpunkten, Kongressen und Ausstellungen und Kooperationen aufnimmt.

Ulrike Längle macht deutlich, dass die literarischen Verhältnisse im konservativen Vorarlberg nicht ohne weiteres mit Robert Menasses kritischem Konzept einer »sozialpartnerschaftlichen Ästhetik« des pluralistischen Kompromisses und der Harmoniesucht in »der österreichischen Literatur« zu fassen sind und Differenzierungen verlangen. Im Blick auf die interkulturelle Germanistik von außen untersucht Fabrizio Cambi Mythisierung (der Habsburger Mythos, die dominanten Autoren) und Entmythisierung in der italienischen Rezeption der österreichischen Literatur, die zuletzt in der »Deutschen Literatur«, aber noch nicht in einer entgrenzten kontinentalisierten aufging. Maria Winkler beschreibt den germanistischen Umgang mit nordischen Literaturen und Sprachen in Graz als Weg von transkultureller schwärmerischer Vereinnahmung hin zur transkulturellen respektvollen Wertschätzung. Anja Wildemann befürwortet im Blick auf Transkulturalität und Mehrsprachigkeit eine interkulturelle Deutschdidaktik (Wintersteiner). Jürgen Struger verdeutlicht den Paradigmenwechsel am Beispiel einer weiterführenden Schreibforschung. Susanne Hochreiter und Ursula Klingenböck berichten von einer empirisch-soziologischen Untersuchung der Vermittlung von Literatur in Wiener Volkshochschulen und in aktuellen wissenschaftlichen Konferenzen.

Aus dem Blickwinkel verschiedener Forschungsgebiete der Germanistik beschreibt Birgit Lang (aus australischer Sicht) die Entwicklungen der Exilforschung zwischen nationaler und internationaler Verortung (Mehrfachidentitäten, Migration), einer Forschungsrichtung, die in Deutschland zuletzt noch konsequenter in den Zusammenhang der interkulturellen Migrationsliteratur gestellt wurde (Arnold 2006). Stefan Neuhaus plädiert mit »Perspektiven der Literaturvermittlung – Literaturvermittlung als Perspektive« grundsätzlich dafür, dass Universitäten im gesellschaftlichen Diskurs über die Literatur das literarische Leben, die Literaturkritik (im Internet) und den Vermittlungsaspekt ernster nehmen, auch um den Modalitäten und Funktionen und dem Prozesscharakter von Literatur gerecht zu werden. Friederike Gösweiner und Gabriele Wild stellen ein Forschungsprojekt zur kaum wahrgenommenen Lyrikvermittlung im Radio, »Du holde Kunst«, vor, Andreas Wiesinger die Online-Zeitung als Transformation eines Mediums.

Ein weiterer Teil des Sammelbandes ist Autorinnen und Autoren wie Klopstock, Stifter, Kafka (eine emotionslinguistische Analyse des Briefs an den Vater) und Ingeborg Bachmann im Fokus europäischer und internationaler germanistischer Forschung gewidmet.

Der wichtige und sehr empfehlenswerte Band zeigt eindrucksvoll, wie sich die Germanistik in Österreich und weiteren europäischen Nachbarstaaten, aber auch in Australien oder Afrika bereits von der traditionellen deutschen Inlandsgermanistik deutlich abgesetzt hat, die erst vereinzelt Lehrstühle für eine transkulturelle Literaturwissenschaft einrichtet und eher zurückhaltend für eine kulturwissenschaftlich orientierte, vergleichende interkulturelle Germanistik zwischen regionaler Verankerung und internationaler Vernetzung plädiert, die mit dem Blick auf Mehrsprachigkeit und Hybridität der Literaturen im größeren europäischen und internationalen Zusammenhang agiert, so wie dies etwa auf den Tagungen zu den »Perspektiven der Germanistik in Europa« (vgl. Neuland/Ehlich/Roggasch 2005) bzw. zu den Herausforderungen des Bologna-Prozesses »Germanistik – eine europäische Wissenschaft?« (vgl. Colin/Umlauf/Lattard 2006) in Berlin und Paris der Fall war. Einmal mehr könnten gerade die Beiträge der »Auslandsgermanistiken«, die sich inzwischen eher als plurizentrische »Kontextgermanistik« (Kretzenbacher) verstehen, der traditionellen deutschen Inlandsgermanistik auf den Weg in eine überzeugende Zukunft helfen.

Literatur

- Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Literatur und Migration*. München: text+kritik, 2006.
- Colin, Nicole; Umlauf, Joachim; Lattard, Alain (Hrsg.): *Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung*. München: iudicium, 2006.
- Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggasch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa*. München: iudicium, 2005.

► Hartkopf, Dorothea:

Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 2010 (Sprach-Vermittlungen 6). – ISBN 978-3-8309-2264-3. 340 Seiten, € 36,90

(Regina Graßmann, Bamberg)

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die Veröffentlichung der Dissertation der Autorin. Die Arbeit weist sich nicht nur durch eine umfassende Literaturbearbeitung zum Thema politische Bildung, Integration und Unterricht in Integrationskursen aus. Frau Hartkopf geht auch vielen Detailfragen um die Entstehung des Konzepts »Orientierungskurs« nach, um nach einem Zwischenfazit den empirischen Teil der Arbeit darzulegen. Die wesentlichen Teile des Buches sind hochinteressant und überzeugend, wenn es darum geht, die gesellschaftspolitischen und historischen Hintergründe des Forschungsgegenstands zu erläutern.

Die Arbeit ist als Beitrag zur empirischen Forschung des Unterrichtsgeschehens in Integrationskursen konzipiert, der über praxisrelevante Einsichten in die Unterrichtsrealität hinaus die Rahmenbedingungen der Lehrkräfte sowie deren Qualifikation und damit eine angemessene Umsetzung des Curriculums für einen Orientierungskurs aus mehrfacher Perspektive thematisiert.

Das Buch ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert und schließt mit der Auswertung der Ergebnisse ab. Der erste Teil umfasst mit insgesamt acht (!) Kapiteln verschiedene Aspekte zu Migration und Integration, zur Geschichte des Faches Deutsch als Zweitsprache und zur politischen Bildung in der BRD. Die Kapitel sind gut gegliedert, wenngleich unterschiedlich lang: Kapitel 2 bis 6 sind als jeweils die Studie einführender »Anknüpfungspunkt« (siehe Inhalt) gekennzeichnet, Kapitel 7 bis 9 der Idee und der pädagogischen Konzeption des Orientierungskurses gewidmet. Die inhaltliche Zuordnung der Kapitel zur Fragestellung ist offensichtlich: Es geht darum, die Bedingungen von Migration und Spracherwerb zu erfassen, insbesondere die Entwicklung und den Aufbau des deutschen Modells des Orientierungskurses aufzuzeigen.

Die Einleitung (Kapitel 1) beinhaltet wertvolle Überlegungen zu Integration durch Sprache und Orientierung, sie skizziert in aller Kürze Konzept sowie Aufbau der im Zuwanderungsgesetz verankerten Einführungskurse in Sprache und Gesellschaft für Zuwanderer, der sog. Integrationskurse (§ 43 Abs. 1 und 2 AufenthG; http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/aufenthg_2004/gesamt.pdf (20.02.12)). Ferner wird der Leser für das Spannungsfeld zwischen Sprachvermittlung, politischer Bildungsarbeit in Integrationskursen und dem Weiterbildungsbedarf der Kursleiter hinsichtlich des Handlungsfeldes Orientierung im DaZ-Unterricht sensibilisiert.

Das zweite Kapitel (Anknüpfungspunkt 1) befasst sich mit den Bedingungen von Migration und Integration in Deutschland. Hier werden die durch das Zuwande-

rungsgesetz geschaffene Vereinheitlichung des Umgangs mit Zuwanderergruppen und die bildungspolitischen Zielsetzungen für den Integrationskurs erläutert. Im Anschluss daran findet sich eine Reflexion über die Begriffe ›Identität‹ und ›Nation‹ hinsichtlich der Inhalte des bundesweiten Orientierungskurses.

Das dritte Kapitel (Anknüpfungspunkt 2) ist deutlich kürzer, es gibt einen Überblick über das »niederländische Modell« (47) und die darin enthaltenen Lernziele, die sich auf entsprechende Haltungen und Verhaltensweisen und das Grundwissen zu Geschichte und Gesellschaft der Niederlande beziehen. Das Kapitel endet mit dem Hinweis auf die stark unterschiedlichen Integrationsmaßnahmen in den einzelnen europäischen Ländern. Kapitel 4 (Anknüpfungspunkt 3) ist ebenfalls knapp gefasst, es erörtert einige grundlegende Fragen zur Geschichte des Faches DaF/DaZ, der einstigen Rolle des Sprachverbands und der Universitäten hinsichtlich des Faches DaF, den Zielsetzungen des Goethe-Instituts sowie des Spracherwerbs unter den spezifischen Voraussetzungen von Migration. Hier führt der Wunsch der Autorin, möglichst keinen Aspekt auszulassen, im Unterkapitel »Die Universitäten« zu einer Vielzahl an Zitaten zu beruflichen Perspektiven und Praktiken der Kursleitertätigkeit sowie der Kritik, die aus dem Fach DaF an dem mit der Einführung der Integrationskurse einhergehenden politisch forcierten Transformationsprozess des DaZ-Unterrichts für Migranten geäußert wurde. Ein erster kurzer Blick auf die Konzepte der Vermittlung von Landeskunde im Fach DaF/DaZ rundet diesen Teil ab. Zwei weitere Kapitel (Anknüpfungspunkt 4 und Anknüpfungspunkt 5) beinhalten für die vorliegende Arbeit sehr wichtige Aspekte. Hier werden die Geschichte der politischen Bildung vor 1945 und deren Ausrichtung nach 1945 unter dem Einfluss der Besatzungsmächte, einflussreiche Theorieansätze aus den sechziger Jahren, deren Weiterentwicklung und die Bedeutung interkulturellen Lernens in der Einwanderungsgesellschaft aufgezeigt. So erfährt man, dass, neben den Orientierungsangeboten für Aussiedler, in Pilotprojekten der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg (2003–2005) eine Kursleiterausbildung und ein modularer Orientierungskurs entwickelt wurden. An diese Ausführungen schließt sich Kapitel 7 (›Was meint Orientierung?‹) an. Es enthält einige Überlegungen zum Begriff ›Orientierung‹ und zu den verschiedenen Positionen hinsichtlich der Thematisierung von Werten in Orientierungskursen.

Kapitel 8 beschreibt die praktischen Eckdaten des deutschen Modells, wie die Teilnahmeberechtigung am Orientierungskurs, den Aspekt der Verpflichtung, Umfang und Format des Orientierungsteils, um dann wichtige Eckpunkte und Verantwortlichkeiten in der Zusammenarbeit von Goethe-Institut und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bei der Entwicklung des Konzepts für einen bundesweiten Integrationskurs sowie einheitlicher Tests und Rahmencurricula für den Sprach- und Orientierungskurs zu erläutern. Es folgen Informationen zur Evaluation und Finanzierung der Kurse, zu den Qualifizierungsmaßnahmen

für DaZ-Lehrer durch das BAMF, den an Status und Einbürgerung gekoppelten *Deutschtest für Zuwanderer* (DTZ) und den Orientierungskursabschlussstest. Alle diese Überlegungen sind für den Leser umfangreich, teilweise sehr detailliert beschrieben und beleuchten den äußerst komplexen Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven.

In Kapitel 9, das deutlich umfangreicher als die vorherigen Kapitel ausfällt, wird die pädagogische Konzeption des Orientierungskurses erörtert. Hieran schließt sich ein »Zwischenfazit« des ersten, theoretischen Teils an. Die Autorin geht hier auf das Konzept des »Orientierungskurses« ein, um die darin enthaltenen Kompetenzziele, die Vorgaben zur Methodenwahl und zu den vorgegebenen Lehrmaterialien im Detail aufzuzeigen. Dabei lässt sie auch nicht den Hinweis auf etwaige »Stolpersteine auf dem Weg zu interkultureller Hermeneutik«, wie die mangelnde Überprüfbarkeit von Verstehen und Verständigung und den Zeitdruck, der durch die Themenvielfalt und die individuell ganz unterschiedlichen Lernprozesse bei der Vermittlung von Wertvorstellungen zwangsläufig entstehen kann, aus.

Der zweite Teil des Buchs beginnt mit einer Einführung in diesen empirischen Teil. Kapitel 11 gibt Erläuterungen zum »Untersuchungsdesign« und zum »methodischen Vorgehen«, eine Kurzbeschreibung von Zusammensetzung und Größe der vier Kurse (Audioaufnahme) sowie die »Auswertung«. Die Untersuchung stützt sich auf teilnehmende Beobachtung, Protokolle und auf im Anschluss an die Kurse mit den Kursleitern geführte Gespräche (halb-standardisiertes Interview). Der Fragebogen wird nicht beschrieben bzw. wiedergegeben.

Kapitel 12 (»Synopsis der vier Kurse«) präsentiert einen ersten Analyseschritt hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Kurse in Form einer Überblicksdarstellung (Tabelle). Die Autorin verweist an dieser Stelle bereits auf die erheblichen Unterschiede in Bezug auf Intensität und Formen der Vermittlung. Es folgt die Darstellung von Thema und Verlauf der Unterrichtsstunde sowie der thematischen Bearbeitung der Unterrichtsbeobachtung. Stunde 1 zeigt die Diskrepanz zwischen der eigenen politischen Einstellung der Kursleiterin (KLin) und dem Unverständnis, das ihr von Seiten der Teilnehmer entgegengebracht wird. Längere Lehrervorträge dominieren die Unterrichtsstunde. Die Teilnehmer können den impliziten Aufforderungen der KLin, kritisch zu hinterfragen und zu diskutieren, nicht folgen. Stunde 2, zum Thema Staatsaufbau ist eng an das Lehrwerk angelehnt und lässt vor allem mangelnde sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten der Teilnehmer (TN) erkennen. Ohne gegenseitige Übersetzungshilfen können die TN der kognitiven Vermittlungsweise nicht folgen. Der Unterricht ist nicht nur straff geplant, auch die fachliche Unsicherheit der KLin im Umgang mit dem Thema lässt der Entwicklung von Multiperspektivität kaum Raum. Stunde 3 setzt sich aus zwei zusammenhangslos verknüpften Themen, Verfassung und deutsche Geschichte und (!) einer Diskussion um Einbürgerung als Weg zu echter politischer Teilhabe, zusammen. Der KL übernimmt hier die Funktion des Beraters

und setzt sich mit den spontanen Fragen und Erfahrungen der TN geduldig auseinander. In Stunde 4 soll der juristische Unterschied zwischen Deutschen und Ausländern herausgearbeitet sowie Fragen im Zusammenhang von Identität und Migration besprochen werden. Der Unterrichtsdiskurs ist rege und zum Teil emotional, da es der KL versteht, den individuellen Interessenlagen der TN Raum zu geben. Dennoch zeigt diese Stunde, dass Verstehen von Seiten der TN bestenfalls die Kenntnisnahme von größeren Zusammenhängen bedeuten kann. Die Untersuchungsergebnisse (Kapitel 17) zum Unterricht im Orientierungskurs verweisen nach Hartkopf aus der Sicht des Faches Deutsch als Zweitsprache auf folgende Problemfelder: *Methodenarmut*, *Zweckreduktion*, *Nichtkulturelles Lösen*, *Sprachlosigkeit* und *Fachfremdheit* der Kursleiter. *Methodenarmut* wird in der kleinschrittigen Steuerung der Unterrichtskommunikation sichtbar. Lehrerauftrag, Frage-Antwort-Muster sowie Lösungsmuster für Aufgaben dominieren und stehen damit nicht in Einklang mit den methodischen Vorgaben (Diskurs- und Reflexionsorientierung) und übergeordneten Zielen (Handlungs-, Methoden- und interkulturelle Kompetenz). Die KL sind sich dieses Mankos bewusst und begründen die Mängel mit dem Konflikt zwischen Stoffmenge und methodischen Anforderungen, was aber nicht das Fehlen alternativer Übungs- und Sozialformen in einem weitgehend methodenarmen Frontalunterricht erklärt. Das Erlernen von möglichst konkret anwendbarem Wissen und abfragbaren Fakten steht im Vordergrund (*Zweckreduktion*), interkulturelles Lernen kann bei dieser Ausrichtung keine wirkliche Grundlage erhalten. Weitere für den Forschungsgegenstand Orientierungskurs interessante Ergebnisse sind, dass die Kursleiter hinsichtlich des Themas Rechtsstaatlichkeit nur oberflächlich mit dem Konzept vertraut sind und sich vor allem deshalb an die Vorgaben des Begleitmaterials halten. Das Thema Geschichte wird eher allgemein thematisiert, und das Unterrichtsgespräch über Kultur führte nur in zwei der vier beobachteten Kurse zu einem echten Austausch über Symbole und deren Bedeutungen. Andererseits üben Erfahrungen, Vorwissen, Interessenlagen und Fachwissen der Lehrkräfte einen erheblichen Einfluss auf das Kursgeschehen aus. Dieses Ergebnis kommt für den Leser nicht gänzlich unerwartet, erinnert man sich an die in Kapitel 9 genannten, sich aus der pädagogischen Konzeption des Orientierungskurses ergebenden Probleme. Die Autorin vermutet, dass »der mentale Schalter« häufig nicht von Deutschkurs auf *Orientierungskurs* »umgelegt« wird« (308), denn in keinem der vier untersuchten Kurse entsprechen Kursform und Kommunikationssituationen dem Unterschied zwischen Deutschkurs und »Deutschland verstehen« (308) und damit den spezifischen Zielen des Orientierungskurses. Zudem räumen die KL der kognitiven Lernzielkomponente einen zu hohen Stellenwert ein. Ein echter Austausch divergenter Meinungen findet nicht statt (*Nichtkulturelles Lösen*). Im Unterrichtsdiskurs offenbaren die KL nicht selten eine nicht übersehbare mangelnde kulturelle Kompetenz, indem deren eigene politische

Überzeugungen dominieren und kontrastive Ansichten gar nicht erst zu Wort kommen. Diskursive Überrumpelung und *Sprachlosigkeit* der Teilnehmer sind auch das Ergebnis von Frontalunterricht, der Zeit spart, auf abfragbares Wissen setzt und schlechte Deutschkenntnisse nicht wahrnimmt. Erschwerend kommt hinzu, dass der Lehrer im Orientierungskurs aufgrund des breit gefächerten Stoffes nicht in jeder Hinsicht Experte sein kann. Die *Fachfremdheit* der KL wird, wie schon erläutert, von einer starken Orientierung am Buch (hier verweist die Autorin auf Ergebnisse der Rambøll-Studie) oder mitunter eigenwilligem Vorgehen der KL kompensiert, wenn die Schwerpunkte dort gelegt werden, wo Vorkenntnisse zu erwarten sind. Mängel zeigen sich vor allem auch hinsichtlich eines fachlich sinnvollen Unterrichtsaufbaus.

Zusammenfassend lässt sich die hier vorgestellte, von Frau Hartkopf außerordentlich gründlich und detailliert aufgebaute Arbeit als primär theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept Orientierungskurs für Zuwanderer einordnen. Sie offenbart, wie sehr im Handlungsfeld Orientierungskurs bisweilen höchst unterschiedliche Vorstellungen von Orientierung (Politik, Verwaltung, Juristen, Pädagogen) zu einer Konzeption zusammengeführt werden mussten und damit den Lehrern eine überaus anspruchsvolle Aufgabe zukommt. Die empirische Untersuchung macht deutlich, dass diese Aufgabe wohl lösbar ist, wenn Lehrkräfte in einer speziellen Zusatzausbildung die Aspekte des Spracherwerbs mit Methoden interkulturellen Lernens verbinden lernen.

Fazit: Diese Studie enthält nicht nur für Vertreter des Faches Deutsch als Fremd-/Zweitsprache viele wertvolle Informationen und Denkanstöße; sie zeigt vor allem, dass das komplexe Curriculum für einen Orientierungskurs nicht einfach auf dem Verwaltungsweg umgesetzt werden kann, sondern in fachlich ausgebildete, verantwortungsvolle Hände gehört. Außerdem zeichnet sich ab, dass sich die Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften an Universitäten und Hochschulen stärker als bisher mit dem Handlungsfeld DaZ für erwachsene Lerner wird auseinandersetzen müssen.

► Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.):

Alter und Altern. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (VI). München: iudicium, 2010 (Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur 7). – ISBN 978-3-86205-314-8. 200 Seiten, € 22,-

(Eva Sommer, *Wilhelmshaven*)

Die Betonung der »Zeitgeschichte« im Untertitel definiert die Reihe, nicht das Thema dieses Bandes, die Darstellung von »Alter und Altern« in deutschsprachiger Literatur aus Mitte und zweiter Hälfte des 20. Jh. Von einer internationalen

Germanistik-Tagung (Mai 2009 in Göteborg) versammelt dieser Konferenzband die Vorträge, durchweg in der Form wissenschaftlicher Aufsätze, mit vielen komplexen Fußnoten, gliedernden Zwischenüberschriften und ausführlichen Zitatblöcken. Leider gibt es weder editorische Ergänzungen noch Diskussionsbeiträge oder Querverweise, auch keinen Anhang, außer einer Seite mit »Anschriften der Beiträger«, also auch kein Register der behandelten literarischen Beispiele. Diese kann man größtenteils aus den Aufsatz-Titeln erschließen, im Übrigen heißt es blättern. So ergibt sich folgende Liste, hier bereits gruppiert nach Textsorten und Arbeitsweisen:

Zunächst Essays von Gottfried Benn (1954), Simone de Beauvoir (1970), Jean Améry (1968), um – wie schon das Vorwort über Tradition und Relevanz des Themas (»Bevölkerungspyramide«, »Methusalem-Komplott«) – für den »Altersdiskurs als vielschichtiger Moraldiskurs und Spannungsfeld« zu sensibilisieren (36).

Dann Erzähltexte in zwei Schüben (vorweg definiert, 38–43), einerseits von den »jungen Alten« Alexa Henning von Lange, Sven Regener, Christoph Hamann, Steffen Popp, andererseits von den »alten Jungen« Juli Zeh und – in zwei aufeinanderfolgenden Beiträgen – Martin Walser. Hier herrscht eine beschreibende Darstellung vor, konzentriert auf Handlungsabläufe, Figuren-Konstellationen, Inhalte. Sie gilt auch – trotz gelegentlich erklärten Interpretations-Absichten (»Intertextualität«, »Poetologie«?) – dem »Erinnern und Vergessen« bei Gerhard Köpf (1996/2006) und den Rückbezügen Alain Claude Sulzers (2006) auf Thomas Mann. Bei anderen Beispielen geht diese inhaltsbezogene Textarbeit sogar in Nacherzählung über, beachtet aber, zumindest additiv, auch gesellschaftliche und biographische Rahmen-Bedingungen, nämlich bei AutorInnen mit zeitgeschichtlich bedeutsamem Hintergrund: Monika Maron (1998 und 2007), Katja Lange-Müller (2001 und 2007), Wolfgang Hilbig (2007, posthum hrsg.), Kurt Drawert (2008), auch Ingeborg Bachmann, in deren Texten (Lyrik 1952 u. a., Prosa 1961/1972) relevante biographische Details aufgespürt werden. Gelegentlich kommt beim Lesen dieser Vorträge die Frage auf, was oder wie viel die Textauswahl mit dem Tagungsthema zu tun hat(te), wenn sie darauf zielt, die Darstellung von Themen wie »Schreibkrise« (109), Wende (87+93), »Grablegung eines politischen Systems« (111) als literarische Verarbeitung der Erfahrung von Alter(n) zu deuten. Soweit kann der Sammelband für ein *Info DaF*-Lesepublikum nützlich sein, das zum Thema »Alter(n)« Literatur-Empfehlungen sucht (allerdings wohl kaum für den Unterricht).

Für Lehrende und Lernende interessante Textzugänge und methodische Varianten bieten nur einige Beiträge, für die der Erkenntnisgewinn »weniger auf der inhaltlichen als auf der ästhetischen Ebene« (166) liegt und für die das Altern und dessen Erfahrung »nicht Gegenstand, sondern die Voraussetzung« des Schreibens sind (170). Diese Grundsätze, formuliert von Frank Thomas Grub (Göteborg) zu Lenka Reinerová's Grundthematik und Erzählweise in verschiedenen Schreibpha-

sen, gelten glücklicherweise auch für die Beiträge zur literarischen Erinnerungsarbeit der NS-Verfolgten und ihrer Nachgeborenen: Hella Ehlers (Rostock) erschließt Ruth Klügers Perspektive nicht nur aus dem dargestellten Inhalt, sondern über semantische Oppositionen, Metaphern, wissenschaftsmethodische Aspekte (Fazit, 143); Marja-Leena Hakkarainen (Turku) untersucht einen Roman Irina Liebmanns (2006) unter Aspekten der Literaturgeschichte (»Motive der deutschen Romantik«, 153) und auch der Philosophie, nämlich mit Erinnerungstheorien von Maurice Halbwachs, Aleida Assmann u. a. (145 ff.), die im erzählenden Versuch der »Versöhnung mit der Vergangenheit« (152) die Probleme von *post-, re- und adopted memory* aufdecken können. Es gibt also – wenn auch nur bei wenigen Vorträgen – eine Analyse des WIE statt der Reduzierung auf das WAS der literarischen Texte zum ›Alter(n)‹. Dass dabei der interkulturelle Blickwinkel, wie ihn auch das Vorwort nahelegt (mit einem selektiv und flüchtig, aber immerhin gespannten Bogen Antike – Skandinavien – Japan), zusätzlich die methodische Horizonterweiterung fördert, beweist ein Beitrag über Yoko Tawada, die übrigens am Anfang ihrer Deutschland-Jahre mit ihrer Lesung bei einer Göttinger *FaDaF*-Tagung Aufsehen erregte. Hier führt Linda Karlsson Hammarfelt (Stockholm) den Nachweis, wie sich Tawadas eigenes Grenzgängertum (196) und allgemeines Sprachverhalten unter der Wirkung des Älterwerdens (193) im Text niederschlagen. Solche Analysen wie die zuletzt charakterisierten sind sicherlich ein Gewinn für die DaF-Praxis der *Info DaF*-Adressaten.

► Hentschel, Elke (Hrsg.):

Deutsche Grammatik. Berlin: de Gruyter, 2010. – ISBN 978-3-11-018560-7. 404 Seiten, € 99,95

(*Valentina Crestani, Torino / Italien*)

Dieses Nachschlagewerk berücksichtigt die in einer alphabetisch sortierten Liste verzeichneten Hauptbegriffe der deutschen Grammatik. Vergleiche zu anderen Sprachen werden ebenfalls für einige Einträge eingeführt, indem auch Übersetzungen der deutschen Beispielsätze ins Englische, Französische oder Italienische mit angegeben werden. Von dieser Sammlung der wichtigsten grammatischen Konzepte können nicht nur Germanistik-Studenten profitieren, die sich am Beginn ihres Studiums befinden, sondern auch Dozenten, die das Lexikon wegen seiner Klarheit und Leserfreundlichkeit zu didaktischen Zwecken einsetzen können, und sogar Fachleute, die Zweifel über die Bedeutung eines bestimmten Fachterminus haben. Eine der Stärken des Bandes *Deutsche Grammatik* ist nämlich das Vorhandensein der je nach theoretischer Richtung verschiedenen Benennungen für ein sprachliches Phänomen (z. B. *Ergänzung/Komplement* und *Angabe/ Supplement*) und der Bedeutung der verschiedenen Bezeichnungen; die Suche

nach einem fachlichen Ausdruck wird damit stark erleichtert. Eine weitere bedeutende Eigenschaft des Lexikons besteht darin, einen Überblick über die deutsche Grammatik zu erteilen, ohne dabei zu detailliert noch zu oberflächlich zu sein. Wie auch die Herausgeberin des Buches im Vorwort hervorhebt, enthalten viele Lexika entweder zu viele Informationen oder zu wenige, so dass sie über- oder unterrepräsentativ für die Grammatik sind. Im Gegensatz dazu gelingt es diesem Lexikon, die von den Nachschlagenden gewünschte erste Aufklärung zu den konstitutiven Merkmalen der gesuchten Begriffe zu geben.

Welche Begriffe aber sind eingetragen? Die Auswahl der Lemmata deckt zweckgemäß den Wortschatz der linguistischen Teilbereiche ab: Es werden morphologische, syntaktische, semantische, phonologische und pragmatische Termini erklärt, die sozusagen prototypisch für einen bestimmten Teilbereich sind. Nehmen wir beispielsweise den Artikel *Wortbildung*; hier werden außer den Wortbildungseinheiten die Wortbildungsarten mit ihren Produkten fokussiert, wobei die Komposita in Determinativkomposita (mit der Untergruppe Possessivkomposita) und Kopulativkomposita gegliedert werden. Nichts wird gesagt über die weitere semantische Klassifizierung in endozentrische oder exozentrische Komposita oder über die Rektionskomposita, solche Begriffe gehören schon in eine sehr spezifische Beschreibung der Komposition. Wenn man wirklich einen Mangel daran finden möchte, wäre es vielleicht besser gewesen, kurz die Rektionskomposita einzuführen, die im Vergleich zu den Possessivkomposita im Deutschen viel produktiver sind, das hätte auch den Artikel zur *Rektion* weiter erläutert. Da es sich dennoch primär um ein allgemeines Lexikon handelt, ist das Fehlen dieses Begriffes (und weniger anderer) gerechtfertigt und das ausgeglichene Verhältnis zwischen Über- und Unterinformation gewahrt. Von den vielen Eigenschaften dieses Buches ist ebenfalls die Klarheit der eingetragenen Konzepte ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit zu stellen. Diese ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass Teile des Lexikons während seiner Vorbereitung mit Studenten der Universität Bern kritisch diskutiert worden sind.

Der Handbuchbenutzer kann schnell und direkt die gesuchten Informationen finden. Verweise auf andere Einträge werden allerdings nicht gemacht. Das bedingt, dass einige Informationen zweimal im Buch wiederholt werden, was auf den ersten Blick als unökonomisch erscheinen kann, aber bei einer genaueren Betrachtung als positiv zu schätzen ist: Es ist nämlich unerlässlich, dass der Nachschlager die wesentlichen Informationen in einem Artikel finden kann, ohne bei einer weiteren Suche in einem anderen Artikel Zeit zu verlieren. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass Literaturhinweise zum behandelten Thema (nach einigen Lexikoneinträgen) angegeben sind, so dass der Leser seine Fachkenntnisse bei einem zusätzlichen Studium der angeführten Literatur vertiefen kann. Zu bemerken sind auch die englischen Fachtermini, die nach der deutschen Bezeichnung zitiert werden, und die lateinischen oder griechischen Herkunftswörter, die bei Fremdwörtern genannt werden

(z. B. *Intensivpartikel* → engl. *intensifier*, von lat. *particula* ›Teilchen‹). Sehr hilfreich sind weiterhin die Pluralformen von Fachtermini, die den DaF-Lernenden oft Schwierigkeiten bereiten (z. B. *Kasus* → Plural: *Kasūs*).

Obwohl jeder Artikel von einem/r der zu Beginn des Buches aufgeführten zwölf Autorinnen und Autoren verfasst wurde, kann man das Werk trotzdem als einheitlich bezeichnen, jeder Eintrag steht in einem ›harmonischen‹ Zusammenhang mit den anderen Artikeln.

Schlussendlich ist dieses Lexikon für all diejenigen Leser empfehlenswert, die sich als Laien in Bezug auf einen bestimmten Terminus fühlen oder einfach Zweifel über die Bedeutung eines Fachwortes haben. Das Buch ist auch für Nichtmuttersprachler geeignet, da der Stil sehr überzeugend ist, die Sprache sehr deutlich und die Erklärungen weder banal noch schwer verständlich sind. Ein solches Referenzwerk, das unter *Deutsche[r] Grammatik* nicht nur eine ausführliche Regelsammlung versteht, sondern vielmehr eine Konzeptbeschreibung, die nicht nur in Bezug auf eine einzelne Sprache anzuwenden ist, wünscht man sich in der Sprachwissenschaft schon seit langer Zeit.

- ▶ Hepp, Andreas; Höhn, Marco; Wimmer, Jeffrey (Hrsg.): **Medienkultur im Wandel**. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2010. – ISBN 978-3-86764-212-5. 474 Seiten, € 34,-

(*Sigrid Luchtenberg, Essen*)

2009 fand die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK) unter dem Titel »Medienkultur im Wandel« in Bremen statt, auf die dieses Buch zurückgeht. Auf der Tagung hat sich gezeigt, dass kulturelle Fragen inzwischen eine wesentliche Rolle in Kommunikations- und Medienwissenschaft spielen, und zwar in breiter Ausrichtung von Journalismuskulturen über politische Diskurskulturen zu mediatisierten Protestkulturen, wie Hepp/Höhn/Wimmer in ihrem einleitenden Kapitel (9 f.) erläutern. Die 26 Beiträge des Bandes sind in sieben Bereiche aufgeteilt und geben einen beeindruckenden Überblick über die Vielfalt der Thematik. Es handelt sich um ausgearbeitete Vorträge der oben beschriebenen Tagung. Die Mehrzahl der Autoren und Autorinnen sind Wissenschaftler/innen aus dem Bereich Kommunikationswissenschaft, wenige vertreten auch andere Bereiche wie Politik- oder Literaturwissenschaft. Sprachliche Aspekte oder pädagogische Fragestellungen spielen im Buch nur am Rande eine Rolle, aber viele Beiträge lassen sich vermutlich auch im Unterricht verwenden. Wie Hepp/Höhn/Wimmer betonen (26), ist einerseits die Breite der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Medienkulturforschung, die das Buch widerspiegelt, beeindruckend, zugleich jedoch auch die Methodenvielfalt und Breite der kulturtheoretischen Konzepte.

Im ersten Teil (40–105) geht es um Theorien der Medienkulturforschung, wobei die vier Beiträge unterschiedlich an die Fragestellung herangehen. Dies ist insbesondere der Fall in Bezug auf neue Medien. Eine interessante Fragestellung betrifft auch die Bedeutung von Medien für soziale Formen des menschlichen Zusammenlebens, was wiederum eine Abgrenzung von der Soziologie erforderlich macht.

Während es im ersten Teil um die aktuelle Auseinandersetzung mit Medienkultur geht, befassen sich die drei Artikel des zweiten Teils mit historischen Dimensionen des Medienkulturwandels (107–147). Die ersten beiden Beiträge stellen die Entwicklung von Medien(kultur) in den Mittelpunkt und setzen sich insbesondere mit Kommunikation/Medien und Aufklärung auseinander. Der dritte Beitrag stellt ›Zeit‹ in den Mittelpunkt, im Artikel wird festgehalten, dass es bei Mediennutzung nicht nur um Inhalte, sondern sehr wohl auch um (individuelle) Zeitgestaltung geht (142).

Medienkultur wird im dritten Teil im Kontext »politischer Diskurskulturen und transkultureller Kommunikation« (151–210) in vier Beiträgen behandelt. Damit wird davon ausgegangen, dass Medienkultur unmittelbar auch mit politischer Kommunikation in Verbindung steht. Auch dieser Themenbereich erweist sich als sehr vielfältig. So werden im ersten Artikel (151–167) mediale Legitimationsdiskurse in vier westlichen Demokratien mit Hilfe eines umfangreichen Zeitungskorpus untersucht (Deutschland, Großbritannien, Schweiz und USA), wobei eine der zu analysierenden Fragen mögliche Entwicklungen auf Grund von Denationalisierung ebenso wie internationale Verbindungen wie EU oder G8 sind. Der Beitrag über die »Mediendynamik der Mohammed-Karikaturen-Krise« befasst sich mit einem völlig anderen, aber ebenfalls sehr interessanten und relevanten Thema (169–180). Eine verstärkte Politisierung der Printmedien sowie die Emergenz eines globalisierten Mediensystems werden als besonders wichtige Mediendynamiken betrachtet (169). Der Umgang der Zeitung mit politischen Themen und politischer Agenda wird im Verlauf der Reaktionen ebenso diskutiert wie auch die zunächst nicht erklärbaren Reaktionen in weiten islamisch geprägten Weltregionen, was mit dem globalisierten Mediensystem in Verbindung gebracht wird (175). Die beiden weiteren Artikel befassen sich zum einen mit einem Vergleich arabischer und westlicher Talkshows als Beispiel politischer Talkshows und zum anderen mit »kollektiver Identität in der politischen Diskurskultur Ost- und Westdeutschlands« mit dem Ziel, herauszufinden, inwieweit sich eine gemeinsame Diskurskultur entwickelt hat.

Der vierte Teil des Buches ist »Journalismuskulturen« (213–260) überschrieben und enthält drei Beiträge. Hier stehen Vergleiche zwischen Ländern bzw. im dritten Beitrag innerhalb der Schweiz zwischen den unterschiedlichen Sprachbereichen im Mittelpunkt.

Im fünften Teil des Buches geht es um »Medien, Migration und diagnostische Medienkulturen« (261–327). Die hier eingeordneten vier Beiträge dürften insbe-

sondere für Vertreter/innen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Interesse sein. Dabei geht es allerdings nicht um Medienanalysen in Bezug auf Migration oder Integration, sondern zunächst im ersten Beitrag um »diasporische Medienkulturen« (263), d. h. um Untersuchungen des durch Medien geförderten Zusammenhangs in der Diaspora. Eine nähere Festlegung der Begrifflichkeiten ›Diaspora‹ einerseits und ›Migration‹ andererseits erfolgt allerdings nicht. Ziel der Untersuchung ist es, unterschiedliche diasporische Medienkulturen nachzuweisen, was in zwei deutschen Großstädten für marokkanische, russische und türkische Gemeinschaften anhand von Interviews und zum Teil zweiwöchigen Medientagebüchern durchgeführt wurde. Es lassen sich demnach drei Medienaneignungstypen unterscheiden: herkunftsorientiert, ethnoorientiert und weltorientiert. Auch der nachfolgende zweite Beitrag zeigt die Bedeutung von Medien – hier digitaler Art – für neuzeitliche Migration, und zwar am Beispiel russischer Diasporaangehöriger. Solche Kommunikationsbeziehungen zwischen Menschen im Herkunftsland und im Einwanderungsland verändern heutige Migration deutlich gegenüber Migrationen etwa im 18. Jahrhundert. Entsprechend befasst sich das erste Kapitel mit einem Paradigmenwandel auch in der Forschung zu Medien und Minderheiten, während das nächste sich mit den neuen (digitalen) Kommunikationsnetzwerken beschäftigt, zumal auch Mobiltelefon und Internet hohe Bedeutung zukommt. Der Artikel zeigt dann empirische Ergebnisse einer Befragung junger Russen und Russlanddeutscher (im Alter von 18–23), die 2006 erst ein bis zwei Jahre in Deutschland lebten und zudem von ihren Eltern zu dieser Auswanderung mehr oder weniger gezwungen wurden. Der dritte Beitrag trägt den Titel: »Der Schleier als identitätsstiftendes Symbol in medialen Räumen« und untersucht am Beispiel verschleierter Frauen die Möglichkeiten der Medien, kulturelle Identitäten und Bedeutungen zu produzieren oder auch zu verwerfen. Es wird davon ausgegangen und an Beispielen gezeigt, dass »Schleier und Kopftuch [...] grundlegende kulturelle Fremdheit, religiösen Fanatismus und die fundamentale Verletzung von Frauenrechten« symbolisieren (298). Interessant sind Beispiele für ›Zwischenräume‹ vor allem künstlerischer Natur, die neue Zugänge zeigen. Im letzten Beitrag dieses Buchteils steht die Mediennutzung junger türkischstämmiger Migranten und russischer Aussiedler in Deutschland im Mittelpunkt, die unter vielfältigen Aspekten untersucht wird. Hierbei werden sowohl Radio, Fernsehen und Printmedien wie auch Internet, und zwar jeweils in der Erst- und Zweitsprache, berücksichtigt.

Im 6. Teil des Buches geht es um »Netz- und Spielkulturen« (329–400), was als Voraussetzung zum Verständnis heutiger Medienkulturen und ihres Wandels verstanden wird, wie in der Einleitung des Buches erläutert wird (29). Der erste Beitrag befasst sich mit dem sog. Web 2.0 (Social Web) als wesentlichem Teil des Medienkonsums vor allem junger Menschen auch im Vergleich zur Bedeutung anderer Medien, während es im zweiten Beitrag um digitale Spiele geht. Die

beiden letzten Artikel dieses Teils des Buches sind wieder stärker mit politischen Fragen verbunden: So geht es im dritten Beitrag um den Online-Wahlkampf von Barack Obama, während es im vierten Artikel um unternehmenskritische Kampagnen im Netz geht, was vor allem die Möglichkeiten betrifft, passive Medienkonsumenten zu aktiven »Netizens« zu machen (386). Eine empirische Untersuchung von Anti-Corporate-Campaigns im deutschsprachigen Web ergibt allerdings nur geringe Partizipation.

Der 7. und letzte Teil des Buches lautet »Medienkulturelles Rollenhandeln in Journalismus und Alltag« (401–461) und enthält wie die meisten anderen Teile vier Beiträge. Im ersten Teil stehen Produzententypen im Unterhaltungsbereich im Mittelpunkt, nachdem zunächst unterschiedliche Berufsrollen Schweizer Journalisten betrachtet worden sind. Auch im zweiten Beitrag geht es um die Berufswelt von Journalisten, aber auch von PR-Experten und Werbe-Fachleuten, Berufsbiographien werden ausführlich analysiert. Im dritten Artikel wird der Frage nachgegangen, wie deutsche Auslandskorrespondenten ihre Tätigkeit »im Zeitalter von Internet und Globalisierung« sehen. Auf der Basis von Interviews ergibt sich eine hohe Berufszufriedenheit. Der letzte Artikel befasst sich mit dem gegenwärtigen Medienalltag unter dem Aspekt alltäglichen Beziehungshandelns. Die Arbeit basiert auf Datenerhebungen von 10 Paaren (Interviews, Kommunikationstagebücher) und ergibt vielfältige kommunikative Repertoires.

Die kurze Übersicht über das Buch sollte einerseits aufzeigen, dass hier ein bislang noch wenig verbreiteter Zugang zu Medien zu finden ist, der eine breite Themenfülle aufweist und von daher viele interessante Fragen aufwirft. Zugleich muss aber darauf verwiesen werden, dass das Buch nur sehr wenig mit den auch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache relevanten Aspekten von Medienanalyse zu tun hat. Dies nicht zu berücksichtigen, könnte zu Enttäuschungen führen, zumal die genutzte wissenschaftliche Sprache nicht immer einfach ist.

- ▶ Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Müller, Ulrich; Schmidt, Siegrid; Zelewitz, Klaus (Hrsg.): **Translation und Transgression. Interkulturelle Aspekte der Übersetzungswissenschaft**. Frankfurt a. M.: Lang, 2009 (Cross-Cultural Communication 13). – ISBN 978-3-631-58399-9. 384 Seiten, € 56,50

(Ioana Balacescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Bielefeld und Cluj-Napoca / Rumänien)

Der vorliegende Band versammelt 26 Vorträge, die in den Jahren 2001 bis 2006 auf vier verschiedenen von der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik organisierten Tagungen gehalten wurden. Das zentrale Thema der großen Mehrzahl dieser Vorträge ist die Art, wie mit kulturellen Unterschieden beim Übersetzen

umgegangen wird. Dies wird an Texten aus verschiedenen Bereichen, aus verschiedenen Epochen und aus verschiedenen Sprachen untersucht. Neben interessanten Untersuchungen zum Übersetzen im synchronischen Sprachbereich, wie z.B. Übersetzungen ins Jiddische, wird auch auf die kulturellen Probleme beim Übersetzen im diachronischen Bereich aufmerksam gemacht, die z. B. bei der Übersetzung von Molière ins Arabische aufgeworfen werden.

Angesichts der Vielfalt der verschiedenen Beiträge, der wir in diesem Rahmen nicht gerecht werden konnten, haben wir uns auf die Besprechung einiger Artikel konzentriert, die uns repräsentativ erscheinen.

Peter Blicke (»Transkulturelles Übersetzen als Herausforderung«, 79–90) weist im ersten Teil seines Vortrags auf die ästhetischen Wunden hin, die historische Traumata hinterlassen. Am Beispiel der Übersetzung des Romans *Homeland* zeigt er auf, zu welchen Einschränkungen stilistischer Art der Metapherngebrauch der nationalsozialistischen Literatur beim Übersetzen ins Deutsche geführt hat. Seiner Ansicht nach verbietet die Moral dem Übersetzer den Gebrauch von Stilmitteln, die an die nationalsozialistischen stilistischen Klischees der engen Verflechtung von Mensch und Natur erinnern, bei denen von »strohblondem Haar«, »himmelblauen Augen« usw. die Rede ist. Dies führt dazu, dass alle Metaphern, die menschliche Körper durch Naturbilder und umgekehrt die Natur durch Bilder des menschlichen Körpers beschreiben, in der deutschen Übersetzung zurückgenommen, gestrichen oder durch Umschreibungen deutlich abgeschwächt wurden. Der Bauernhof, der sich im Englischen »lang auf einer Seite des Dorfes ausstreckte«, wurde im Deutschen zu einem Bauernhof, der »sich entlang des Dorfplatzes erstreckte«. Die »sich über das Dorf neigenden Berghäupter« wurden zu Bergen, »die sich über das Dorf lehnten«. Die »unnachgiebigen Bergwände« wurden einfach zu »Bergwänden«. Das Abendlicht, das »in roten hellen Flecken auf Maries Schoß lag«, wurde zu »Abendlicht, das Marie rot auf den Schoß leuchtete«.

So sinnvoll es auch ist, auf die von Sprache zu Sprache unterschiedlichen Konnotationen hinzuweisen, und so einleuchtend es auch ist, dass »Homestead« (mit den Konnotationen Prärie, Offenheit, wildes, besitzerloses Land und Siedler) nicht mit »Heimat« (und den Konnotationen dicht besiedelte Geographie, Sehnsucht nach Zuhause und Geborgenheit und weit über das Bäuerliche hinausweisenden Assoziationen) übersetzt werden kann, so sehr scheint uns der mit den beispielhaft aufgeführten Entmetaphorisierungen an die »Moral« bezahlte Preis entschieden zu hoch. Auf den Kosten bleibt der Autor sitzen, dessen stilistische Eigenart ja gerade in den aussagekräftigen Metaphern zum Ausdruck kommt. Es stellt sich ohnehin die Frage, inwieweit man auf ein gesamtes Metaphernnetz der Anthropomorphisierung von Natur, das den Stil dieses Autors charakterisiert, verzichten kann, ohne den berüchtigten Übersetzer-»Verrat« zu begehen. Blicke räumt ja selbst ein, dass er sich in gewissen Fällen mit einer »Abschwächung« der

Natur-Mensch-Metapher begnügen musste. Ob sich nun die Berghäupter über das Dorf »neigen« oder die Berge sich über das Dorf »lehnen«, die Verflechtung von Mensch und Natur in des Autors Metaphorik war wohl nicht ganz wegzudenken. Wie schade dann doch der Verzicht auf Bilder, wie die von »unnachgiebigen Bergwänden«, die zu leblosen »Bergwänden« heruntergeschraubt werden! Sollte man da nicht die Frage nach den Adressaten der Übersetzung stellen? Je weiter wir uns von den inkriminierten historischen Traumata entfernen, desto bedauernder ist der Verzicht auf diese aussagekräftigen Metaphern. Vielleicht sollten bei derartigen übersetzerischen Entscheidungen auch diachronische Faktoren berücksichtigt werden. Lehrt uns nicht der hermeneutische Ansatz in der Übersetzungswissenschaft, dass wir Texte durch unser von jeweils persönlichen Erfahrungen geprägtes Netz von Neuronenbahnen wahrnehmen?

Im zweiten Teil seines Artikels weist Blickle auf die Schwierigkeiten der Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische hin, die auf die Säkularisierung religiöser Begrifflichkeit im Deutschen zurückzuführen sei (im Deutschen fliegt ein Flugzeug im »Himmel«, das Englische unterscheidet zwischen »heaven« und »sky«). Über die Beachtung des Stils in der Übersetzung schreibt auch Sidona Zvaliauskiene, und zwar bei der philosophischen Übersetzung (»Zum Problem der Fremdheit in der philosophischen Übersetzung«, 369–382). Zvaliauskiene rechtfertigt die Einführung neuer Begrifflichkeit durch Philosophen dadurch, dass sich die jeweils neue, eigene Weltsicht nicht mittels herkömmlicher Begriffe ausdrücken lässt. Demgegenüber kann der Übersetzer auf drei Weisen reagieren, nämlich durch Rückgriff auf Originalwörter, Entlehnung von Originalausdrücken sowie Schöpfung von neuen Wortprägungen. Aber auch der Stil ist mit der Gedankenwelt des Philosophen eng verbunden. Während Nietzsche einen eher hymnisch-rhetorischen Periodenstil verwendet, vermischt mit Aphorismen und Sentenzen, mit sprachmelodischen Einschlägen, musikalisch komponierten Gedankenreihungen oder Beschreibungen, finden wir bei Kant 10–20 Zeilen lange Sätze, deren logischer Aufbau überzeugen soll; um der Sache gerecht zu werden, muss bei Kant nämlich alles zur Sache Gehörige ausgedrückt werden, was zu Klammern, Anmerkungen, Einschränkungen usw. führt, die die Last eines Satzes groß werden lässt. Es gilt, bei der Übersetzung der wechselseitigen Bedingtheit zwischen Gedanken und ihrem sprachlichen Ausdruck gerecht zu werden; der Umbau der Kantschen Syntax in der Übersetzung – das Auflösen und die Zergliederung der langen deutschen Sätze in aufgebrochene Kleinperioden – würde notwendig zu Sinn- und Akzentverschiebung führen, wobei die Kantschen Gedanken nach der eigenen Vorstellung des Übersetzers mehr oder weniger umgestaltet werden. Schließlich warnt Zvaliauskiene davor, den Text in der Übersetzung »glätten« zu wollen, indem man schwer verständliche Texte nach eigenem Verständnis übersetzt. Oft drücken Philosophen, um mit Habermas zu sprechen, »rohe Überlegungen« aus, die dann durch die Rezeption in verschiedene

Richtungen vorangetrieben werden können. Hegel hat darauf aufmerksam gemacht, dass Philosophen nicht linear, sondern in Kreisbewegungen schreiben, so dass sich Begriffe oft im späteren Lesen gegenseitig erhellen, dem darf der Übersetzer nicht vorgreifen.

So sehr wir diese Haltung billigen, möchten wir jedoch davor warnen, linguistische Charakteristika einer Sprache mit persönlichem Autorenstil zu verwechseln. Dass diese Haltung diese Gefahr in sich birgt, zeigt die deutsche Übersetzung von Lacan, die zum Teil unverständlich bzw. missverständlich wird, da die französische Syntax bis zur Lächerlichkeit und Unverständlichkeit ins Deutsche hineingetragen wurde, ohne dass dies etwa auf die Wahrung des Lacanschen Autorenstils zurückzuführen wäre. Im Gegenteil, das verschmitzte Augenzwinkern, das manche von Lacans Aussagen begleitet, geht dabei total verloren (vgl. Balacescu 2005). Seit Derrida in seinem Essay *De l'hospitalité* auf die nun von Zvaliauskiene aufgegriffene Thematik aufmerksam gemacht hat, beschäftigt sie seit einiger Zeit Philosophen und Übersetzungstheoretiker – allen voraus Jean-René Ladamiral – besonders intensiv, wovon der von Kathryn Batchelor und Yves Gilonne herausgegebene Band *Translating Thought/Traduire la pensée* (2010) die rezenteste Manifestation ist. Eine vergleichende Lektüre dieses Bandes wäre zu empfehlen.

Canan Senöz Ayata (»Sind Textsorten kulturell bedingt? Ein interkultureller Vergleich literaturkritischer Texte anhand von konkreten Beispielen«, 309–326) untersucht kontrastiv literaturkritische Rezensionen von einerseits Büchern aus dem Sprach- und Kulturkreis des Rezensenten, andererseits Büchern, die der Rezensent nur aus Übersetzungen kennt und mit deren kulturellen Hintergrund er nicht vertraut ist. Während im ersten Fall die Rezensionen die beiden textsortenspezifischen Funktionen der Information und der Bewertung erfüllen, beschränken sich die Rezensenten im zweiten Fall auf eine Informationsvermittlung, die häufig auch noch durch klischeehafte Wahrnehmung der fremden Kultur gefärbt ist. Diese Feststellung ist nicht sehr überraschend und hängt wohl zum Teil von dem repräsentativen Charakter und der Qualifikation der einzelnen Rezensenten ab. Zwar wird behauptet, dass diese Rezensionen repräsentativ seien, ohne jedoch die Kriterien anzugeben, auf Grund derer diese Behauptung aufgestellt wird. Es stellt sich die Frage, ob eine breitere Datenbasis (es wurden insgesamt nur 25 Rezensionen, bei einer Verteilung von 20:5, untersucht) diese Kontraste eventuell abschwächen könnte.

In einem weiteren Artikel, der unser Interesse geweckt hat (»Finnen in der Schweiz? Übersetzung und Codeswitching im Alltag sprachlicher Minderheiten«, 125–142), stellt Hess-Lüttich fest, dass bei deutsch-finnisch bilingualen finnischen Kindern die Gründe für die bevorzugte Sprachwahl nicht nur von der Partnerkonstellation – wie in zweisprachigen Familien dem Prinzip der zweisprachigen Erziehung »ein Partner eine Sprache« zufolge zu erwarten wäre – abhängt, sondern auch von der Sprachkompetenz, der Situationsdefinition, der Themenwahl und

der Gesprächsfunktion. So wird z. B. in einer Familie (A) im deutschsprachigen Umfeld der Schweiz ausschließlich Deutsch gesprochen, während des Ferienaufenthalts in Finnland jedoch ausschließlich Finnisch. Desgleichen spielt das Thema eine Rolle: In derselben Familie wird über das Thema ›Schule‹ in der deutschen Mundart gesprochen, ganz gleich ob mit dem deutschen Vater oder der finnischen Mutter, wenn es ins emotionale Fluchen übergeht, wird allerdings auf die finnische Muttersprache zugegriffen. Hess-Lüttich stellt fest, dass die Sprache die Identität bestimmt und die Kinder der finnischen Minderheit sich umso mehr als Finnen fühlen, als sie ihre Muttersprache beherrschen. Er stellt abschließend fest, dass die Rolle des Finnischunterrichts seitens der Schule immer weniger erfolgreich ist, vor allem wegen mangelnder materieller Ausstattung und wegen mangelnder Unterstützung durch das Elternhaus.

Durch die Vielfalt der aufgezeigten Aspekte interkultureller Kommunikation wirkt dieser Band für jeden Übersetzer anregend.

Literatur

Balacescu, Ioana: »Nécessité d'une analyse des besoins en traduction. L'exemple de la notion de fidélité«, *Atelier de traduction* 4 (2005), 111–121.

Batchelor, Kathryn; Gilson, Yves (Hrsg.): *Translating Thought/Traduire la Pensée*. Nottingham: University of Nottingham, 2010 (Nottingham French Studies 49/2).

► Hiller, Florian:

Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg: Fillibach, 2010. – ISBN 978-3-931240-60-8. 344 Seiten, € 23,–

(Karl-Walter Florin, Waltrap)

In einer Wissensgesellschaft ist die Fähigkeit, sich Wissen durch Lesen anzueignen, essentiell. Zugleich brachten internationale Vergleichsstudien wie *PISA 2000* Defizite zum Vorschein, mit denen das bundesdeutsche Bildungssystem junge Menschen in die Berufswelt entlässt. Was die Lesekompetenz angeht, schneiden deutsche Schüler(innen) nur sehr mäßig ab. Deshalb sind die Bemühungen nachvollziehbar, die seit der Jahrtausendwende im Bereich der Lesekompetenzförderung unternommen werden.

In seiner Studie zur Sachtexterschließung, die zugleich als Dissertation angenommen wurde, unterzieht sich Florian Hiller der Mühe, empirisch die Wirksamkeit bestimmter Lesestrategien zu erfassen. Eingebettet war dieses Projekt in ein Rahmenprojekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, das sich mit selbstbestimmtem Lernen beschäftigt.

Der Aufbau der Studie orientiert sich an den Erfordernissen der Dissertation und ist deshalb etwas sperrig zu lesen. Ausgangspunkt ist die Beschreibung des der Studie zugrunde gelegten Leseprozessmodells, das im Rahmen der Kognitionsforschung vor allem von W. Kintsch entwickelt wurde. Zentraler Begriff ist der der Textrepräsentationen. Texte stehen auf unterschiedlichen Ebenen für Objekte und Situationen. Während des Leseprozesses muss auf zum Teil fachspezifisches Vorwissen zurückgegriffen werden, um ein angemessenes Situationsmodell zu bilden. Man geht davon aus, dass dieses Vorwissen nicht aus Einzelinformationen besteht, sondern dass Wissensbestände aktiviert werden, die als Schemata vorhanden sind. Man spricht in der Regel von Frames, wenn es um statisches Wissen geht, und von Scripts, wenn man sich auf dynamische Prozesse bezieht.

Die als Wirksamkeitsstudie (Intervention) angelegte Untersuchung setzt sich aus verschiedenen Teilen zusammen. Zum einen muss sie die vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten erfassen, was durch einen entsprechenden Test gewährleistet wird. Zum anderen müssen inhaltliche und methodische Entscheidungen getroffen werden. Nach einer kurzen Analyse bekannter Lesestrategien werden für die zu planende Unterrichtseinheit drei Strategien ausgewählt: Die Achtklässler sollen mit Ober-/Unterbegriffen, mit Frames und Scripts (als Steckbriefe und Drehbuch bezeichnet) vertraut gemacht werden. Inhaltlich werden die Themen Alkohol und Ernährung zugrunde gelegt. Als Material dienen sowohl Sach- als auch literarische Texte sowie Diagramme und Bilder. Auf dieser Grundlage wurde eine Unterrichtseinheit im Umfang von 14 bis 16 Unterrichtsstunden entworfen, die von unterschiedlichen Lehrkräften in je drei Klassen an Haupt- und Realschule sowie Gymnasium durchgeführt wurde. Der Konstruktion dieser Unterrichtseinheit widmet Hiller immerhin fast 100 Seiten, was etwa einem Drittel des Textes entspricht.

Ebenfalls ausführlich werden die Tests beschrieben, die eingesetzt wurden, um die Kompetenzentwicklung nachvollziehbar zu überprüfen. Dabei wurden sowohl die Treatmentgruppen zu vier Zeitpunkten als auch die Kontrollgruppen, die »traditionell« unterrichtet wurden, zu drei Zeitpunkten getestet. Drei dieser Tests waren gleich: Der Vortest, um die Vorkenntnisse zu prüfen, der Endtest, der zugleich als benotete Klassenarbeit gewertet wurde, sowie der Behaltenstest, der sechs Wochen nach Abschluss der Unterrichtseinheit durchgeführt wurde und dem Vortest entsprach. Die Treatmentgruppen wurden darüber hinaus noch nach der Erarbeitungsphase getestet, um ihnen Rückmeldung über die Leistungsentwicklung zu geben. Für diese Tests wurden die Themen »Infektionskrankheiten«, »Stress« und »Ecstasy« gewählt. Die Texte stammen zum Teil aus Biologiebüchern für die achte Klasse. Als Aufgabentypen werden sowohl Multiple-Choice-Aufgaben als auch Script- und Frame-Darstellungen gewählt. Als vierten Aufgabentyp gibt es offene Fragen. Die Aufgaben können den PISA-Subskalen »Informationen

ermitteln«, »textbezogenes Interpretieren« und »Reflektieren und Bewerten« zugeordnet werden.

Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, die sich aus den verschiedenen Tests ergeben, ist nicht einfach und eindeutig. Mit hohem statistischem Aufwand vergleicht Hiller die Entwicklung in den verschiedenen Gruppen und bei den unterschiedlichen Aufgaben. Natürlich – möchte man sagen – ist eine nachhaltige Leistungssteigerung vom Vortest zum Behaltenstest festzustellen. Die besten Leistungen werden allerdings beim Abschlusstest erreicht. Aber bereits bei der Analyse, was konkret für diese Nachhaltigkeit gesorgt hat, wird deutlich, dass auch der »traditionelle« Unterricht zu ähnlichen Entwicklungen bei den Schüler(innen) führt. Hiller zeigt dadurch einmal mehr, wie vielfältig die Einflussfaktoren auf Lese- und damit auf Lernprozesse sind. Dennoch ist festzustellen, dass die in den Treatment-Klassen benutzten Lesestrategien sehr sinnvolle Verfahren darstellen, um bei Sachtexten zu brauchbaren Situationsmodellen zu kommen.

Die Studie von Florian Hiller macht deutlich, wie schwierig und aufwändig es ist, Wirkungsuntersuchungen durchzuführen, die die Nachhaltigkeit von Unterricht nachweisen können. Schneisen in das komplexe Wirkungsgeflecht »Schule« zu schlagen, ist dennoch notwendig. Schließlich muss es gelingen, den Schüler(innen) Rüstzeug an die Hand zu geben – wie in der vorliegenden Studie zum Erschließen von Sachtexten. Systematisches Üben sorgt langfristig dafür, dass sich die unterschiedlichen Kompetenzen bei den Lernenden erfolgreich festsetzen.

► Hirsh, David:

Academic Vocabulary in Context. Bern: Lang, 2010 (Linguistic Insights 118). – ISBN 978-3-0343-0426-9. 217 Seiten, € 47,40

(László Kovács, Szombathely / Ungarn)

Zur wissenschaftlichen Karriere – unabhängig von der Disziplin – ist es Anfang des 21. Jahrhunderts unabdingbar, dass Wissenschaftler und Akademiker Fachtexte auch in englischer Sprache lesen und verstehen können. Zur Frage der Textproduktion (Academic Writing) findet man zwar ausreichend wissenschaftliche Abhandlungen und Lehrbücher, zu der Frage der Textrezeption sind die Ressourcen aber nicht so vielfältig.

Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit der Rezeption von wissenschaftlichen Texten, es versucht, die in englischsprachigen Fachtexten häufig vorkommenden Wörter zu analysieren und in deren Vorkommen bestimmte Regelmäßigkeiten festzustellen. Der Autor (David Hirsh, University of Sydney) unterscheidet drei Arten von Wörtern in wissenschaftlichen Texten (Kap. 1, Einleitung): den allge-

meinen Wortschatz (*general service words*, z. B. *often, of, our, loss*), den wissenschaftlichen Wortschatz (*academic words*, z. B. *consequently, sustains*) und den (disziplinspezifischen) Fachwortschatz (*technical words*, z. B. *fauna, predator*).

Kapitel 2 spricht den ersten Punkt des theoretischen Hintergrundes der weiteren empirischen Untersuchung an: Der Autor vergleicht existierende Listen des wissenschaftlichen Wortschatzes. Zu den einzelnen Listen werden Grundfragen der Wortauswahl (Auslassen bzw. Einbeziehen bestimmter Wörter) diskutiert. Im nächsten Kapitel (3) werden die funktionalen Ebenen der Fachtexte anhand M. A. K. Hallidays Untersuchungen zusammengefasst (*ideational layer, textual layer, interpersonal layer* und die damit zusammenhängenden kontextuellen Kategorien *mode, field and tenor*). Als Weiterführung dieser Gedanken wird im 4. Kapitel eine Gliederung skizziert, anhand derer die in wissenschaftlichen Texten vorkommenden Funktionen der wissenschaftlichen Wörter klassifiziert werden können. Die komplexe Einteilung in 7 Hauptkategorien und 16 Unterkategorien wurde anhand von Fachtexten identifiziert und mit Beispielen aus weiteren Texten validiert. Zur Textebene (*textual layer*) gehören 1. metatextuelle (z. B. Kapitelüberschriften), 2. extratextuelle (auf außertextliche Entitäten verweisende) und 3. intertextuelle (auf andere Teile des Textes verweisende) Funktionen. Auf der Erfahrungsebene (*ideational layer*) gehören Wörter, die auf 4. die wissenschaftliche Vorgehensweise, 5. Sachlage und 6. auf die Beziehungen zwischen Entitäten hinweisen. Die 7. interpersonelle Ebene wird durch das Zusammenspiel von Autor und Leser charakterisiert.

Kapitel 5–10 stellen den empirischen Teil der Studie dar. Im 5. Kapitel wird ein Fachtextartikel aus dem Forschungsgebiet der Biomedizin analysiert. Der Autor zeigt, wie in verschiedenen Teilen des Textes (z. B. Zusammenfassung, Einführung) die einzelnen vorher erwähnten Hauptkategorien vorkommen und welche textteilspezifischen Charakteristika die wissenschaftlichen Wörter aufzeigen. In Kapitel 6 wird anhand des untersuchten Artikels und zweier weiterer Texte demonstriert, inwieweit die vorher analysierten Hauptkategorien in den einzelnen Sektionen (*Summary, Introduction, Methods, Results, Discussion*) der verschiedenen Texte realisiert werden. Es wird gezeigt, dass Textlänge und Zahl der wissenschaftlichen Wörter nicht zusammenhängen und dass Aufbau und Funktionen (und damit Charakteristika des wissenschaftlichen Wortschatzes) der einzelnen Sektionen in den Texten ähnlich sind. Kapitel 7 versucht die Ergebnisse auch mit Texten aus anderen Disziplinen (Geisteswissenschaften, Wirtschaft, Jura) zu vergleichen; obwohl bei zwei Texten ähnliche Muster vorzufinden sind, weicht der juristische Text in den realisierten Funktionen der wissenschaftlichen Wörter von den anderen Texten ab. Kapitel 8 nimmt eine andere Textsorte, die Textbücher, unter die Lupe. Dabei wird gezeigt, dass vorher erkannte Unterschiede auch hier Gültigkeit haben: Der juristische Text weicht von den anderen in Hinsicht auf den Einsatz der wissenschaftlichen Wörter ab. Kapitel 9 vergleicht einen wissenschaft-

lichen Text und einen daraus entstandenen »populärwissenschaftlichen« Zeitungsartikel (*Washington Post*). Der in beiden Texten verwendete wissenschaftliche Wortschatz zeigt in der Funktion enorme Unterschiede, die teilweise mit den unterschiedlichen Erwartungen der zwei Lesegruppen zu erklären sind. Kapitel 10 untersucht die Verweiswörter (Anapher, Katapher) in verschiedenen wissenschaftlichen Texten, wobei der Autor feststellt, dass die meisten rückverweisenden Wörter in Texten der Geisteswissenschaften und in juristischen Texten vorkommen.

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst. Im Anhang ist ein Teil der *Academic Word List* von Coxhead (1998) zu finden, daneben die detaillierte Funktionsanalyse des wissenschaftlichen Wortschatzes einiger ausgewählter Texte.

Das breite Spektrum der Untersuchungen zeigt, welche Unterschiede zwischen akademischen Texten verschiedener Disziplinen und verschiedener Textsorten festzustellen sind. Eine Weiterführung der hier beschriebenen Ansätze und Untersuchungen könnte die Sprachunterrichtsmethoden an den Universitäten beeinflussen, bzw. könnten sprachenpaarbezogene kontrastive Analysen das Erlernen der »Wissenschaftssprache« erheblich erleichtern.

Nach Meinung des Rezensenten ist die theoretische Grundlage der Untersuchungen aber nicht immer präzise: Die Zuordnung des Wortschatzes zu den drei Arten von Wörtern (s. o.) ist in einigen Fällen kritisch zu sehen. Ebenso ist die Zuordnung der einzelnen Hauptfunktionen zu wissenschaftlichen Wörtern dem Rezensenten manchmal nicht ganz eindeutig, neben den erwähnten Beispielen wäre eine detailliertere (theoretischere) Erörterung hilfreich.

Das Buch ist in erster Linie Personen zu empfehlen, die an Universitäten oder Fachhochschulen Englisch bzw. Academic Reading/Writing unterrichten. Mit dem Buch erhalten sie zwar kein Lehrbuch, aber anhand der vom Autor gezeigten Beispiele und Unterschiede zwischen Fachtext und Nicht-Fachtext, zwischen Textsorten bzw. zwischen Texten der verschiedenen Disziplinen kann das unterrichtsgesteuerte Verstehen und/oder Produzieren von englischsprachigen Fachtexten zielgenauer erfolgen, wobei angemerkt werden muss, dass die Ergebnisse des vorliegenden Bandes nur auf relativ wenigen Beispielen beruhen, also ein disziplinspezifisches Weiterdenken der Ergebnisse nötig sein wird.

Literatur

Coxhead, Averil: *The Development and Evaluation of an Academic Word List*. Unpublished MA Thesis. Wellington: Victoria University of Wellington, 1998.

► Ikonomu, Demeter Michael:

Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Mehrsprachigkeit in Europa 1). – ISBN 978-3-0343-0383-5. 132 Seiten, € 33,10

(Regina Graßmann, Bamberg)

Der vorliegende Band lässt sich als eine Bestandsaufnahme und gleichzeitig Auseinandersetzung mit einer – immer noch – weit verbreiteten traditionellen Fremdsprachendidaktik in Schule und Universität beschreiben, die nach wie vor auf »Grammatik- und Regelüberhang« (9) im Fremdsprachenunterricht ausgerichtet ist und somit die Chance zur »Weichenstellung zu einer echten funktionierenden Mehrsprachigkeit« (12) verpasst. Doch es geht hier nicht nur um den Fremdsprachenunterricht in Schule, Universität und Erwachsenenbildung, sondern auch um die methodische Kompetenz der Fremdsprachenlehrkräfte. Unter dem Titel *Regeln und kein Ende* behandeln die sechs Kapitel vor allem die Frage, ob und inwiefern Schüler und Studierende im Unterricht wirklich genug Raum zum Fremdsprachenlernen bekommen.

Kapitel 1 (»Ernüchternde Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht«) und 2 (»Lernmotivation – der Schlüssel zum Erfolg«) stellen die Lernumfelder Kindergarten, Grundschule, Gymnasium, universitäre Fremdsprachenausbildung und Erwachsenenbildung vor. Die Kapitel 3 (»Szenisches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht«), 4 (»CLIL-Unterricht: Bilingualer Fachunterricht«) und 5 (»Die Immersion und die politische Bremse«) konzentrieren sich vor allem auf die vorschulische bzw. schulische Ausbildung und demonstrieren einige Unterrichtsbeispiele. Ferner wird die Frage nach der Aufnahme ganzheitlicher Unterrichtsmethoden in die universitäre Lehrerbildung behandelt. Kapitel 6 (»A propos Finnland«) rundet das Thema mit grundlegenden Überlegungen zum Einsatz neuer Technologien im Fremdsprachenunterricht und einem kurzen Einblick in die Struktur des finnischen Schulsystems ab.

Ikonomu beginnt den ersten Kapitelabschnitt mit einer ernüchternden Bestandsaufnahme bezüglich der Qualität der Fremdsprachendidaktik in Schule und Universität mit Blick auf das geforderte Lernziel, kompetente Mehrsprachigkeit in Beruf und Alltag zu fördern, so:

»Da scheint sich in vielen Bildungseinrichtungen im 21. Jahrhundert gegenüber der uns heute erscheinenden hausbackenen Pädagogik der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts nicht allzu viel geändert zu haben. Fremdsprachenunterricht wird auch heute noch oft verwechselt mit einem Debattierclub über Grammatikregeln und dem Meditieren über die vielen Anwendungsmöglichkeiten und Ausnahmen – unabhängig davon, ob das Ganze wirklich in dem Rahmen für die Erlangung einer kommunikativen Kompetenz erforderlich oder gar sinnvoll ist.« (13)

Dieser Blick auf den Fremdsprachenunterricht ist das Resultat langjähriger Berufserfahrung des Autors, der die kommunikative Kompetenz italienischer Studierender in der Fremdsprache Deutsch durch die starke Konzentration auf Literatur, Grammatik, Übersetzung und Regeln und die Wiedergabe von angeeignetem Lernstoff, auch nach vielen Jahren Deutschunterricht, als unzureichend ausgebildet sieht. Vor allem das exzessive Übernehmen vertrauter Formeln und Ausdrucksmöglichkeiten aus der Muttersprache in die Fremdsprache zeige, dass der Fremdsprachenlerner »das wirklich Andere in der Fremdsprache nicht wirklich anwendet bzw. bewusst oder unbewusst nicht akzeptiert« (16). Ein auf Immersion basierender Fremdsprachenunterricht sowie »regelmäßige längere Aufenthalte im Ausland« (18) könnten dagegen eine tiefer gehende Aneignung der Fremdsprache bewirken.

Der Autor kritisiert den universitären Fremdsprachenunterricht, wo Studenten in überfüllten Kursen, die weitgehend auf der Grammatik-Übersetzungs-Methode aufgebaut sind, kaum zu Wort kommen. Er nimmt vor allem die Fremdsprachenausbildung der angehenden Lehrkräfte ins Visier, die, statt die kommunikativen Fertigkeiten zu fördern, den Fokus immer noch auf Grammatikkompetenz, gemäß der Formel »Beherrscht der Student seine Grammatik, kennt er all die komplexen Regeln und kann die einzelnen Grammatikübungen richtig lösen« (20), legt. Diese fehlerhafte Gewichtung manifestiere sich z. B. darin, dass im Fremdsprachenunterricht »Futur II-Formen und komplexe Passivformen prüfungsrelevant geübt werden« (23), die Mehrzahl der Studenten aber nicht wirklich in der Lage sei, freie schriftliche Texte zu formulieren. Andererseits führe der rein kommunikative Ansatz und völlige Verzicht auf Grammatik auch nicht zum Erfolg. Ganz ohne Grammatiklernen gehe es eben doch nicht, nur dürfe Grammatikunterricht nicht Ersatz für kommunikative Unterrichtsformen sein, sondern solle eingebettet in einen Kontext, in praktischen Übungseinheiten und Übungsformen geübt werden.

Nach der hier kurz umrissenen Bestandsaufnahme des Autors erscheint Kapitel 2 eher als Einschub denn als Diskussion der zuvor aufgeworfenen Fragen. Durch Hinweise auf nennenswerte Publikationen aus Neurowissenschaften und Lernpsychologie (Spitzer 2006; Hille 2008; <http://www.znl-ulm.de>; <http://www.spielen-macht-schule.de>) neugierig geworden, folgt der Leser jetzt einem Exkurs über Lernstrategien, Lernmotivation und die Folgen mangelnder Berücksichtigung emotionaler Elemente im Lernprozess. Anhand der *Sigmoid-Kurve* leitet Ikonomu die Bedeutung des Einsatzes neuer Methoden im Fremdsprachenunterricht ab. Darauf aufbauend erläutert Kapitel 3 dann die Vorteile neuer Didaktikformen, wie z. B. des *szenischen Lernens*, im Vergleich zu klassischen Unterrichtsmethoden in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. Einfache Übungen wie das chorische Sprechen, komplexe Rollenspiele, Filmprojekte u. a. bieten Abwechslung und lassen die Lerner die Fremdsprache in

Themen und Texten ›erleben‹. Doch berge, so Ikonomu, diese Öffnung der Unterrichtsformen durch Gefühlsaktivierung und Spielen nicht nur für Schüler, sondern auch für Lehrkräfte ungewohnte Erfahrungen und sei nicht ›aus dem Ärmel heraus‹ umzusetzen.

Insbesondere erscheint das Unterrichtsbeispiel zum Vokabellernen beim chorischen Sprechen auf den ersten Blick zwar leicht einsetzbar, doch es erfordert eine detaillierte Vorbereitung der Lernmaterialien. Neuer Wortschatz wird aus dem Text gefiltert und an Tafel oder mittels OHP visualisiert und übersetzt; pro neuem Wort gibt die Lehrkraft szenische Anleitungen, die von den Schülern beim Nachsprechen umgesetzt werden. Der folgende Vorschlag, Standbilder als Übungsform im Fremdsprachenunterricht zu integrieren, hat ebenfalls das Ziel, Gedächtnisstützen beim Erlernen neuer Vokabeln und Redewendungen zu geben und bringt zudem Bewegung in den Klassenraum. Als letzte Form *szenischen Lernens* erfolgt eine Anleitung zum Textlesen, -sprechen und -spielen, zur Bearbeitung von Gedichten, Märchen, Fabeln oder Kurzgeschichten im Fremdsprachenunterricht. Die Schüler lernen, mit den Texten zu arbeiten, sie erstellen Poster und interpretieren das Textgeschehen in szenischen Aufführungsphasen als Alternative zum herkömmlichen Sprechen über den Text. Zum Abschluss dieses Kapitels wird, wie nach den Abschnitten zu den jeweiligen Umsetzungsformen des *szenischen Lernens*, darauf verwiesen, dass diese Arbeitsform »nicht als Ersatz von Klassischem, sondern als wichtiger Zusatzbaustein im Unterrichtsprogramm« (84) einzuordnen sei.

Das vierte Kapitel zeigt uns, wie bilingualer Fremdsprachenunterricht im Rahmen des CLIL-Unterrichts Fremdsprachenlernen und Sachfach auf natürliche Weise verbinden kann. Grundprinzip ist hier, dass der Spracherwerb sich implizit und ungesteuert vollzieht. CLIL-Unterricht erfordert von den Lehrern neben der sachfachlichen und der fachdidaktischen vor allem eine mehrsprachige, bilinguale Kompetenz (vgl. EU-Kommission, EURYDICE-Studie, unter: <http://eacea.ec.europa.eu>) sowie entsprechenden Einsatz und Motivation bei der Umsetzung. Nicht zu leugnen ist, dass diese Unterrichtsmethode eine klare Dominanz des Englischen in den CLIL-Projekten aufweist, nach erweiterter Ausbildung von Lehrkräften sowie bildungspolitischer Verankerung verlangt und sich bisher eben meist auf Pilotprojekte beschränkt.

Auch Kapitel 5 ist dem Immersionsunterricht in Kindergarten und Schule gewidmet. Es wird zwar auf die besonderen Herausforderungen, die für Kinder aus Migrantenfamilien entstehen, wenn die Grundhaltung zur zu erlernenden Umgebungssprache nicht positiv besetzt ist, kurz eingegangen, doch die Komplexität der Fragestellung, was passiert, wenn diese Kinder dann zusätzlich mit dem Erlernen einer neuen (Schul-)Fremdsprache konfrontiert werden, wird ausgeklammert. Der Autor attestiert der Politik in den EU-Ländern die Verfolgung nationaler Interessen und Werte in ihren Bildungssystemen, was zwar nicht ganz

falsch sein mag, aber an dieser Stelle des Bandes deutlich werden lässt, dass eine Vielfalt der Ideen und didaktischen Methoden allein die grundlegenden Fragen in herkunftssprachlich heterogenen Schulklassen nicht so einfach zu lösen vermag. Mit anderen Worten, eine alleinige Perspektive der Fremdsprachendidaktik auf das frühe, erfolgreiche Erlernen von Fremdsprache ist angesichts der bildungspolitischen Herausforderungen in europäischen Einwanderungsgesellschaften nicht ausreichend.

Das sechste und letzte Kapitel führt uns nach einer Reflexion über den Einsatz neuer Technologien im Fremdsprachenunterricht zu den Vorteilen eines zentralistisch organisierten Lehrplans, der, wie am Beispiel Finnland gezeigt wird, allen Schülern eine Grundausbildung sichert und gleichzeitig den Schulen Spielräume für eigene Lehrpläne lässt. Ikonomu räumt in diesem Abschnitt ein, dass Erfolgsprojekte frühen Fremdsprachenlernens in der Regel auch an historisch-geographische Besonderheiten und eine mehrsprachige Umgebung gebunden sind.

Fazit: Die Lektüre des Bandes zeigt nachdenkenswert, wenngleich auch nicht neue Wege zur Integration ganzheitlicher Lernmethoden in den schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht auf und bestätigt implizit die Notwendigkeit einer reflektierten, forschenden Ausbildung in Lehramtsstudiengängen, wenn die Kompetenzen der Lehrkräfte den Herausforderungen in sprachlich heterogenen Schulklassen, Studium und berufsorientiertem Unterricht genügen sollen. Dem Autor ist es nicht nur gelungen, einen Blick auf innovative Didaktikmethoden im Fremdsprachenunterricht zu werfen, sondern auch aufzuzeigen, wie weit entfernt von den Prämissen der im GER beschriebenen Handlungsorientierung gelegentlich noch unterrichtet wird. Die im vorliegenden Band zitierten Unterrichtsbeispiele sind nicht ›ganz‹ neu, sie entstammen den in der Suggestopädie und Psychodramaturgie Linguistique (PDL) praktizierten ganzheitlichen Lernmethoden und sind Fremdsprachenlehrenden in der einschlägigen Fachliteratur rund um den DaF-Unterricht sowie in Weiterbildungsangeboten zugänglich. Dieser Umstand an sich ist schon nachdenkenswert. Die zunehmende Umsetzung von CLIL-Unterricht ist zweifellos wünschenswert, erfordert aber auf dem Hintergrund der Herausforderungen, denen sich die Bildungssysteme in den europäischen Einwanderungsgesellschaften konfrontiert sehen, tiefer gehende didaktische Überlegungen und Konzepte, die die Mehrsprachigkeit der Schüler und Studierenden als Voraussetzung sehen und eine oftmals bildungsbürgerlich geprägte Sicht auf das Fremdsprachenlernen zugunsten mehrsprachiger Kompetenzen und sprachlichen Handlungswissens ablösen. In diesem Sinne ist die Lektüre des Bandes zu empfehlen, denn Sprache ist eben nicht nur Wortschatz und Grammatik.

Literatur

Hille, Kathrin: »Wie lernt das Gehirn? Neurobiologische Grundlagen des Lernens.« In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.): *Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb*. Band 1. Weimar: Verlag das Netz, 2008, 35–41.

Spitzer, Manfred: *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum, 2006.

► Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (Hrsg.):

Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 2010. – ISBN 978-3-17-021409-5. 252 Seiten, € 29,80

(Karl-Walter Florin, Waltrop)

Kompetenzen, Bildungsstandards, Wissen und Können, Lernaufgaben, Operatoren – dies sind nur einige Begriffe, um die es in dem Sammelband *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* geht. Der Band fasst die Ergebnisse des Projektes »Fachdidaktische Perspektiven: Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben« zusammen, das an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg durchgeführt wurde.

Ausgangspunkt des Projektes ist die Neuausrichtung des Schulunterrichts in der Folge der internationalen Leistungsvergleichsstudien an Bildungsstandards und damit am Output. Die in den Kerncurricula formulierten Kompetenzen werden als Basis genommen, um für die einzelnen Schulfächer Aufgabenstellungen zu entwickeln, die letztlich den Lernprozess so gestalten, dass diese Kompetenzen auch erreicht werden können.

Der Band hat vier Schwerpunkte: Die grundlegenden Überlegungen beschäftigen sich mit Fragen nach der Konzeption von Lernaufgaben, nach ihrer Verankerung im Unterrichtsprozess und nach ihren Bestandteilen. Der zweite Teil stellt aus fachdidaktischer Sicht dar, wie Lernaufgaben strukturiert sein sollten. Der dritte Teil widmet sich der Analyse von Lernmaterialien, vor allem Schulbüchern für unterschiedliche Fächer, um herauszufinden, inwiefern dieses Material den Aufbau von Wissen und Können fördert und damit zum Erreichen der angestrebten Kompetenzen beitragen kann. Im letzten Teil geht es um die kritische Beleuchtung der Neuausrichtung des Unterrichts im Hinblick auf die praktische Umsetzung. Insgesamt wirken die 19 Beiträge plus Einleitung eher wie Werkstattberichte; ihnen wohnt viel Vorläufiges inne.

Zu den grundsätzlichen Überlegungen gehört, dass man Lernaufgaben von diagnostischen und von Evaluationsaufgaben aufgrund ihrer verschiedenen

Funktionen unterscheidet. Lernaufgaben werden als konstitutiver Bestandteil des Lernprozesses gesehen und dienen der Entwicklung der Kompetenzen in den unterschiedlichen Bereichen und Niveaustufen. Der Beitrag von U. Maier, M. Kleinknecht und K. Metz führt ein »fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben« ein, das sieben Analysedimensionen umfasst. Neben den kognitiven Dimensionen wie Art des Wissens, kognitive Prozesse und Anzahl der Wissenseinheiten werden die Kategorien Offenheit der Aufgabenstellung, Lebensweltbezug, sprachlogische Komplexität und Repräsentationsformen des Wissens genannt. Durch diese Beschränkung erhoffen sich die Autoren, dass man damit einen in der Praxis brauchbaren Ansatz zur »recht zuverlässigen Einschätzung der kognitiven Anforderungen von Aufgaben« (41) hat. H. Kiper bietet in ihrem Beitrag ein Gerüst, mit dem die Aufgaben systematisch in den Unterricht eingebunden werden können. Sie orientiert sich dabei an zwölf »Basismodellen des Lernens« (vgl. 52–54), die den Aufbau der jeweiligen Aufgabe mitbestimmen. Die fachspezifischen Aspekte kommen durch die unterschiedlichen »Modi der Weltbegegnung« (kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung der Welt, normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, Probleme konstitutiver Rationalität; 55) in die Aufgabenstellungen hinein. Darüber hinaus bietet sie einen Fragekatalog an, mit dessen Hilfe der Nutzen von Schulbüchern für Lernaufgaben und Lernprozesse analysiert werden kann. J. Leisen, der »Kompetenz [...] als handelnde[n] Umgang mit Wissen« (63) definiert, und G. Steiner zeigen in ihren Beiträgen, welche Rolle Lernaufgaben im Lehr-Lern-Prozess haben. Dass Lernaufgaben nicht nur zur Entwicklung von Kompetenzen geeignet sind, sondern auch Wissen aufbauen können, macht H.-J. Müller deutlich. Er fordert ein neues Lernarrangement, das das Selbstlernen ermöglicht und handlungsorientiert ist, so dass die »integrierte Förderung von Fach- und Schlüsselqualifikationen« (94) gewährleistet ist.

Im zweiten Teil geht es darum, wie diese theoretischen Überlegungen in fachdidaktische Praxis umgesetzt werden können. Unterschiedliche Aspekte werden am Beispiel der Fächer Deutsch, Mathematik, Philosophie und Werte und Normen dargestellt. Hier zeigt sich die Komplexität der Anforderungen an Lernaufgaben. Auch wenn man eine gemeinsame Basis hat, so ist die Entwicklung der fachspezifischen, sozialen, persönlichen und methodischen Kompetenzen zu berücksichtigen, ganz abgesehen davon, welche Ziele man auf welcher Niveaustufe erreichen will. Die Beiträge von I. Winkler, R. Bruder, R. Schulz und T. Warmbold beschreiben diese Zusammenhänge plastisch.

Wie groß die Defizite in Schulbüchern sind, die Lehrkräfte bei der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts unterstützen sollen, zeigt die Analyse von Aufgabenstellungen in aktuellem und zugelassenem Unterrichtsmaterial. Auch wenn es einzelne Lernaufgaben gibt, die die jeweiligen Anforderungen

erfüllen, fehlt es vor allem an niveauübergreifenden und aufeinander aufbauenden Konzepten in den Schulbüchern.

In den abschließenden Beiträgen werden perspektivisch die Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente im Bildungswesen betrachtet. Dies hat Auswirkungen auf den Unterricht, aber vor allem auch auf die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Es wird auch in Zukunft kein Weg um die Tatsache herumführen, dass Lehrkräfte ein gerüttelt Maß an Fachwissen besitzen müssen, um angemessen die Fach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen der Lernenden entwickeln zu können.

Der vorliegende Sammelband wendet sich vor allem an Studierende, Referendarinnen und Referendare sowie Lehrkräfte im staatlichen Schulsystem. Der Fremdsprachenunterricht spielt bei den Betrachtungen eine untergeordnete Rolle. Insgesamt liegt eine gelungene Zusammenstellung über das veränderte Verständnis von Unterricht, in dem die Schüler(innen) und ihre Lernaktivitäten im Mittelpunkt stehen, vor.

► Klauer, Karl-Josef:

Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird. Stuttgart: Kohlhammer, 2011. – ISBN 978-3-17-021464-4. 238 Seiten, € 26,80

(Karl-Walter Florin, Waltrop)

Der Besuch der Schule dient nicht nur zum Erwerb von Wissen, sondern soll vor allem bewirken, dass die Lernenden mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden, die ihnen in neuen Situationen und Zusammenhängen Handeln ermöglichen. Übertragung bzw. *Transfer des Lernens* ist das Stichwort, unter dem diese Zielsetzung von Schule erfasst werden kann.

Wie Lerntransfer wissenschaftlich untersucht wird, welche Formen des Transfers es gibt und was den Lerntransfer beeinflussen kann, all dies sind Fragen, denen Karl Josef Klauer, emeritierter Erziehungswissenschaftler aus Aachen, in seiner Monographie *Transfer des Lernens* nachgeht. Sein Anliegen ist es, den aktuellen Forschungsstand überblickartig und verständlich darzustellen, die Untersuchungsmethodik zu verdeutlichen und auf Forschungsdefizite hinzuweisen. Die Darstellung ist klar gegliedert; jedem Kapitel ist ein Abstract vorangestellt, so dass man sich auf den Inhalt einstellen kann. Am Ende des Kapitels werden wesentliche Punkte zusammengefasst.

Ausgangspunkt der Darstellung ist eine Definition von Lerntransfer: »*Transfer ist ein nicht trivialer Lerneffekt, d. h. ein Lerneffekt bei Aufgaben, die im fraglichen Prozess weder gelernt noch geübt wurden.*« (17; kursiv im Original, KWF) Damit ist für Klauer das Lernen ein Sonderfall des Transfers und nicht umgekehrt.

Transfer findet also immer nur statt, wenn er über das im Lernprozess Gelernte und Geübte hinausgeht. Um die Transfereffekte experimentell zu erfassen, erläutert Klauer im Folgenden die grundlegenden Versuchspläne: Proaktionsplan und Retroaktionsplan. Mit dem ersten Plan soll die Wirkung des Lernens auf eine abhängige Variable festgestellt werden. Mit dem zweiten Plan soll der Einfluss des Lernens auf zuvor Gelerntes gemessen werden. Neben diesen Grundversuchsarrangements gibt es Spezifizierungen, um differenzierter beispielsweise Placeboeffekte zu erfassen. Während man die Transfereffekte mit Hilfe statistischer Verfahren bestimmt (Varianz-/Kovarianzanalyse), lässt sich die Transferdistanz nur schwer bestimmen. Dennoch wird häufig von nahem und fernem Transfer gesprochen, je nachdem wie stark sich die Lernstoffe überschneiden.

Die Transferforschung hat eine lange Tradition; bereits Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Theorie der identischen Elemente entwickelt, wonach Transfer möglich ist, wenn die Lern- und die Transferaufgaben partiell gleich sind. Diese Effekte sind mannigfach nachgewiesen und Klauer verdeutlicht sie auch noch einmal mit komplexen Beispielen aus der Piloten- und Ärzteausbildung. Allerdings lassen sich zwei Voraussagen, die mit der Identitätstheorie verbunden sind, nicht aufrechterhalten: Es findet auch positiver Transfer statt, wenn Lern- und Transferaufgaben keine gemeinsamen Elemente haben; außerdem gibt es auch negativen Transfer, d. h. den Effekt, dass bereits Gelerntes nur noch geschwächt zur Verfügung steht.

Ein zweiter großer Forschungsbereich ist die Untersuchung des Transfers von Strukturen, wobei zwischen relationalen und kategorialen Strukturen unterschieden wird. Bei relationalen Strukturen geht es darum, gemeinsame Grundstrukturen zu erkennen und so Aufgaben oder Probleme zu lösen. Die Analogien, die »sich als Paare von Sachverhalten [...], die unterschiedlichen Realitätsbereichen angehören, sich aber durch eine gemeinsame Struktur auszeichnen« (60), darstellen, werden in der Regel durch Vergleichsprozesse erkannt. Die verschiedenen Beispiele machen deutlich, dass ein Transfer nicht automatisch stattfindet. Vielmehr zeigt sich, dass zu komplexe Strukturen offensichtlich das Arbeitsgedächtnis so stark belasten, dass eine Übertragung nicht erfolgt. Auch reicht meist ein Beispiel nicht aus, um einen Lösungsweg erfolgreich auf ein anderes Problem zu übertragen. Bei den kategorialen Strukturen geht es um die Erkennung und Übertragung von Eigenschaften und Merkmalen. Dabei wird zwischen Begriffen und Schemata unterschieden, wobei jene eindeutig definiert sind, während diese lediglich durch typische Merkmale gekennzeichnet sind. Auffällig bei kategorialen Transfer ist, dass hier das Vorwissen oft einen starken Einfluss ausübt.

Das umfangreichste Kapitel behandelt den Transfer von Strategien. Unter Strategien versteht man umfangreichere Handlungspläne, mit denen man Aufgaben systematisch lösen kann. Dabei bestehen diese Strategien aus verschiedenen Taktiken bzw. Techniken. Die Vermittlung solcher Strategien (in Lehrbüchern

zuweilen auch Methoden genannt) steht heute oft im Fokus des Unterrichts. Grundlegend für Klauer ist die Strategie des Vergleichens, die bereits bei der Beschreibung des Transfers von Strukturen eine entscheidende Rolle spielte. Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennt man erst, indem man Relationen und Merkmale von Objekten miteinander vergleicht. Damit liegt diese Strategie auch seiner Definition von induktivem Denken zugrunde (103; Klammer im Original, KWF):

»Induktives Denken besteht in der Entdeckung von Regelmäßigkeiten oder Gesetzmäßigkeiten durch Feststellung von

$$\left. \begin{array}{l} \text{Gleichheiten oder} \\ \text{Verschiedenheiten oder} \\ \text{Gleichheiten und Verschiedenheiten} \end{array} \right\} \text{ bei } \left. \begin{array}{l} \text{Merkmalen} \\ \text{oder} \\ \text{Relationen.} \end{array} \right\} \ll$$

Untersuchungen haben gezeigt, dass das systematische Training der Vergleichsstrategie zu erheblichen Verbesserungen der Leistungen bei Intelligenztests, aber auch im Bereich des Lernens und Problemlösens geführt hat.

Im Folgenden beschäftigt sich Klauer mit »bereichsspezifischen« (108 ff.) und »metakognitiven« (143 ff.) Strategien. Besonders interessant sind die Ergebnisse bei der Untersuchung von Lesetechniken bzw. -strategien wie Markieren, Notizenmachen, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Erzeugen von Vorstellungsbildern, Mapping oder Fragenstellen. Es zeigt sich, dass das Erlernen einer dieser Techniken nicht automatisch zu besserem Leseverstehen führt. Die Gründe dafür können sehr unterschiedlich sein. Oft ist es die Komplexität der Technik oder Strategie und damit verbunden die fehlende Übung, so dass es sogar zu negativen Transferleistungen kommen kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass einzelne Strategien nicht erfolgreich einzusetzen sind, auch in Kombination mit anderen; dann braucht man allerdings genügend Übungszeit.

Die Wirkung von metakognitiven Strategien ist ein weiterer Schwerpunkt der Forschung. Unter diesen Strategien versteht man zum einen »das Wissen um das eigene Wissen«, zum anderen »die bewusste Steuerung der eigenen Kognitionen« (143). Sie spielen vor allem eine Rolle, wenn es darum geht, Selbstlernprozesse erfolgreich zu steuern, weil dabei dem Lernenden zugleich Lehrfunktionen zukommen. Man geht von sechs Funktionen aus (Steuerungs- und Kontrollfunktion, Motivierungsfunktion, Informationsfunktion, Informationsverarbeitungsfunktion, Speicherungs- und Abruffunktion sowie Transferfunktion) (vgl. 150), die selbstreguliertes Lernen sinnvoll strukturieren. Die Untersuchungen zeigen, dass vor allem Planungskompetenz zu verbesserten Leistungen führt. Zugleich ist zu erkennen, dass ein Mehr nicht immer mehr bringt, d. h. dass schließlich zwar die unterschiedlichen Strategien bekannt sind, dass diese aber nicht erfolgreich eingesetzt werden können, weil sie eigentlich nicht beherrscht werden.

Eine Konsequenz aus den Forschungen ist, dass man von einem »asymmetrischen Strategietransfer« (169) sprechen kann. Das bedeutet, dass es nicht egal ist, in welcher Reihenfolge ich etwas lerne. Der Transfer ist beispielsweise größer, wenn ich erst die Aufgabe A lerne und dann B. Wenn ich erst Aufgabe B löse, stellt sich ein geringerer oder gar kein Transfereffekt ein. Ein bekanntes Prinzip ist das Vorgehen vom Einfachen zum Komplexen im Unterricht und nicht umgekehrt. Aus diesen Ergebnissen leitet Klauer auch sein »Huckepacktheorem« (171) ab. Dieses besagt, dass bei der kombinierten Anwendung von allgemeinen Strategien und speziellen Strategien nicht beide im gleichen Maße voneinander profitieren. Zwar kann man davon ausgehen, dass eine allgemeine Strategie mitgeübt wird, wenn man eine spezielle Strategie erlernt. Das Gleiche gilt aber nicht, wenn ich zur Lösung einer Aufgabe, für die ich eine spezielle Strategie brauchte, allgemeine Strategien übe.

Im letzten Kapitel geht es Klauer um Bedingungen, die Lerntransfer beeinflussen können. Dabei spielen persönliche Eigenschaften auf der einen Seite, die Schwierigkeit von Aufgaben auf der anderen Seite eine wichtige Rolle. Zu den persönlichen Faktoren gehören Alter, Vorwissen und Intelligenz. Es zeigt sich beispielsweise, dass es zu keinerlei Transfer kommt, wenn das Vorwissen fehlt, um das gestellte Problem zu lösen, oder wenn die Aufgabe zu komplex ist. Andererseits kann es sogar zu negativem Transfer kommen, wenn die gegebenen Hilfen zu einfach oder langweilig sind. Welche anderen Faktoren noch zu negativem Transfer führen können, fasst Klauer im letzten Teil seines Buches zusammen. Dazu gehört unter anderem die Strategieumstellung, wenn also ein automatisierter Lernprozess durch einen neuen, komplexeren ersetzt werden soll. Des Weiteren können die Belastung der Arbeitskapazität mit nicht nutzbaren Lerninhalten oder eine oberflächliche Verarbeitung des Lernstoffes sowie eine negative Lehrer-Schüler-Interaktion zu negativem Lerntransfer führen (vgl. die kurze Zusammenschau 194). Schon diese unvollständige Aufzählung verdeutlicht, warum es so schwierig ist, Lernerfolge einer bestimmten Methode, Strategie oder einem Vorgehen zuzuschreiben. Oft genug sind wir verwundert, dass bzw. was Lernende tatsächlich transferieren.

Die Monographie von Klauer ist eine gelungene und auch für Nichtstatistiker verständliche Zusammenstellung, um sich einen Überblick über den Stand der Forschung zum Lerntransfer zu verschaffen. Man darf keine konkreten Hilfen für den Unterricht erwarten, aber viele Beispiele lassen sich auf Unterrichts- bzw. Lernsituationen »transferieren«. Zu der übersichtlich gestalteten Darstellung¹ gehören noch ein umfangreiches Literaturverzeichnis sowie ein Sach- und Personenregister.

Anmerkung

- 1 Eine Verwechslung ist mir aufgefallen: Bei der Beschreibung von Rutherfords Analogie im Kasten 3.3 (58) wurde der Quell- und der Zielbereich vertauscht.

- Kleinberger, Ulla; Wagner, Franc (Hrsg.):
Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien. Bern: Lang, 2010 (Sprache in Kommunikation und Medien 1). – ISBN 978-3-0343-0327-9. 199 Seiten, € 46,70

(*Thomas Bleicher, Mainz*)

Die neuen Medien haben, wie man sagt, die Welt zu einem Dorf gemacht, in dem jeder mit jedem in Kontakt treten kann. Die Zauberformel heißt www – ein Angebot der Technik, doch wird dieses technische Angebot auch kulturell genutzt, und wie wird es genutzt? Der vorliegende Sammelband mit Beiträgen von einer Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) versucht, erste Antworten auf drei grundlegende Fragen zu finden: »Handelt es sich bei der ›globalen Vernetzung‹ lediglich um eine inhaltsleere Metapher oder erleichtert die weltweite Kommunikation den Kontakt zwischen den Kulturen? Welche Rolle spielt die Sprachkompetenz beim Abrufen von Informationsangeboten aus unterschiedlichen Ländern und sprachlichen Kontexten? Unter welchen Bedingungen entsteht ein nachhaltiger Kulturkontakt?« (5)

Diese allgemeinen Fragen können in sieben Artikeln selbstverständlich nur ansatzweise beantwortet werden. Der einleitende Beitrag von Franc Wagner skizziert verschiedene Aspekte, die in den folgenden sechs Artikeln fokussiert werden. Vorrangig geht es um die Interdependenzen zwischen Mediennutzung und Sprachkontakt. Dabei kristallisieren sich besonders zwei Fragen heraus, die auf die Förderung des interkulturellen Medienkontakts und auf die Förderung der individuellen und allgemeinen Sprachkompetenz zielen. Wagners Bestandsaufnahme fällt jedoch noch ziemlich kritisch aus, denn »im medialen Alltag sind wir oft zu wenig vorbereitet auf einen interkulturellen Kontakt. Es fehlen uns in der Regel Kompetenzen im sprachlichen, im kulturellen und im sozialen Bereich.« (18)

Einen positiven Ausblick bieten dagegen die folgenden Untersuchungen der (noch zu selten) erfolgreich verlaufenen Sprach- und Kulturkontakte in den neuen Medien. So analysiert Brigitte Odile Endres »Botschaften aus Bagdad«, die Warblogs, themenzentrierte Weblogs während des Irakkriegs; sie beweisen die Möglichkeit eines Kulturkontaktes, weil gerade »in einer emotionsgeladenen Konfliktsituation, mitten in einem Krieg, der Ausbau von Verständnis und der Abbau von Vorurteilen gelingen konnte« (53). Dass der Umgang mit anderen Kulturen in der eigenen Gesellschaft dagegen sogar erschwert werden kann, zeigt Ernest W. B. Hess-Lüttich in seiner Analyse einer Mediendebatte über die Teilnahme muslimischer Mädchen am Schwimmunterricht in der deutschen Schweiz; zwar gebe es, so das Fazit, »das betonte Bemühen um Integration, Toleranz, Dialogbereitschaft, Rechtsgleichheit, auch Beschwichtigung und Verdrängung«,

aber »eher unterschwellig entsteht durch pure Faktenreihung ein problematisches Bild des Islam in fremd bleibender säkularer Umgebung« (70).

Die zwei folgenden Beiträge untersuchen die Entwicklung neuer Kode-Systeme durch die Nutzung neuer Medien. So stellen Lars Hinrichs und Dagmar Deuber bei ihren Untersuchungen unterschiedlicher Schriftformen von Kreolsprachen in E-Mails und Diskussionsforen in Jamaika und Nigeria fest: »our findings support the notion that a new trend is emerging for the development of vernacular languages« (129). Und Said Sahel beschreibt neue Schriftformen gesprochener arabischer Sprachen in der E-Mail- und Chat-Kommunikation in Marokko, wobei wegen der Bindung der arabischen Hochsprache an die Religion zu erwarten ist, »dass der schriftliche Gebrauch der gesprochenen Varietäten des Arabischen auf den Bereich der Internet-Kommunikation beschränkt bleiben wird« (93).

Eine Erweiterung der linguistischen Analyse interkultureller Medienkontakte, die sowohl eine Reflektion technologischer Lösungen als auch eine informationsethische Perspektive berücksichtigen müsse, fordert Gesine Lenore Schiewer; deshalb könne »die Herausforderung an die Gesellschaft [...] nicht in erster Linie darin [bestehen], den Informationszugang für alle gleich werden zu lassen [...], sondern die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass jeder zuallererst die Chance erhält, die Vorteile der möglichen Informationsleistungen überhaupt zu nutzen und ihre problematischen Facetten zu erkennen« (156). Und schließlich sichtet Karin Vogt das Material aus interkulturellen E-Mail-Austausch-Projekten deutscher, amerikanischer und japanischer Schüler und Studenten; daraus ergibt sich für sie die Notwendigkeit einer Entwicklung von Instrumenten und Formaten, »die aussagekräftig und praktikabel Interkulturelle Kommunikative Kompetenz im Rahmen der Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht bewerten« (194).

Versucht man nun diese sechs spezifischen Analysen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, so ließe sich der (vor)letzte Satz aus Wagners Einleitung zitieren: »Sowohl in alltäglichen als auch in institutionell organisierten Kontaktsituationen können sich in den neuen Medien tatsächlich neue Möglichkeiten eröffnen, Kontakte über die Grenzen von Sprachen und Kulturen hinweg zu knüpfen, zu pflegen und zu vertiefen.« (18) Ja, das könnte sein! Aber dazu bedarf es noch weiterer großer Anstrengungen, die die sinnvolle Nutzung der international verfügbaren Medien nicht nur nach technologischen Prinzipien, sondern auch nach interkulturellen Interessen vorantreiben – und weiterer Folge-Bände über »Sprache in Kommunikation und Medien«, die einen solchen humanitären Fortschritt dokumentieren sollten.

► Koeppel, Rolf:

Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. – ISBN 978-3-8340-0734-6. 436 Seiten, € 24,-

(Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen)

Koeppels Buch versteht sich als eine Einführung in die Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache. Angesprochen werden sowohl DaF-Studierende als auch Lehrende sowie Dozenten in der Lehreraus- und -fortbildung – so das Vorwort. Der Verfasser setzt sich zum Ziel, das praxisorientierte didaktische Fachwissen mit den Erkenntnissen der Sprachlehr- und -lernforschung zu untermauern. Zu Recht betont er nämlich, dass die spracherwerbliche Perspektive in manch einem Deutschunterricht zu wenig fokussiert wird, selbst wenn die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen nach wie vor viele offene Fragen aufwerfen.

Das Buch gliedert sich in vier Teile: *Spracherwerbliche und didaktische Grundlagen* (Kapitel 1–2), *Lerngegenstand Sprachsystem* (Kapitel 3–5), *Ausbau der Fertigkeiten in der Fremdsprache* (Kapitel 6–9) sowie *Medieneinsatz und Unterrichtsplanung* (Kapitel 10–12).

Im Mittelpunkt des ersten Kapitels steht das Phänomen *Lernersprachen*. Koeppel bezieht sich bei der Darlegung der Merkmale von Lernersprachen auf die Untersuchungen im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung, aus denen die sog. großen Hypothesen resultierten. Eine besondere Bedeutung wird den Entwicklungssequenzen im Wortstellungserwerb beigemessen, die in den 1980er-Jahren im Rahmen des ZISA-Projekts bezüglich des Zweitspracherwerbs herausgearbeitet und in den 2000er-Jahren um neuere Erkenntnisse aus dem institutionellen Deutschunterricht ergänzt wurden (vgl. Clahsen u. a. 1983, Diehl u. a. 2000). Koeppel geht außerdem auf die in den 1980er-Jahren begonnene und in den 1990er-Jahren fortgesetzte Diskussion über die Dichotomie *explizites vs. implizites grammatisches Wissen* ein. Obwohl die Leitfrage dieser Diskussion – Wie viel und welche Grammatik braucht der Fremdsprachenlernende? – bisher nicht zufriedenstellend beantwortet wurde, sollte die in diesem Kapitel angeschnittene Problematik angehende Lehrende für die unausweichlichen Schwierigkeiten der Lernenden beim Grammatiklernen sensibilisieren.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Lernerzentriertheit im Fremdsprachenunterricht. Auch hier werden bereits bekannte Inhalte, wie etwa die Klassifikation von Lernstrategien, synthetisch dargelegt und mit Beispielen aus Lehrwerken illustriert. Wichtig ist die Bemerkung des Autors, dass »junge Lehrer, auch wenn sie in der Ausbildung lernerzentrierte Verfahren in Theorie und Praxis kennengelernt haben, nach wenigen Berufsjahren oft wieder lehrerzentriert unterrichten« (61). In der Tat ist dies keine Seltenheit, zumal die

institutionellen Bedingungen und die Spezifik der fremdsprachlichen Kommunikation im Unterricht (z. B. Rollenverhältnisse, Gestaltung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden) die Erreichung der angestrebten Ziele nicht immer erleichtern.

Die drei weiteren Kapitel sind der Aneignung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik gewidmet. Praktischen Beispielen, wie die Aussprache in Lehrwerken behandelt wird, gehen theoretische Ausführungen zur deutschen Phonetik voraus. Den Wortschatzerwerb behandelt der Autor zuerst im Zusammenhang mit dem Aufbau des mentalen Lexikons. Dabei wird über unterschiedliche Repräsentationsmöglichkeiten der mutter- und fremdsprachlichen Wörter im Sinne der von Weinreich (1963: 9 f.) vorgeschlagenen Differenzierung zwischen koordinierter, zusammengesetzter und subordinativer Wortschatzabspeicherung reflektiert. Aus didaktischer Sicht diskutiert Koeppel das Problem der Wortschatzauswahl, der Semantisierung des Wortschatzes sowie dessen Festigung mit dem Hinweis auf geeignete Gedächtnisstrategien und Mnemotechniken. In der Einführung zur Grammatikarbeit weist der Verfasser den Leser auf die Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik hin, bei der letzteren erfolgt zusätzlich eine Stratifikation in Rezeptions- und Produktionsgrammatik. Dem theoretischen Teil über die Rolle der Grammatik im Deutschunterricht folgen mehrere Beispiele zu ihrer Vermittlung.

In den Kapiteln 6–9 werden die einzelnen Sprachfertigkeiten behandelt. Es wird mit dem Leseverstehen angefangen. Nach der Darlegung der Lesarten und -stile werden die wichtigsten Unterschiede zwischen mutter- und fremdsprachlichen Leseverstehensprozessen geklärt. Im didaktischen Teil konzentriert sich der Verfasser auf die Aufgaben zu Leseverstehentexten. Nur vereinzelt werden dagegen Lerntexte erwähnt. Koeppel richtet sich konsequenterweise gegen traditionelle Methoden der Arbeit mit Lesetexten. Er rät davon ab, die Aufmerksamkeit der Schüler nur darauf zu lenken, was sie in einem Text nicht verstehen, statt die sog. Verstehensinseln aufzubauen (240). Im darauffolgenden Kapitel werden Aufgaben zum Hörverstehen präsentiert. Das bereits Bekannte wird zwar ordentlich synthetisiert, hier wären aber neue Vorschläge erwünscht. Bezüglich des Schreibens verweist der Verfasser auf die Spezifik dieses Prozesses gegenüber dem Sprechen. Darüber hinaus wird der Fokus auf die Entwicklung von schriftlichen Teilfertigkeiten gerichtet. Darunter fallen der Gebrauch von Konnektoren, deiktischen Elementen, Wortstellung und Tempora. Das anschließende neunte Kapitel ist dem Sprechen gewidmet. Eine psycholinguistische Grundlage für die Sprechprozesse gibt Koeppel nach Herrmann/Grabowski (1994). Des Weiteren thematisiert er Probleme, die mit dialogischem und monologischem Sprechen verbunden sind. Zu Recht wird von ihm auf die Entwicklung von Kompensationsstrategien im Deutschunterricht hinge-

wiesen, die die Lernenden zwar häufig verwenden, auf die sie aber selten aufmerksam gemacht werden.

Der letzte Teil beschäftigt sich mit dem Medieneinsatz und der Unterrichtsplanung. Zu empfehlen sind die im zehnten Kapitel zusammengestellten Vorschläge, wie man mit Lernprogrammen und Datenbanken effektiv arbeiten kann. Entbehrlich scheinen dagegen lange Passagen über die Geschichte und die Rolle des Computers zu sein (vgl. Punkt 10.3.1). Die im elften Kapitel ausführlich beschriebenen Prinzipien der Unterrichtsplanung orientieren sich an traditionellen Vorgaben. Nur am Rande wird hingegen auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eingegangen. Die Portfolioarbeit bleibt unberücksichtigt.

Bilanz: Das Verdienst des Buches liegt in seiner synthetisierenden Darstellungsweise. Das Ziel, das didaktische Vorgehen im Deutschunterricht vor dem Hintergrund der spracherwerblichen Perspektive zu präsentieren, wird konsequent verfolgt und auch erreicht. Für Studierende ist das Buch von Koeppel eine gute ergänzende Lektüre, zumal die am Ende jedes Kapitels vorhandenen Aufgaben zu weiteren Überlegungen anregen. Lehrende und Dozenten, die von dieser Publikation neue, vor allem praktische Anregungen für ihre Tätigkeit erwarten, könnten enttäuscht werden. Die in diesem Buch angeführten zahlreichen Beispiele zu den behandelten Problemen wurden unterschiedlichen Lehrwerken für DaF, vor allem aus den 1990er-Jahren oder vom Anfang der 2000er-Jahre entnommen. In manchen Fällen wären neuere Ausgaben der Lehrwerke zu ergänzen. Auch die angeführte Bibliographie sollte auf den neuesten Stand gebracht werden. Das Buch scheint in erster Linie Deutschsprachige anzusprechen: Ein an einigen Stellen zu bemerkender komplizierter Schreibstil (z. B. zu lange Sätze) wird manchem interessierten Nicht-Muttersprachler die Textrezeption erschweren. Zu verzeichnen ist auch ein redaktioneller Fehler: Die im Inhaltsverzeichnis angegebenen Seitenzahlen der Kapitel, Unterkapitel und Punkte (Kapitel 10–14) stimmen mit dem Fließtext nicht überein. Alles in allem sollen die kritischen Bemerkungen die erbrachte Leistung aber nicht schmälern.

Literatur

- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
- Herrmann, Theo; Grabowski, Joachim: *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 1994.
- Weinreich, Uriel: *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1963.

- Kremberg, Bettina; Pełka, Artur; Schildt, Judith (Hrsg.):
**Übersetzbarkeit zwischen den Kulturen. Sprachliche Vermittlungspfade –
 Mediale Parameter – Europäische Perspektiven.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010. –
 ISBN 978-3-631-58818-5. 347 Seiten, € 59,80

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Gut, dass wissenschaftliche Tagungen noch immer gründlich nachbereitet und die Beiträge in der Folge in Buchform vorgelegt werden! Der vorliegende Band, erschienen bei Peter Lang, dokumentiert eine Veranstaltung mit dem Titel »Übersetzbarkeit zwischen den Kulturen«. Die Tagung mit Arbeiten von NachwuchswissenschaftlerInnen fand 2008 in Łódź statt und war eine Initiative von »Kultur-Konnex. Forum für interkulturelle Reflexion«.

Die dem Sammelband vorangestellte Einleitung, verfasst von den drei HerausgeberInnen Bettina Kremberg, Artur Pełka und Judith Schildt, ist sehr ausführlich und ausgesprochen informativ ausgefallen. Mit großem Geschick werden die thematischen Beiträge miteinander in Beziehung gesetzt und in ihrem Arrangement begründet. Staunen lässt sich einmal mehr darüber, wie sehr präsent nach wie vor in Einleitungen (aber auch in Vorworten, Vorträgen, Festschriften) die Klassiker der deutschen Übersetzungstheorie sind. So auch hier, wo sich Schleiermacher und Benjamin wie ein roter Faden durch die einleitende Reflexion ziehen und tatsächlich noch immer zum Einstieg in die Übersetzbarkeitsproblematik beitragen. Erstaunlich ist ebenfalls, dass die hier und anderswo vielzitierte Störig-Anthologie *Das Problem des Übersetzens* aus dem Jahr 1963 keine aktuelle Neuauflage erfährt.

Übersetzbarkeit zwischen den Kulturen war der Titel der Tagung und ist der Titel des Tagungsbandes, der per Untertitel eine Spezifizierung erfährt, nämlich: *Sprachliche Vermittlungspfade – Mediale Parameter – Europäische Perspektiven*. Diese Rezension wird auf alle 19 Beiträge des Tagungsbandes eingehen, wenn auch in unterschiedlicher Breite. Eine nur pauschale Bearbeitung verbietet sich, da die Arbeiten ausnahmslos lesenswert sind und Wesentliches sagen. Die 347 Seiten dokumentieren eine Tagung, die ganz offensichtlich beste Arbeit geleistet hat – beste Arbeit nicht zuletzt »im Sinne eines Zusammenwachsens von Europa« (9), woran Gesine Schwan in ihrem Grußwort erinnert. Allen Beiträgen sind Zusammenfassungen in polnischer Sprache vorangestellt; alle Titel sind übersetzt, besser und europäischer wäre nur noch eine komplett zweisprachige Ausgabe gewesen. Małgorzata Kubisiak arbeitet über Johann Heinrich Voß und seine *Bukolika*-Übersetzungen von Vergil. Der Leser erfährt, inwieweit Vergils Realität nicht zuletzt soziale Realität ist und inwieweit Voß in seinen Kommentaren zu einer Art von »Realienkunde« neigt, wenn es um die Frage beispielsweise des Schweinehirten (lat. subulcus) oder des Kuhhirten (lat. bubulcus) geht. Es musste ein Kuhhirt sein, wo Vergil der Schweinehirt zu wenig fein gewesen wäre. Schon Voß sprach von der »Fülle von Sachkenntnissen« (38), ohne die Übersetzung nicht möglich sei.

André de Melo Araújo steuert einen umfangreichen Artikel bei, den der brasilianische Nachwuchswissenschaftler überschrieben hat mit »Gerüste der Bestimmbarkeit von Kulturen«. Ausgangspunkt der Reflexion ist der »unbestimmbare Spielraum« sowie »die potentielle Unendlichkeit von Bedeutungsmöglichkeiten der Sprache und so auch der Sinnmöglichkeiten der Kulturen« (47). Araújo erarbeitet vorläufige Definitionen von »Verstehen« und von »Kultur«, bevor er seine Überlegungen zu den deutschen Spätaufklärern präsentiert, insbesondere die zum Werk von August Ludwig Schlözer. Schlözers Arbeit, die kommentierende Übersetzung der russischen Annalen von Nestor, legt Fragen nach dem Umgang mit Quellen nahe. Übersetzungstheoretisch ist die Frage immer relevant gewesen und relevant geblieben, inwieweit der Übersetzer Fehler und Unstimmigkeiten des Originals markieren oder kommentieren, korrigieren oder ignorieren soll oder darf oder muss. Der Geschichtsforscher will nicht unbedingt die ästhetisch perfekte Übersetzung, sondern »eine zuverlässige Ausgabe« (52). Wir stehen im Grunde vor einem weiteren Beispiel des Phänomens, das fragen lässt: »Was am Original ist eigentlich original?« Schlözer habe es dann als Aufgabe verstanden, »die Wahrheit des Textes wieder herzustellen« (52). »Ich wollte einen reinen Nestor liefern«, zitiert Araújo Schlözer (53). Wir haben es mit einer sehr lesenswerten Abhandlung über Historiographie zu tun, über die wissenschaftliche Methode des Vergleichs, über hermeneutische Grundfragen, wie z. B. die nach »der Festlegung der Urheberschaft eines Textes« (53). Sehr überzeugend dargestellt ist Schlözers Ansicht über die verantwortungslose Arbeit mittelalterlicher Kopisten, die aus jeder Textvorlage ein höchst zweifelhaftes Sammelsurium machten. An dieser Stelle wären übrigens Beispiele hilfreich gewesen. Von Schlözer aus geht Araújo einen Schritt zurück zu Johann David Michaelis und seiner Übertragung des Neuen Testaments und zu dessen Absicht, »*richtig, verständlich und deutlich* zu übersetzen« (59; kursiv im Original, WH). Der Beitrag macht Lust auf Schlözer, auf seinen *Versuch einer allgemeinen Geschichte der Handlung und Seefahrt in den ältesten Zeiten* von 1758 und auch auf seine *Weltgeschichte für Kinder* aus dem Jahr 1764.

Der dritte Beitrag stammt von Joanna Smereka; überschrieben hat sie ihn mit »Henrik Steffens – Vermittler zwischen zwei Geburtsstätten«. Wie sich dann zeigt, ist es eine glückliche Anordnung, den Norweger Steffens auf Voß und auf Schlözer folgen zu lassen. Man liest und lernt, wie wenig neu die Idee von der Interdisziplinarität eigentlich ist und wie sehr interdisziplinär es zu Beginn des 19. Jahrhunderts bereits zuing. Joanna Smereka erinnert daran, »daß ein Professor auf recht verschiedenen Gebieten wissenschaftlich bewandert sein und Vorlesungen halten können« (68) sollte. Das gilt ja so längst nicht mehr in einer Zeit, in der FachkollegInnen nicht einmal mehr den Dialog von Spezialgebiet zu Spezialgebiet suchen. Steffens war denn auch »Mineraloge, Physiker, Chemiker, Natur-, Geschichts- und Religionsphilosoph sowie Schriftsteller« (68) und Übersetzer. Es

wird ganz offensichtlich, dass heutige Interdisziplinaritätstheoretiker sich von einem Henrik oder Henrich oder Heinrich Steffens, der Norweger und Däne und Deutscher war, eine Scheibe abschneiden könnten. Wo wäre schließlich heute der Naturwissenschaftler, der eine Definition des Staates riskieren (»die Hineinbildung des Seyns in das Erkennen«, 71) oder sich folgendermaßen äußern würde: »Ein Vaterland muß ein jeder sich selbst erwerben, und es ist für ihn, in so fern er es erworben hat.« (72)

Ein Text von Heike Flemming beschließt den ersten thematischen Block »Geschichte. Bewahren und Vermitteln«. »Die Sprache(n) der Geschichte(n). Hermeneutische Überlegungen zur Übersetzbarkeit von Sprachen im Anschluss an George Steiner« hieß der Vor- und heißt der Beitrag. An der Oberfläche geht es um das Übersetzen von Ortsnamen; unterhalb dieser Oberfläche allerdings zeigen sich komplexere Fragestellungen, die sich an George Steiners Äußerungen entzündeten, denen zufolge »die Sprache, in der man über den Holocaust zu sprechen habe, [...] einzig und allein das Deutsche selber [sei]«, zitiert nach Raul Hilberg (81). Auch dieser Artikel ist außerordentlich anregend, hilfreich wäre aber eine größere Konzentration gewesen, die nicht unbedingt alle und alles (Steiner, Hilberg, Grass, Bosély, Grünbein, Térey) hätte einfließen lassen müssen.

Den zweiten thematischen Block »Macht. Symmetrien und Asymmetrien« leitet Judith Schildt, Mitherausgeberin der Tagungsakten, mit ihrem Beitrag ein, den zu lesen man besonders froh ist, weil ihn in Vortragsform zu hören durch die zahlreichen und nicht immer Substantielles hinzufügenden Partizipialkonstruktionen eine gewisse Anstrengung bedeutete. »Kulturen verstehen durch kulturelle Missverständnisse?« ist die Leitfrage, die sich im Untertitel erklärt mit »Zu Multiperspektivismus und Endlosigkeit der Übersetzung«. Gäbe es einen Untertitel, so hätte der Name Søren Kierkegaard dorthin gehört, auf den sich die Autorin bezieht, wenn sie das »Dilemma der Unmöglichkeit eines absoluten Verstehens qua Übersetzung« (100) reflektiert. Wo Judith Schildt festhält, »dass es unmöglich ist, fremde Lebenswelten ganz zu verstehen« (99), muss man daran erinnern, dass das ja mit den eigenen Lebenswelten gar nicht anders ist. Jedes Verstehen verdankt sich ja seiner Vorläufigkeit. »Die Unmöglichkeit einer letztgültigen Übersetzung bedeutet deren Endlosigkeit. Das impliziert wiederum eine Notwendigkeit eines immer wieder von Neuem beginnenden Übersetzens.« (99) So ähnlich hatte es Janheinz Jahn 1956 gesehen:

»Eine Übersetzung, die *alle* Qualitäten des Originals bewahrt, und der man außerdem die Übersetzung nicht anmerkt, ist unmöglich. Sie könnte nur möglich sein, wenn die Sprachen keine Unterschiede, also auch keine Seele hätten. Dann gäbe es aber wahrscheinlich auch keine Kunstwerke, die man übersetzen könnte. Die Möglichkeit der Übersetzung macht also ihre Vollendung unmöglich. Und in der Unmöglichkeit vollendeter Übersetzungen liegen die Möglichkeiten für den Übersetzer.« (430)

Wichtig ist die erste Bedingung der Möglichkeit von Übersetzen überhaupt, die der Artikel sehr gut auf den Punkt bringt, nämlich so: »Es muss eine grundsätzliche Wissbarkeit des übersetzten Fremden unterstellt werden, um parallelisierende und vergleichende Entsprechungen bilden zu können.« (94)

Es folgt Evelyns Schmidts Beitrag »Die Diagnose des europäischen Wahnsinns in Jerzy Krzyszońs *Obłęd*«. Die an Foucault angelehnte Analyse des Romans lässt plausibel erscheinen, dass es sich bei der Trilogie um einen Roman auf Zauberberg-Niveau handelt. Und man staunt, dass das Werk bislang gar nicht übersetzt worden ist. Evelyns Schmidt nimmt das Werk Krzyszońs zum Anlass, den Topos Wahnsinn darüber hinaus in der europäischen Literatur zu beleuchten und erinnert an Romane von Kipphardt, Orwell, Grass und Böll.

Thomas Ernst redet und schreibt über »Übersetzungsprobleme zwischen den und innerhalb der Kulturen am Beispiel von Deutschland und Polen«; konkret geht es um zwei Episoden im Umfeld der Satire-Zeitschrift *Titanic*, die hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden können: Einmal waren die Kaczyński-Brüder Zielscheibe von Satiren, zum anderen war es der kurzzeitige SPD-Vorsitzende Kurt Beck. Thomas Ernst ist hier der erste Autor bzw. Referent, der kleinkleinübersetzungskritisch an Texte herangeht, was denn auch zu überzeugenden Schlussfolgerungen führt. Wo er allerdings den »übertriebenen satirischen Ton« (135) reklamiert, möchte man an Tucholsky erinnern und daran, dass die Satire doch eigentlich alles darf und folglich gar nicht übertreiben kann.

Diana Brenscheidt gen. Jost nimmt sich eines Metiers an, das üblicherweise kaum ins Übersetzerische Blickfeld gerät. »Tanz als Ursprache – Konzeptionen direkter Verständigung im modernen Tanz« heißt der Text, den auch der Fachfremde mit Gewinn liest. Die Ausgangsfrage lautet: »Erreicht der Tanz als ursprüngliche, vorrangig auf emotionaler Ebene ansetzende Sprache des Menschen eine Ebene der Unmittelbarkeit, auf der eine Übersetzung gar nicht mehr notwendig erscheint?« (143)

Als Platzgründen müssen die Beiträge der drei letzten Sektionen summarisch behandelt werden. Sektion 3 hat den Titel »Methoden. Theorie und Praxis«. Bettina Kremberg geht es um die »Übersetzbarkeit in der Philosophie. Heidegger und die analytische Tradition«. Es folgen Yvonne Kohls »Kritische Bemerkungen zur analysierenden Person und zu Transkriptübersetzungen in der Gesprächsanalyse«, »Szenische Rekonstruktion und Aneignung fremder Habitusformen als didaktischer Schlüssel zum interkulturellen Verstehen« überschreibt Renata Cieślak ihren Tagungsbeitrag. Das dritte Kapitel beschließt eine Arbeit von Józef Jarosz: »Zur Wiedergabe der kulturspezifischen Lexik in der deutschen und dänischen Übersetzung von Reymonts *Chłopi* am Beispiel der Onyme«. Wir lesen eine gründliche und vorbildliche Analyse der Problematik, wie Übersetzungen mit Eigennamen umgehen.

Karolina Sidowska führt in das vierte Kapitel »Brücken. Mediale der Übersetzung« ein, und zwar mit der Frage nach der »Übersetzbarkeit der Gefühle in Rilkes *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* und der polnischen Übersetzung von Witold Hulewicz«. Ihr Kollege Paweł Zarychta legt seine Arbeit unter diesem Titel vor: »Der Übersetzer und seine Autorin. Zu Ryszard Wojnakowskis Übersetzungen der Lyrik Friederike Mayröckers«. Ebenfalls mit dem Bereich der Lyrikübersetzung befasst sich Reinhard Großmann, der Gedichte seiner Frau Gerlinde Grossmann [sic!] und deren Übersetzungen präsentiert.

Die »Europäischen Perspektiven« des Untertitels des hier besprochenen Tagungsbandes kommen im fünften Kapitel zum Tragen, das mit »Europa. Differenz und Konvergenz« betitelt ist und die letzten vier Arbeiten enthält. Anna Małgorzewicz lässt in ihrem Beitrag noch einmal die Klassiker der Übersetzungstheorie Revue passieren – auch die modernen –, bevor sie zu dem eigentlichen Objekt ihrer Reflexion kommt: »Ringens mit dem Text zwischen zwei Sprach- und Kulturwelten, dargestellt am Beispiel einer deutschen Übersetzung des polnischen Romans *S@motność w sieci* von J. L. Wiśniewski«. Den Roman möchte man gleich lesen, wenn man die Stelle auf Seite 290 kennt, in der der Autor darlegt, zu welchen vielfältigen Leserreaktionen das Werk geführt hat.

Artur Stopyras Anregung »Zur Problematik des Übersetzens der liechtensteinischen Literatur« ist umso verdienstvoller, als auch Kenner der europäischen Literatur kaum einen Einblick in diese Nationalliteratur haben dürften. Was Stopyra jedoch spezifisch für die Arbeit mit liechtensteinischer Literatur reklamiert, darf getrost fürs Übersetzen insgesamt gelten. Laut Stopyra braucht der Übersetzer von Stefan Sprenger, Schriftsteller aus dem Fürstentum, Kenntnisse der »Landschaftsgeschichte, Erd-, Klima- und Vegetationsgeschichte, Geologie« sowie in »Bankwesen, Personen- und Gesellschaftsrecht, Politikwissenschaften etc.« (313). Hier schließt sich dann der Kreis zu Voß, zu Schlözer, zu Steffens, für die nichts selbstverständlicher war als interdisziplinäres Vorgehen. Stopyra fordert »historisches, soziologisches, philosophisches, landwirtschaftliches, theologisches, bisweilen aber auch juristisches und ökonomisches Wissen« (312). Wem diese Liste gefällt, der sollte sich eine ähnliche, aber ungleich umfassendere Aufzählung in Javier Marias' Roman *Mein Herz so weiß* ansehen, der ja ohnehin zum Belletristik-Kanon von Übersetzern und Dolmetschern gehören dürfte.

Der letzte Artikel stammt von Maciej Drynda und hat den anschaulichen Titel »»Uns Ostler faszinieren Dinge, die nicht in den Reiseführern stehen« – Radek Knapps Übersetzungen der mittelosteuropäischen Seele ins westliche Idiom«.

Der vorletzte Beitrag zuletzt. Marek Gross: »Das Fremde verkörpern. Zur Übersetzbarkeit zwischen Kulturen am Beispiel der Dichtung von Durs Grünbein«. In dem Text ist sehr oft von »kultureller Übersetzung«, »kulturellem Übersetzer« etc. die Rede – eine Bezeichnung, die man problematisch finden kann. Und ein bisschen betrifft das insgesamt den Titel der Tagung und des Tagungsbandes: *Übersetzbarkeit*

zwischen den Kulturen. Wo schließlich könnte Übersetzung *nicht* zwischen den Kulturen stattfinden? Andererseits schadet es aber nicht, den Kulturbegriff immer wieder – und gern auch etwas tautologisch – aufzunehmen, nicht zuletzt um unentwegt darauf aufmerksam zu machen, dass Übersetzen nicht die mechanisch-stupide Tätigkeit ist, als die es noch immer oft diskreditiert wird, sondern eine komplexe Arbeit, die Gedanken, Kulturen, Welten zusammenbringt.

Literatur

Jahn, Janheinz: »Die Kunst zwischen den Stühlen – Ein Dialog«, *Akzente* 3 (1956), 426–431.
 Störig, Hans Joachim (Hrsg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.

► Kruck, Peter:

Besseres Deutsch. Ein Leitfaden zum perfekten Text. Köln: DuMont, 2010. – ISBN 978-3-8321-6125-5. 256 Seiten, € 8,95

(*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*)

Es ist eine herausfordernde Aufgabe für einen Nichtmuttersprachler, in gutem Deutsch über ein Buch zu schreiben, das ausgerechnet den schriftlichen Sprachgebrauch zum Thema hat. Zweifelsfälle in Orthographie, Interpunktion, Grammatik und Stil, mit denen Deutschlernende jeden Tag konfrontiert werden, bereiten auch manch einem Native Speaker Schwierigkeiten. Da wir zunehmend von einer Sprache der E-Mails, Blogs und SMS umgeben sind, ist richtiges Schreiben heutzutage – und dies betrifft nicht nur die deutsche Sprache – ein Manko. Der Autor setzt sich zum Ziel, diesem Tatbestand, zumindest im öffentlichen Schriftverkehr, entgegenzuwirken.

Das Buch richtet sich an Studenten, Jungakademiker und »alle, die die deutsche Sprache nicht nur in ihren Grundzügen beherrschen und die ihre Kenntnisse gern aufpolieren möchten« (14). Auf vergnügliche Art und Weise wird der Leser über das holprige Terrain von Regeln, Ausnahmen und Streitpunkten geführt und dabei mit nützlichen Beispielen und Tipps unterstützt.

Nicht ohne Schuld an diesbezüglichen Verwirrungen ist laut Kruck die deutsche Rechtschreibreform, die er für manche Inkonsequenzen und vor allem für »die Reform der Reform« (16) kritisiert. Allerdings wird in Zweifelsfällen entschieden auf den Duden verwiesen, wobei dem Verlag auch keine Kritik erspart wird. Als ein Beispiel für inkonsequente Regelanwendung gibt der Autor die Schreibweise des Verbs *kennenlernen* (15f.) an. Wenig überzeugend ist für Kruck, dass der Duden neben einer empfohlenen Zusammenschreibung eine alternative Ge-

trennschreibung dieses Verbs verzeichnet, für die es keine plausible Begründung gibt.

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit ausgewählten Problemen der Rechtschreibung erfolgt im zweiten Kapitel. Neben den prägnanten Beispielen zu der gerade erwähnten Getrennt- oder Zusammenschreibung (wie etwa *liegenlassen/liegen lassen* oder *feststellen/fest stellen*) findet der Leser u. a. Informationen darüber, wann groß und wann klein (z. B. bei Anglizismen), wann in Zahlwörtern und wann in Ziffern (etwa die Jahrzehnte: *die 80er, die achtziger Jahre* oder *die Achtzigerjahre*) sowie wann in Singular und wann in Plural (Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat) geschrieben werden soll.

Das dritte Kapitel fokussiert die Interpunktion im gegenwärtigen Deutsch. Angefangen wird dieser Teil mit der Kommasetzung. Kruck erspart dem Leser unzählige Regeln, die durch die Reform – hier betont der Autor ihren Vorteil – ohnehin reduziert wurden. Stattdessen wird an Beispielen gezeigt, wo ein Komma notwendig ist und an welcher Stelle nicht (z. B. bei Infinitivkonstruktionen). Wenn man sich nicht alles auf einmal merken kann, sollte zumindest eine Faustregel in Erinnerung behalten werden: Ein Komma wird immer dann gesetzt, wenn man beim Sprechen eine Pause macht (75). Des Weiteren wird auf andere Interpunktionszeichen eingegangen: Es wird u. a. darauf hingewiesen, dass das einem Doppelpunkt folgende Wort immer großgeschrieben wird, wenn es den Anfang eines vollständigen Satzes bildet; es gibt nie zwei Punkte am Ende des Satzes (nach einer Abkürzung); vertikal formatierte Spiegelstrich-Aufzählungen nach einem Doppelpunkt erfolgen ohne Kommata und Punkte. Der Autor spricht sich im Übrigen für einen konsequenten Gebrauch von geschützten Leerzeichen bei Abkürzungen (etwa d. h., 3 km, 2 %) aus – eine Regel, die Verlage und Redaktionen nicht immer einhalten. Gerade in solchen zweifelhaften Fällen füllt das Buch eine Lücke.

Eine besondere Hilfe leistet das vierte Kapitel, in dem mannigfaltige Fragen nach gutem Stil behandelt werden. Das Credo des Autors lautet: »Man sollte dem Text anmerken, dass er ganz im Dienste des Lesers geschrieben ist, also klar strukturiert, lesbar und abwechslungsreich.« (116) Kruck nimmt dabei auf gewisse wissenschaftliche Texte Bezug, deren Autoren sich fehlverhalten, indem sie das Motto verfolgen: je komplizierter, verlausulierter formuliert, desto besser (115). Der Verfasser kritisiert die Verschiebung von Hauptinformationen in *dass*-Nebensätze oder erweiterte Infinitivkonstruktionen und empfiehlt eine Abwechslung zwischen Neben- und Unterordnung. Zur richtigen Wortwahl wurde auf den Seiten 141–144 eine Liste von umgangssprachlichen Wörtern und Wendungen mit deren schriftsprachlichen Entsprechungen zusammengestellt (etwa *nötig* vs. *erforderlich*, *im Endeffekt* vs. *schließlich*). Wie bereits erwähnt wurde, übt Kruck besondere Kritik an solchen Verlausulierungen wie *Daraus ist abzuleiten ... Festzuhalten bleibt an dieser Stelle ...* (144–147). Sie sind zwar an manchen Stellen erwünscht, sollten aber nicht den ganzen Text ausfüllen. Gewarnt wird vor Pleonasmen wie *meine Eigeninitiative, selektive Auswahl-*

prozesse, *Rückerstattung*, *Der Minister beabsichtigt, eine Lösung in Betracht zu ziehen* etc. (161 f.). Von der Geschlechtsdifferenzierung mit den *Innen*-Formen rät der Verfasser eher ab. Entschieden setzt er sich dagegen für respektvolle Anredeformen in E-Mails ein. Offensichtlich ist dies ein breiteres gesellschaftliches Problem, das sich auch im Polnischen (z. B. im Schriftverkehr zwischen Studenten und Dozenten) bemerkbar macht.

Das fünfte Kapitel ist wissenschaftlichem Schreiben gewidmet. Der Leser bekommt relevante Tipps hinsichtlich der Gliederung von Texten – von der Einleitung über den theoretischen und empirischen Teil der Arbeit bis zum Literaturverzeichnis. Kruck ist Verfechter von Fußnoten, in die auch sämtliche bibliographischen Angaben gehören sollten. Wenig überzeugend sind seine Argumente dafür, dass mehrere bibliographische Angaben im Fließtext eine Platzverschwendung bedeuteten. Auch einer anderen Auffassung von Kruck, dass die Autoren durch die amerikanische Zitierweise entweder gänzlich auf Fußnoten verzichten oder erwünschte zusätzliche Kommentare bzw. Erklärungen in Fußnoten einschränken würden, ist schwer zuzustimmen (196). Empfohlen wird die indirekte, passivische Schreibweise, abgeraten wird von Formulierungen wie *meiner Meinung nach*, *meines Erachtens* (216 f.).

Abschließend wird auf die Formatierung von Texten in einem Word-Dokument eingegangen (Kapitel 6). Kruck betont dabei die Rolle der Überarbeitung – eines der letzten Schritte vor der Abgabe eines Textes.

Verbesserungsvorschläge: Ein Sachregister am Ende wäre in einer neuen Auflage zu begrüßen. Außerdem wird der Terminus *Begriff* auf einigen Seiten inflationär und nicht richtig gebraucht (vgl. 166) – besser wären *Bezeichnung*, *Ausdruck* oder *Terminus*.

Fazit: Obwohl sich das Buch nicht direkt an im Bereich Deutsch als Fremdsprache Tätige richtet, kann es für Studenten und Akademiker im In- und Ausland ein nützliches Nachschlagewerk oder Ergänzungsmaterial zu Schreibseminaren sein. Durch klare Gliederung und leserfreundlichen Stil wird der Text zu einer wertvollen Lektüre.

► Krusche, Dietrich:

Das Ich-Programm. Ein Versuch zur Ersten Person. München: iudicium, 2010.
– ISBN 978-3-86205-034-5. 343 Seiten, € 24,-

(Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea)

Dietrich Krusche war Professor für interkulturelle Hermeneutik an der Universität München, und so liegt es nahe, dass er sich in einem groß angelegten Essay dem Problem der ›Orientierung‹ zuwendet. Denn wer hat sie schon, die Orientie-

rung? Die Welt ist undurchsichtig, schon unser Nächster ist uns verschlossen, und sogar in uns selbst sehen wir nicht viel. Die große Anhöhe, von der aus wir alles überblicken könnten, gibt es nicht: Immerhin gibt es aber einen klaren Ausgangsort, wenn es darum geht, wenigstens das Problem zu durchleuchten. Diesen Anfang bilden wir selbst. Das ICH ist die Schnittstelle zwischen innen und außen, gestern und heute, hier und dort. Von hier aus werfen wir imaginäre Netze über die Welt, mit uns selbst als wandelndem Mittelpunkt.

Alles beginnt mit dem instinktiven Hinausgreifen und Zeigen des Kleinkindes in die Welt hinein, noch bevor es sprechen kann. Im Tierreich wird man solche eindeutigen und präzisen Zeigegesten vergeblich suchen. Wer so entschieden sich selbst als Ausgangspunkt der Weltstrukturierung begreift, der wird sich auch zunehmend seiner selbst gewahr, als Ursprung eines logischen Zusammenhangs: ICH/HIER/JETZT. Von einem imaginären Nullpunkt, den wir in uns selbst tragen, grenzen wir uns von anderen ab (*ich/du, dein/mein*), schaffen Nähe und Ferne (*hier/da*) und gliedern die Zeit (*jetzt/nicht-jetzt*). Das Faszinierende an diesen Wörtern ist, dass sie inhaltlich leer sind, anders als verwandte Adverbien wie *heute* oder *morgen*, die ebenfalls an die Position des Sprechers gebunden sind, aber dennoch einen Rest von Inhalt mit sich tragen, in diesem Fall die Zeiteinheit des Tages. Das Thema ist subtiler und aufregender, als man denken mag, zumindest wenn Krusche es ausbreitet.

Den Oppositionspaaren *jetzt/hier* und *innen/außen* widmet der Verfasser ein eigenes Kapitel, denn mit ihnen sind »die Koordinaten der Meditation« gesetzt. Das »innere Auge«: Wohin soll es blicken und was kann es sehen? Antworten darauf bieten frühbuddhistische Meditationspraktiken, die Übungen des Zen, die christlich-mystische Kontemplation, aber auch das autogene Training der Moderne. Entweder lenkt der Meditierende seinen Blick auf ein Objekt seiner Umgebung oder er konzentriert sich auf sein Inneres. Aber wie lässt sich darüber reden? Bekanntlich schlecht. Doch seit Buddhas Erfahrung der großen Erleuchtung bis in unsere heutigen psychoanalytischen Praxen hinein reißen die Bemühungen nicht ab, das kaum Sagbare dennoch zu sagen. Dieser Komplex lässt sich hier nicht referieren. Doch sei angemerkt, dass der Verfasser es versteht, alle thematischen Tiefen durch einen präzisen und leserfreundlichen Stil zu überbrücken, getreu der Sentenz Wittgensteins: »Was sich überhaupt sagen lässt, das lässt sich klar sagen.« Das gilt sogar für die Bereiche, in denen sich der Autor tastend in Neuland vorwagt.

Das nachfolgende Kapitel ist der »Orientierung in Text-Welten« gewidmet. Das ist kein thematischer Bruch, sondern eine Fortsetzung, denn in der Literatur wird die Welt wiederum vom Standort eines Ichs aus erfasst. Doch wie kommt der Leser in den Text hinein? Krusches Antwort: Durch einen doppelten Eingang – zunächst versetzt er sich in den textimmanenten Adressaten und wird dort sogleich an die Wahrnehmungsweisen des Erzählers oder einer Handlungsfigur gebunden.

Fortan sieht er die Dinge nicht, wie sie sind, sondern durch die Augen eines anderen. Dabei spielen sich höchst komplizierte Doppelprozesse ab: Das Dekodieren des sprachlichen Materials und das Re-Inszenieren des Textinhalts »auf der Bühne unseres Vorstellungsvermögens« (77). Dabei erlaubt uns die Fiktion Einblicke in Fremdpsychen, die uns die Wirklichkeit versagt. Das Wissen von der Innenwelt des Menschen und die Fähigkeit, dieses Wissen zur Sprache zu bringen (etwa durch die Erlebte Rede oder den Inneren Dialog), verdanken wir zu einem erheblichen Teil der Literatur.

Immer tiefer geht der Weg nach innen: In dem Kapitel »Das Ich-Problem« wird das bisher Diskutierte erweitert und vertieft. Diesem Kapitel liegt die Beobachtung zugrunde, dass es der Mensch in der gedanklichen Durchdringung der Außenwelt recht weit gebracht hat, jedoch nicht in der Erforschung der eigenen Innenwelt. Einen Fortschritt in diesem Bereich scheint es nicht zu geben. Das liegt unter anderem daran, dass wir keinen echten Vergleich zu uns selbst haben, weil wir nicht wissen können, wie unser Nächster die Welt ordnet, erlebt und mit Sinn erfüllt. Selbst zu uns selbst haben wir keinen uneingeschränkten Zugang. Auch in diesem Kapitel spielt die Literatur wieder eine große Rolle. Das Thema lautet: »Erzählen von sich selbst«, in Chroniken, Familienbüchern, Tagebüchern und Autobiographien. Große Namen treten in diesem Kapitel auf: Thomas Mann und Max Frisch, Joseph von Eichendorff und Elias Canetti.

Krusches Buch hat System: Nach so viel »Ich« rückt das »Du« in den Vordergrund: »Sprechen über Andere« und schließlich über die Welt. Wenn es um die Welt geht, dann besteht ein großer Unterschied darin, ob wir ein Naturprodukt oder ein Kulturprodukt in Augenschein nehmen. Die Naturwissenschaften mit ihren quantifizierbaren Methoden lassen sich offenbar freihalten vom Subjekt des Forschers. Anders verhält es sich mit Kulturobjekten, die ohne unsere Ich-Resonanz erst gar nicht als solche erkennbar sind. Sobald wir einen Text oder ein Bild wahrnehmen und seine Botschaft zu entschlüsseln suchen, haften wir selbst schon daran. Ähnlich verhält es sich auch mit unseren Reisen um die Welt. In fernen Ländern sehen wir zwar viel, verstehen aber wenig. Respekt verdient derjenige, der das wenigstens bemerkt, und noch mehr derjenige, der dieses Problem auf die Höhe einer Wissenschaft hebt: Krusches Projekt einer »interkulturellen Hermeneutik« ist ebenso aktuell wie zukunftsweisend.

Das Buch klingt aus mit einem »Anhang« unter der Überschrift »Textwelten und die Orientierung darin«. Darin werden die gewonnenen Erkenntnisse an einem kleinen Set von literarischen Werken exemplifiziert. Da geht es um Homers Odysseus, den ersten Helden, der »Ich« sagt, um Goethes Ballade *Der Fischer*, die den Fischer hervorhebt, obwohl doch seine Opponentin, die Wasserfrau mit ihrer magischen Verführungskraft, die eigentliche Hauptfigur ist. Was will sie eigentlich? Und so geht es weiter zu Kafkas Helden, die auch ratlos sind, und um verschiedene Erzähler mit ihren unterschiedlichen Perspektiven,

die immer auf Kosten von anderen gehen. Wer bis zu diesem abschließenden Kapitel nicht vordringt, wird viel versäumen. Doch ist Krusches Buch keines von denen, die man vorschnell zur Seite legt. Seine Lektüre ist ein Erlebnis. Vielleicht lässt sich der Verfasser dazu überreden, seinen »Anhang« zu einem neuen Buch auszuweiten. Das zu besprechen, wäre dann wieder ein Vergnügen für sich.

- ▶ Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): **Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven.** Frankfurt: Diesterweg, 2011 (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen). – ISBN 978-3-425-71214-7. 232 Seiten, € 17,90

(Barbara Gügold, Berlin)

Die Autoren dieses informativen und anschaulich aufgebauten Bandes der Reihe »Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen« bedienen ein seit langem bestehendes Desiderat: eine Beschreibung des Potentials von Inszenierungen im engen theaterästhetischen und im weiten projekt- und handlungsorientierten Sinn für den Fremdsprachenunterricht, denn »Sprache muss in Handlung erfahren werden, damit sie für den Lernenden lebendig wird, der dann den Einklang von Wahrnehmung und Sprache für sich selbst immer wieder entdecken kann« (Even 2003: 17). Sie zeigen, wie durch Inszenierungen reflexive Didaktik, ganzheitliche Kommunikation, Kooperation der Lernenden und Gruppendynamik positiv befördert werden und wie ritualisierte Abläufe und eine schematische Unterrichtssprache im Sinne authentischer Kommunikationsabläufe aufgebrochen werden können. »In dem kreativen Gruppenprozess von Ausprobieren – Präsentieren – Begutachten und konstruktive Kritik üben – erneut Ausprobieren werden Schlüsselkompetenzen für das gemeinsame Erforschen im Team ausgebildet, die den KT nicht nur im Sprachunterricht zugute kommen können.« (Holl 2011: 15). Der Aspekt der Ganzheitlichkeit von Sprache als Performance zieht sich dabei durch alle Beiträge des Bandes.

In drei Beiträgen wird auf Grundlagen der Dramapädagogik Bezug genommen. Manfred Schewe umreißt die Rahmenbedingungen einer performativen Fremdsprachendidaktik. Andreas Bonnet und Almut Küppers beschäftigen sich mit dem Bildungspotential und der Lernkultur von Inszenierungen. Adrian Haack und Carola Surkamp zeigen die Notwendigkeit der Vermittlung von dramapädagogischen Kompetenzen in der Lehrerbildung auf.

Von den sieben Beiträgen zu Inszenierungsformen soll hier stellvertretend kurz auf drei eingegangen werden. Susanne Even führt die allgemeine Auffassung, dass Grammatikvermittlung und Theater unvereinbar seien, ad absurdum. Am

Beispiel der Behandlung von Wechselp Präpositionen im DaF-Unterricht zeigt sie, wie das gespaltene Verhältnis von Lernern zur Grammatik positiv gewendet werden kann und wie auf diese Art und Weise unterschiedliche Lerntypen erreicht werden können. Susanne Franz und Mechthild Hesse stellen ein Projekt vor, das mit dem Landeslehrpreis Baden-Württemberg 2009 ausgezeichnet wurde. In dem vorgestellten Leseförderungsprojekt inszenieren Schüler, die bis dahin weder mit dem Theater enge Berührung hatten noch über ausgeprägte Leseerfahrungen verfügten, Jugendromane und gewinnen dadurch sowohl zum Lesen als auch zum Theater einen völlig neuen Zugang. Maik Walter beschäftigt sich mit der Frage, wie Prosa in Szene gesetzt werden kann. Unter Ausnutzung ästhetischer Mittel der Inszenierung wird dem Erzählen eine zentrale Rolle zugesprochen. Walter zeigt dabei, welche Phasen der Theaterarbeit durchlaufen und welche sprachlichen Kompetenzen erworben werden.

Der dritte Teil des Bandes beschäftigt sich mit Perspektiven von Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Es geht um die Frage, welche Arten von Inszenierungen sich für den Unterricht eignen und was sie für den Erwerb fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenzen leisten können. Um eine ausgewiesene Forschungsperspektive in die Diskussion einzubringen, basieren vier Beiträge auf aktuellen Studien. So stellt Anja Jäger in ihrer Studie Ergebnisse des Einsatzes szenischer Verfahren auf der Grundlage der Textversion des Films *Bend it like Beckham* vor. Sie fokussiert dabei auf ein zentrales Anliegen des dramapädagogischen Ansatzes – die interkulturelle Handlungsebene und die ganzheitliche Kommunikation einschließlich nonverbaler Elemente.

Positiv hervorzuheben ist das Kompendium »Stepping Stones – Theatermethoden und Dramapädagogik« am Ende des Bandes. Es gibt dem interessierten Leser einen übersichtlichen und hilfreichen Überblick über Veröffentlichungen zum Thema, die praxisorientiert sind und Mut machen wollen, Lernen durch Inszenierungen in authentischen Gegenwartssituationen zu verankern. Damit wird der Einstieg in die Arbeit mit ihnen im Fremdsprachenunterricht wesentlich erleichtert.

Performativität hat bis jetzt in der Fremdsprachendidaktik eine eher untergeordnete Rolle gespielt. Das wollen die Autoren mit dieser Veröffentlichung ändern. Sie setzen sich engagiert für ein Lernen in der Gegenwart und mit dem ganzen Körper ein. Sie erinnern dabei auch an die Notwendigkeit, Lehrerbildung und Unterrichtspraxis stärker miteinander zu verzahnen, denn nicht jeder Lehrer wird sofort von den positiven Impulsen offener Lernszenarien überzeugt sein. Die Lektüre des vorliegenden Bandes kann gewiss ein Umdenken dahingehend initiieren, dass Lehrer zukünftig zumindest einmal den Versuch unternehmen werden, dramapädagogische Elemente oder Inszenierungen für ihren Fremdsprachenunterricht nutzbringend einzusetzen.

Literatur

Even, Susanne: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2003.

Holl, Edda: *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber, 2011.

- ▶ Kürsteiner, Peter:
100 Tipps & Tricks für Reden, Vorträge und Präsentationen. Weinheim: Beltz, 2010. – ISBN 978-3-407-36473-9. 188 Seiten, € 24,95

(Susanne Kämmerer, Gießen)

Kürsteiners Buch versteht sich als Handreichung und Ratgeber für jene, die sich in der Situation sehen, Vorträge halten zu müssen, und sich dabei aufgrund von Unerfahrenheit unsicher fühlen, oder die ihren Vortragsstil verbessern wollen.

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel: Planung, Folienerstellung, Vorbereitung, Durchführung, Übungen und Checklisten. Das Kapitel »Planung« beschäftigt sich mit der Wichtigkeit der konkreten Zielformulierung und Anpassung an die Zielgruppe, Kreativitätstechniken (Brainstorming, Mindmapping, Post-it-Methode, Notizbuch), den Logikprinzipien und -bäumen nach Minto (2005), Redefiguren (3-Satz, 5-Satz), der Vorbereitung des mündlichen Vortrags (u. a. Einsatz von cheatsheets), Erläuterungen zu Handout und Manuskript, inklusive einem Kapitel zur Datensicherung und zu Einsatz und Nutzen von »antiquarischen« Medien wie Flipchart, Overheadprojektoren und Pinnwand. Im Kapitel »Folienerstellung« wird der Leser in die Grundlagen des Layouts und Designs eingewiesen. Hier wird auf die Wichtigkeit der Fixierung auf »eine Kernaussage pro Folie« hingewiesen, Schriftarten und -größen werden besprochen, auf die Wirkung von Farben wird eingegangen, die Ausrichtung von Bildern und die Aufteilung der einzelnen Folien anhand allgemeiner Gesetze der Ästhetik werden erklärt, Strukturdiagramme und ihr Mehrwert für Darstellung spezieller Inhalte verdeutlicht, auf Lizenzprobleme bei Bildmaterial hingewiesen, die Wirkung von attraktiv erscheinenden dreidimensionalen Darstellungen im Vergleich zu »seriösen« zweidimensionalen Darstellungen diskutiert und nach dem »Made to Stick«-Prinzip von Heath/Heath (2007) die Problematik der »Wandzeitung« (88) besprochen sowie Lösungen bereitgestellt. Weiter findet der Leser in diesem Kapitel einige Seiten mit speziellen Tipps zu PowerPoint (Setzen von Hyperlinks, Nutzung von Verbindungslinien und Beschriftung von Autoformen mit Hinweis auf ein damit verbundenes Grundproblem von PowerPoint, Verknüpfung von PowerPoint mit Quelldaten (hier: Excel), Folienübergänge und Animationen). Das Kapitel »Vorbereitung« führt ein in Notfallpläne, Erlangung von mentaler Stärke

und Ruhe durch z. B. Autosuggestion, Gestaltungs- und Vorab-Erfahrungsmöglichkeiten des Präsentationsraumes, Ersinnen von mentalen Anker, spezielle Atemtechniken. Im Kapitel »Durchführung« bespricht der Autor zentrale Themen wie etwa Gewinnung der Aufmerksamkeit des Publikums, Begrüßung, Vereinbarungen mit dem Publikum (wie etwa mit Fragen umgegangen werden soll), Umgang mit »schwierigen Personentypen«, Umgang mit Einwänden, Zeitmanagement, Dramaturgie (z. B. Einsetzen von Emotionen, Variation, Geschwindigkeit und Kunstpausen), er gibt Hinweise zu Stil und Ausdruck (Verwendung kurzer Sätze, aktiver Formulierungen, Verben anstelle von Substantiven, bildhafter Sprache, ...), Sprachtechniken (z. B. Bogensatz statt Bandwurmsatz, rhetorische Schleifen), er nennt Wesentliches zur Gestaltung der Inhalte (u. a. Vorstellung des »Vier-Ohren-Modells« von Schulz von Thun, 2002) und thematisiert den Einsatz von Körpersprache. Im vorletzten Kapitel »Übungen« werden Techniken vorgestellt, die zur Verbesserung der Rhetorik und Präsentationsweise beitragen sollen. Das letzte Kapitel bilden die »Checklisten« (Kopiervorlagen, die aber auch online verfügbar sind).

Das Buch überzeugt in vielerlei Hinsicht: Die Themen sind gut strukturiert, die Inhalte erschöpfend und anschaulich präsentiert, in einfacher, gewitzter Sprache kurz und bündig auf den Punkt gebracht (»Eine Folie ist nicht dann gut, wenn Sie dem Inhalt nichts mehr hinzufügen können, sondern wenn Sie nichts mehr weglassen können.« 67; »Sie müssen denken wie ein Philosoph und reden wie ein Bauer!« 130), das Layout ist ansprechend (viele Aufzählungen ersetzen Fließtext, Auflockerung durch witzige Cartoon-Figuren, Hervorhebung der »Tipps«, Zusammenfassung und Darstellung komplexer Inhalte in Abbildungen und Tabellen), der Inhalt ist praxisbezogen (zahlreiche Beispiele für die Anwendung der Theorie, hilfreiche Tipps, wie etwa die Shortcut-Liste zur Bedienung von PowerPoint, Überführung von Excel-Tabellen in PowerPoint, Ausrichtung von Grafiken, Verstecken interaktiver Schaltflächen in PowerPoint) und dadurch sofort anwendbar. Darüber hinaus wird der Blick über den Tellerrand des Buches hinaus durch Verweise auf weiterführende Literatur und Internetseiten und Software (u. a. Fotodatenbanken, Gedächtnistraining, spezielle Mindmapping-Software), Heranziehen verschiedenster Bereiche (u. a. Farblehre und -wirkung, Experimentalpsychologie, Redefiguren, Logikprinzipien, Kreativitätstechniken, Neuro-Linguistik) angeregt.

Als ausbaufähig ist anzumerken, dass bei der Software eine Fixierung auf Microsoft PowerPoint vorherrscht und Programme anderer Anbieter, wie etwa Keynote (Apple) oder das frei verfügbare Impress (OpenOffice.org), ganz außer Acht gelassen werden. Das Buch richtet sich primär an Redner, die Firmenpräsentationen halten müssen. Die Prinzipien sind zwar übertragbar auf andere Kontexte, jedoch hätte man sich an manchen Stellen allgemeingültigere Beispiele gewünscht. Einige der Tipps erscheinen mir fragwürdig in Bezug auf »Will ich

das?« und »Muss ich das?/Bringt mir das wirklich etwas?«, wie beispielsweise der Ratschlag, eine Ersatzglühbirne für den Overhead-Projektor mitzuführen (Zuständigkeit?) oder das Halten eines Vortrags in der Fußgängerzone einer Stadt (Nutzen?). Auch fehlen an manchen (sehr wenigen) Stellen Beispiele zur Verdeutlichung (Metaphern, 134; allgemeine Gesetze der Ästhetik, 74).

Es wird jedoch trotz der (sehr wenigen, vernachlässigbaren) ›Mängel‹ beim Lesen schnell klar: Der Autor versteht sein Handwerk. Als erfahrener Rhetorik-Coach und Leiter von Seminaren zu erfolgreichen Präsentationstechniken schöpft er aus seinem reichhaltigen Erfahrungsschatz, kennt die Probleme und Ängste seines Publikums und schlägt eine Vielzahl möglicher Lösungen vor. Das Buch ist ein wertvoller Begleiter für alle Präsentationsneulinge und Fortgeschrittene – aber auch Profis können ihren Nutzen daraus ziehen. Um ein Zitat Kürsteiners aufzunehmen und auf das mir vorliegende Buch zu erweitern: Aus diesem Buch kann man nichts weglassen... man muss ihm aber auch (fast) nichts mehr hinzufügen.

Literatur

- Heath, Chip; Heath, Dan: *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die*. New York: Random House, 2007.
- Minto, Barbara: *Das Prinzip der Pyramide: Ideen klar, verständlich und erfolgreich kommunizieren*. München: Pearson Studium, 2005.
- Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Hamburg: Rowohlt, 2002.

► Kußmaul, Paul:
Übersetzen – nicht leicht gemacht. Beiträge zur Translation. Berlin: Saxa, 2009
 (Translationswissenschaftliche Bibliothek 2). – ISBN 978-3-939060-23-9. 174
 Seiten, € 31,90

(Ioana Balacescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Bielefeld und Cluj-Napoca / Rumänien)

Der Band besteht aus einer Sammlung von Aufsätzen, die Kußmaul zwischen 1974 und 2004 geschrieben hat und die man als Meilensteine seines wissenschaftlichen Werdegangs bezeichnen kann. Besonders interessant sind dabei Kußmauls Kommentare zu den verschiedenen Phasen seiner Entwicklung. So gibt er z. B. zu, anfangs den Nutzen der *Scenes and Frames*-Semantik nicht gesehen zu haben, wo doch später gerade dieser Ansatz eine zentrale Rolle in seiner Übersetzungsdidaktik spielen sollte.

Und die Didaktik des Übersetzens ist nun einmal Kußmauls Hauptanliegen. Vor diesem Hintergrund muss man seine Einschätzung der verschiedenen übersetzungstheoretischen Ansätze sehen, die er in diesem Band vornimmt. So erlebt der Leser, wie sich Kußmaul anfangs die strukturelle Semantik mit ihrer Semanalyse zunutze macht, um aufzuzeigen, wie Wörter im Kontext monosemiert werden und eben nur diese im Kontext relevanten Seme aktiviert werden, so wie er es dann ausführlich in seinem gemeinsam mit Hönig herausgegebenen Band zur *Strategie der Übersetzung* (1982) dargelegt hat. In weiteren Artikeln hat Kußmaul gezeigt, wie er mit der fortschreitenden Entwicklung der Linguistik Schritt gehalten hat und sich u. a. die Erkenntnisse der Sprechakttheorie, der Textlinguistik und der Skopostheorie für seine didaktischen Überlegungen zunutze gemacht hat.

Die Skopostheorie hatte Kußmaul gestattet, einen ersten Schritt weg vom Ausgangstext und dem von ihm kritisierten Begriff der Äquivalenz in Richtung Textempfänger zu tun. Unter dem Einfluss der Kognitionswissenschaften kam es schließlich bei ihm zu einer neuen Wende in seinem didaktischen Ansatz, bei dem es nun um die Entwicklung kreativer Problemlösungsverfahren geht, wobei die von ihm anfangs mit Skepsis betrachtete *Scenes and Frames*-Semantik eine wesentliche Rolle spielt. Er gibt in diesem Band (auf den Seiten 136–152) eine kurze übersichtliche Zusammenfassung des in seinem 2000 erschienenen Band *Kreatives Übersetzen* dargelegten Ansatzes, die für eine kurze Einführung zu empfehlen ist. Interessant sind auch die Rezensionen, in denen sich Kußmaul mit Klassikern der Übersetzungswissenschaft in Hinblick auf ihre didaktische Relevanz auseinandersetzt und z. B. die didaktischen Vorteile von Fillmores *Scenes and Frames*-Semantik gegenüber Eleanor Roschs Prototypentheorie hervorhebt.

Fazit: Paul Kußmaul hat dreißig Jahre lang die Entwicklung der Übersetzungswissenschaft nicht nur miterlebt, sondern auch wesentlich mitbestimmt. Die Beschreibung seines wissenschaftlichen Werdegangs kommt quasi einer Einführung in die Entwicklung der Übersetzungswissenschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gleich. Der leserfreundliche Stil, die zahlreichen anschaulichen Beispiele und die Klarheit der Darstellung lassen diese Sammlung von wegweisenden Aufsätzen sehr gut zu einer Einführung – bzw. als eine komplementäre Lektüre zu einer Einführung – in die Übersetzungswissenschaft empfehlen, sei es für Studierende oder für Praktiker, die sich mit dem theoretischen Hintergrund ihrer Tätigkeit auseinandersetzen wollen. So wird Übersetzungswissenschaft – leicht gemacht!

Literatur

Hönig, Hans G.; Kußmaul, Paul: *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 1982.

Kußmaul, Paul: *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.

► Lamping, Dieter (Hrsg.):

Handbuch der literarischen Gattungen. In Zusammenarbeit mit Sandra Poppe, Sascha Zeiler und Frank Zipfel. Stuttgart: Kröner, 2009. – ISBN 978-3-520-84101-8. 832 Seiten, € 39,90

(*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*)

Am Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Mainz entstand der vorliegende Band, der eine feste Größe für philologische Gattungsforscher ist, als Gemeinschaftsarbeit: Für das Ressort dramatischer Gattungen ist Frank Zipfel verantwortlich, für den Erzähl-gattungen Sascha Seiler, für den lyrischer Gattungen Dieter Lamping, für die übrigen, die dieser klassischen Gattungstrias nicht zuzuordnen sind, Sandra Poppe (Einführung, XXIV).

In alphabetischer Reihenfolge werden die literarischen Gattungen dargestellt, wobei der Akzent auf europäischen Werken, und da wiederum auf Beiträgen aus den deutschsprachigen Literaturen, liegt. Die einzelnen Artikel stellen zunächst eine knappe Gattungsdefinition voran, skizzieren dann die Gattungsgeschichte und fassen sowohl die literaturwissenschaftliche Forschung als auch die wichtigsten poetologischen Konzepte zusammen: »Durchweg liegt der Schwerpunkt nicht auf terminologischen, sondern auf Sachaspekten.« (XXIV)

Unter diesen Vorgaben geben die insgesamt 92 Artikel einen kompetenten Überblick über diverse typologisch bestimmte Textgruppen, wobei die besonders prominenten und wirkungsmächtigen Gattungen wie etwa der Roman (Monika Fludernik) auch in deren ausgeprägten Subgenres wie dem Ritterroman (Julia Aparicio), dem Bildungs-, Erziehungs- und Schelmenroman (Jürgen C. Jacobs), dem Historischen Roman (Fabian Lampart), dem Schauerroman (Sandra Poppe), dem Kriminalroman (Ulrich Suerbaum) und dem Briefroman (Jürgen von Stackelberg) vorgeführt werden.

Welche definitorischen Probleme bei einer Gattungsbeschreibung auftreten können, zeigt Ulrich Suerbaum in seinem Beitrag zum Kriminalroman, den er mit der Begriffsbestimmung einleitet:

»Kriminalromane« handeln von Verbrechen, in der Regel von Morden, und von der Klärung der mit einer Tat verbundenen Fragen, unter denen die nach dem Täter, den Tatmotiven und dem Tathergang besonders wichtig sind.« (438)

Dennoch treten in der Literaturgeschichte Phänomene auf, die eine klare Abgrenzung zu verwandten Genres in Frage stellen und die Gefahr einer Verwechselbarkeit aufkommen lassen:

»Ein besonderes Problem für die Erfassung und Benennung der Kriminalliteratur ergibt sich durch das Nebeneinander und die Teilidentität von ›Kriminalroman‹ und ›Thriller‹:

Der Thriller, ein Roman, der ganz auf Spannung und aufregende Aktion angelegt ist und dessen Hauptformen Spionageroman, Politthriller und Psychothriller sind, unterscheidet sich zwar deutlich vom typischen Kriminalroman; es gibt jedoch so viele Überschneidungen, dass die Abgrenzung schwierig ist und der Begriff ›Thriller‹ teils als Untergattung von *crime fiction* aufgefasst und teils als Oberbegriff für die gesamte Spannungsliteratur verwendet wird.« (439)

Unter den Beiträgern sind ausgewiesene Experten der Gattungsgeschichte und -theorie. So gibt Wilhelm Voßkamp in seinem Beitrag zur Utopie einen konzisen Überblick, in den auch die Ergebnisse eigener jahrzehntelanger Forschung einfließen. Winfried Woesler arbeitet in seinem Ballade-Artikel die Erträge intensiver Recherchen auf und stellt Verbindungen zu aktuellen musikalischen Phänomenen wie dem Rap als moderner Form des Sprechgesangs (43) her. Bernhard Reitz zeigt in seinen Beiträgen zum Historischen Drama (370–379) und zum Melodrama (514–518), wie wichtig eine terminologische Ausdifferenzierung eines Subgenres sein kann. Hervorzuheben sind auch die definitorischen Diversifikationen in dem Bildgedicht-Artikel von Ulrich Ernst (46–55).

So erweist sich das *Handbuch der literarischen Gattungen* als ein Standardwerk, das in keiner Seminarbibliothek fehlen darf. Allerdings müssten bei einer Neuauflage weitere Artikel, etwa zum *Personengedicht* und seiner speziellen Ausprägung des biographisch beschreibenden *Portraitgedichts*, mit aufgenommen werden. Gerade in der deutschsprachigen Nachkriegslyrik gibt es einige markante Biographien in Versen, die dem Genreprototyp – Gottfried Benns *Chopin* aus dem Band *Statische Gedichte* – folgen.

► Lamping, Dieter:

Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere. Stuttgart: Kröner, 2010 (Kröner Taschenbuch 509). – ISBN 978-3-520-50901-7. 151 Seiten, € 19,90

(Klaus Hübner, München)

Der in Mainz lehrende Komparatist Dieter Lamping ist einer der nicht eben zahlreichen Literaturwissenschaftler, die den unübersehbaren Prozess der Internationalisierung der deutschsprachigen Literatur ernst nehmen und ihn in den Kontext der europäischen Literaturgeschichte zu stellen versuchen. Kein Wunder, dass er dabei bald auf Goethe und dessen bis heute so wirkungsmächtigen Begriff der »Weltliteratur« stieß. Denn diesem Konzept ist es im Grunde zu verdanken, dass wir die Literatur nicht für wesentlich monokulturell oder gar national halten. »Weltliteratur ist eine der großen Ideen des 19. Jahrhunderts – und eine der wenigen, die die Epoche ihrer Entstehung überlebt haben«,

lautet der erste Satz des Buches (9). Was aber meint man heute damit, wenn man, wie es in der Literaturwissenschaft ebenso wie in der Literaturkritik allenthalben geschieht, von »Weltliteratur« spricht? Welchen Nutzen, welchen Erklärungswert hat der Rekurs auf Goethes Konzept? Und ist es überhaupt ein Rekurs, oder hat die gängige Verwendung des Begriffs nur noch wenig mit dem zu tun, was der Dichterstürm am 31. Januar 1827 im Gespräch mit Eckermann äußerte? Oft genug sind Goethes Worte zitiert worden: »National-Literatur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Welt-Literatur ist an der Zeit und jeder muß jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen«. Diesen Worten, diesem Begriff und mehr noch dessen Karriere im 19., 20. und auch 21. Jahrhundert widmet sich Lampings im besten Sinne philologische, weil weit über die Philologie hinausweisende Untersuchung: »Die Idee der Weltliteratur in ihren wichtigsten, literarhistorischen wie literaturtheoretischen, aber auch ideengeschichtlichen Aspekten mit der gebotenen Knappheit darzustellen ist das Ziel dieses Buches. Dabei versucht es, nicht nur zu fragen, wie sie verstanden wurde, von ihrem Urheber und von seinen Lesern, sondern auch, wie sie noch immer sinnvoll zu verstehen sei.« (13)

Naturgemäß geht es zuerst um Goethe, dessen Plädoyer für »Weltliteratur« den alten Dichter als einen weltoffenen, scharfsinnigen und der Zukunft zugewandten Beobachter seiner Epoche ausweist. Doch schon bei ihm bleibt der Begriff unscharf, und an keiner Stelle hat er systematisch entwickelt, was er eigentlich unter »Weltliteratur« verstanden wissen wollte. Als »formelhafte Aperçus« implizieren Goethes diesbezügliche Bemerkungen mehr als sie explizieren (58). In den drei der Einleitung folgenden Abschnitten seiner Studie stellt Lamping den Weimarer Altmeister in den Kontext der europäischen Literatur seiner Zeit und diskutiert die weitreichenden Implikationen der keineswegs nur angelesenen Internationalität des *Divan*-Dichters, der zwar nach heutigen Maßstäben kein weltkundiger Mann war, aber noch viel weniger ein »eingezogen lebender Mensch wie etwa Kant oder Lichtenberg« (54). In Goethes Werk und Wirken lässt sich, wie der höchst belesene, quellenkundige Verfasser detailliert nachweist, in vielerlei Hinsicht ein durchaus interkulturelles Interesse feststellen, auch wenn das bei Zeitgenossen wie Georg Forster, Adelbert von Chamisso oder Alexander von Humboldt ungleich stärker ausgeprägt gewesen sein mag. Unvermeidlicherweise geht es im ersten Teil des Buches auch um das von Herder, Schleiermacher und anderen entwickelte, von Lamping nicht als kontrastiv, sondern als komplementär zur »Weltliteratur« betrachtete Konzept einer »Nationalliteratur«. Abgesehen von diesem – allerdings folgenreichen – Scheinkonflikt zwischen ›Welt‹ und ›Nation‹ wurde die Idee der »Weltliteratur« niemals ausschließlich als poetische begriffen. »Vielen ihrer Anhänger galt und gilt sie auch, wenn nicht vor allem, als ein kosmopolitisches Programm, und gerade diese Verbindung hat viel zum Erfolg der Idee beigetragen.« (67)

Der fünfte Abschnitt der Untersuchung weist nach, dass und inwiefern Goethes Idee sozusagen in der Luft lag. Denn: »Die drei Jahrzehnte vor und nach 1800 stellen die erste europäische Epoche der neueren deutschen Literatur dar.« (79) Besonders manifest wird das »sowohl als Übersetzung wie als Vermittlung und als Verarbeitung, als produktive Rezeption« (80). Kundig führt Lamping durch die ungeheure Fülle und Dichte der Bezugnahmen auf europäische Literaturen, die die deutschsprachige Literatur um 1800 aufweist und die nicht allein Themen und Motive, sondern auch Formen und Gattungen betreffen. Spätestens in der »Goethezeit« – und nicht etwa erst mit den Anfängen einer »Literatur der Migration« seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts – wurde Internationalität zu einem konstitutiven Moment der deutschen Literatur. Die Rede von der »Weltliteratur« allerdings folgte seit Goethes Tod vielfach einer eigenen Logik, und den diversen Bedeutungsverschiebungen dieses wandelbaren Konzepts geht der Autor detailliert nach, bis hinein in einzelne »Dialoge« von (mindestens) zwei Texten unterschiedlicher Sprachherkunft. Selbstverständlich ist »Weltliteratur als intertextuell fassbare literarische Internationalität« kein völlig neues Konzept (113), doch gerade in der deutschen, über lange Zeit hindurch von nationalem Denken dominierten Literaturwissenschaft und ihren akademischen Organisationsformen spielte es nur selten eine wichtige Rolle – was, betrachtet man die Germanistik auch der jüngeren Zeit, gravierende Folgen zeitigte. »In den neueren Philologien hat der Begriff der ›Weltliteratur‹ in dem Maß an Bedeutung gewonnen, in dem sich neben den einzelsprachlichen eine vergleichende Literaturwissenschaft bildete«, meint der Verfasser (123) und unterschlägt dabei ein wenig, dass auch die seit etwa 1980 fortschreitende Entwicklung einer »interkulturellen Germanistik« hier entschieden bewusstseinsverändernd gewirkt hat. Immerhin nimmt er die nicht-deutsche interkulturelle Literatur- und Kulturwissenschaft der letzten Jahre (Homi K. Bhabha, David Damrosch, John Pizer) in den Blick, die der Goetheschen Idee »eine ganz neue Aktualität abgewonnen hat« (130). Dass der inflationäre Gebrauch des vieldeutigen Begriffs auch »Unbehagen« ausgelöst hat, verschweigt Lamping nicht (135). Dennoch ist er davon überzeugt, dass die komplexe Idee der »Weltliteratur« vorerst einmal weiterleben wird, und mit ihr auch das kulturwissenschaftliche Konzept. Goethes großes Verdienst sei es nun einmal, »eine suggestive Formel für Prozesse literarischer Internationalisierung« gefunden zu haben (137). Diese Prozesse halten an, ja sie verstärken sich sogar. Wer sie begrifflich fassen will, kommt an der »Weltliteratur« ebenso wenig vorbei wie an der fast uneingeschränkt empfehlenswerten Studie von Dieter Lamping. Fast? Na ja, ein ausreichend umfängliches Literaturverzeichnis gibt es, aber leider kein Begriffs- und Namensregister. Weitere kritische Einwände allerdings hat dieses einleuchtend strukturierte, klar und verständlich geschriebene Buch schlicht nicht verdient.

- Lenk, Hartmut E. H.; Stein, Stephan (Hrsg.): **Phraseologismen in Textsorten**. Hildesheim: Olms, 2011 (Germanistische Linguistik 211–212/2011). – ISBN 978-3-487-14623-2. 308 Seiten, € 44,80

(Lutz Köster, Bielefeld)

Alle hier versammelten Beiträge gehen auf Vorträge zurück, die in der Arbeitsgruppe »Phraseologismen in Textsorten« während der 4. Tagung »Deutsche Sprachwissenschaft in Italien« im Februar 2010 in Rom gehalten worden waren. In ihrer knappen Einleitung erläutern die Herausgeber die Entwicklung von einer sprachsystemorientierten Phraseologieforschung hin zu korpusbasierten und produktorientierten Untersuchungen, die die Bedeutung von Phrasemen für die Textbildung (Modifikation, Frequenz, Platzierung) und als textsortenprägendes Element in den Mittelpunkt stellen (Forschungsprogramm, 9–13).

Eine Rahmung der nun folgenden empirischen Analysen erfolgt durch die Beiträge von Andrea Bachmann-Stein (17–41) und Stephan Stein (281–306); erstere stellt die »Frage, inwiefern Phraseme ein eigenständiges textstilistisches Mittel in Gebrauchstexten darstellen« (17), und sie entfaltet systematisch die Beziehungen von Textmuster – Textmusterstil – (erwartbaren) Phrasemen (vgl. das Konzept der textbildenden Potenzen von Phrasemen, Sabban 2007). Ihrem »Desiderat« (38) einer umfassenden Bestandsaufnahme stellt Stephan Stein seine Forderung nach einer stärkeren Prozessorientierung an die Seite, um die plausible »Annahme, dass Phraseme und andere Verfestigungen Formulierungsressourcen darstellen« (303), bestätigen zu können. Dies würde allerdings auch methodische Neuüberlegungen nahelegen (285 ff.).

Journalistische Texte sind die Untersuchungsgegenstände bei Heinz-Helmut Lüger (43–63) und Stefan Hauser (65–88). In Politikerporträts werden, so Lüger, Phraseme aufgrund ihrer bewertenden Komponenten und ihrer okkasionellen Modifikationsmöglichkeiten häufig eingesetzt. In der Analyse von Textsortennetzen, hier der Sportberichterstattung, sieht Hauser einen gangbaren Weg, Leistungen von Phrasemen unabhängig von Vorannahmen zu festen Textsorte-Phrasemuordnungen zu beschreiben. Eine seiner Thesen bezieht sich auf die Tendenz, »dass berichtende Texte zunehmend Elemente von meinungsbetonten Texten enthalten« (85) – was für die gesamte Tagespresse zu überprüfen wäre.

Drei Beiträge befassen sich mit den Funktionen von Phrasemen in Rezensionen; Mariann Skog-Södersved (89–107) analysiert in einer Pilotstudie Buchbesprechungen aus der *FAZ* und gewinnt Hypothesen zu Typen, Modifikationen und Einsatz in Bewertungen, Mikaela Petkova-Kessanlis (109–131) arbeitet textmusterbezogene Funktionen von Phrasemen in Online-Laienrezensionen heraus. Maria Paola Scialdone (133–154) interessiert besonders der höflichkeitsbezogene Einsatz von Phrasemen in wertenden Sprechakten in Fachrezensionen, die sie unter kontrastiver Perspektive untersucht; viele Beobachtungen zu Makrostruktur,

Vernachlässigung der Wertung zugunsten Selbstdarstellungen italienischer Textproduzenten oder zur »erhöhte[n] spielerische[n] Sprachgestaltung« (145) in deutschen Rezensionen sind wichtige Hinweise zur Entwicklung einer fachbezogenen L2-Schreibdidaktik (vgl. auch Liang 1991, Hutz 2001), die Gegenstand universitärer Fachsprachen-Seminare sein sollte.

Mit pragmatischen Phrasemen im Diskussionsforum *Spiegel-online* beschäftigt sich Claus Ehrhardt (155–176) und stellt hypothetisch heraus, »dass die Kommunikationsteilnehmer hier eher sach- und wenig beziehungsorientiert agieren« (174), unter Beteiligung von Originalität und Sprachspiel. Irma Hyvärinen (177–199) untersucht Routineformeln in kurzen Kaufgesprächen in Kiosken und ihre Höflichkeitsrelevanz; sie – wie auch andere Beiträgerinnen des Sammelbandes – weist nachdrücklich auf das Fehlen repräsentativer authentischer (Gesprächs)Korpora hin, die die herausgearbeiteten Thesen verifizieren oder zwischensprachliche Vergleiche ermöglichen könnten.

Sandra Reimann und Kateřina Šichová (201–218) nehmen sich, wiederum »exemplarisch« (201), der Phraseme in deutscher Hörfunkwerbung an, die bislang fast gänzlich unbeachtet geblieben sind (vgl. auch Bourova 2009). Sie arbeiten den funktionalen Einsatz spezifischer Phraseme und ihre medial bedingte Verwendung prägnant heraus.

Literarisch-künstlerische Textsorten bearbeiten Ulrike Richter-Vapaatalo (219–232; verschiedene Hörspielfassungen eines Kinderbuchklassikers) und Hartmut E. H. Lenk (255–280; Liedtexte der österreichischen Rockgruppe *Erste Allgemeine Verunsicherung*). Mit Kinegrammen in *Micky-Maus-Comics* befasst sich der anregende Beitrag von Ilaria Meloni (233–253), in dem sie die konventionalisierte Versprachlichung nonverbalen Verhaltens, ihren Mehrwert und die Wechselwirkung zwischen Wort und Bild analysiert.

Gemeinsam ist vielen der Beiträge eine Vorsicht im Präsentieren von Ergebnissen, fast immer weisen die Autorinnen darauf hin, dass sie lediglich Thesen formulieren möchten, die durch die Untersuchung größerer Korpora zu bestätigen seien.

Konzeptuell gesteuerte Analysen satzübergreifender Strukturen in die germanistische Phraseologieforschung mit einzubeziehen, bedeutet, das gewohnte »phraseologische Biotop« (Stein 2011: 166) zu verlassen und sich text(sorten)linguistischen Fragestellungen zu nähern. Eine spannende Entwicklung, früh beeinflusst durch einen Beitrag (mit unglücklicher Publikationsgeschichte) von Elisabeth Gülich aus dem Jahr 1988. Studien dazu kommen – langsam, aber gewaltig!

Literatur

Bourova, Nadejda: *Phraseologie in der Radiowerbung. Kontrastive Analyse russischer und deutscher Radiowerbespots*. Magisterarbeit. Universität Bielefeld, 2009.

- Gülich, Elisabeth: »Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung ›formelhafter Texte.« In: Wimmer, Rainer; Berens, Franz-Josef (Hrsg.): *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 1997, 131–175.
- Hutz, Matthias: »Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen. Zur Kulturspezifik wissenschaftlicher Rezensionen im Deutsch und Englischen.« In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 2001, 109–130.
- Liang, Yong: »Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch«, *Deutsche Sprache* 19 (1991), 289–311.
- Sabban, Annette: »Textbildende Potenzen von Phrasemen.« In: Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2007, 237–253.
- Stein, Stephan: »Formelhafte Texte oder textwertige Phraseologismen? Kontroverse Positionen, empirische Beobachtungen, offene Fragen.« In: Schäfer, Patrick; Schowalter, Christine (Hrsg.): *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung. Festschrift für Heinz-Helmut Lüger zum 65. Geburtstag*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2011, 161–175.

► Löffler, Heinrich:

Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 28). – ISBN 978-3-503-12222-6. 222 Seiten, € 19,95

(Lesław Tobiasz, Katowice / Polen)

Die deutsche Sprache stellt ein geordnetes System mit komplexen phonetisch-phonologischen, morphologisch-syntaktischen, lexikalischen und pragmalinguistischen Regeln dar. Sie nimmt zugleich ihre Gestalt jeweils in einem sozial geprägten Umfeld an, kann somit in einer Mehrzahl von Varietäten realisiert werden. Diese Sprachvarietäten lassen sich sprachlichen Großbereichen (Lekten) zuordnen, die nach unterschiedlichen soziolinguistischen Kriterien definiert werden können (z. B. *Dialekte* nach dem Kriterium sprachlicher Differenzen bei arealer Verteilung). Überdies gibt es zwischen den einzelnen Sprachvarietäten weniger oder mehr abrupte Übergänge im Gebrauch (*Code-Switching* oder *Code-Shifting*). So kann die deutsche Sprache als eine mosaikartige Struktur betrachtet werden, in der viele kleinere unterschiedliche Bausteine das sprachliche Gesamtbild ausmachen.

Das Buch von Heinrich Löffler, einem ausgewiesenen Experten auf dem Feld der soziolinguistischen Erforschung der deutschen Sprache, stellt einen Versuch dar, in diese komplexe mosaikartige Struktur des Deutschen einen tieferen Einblick zu vermitteln. Das Grundlagenwerk, das nun in der vierten bearbeiteten Auflage

vorliegt, gliedert sich in zwei Hauptteile. In Teil I werden in drei Kapiteln die Geschichte der germanistischen Soziolinguistik, soziolinguistische Forschungsmethoden und die Bildung soziolinguistischer Modelle dargestellt. Teil II, der aus fünf Kapiteln besteht, macht den Leser mit konkreten soziolinguistischen Forschungsfragen bekannt, wie z. B. der *Sprache der Jugendlichen*, *dialektalen Sprachvarietäten*, *Sprachbarrieren*. Das Buch beinhaltet überdies ein Vorwort, eine Schlussbemerkung, ein umfangreiches themenrelevantes Literaturverzeichnis und ein Sachregister.

Dem Autor ist es dank einer schlüssigen Gedankenführung und eines leserfreundlichen Schreibstils gelungen, auch die schwierigen Fragenkomplexe auf eine verständliche Weise zu erklären. Dabei werden die soziolinguistischen Themen in ihrer ganzen Bandbreite dargelegt. Bei der Darstellung der historischen Entwicklung der soziolinguistischen germanistischen Forschung beschränkt sich der Verfasser beispielsweise nicht auf das Besprechen der einzelnen Entwicklungsphasen, sondern er fragt auch nach deren Ursachen. So erfährt der Leser unter anderem, dass die Sprachbarrierenforschung durch bundesdeutsche bildungspolitische Fragen der letzten vier Jahrzehnte angeregt wurde und das Erforschen sowie das Überwinden von Sprachdefiziten anstrebte. Löffler warnt in diesem Zusammenhang vor dem Versuch, die spekulativ ausgerichtete Linguistik als eine Welterklärungstheorie zu überschätzen und unterstreicht die Notwendigkeit, bei der soziolinguistischen Sprachforschung verstärkt auch die individuelle sprachliche Entwicklung zu berücksichtigen.

Mit großem Interesse liest sich das Kapitel über die Verbreitung der deutschen Sprache in den Nachbarländern der BRD und in der Welt. Man erfährt, dass Deutsch in den einzelnen deutschsprachigen Staaten den Charakter einer pluri-zentrischen Sprache aufweist, was unter anderem in phonologisch-phonetischen und lexikalischen Differenzen zum Ausdruck kommt (Helvetismen, Austriazismen). Der Autor schreibt über die Perspektiven der Erhaltung der deutschen Sprache als Minderheitensprache im Ausland wie auch über fremde Sprachen in Deutschland. Schon dieses Kapitel lässt den Leser erahnen, welche komplexe Kräfte hinter dem jeweiligen Sprachgebrauch stehen und wie der soziale Hintergrund wie auch frühere Spracherfahrungen die individuelle Sprachbiographie beeinflussen können. Dieses mosaikartige Bild der deutschen Sprache breitet der Autor konsequent in den folgenden Kapiteln aus, indem er über die Unterschiede zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache, über Funktionalstile, Soziolekte, Dialekte und Pidgin-Deutsch der Migranten schreibt. Kurz erläutert werden ebenfalls die deutsche Sprachgeschichte aus der soziolinguistischen Sicht sowie sozio-grammatische Aspekte des Deutschen wie z. B. die Sozio-Onomastik (gruppenspezifische Motive der Namengebung, soziale Markiertheit von Personennamen, Schwankungen in der Mode der Vornamengebung). Außer dem folgerichtigen Gedankengang des Verfassers liegt eine große Stärke des Buches in

seiner klaren Gliederung und dem übersichtlichen Layout. Schlüsselwörter werden hervorgehoben, wichtige Informationen oft in Kästchen, in tabellarischer oder graphischer Form aufgeführt; am Ende jedes Kapitels findet sich eine kurze Zusammenfassung. In den einzelnen Kapiteln fehlt es nicht an vielen interessanten praktischen Beispielen und zahlreichen, manchmal kurz kommentierten Hinweisen auf die weiterführende Literatur.

In die Arbeit haben sich aber einige Fehler eingeschlichen. Auf der Seite 56 werden wirklichkeitsgetreu vier deutschsprachige Länder genannt (Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein), was im Widerspruch zur Information auf der Seite 61 steht, wo nur von drei deutschsprachigen Ländern die Rede ist. Eine Inkonsequenz in der Gedankenführung des Autors findet sich auch in der Behauptung, dass das Südbairische in Südtirol eigentlich nicht mehr zum Verbreitungsgebiet der deutschen Sprache gehöre (60), was aber fast sofort wieder negiert wird (61). Weitere Unstimmigkeiten beziehen sich auf die falsche geographische Zuordnung der Orte *Bosco Gurin*, *Alagna*, *Rima*, *Rimella*, *Saley* und *Macugnaga* (66). Sie liegen nicht in der norditalienischen Region Aosta, wo Französisch als Amtssprache gilt, sondern im nördlichen Piemont bzw. sogar im Schweizer Kanton Tessin, wie dies der Fall bei *Bosco Gurin* ist. Auch die Behauptung, dass »seit der Osterweiterung der EU Deutschsprechen in Polen und Tschechien nicht mehr tabuisiert« werde (67), ist falsch. Die deutsche Sprache hat in den beiden Ländern eine Art Renaissance schon am Anfang der neunziger Jahre erlebt, also noch viele Jahre vor der Aufnahme der beiden Länder in die EU (im Jahre 2004). Überdies beschränkte sich die frühere Tabuisierung der deutschen Sprache in Polen ausschließlich auf das Gebiet Oberschlesiens. Einigermaßen unklar dargestellt sind außerdem die textuellen und tabellarischen Informationen auf den Seiten 129 und 130. Sie vermitteln z. B. widersprüchliche Informationen bezüglich der prozentualen Zahl der Dialektsprecher in der Deutschschweiz. Auch die Interpretation der Prozente in der Tabelle bereitet einiges Kopfzerbrechen. Einer Korrektur und Präzisierung bedarf überdies die Meinung, dass Latein »bis zu Beginn dieses Jahrhunderts den Status einer universellen und internationalen Wissenschaftssprache« hatte (107).

Trotz dieser kleinen Ungereimtheiten liefert das Buch eine ausgezeichnete Einführung in die Probleme der germanistischen Soziolinguistik. Das fundierte Wissen des Autors kommt dank seiner klaren schlüssigen Gedankenführung sehr gut zum Tragen. Die Lektüre des Buches kann Studierenden der Germanistik und der Sprachwissenschaft aufs Wärmste empfohlen werden. Einen großen Nutzen wird sie aber mit Sicherheit auch den sprachinteressierten Laien bringen, die sich für verschiedene Varianten und Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache interessieren. Von einem solchen Buch wünschte man sich in ein paar Jahren wieder eine neue Auflage.

► Lohnstein, Horst:

Formale Semantik und natürliche Sprache. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: de Gruyter, 2011 (de Gruyter Studienbuch). – ISBN 978-3-11-020911-2. 432 Seiten, € 24,95

(*Elżbieta Sierosławska, Kraków / Polen*)

Das vorliegende Studienbuch ist die zweite, erweiterte und modifizierte Version des 1996 unter demselben Titel im Westdeutschen Verlag erschienenen Buches. Einige Teile des Buches wurden vom Autor gestrafft, verändert oder ergänzt. Die neue Version verfügt über neue Kapitel zu Kategorialgrammatik, Propositionen und Propositionenmengen, Fragesemantik und Informationsstruktur. Der Autor setzt sich zum Ziel, die Eigenschaften des menschlichen Sprachsystems zu begreifen und die Prinzipien, denen dieses Sprachsystem unterliegt, sichtbar zu machen. Das Buch besteht aus einer Einleitung, 14 darauf folgenden Kapiteln und einem Symbolverzeichnis, wonach Lösungen der Übungsaufgaben folgen.

Ein wesentliches Instrumentarium zur theoretischen Beschreibung der Bedeutung und Interpretation von Sätzen und Syntagmen natürlicher Sprachen bilden Konzeptionen, die aus Logik und Mathematik hervorgegangen sind. Horst Lohnstein stellt hier die gängigen theoretischen Konzepte und Analyseverfahren dar. Ebenso werden die technischen Grundlagen der formalen Semantik vermittelt.

Nach den Vorüberlegungen zum Begriff »Bedeutung« erklärt der Autor, was eine Theorie der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke leisten sollte. Diese Überlegungen führen den Autor zum Phänomen der Mehrdeutigkeit und zur allgemeinen Theorie der formalen Logik, über die mathematisch-philosophische Einleitung bis hin zu einer formalen Semantiktheorie für natürliche Sprachen. Der Autor erklärt nun die Struktur einer solchen logischen Kalkülsprache; sie besteht aus einem Wortschatz, in dem die elementaren Symbole enthalten sind, außerdem einer syntaktischen Komponente, die die Kombinatorik dieser Symbole festlegt, und einer semantischen Komponente, die die Interpretation der Ausdrücke bestimmt, deren Vorkommen in dieser Sprache möglich ist. Anschließend wird die Frage gestellt, inwiefern sich eine Beziehung zwischen den untersuchten Kunstsprachen und den zu untersuchenden natürlichen Sprachen herstellen lässt. In den zwei ersten Kapiteln lernt der Leser Beschreibungsmittel für die Struktur unserer Welt; er lernt also einiges über Mengenlehre, Relationen und Funktionen, was bei der Darstellung und Beschreibung der Beziehungen zwischen den Individuen und Dingen, die in der Welt auftreten, behilflich sein wird.

Im daran anschließenden Kapitel betrachtet der Autor die klassische Aussagenlogik und die Struktur gültiger Argumente. An dieser Logiksprache wird deutlich gemacht, wie der Autor in diesem Buch vorgeht: Zunächst werden elementare Einheiten angegeben, die den Wortschatz der Sprache festlegen, dann werden syntaktische Regeln formuliert, welche die Kombinatorik dieser Einheiten zu

komplexen Ausdrücken festlegen. Schließlich wird zu jeder syntaktischen Regel eine Interpretationsregel angegeben, anhand derer die Bedeutung des neu entstandenen komplexen Ausdrucks erschlossen werden kann. Da in der Aussagenlogik vollständige Aussagen die elementaren Einheiten sind, beleuchtet der Autor in einem weiteren Kapitel, wie Aussagen selbst aus kleineren Einheiten aufgebaut sind, und in einem Anschluss daran wird die Struktur von Prädikaten und Argumenten vorgestellt.

Die weiteren Kapitel betreffen Typentheorie und λ -Kalkül; das daran anschließende Kapitel stellt die Semantik von Nominalphrasen dar, dank derer sich das Phänomen der Quantifikation mit Hilfe von Funktionen erfassen lässt. In dem darauffolgenden Kapitel wird der Zusammenhang zwischen dem grammatischen Tempus von Sätzen und der Veränderung unserer Welt, die von der Zeit abhängig ist, besprochen, so dass dank Erweiterung der Logiksprache auch vergangene und zukünftige Weltsituationen beschrieben werden können. Das weitere Kapitel zeigt die Möglichkeit der Integration der Alternativen zu unserer aktuellen Welt in das logische System. Im anschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst. Die verschiedenen Beispiele exemplifizieren dem Leser die Techniken und Verfahrensweisen der intensionalen Logik. Das Konzept der möglichen Welten stellt eine Basis dar, auf der anschließend die Begriffe der Proposition und der Propositionsmengen genauer betrachtet werden können. Nachdem die Modalität charakterisiert worden ist, führt der Autor den Leser in die Kontexttheorie ein und stellt Eigenschaften von Konditionalsätzen dar. Danach wird die Semantik von Fragesätzen besprochen und verschiedene Ansätze zur Rekonstruktion ihrer Bedeutung erörtert. Zum Schluss wendet sich der Autor den Eigenschaften der Informationsstruktur zu und erörtert verschiedene Konzeptionen zur Analyse von Fokus- und Topik-Konstruktionen.

Da das vorliegende Buch klar aufgebaut ist, viele Beispiele und Übungsaufgaben nach jedem Kapitel enthält, eignet es sich ganz gut sowohl für das Selbststudium als auch als Leitfaden für den Universitätsunterricht.

► Lorenz, Matthias N. (Hrsg.):

Film im Literaturunterricht – Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer. Freiburg: Fillibach, 2010. – ISBN 978-3931240-58-5. 322 Seiten, € 23,-

(Annedoris Fadenberger, Stuttgart)

Wie der Herausgeber Matthias N. Lorenz im Vorwort erläutert, ist der Band aus einer Ringvorlesung mit Titel »Film im Literaturunterricht – neue Ansätze zum filmischen Erzählen« im Sommersemester 2009 an der Universität Bielefeld

entstanden. Der Band bietet ausgewählte Beiträge dieser Ringvorlesung und wird ergänzt durch weitere thematisch verwandte Artikel.

Als dringendstes Desiderat der Filmdidaktik wird herausgestellt, den Film als »eine der Literatur ebenbürtige ›erzählende‹ Kunst« (8) zu behandeln. Dieser Grundtenor – sich in der Filmdidaktik nicht mehr vorwiegend auf den Inhalt der Filme sowie ihre lebensweltliche Anbindung, sondern vielmehr auf die »Aspekte des fiktionalen Erzählens« (8) im Medium Film zu konzentrieren – durchzieht den Großteil der Beiträge.

Im Titel der Publikation geht diese »erzählende« Komponente jedoch leider verloren. Eine Wanderung durch die Filmgeschichte oder die Kulturgeschichte des Films – wie der Titel nahelegt – wird nicht geleistet, auch wenn die Filmbeispiele durchaus aus verschiedenen Filmepochen stammen und in den letzten beiden Beiträgen des Bandes Möglichkeiten für den Einsatz des Computers in der schulischen Filmdidaktik angesprochen werden.

Die Publikation ist gegliedert in sieben Abschnitte (Frühes Kino, Theorien des filmischen Erzählens, Instanzen der Filmerzählung, Unzuverlässiges Erzählen, Regeln und Regelbrüche, Film und Literatur, Film im Computer) mit jeweils zwei bis drei Artikeln. Im Vorwort des Herausgebers werden die einzelnen Artikel kurz und treffend zusammengefasst, wodurch eine sehr gute Orientierung über den Inhalt des Bandes entsteht.

Der Band ist vom Ziel her praxisorientiert angelegt, denn er will Lehrende an Schule und Universität anregen, Filme als »Gegenstand ästhetischer Erziehung im Deutschunterricht« (15) einzusetzen. Es sollen nicht nur eine »Vielzahl innovativer Zugänge zum Thema« (15) und »vielfältige Ansätze zur Vermittlung« (15) geboten, sondern diese auch an konkreten Filmbeispielen veranschaulicht werden.

Alle 15 Artikel der insgesamt 17 Autoren (von deutschen, aber auch ausländischen Universitäten und Schulen) darzustellen, würde den Rahmen dieser Rezension sprengen, so dass es bei allgemeinen Bemerkungen bleiben soll.

Dem Charakter einer Ringvorlesung gemäß bietet der Band in der Tat die im Vorwort beschworene Vielfalt sowie unterschiedlich starke Bezüge zum konkreten Unterricht. Während in einigen Artikeln die thematische oder theoretische Darstellung überwiegt, bieten andere Artikel sehr konkrete Hilfestellungen für den Deutschunterricht. Die Filmbeispiele stammen nicht nur aus verschiedenen Epochen, sondern decken auch sehr unterschiedliche Filmgenres ab.

Wie schon erwähnt, ist das erklärte Ziel des Bandes, dem Film im Deutschunterricht zu einer neuen Stellung und Bedeutung zu verhelfen. Deshalb konzentrieren sich die Artikel auf im filmbezogenen Deutschunterricht bislang weniger beachtete Objekte und Aspekte, wie beispielsweise Filme aus der Frühgeschichte des Kinos (statt der oft favorisierten Literaturverfilmungen) und die Fokussierung auf

formale Aspekte (statt der Erörterung des Inhalts und des lebensweltlichen Bezugs der Filme).

Auch wenn viele Artikel Anregungen für eine Umsetzung im Unterricht geben, scheint doch der Weg zur täglichen Unterrichtspraxis oftmals noch weit. Sucht etwa ein interessierter Lehrer gezielt nach schnell umsetzbaren Unterrichtsentwürfen, wird er vermutlich eher enttäuscht werden. Soll der Band also nicht allein die Diskussion in der Fachdidaktik befruchten, sondern auch eine breitere Leserschaft erreichen, insbesondere auch an Schulen, so müssten zusätzlich noch andere Wege der Vermittlung gewählt werden.

Wünschenswert wäre beispielsweise ein neuer Band der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* zu diesem Thema, als Ergänzung und Weiterführung zu der in den Artikeln oft zitierten Nummer der Zeitschrift aus dem Jahr 2008.

Interessant an dem Band ist natürlich gerade der tiefgehende Blick, die ausführliche Argumentation und Darstellung, die Reflexion über Desiderate und neue Lösungen, was im Schulalltag, wo oftmals schnelle Unterrichtslösungen und vorgefertigte Unterrichtsmodelle notwendig sind, zu kurz kommt.

Es gibt aber unter dem Aspekt der Praxisnähe auch vorbildliche Artikel, wie beispielsweise der von Stephan Brössel (»Der komponierte Erzähler im Film. Möglichkeiten und Grenzen eines transmedialen Erzähler-Konzeptes am Beispiel von Formans ›Amadeus«), der am Schluss Skizzen für Unterrichtseinheiten liefert. Hier werden konkrete Anregungen geboten, die im Unterricht umsetzbar sind, ohne präskriptiv oder einengend zu sein. In ähnlicher Weise praktikabel scheint auch der Artikel von Nicole Colin (»Vorgeschichten. Narrative Bildverdichtungen in den Filmen von Christian Petzold und Möglichkeiten ihrer didaktischen Vermittlung«) über *Yella*. Wer detailliertere Unterrichtsentwürfe mit bereits ausformulierten Arbeitsaufträgen oder Fragestellungen bevorzugt, wird etwa in den Artikeln von Oliver Ruf (»Interkulturelles filmisches Erzählen. Fatih Akins ›Gegen die Wand‹ und Jurij M. Lotmans Raumsemantik. Theorie, Lektüre, Vermittlung«) und Michaela Krützen (»Unzuverlässiges Erzählen im Film: Das Lügenmärchen ›The Usual Suspects«) fündig.

Viele der Artikel liefern aufschlussreiche Analysen der ausgewählten Filme. So sehr die Analyse eines Films zu Erkenntnisgewinn führen kann, so sehr besteht aber oft gerade im Unterricht auch die Gefahr, dass die Lust am Film dabei verloren geht. Deshalb erscheint mir insbesondere der Hinweis Jens Birkmeyers darauf, dass in der Filmdidaktik »die unmittelbare Blickweise (Lust) mit der mittelbaren (Erkenntnis) zu konfrontieren« sei (126), sehr wichtig.

Eine bewusste, reflektierte und kritische Rezeption der Filme anzuregen sowie einer oft eher passiven Rezeptionshaltung wie im Kino entgegenzuwirken und gleichzeitig die Faszination des Filmes für den Unterricht zu retten, scheint mir eine der wichtigsten Aufgaben der schulischen Filmdidaktik zu sein.

Neben dem Fokus auf die narratologische Dimension von Filmen ist ein weiterer Schwerpunkt des Bandes die Suche nach neuen Perspektiven für die Filmdidaktik insgesamt. Demzufolge werden in den Artikeln häufig Desiderata und bisweilen auch Perspektiven einer neuen schulischen Filmdidaktik angesprochen. Besonders überzeugend erscheinen mir hier didaktische Zugänge, die auch einen produktionsorientierten Umgang mit den Filmen ermöglichen, wie dies etwa in dem Artikel von Michael Niehaus (»Formale Beschränkungen im Film. Eine didaktische Zugangsmöglichkeit«) oder auch von Volker Frederking/Olaf Schneider (»Filmdidaktische Optionen des Symmediums Computer«) deutlich wird.

Der vorliegende Band bietet für die hier angesprochenen und noch weitere Fragen auf dem Weg zu einer neuen schulischen Filmdidaktik zwar keine fertigen Antworten, leistet aber einen wichtigen Beitrag, indem beispielhaft Lösungsansätze vorgestellt und wichtige Desiderate der bestehenden und Aufgaben einer zukünftigen Filmdidaktik formuliert werden.

- ▶ Ludwig, Ralph; Röseberg, Dorothee (Hrsg.): **Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung, Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen »alten« und »neuen« Räumen.** Frankfurt a. M.: Lang, 2010. – ISBN 978-3-631-59168-0. 282 Seiten, € 54,80

(*Ida Spirek, Erfurt*)

Mit seiner Tout-Monde-Theorie hat der aus Martinique stammende Schriftsteller und Essayist Édouard Glissant einen spannenden Diskursraum eröffnet. Glissant gilt als einer der bedeutendsten Autoren der französischsprachigen Karibik und Theoretiker des Postkolonialismus. Seine Theorieansätze zu Kreolisierung, Diversität und Differenz haben vor allem auf dem Gebiet der Francophonie wichtige Anstöße zu Fragen der kulturellen Identität in der globalisierten Welt gegeben. Im deutschsprachigen Raum wurde er bislang nicht seiner Bedeutung entsprechend wahrgenommen, was allein ein Grund dafür ist, das Erscheinen des oben genannten Bandes zu begrüßen. Dieser beruht auf einem Kolloquium, das 2008 am Institut für Romanistik der Universität Halle-Wittenberg stattfand. Die Herausgeber verweisen auf »Tendenzen, ursprünglich an ehemalige Kolonialgesellschaften gebundene Modelle auch anderswo zur Anwendung zu bringen«, und erheben mit ihrer Publikation den Anspruch, Ansätze des Tout-Monde wie Hybridisierung und Kreolisierung nach »Herkunft, Gemeinsamkeiten und Kontrasten« sowie »ihrer Fruchtbarkeit bei der Umsetzung in verschiedenen Disziplinen« (Autorennotiz/Umschlagseite) zu befragen.

Von ihnen stammt auch der einführenden Aufsatz, der, vom Bezugspunkt des Tout-Monde ausgehend, die titelgebenden Schlüsselbegriffe des Themenfeldes einer historisch-kritischen Befragung unterwirft. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie diese Ansätze angesichts der zunehmenden weltweiten Vernetzung in unterschiedlichen Disziplinen nutzbar gemacht werden können. Einen weiteren generalisierenden Beitrag legt Röseberg mit ihrem Forschungsbericht über Interkulturalitätskonzepte in Europa vor. Vorgestellt werden wichtige Diskurslinien der letzten 60 Jahre. Dem Feld der Interkulturellen Kommunikation wird zwar noch ein markanter Einflussbereich zugeschrieben, seine Deutungsmacht sei jedoch mit dem Rückgang nationalstaatlich orientierter, »westlicher« Kulturauffassungen im Schwinden begriffen. Ihm gegenüber erwiesen sich Ansätze wie die Transferforschung und eine sich auch kulturkritisch verstehende Kulturanthropologie als den neuen Entwicklungen angemessener: Kulturelle Systeme gelten als prozessoffen; es werden Kategorien der Unwägbarkeit wie Brüche, Ungleichzeitigkeiten, Grenzzonen, Vermischungen mit einbezogen. Dynamisierungstendenzen zeigen sich auch an der Schnittstelle von Ethnologie und Interkultureller Kommunikationsforschung, einem Untersuchungsfeld, dem infolge der zunehmenden Ausdifferenzierung kultureller Einheiten, Lebensstile, habitueller Praxen neue Aufgaben zuwachsen.

In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen Gisela Febels, die sich mit der Diversifizierung der Welt auf den Spuren von Victor Segalen und Édouard Glissants befasst. Das bereits bei Segalen beschriebene Modell der Ästhetik des Diversen hat angesichts der globalen Kommunikationsräume an Aktualität gewonnen. Es verweist letztlich auch auf ein utopisches Moment, wenn die hierin repräsentierten Kräfte zu einer Humanisierung der Lebenswirklichkeit aller beitragen.

Aus linguistischer Sicht untersuchen Eva Gugenberger und Ralph Ludwig die Phänomene Hybridität und Kreolisierung. Während Gugenberger ihre empirische Untersuchung anhand des Sprachverhaltens europäischstämmiger Migranten in Lateinamerika vorstellt, verknüpft Ludwig unterschiedliche Bezugssysteme wie Sprachwandel der Frühromania, zeitgenössische Jugendsprache und kreolische Literatur.

Der zweite Teil des Bandes ist singulären Phänomenen des erforschten Feldes gewidmet. Steven Pagels Untersuchung der sich wandelnden kollektiven Identität der Rapanui auf den Osterinseln und des damit verbundenen Sprachgebrauchs hin zu einer Eliminierung früher aufgenommener Hispanismen bestätigt die bereits angesprochene Offenheit kultureller Prozesse und die Entwicklung neuer Selbstbilder.

Mit einem lyrisch grundierten Text in spanischer Sprache beteiligt sich die in Berlin lebende argentinische Autorin Esther Andradi zum Thema »Babel como bendición. La escritura entre los mundos«. Ihre Reflexionen kreisen um die

mentalen und sprachlichen Metamorphosen, die ein schreibendes Individuum unter den Bedingungen des Exils durchläuft. Ist Babel als Ort des Fluchs oder des Segens anzusehen? Im Zeitalter der Migrationsströme hängt dies für sie davon ab, ob es gelingt, diesen Ort als Heimstatt zu gestalten.

Für diese Herausforderung spielen Literatur und Kunst eine wichtige Rolle. Die folgenden Aufsätze (Thomas Bremer, Gesine Müller, Angela Brüning, Susanne Stemmler) beschäftigen sich mit älteren und ganz neuen Entwicklungen in diesen Bereichen: dem aktuellen Genre des literarischen Blogs am Beispiel Lateinamerikas, literarischen Zeugnissen der französischen und spanischen Karibik im 19. Jahrhundert, die jeweils Entwurzelungserfahrungen verarbeiten, und einem weiteren Crossover-Produkt der Globalisierung: dem Flamenco-Rap.

Die beiden abschließenden Beiträge teilen den kritischen Blick auf einige Einzelthemen des Diskursraumes. Kathleen Gyssels verbindet eine Würdigung des Glissantschen *Littérature-Monde*-Konzepts mit dem Unverständnis über dessen Fixierung auf die Francophonie; Juan A. Ennis und Stefan Pfänder versuchen den Nachweis zu erbringen, dass alle natürlichen Sprachen Eigenschaften aufweisen, die eigentlich den Kreolsprachen zugeschrieben werden.

Insgesamt präsentiert der Band ein breites Spektrum an Perspektiven auf ein Theoriefeld, das angesichts der kommenden sozialen und kulturellen Herausforderungen an Bedeutung gewinnt. Sicher nicht von den Autoren intendiert, ist er zugleich eine posthume Hommage auf den Impulsgeber Édouard Glissant, der im Februar 2011 verstarb.

Angesichts einiger parallel laufender Entwicklungen im deutschen Sprachraum, vor allem im urbanen Bereich, wäre den Ansätzen rund um *Tout-Monde* eine größere Aufmerksamkeit zu wünschen. Das in ihnen enthaltene kreative Potential taugt zudem als Mittel gegen Abschottungstendenzen, die im Gewande rechtspopulistischer Ideologien zunehmend salonfähig werden.

► Medo, Max-Moritz; Schneider, Gunther:

Bärenspañ 1. Aktivkarten im Großformat. Köln: Gilde, 2010. – ISBN 978-3-86035-718-7. € 79,80

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Bärenspañ ist ein Lehrwerk für fünf- bis achtjährige Kinder, die noch nicht alphabetisiert sind. Die Autoren heben hervor, dass es auch besonders geeignet ist für Kinder mit Migrationshintergrund, die in ihrer Muttersprache noch keine Buchstabenkenntnisse haben. Es eignet sich also für den Einsatz im Vor- und Grundschulbereich. Das Material verzichtet zunächst bewusst auf den Einsatz

von Wörtern und Texten und soll ein rezeptives Aufnehmen der Sprache ermöglichen. Die Kinder sollen durch Hören und vielfaches Wiederholen spielerisch und handlungsorientiert lernen. Der Bereich Grammatik wird zunächst komplett ausgespart. Das Material umfasst aber neben dem Geschichtenheft und der dazugehörigen Audio-CD ein Arbeitsheft, Aktivkarten, Transparentfolien, eine Handpuppe, eine Schreibschule mit CD und ein Tischtheater. Lehrerhandreichungen sind kostenlos als Download verfügbar; hier finden sich zu jedem Bild binnendifferenzierte Hinweise und Anregungen.

Basis des Materials ist die Geschichte von Maxi und Biene, die ihre Sommerferien mit ihren Eltern in einer Hütte im Wald verbringen. Die Kinder erleben mit einer Bärenfamilie viele Abenteuer. Im Vordergrund steht also das spielerische Erleben von Sprache durch Erzählen.

Die hier rezensierten Aktivkarten im Großformat sind Lehrermaterialien. Erzähl- und Wortkarten für Schüler sind getrennt zum Ausschneiden erhältlich. Das Paket umfasst über 350 Karten im Format 15 x 15 cm, das Material ist festes Papier. Leider werden diese Karten in 23 nicht näher gekennzeichneten Päckchen geliefert, eine Aufbewahrungsmöglichkeit fehlt. Wer nicht wirklich gut in das Material eingearbeitet ist, steht vor 350 nicht sortierten Karten aus relativ weichem Material, das leicht knickt. Wohin damit? Wie sortieren? Der stolze Preis von knapp 80,- Euro hatte etwas mehr Qualität und Handhabbarkeit vermuten lassen.

Also: 350 Karten. Einige sind farbig, andere schwarz-weiß. Die farbigen Karten werden vom Erzähler eingesetzt, die schwarz-weißen stellen Dialogpartien dar. Einige bilden Totalen ab, andere extreme Ausschnitte daraus. Zusätzlich haben einige Karten Symbole: Herzchen, Augen, Fragezeichen, Kreuze, Blitze, Dreiecke, Auto, Rettungsring. Diese Symbole legen die Deutung der Karte in einer bestimmten Richtung fest: So bedeutet ein Blitz »gefährlich«, ein Auto »schnell« etc.

Die Abenteuer sind in ihrer Abfolge nicht festgelegt und ermöglichen den Kindern damit einen freien Umgang und ein eigenes Festlegen der Reihenfolge. Die Vielzahl der Karten allein für den ersten Teil von *Bärenspäß* resultiert aus der Darstellung kleinster inhaltlicher Segmente.

Fazit? Die Grundidee des Materials – die kleinschrittige Heranführung an deutschen Wortschatz über eine Bildergeschichte – überzeugt. Die Geschichte selbst, die Figuren, die Farben wirken nicht immer kindgerecht »freundlich«, eher altmodisch. Die Zusatzzeichen schränken die postulierte Freiheit gerade wieder ein und wirken für Kinder zu abstrakt. Die große Zahl der Bilder macht den Umgang mit ihnen nicht eben leichter. Der Preis ist für den einzelnen Lehrer kaum erschwinglich und legt den Ankauf für die Lehrerbibliothek nahe, aber die Qualität des Materials, des Papiers, macht ein häufiges Einsetzen zumindest fraglich.

- **Mittelpunkt B2 / C1. Interaktive Tafelbilder. CD-ROM.** Stuttgart: Klett, 2010.
– ISBN 978-3-12-676638-8. € 14,99

(*Claudia Bolsinger, Hamburg*)

Welcher Lehrer, der Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, hat ein Whiteboard im Unterricht zur Verfügung? Wer benutzt Beamer und Laptop? Wahrscheinlich eine eher kleine Anzahl. Im öffentlichen Schulwesen gehören Smart- oder Whiteboards oft bereits zur Grundausrüstung in jeder Klasse, aber werden sie auch regelmäßig genutzt? Kurze Anfragen bei Kollegen aus diesem Bereich zeigen eher Skepsis. Warum? Weil häufig das Material dazu fehlt. Manche Verlage wie Hueber oder Cornelsen bieten deshalb schön aufbereitete multimediale Übungen auf ihren Internetseiten.

Die vorliegende CD-ROM geht einen anderen Weg und gibt dem Lehrer ein Instrument an die Hand, mit dem dieser Zusatzmaterial sehr einfach in den Unterricht integrieren kann: Interaktive Tafelbilder zum Lehrwerk *Mittelpunkt B2 / C1* auf einer CD-ROM. Der Inhalt der CD-ROM ist sehr übersichtlich gestaltet, neben den beiden großen Kapiteln zu den jeweiligen Ausgaben B2 und C1 gibt es Bedienungshinweise und Didaktisierungen. Am einfachsten beginnt man mit den Didaktisierungen, hier findet sich eine Liste der verfügbaren Übungen, die genaue Referenz zum Lehrbuch und die Einsatzmöglichkeit im Unterricht. Die übersichtliche Gliederung und Korrespondenz von Lehr- und Arbeitsbuch sind Kennzeichen des Lehrwerks *Mittelpunkt*. In der Didaktisierung findet der Lehrer die genaue Referenzstelle im Buch und eine Beschreibung der Vorgehensweise der Übung.

Mit einer Suchfunktion lassen sich bestimmte Themen leicht und schnell finden und mit Lesezeichen (»Marken«) auch festhalten. Eine Notizfunktion ermöglicht es dem Lehrer, eigene Bemerkungen zu notieren. Jede Übung lässt sich für den Unterricht in den Vollbildmodus schalten.

Für den Band *B2* gibt es insgesamt 25 Übungen, für *C1* 30. Das ist nicht sehr viel. Es gibt auch keine Unterscheidung zwischen Lehr- und Arbeitsbuch. Die Übungen selbst greifen häufig die Aufgaben aus dem Lehrbuch auf: Das Hörverstehen wird durch die Fotos der Sprechenden Personen visualisiert, eine Schreibaufgabe wird ebenfalls durch Zeichnungen anregender gestaltet. Fotos im Buch finden sich auch auf der CD-ROM, sie können angeklickt und damit vergrößert werden. Wortigel lassen sich durch einfaches Anklicken und Beschreiben mit dem Whiteboardstift oder einem Programmtool sehr einfach im Unterricht darstellen. Grammatische Übungen werden durch Drag & Drop-Modus leicht handhabbar. Viele Übungen visualisieren und erleichtern so das grammatische Üben; so werden zum Beispiel feste Ausdrücke in Kartons, die mit Präpositionen beschriftet sind, gezogen. In der nächsten Übung werden diese komplettierten Ausdrücke dann in Kisten mit Dativ und Akkusativ einsortiert. Diese Darstellungsweise unterstützt den Verstehensprozess optimal.

Alle Aufgaben lassen sich leicht per Lösungsbutton überprüfen. Leider gibt es keinen Button für »Tipps«, wie er in manchen Übungspools eingesetzt wird. Alle Übungen können – auch nach dem Lösen – ausgedruckt werden.

Auf diese Weise wird dem Lehrer das übliche Vergrößern und Fotokopieren von Material aus dem Buch erspart. Die Darstellung und Auswertung von Umfragen ist ebenfalls durch die Benutzung der Tafelbilder einfacher und perfekter.

Leider bietet die CD-ROM keine Prüfungsaufgaben. Auch der Umfang der Übungen ist relativ beschränkt. Das Material ersetzt also die Bücher nicht, sondern ist gelegentlich in den Unterricht zu integrieren. Es dürfte den Teilnehmern Lust machen, damit zu arbeiten, denn die üblichen Vorzüge von digitaler Darstellung kommen auch hier zum Tragen: relativ perfekte Präsentation, farbliche Gestaltung, integrierte Fotos und Zeichnungen. In einer Lehrerbibliothek sollte diese CD-ROM nicht fehlen.

- Moroni, Manuela Caterina:
Modalpartikeln zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur.
Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft 20). – ISBN 978-3-631-60882-1. 214 Seiten, € 45,80

(Barbara Vogt, Verona / Italien)

Das Buch widmet sich der schwierigen Aufgabe, zu untersuchen, wie die Stellung der Modalpartikeln von der Informationsstruktur (d. h. der Einteilung der Information in Fokus und Hintergrund) und von syntaktischen Regelmäßigkeiten bestimmt wird, wobei als formale Kennzeichnung des Fokus ein bestimmter Tonakzent (ein fallender Ton) angenommen wird. Diese Abhängigkeit wird anhand eines gesprochenen Korpus analysiert. Schwierig ist dieses Thema insofern, weil einerseits die Bestimmung von Modalpartikeln und ihre Abgrenzung zu Homonymen und andererseits auch die Interpretation des Tonhöhenverlaufs nicht immer einfach zu leisten sind.

Kapitel 1 führt die Haupteigenschaften von Modalpartikeln ein, wobei Moroni u. a. morphologische Einfachheit und die eingeschränkte syntaktische Stellungsfreiheit diskutiert. Ein prosodisches Kennzeichen von Modalpartikeln ist, dass sie in der Regel nicht akzentuierbar sind. Die vorgestellten Kriterien dienen dem Zweck, Modalpartikeln von anderen ähnlichen Wörtern wie Fokus- oder Gesprächspartikeln, temporalen oder epistemischen Adverbien abzugrenzen, wobei eine derartige Abgrenzung dann auch in Kap. 4 anhand konkreter Beispiele aus dem analysierten Korpus erfolgt.

Kapitel 2 ist der Forschungsliteratur gewidmet: 2.1 befasst sich damit, wie in der Literatur die Möglichkeiten einer Abgrenzung von Modalpartikeln Homonymen gegenüber diskutiert werden. Kap. 2.2 stellt dann dar, dass auf die lineare Abfolge

der sprachlichen Zeichen unterschiedliche Informationskomponenten verteilt werden, was als Informationsstruktur bezeichnet wird. Kap. 2.3 stellt den Zusammenhang zwischen Modalpartikeln und Informationsstruktur, die in Fokus und Hintergrund gegliedert wird, her. Moroni geht von der These aus, dass die Akzentuierung das Hauptmarkierungsmittel für Fokuselemente ist, wobei Modalpartikeln dann die Möglichkeit der Fokus-Projektion blockieren. So scheint eine Fokus-Projektion nicht möglich zu sein, wenn das zu fokussierende Element links der Modalpartikeln steht.

In Kapitel 3 entwickelt Moroni ihre Theorie der Fokus-Hintergrund-Gliederung: Es wird zwischen engem und weitem Fokus unterschieden und gezeigt, wie und durch welche Faktoren die Fokusprojektion eingeschränkt werden kann (z. B. durch *scrambling*, also das Verschieben von nominalen Argumenten im Mittelfeld aus einer unmarkierten in eine markierte Position). Anschließend werden einige Arbeiten zur Intonationsforschung diskutiert und das verwendete Annotations- und Analysesystem vorgestellt. Schließlich bestimmt Moroni, was sie unter einer Intonationsphrase versteht, nämlich »eine informationsstrukturell abgeschlossene Einheit, die um einen fallenden (bzw. steigend-fallenden) Akzent herum angeordnet ist« (77). Diese beiden Tonakzente identifiziert Moroni mit Foki, zu denen meistens einer oder mehrere links davon stehende steigende Tonakzente gehören, die als Topik, also ein besonderer Teil des Hintergrundes, aufgefasst werden. Moroni interpretiert also jeden steigenden Tonakzent als einen Topikmarker, der Unabgeschlossenheit signalisiert und auf fallende Tonakzente vorausweist.

Anhand von mehreren Beispielen wird dann erläutert, wie die Analyse durchgeführt wurde. Dabei hält Moroni fest, dass die Analyse im Grunde auf einem (ihrem) subjektiven Hörerurteil basiert, das durch eine phonetische Analyse mit Hilfe des Computerprogramms *Praat*, einer von Paul Boersma und David Weenink vom Institute of Phonetic Sciences der Universität Amsterdam entwickelten und im Internet bereitgestellten Software, ergänzt wurde. Die Software ermöglicht es u. a., den Verlauf der Grundfrequenz, also den Tonhöhenverlauf, aufzuzeichnen. In Zweifelsfällen wurden – laut Moroni – muttersprachliche Urteile eingeholt. Die analysierten Texte stammen aus der Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim. Aus dieser Internet-Ressource hat Moroni Gespräche aus dem Freiburger Korpus ausgewählt und Dialoge analysiert, deren Dauer sich insgesamt auf ca. eine Stunde beläuft und 9.759 Wörter umfasst.

In Kapitel 4 werden dann die Ergebnisse der Korpus-Analyse vorgestellt: Als Hauptergebnis stellt Moroni fest, dass alle Modalpartikeln nicht akzentuiert sind und somit Hintergrundmaterial darstellen. »Die größte Mehrheit aller Modalpartikeln grenzt unmittelbar an ein Informationssegment (d. h. an einen Topik- bzw. Fokusbereich) an. Mehr als drei Viertel der Modalpartikeln ist einem Fokusbereich unmittelbar vorangestellt.« (127)

Kap. 5 zieht ein Resümee und hebt noch einmal hervor, dass die Analyse des Korpus ergab, dass sich die Modalpartikeln in der Topik- und Fokusstruktur regelhaft verhalten und in 97 % der Fälle an ein Informationssegment angrenzen. Dies versteht Moroni als eine prosodisch bedingte Stellungsbeschränkung, da sie, wie gesagt, Foki und Topiks durch Tonakzente bestimmt.

Die Arbeit von Moroni hat den Vorteil, dass sie ein gesprochenes Korpus analysiert und nicht mit konstruierten Beispielen arbeitet. Da Modalpartikeln besonders in der gesprochenen Sprache verwendet werden, kann also dieses Korpus gute Aufschlüsse über ihre Verwendung bieten. Das Korpus umfasst eine große Anzahl an Beispielen, so dass aussagekräftige Schlüsse aus den Ergebnissen gezogen werden können. Auch methodisch überzeugt die Arbeit: Es wird ein selbstentwickeltes Annotationssystem verwendet, dessen Ausarbeitung schlüssig begründet wird. Gleichzeitig bietet das Buch einen guten Überblick über die relevante Forschungsliteratur. Der interessante und innovative Aspekt ihres Themas ist, dass sie Fokus und Topik anders als in einer Reihe von thematisch verwandten Büchern nicht mit Hilfe semantisch-pragmatischer Kriterien bestimmt, sondern mit Hilfe von Akzenttönen.

Wie Moroni selbst erläutert, stützt sich die Analyse der Tonakzente in erster Linie auf das subjektive Hörerurteil und ist insofern auch anfällig für Fehlinterpretationen. Auch trainierten Experten fällt es manchmal schwer, Töne zu »hören« und einzuordnen. Andererseits rechtfertigt Moroni ihre Entscheidung und weist darauf hin, dass auch die physikalische Aufzeichnung des Tonhöhenverlaufs anfällig für Fehlinterpretationen ist. Allerdings wäre es interessant gewesen, zu erfahren, wie häufig das subjektive Hörerurteil, der mit Hilfe von *Praat* aufgezeichnete Tonhöhenverlauf und die muttersprachlichen Urteile voneinander abgewichen sind.

Die Entscheidung, jeden steigenden Ton als Topik und jeden fallenden (oder steigend-fallenden) als Fokus zu interpretieren, ist eine Abstraktion, und es ist nicht klar, wie ausgeschlossen werden kann, dass bestimmte »gehörte« bzw. auch in *Praat* aufgezeichnete Töne nicht auch eine andere Funktion als die Kennzeichnung von Fokus und Topik ausüben können. Zwar ist die Kennzeichnung der Informationsstruktur die wichtigste Funktion von Tönen im Deutschen (neben der Signalisierung prosodischer Konstituenz), doch können Töne beispielsweise auch zu paralinguistischen Zwecken wie z. B. Überraschung und Entrüstung eingesetzt werden (vgl. z. B. Gussenhoven 2004).

Die in der Intonationsforschung uneinheitliche Terminologie erschwert an einigen Stellen das Verständnis. So fällt es ungeübten Lesern sicher schwer, in dem Buch von Moroni die verschiedenen Bedeutungen von »Akzent« zu unterscheiden. So weist »Akzent« in dem Wort »Akzentsilbe« darauf hin, dass die Silbe den lexikalischen oder post-lexikalischen (»Druck«)-»Akzent« enthält. Zusammen mit der Spezifikation »fallend« oder »steigend« ist mit »Akzent« dann der sogenannte

»pitch accent« gemeint, also eine akzentuierte Silbe mit Tonhöhenveränderung. Für letztere Verwendung existieren dann außerdem noch Bezeichnungen wie »Akzentton« oder »Tonhöhenakzent«. Oft wird einfach nur von »Akzent« bzw. von »Akzentuierung« gesprochen, ohne zu spezifizieren, um welche Form von »Akzent« es sich handelt. Auch für den letzten »Tonakzent« (bzw. »Tonhöhenakzent«) in einer Intonationsphrase, den sogenannten »nuclear pitch accent«, finden sich die Bezeichnungen »Primärakzent«, »Satzakzent« oder einfach nur »Tonakzent«. Dies hängt damit zusammen, dass einerseits in der zitierten Literatur verschiedene Termini verwendet werden, andererseits genannte prosodische Mittel unterschiedliche Funktionen erfüllen. Daher sollte ihre jeweilige Verwendung auch mit Hilfe einer spezifischen Terminologie deutlich gemacht werden, um dem Leser das Verständnis und den Zugang zur Intonationsforschung zu erleichtern. Hilfreich wäre hier beispielsweise ein Abschnitt, in dem die verwendeten Termini erläutert und definiert werden, sowie eine konsequente und ausschließliche Verwendung dieser Termini dann das gesamte Buch hindurch. Im Appendix könnte außerdem ein Verzeichnis der verwendeten Fachausdrücke sehr hilfreich sein.

Abgesehen von letzteren Hinweisen, die der Leserfreundlichkeit gewidmet sind, ist festzuhalten, dass das Buch insgesamt aufgrund der innovativen Fragestellung und des methodischen Vorgehens einen wichtigen Beitrag zur Erforschung von Modalpartikeln und der Funktion von Tonakzenten liefert.

Literatur

Gussenhoven, Carlos: *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- ▶ Neumann, Astrid; Domenech, Madeleine (Hrsg.): **Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext**. Hamburg: Kovac, 2010 (Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache 2). – ISBN 978-3-8300-5359-0. 158 Seiten, € 65,-

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

Die Rolle der Schriftlichkeit im deutschen Bildungssystem und die besonderen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden vor allem seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie in der Wissenschaft und in den Medien mit besonderer Intensität diskutiert. Der hier

vorgestellte Sammelband von Neumann und Domenech setzt an dieser Stelle an und konstatiert, dass es der Schule nur unzureichend gelingt, die Schreibkompetenz von nichtmuttersprachlichen, aber auch von muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern zu fördern (6). Ausgehend von den unterschiedlichen Anforderungen, die die konzeptionelle Mündlichkeit und die konzeptionelle Schriftlichkeit mit sich bringen, und unter Rückgriff auf die Leseforschung hat dieser Sammelband das Ziel, zunächst paradox erscheinende Forschungsergebnisse im Bereich des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch aufzuzeigen und zu diskutieren. Mit seiner empirischen Ausrichtung sollen damit vor allem Wissenschaftler, weniger in der Praxis Tätige, angesprochen werden.

Neumann geht in dem Eingangsbeitrag »Subgruppenanalysen der Schreibfähigkeit anhand der Ergebnisse der DESI-Studie« davon aus, dass zur Erklärung der Ergebnisse der Studie neben der Unterscheidung nach Schülern mit deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache auch eine Differenzierung nach Herkunftssprachen und Niveaustufen notwendig ist. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass deutschsprachige Schüler bessere Ergebnisse erzielen als mehrsprachig aufwachsende, dass insgesamt aber die Niveaustufen der Schreibenden stärker ausschlaggebend für deren Schreibleistung sind als ihre Herkunftssprache. Die Autorin arbeitet eine große Menge relevanter Daten und Informationen auf, so dass gelegentlich Sprünge und Lücken entstehen. Aussagen wie die, dass die Kinder »auch im Verlauf der neunten Klasse nichts dazulernen« (19) oder dass »[a]n diesen Schülern [...] offensichtlich mit zu komplexen Anforderungen ›vorbei‹ unterrichtet [wird]« (19), erscheinen auf Grundlage der Ergebnisse etwas verallgemeinernd. Dennoch handelt es sich um eine interessante Untersuchung, über die der Leser gerne mehr erfahren möchte.

In einem nächsten Beitrag betrachtet Matthiesen die Schreibsozialisation von Schülern »als Erklärungsgrundlage für die [...] defizitären Schreibleistungen« (39), indem sie kontrastive Einzelfallanalysen zweier erstsprachlich türkisch aufwachsender Schüler erstellt. Auch wenn es in der Fülle des aufschlussreichen Datenmaterials nicht immer leicht ist, den Fokus des Beitrags im Blick zu halten, so wird doch anschaulich dargestellt, dass das familiäre Umfeld und das Schreibverhalten der Eltern wichtige Faktoren für den Schreiberfolg von Kindern mit Migrationshintergrund sind.

Große beschäftigt sich in ihrem Beitrag damit, dass die Aufgabenspezifika bei gebundenen Textproduktionsaufgaben die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bedingt und vergleicht Kinder mit deutscher und mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache kürzere Texte mit weniger komplexen Strukturen verfassen. Im Fazit benennt sie Problemschwerpunkte, die sich auch mit den in der zitierten Literatur genannten decken, und stellt fest, dass die Kinder insgesamt eine eher realistische Selbsteinschätzung haben.

Im Beitrag von Domenech (»Warum schreiben DaZ-Lerner mit großen grammatischen Problemen plötzlich fehlerfreie Texte?«) wird die Re-Analyse der Daten einer freien Produktionsaufgabe zur verbalen Flexionsmorphologie beschrieben. Paradox erscheint nach Domenech, dass Kinder mit Migrationshintergrund in den ein bis drei Sätzen langen Texten fehlerfrei bleiben. Sie stellt dar, wie dies auf die Verwendung von Vermeidungsstrategien und »allgemeine Lösungsstrategien« (»schul- bzw. schülertypische Strategien«) zurückzuführen ist.

Im Artikel »Schreibmotivation der Migrantinnen und Migranten bei freier Aufgabenwahl. Erste Ergebnisse aus den Vorstudien zu IMOSS« diskutiert Neumann, wie Schüler deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache sich bei der Herangehensweise an die Aufgabenlösung unterscheiden. Sie zeigt, dass Schreibleistungen weniger abhängig sind von der sprachlichen Situation im Elternhaus der Kinder als vielmehr von motivationalen Faktoren und von der gewählten Aufgabe.

Im abschließenden Beitrag von Beil und Czernay (laut Inhaltsverzeichnis Beil/Holm) wird die Schreibsozialisation einer deutschen und einer türkischen Lehrerin verglichen. Trotz der Herausarbeitung zahlreicher interessanter Aspekte bleiben auch einige Fragen offen: Vor welchem Hintergrund werden diese beiden Einzelpersonen verglichen? Wie wird trotz all der unterschiedlichen Einflussfaktoren ein Vergleich angestellt? Welche Rolle spielt der Unterrichtsbesuch bei der türkischstämmigen Lehrkraft, bei dem ihre sprachlichen Fähigkeiten analysiert werden? Warum wird diese Unterrichtsstunde mit Praktikumsstunden von Studierenden verglichen? Auch ist der Leserin unverständlich, warum eine türkischsprachige Person beim Deutschlernen ein neues Schriftsystem erlernen muss (149). Dennoch gibt der Beitrag einen interessanten Einblick in die Schreibbiographie zweier Lehrpersonen. Ob diese nun verglichen werden müssen oder können, sei dahingestellt.

In der Einleitung des Sammelbandes heißt es ganz richtig: »Bei allen Arbeiten zeigt sich eindrucksvoll das Wirken ganzer Faktorenbündel auf die Schreibleistung, die eben nicht eindeutig durch den herkunftssprachlichen, sondern den edukativen Hintergrund und aufgabenspezifische Lösungsstrategien erklärbar zu sein scheint.« (8) Insofern bietet dieser Band anhand von umfassendem Datenmaterial einen aufschlussreichen Einblick in verschiedene Bereiche des zweitsprachlichen Schreibens.

Die enge Verknüpfung der Beiträge zeigt sich durch zahlreiche Querverweise und den Rückgriff auf identische oder überlappende theoretische Hintergründe, so dass es zwar einerseits zu einer inhaltlichen Einheit, andererseits aber auch zu einigen Wiederholungen kommt. Formal weist dieser Band einige Mängel auf. In mehreren Beiträgen (Neumann, Mattheisen u. a.) fehlen Literaturangaben, z. T. sogar mehrere, und es finden sich Ungenauigkeiten und falsche Angaben in den Texten und in den Literaturverzeichnissen. Trotz dieser Schwächen und den

manchmal nicht ganz nachvollziehbaren Schlussfolgerungen können thematisch interessierte Leser Einblicke in empirische Studien zum zweitsprachlichen Schreiben gewinnen. Daher eignet sich dieses mit 65,- € etwas teure Buch vor allem für diejenigen, die einen ersten Zugang zur Thematik erhalten möchten.

- Newby, David; Rückl, Michaela; Hinger, Barbara (Hrsg.): **Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog.** Wien: Praesens, 2010 (Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Beihefte zur Zeitschrift »Moderne Sprachen« 6). – ISBN 978-3-7069-0630-2. 264 Seiten, € 27,20

(Lina Pilypaityte, Darmstadt)

Der Sammelband stellt die Dokumentation der ÖGSD-Tagung 2009 in Salzburg zum Thema Mehrsprachigkeit dar; er enthält 13 ausgewählte Beiträge, die ein breites thematisches Spektrum umfassen und gleichzeitig die aktuellen Initiativen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Schule und Lehrerbildung vorstellen sowie ihre wissenschaftliche Erforschung beleuchten.

Das Thema Mehrsprachigkeit nimmt eine wichtige Rolle in der linguistischen sowie bildungspolitischen Fachdiskussion der letzten Jahre ein und stellt einen der herausgehobenen gesellschaftlichen Problembereiche und ein wichtiges sprachpolitisches Anliegen dar. Die in der vorliegenden Publikation versammelten Tagungsbeiträge wollen insbesondere zu einer institutionellen und unterrichtspraktischen Umsetzung der Mehrsprachigkeitsidee beitragen, indem sie neuere und bewährte curriculare sowie didaktische Konzepte vorstellen. Die Bandbreite der Beiträge zeigt die Heterogenität des Aufgabenfelds und die Komplexität des Faktorengefüges der Mehrsprachigkeitsförderung auf.

Der Tagungsband ist in drei thematische Teile gegliedert. Im ersten Teil sind Beiträge versammelt, die sich mit Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik beschäftigen. Christian Ollivier und Margareta Strasser setzen sich in ihrem Beitrag mit den verschiedenen Ansätzen der Interkomprehensionsdidaktik auseinander und nehmen einen Klassifikationsversuch vor, der drei didaktische Ausrichtungen der behandelten Ansätze feststellt: linguistisch-kontrastive Ansätze mit didaktischen Aufgaben, handlungsorientierte Ansätze mit realitätsbezogenen Aufgaben und interaktionale Ansätze. Im Hinblick auf die Aktualität des Konzepts und die Fülle seiner Umsetzungsversuche stellt der Aufsatz von Ollivier/Strasser einen äußerst wichtigen Systematisierungsbeitrag dar. Einen thematisch angrenzenden Aufsatz liefern Frank Schöpp, Christiane Mössner und Barbara Hinger, indem sie in ihrem Text die theoretische Basis des interkomprehensiven Unterrichts sowie seine Prinzipien und Verfahren beschreiben. Im zweiten Teil des Beitrags werden

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorgestellt, die die Vermittlung von didaktischen Kenntnissen unter schulischen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts fokussiert. Die Studie liefert Belege für die Verbesserung der Lesekompetenz in einer dritten Sprache nach nur zwölf Stunden Interkomprehensionsunterricht.

Der Beitrag von Michaela Rückl und Rossana Eberle stellt ein Unterrichtsprojekt zum Einsatz von *eTandems* vor und erörtert die Möglichkeiten und Potentiale von Internetkommunikation zu Unterrichtszwecken und vor allem auch zur Förderung der mehrsprachigen Kompetenz. Die Evaluationsergebnisse betonen neben den erfreulichen sprachlichen und landeskundlichen/interkulturellen Vorteilen auch die Steigerung der Lerner motivation. Isolde Tauschitz plädiert in ihrem Beitrag für die Sichtbarmachung von persönlicher Mehrsprachigkeit. Zu diesem Zweck erläutert sie die Potentiale des *Europäischen Sprachenportfolios 15+* und betont insbesondere die Relevanz der Sprachbewusstheit für ein erfolgreiches Lernen. Über die festgestellten Vorteile für Lernende hinaus stellt das *Europäische Sprachenportfolio* auch ein geeignetes Mittel für Lehrende dar, ihren Unterricht in Richtung Mehrsprachigkeit zu verändern.

Eine etwas andere Zielgruppe hat Christian Lutsch im Fokus, wenn er in seinem Beitrag die Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsentwicklung im berufsbildenden Schulwesen Österreichs diskutiert. Der Autor erörtert die Wichtigkeit der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt und plädiert für eine entsprechende berufliche Qualifizierung der zukünftigen Arbeitnehmer. Ulrike Boller stellt in ihrem Beitrag das *Mercator-Projekt* zur sprachlichen Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund vor und berichtet über seine Durchführung am Standort Regensburg. Neben erfreulichen Ergebnissen der Sprachförderung unter Jugendlichen stellt die Autorin auch eine Kompetenzsteigerung der angehenden Lehrkräfte fest, die im Rahmen des Projekts ihre didaktischen Kompetenzen erproben sowie ihre Berufswahl reflektieren können. Der Beitrag von Ulrike Hofmann und Giorgio Simonetto beschreibt die Potentiale von Web 2.0 für Unterrichtszwecke und stellt im Konkreten die Internetplattform *Babelweb* vor. Die Autoren heben vor allem die Möglichkeiten zur persönlichen Identifikation sowie die lebensnahen Aufgaben zum Sprachenlernen hervor. Darüber hinaus ergibt sich im Projektrahmen ein geeigneter Kontext zur Handlungsorientierung und Interkomprehensionsförderung. Thematisch ähnlich ausgerichtet ist der Bericht der Projektgruppe der AG »Didaktik des Fremdsprachenunterrichts«. Vorgestellt werden Lehr-/Lernmaterialien für SchülerInnen, die eine interlinguale Auseinandersetzung mit romanischen Sprachen anregen. Mit seinem multimedialen Design zielt das Material auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Lernerautonomie ab. Im Gegensatz zu zahlreichen Interkomprehensionskonzepten bezieht dieses Konzept die produktiven Fertigkeiten von Anfang an mit ein.

Das zweite Kapitel des Tagungsbandes enthält Beiträge zur Mehrsprachigkeitsförderung durch Lehrerausbildungsmodelle. Hubert Haider plädiert in seinem Beitrag nachdrücklich für Ausbildungsinhalte, die zum einen den Spracherwerb aus der psycholinguistischen Perspektive beleuchten, zum anderen multilinguale analytische Kompetenzen der angehenden Lehrenden entwickeln. Der Autor argumentiert für eine Institutionalisierung der sprachenübergreifenden Sprachlernforschung und fordert ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden, sie sollten sich mehr als LernexpertInnen betrachten. Der Beitrag von Eva M. Unterrainer und Barbara Hinger stellt das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik unter besonderer Berücksichtigung seiner Elemente des sprachenübergreifenden und kooperativen Lehrens vor. Im zweiten Teil des Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse einer Studie präsentiert, in der die studentische Einschätzung dieser beiden Parameter erhoben wird. Die positiven Evaluationsergebnisse lassen auf einen grundsätzlichen Erfolg des Modells schließen, heben jedoch auch intersubjektiv unterschiedliche Beurteilungen bestimmter Aspekte hervor.

Im letzten Kapitel des Sammelbandes sind Beiträge zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität enthalten. Hermine Penz führt in ihrem Aufsatz die Besonderheiten der Kommunikationsstrategien in der interkulturellen Kommunikation aus und skizziert ausgewählte Ergebnisse einer Datenerhebung im Kontext einer Projektarbeit am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz. Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht wird als besonders wichtig betont. Ebenso mit der interkulturellen Kommunikation setzt sich der Beitrag von Daniela Unger-Ullmann auseinander. Die Autorin untersucht die Kommunikations- und Handlungszusammenhänge im Rahmen von Sommerkursprogrammen für DaF und verdeutlicht die Komplexität der interkulturellen Lernprozesse. Im letzten Beitrag des Sammelbandes stellen Enrica Rigamonti Permenschlager und Anila R. Scott-Monkhouse die Prinzipien der neurolinguistischen Programmierung (NLP) und der multiplen Intelligenzen (MI) vor. Die Autoren untersuchen diese im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Reflexionsprozesse über sich selbst, die eigene Sprache und Kultur sowie über die Fremdsprache und die Zielkultur.

Das vorliegende Sammelwerk macht die inhaltliche Komplexität des Mehrsprachigkeitskonzepts und die Faktorenviefalt bei seiner Umsetzung deutlich. Die beschriebenen Initiativen und Projekte liefern Grundlagen und Anregungen, wie Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik unter verschiedenen Rahmenbedingungen vorangetrieben werden können. In jedem Beitrag sind neben Ergebnissen auch Forderungen nach weiteren notwendigen Schritten zu finden, die zu weiteren Aktivitäten in diesem spannenden Forschungsfeld aufrufen.

- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): **Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen.** Stuttgart: Metzler, 2010. – ISBN 978-3-476-02162-5. 339 Seiten, € 19,95

(Roswitha Friesen Blume, Florianópolis / Brasilien)

Die Herausgeber des vorliegenden Bandes setzen sich zum Ziel, »Studierenden einen kompakten Überblick über zentrale literaturwissenschaftliche Ansätze sowie eine praxisorientierte Darstellung von deren Methoden zu geben, und ihnen zudem die eigenständige Textanalyse in literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen sowie Seminararbeiten zu erleichtern« (23). Der Untertitel weist zugleich auf das Grundmuster der 14 von verschiedenen Autor/innen verfassten Kapitel des Bandes hin. Es geht jeweils um die Präsentation eines literatur- bzw. kulturtheoretischen Ansatzes. Dann wird gezeigt, welche »grundlegende[n] Fragen und methodische[n] Verfahren der Textinterpretation« (5) aus dem jeweiligen theoretischen Ansatz abgeleitet werden können, und danach wird anhand einer Modellanalyse verdeutlicht, wie man die Theorie und die von ihnen abgeleiteten Methoden für die Analyse und Interpretation von Texten gebrauchen kann. Und auf diesem praktischen Teil liegt der Schwerpunkt des Bandes.

Darum ist es ein sehr geeignetes Buch für die »neuen B. A. und M. A.-Studiengänge« in Anglistik, Amerikanistik, Germanistik und andere Philologien in Deutschland, deren Schwerpunkt auf der »Vermittlung von Kompetenzen« (VII) beruht und wo von den Studierenden »erwartet wird, dass sie transferierbare Fähigkeiten erwerben und lernen, eigenständig nachvollziehbare Interpretationen zu verfassen« (ebd.). Aber auch für Germanistikstudierende im Ausland ist der Band durchaus empfehlenswert, da der Stoff sehr klar und in nicht allzu komplexem Deutsch präsentiert wird.

Wie die Herausgeber des Bandes gern zugeben, sind bereits viele Bücher zu diesem Thema der Theorien und Methoden der Literaturwissenschaft veröffentlicht worden. Sie bemühen sich jedoch darum, neben einer eher zusammenfassenden Darstellung der verschiedenen theoretischen Ansätze gerade die praxisbezogene Anwendung, d. h. die einzelnen, von den jeweiligen Theorien abgeleiteten methodischen Schritte der Analyse literarischer Texte sehr genau zu veranschaulichen. Ein solches – übrigens sehr gelungenes – Unternehmen ist sicherlich nicht so häufig zu finden.

Die sehr didaktische Aufmachung des Bandes mit vielen fettgedruckten oder auch farbigen Hervorhebungen von wichtigen Ausdrücken, gliedernden Elementen und vielen kurz zusammenfassenden Inhaltshinweisen auf den Seitenrändern ist äußerst hilfreich, um sich diesem komplexen Thema anzunähern.

Die literaturwissenschaftlichen Ansätze und Methoden, die behandelt werden, sind sehr breit gefächert, von den sehr traditionellen wie der Hermeneutik bis hin

zu den zeitgenössischen wie zum Beispiel der postkolonialen Literaturkritik. Man bekommt als Leser einen klaren Überblick über dieses Dickicht der Theorien, Ansätze und Methoden im Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaft, wobei der Schwerpunkt durchaus auf denjenigen liegt, die in den letzten Jahrzehnten konzipiert wurden.

Die Modellanalysen behandeln einige Ausschnitte von deutsch-, aber besonders englischsprachigen Prosa- und poetischen Texten, was mit den Fachbereichen der Autor/innen der einzelnen Kapitel des Bandes zu tun hat, die vorwiegend aus dem Bereich der Englischen und Amerikanischen Literatur- und Kulturwissenschaft kommen. Nur in einem Fall ist eine deutsche Übersetzung als Lesehilfe vorhanden. Das wäre in allen Fällen wünschenswert, zumal sicherlich nicht unbedingt alle Studierenden verschiedener Philologien gerade literarische Texte problemlos auf Englisch lesen können.

Das erste Kapitel ist eine hilfreiche Einleitung der Herausgeber ins Thema, wo insbesondere die Notwendigkeit von Theorien und Methoden für die Arbeit mit literarischen Texten (oder auch anderen) hervorgehoben wird. Methoden werden »als explizite, planmäßige und systematische Problemlösungsstrategien« (10) im »(literatur-)wissenschaftlichen Handeln« (ebd.) präsentiert, welche sich aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen ableiten lassen. Das Kapitel enthält außerdem einen groben Überblick über die allgemeinen Richtungen im weiten Feld der Ansätze und Methoden der Literaturwissenschaft. Anhand einiger didaktisch sehr gut aufbereiteter Schaubilder wird versucht, eine mögliche Systematik in die Theorien- und Methodenvielfalt zu bringen. So werden z. B., ausgehend von einem grundlegenden Kommunikationsmodell (Sender – Text (eingebettet in einen kulturellen Kontext und anhand eines bestimmten Codes) – Empfänger), verschiedene theoretische/methodische Gruppierungen präsentiert: autorbezogene Ansätze, textbezogene Ansätze (manchmal mit historischer Wirklichkeit als Bezugsfeld oder auch mit anderen Texten als Bezugsfeld) und leserbezogene Ansätze (17–18).

Die weiteren 14 Kapitel, deren Autor/inn/en auf jeweils einen Ansatz spezialisiert sind, behandeln 14 verschiedene theoretisch-methodische Richtungen: Methoden hermeneutischer und neo-hermeneutischer Ansätze (Ingo Behrensmeyer) mit einer Musterinterpretation des Sonetts 73 von Shakespeare; Methoden psychoanalytischer Ansätze (Dorothee Birke und Stella Butter) mit einer Musterinterpretation der Kurzgeschichte *Berenice* von Edgar Allan Poe; Methoden rezeptionstheoretischer und kognitionswissenschaftlicher Ansätze (Ralf Schneider) mit einer Musterinterpretation des Romans *North and South* von Elisabeth Gaskell; Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze (Roy Sommer) mit einer beispielhaften Textanalyse des Romans *The Famished Road* von Ben Okri; Methoden der computergestützten Textanalyse (Fotis Jannidis) mit zwei Fallbeispielen, einer Studie zu dem Erbauungsbuch *Betrachtung über die Bestimmung des Menschen*

von Johann Spalding und einem Beispiel für den von John Burrows entwickelten Delta-Wert, ein Verfahren, um die Autorschaft eines Textes mitzubestimmen; Methoden der analytischen Literaturwissenschaft (Tilmann Köppe und Simone Winko) mit einer Musterinterpretation des Gedichts *Manche freilich* von Hugo v. Hofmannsthal; Methoden der Dekonstruktion (Roger Lüdeke) mit einer Musterinterpretation von *The Merchant of Venice* von William Shakespeare; Methoden diskursanalytischer Ansätze (Harald Neumeyer) mit einer Musterinterpretation der *Verlobung in St. Domingo* von Heinrich von Kleist; Methoden sozialgeschichtlicher und gesellschaftstheoretischer Ansätze (Martin Huber) mit einer Musterinterpretation der Erzählung *Das Erdbeben in Chili* von Heinrich von Kleist; Methoden des New Historicism und der Kulturpoetik (Michael Basseler) mit einer Musterinterpretation der Kurzgeschichte *An Outpost of Progress* von Joseph Conrad; Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und der Gender Studies (Marion Gymnich) mit einer Musterinterpretation des Romans *Jane Eyre* von Charlotte Brontë; Methoden postkolonialer Literaturkritik und anderer ideologiekritischer Ansätze (Birgit Neumann) mit einer Musterinterpretation des Romans *Small Island* von Andrea Levy; die Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze *Close Reading* und *Wide Reading* (Wolfgang Hallet) mit einer Musterinterpretation des Romans *Jazz* von Toni Morrison; Methoden medien- und kommunikationswissenschaftlicher Ansätze (Martin Zierold) mit einer Beispielanalyse des Musikvideos *Thriller* von Michael Jackson.

Nach den Modellanalysen folgt in den einzelnen Kapiteln noch eine kritische Stellungnahme zum jeweiligen Ansatz, die auch seine möglichen Probleme thematisiert. Zuletzt wird in einer Bibliographie eine Literaturliste zur Verfügung gestellt, um eine Vertiefung des Themas zu ermöglichen.

Es handelt sich insgesamt um ein sehr reichhaltiges und brauchbares Buch für Studierende, die sich mit der Analyse und Interpretation von (literarischen) Texten befassen wollen.

► Pafel, Jürgen:

Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien. Stuttgart: Metzler, 2011. – ISBN 978-3-476-02322-3. 250 Seiten, € 19,95

(*Petra Szatmári, Budapest / Ungarn*)

Im Zuge der Etablierung des Bachelor-Studiengangs Germanistik erscheint es erforderlich, die Lehrmaterialien für die einzelnen Module zu überarbeiten und auf den neuesten wissenschaftlichen Stand zu bringen. Jürgen Pafel will mit seiner Einführung »den Leser/innen linguistische Argumentation und syntaktische Analysekompetenz vermitteln« (IX), ohne sich dabei auf eine bestimmte Syntax-

konzeption zu sehr festzulegen. Um es vorwegzunehmen, dies gelingt ihm vortrefflich: Pafel legt eine gut lesbare, außerordentlich benutzerfreundliche und anspruchsvolle Einführung vor.

Das Studienbuch umfasst vier große Kapitel, die in unterschiedlich viele Unterkapitel gegliedert sind. In Kapitel I »Grundlagen« werden die Termini und Phänomenbereiche dargelegt, die für eine Beschäftigung mit syntaktischen Fragestellungen unerlässlich sind. Im Einzelnen handelt es sich um Erörterungen zu den Wortarten, zu Phrasen, zu syntaktischer und semantischer Valenz und Rektion sowie zu den Satzgliedern. Allerdings erfolgt keine klare Abgrenzung verschiedener Begrifflichkeiten, z. B. Ergänzung/Angabe oder Ergänzung/Objekt. Dadurch kommt es zu Ungenauigkeiten, die sich durchaus als nachteilig bei der späteren Beschreibung bestimmter syntaktischer Erscheinungen (z. B. Vorfeldbesetzung, freier Dativ) erweisen. Es sollte zudem überlegt werden, ob die pauschale Einordnung der Adverbiale als »(freie) Angaben« (39) so akzeptabel ist; selbst Musan, auf die Pafel Bezug nimmt, räumt die Existenz von valenzbestimmten Adverbialen ein, vgl. *auf den Tisch* im Satz *Peter stellt die Vase auf den Tisch* (Musan 2009: 7).

Das umfangreichste (51–169) ist Kapitel II »Die lineare Struktur von Wortgruppen« mit seinen sechs Unterkapiteln. Im Vordergrund steht die Methode, wissenschaftlich haltbar, möglichst alle den deutschen Satz betreffenden Erscheinungen erfassend und praxisorientiert deutsche Sätze im Rahmen einer ausgewählten Variante des etablierten Stellungsfeldermodells zu analysieren. Pafel stützt sich dabei auf das sog. HEH-System (Herling-Erdmann-Höhle-System, vgl. 57–58). Dieses System wird zunächst in seiner Grundform als Basismodell des deutschen Satzes mit den topologischen Satz schemata und den Restriktionen für die Plätze der Schemata präsentiert. Die Besetzung der einzelnen Felder wird dabei nur grob skizziert, so dass im Seminar sicher Präzisierungen vorzunehmen sind. Auch wenn eine Einführung nicht alles leisten kann, so sind doch Aussagen wie die folgende, im Vorfeld stehe »eine und nur eine Wortgruppe bzw. Phrase« (60), stärker zu untermauern. Der Hinweis auf entsprechende Fachliteratur reicht nicht aus, zumal nicht jeder Germanistik-Student zweifelsfrei dieser Annahme folgen können und somit hinterfragen wird, ob es sich bei der »adverbialen Wortgruppe« *gestern im Bus* im Satz *Gestern im Bus habe ich eine interessante Geschichte gehört* (61) tatsächlich nur um eine Wortgruppe handelt oder ob hier nicht doch eine komplexe, mehrgliedrige Vorfeldbesetzung vorliegt (vgl. Eroms 2000: 369 f., Darski 2010: 394 ff.).

Um koordinierte Sätze bzw. Sätze mit »Einschüben« erfassen zu können, sind zwei Erweiterungen des Basismodells nötig: Mit dem erweiterten Basismodell des deutschen Satzes (100–101) werden Nischenelemente (z. B. Parenthesen, formelhafte Wendungen) sowie die Koordinationen erfasst, und das modifizierte Basismodell des deutschen Satzes (161–162) führt die Negationsposition in die Sche-

mata ein bzw. berücksichtigt die Annahme, dass Felder und Positionen mit einer Spur assoziiert sind. Die Besetzung der Positionen und Felder wird anhand von Beispielen anschaulich und stets problemorientiert erläutert. Besonders hervorzuheben ist die Beschreibung des Verfahrens zur Analyse von komplexen Sätzen in sieben Schritten, der die Musteranalyse einer Passage aus H. v. Kleists *Das Erdbeben in Chili* folgt. Dieses Vorgehen fördert die angestrebte Entwicklung der syntaktischen Analysekompetenz der Studierenden außerordentlich und löst somit Pafels diesbezügliches Versprechen ein.

Für die Auslandsgermanistik von besonderem Interesse sind die in diesem Kapitel vorgenommenen Vergleiche mit der Struktur französischer und englischer Nominalgruppen bzw. Sätze. Es finden sich durchaus Argumente für eine topologische Betrachtungsweise des Englischen und Französischen, so dass man wünschen möchte, dass dieses Neuland, das Pafel mit seinen Ausführungen zur Topologie der ausgewählten Strukturen betritt, auch in der Forschung auf ein Echo stößt.

Im anschließenden Kapitel III »Syntaktische Konstruktionen« greift der Autor Problemfälle für die syntaktische Beschreibung heraus: Passivkonstruktionen, Anhebungskonstruktionen, Subjekts- und Objektsprädikative, freie Dative und Ellipsen. Es werden die jeweiligen Eigenschaften dieser Konstruktionen beschrieben und mögliche Analysen vorgestellt. Nicht unproblematisch sind allerdings Formulierungen wie »Beim Dativus commodi kann man *den Eindruck bekommen*, dass er einer Dativergänzung *sehr nahe kommt*, *vielleicht* sogar eine ist« (196, Hervorhebung P.Sz.). Da im Kapitel zu den Grundlagen im Rahmen der syntaktischen Valenz auf die Erörterung von Kriterien zur Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben verzichtet wurde, operiert Pafel hier nun mit derartig subjektiv ausgerichteten Aussagen. Besonders für Studierende der Auslandsgermanistik sind solche vagen Formulierungen eher verwirrend; hier wären handhabbare Kriterien für die Zuordnung wünschenswert gewesen. Zugleich werden dadurch auch die Grenzen dieses Modells sichtbar, denn um bei diesen Erscheinungen zu präziseren Einschätzungen zu gelangen, ist das Heranziehen weiterer Theorien erforderlich, z. B. die diesbezüglichen valenztheoretischen Überlegungen von Ágel (2000).

Der Titel des IV. Kapitels »Die hierarchische Struktur von Wortgruppen« ist insofern etwas irreführend, als es im ersten Unterkapitel zunächst um eine kurze Darstellung ausgewählter Syntaxtheorien (Phrasenstruktur- und Transformationsgrammatik; Dependenzgrammatik; Relationale und Lexikalisch-funktionale Grammatik; Kategorialgrammatik) geht; neuere Konzeptionen wie Konstruktionsgrammatik werden lediglich gestreift.

Das zweite Unterkapitel widmet sich dann auf der Basis der Phrasenstruktursyntax Beschreibungen der Konstituentenstruktur von Nominal- und Verbalgruppen sowie der Konstituenten- und Phrasenstruktur von Verbend-Sätzen. In einem

Ausblick deutet der Autor die Behandlung der Valenz in einer Phrasenstrukturgrammatik an, um zugleich den Weg für die weitere Integration von grammatischen Erscheinungen wie Kongruenz oder Distanzstellung in eine Phrasenstrukturgrammatik zu ebnen.

Das abschließende V. Kapitel »Anhang« enthält das Literaturverzeichnis und ein Sachregister. Allerdings vermisst man ein Glossar relevanter Termini. Da der Autor selbst von einer »voraussetzungslosen Einführung« (IX) spricht, könnte ein solches Glossar den Studierenden den Einstieg in syntaktische Verfahren durchaus erleichtern.

Das Studienbuch ist so konzipiert, dass im Seminar nach dem in die Grundlagen einführenden Kapitel auch mit einer anderen, die Schwerpunktsetzungen des Unterrichtenden/der Studierenden berücksichtigende Abfolge der Kapitel gearbeitet werden kann.

Wie bereits erwähnt, ist das Lehrbuch benutzerfreundlich aufgebaut. Wichtige Erläuterungen in einzelnen Kapiteln werden in besonders gekennzeichneten, übersichtlich strukturierten Zusammenfassungen gebündelt. Auch das ansprechende zweifarbige Layout erleichtert die Orientierung im Lehrbuch. Des Weiteren wird dem Benutzer der Zugang zu den einzelnen Darstellungen dadurch weitgehend leicht gemacht, dass auf wesentliche Begrifflichkeiten permanent im laufenden Text verwiesen wird, so dass durch die Querverweise sowohl eine Rück- wie auch Vorausorientierung mühelos möglich sind. Zahlreiche, bis in die jüngste Gegenwart reichende Literaturhinweise regen den Benutzer außerdem zur vertieften Auseinandersetzung mit der jeweiligen Problematik bzw. zur Verschaffung eines Überblicks über das jeweilige Phänomen an.

Es wurde ebenfalls an ein aktives Einbeziehen der Studierenden gedacht. Pafel integriert zwei Übungsformen in sein Studienbuch: Einerseits bietet er sog. Analyseaufgaben an, deren Lösung schrittweise und gut nachvollziehbar im Buch vorgetragen wird, andererseits gibt es Übungen, deren Lösungen dem Benutzer auf den Internetseiten des Verlags über einen Webcode zugänglich gemacht werden.

Das Studienbuch besticht durch die verständliche Darstellung der Beschreibungsansätze und der für Studierende gut erschließbaren kontroversen Diskussionen. Auch wenn es in erster Linie für Studierende der Inlandsgermanistik konzipiert ist, sind verschiedene Kapitel durchaus in Seminaren in der Auslandsgermanistik einsetzbar, um auch diese Studierenden für syntaktische Analysemöglichkeiten zu sensibilisieren. DaF-Lehrenden kann man es zur Auffrischung ihrer Kenntnisse empfehlen.

Die Einführung unterstreicht den praktischen Nutzen des Stellungsfeldermodells und es ist ihr eine breite Rezeption sowohl in der Inlands- wie auch in der Auslandsgermanistik zu wünschen.

Literatur

- Ágel, Vilmos: *Valenztheorie*. Tübingen: Narr, 2000 (Narr Studienbücher).
- Darski, József Pawel: *Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz*. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Posener Beiträge zur Germanistik 26).
- Eroms, Hans-Werner: *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 2000 (de-Gruyter-Studienbuch).
- Musan, Renate: *Satzgliedanalyse*. 2. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2009 (KEGLI 6).

- Plath, Maike:
»Spielend unterrichten« und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist. Weinheim: Beltz, 2010. – ISBN 978-3-407-62682-0. 144 Seiten, € 16,95

(*Annedoris Fadenberger, Stuttgart*)

Das menschliche Miteinander in Beruf und Alltag ist geprägt von Statusverhalten, oft auch Statuskämpfen. Dies gilt auch für die Schule, für die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern sowie zwischen dem Lehrer und seinen Kollegen (Lehrer, Schulleiter, Sekretärin etc.).

In freundschaftlichen Beziehungen achten wir automatisch darauf, dass keine (deutlichen) Statusunterschiede zwischen den Kommunikationspartnern entstehen; wir wechseln auf natürliche Weise unseren Status, so dass mal der eine, mal der andere im Hoch- bzw. Tiefstatus ist, und stellen somit automatisch einen Statusausgleich her. Anders im Unterricht: Dort neigt der Lehrer oft dazu, ausschließlich im Hochstatus zu agieren, was die Schüler – zumindest theoretisch – in den Tiefstatus zwingt. Da Schüler diesen Tiefstatus jedoch nicht immer akzeptieren, beginnen Statuskämpfe, welche sich negativ auf die Kommunikation und das Lernklima auswirken, weil Lehrer und Schüler viel Energie darauf verwenden, ihren Status zu behaupten.

Auch wenn der Lehrer gemäß der gesellschaftlichen Konvention gegenüber den Schülern einen höheren Status (Hochstatus) einnimmt, die Schüler also unter dem Lehrer stehen (Tiefstatus), sieht die Unterrichtswirklichkeit oftmals anders aus. Was passiert, wenn der Lehrer von den Schülern nicht im Hochstatus wahrgenommen wird und die Schüler demzufolge nicht den ihnen gemäß dieser Konvention zukommenden Tiefstatus einnehmen? Diesem Problem ist die Autorin selbst begegnet, als sie nach mehrjähriger erfolgreicher Tätigkeit als Lehrerin in der Provinz an eine Hauptschule in Berlin-Neukölln kam, wo der bisher bewährte Unterrichtsstil nicht mehr griff.

Maïke Plath hat für dieses Problem in der Theaterpädagogik eine Lösung gefunden und dafür auf Grundlage der Statuslehre von Keith Johnstone das »Status-Paradoxon« entwickelt. Diese für das Buch zentrale Kategorie wird in den ersten beiden Kapiteln (1. Einleitung; 2. Die innere Haltung) eher theoretisch und in den nächsten beiden Kapiteln (3. Die äußere Haltung; 4. Statuswechsel im Alltag) anhand von ausführlichen Praxisbeispielen dargestellt. Der abschließende Teil (5. Resümee) stellt nochmals die Bedeutung des »Status-Paradoxons« für den Lehrer heraus.

Auch wenn die Autorin darauf hinweist, dass sich das »Status-Paradoxon« erst nach der Lektüre des gesamten Buches erschließe, gibt sie dennoch eine kurze Erklärung in der Einleitung:

»Das Status-Paradoxon bezeichnet einen unbewussten Vorgang bei Schüler/innen, der ihre Haltung dem Lehrer gegenüber massiv verändert, ihre rollenspezifischen Verhaltensblockaden langfristig abbaut und dadurch erfolgreiches, nachhaltiges Lernen ermöglicht.« (14)

Im vierten Kapitel formuliert sie dann den »Dreisatz des Status-Paradoxons«:

»Je stärker Ihr Wille zur Verantwortung ist, desto höher ist Ihr Status.
Je höher Ihr Status ist, desto tiefer können Sie spielen.
Je tiefer Sie spielen können, desto höher wird der Respekt, den die Jugendlichen Ihnen entgegenbringen. Denn sie wissen instinktiv: So tief kann nur jemand spielen, der in Wirklichkeit hoch ist.« (124)

Schlichter formuliert wird das »Status-Paradoxon« im Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern wirksam, wenn der Lehrer auf seinen Hochstatus den Schülern gegenüber scheinbar verzichtet und Tiefstatus *spielt*. Gerade dadurch jedoch nehmen die Schüler ihren Lehrer im Hochstatus wahr und rebellieren nicht gegen den ihnen nun nicht mehr unfreiwillig zugewiesenen Tiefstatus.

Was letztlich an den Ausführungen zum »Status-Paradoxon« überzeugt, ist die Aussicht, das Lernklima positiv zu beeinflussen und im Unterricht nicht wertvolle Zeit und Energie zu vergeuden, weil sich Lehrer und Schüler in Statuskämpfen verfangen. Das Buch kann für störende und unnötige Statusspiele sensibilisieren und aufzeigen, wie man sie vermeiden und stattdessen die Lernatmosphäre im positiven Sinne beeinflussen und steuern kann.

Die Autorin appelliert an die Professionalität des Lehrers; er soll wie ein Schauspieler Statusexperte sein und die Statusregeln im Umgang mit anderen Menschen beherrschen und so die Kommunikation und auch das Unterrichtsgeschehen gestalten. Da dies nicht ad hoc möglich ist, animiert sie dazu, an der eigenen Lehrerpersönlichkeit zu arbeiten, indem man im Alltag und in der Schule möglichst viele Erfahrungen im Spiel mit dem Status sammelt.

Der unerschütterliche Glaube der Autorin an die Gestaltungsmöglichkeiten des Lehrers im Unterrichtsgeschehen ist durchaus sympathisch, ebenso wie insge-

samt ihr Lob auf das Lehrerdasein; allerdings gleitet sie dabei – etwa mit Aussagen wie: »Lehrer sind Künstler des Lebens« (36) – leicht ins Romantisierende ab.

Auch erscheint mir das pauschale Aburteilen der Lehrerausbildung, wie es wiederholt im Buch zum Ausdruck kommt, nicht ganz zutreffend und zeitgemäß. Es gibt (mittlerweile) durchaus Lehrerausbildungsseminare, in denen es weniger schulfremd zugeht als von der Autorin heraufbeschworen und in denen nicht zuletzt auch das von ihr gern zitierte *Lob der Schule* von Joachim Bauer rezipiert wird.

Es gelingt der Autorin, dem Leser Lust zu machen, dieses Spiel mit dem Status im Unterricht, aber auch im Alltag zu (er)proben. Nicht alles ist neu für den Leser, vieles im gelungenen Umgang mit Status beherrschen wir schon spontan; durch das Buch werden uns diese Mechanismen und Verhaltensweisen einsichtiger, so dass wir sie bewusster steuern können.

Zur Veranschaulichung hält das Buch zahlreiche Tabellen und Checklisten bereit, die teilweise etwas schematisch, aber doch insgesamt hilfreich sind (beispielsweise »Checkliste für Unterrichtsstörungen«, »Positive Hochstatusverhaltensweisen« etc.) und die teilweise – mit dem Placet der Autorin – vom Leser auch getrost übersprungen werden können.

Das Buch richtet sich in erster Linie an Lehrer an Schulen. Auch für angehende Lehrer kann es eine sehr gute Ergänzung zu der Lehrerausbildung in den Seminaren sein. Ebenso werden gestandene Lehrer ihren Nutzen daraus ziehen, beispielsweise indem sie ihr bereits vorhandenes Verhaltensrepertoire erweitern und verbessern.

Im 3. und 4. Kapitel wird das Thema Status konkreter auf Schulsituationen bezogen, etwa in dem Abschnitt 3.5 über »Raum«, wo Bedeutung und Einfluss von räumlicher Gestaltung und Bewegung im Raum auf das Statusverhalten erläutert werden. Am interessantesten für Lehrende ist wohl der Abschnitt 4.2 »Status im Unterricht«, in dem Themen wie »Der erste Tag«, »Regeln, Ziele und die Übernahme von Verantwortung«, »Ruhe herstellen«, »Statuswechsel und Statuswippe« zur Sprache kommen.

Wenn der Lehrer nicht immer Hochstatus spielt, kann sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis grundlegend ändern: Der Lehrer hat zwar keine Autorität mehr im rollenspezifischen Sinn, kann aber als persönliches Vorbild eine Autorität für die Schüler werden. Der Lehrer sichert sich dann seine Autorität nicht dadurch, dass er stets im Hochstatus agiert, sondern bewusst auch im Tiefstatus, der hier als die menschliche Ebene fungiert.

Ein wichtiger Punkt für die Autorin ist auch, dass der Lehrer Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen übernimmt und im Idealfall für alles verantwortlich ist, was im Unterricht passiert. Dafür sei es wichtig, den gespielten Hoch- und Tiefstatus einzusetzen und jeweils Gesten dafür zu erlernen. Wichtig ist noch, dass

die gespielten Tiefstatusgesten stets dazu dienen, den tatsächlichen Hochstatus des Lehrers (auf menschlich-persönlicher Ebene) zu festigen.

Wenn der Lehrer im Hochstatus *ist*, muss er dies nicht immer *zeigen*. Er kann Tiefstatusgesten *spielen* und damit persönliche Stärke beweisen, denn tief *spielen* kann nur, wer hoch *ist*.

Die Devise für eine gelungene Interaktion zwischen Lehrer und Schülern ist, dass der Lehrer nicht stur auf seinem Hochstatus beharrt, sondern durch gezielten Wechsel zwischen Hoch- und Tiefstatus das Unterrichtsgeschehen steuert.

Ziel ist, als Kommunikationsprofi nichts dem Zufall zu überlassen, sondern durch die Beherrschung von Hoch-/Tiefstatusgesten mehr Handwerkszeug zur Gestaltung einer guten Lernumgebung zur Verfügung zu haben.

Literatur

Bauer, Joachim: *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 2007.

► Pohl, Inge (Hrsg.):

Semantische Unbestimmtheit im Lexikon. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Sprache – System und Tätigkeit 61). – ISBN 978-3-631-60061-0. 370 Seiten, € 65,80

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

»Sprache – System und Tätigkeit« wird von Inge Pohl und Karl-Ernst Sommerfeldt herausgegeben und ist eine außerordentlich produktive Reihe, die bei Peter Lang erscheint und 2010 ihren Band 61 vorgelegt hat. *Semantische Unbestimmtheit im Lexikon* ist gleichzeitig Tagungsband der Landauer Semantik-Konferenz von 2008. Es sind Fachleute aus Deutschland, Polen und Ungarn, die in insgesamt 17 Beiträgen ein Kaleidoskop dessen entstehen lassen, was unter »Unbestimmtheit« verstanden werden kann. Die Beiträge wurden fünf thematischen Einheiten zugeordnet, die ihrerseits schon die Vielfalt der Diskussion belegen: hier die »Semantische Unterbestimmtheit bei Konnektoren«, dort die »Semantische Unbestimmtheit in der Musik«. Die Arbeiten, auf die hier im Einzelnen eingegangen werden wird, sind insgesamt linguistische Analysen der allersorgfältigsten Art. An mehreren Stellen ist ausdrücklich von der Spracherwerbsforschung die Rede, weshalb sich zu Beginn dieser Besprechung die Frage anbietet, inwieweit sich linguistische Grundlagenarbeit überhaupt an den »Endnutzer« richtet, zum Beispiel an den Sprachlehrer. Mit anderen Worten: Was hat der DaF-Dozent in Polen, Brasilien, Taiwan von dem Wissen, »dass es auch nach dem Erwerb der Dativmarkierungen noch zu einer starken Akkusativübergeneralisierung

kommt« (242) – oder davon, dass der wissenschaftliche Diskurs »Humorangebot« (138) nennt, was man gemeinhin als Witz kennt?

Vorab: Doch, doch, er hat etwas davon! Die Lektüre dieses Tagungsbandes bzw. insgesamt die Lektüre wissenschaftlicher Literatur beugt Erkenntnisverkrustungen und Simplifizierungen vor. In den Bereichen von DaF und DaZ wird ja ganz viel mit Regeln operiert, die ganz wenig hinterfragt werden. Muttersprachliche wie nichtmuttersprachliche DozentInnen verfügen oft über große operationale Routine und sind aufgrund ihrer Korrekturpraxis außergewöhnlich fehlersensibel. Dabei ist immer wieder darauf aufmerksam zu machen, dass die Sprache viel mehr im Schwung ist, als es kurze und oft dürftige Regeln vermuten lassen. Was in den Lehrbüchern steht, ist immer Resultat langfristiger und zumeist mühsamer didaktischer Reduzierungen, und die Kunst der didaktischen Reduzierung ist eben, dass sachgerecht vereinfacht wird – bis zum Äußersten, aber nie darüber hinaus, weil dann Falsches gelehrt würde. Wer nur Regeln kennt und sie, in bester Absicht natürlich, in Form von Abzählversen und Eselsbrücken weitergibt, der verliert das Bewusstsein für Komplexitäten. Es geht nicht darum, die ohnehin schon als »schwierig« geltende deutsche Sprache zu verkomplizieren; ein Wissen um einige tatsächliche (und noch nicht didaktisch reduzierte) Sprach Sachverhalte ist Sprachprofis aber zumutbar.

Zunächst führt solches Wissen nicht selten zu Verunsicherungen: Wo alles ganz klar war, sträubt man sich gegenüber Neuem. Wozu die Dativ/Akkusativ-Geschichte neu aufrollen, wo sie den Studenten anhand bewährter Darstellungen doch einigermaßen sicher erklärt wurde? Wozu die Wechselpräpositionen hintergründig erforschen? Wozu wissen, was es mit dem Wörtchen *okay* im Deutschen auf sich hat? Wozu genau wissen wollen, wie es sich mit *wohl* und *kaum* verhält? (Alle diese Fragen und noch weitere werden in dem hier besprochenen Band gestellt und reflektiert.) Das Hauptmotiv für die Beschäftigung mit aktueller Forschungsliteratur ist also das Bemühen um Kompetenz, das Bemühen, Bescheid zu wissen. Der zweite Grund kann derjenige sein, sich einmal mehr von der Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Erkenntnis zu überzeugen. So weiß man heute einfach mehr beispielsweise über das Verhältnis von Semantik und Pragmatik als vor zwanzig Jahren; und in zwanzig Jahren wird man wiederum mehr wissen. Ein dritter guter Grund für die Beschäftigung mit nicht unmittelbar im Unterrichtsalltag umzusetzender Literatur ist der, dass man darüber auf dem Laufenden bleibt, wie wissenschaftliche Arbeitsthemen heute abgesteckt und bearbeitet werden. Textsortenkonventionen ändern sich: Üblich ist heute eine sehr informative und das Ganze noch einmal überblickende Zusammenfassung am Ende eines Artikels mit der Wiederholung der Zielsetzung und der Nennung der Methodik. Der (fach-)wissenschaftliche Jargon ändert sich: Überall wird »verortet«, überall lauert ein »Fokus«, überall wird »eruiert« und »rekurriert«. Allemal für den nichtmuttersprachlichen Deutschprofi und für den fern von DACHL ist dies alles interessant.

Zur Unbestimmtheit! In ihrem Vorwort spricht Inge Pohl von »missverständlicher Begrifflichkeit« (9) und zählt auf, was unter semantischer Unbestimmtheit verstanden wird: »Vagheit, Mehrdeutigkeit, Vieldeutigkeit, Ambiguität, underspecification, Unterdeterminiertheit, Schlechtbestimmtheit u. a.« (9). Der Sammelband lässt dann auch ganz verschiedene Auffassungen von Unbestimmtheit nebeneinander stehen. So geht es Andrea Bachmann-Stein in ihrem Artikel »Lexikalische Unbestimmtheitsphänomene im Textverstehensprozess« um das Zusammenspiel von Verstehen und Textsortenzugehörigkeit anhand des Lexems *naturbelassen*. Die Autorin zitiert sehr zweckmäßig aus den *Grundlagen der Textlinguistik* von Heinemann/Heinemann, denen zufolge »nahezu alle Lexeme mehrdeutig sind« (78).

An anderer Stelle des Bandes äußert sich ein Verständnis der Unbestimmtheit als Polysemie, wenn Christine Keßler Paul Ricœur zitiert und dessen Gedanken an den Anfang ihres Artikels stellt, der so überschrieben ist: »*Okay* – Die Bedeutung eines Wortes zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit«. Keßler weist nach, wie *okay* längst zum »Schwammwort« (156) verkommen ist und wie sich der eine oder andere Bedeutungswandel vollzogen hat. Auch wenn Ricœur von Polysemie spricht, ist seine Äußerung durchaus auf die semantische Unbestimmtheit anwendbar, weil sie diese sozusagen ins rechte Licht rückt und nicht als Manko der Sprache betrachtet. Das ganze Ricœur-Zitat gehört hierher, da es Grundsätzliches zum Thema sagt:

»Daß die Polysemie kein pathologisches Phänomen, sondern ein Element der Gesundheit unserer Sprache ist, wird durch das Scheitern der umgekehrten Hypothese bezeugt: eine Sprache ohne Polysemie würde das Prinzip der Sparsamkeit der Mittel verletzen, würde sie doch das Vokabular ins Unendliche ausdehnen, sie würde darüber hinaus die Regel der Kommunikation verletzen, denn sie würde die Bezeichnungen so oft vermehren, wie es prinzipiell die Verschiedenartigkeit der menschlichen Erfahrung und die Pluralität der Erfahrungssubjekte erfordern würde.« (151)

Unbestimmtheit können wir also als das Phänomen begreifen, das uns in der sprachlichen Kommunikation den Mittelweg zwischen deiktischer Eineindeutigkeit einerseits und einigermaßen individualistischer Abstraktion andererseits finden lässt. Nie werden zwei Sprecher dasselbe mit einer sprachlichen Äußerung verbinden, und doch gibt es ausreichend Übereinstimmung, dass man sich die Illusion gegenseitigen Verständnisses erlauben kann. Gut hat diesen Zusammenhang Hardarik Blühdorn am Anfang seines Referats über »Semantische Unterbestimmtheit bei Konnektoren« illustriert:

»Wir haben allerdings keine Chance, dabei [bei der sprachlichen Informationsübermittlung, WH] alles explizit zu machen. Wir müssen uns vielmehr darauf beschränken, unseren Kommunikationspartner bzw. das, was er versteht, in den wesentlichen Eckpunkten durch Zeichen festzulegen, und müssen dann hoffen, dass er den Rest durch Schlussfolgerungen selbständig mehr oder weniger so ergänzt, wie wir es gemeint haben.« (205)

Blühdorn untersucht die Konnektoren, die er ausdrücklich als »eine semantische, nicht etwa eine morphosyntaktische Wortklasse« (206) verstanden wissen will. Er erarbeitet eine Typologie aus sogenannten Verknüpfungsdomänen und Verknüpfungsarten und testet die Konnektoren entsprechend dieser Typologie, was ihn letztendlich zu ganz erstaunlichen Aussagen bringt: »Im Prinzip erlaubt sind bei semantischer Unterbestimmtheit alle Interpretationen, die informativer sind als das, was gesagt wurde. Der Interpret reichert das Gesagte nach Bedarf mit Informationen an, da offenkundig nie restlos alles gesagt werden kann.« (219) Dieser Artikel könnte ein Beispiel für Grundlagen-Linguistik sein, die früher oder später und bestimmt in abgewandelter Form – eben didaktisch gehörig reduziert – in Sprachlehrwerken auftaucht.

Christiane Thim-Mabrey überschreibt ihren anschaulichen Beitrag »›Das sind ja verschiedene Welten!‹ – Zur Eigendynamik von Wortbedeutungen im transdisziplinären wissenschaftlichen Dialog«. »Eigendynamik von Wortbedeutungen« – auch das wird also unter semantischer Unbestimmtheit gefasst. Thim-Mabrey analysiert die Lexeme *erklären* und *Komplexität* sowie *Gott*, *Ursuppe* und *Maschine*. Es verwundert natürlich nicht, dass eigentlich alle Lexeme »semantisch stark uneinheitlich, sogar explizit strittig gebraucht« (95) werden – ganz besonders eben *Gott*. (Apropos: In seinem gerade erschienenen Roman *EisTau* wählt Ilija Trojanow genau dieses Beispiel für Unbestimmtheit – »Ist es denkbar, daß zwei Menschen dasselbe meinen, wenn sie ›Gott‹ sagen oder von der Liebe sprechen?« (2011: 77)) Thim-Mabreys materialreiche Studie mündet in einem Plädoyer für einen »konstruktiven Umgang mit unbestimmten Bedeutungen im transdisziplinären Dialog« (114). Hier mag man fragen, ob es tatsächlich um die Unbestimmtheit von *Bedeutungen* geht. Man mag sich aber hierbei mit der durchaus ausweichenden Nicht-Antwort des Mitautors Joachim Grabowski zufrieden geben, der in seinem Artikel Folgendes konstatiert: »Weder im vorliegenden Rahmen noch wohl überhaupt kann das Zueinander von Zeichen, Bedeutung und Begriff endgültig geklärt werden.« (246) Diese Äußerung zeugt nicht von Vertiefungsscheu; Grabowski ist immerhin Mitherausgeber des Bandes *Bedeutung – Konzepte – Bedeutungskonzepte* aus dem Jahr 1996.

Am Ende seiner Ausführungen macht Grabowski auf die möglicherweise eingeschränkte Reichweite grundlegender linguistischer Reflexion aufmerksam: »Theoretische semantische Analysen müssen nicht notwendigerweise auch lexikographisch tauglich sein.« (256) Bestimmt nicht, es reicht durchaus, wenn sie, wie im Fall von »Embodiment im Lexikon: Die semantische Charakterisierung von Raumrelationen«, über das individuelle Sprachphänomen hinaus anregend sind. Daneben enthält dieser Artikel auf den Seiten 246 und 247 die wohl klarsten und am besten nachvollziehbaren Erklärungen zur semantischen Unbestimmtheit.

Katharina Turgays Artikel »Unterspezifikation von Präpositionen – Eine Studie zum Erwerb von PPs mit Wechselp Präpositionen« ist insbesondere in methodischer Hinsicht lesenswert. Mit großem Aufwand und viel Phantasie hat die Autorin

Experimente entworfen, durchgeführt und ausgewertet, um zu entschlüsseln, wie es um Dativ und Akkusativ beim Spracherwerb bestellt ist.

Was Blühdorn anhand der Konnektoren und Turgay anhand der Wechselpräpositionen erarbeitet haben, untersucht Jochen Schulz bei Partikeln; »Semantische Unbestimmtheit von Partikeln in Lexika am Beispiel der modal-epistemisch konträren Operatoren *wohl* und *kaum*« ist der vollständige Titel. Nach knapp 30seitiger differenzierter und sehr literaturintensiver Analyse von *wohl* und *kaum* erschrickt der Leser, wenn ihm auf Seite 288 bewusst gemacht wird, dass es ja auch noch *wohl kaum* gibt.

Wolfgang Sucharowski fragt »Semantische Unbestimmtheit im Lexikon – ein fachsprachliches Problem?« und entführt den Leser quasi in eine der Philologie doch recht abgelegene Welt. Es geht um Probleme bei der technischen Verständigung von Schiffbau-Ingenieuren. Man liest bei Sucharowski den schönen Satz: »Die Funktion der Sprache besteht im Gebrauch von Unterscheidungen, denn sie ist unfähig zu beschreiben, was Realität ist.« (122)

Der Beitrag ist lesenswert wie alle anderen in diesem Band vereinten Artikel – lesenswert wie auch die Gemeinschaftsarbeit von Hajo Diekmannshenke und Monika Reif »Humor: Semantik oder Pragmatik?« Es gelingt den Autoren, »Humor als semantisches Phänomen« (134) zu beleuchten, auch wenn dem Leser das Lachen vergeht, wenn »Humor als ein spezifisches Verfahren zweifacher Maximenausbeutung« (141) verstanden wird.

Auf die vier Beiträge unter dem Gesamttitel »Unbestimmtheit im interkulturellen Kontext« soll hier eher summarisch eingegangen werden, nicht zuletzt, weil hier Unbestimmtheit mehrheitlich in den sprachpraktischen Umfeldern von Übersetzen/Dolmetschen und Lexikographie auftritt. Elżbieta Pawlikowska-Asendrych hat »Zur Übersetzbarkeit der deutschen polyvalenten Verben *entwickeln* und *entdecken* ins Polnische« gearbeitet. Hanna Kaczmareks Referat trägt den Titel »Zur Distinktivität freier Angaben bei synonymen Verben. Eine Analyse anhand der lernerorientierten einsprachigen und zweisprachigen Wörterbücher«. Mieczysława Materniak vertritt das Dolmetschen mit ihrem Beitrag »Verstehen und übertragen – einige Überlegungen zum Konsekutivdolmetschen«, und József Tóth stellt eine Arbeit vor unter dem Titel »Interkulturelle Semantik: ereignisstrukturbasierte Analyse im Sprachvergleich (Deutsch-Ungarisch)«.

Gänzlich aus dem Rahmen fällt der zuletzt abgedruckte Beitrag von Hermann-Josef Wilbert, dem der Autor den Titel gegeben hat »Semantische Unbestimmtheit in der Musik«. Wilbert geht mit feuilletonistischer Leichtigkeit an die Unbestimmtheit heran, berichtet von einem interessanten und viele Jahre zurückliegenden Experiment, bei dem verschiedenen Schulgruppen eine Filmszene mit jeweils unterschiedlicher Musikunterlegung vorgeführt wurde; in sprachwissenschaftlicher Sicht greift der Artikel allerdings etwas kurz, wenn es am Ende beispielsweise heißt: »Das eigentliche Manko der gesprochenen Sprache besteht ja

darin, dass ihre Wörter angeklebte Etiketten sind. Der Sache selbst werden die Menschen durch Kommunizieren von Begriffen nie habhaft. Andernfalls könnte ein Kochrezept ein Mittagessen ersetzen.« (370) Als wäre es die Funktion von Sprache, der Sachen habhaft zu werden! Genau das Gegenteil ist ja der Fall: *Nicht* habhaft macht die Sprache die Dinge! Sie stellt sie dem Intellekt zur Verfügung, und zwar immer in dem jeweils gerade adäquaten Maß von Unbestimmtheit!

Von Manko keine Rede! Wilhelm von Humboldt (1979: 62 f.) hat das klarer als die meisten anderen gesehen. Die Stelle, die sich in dem Sammelband übrigens nicht findet, lautet so (aus: *Über die Natur der Sprache im allgemeinen*):

»Diese ausser aller Natur liegende Idee ist gerade das, was allein die Gegenstände der Welt fähig macht, zum Stoff des Denkens und Empfindens gebraucht zu werden, die Unbestimmtheit des Gegenstandes, da das jedesmal Vorgestellte weder immer vollkommen ausgemahlt, noch festgehalten zu werden braucht, ja dasselbe vielmehr von selbst immer neue Uebergänge darbietet – eine Unbestimmtheit, ohne welche die Selbstthätigkeit des Denkens unmöglich wäre – und die sinnliche Lebhaftigkeit, die eine Folge der in dem Gebrauche der Sprache thätigen Geisteskraft ist. Das Denken behandelt nie einen Gegenstand isolirt, und braucht ihn nie in dem Ganzen seiner Realität.«

Bislang unerwähnt geblieben sind der Artikel von Stephan Stein »Die *Heulende Hütte* und Verwandtes. Zum Status onymischer Wortgruppen zwischen Onomastik und Phraseologie« sowie Daniel Gutzmanns einleitender Überblicksartikel »Unbestimmtheit und die Semantik/Pragmatik-Schnittstelle«. Die beiden Arbeiten bilden den einführenden Block »Theoretische Grundlagen«; ihre Lektüre empfiehlt sich von selbst.

Wer sich noch eingehender mit dem Thema Unbestimmtheit beschäftigen will, der findet wertvolle Informationen in einem ebenfalls bei Peter Lang erschienenen Band aus dem Jahr 1989; es handelt sich um die Habilitationsschrift von Burghard Rieger mit dem Titel *Unschärfe Semantik*.

Literatur

- Grabowski, Joachim; Harras, Gisela; Hermann, Theo (Hrsg.): *Bedeutung – Konzepte – Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
- Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang: *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer, 2002.
- Humboldt, Wilhelm von: *Werke in fünf Bänden*. Band II: *Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik*. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979.
- Rieger, Burghard: *Unschärfe Semantik. Die empirische Analyse, quantitative Beschreibung, formale Repräsentation und prozedurale Modellierung vager Wortbedeutungen in Texten*. Bern: Lang, 1989.
- Trojanow, Ilija: *EisTau*. München: Hanser, 2011.

► Pospeschill, Markus:

Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation. München: Reinhardt, 2010 (UTB 3431). – ISBN 978-3-8252-3431-7. 272 Seiten, € 24,90

(Sandra Hohmann, Essen)

Das Buch möchte Studierenden der Psychologie einen Überblick über die Grundlagen der Testtheorie geben. Der Autor ist ausgewiesener Experte auf diesem Gebiet und hat bereits mehrere Titel zu diesem oder ähnlichen Themen publiziert. Die Relevanz des Themas für Studierende der Psychologie steht ebenso außer Frage wie die fachliche Korrektheit des gesamten Buchs.

Auch wenn sich das Buch originär an Studierende der Psychologie richtet, die beispielsweise psychologische Tests kennen, selbst durchführen oder selbst entwickeln sollen, ist der Titel auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache oder sogar ganz allgemein gesagt für die Fremdsprachenforschung und -didaktik nicht uninteressant. Schließlich haben Sprachtests in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen, und natürlich gelten auch für einen formalen Sprachtest die Grundlagen der Testtheorie, ebenso wie für die Evaluation der Sprachtests.

In dieser Rezension sollen daher zunächst die Aspekte des Buchs vorgestellt werden, die aus Sicht von Entwicklern von Sprachtests interessant sein können (dabei sind einzelne Punkte durchaus auch für informelle Tests wie Einstufungstests an einer Sprachschule oder Hochschule relevant), um anschließend aber auch Schwächen darzulegen.

Hat man im Beruf mit der Entwicklung, Durchführung und Auswertung von standardisierten Tests zu tun, so hat man oft zumindest die Grundlagen der Testtheorie während des Studiums behandelt. Im Bereich der Entwicklung von Sprachtests ist dies insofern etwas anders gelagert, als dass die klassische Testtheorie der Psychologie hier nicht eins zu eins angewendet werden kann. Auch ist die Kombination von Fremdsprachendidaktik und Testtheorie während des Studiums nach wie vor eher ungewöhnlich. Wer im Bereich der Entwicklung von Sprachtests arbeitet, kennt sich daher in der Regel mit Fremdsprachendidaktik *oder* mit der klassischen Testtheorie aus.

Wer nun aus der Philologie, der Fremdsprachendidaktik oder einem verwandten Fach kommt, findet in dem hier besprochenen Titel eine kompakte und insgesamt gut lesbare Einführung. Für die Entwicklung von Sprachtests sind die »klassischen« Gütekriterien maßgeblich, die vom Autor im ersten Kapitel (»Kriterien wissenschaftlicher Testgüte«) systematisch dargelegt werden. Vieles findet man hier wieder, was unmittelbar auch für standardisierte Sprachtests zu gelten hat: Sei es die »Durchführungsobjektivität« (19), die durch ein »Testmanual hergestellt werden« kann (ebd.), oder auch das Festlegen eines »Auswertungsschlüssels« (20) bzw. »genaue[r] Auswertungsregeln« (ebd.). Sprachtestentwickler denken bei Letzterem natürlich an Kriterien für die Bewertung produktiver (schriftlicher oder

mündlicher) Leistungen. Umgekehrt erfahren alle, die sich bislang nicht mit der Testentwicklung, aber sehr wohl mit der Erforschung oder dem Unterrichten von Sprachen befasst haben, warum derartige Regeln notwendige Bedingung eines standardisierten Sprachtests sind.

Abschnitt 2.1 zur »Testplanung« enthält den – für erfahrene Testentwickler – selbstverständlichen Hinweis darauf, dass man eine Grundlage benötigt, die »das zu messende Konstrukt möglichst genau« (35) definiert. Es wird dann – da es sich um ein Buch handelt, das sich an Studierende der Psychologie handelt – auf die »Basis eines *psychologischen Modells* oder einer *psychologischen Theorie*« (ebd., Hervorhebung durch den Autor, SH) verwiesen. Der Aspekt der »definierten Basis« (= Was ist die Grundlage unseres Tests?) ist selbstverständlich auch in der Entwicklung von Sprachtests zentral. Die gemeinsame Basis ist hier der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER). Gerade für alle im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die mit der Testentwicklung nicht so vertraut sind, kann es ausgesprochen hilfreich sein, alle weiteren Ausführungen des vorliegenden Buchs vor eben diesem Hintergrund zu lesen. Auch wenn der GER zum (Berufs-)Alltag gehört – die Testentwicklung gehört oftmals nicht dazu, und auch für informelle Einstufungs- und Abschlusstests lassen sich hier neue Erkenntnisse gewinnen.

Auch die in Kapitel 2.5 vorgestellten »Prinzipien der Itemformulierung« sind nicht nur für Entwickler standardisierter Tests wichtig und hilfreich, sondern auch für Lehrkräfte oder Fachbereichsleitungen interessant, die beispielsweise einen informellen Einstufungs- oder Abschlusstest entwickeln wollen. Hier werden wichtige Hinweise dazu gegeben, wie Items eindeutig und verständlich formuliert werden können – Hinweise, die unmittelbar auch auf Items eines jeden Sprachtests anwendbar sind bzw. für diese gelten.

Welche Methoden zur Evaluation eines Tests und damit prinzipiell auch Sprachtests zur Verfügung stehen – statistische Verfahren etwa zur Berechnung von Trennschärfe oder das Inventar der probabilistischen Testtheorie, welches aufgrund der gebotenen Kürze eher cursorisch behandelt werden muss und dadurch für »Fachfremde« vielleicht nicht leicht nachvollziehbar ist –, ist Inhalt weiterer Kapitel des Buchs. Notationstabellen sowie Literaturverzeichnis und Sachregister finden sich schließlich am Ende des Buchs.

Das Buch hat aber auch Schwächen, die überwiegend weniger auf den Autor selbst als auf die redaktionelle Bearbeitung/Betreuung durch den Verlag zurückzuführen sein dürften. So weist das Inhaltsverzeichnis beispielsweise eklatante Mängel auf: Die Gestaltung der Unterpunkte ist vollkommen unsystematisch (manchmal handelt es sich um dem Oberbegriff vorangestellte, manchmal diesem nachgestellte Bestandteile, es fehlen bei Unterpunkten teilweise Bindestriche) und im Einzelfall sind auch Seitenzahlen falsch (z. B. zum Eintrag »Trennschärfe«).

Zudem enthält das Buch einige Fehler in Rechtschreibung und Interpunktion, letzteres vor allem im Zusammenhang mit der Abkürzung »d. h.«, dies hätte der Redaktion auffallen sollen. Schließlich »stolpert« man auch über ein paar kleine Ungenauigkeiten: So ist auf Seite 17 von im Anschluss »folgenden zehn Gütekriterien« die Rede, aufgezählt werden im Anschluss aber 3 Hauptgütekriterien und 9 Nebengütekriterien. Auf Seite 48 findet sich in Abb. 2.4 eine Mehrfachwahlaufgabe, deren Lösung nicht eindeutig ist – die vorliegende Aufgabe wäre auch für Sprachtests nicht uninteressant: Man soll diejenigen Begriffe wählen, die zu einer gemeinsamen Kategorie gehören. Vorgegeben sind: Messer, Butter, Zeitung, Brot, Zigarre, Armband. Als Lösung wird »Butter, Brot mit der gemeinsamen Kategorie »Lebensmittel«« (ebd.) angeführt, es spricht aber nichts dagegen, als Oberbegriff »Frühstück« zu wählen und dann noch das Messer und die Zeitung hinzuzunehmen.

Diese exemplarisch genannten Schwächen trüben ein wenig den Gesamteindruck. Dennoch: Wer sich für diesen Bereich interessiert oder bereits hier tätig ist, ohne sich bislang systematisch mit der Testtheorie befasst zu haben, findet in diesem Titel einen guten Einstieg in das Thema.

► Raupach, Manfred (Koord.):

Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 2009 (Fremdsprachen Lehren und Lernen, FLUL 38). – ISBN 978-3-8233-5959-3. 271 Seiten, € 48,-

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Seit mehr als 30 Jahren beschäftigen Strategien im Fremdsprachenunterricht die fachdidaktische Diskussion (vgl. Cohen/Macaro 2007). Daher ist es nicht verwunderlich, dass der vorliegende Band der Reihe *Fremdsprachen Lehren und Lernen* diesen Themenschwerpunkt aufnimmt und neben einem Einblick in »Trends in der Lernstrategieforschung« (8) auch Beiträge versammelt, die Anregungen für die Umsetzung des vielbeschriebenen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht geben. Manfred Raupach, der diese Publikation koordiniert, stellt jedoch bereits einleitend fest, dass es Klärungsbedarf nicht nur bezüglich der Definition des Strategiebegriffes gibt (vgl. 3), sondern auch der Nutzen dieses Konzeptes unterschiedlich bewertet wird (vgl. 5). Die darauf folgenden elf thematischen Beiträge des Sammelbandes werden in drei Bereiche gegliedert: Der erste Themenblock liefert einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, im zweiten werden Tipps für die Integration des Strategietrainings in die Lehreraus- und -fortbildung gegeben. Der dritte bezieht sich schließlich auf Strategievermittlung im schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. 11 f.). Nachfolgend sollen die einzelnen Beiträge inhaltlich skizziert werden.

Claudia Riemer gibt in ihrem Aufsatz einen Überblick über den Forschungsgegenstand Sprachlernstrategien, wobei sie insbesondere auf die individuellen Einflussfaktoren Fremdsprachenlerneignung und Lernstile für den Erfolg beim Sprachenlernen eingeht. Ebenso weist Günter Nold auf die verschiedenen Persönlichkeitsvariablen wie Motivation und Vorerfahrungen hin, die einen Einfluss auf Problemlösungsstrategien haben (vgl. 41). Dabei ist in der Lernstrategieforschung zwischen beobachtbaren Lerntechniken und nicht beobachtbaren Lernstrategien für Untersuchungsdesigns zu unterscheiden, wobei letztere einer weiteren empirischen Absicherung bedürfen. Franz-Joseph Meißner und Steffi Morkötter belegen in ihrem Aufsatz das »enorme Potential« von Interkomprehension, um »Lernenden im Umgang mit dem ihnen »unbekannten« Sprachmaterial ihre eigenen bislang weniger bewussten Sprachhandlungsprozesse bewusst zu machen« (54). Affektive und kognitive Elemente können hier zusammengeführt werden, da die Lernenden erfolgreiche Strategien mit einem positiven Selbstbild verbinden (vgl. 55). Die Autoren zitieren zudem aus Lernerportfolios zahlreiche Belege für ein hohes Maß an Metakognition, über das die Teilnehmer verfügen. Barbara Schmenk kritisiert in ihrem Beitrag zwei Desiderata der Strategieforschung. Einerseits wird bei vielen Studien versucht, die bevorzugte Verwendung von Strategien auf Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit der Lerner zurückzuführen, was Stereotypisierungen (vgl. 75), aber wenig Erkenntnis darüber erlaubt, »wie Strategieverwendung im Unterricht erprobt, geübt, trainiert« (72) werden soll. Darin liegt das zweite Forschungsdesiderat. Um dieses aufzubrechen, sind die beiden nachfolgenden Beiträge praxisorientiert angelegt. Wolfgang Tönshoff beschreibt ausführlich Ablauf und Inhalte von Lehrerfortbildungsseminaren zum Thema »Strategien im Fremdsprachenunterricht«. Ziel ist es, den Lehrenden die »subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrern« (91) bewusst zu machen, um sie für Konzepte der Lernerautonomie zugänglich zu machen. Die Teilnehmer werden im Verlauf der Fortbildung aufgefordert, nicht nur eigene Sprachlernstrategien zu bewerten, sondern auch Lehrpläne und Materialien nach Angaben zur Strategieförderung zu analysieren und schließlich selbst Unterrichtssequenzen zu erstellen und in Simulationen zu erproben. Eine weitere Möglichkeit, Lernstrategien als »Ausgangspunkt für eine gemeinsame Reflexion des Lernens« (109) zu nutzen, stellt Karin Schramm in der Verwendung von Sprachlernstrategieplakaten vor. Die Instruktion zur Erstellung solcher Materialien erfolgt nach den Schritten der Strategieerklärung und generellen Kriterien zur Gestaltung von Plakaten. Dazu zählen u. a. die Benennung des Ausgangsproblems, die Zerlegung der Strategie in Handlungsschritte, die Illustration an einem Beispiel, die ästhetische Gestaltung durch Visualisierungshilfen, aber auch humorvolle Elemente (vgl. 110). Illustriert werden die Ausführungen durch die Präsentation ansprechender Sprachlernstrategieplakate (wenn auch nur in schwarz-weiß).

Lothar Bredella kritisiert in seinem Aufsatz Auffassungen, wonach man Lernstrategien »mit beliebigen Inhalten üben und erwerben kann« (123). Erziehungsziel, vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts, sei es stets, die Lerner zur Teilhabe an Diskursen innerhalb der Zielkultur zu befähigen (vgl. 126). Er illustriert die Beschäftigung mit bildungsrelevanten Inhalten anhand einer Unterrichtseinheit zur Autobiographie der schwarzen Schülerin Melba Pattilo Beals *Warriors don't cry*, die die amerikanische Bürgerrechtsbewegung in den USA thematisiert (vgl. 130). Ebenfalls schulischen Fremdsprachenunterricht fokussiert Dieter Wolff, wobei er der Frage nachgeht, inwieweit sich Lernstrategien im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) vom Fremdsprachenunterricht bzw. muttersprachlichen Sachfachunterricht unterscheiden (vgl. 138). Er plädiert für die stärkere Integration sachfachlicher Inhalte und eine Modifizierung der Lernumgebungen, um den komplexeren »sachfachlichen Bedürfnissen« (156) stärker Rechnung zu tragen. Strategien, die vor allem für die mündliche Sprachmittlertätigkeit benötigt werden, fokussiert Andrea Rösler in ihrem Beitrag. Sie beschreibt Aufgaben zur Erprobung dieser Strategien im schulischen Fremdsprachenunterricht Spanisch wie beispielsweise Kompensationsstrategien (vgl. 167), wobei sie monologische und dialogische Sprachsituationen unterscheidet (vgl. 168). Im letzten thematischen Beitrag liefert Bernd Rüschoff den Nachweis dafür, dass der Einsatz von digitalen Medien in kooperativen Lernkontexten den Lernenden »Wirksamkeit und Wirkung« (176) von Strategien zur Sprachaneignung unmittelbar erfahrbar machen. Neben einer Auseinandersetzung mit den technischen Möglichkeiten von Web 2.0 (im Gegensatz zu Web 1.0) skizziert er ein kollaboratives Schreibprojekt aus dem Englischunterricht und verweist auf empirische Studien, die den Erfolg dieser Methode unter Beweis stellen.

Angesichts der großen Zahl an Wörterbüchern, die es auf dem Markt für Deutsch-Englisch gibt, ist es erfreulich, dass sich der umfangreiche Beitrag im nichtthematischen Teil Kriterien zuwendet, deutsch-englische Wörterbücher von 2001 bis 2009 (nicht nur nach der Anzahl der Worteinträge) zu analysieren. Andere Kriterien sind die Aufnahme von Neologismen, die Erklärung bestimmter Verbformen oder Polyseme, aber auch kulturelle Anmerkungen (vgl. 226). Den Abschluss des Bandes bildet eine Pro&Contra-Diskussion zur Frage, ob der Fremdsprachenunterricht »bildungsorientiert sein sollte« (234 f.), sowie ein Rezensionsteil mit Publikationen, der u. a. Forschungsarbeiten im deutschen Sprachraum zu Sprachlernstrategien einschließt.

Literatur

Cohen, Andrew; Macaro, Ernesto: *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

► Reich, Astrid:

Lexikalische Probleme in der lernersprachlichen Produktion. Communication Strategies Revisited. Tübingen: Stauffenburg, 2010 (Forum Sprachlehrforschung 7). – ISBN 978-3-86507-189-7. 435 Seiten, € 64,-

(*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*)

Strategien, die Fremdsprachenlernende anwenden, stehen seit fast 40 Jahren im Mittelpunkt unterschiedlicher Untersuchungsprojekte. Zwar wurden die Zweit-/Fremdsprachenforschung und die unterrichtliche Praxis in diesem Zeitraum um theoretische und empirische Erkenntnisse wesentlich bereichert, aber nach wie vor stellen sich neue Probleme, ganz zu schweigen von zahlreichen alten, die bisher nicht befriedigend gelöst worden sind. Exemplarisch dafür kann die Frage sein: Was ist unter dem im unterrichtlichen Alltag inflationär gebrauchten Terminus ›Strategie‹ eigentlich zu verstehen?

Reich wendet sich in ihrer Monographie den Kommunikationsstrategien zu. Der Blickpunkt wird auf die mündliche Sprachproduktion gelenkt, unter besonderer Berücksichtigung lexikalischer Schwierigkeiten, wobei die Bezeichnung »lexikalische Schwierigkeiten« – wie die Verfasserin in der Einführung selbst bemerkt – »nicht nur lexikalische, also sprachliche, sondern auch referentielle bzw. konzeptuelle Probleme« bedeutet (6).

Die Arbeit besteht aus vier sehr umfangreichen Kapiteln. In den ersten drei wird der Forschungsstand mehrperspektivisch aufgezeigt und hinsichtlich ontologischer sowie methodologischer Probleme, die bei der Untersuchung von Strategien auftreten, kritisch diskutiert. Vor diesem durchaus heterogenen Hintergrund nimmt die Autorin ihre Forschungsposition ein: Die von den DaF-Lernern angewendeten Kommunikationsstrategien zur Lösung lexikalischer Probleme analysiert sie am Beispiel des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989) und Levelt/Roelofs/Meyer (1999). Reich interessiert sich für folgende Fragen:

»Was sind eigentlich lexikalische Schwierigkeiten und die zu ihrer Überwindung verwandten Maßnahmen? Welchen ontologischen Status besitzen sie? Wie können die Problemsequenzen und insbesondere die darin verwendeten Problemlösungsverfahren beschrieben werden? Welche empirischen Anordnungen und welche methodischen Ansätze sind der Untersuchung lexikalischer Schwierigkeiten angemessen? Inwieweit sind die Problemlösungsverfahren zweitspracherwerbsspezifisch?« (8)

In Kapitel 2 (»Die ›psycholinguistische‹ Kommunikationsstrategien-Forschung«) wird der Leser auf frühe Studien in diesem Bereich verwiesen, die sich auf den richtungweisenden Beitrag von Selinker (1972) über die Interlanguage sowie die ersten Klassifikationsversuche, wie z. B. von Tarone/Cohen/Dumas (1976), beziehen. Laut Reich fällt es schwer, eine einheitliche Definition und Taxonomie von Kommunikationsstrategien auszuarbeiten, wenn es an klaren Kriterien zu deren

wissenschaftlicher Bestimmung fehlt. Sind Kommunikationsstrategien Prozesse oder Produkte? Wie sollte der Faktor *Probleme* als ein die Kommunikationsstrategien kennzeichnendes Merkmal verstanden werden: als auftretende Schwierigkeiten oder als zu lösende Aufgaben? Die bisher in der Forschung diskutierten Kriterien, wie Zielorientiertheit, Bewusstheit und Problematizität, lassen wegen disparater Grundannahmen und der Operationalisierungsschwierigkeiten viele Fragen offen. Diese ergeben sich aus der Diskussion ausgewählter Taxonomien: von Faerch/Kasper (1980), Paribakht (1984, 1985) sowie von der Nijmegener Forschungsgruppe (z. B. Poulisse 1990). Reich betont, dass die Kommunikationsstrategien zumindest auf vier Ebenen zu untersuchen sind: a) auf der semantisch-konzeptuellen Ebene, b) auf der morphosyntaktischen Ebene, c) auf der konversationellen Ebene und d) auf der Ebene des verwendeten Inventars (z. B. im Hinblick auf nonverbale Mittel und andere Sprachen) (99).

Kapitel 3 fokussiert lexikalische Schwierigkeiten und daraus resultierende Kommunikationsstrategien aus konversationeller Perspektive. In diesem Sinne werden Kommunikationsstrategien als »eine *gemeinsame Unternehmung verschiedener Gesprächsteilnehmer* angesehen, welche das *situative Ziel* verfolgen, *Bedeutungen auszuhandeln*« (111, Hervorh. im Original). Unter mehreren konversationellen Phänomenen, die als Kommunikationsstrategien zu bezeichnen sind, erwähnt die Verfasserin den *Appell um Hilfe* und kritisiert zu Recht, dass die Rolle des Kommunikationspartners bei der Problemlösung sowie bei der Fortführung eines Gesprächs in der psycholinguistisch orientierten Kommunikationsstrategienforschung kaum Resonanz findet (127 f.). Daher werden auch nordamerikanische und deutsche Studien diskutiert, in denen die Ebene der Verständnissicherung zwischen den Kommunikationspartnern (z. B. Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern) – die sog. Bedeutungsaushandlung – berücksichtigt wird. Relevant erscheinen dabei die eine Aushandlungssequenz initiiierenden Signale seitens der Kommunikationspartner, die darauf folgenden Reaktionen der Lernenden sowie die Reaktionserwiderungen (146). Wie in den psycholinguistischen Beschreibungsversuchen der Fall ist, so treten auch in den interaktionsorientierten Ansätzen methodologische Probleme auf. Zu kurz kommen laut Reich Erkenntnisse über die mentale Dimension der Problemvorkommen, zumal sie häufig nur als mögliche Interpretationen der Forschenden aufzufassen sind (213).

Kapitel 4 bildet die unmittelbare Grundlage für die eigenen Untersuchungen der Verfasserin. Im Zentrum der Erörterungen steht das monolinguale Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) mit seinen späteren Modifikationen und Adaptationen für die zweit-/fremdsprachliche Kommunikation. Reich begründet ihre Entscheidung, lexikalische Probleme der Lernenden und die daraus resultierende Anwendung von Kommunikationsstrategien anhand des leveltschen Modells zu erforschen, damit, dass dieses Modell durch die Ausgliederung eines Konzeptualisierers, eines Formulators mit einem Lexikon und eines Artikulators umfassend

die Sprachproduktionsprozesse erkläre und tiefere Erkenntnisse hinsichtlich der Kommunikationsstrategien erlaube. Nicht neu in der Sprachlehrforschung sind die Fragestellungen, an die sich die Erörterungen der Autorin anlehnen: »Welchen Aufbau besitzt das ›mentale Lexikon‹ eines Bilingualen [...]? Gibt es einen gemeinsamen oder zwei unabhängige lexikale Speicher? Wie wird intentional auf Elemente einer konkreten Sprache zugegriffen? Wie müssen die lexikalischen Einheiten sprachübergreifend miteinander verknüpft sein, damit Phänomene wie Code-switching und fremdsprachliche Entlehnungen erklärt werden können?« (247) Eine besondere Stellung nehmen dabei der Zugriff auf das mentale Lexikon, das Selbstmonitoring und die Selbstreparaturen ein. Als empirische Anwendungsbeispiele des theoretischen Modells von Levelt mit direkten Bezügen auf die Zweit-/Fremdsprachenlehrforschung werden ausführlich die Beiträge von Poulisse (1993) und Dörnyei/Kormos (1998) dargelegt.

Kapitel 5 thematisiert zuerst das von Levelt/Roelofs/Meyer (1999) entwickelte Netzwerkmodell zur monolingualen Sprachproduktion. Das Netzwerkmodell besteht aus mehreren Schichten von Knoten und Verbindungen. Der Zugriff auf die Lexik (das Lemma und die Wortform) erfolgt über lexikale Konzepte, die sprachenspezifische Merkmale tragen (336). Aus diesen Annahmen zieht Reich eine wichtige Schlussfolgerung: Die lexikalischen Konzepte einer Zweit-/Fremdsprache sollten als zweitsprachenspezifische Konzepte erworben und als solche beim Sprechen aktiviert werden (357). Die Vorteile des Netzwerkmodells sieht die Verfasserin in seiner einheitlichen Architektur, in der es im Gegensatz zum frühen modularen Modell von Levelt (1989) keine Verteilung auf den konzeptuellen Speicher und das Lexikon gibt. Hinsichtlich lexikalischer Schwierigkeiten diskutiert Reich zwei entscheidende Momente, in denen lexikalische Schwierigkeiten auftreten können. Zum einen geht es um die präformulatorische Phase, in der ein Monitor eingesetzt werden sollte, um ein benötigtes lexikales Konzept aufzurufen. Kann kein lexikales Konzept mit Lemma- und Wortformen-Knoten aufgerufen werden, so greife der Lernende auf einen ›Platzhalter‹ – ein intuitives, vereinfachtes Konzept – zu (364). Zum anderen handelt es sich um postformulatorisches Monitoring, wenn ein lexikalisches Problem erst nach der Versprachlichung erkannt wird. Auch wenn die geführte Argumentation plausibel sein mag, müssen viele Fragen – worauf auch die Autorin hinweist – u. a. wegen empirischer Einschränkungen unbeantwortet bleiben. Des Weiteren schildert Reich an authentischen Beispielen, wie Lernende lexikalische Probleme zu lösen versuchen. Unter anderem wird auf benachbarte Konzepte – die sog. Provisorien (einfache/erweiterte Substitutionen, Rekonzeptualisierungen) – zugegriffen (375–395).

Das Buch stellt eine imposante Diskussion über die Erforschung mündlicher Sprachproduktionen dar. Etwas knapp fallen die Beispiele aus dem eigenen Korpus aus. Der Leser wird eigentlich konsequent bis zum Ende der Monographie

durch unterschiedliche fremde Stellungnahmen zum untersuchten Bereich geführt. Deswegen geht die Perspektive der Forscherin an manchen Stellen verloren. Dies kommt besonders dann zum Vorschein, wenn sie auf mehreren Seiten über andere Untersuchungen referiert, statt sie synthetisch darzulegen. Für die weniger in die behandelte Problematik Eingeweihten ist es ohne Zweifel ein Vorteil, für Sachkundige – manchmal eine ermüdende Lektüre. Die genaue Literaturübersicht hätte durch die in *Fremdsprachen lehren und lernen* 32 (2003) dargestellten Ergebnisse des Bielefelder Forschungsprojekts *Mündliche Produktion in der Fremdsprache Deutsch* ergänzt werden können (vgl. exemplarisch Beyer 2003). Auf der formalen Seite fallen zahlreiche Wiederholungen des bereits Dargelegten auf. Wiederum mag manch ein Leser dies für einen Vorteil halten. Ein anderer hingegen kann den Eindruck bekommen, das gerade Gelesene bereits gekannt zu haben. An einigen Stellen lässt sich eine terminologische Uneinheitlichkeit erkennen: So wird der Punkt 5.3.2 als *Präformulatorisch auftretende Probleme* bezeichnet, der Punkt 5.3.4 dagegen als *Postformulatorische Störungen*. Zwar weist die Autorin auf eine synonyme Verwendungsweise der Termini *Probleme* und *Störungen* hin, aber dies kann – besonders bei der Bezeichnung *Störungen* – irreführend sein. Im Literaturverzeichnis wären die Seitenangaben bei Levelt/Roelofs/Meyer (1999) zu korrigieren.

Insgesamt liefert die Monographie einen beachtlichen Beitrag zur Erforschung mündlicher Sprachproduktionen und regt zu weiteren Forschungen an.

Literatur

- Beyer, Sabine: »Mündliche Produktion und Fremdspracherwerb. Eine exemplarische Analyse longitudinal erhobener Interviewdaten«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32 (2003), 69–91.
- Dörnyei, Zoltan; Kormos, Judit: »Problem-Solving Mechanism in L2 Communication«, *Studies in Second Language Acquisition* 20 (1998), 349–385.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele: »Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication«, *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 5 (1980), 47–118.
- Levelt, Willem J. M.: *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge (MA): MIT Press, 1989.
- Levelt, Willem J. M.; Roelofs, Ardi; Meyer, Antje S.: »A Theory of Lexical Access in Speech Production«, *Behavioral and Brain Sciences* 22 (1999), 1–38.
- Paribakht, Tahereh: *The Relationship between the Use of Communication Strategies and Aspects of Target Language Proficiencies – A Study of EFL Students*. Québec: CIRB, 1984.
- Paribakht, Tahereh: »Strategic Competence and Language Proficiency«, *Applied Linguistics* 6 (1985), 132–146.
- Poulisse, Nanda (in coll. with Bongaerts, Theo; Kellermann, Eric): *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris, 1990.

- Poullisse, Nanda: »A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies.« In: Schreuder, Robert; Weltens, Bert (Hrsg.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: Benjamins, 1993, 157–190.
- Selinker, Larry: »Interlanguage«, *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972), 219–231.
- Tarone, Elaine; Cohen, Andrew; Dumas, Guy: »A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies«, *Working Papers in Bilingualism* 9 (1976), 76–90.

► Reininger, Doris:
 »**Aber biografisch, das bin ich selbst!**« **Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen**. Innsbruck: Studienverlag, 2009 (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 13). – ISBN 978-3-7065-4803-8. 328 Seiten, € 34,90

(Ulrike Eder, Wien)

Biografisches Erzählen ist eine im Alltag allgegenwärtige Form der Kommunikation, bei der persönlich relevante Inhalte vermittelt werden, um die Gesprächspartner zu unterhalten und um Beziehungen zu pflegen. Doris Reininger untersucht die Thematik in ihrer hier erstmals veröffentlichten und 2009 mit dem *Hans-Eberhard-Piepho-Preis für herausragende kommunikative Projekte in Wissenschaft und Unterrichtspraxis* ausgezeichneten Studie aus der Perspektive einer DaF-/DaZ-Lehrerin. Sie zeigt zunächst, wie erwachsene Deutschlernende und ihre Lehrkräfte mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität realisieren, erleben und bewerten. Davon ausgehend geht sie der Frage nach, ob dem mündlichen biografischen Erzählen im Kontext des Sprachunterrichts eine spezifische Qualität zugeschrieben werden kann, und zeigt abschließend, welche Schlussfolgerungen sich aus ihren Erkenntnissen für die Praxis des mündlichen biografischen Erzählens im Unterricht ziehen lassen.

Das Buch beginnt mit drei Kapiteln, die die theoretischen Grundlagen der Studie offenlegen. Doris Reininger erläutert darin umfassend und kenntnisreich die aktuelle Fachdiskussion zum Forschungsgegenstand *Mündliches Erzählen* und zu seiner Umsetzung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht.

Im Zentrum des Buches steht dann die Auswertung einer 2004 von der Autorin durchgeführten empirischen Untersuchung.¹ Gut nachvollziehbar erläutert Doris Reininger zunächst ihre Entscheidung für die gewählten Untersuchungsverfahren, mit deren Hilfe sie 17 erwachsene Lernende und sechs Lehrende einer Wiener Sprachschule zum Forschungsgegenstand befragte (93 ff.). Eine besondere Stärke des Buches liegt in der sensiblen und anschaulichen Dokumentation und Auswer-

tung der so gewonnenen Daten. Sie erfolgt zunächst in Form detaillierter Einzelfalldarstellungen, die individuelle Perspektiven der einzelnen Befragten nachvollziehbar machen. Um fallübergreifende Aussagen treffen zu können, wählt die Autorin den *thematischen Vergleich* als weiteres Auswertungsverfahren, wobei sie die Daten mit Hilfe von ihnen zugeordneten Kategorien bündelt (vgl. 110 ff. und Kapitel 10.4.).

Die Lernenden sprechen in den Interviews vor allem Themen zur individuellen Bewältigung der Erzählaufgaben im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht an, während die Lehrenden in erster Linie auf das biografische Erzählen als Geschehen in der Lerngruppe fokussieren (vgl. 206). Themen, die Lernende und Lehrende gleichermaßen zur Sprache bringen, sind die persönliche Relevanz der im Unterricht erzählten Geschichten und die beziehungsstärkende und gruppenbildende Funktion biografischer Erzählanlässe. Insgesamt beobachtet Doris Reininger auf beiden Seiten eine »überwiegend positive Haltung dem Erzählen gegenüber« (212).

Einen erwartungsgemäß großen Raum nimmt die Frage nach der Lernwirksamkeit mündlicher biografischer Erzählaufgaben ein. Lernende und Lehrende sind durchwegs der Meinung, dass Aufgaben dieser Art das Erlernen der Fremdsprache auf besondere Weise fördern, weil sie eine »umfassende und lebensnahe Möglichkeit zur Spracharbeit« (264) darstellen und die Lernenden damit gut auf sprachliche Herausforderungen im Alltag vorbereiten. Die emotionale Nähe und Bedeutsamkeit des Themas motivieren die Lernenden vielfach zu inhalts- und zuhörerorientiertem Sprechen. Somit ist der emotionale Bezug, der zwischen der erzählenden Person und ihrer Geschichte besteht, für den Lernerfolg essenziell. Gleichzeitig wird die Emotionalität biografischen Erzählens manchmal aber auch als besondere Schwierigkeit fremd- und zweitsprachlichen Erzählens erlebt. Einzelne Lehrende berichten etwa, dass jugendliche Lernende bisweilen nur eine geringe Bereitschaft zeigen, sich in der Lerngruppe zu biografischen Themen zu äußern (vgl. 241). Die Berücksichtigung der Privatsphäre wird in diesem Zusammenhang von allen Befragten als ausgesprochen wichtig bewertet. Aus diesem Grund empfiehlt Doris Reininger Aufgabenstellungen, die den Lernenden genügend inhaltlichen Spielraum (die Autorin verwendet hier den Terminus »thematische Breite«) und Zeit lassen, damit sie selbst entscheiden können, wie persönlich die von ihnen erzählte Geschichte wird (vgl. 234 und 263).

Biografische Erzählaufgaben können auch einen konkreten Anlass zur Reflexion über (formale Aspekte der) Sprache bieten. Vor allem anhand der *Stimulated Recalls* wird deutlich, dass Lernende beim mündlichen biografischen Erzählen oft ganz bewusst auf ihre grammatischen und lexikalischen Wissensbestände zurückgreifen, um diese im entsprechenden Erzählkontext anzuwenden. Auf dieser »Zusammenführung von inhalts- und formorientierter Spracharbeit« (vgl. 247) basiert Doris Reininger zufolge die besondere Lernwirksamkeit und Attraktivität

von Aufgaben zum mündlichen biografischen Erzählen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht.

Es gibt allerdings einige wichtige Bedingungen für das Gelingen dieser Aufgaben. Die Autorin nennt hier zunächst einige menschliche Voraussetzungen wie Respekt, Empathiefähigkeit, aufrichtiges Interesse und die Bereitschaft, einander zuzuhören (230 f.). Ein weiterer Schlüssel zum Erfolg mündlichen biografischen Erzählens im Unterricht ist die umsichtige Formulierung, Präsentation und Durchführung der Erzählaufgaben. Doris Reiningers Untersuchung macht das an vielen Stellen deutlich (vgl. etwa 274 f.).

Erwachsene Lernende verfügen zwar bereits über Erzählkompetenz und textsortenspezifisches Wissen, erwartungsgemäß bestehen aber deutliche Differenzen zwischen ihrer narrativen Kompetenz und der Erzählfertigkeit in der Fremd- oder Zweitsprache. Schwierigkeiten haben die Lernenden etwa mit der sprachlichen Darstellung von Emotionen und Bewegungsabläufen. Auch textsortenspezifische Sprachbausteine (z. B. zur Verknüpfung von Textteilen, zur Spannungssteigerung oder zur Einbeziehung der Zuhörenden) sind ihnen in der Fremd- und Zweitsprache oft noch nicht in ausreichendem Maß verfügbar (265).

Zugleich wenden die Lernenden aber bereits eine Reihe von Strategien an, die ihnen helfen, sprachliche Hürden zu überwinden: Sie greifen auf andere Sprachen zurück, bauen Passagen mit direkter Redewiedergabe in ihre Erzählungen ein, verwenden Internationalismen und umschreiben Begriffe. Gestisch-mimische Ausdrucksmittel werden ihnen – vor allem, wenn ein starker emotionaler Bezug zum Erzählten besteht – zur »zweite(n) Sprache« (vgl. *Stimulated Recall* mit der Lernerin Luz, 215). All diese Hilfsstrategien sollten Lehrende im Unterricht ganz bewusst aufgreifen und weiter ausbauen.

Aufgaben zum mündlichen biografischen Erzählen sind – wie die vorliegende Studie deutlich zeigt – eine Herausforderung, die viele Lernende mit großer Freude annehmen. Damit das Potenzial dieser Aufgaben jedoch voll ausgeschöpft werden kann, sind gezielte Inputs von Seiten der Lehrenden notwendig. Eine adäquate Förderung der fremd- bzw. zweitsprachlichen Erzählkompetenz kann hier auf der Textebene, auf der Ebene der Semantik und/oder auf einer nicht-sprachlichen Ebene ansetzen (vgl. 250 ff.). Entsprechende methodisch-didaktische Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis runden Doris Reiningers Buch ab. Die Autorin bietet hier Impulse für inhaltsorientiertes Erzählen (282 ff.) sowie Vorschläge zur formorientierten Erzählerarbeit im Unterricht (287 ff.). Sie betont abschließend, dass es ihr darum geht, »dieser attraktiven und lernwirksamen Aufgabenform zu größerer Bekanntheit zu verhelfen und vielen Lehrenden und Lernenden Mut dazu und Lust darauf zu machen« (304). Mit ihrem spannenden und praxisnahen Buch wird Doris Reininger diesem Anspruch auf vorbildliche Weise gerecht.

Anmerkung

- 1 Eine detaillierte Forschungsdokumentation finden interessierte Leserinnen und Leser auf der beiliegenden CD-ROM.

► Rost-Roth, Martina (Hrsg.):

DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2010. – ISBN 978-3-931240-62-2. 275 Seiten, € 22,-

(*Anastasia Şenyıldız, Bursa / Türkei*)

Der von Martina Rost-Roth herausgegebene Sammelband vereint Beiträge aus dem fünften, im Jahre 2009 an der Universität Augsburg durchgeführten Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Der Workshop findet seit 2005 jährlich an unterschiedlichen deutschen Universitäten statt und ist eines der wichtigsten Forschungstreffen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Der Sammelband ist übersichtlich aufgebaut und besteht aus zwei Teilen: Teil I umfasst sechs Beiträge mit dem Schwerpunkt Spracherwerb, in Teil II sind sieben Beiträge mit dem Schwerpunkt Sprachförderung zu finden.

Welche Aspekte des Spracherwerbs des Deutschen als Zweitsprache werden in den Beiträgen des ersten Teiles des Sammelbandes fokussiert?

W. Grießhaber präsentiert ein Modell der Profilanalyse zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen, das um zwei weitere syntaktische Stufen (Insertion eines Nebensatzes und Insertion eines erweiterten Partizipialattributs) erweitert wurde. Das Modell ermöglicht dadurch eine präzisere Sprachstandsanalyse bei fortgeschrittenen DaZ-Lernern und ihren schriftsprachlichen Äußerungen. Außerdem werden theoretische Grundlagen der Profilanalyse diskutiert.

B. Lütke stellt ein Stufenmodell zum Erwerb lokaler Präpositionen und Präpositionalphrasen vor, betrachtet aus der syntaktischen Perspektive. Es wurde auf der Datengrundlage des DFG-Projektes *FöDaZ* entwickelt. Berücksichtigt wurden mündliche Äußerungen von fünf Grundschulkindern (Dritt- und Viertklässlern) mit unterschiedlichen Erstsprachen.

A. Nickel beschäftigt sich ebenfalls mit dem Erwerb von Präpositionalphrasen, allerdings fokussiert sie den Spracherwerb von erwachsenen DaZ-Lernern. Für die Korpusanalyse wird eine Unterteilung von Präpositionalphrasen in zwei- und mehrteilige vorgenommen, was das Nachzeichnen der morphologischen Entwicklung bei vier russischsprachigen Spätaussiedlern ermöglicht. Außerdem werden Entwicklungstendenzen im morphologischen Bereich mit denen im syntaktischen Bereich verglichen.

J. Ose und P. Schulz untersuchen den Erwerb des Artikels bei Vorschulkindern. Sie vergleichen den Gebrauch von definiten und indefiniten Artikeln bei drei Gruppen: Kindern mit Deutsch als Erstsprache, Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie bei einsprachigen Erwachsenen (als Kontrollgruppe). Die Daten werden durch Befragungen erhoben. Die Datenanalyse zeigt u. a., dass die zweisprachigen Kinder bei der Auswertung der infiniten Bedingung näher an die Erwachsenen als die einsprachigen Kinder kommen. Gleichzeitig erreichen sie bei der definiten Bedingung aber nur die Hälfte des Ergebnisses von den einsprachigen Kindern. Aber auch die Erwachsenen-Gruppe erreicht nur 78 bzw. 92 % der erwarteten Antworten. Neben den Gruppenvergleichen werden auch individuelle Ergebnisse vorgestellt und Fehlertypen analysiert.

E. Apeltauer beschäftigt sich mit Lerner selbststeuerungen – einem neuen Begriff, mit dem er bewusste Auseinandersetzungen mit Sprache bezeichnet. Die Analyse erfolgt auf der Grundlage eines umfangreichen Datenkorpus aus dem Kieler Modell, die Probanden sind Vor- und Grundschul Kinder mit Türkisch als Erstsprache. Im Beitrag werden unterschiedliche Arten von Selbststeuerung bestimmt und Selbststeuerungen während der unterschiedlichen Phasen des Zweitspracherwerbs – der Einhörphase, der Aneignung neuer Lexeme, der Grammatikalisierung (Funktionswörter, Verben, Syntax) – sowie im Rahmen von Interaktionen belegt. Außerdem wird die Bedeutung von Lerner selbststeuerungen für den Zweitspracherwerb diskutiert.

S. Jeuk untersucht Erzählkompetenzen bei Grundschulkindern der ersten und zweiten Klasse. Es werden dabei zwei Fallbeispiele vorgestellt, in denen ein einsprachiges und ein zweisprachiges Kind eine Bildfolge nacherzählen. Die Analyse der Erzählkompetenzen dieser Kinder zeigt, dass sich morphosyntaktische und diskursive Kompetenzen getrennt voneinander entwickeln.

Welche Aspekte der Sprachförderung des Deutschen als Zweitsprache werden in Beiträgen des zweiten Teiles des Sammelbandes fokussiert?

B. Kleissendorf und P. Schulz beschäftigen sich mit der Gestaltung von Sprachstandserhebungen im Schuleingangsbereich am Beispiel des Bundeslandes Hessen. Es werden die Anforderungen an Sprachstandserhebungen aus der Perspektive verschiedener Teildisziplinen diskutiert. Auf Basis dieser Grundlage wird die konkrete Durchführung in Grundschulen (z. B. Materialauswahl, Qualifikationen der Lehrkräfte) analysiert. Die Datengrundlage bildet eine Fragebogenerhebung, an der 47 Grundschulen beteiligt waren.

P. Nauwerck untersucht freie Sprachproben, durch die Sprachstandserhebungen ergänzt werden. Analysiert werden Sprachproben bei Bilderbetrachtungen, produziert von Kindern aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status. Dabei werden theoretische Grundlagen dargestellt und der Nutzen der Erhebung freier Sprachproben diskutiert.

R. Tracy, C. Ludwig und D. Ofner fokussieren personelle Voraussetzungen von Förderkräften. In der Studie wurden durch Fragebögen (zu persönlichem Hinter-

grund und fachlichem Wissen) und Analyse von Fördersituationen die sprachpädagogischen Förderfähigkeiten der Förderkräfte erhoben. Durch anschließende Korrelationsanalysen wird die Beziehung zwischen dem theoretischen Wissen und Handlungskompetenzen von Förderkräften untersucht.

J. R. Brede stellt einen Ansatz vor, mit dem das Ausmaß der dialektalen Ausprägung des sprachlichen Inputs (der von Sprachförderkräften gebrauchten Sprache) erfasst werden kann. Als Datengrundlage dienen dabei videografierte Sprachfördereinheiten mit Vorschulkindern. Als Ergebnis wird ein Stufenmodell präsentiert, mit dem der zunehmende Dialektgebrauch auf der phonetischen und lexikalischen Ebene bestimmt werden kann.

H. Rösch und D. Rotter überprüfen in einer Interventionsstudie die relative Wirksamkeit von zwei Ansätzen der Zweitsprachförderung. Während im Ansatz ›Focus on Meaning‹ die inhaltliche Bedeutung im Vordergrund steht und die sprachliche Förderung implizit erfolgt, liegt im ›Focus on Form‹-Ansatz der Schwerpunkt auf einer expliziten Vermittlung sprachlicher Strukturen. In der Studie wurden drei Gruppen mit je 150 Kindern erfasst. Jede Gruppe hatte dabei einen anderen Förderschwerpunkt. Im Beitrag wird schwerpunktmäßig der ›Focus on Form‹-Ansatz dargestellt und erläutert.

F. Sevegnani beschäftigt sich im Rahmen einer Pilotstudie mit der Sprachförderung im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit. Neben Schreibprodukten (und deren Überarbeitungen) werden auch Lerneräußerungen während der Schreib- und der Überarbeitungsphase fokussiert. Es wird auf die Bedeutung von Schreibgesprächen für das sprachliche Lernen hingewiesen.

G. Strecker beschäftigt sich mit den Zweitsprachkompetenzen in der Sekundarstufe II. Im Rahmen eines Sprachförderprojektes wurden neben leistungsschwachen auch leistungsstarke DaZ-Oberstufenschüler unterstützt. Die Schüler konnten sich freiwillig zur Teilnahme am Projekt anmelden und sich Förderbereiche (vom Schreiben von Aufsätzen, über Grammatik, bis hin zum Lesen von Sachtexten) aussuchen. Dieses Vorgehen ermöglicht die Zuordnung der Nachfrage nach Förderbereichen und Spracherwerbstypen. Die Studie zeigt u. a., dass Kinder, die früh mit DaZ-Erwerb und -Förderung beginnen, bessere Deutschnoten haben. Bei der Wahl der Förderbereiche zeigt sich eine Präferenz leistungsschwacher Schüler für den Grammatik-Förderbereich.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Beiträge dieses Sammelbandes durch eine große Bandbreite an untersuchten Fragestellungen und fokussierten Zielgruppen auszeichnen. Berichtet wird theoriegeleitet auf der Grundlage von empirischen Studien, wie auch das methodische Vorgehen detailliert beschrieben wird. Der neue Sammelband richtet sich an Studenten, Lehrer und Forscher. Er ist jedem zu empfehlen, der sich mit Fragen des Zweitspracherwerbs und der Zweitsprachförderung beschäftigt und sich einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand im DaZ-Bereich verschaffen möchte.

► Rylance, Ulrike; Störmer, Jessica:

Der Farbenverdreher. El mezclacolores. Kinderbuch Deutsch–Spanisch.

München: Edition bi:libri, 2010. – ISBN 978-3-19-799594-6. 32 Seiten, € 15,95

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

Auf eine Entdeckungsreise durch die Welt der Farben führt dieses zweisprachige Kinderbuch seine (Vor-)Leser und Betrachter. Die Geschichte von Elsie, die sich furchtbar langweilt, weil es draußen regnet und alle in der Familie beschäftigt sind, wird verbunden mit didaktischen Ansätzen zur kindgerechten Vermittlung der Farbenlehre: Erläutert wird in einer Art Anhang zur eigentlichen Geschichte, in der Elsies neuer Farbkasten zur Rettung eines leeren Nachmittags wird, was Primärfarben sind und wie alle Farben des Regenbogens aus diesen drei Farben entstehen. So werden in diesem schmalen Kinderbuch über das Vehikel der spanisch-deutschen Zweisprachigkeit Inhalte vermittelt, für die sich die Jüngsten besonders interessieren: die Farben – je bunter, desto besser.

Die sehr genaue und wortgetreue Übersetzung von *Der Farbenverdreher/El mezclacolores* lenkt den Blick auf das ganzseitig bebilderte Geschehen, umrahmt von einer Sprachversion in blauer und der anderen in schwarzer Schrift. Jede Doppelseite kombiniert Bilder in Buntstiftoptik mit einem kurzen Text in beiden Sprachen. Es bietet sich an, bilingual erzogenen Kindern das Buch zum Beispiel einen Abend auf deutsch, einen anderen Abend auf spanisch vorzulesen. Die beiliegende Hör-CD enthält die Geschichte vom Farbklecks aus Elsies Malkasten gar in 8 Sprachen (deutsch, englisch, französisch, griechisch, italienisch, russisch, spanisch und türkisch) mit jeweils um die 8 Minuten Lesezeit. Sowohl der Textumfang als auch die Vorlesedauer erlauben es, die Geschichte in einem Gang zu erzählen, ohne die Geduld der Zuhörer überzustrapazieren. Das Buch mag insbesondere Kinder ab etwa 3 Jahren ansprechen, die vielleicht im Kindergarten gerade selbst leidenschaftlich mit dem Farbkasten experimentieren. Unabhängig davon motiviert es zweifelsfrei zum Ausprobieren eigener Mal- und Farbmischversuche.

Das Schönste am *Farbenverdreher* – jenem aus Versehen entstandenen Farbklecks, der ein Eigenleben entwickelt und nicht nur alle Farben mischen kann, sondern sich auch neue ausdenkt – ist aber seine sprachspielerische Komponente: Ungekünstelt und ohne Anstrengung wird hier zum Experimentieren mit Sprachmaterial angeregt, wie es Kindern – zumal zweisprachigen Kindern – ohnehin eigen ist. Der Farbenverdreher vermischt einen braunen Hund mit einer gelben Sonne zu »grelb«. Und aus Elsies grüner Wiese, mit rosa Blumen betupft, wird die Farbe »grosa«: alles in allem ein fantasievolles Kinderbuch, das über ein für Kinder attraktives Thema auch spielerisch auf das Sprachmaterial selbst aufmerksam macht.

► Sauerborn, Petra; Brühne, Thomas:

Didaktik des außerschulischen Lernens. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. – ISBN 978-3-8340-0807-7. 142 Seiten, € 15,-

(Johanna Klippel, Darmstadt)

Lernen mit »Kopf, Hand und Herz« (Pestalozzi) – diesem Leitziel der Reformpädagogik verleiht der Band *Didaktik des außerschulischen Lernens* eine neue Aktualität. Die Relevanz eines solchen didaktischen Konzepts für das 21. Jahrhundert begründen die Autoren vor allem mit Blick auf eine »veränderte Kindheit«, die mit einem »Verlust an originaler Begegnung und Primärerfahrungen« (36) verbunden ist. Das außerschulische Lernen soll daher einen Beitrag leisten, die »Problembereiche und Defizite einer veränderten Umweltwahrnehmung« aufzugreifen, »[u]m die Erfahrungsgegebenheiten und Sozialisierungseffekte der Kinder und Jugendlichen zu kompensieren« (57). Aufgrund der Fülle an Bedeutungszuweisungen, denen der Terminus des außerschulischen Lernens ausgesetzt ist, entscheiden sich die Autoren für eine Bausteindefinition, die die Bestandteile und Merkmale des Begriffs folgendermaßen festzulegen sucht:

»Außerschulisches Lernen beschreibt die originale Begegnung im Unterricht außerhalb des Klassenzimmers. An außerschulischen Lernorten findet die unmittelbare Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner räumlichen Umgebung statt. Die Möglichkeit einer aktiven (Mit-)Gestaltung sowie die Möglichkeit zur Primärerfahrung von multiperspektivischen Bildungsinhalten durch den Lernenden sind dabei zentrale Merkmale des außerschulischen Lernens.« (27)

Diese Definition ermöglicht insbesondere für das Schulfach Geografie – dem inhaltlichen Bezugspunkt der Didaktik des außerschulischen Lernens – eine Vielzahl von bildungspolitischen und didaktisch-methodischen Anknüpfungspunkten.

Die dritte, überarbeitete und aktualisierte Auflage des Bandes ist ergänzt um ein Planungsraster (»Standort- und Routenplanung«, Kap. 10.1) sowie um eine Zusammenfassung von aktuellen Entwicklungen von Sichtweisen des Aspekts »Raum« im Bereich der Geografie (Kap 2.6; Angabe fehlt im Inhaltsverzeichnis). Das erste Kapitel beschreibt die Idee des außerschulischen Lernens und reißt in zahlreichen Unterkapiteln viele weitere Inhalte des Buches kurz an. Im zweiten Kapitel wird das außerschulische Lernen im Bereich der Geografie thematisiert. Wie schwer es ist, die Komplexität des außerschulischen Lernens angemessen zu erfassen, wird an dem Aufbau des Kapitels deutlich, der eine Verortung und Definition des außerschulischen Lernens im Bereich der Geografie vorsieht, aber auch allgemeine konzeptionelle, methodische und didaktische Erklärungen bereithält, um dann wieder auf Perspektiven des außerschulischen Lernens speziell in der Geografie einzugehen.

In den Kapiteln 3–5 werden in Anlehnung an Kapitel 1 die Möglichkeiten und Grenzen des außerschulischen Lernens für verschiedene Schulformen dargestellt. Hierbei werden beispielhafte Lernorte aufgezeigt und Lernziele für die jeweilige Lerngruppe abgeleitet, bevor weitere Abschnitte sich mit der Vorgehensweise sowie der Lernzielkontrolle und Ergebnissicherung beschäftigen.

Kapitel 6 und 7 greifen ebenfalls auf die Ausführungen in Kapitel 1 zurück und beschreiben in einer ausführlicheren Form die Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler im Kontext des außerschulischen Lernens, methodische Formen der Umsetzung und die Rolle der Lehrperson. Kapitel 8 ist im Inhaltsverzeichnis nicht vermerkt, beschäftigt sich aber schwerpunktmäßig mit Vor- und Nachteilen des außerschulischen Lernens. Dabei wird inhaltlich ein großer Bogen gespannt, der von Lernzielkontrolle über Leistungsmessung bis hin zu Umweltbildung und Aspekten der Planung von außerschulischen Lernorten viele grundsätzliche Überlegungen umfasst. Kapitel 9 versucht die verschiedenen Lernorte zu klassifizieren, bevor Kapitel 10 wieder zu praktischen Fragestellungen zurückkehrt und einen methodischen Planungsdreischritt für das außerschulische Lernen vorstellt (Phase der Vorbereitung, Phase der Durchführung, Phase der Nachbereitung). Das elfte Kapitel versucht, die recht offenen Ausführungen zum methodischen Dreischritt zu konkretisieren, indem konkrete Beispiele für außerschulische Lernsituationen angeführt werden.

Ein weiteres Kapitel (Kapitel 12) widmet sich den virtuellen Exkursionen und Online-Exkursionen. Da sich durch die »Simulation der Realität [...] das allgemeine Problem zunehmender unkontrollierbarer Sekundärerfahrungen verschärft, was sich wiederum kaum effektiv auf die beschriebene entwicklungspsychologische Determinante des Lernenden auswirken kann«, sehen die Autoren in virtuellen oder Online-Exkursionen einen Art »Notfallplan« oder »Lernen aus zweiter Hand« (124 f.). Dieses Kapitel schließt mit einer kommentierten Auswahlbibliografie für virtuelle Exkursionen.

Den Abschluss der Monografie bilden ein kurzes Fazit (Kapitel 13) sowie ein knapper Ausblick zur Didaktik des außerschulischen Lernens (Kapitel 14). Die Autoren versprechen sich durch das außerschulische Lernen eine »vielfache Steigerung der Effektivität der Lernergebnisse« (130) und schlussfolgern, dass in jeder Schule außerschulisches Lernen stattfinden sollte, »um Schülern [sic!] mit unterschiedlichem Wissenstand auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und Kindern bzw. Jugendlichen mit geringen Primärerfahrungen Chancengleichheit zu ermöglichen« (130).

Mit ihrer *Didaktik des außerschulischen Lernens* wollen Sauerborn & Brühne einen Gegenentwurf zu dem in ihrer Sicht »teilweise tristen Unterrichtsalltag im Klassenzimmer« (133) schaffen. Zahlreiche Grafiken, Checklisten und Übersichten erleichtern interessierten Lehrpersonen die Planung und Durchführung von eigenen außerschulischen Lernprojekten. Profitieren würde die *Didaktik des*

außerschulischen Lernens von einer lerntheoretischen Fundierung, die die optimistischen Einschätzungen der Potentiale des Lernkonzepts begründen sowie eine Verortung von schlagwortartig gebrauchten Konzepten wie »Handlungsorientierung«, »Lehrer als Lernberater« und »Selbstständigkeit der Schüler« ermöglichen würde. Zwar bezieht sich die Argumentation in erster Linie auf den Bereich der Geografie, doch sind auch für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik gewisse Übertragungsmöglichkeiten denkbar. Hier könnte das systematische außerschulische Lernen sicherlich vor dem eigenen fachspezifischen Hintergrund gewinnbringend eingesetzt werden.

Die *Didaktik des außerschulischen Lernens* eignet sich als erster Einstieg in die praktische Durchführung von außerschulischen Lernprojekten. Das Autorenteam zeigt, wie lohnenswert die Beschäftigung mit dieser Thematik sein kann und weckt das Interesse der Leserschaft, dieses spannende Feld weiter zu erkunden.

► Schäfer, Susanne; Heinrich, Dietmar:

Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. München: iudicium, 2010. – ISBN 978-3-89129-981-4. 125 Seiten, € 14,-

(Manfred Kaluza, Berlin)

Im Zeitalter von *vroniplag*, *studiovz* und *hausarbeiten.de* ist es wichtig, dass ausländischen – und deutschen – Studierenden bewusst gemacht wird, wie das normative Gerüst eines Hochschulstudiums aussieht und welche Fertigkeiten eingeübt werden müssen, um den Mindeststandards zu genügen. Eine Fülle von Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten, meist angebunden an fachspezifische Kontexte, ist die Konsequenz aus diesem Anliegen. Dabei fühlt sich für die ständig steigende Anzahl der ausländischen Studierenden, die ein Vollstudium in Deutschland absolvieren möchten, das Fach Deutsch als Fremdsprache zuständig, was dazu führt, dass den sprachlichen, stilistischen und textsortenspezifischen Normen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wie bereits im Untertitel erkennbar, wendet sich der vorliegende Band in erster Linie an Studierende geistes-, sprach- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer. Eine Begründung für die Auswahl der Fächergruppen wird nicht gegeben, der hohe Anteil der allgemeinen Wissenschaftssprache gegenüber fachspezifischen Terminologien lässt die Konzentration auf diese Fächergruppen jedoch sinnvoll erscheinen.

Das Buch beginnt mit einer Einführung in den deutschen Wissenschaftsstil. Referiert werden zunächst die kulturspezifisch-typisierende Unterscheidung verschiedener Wissenschaftsstile von Galtung und die drei stilistisch begründeten Tabus (Ich-Tabu, Erzähltabu, Metaphern-Tabu) von Kretzenbacher und Weinrich.

Das Kapitel schließt mit einer kurzen Darstellung des Nominalstils. Die einzelnen Kategorien werden immer durch Beispiele veranschaulicht und durch Tipps ergänzt. Am Ende eines Kapitels bzw. Unterkapitels stehen häufig textbasierte Aufgaben, die im Selbststudium gelöst werden können, oder Beispieltex-te, etwa für ein Thesenpapier oder eine Hausarbeit, die als anschauliche Vorlagen für Selbstversuche dienen können. Die Texte differieren thematisch, der Großteil kommt aus dem Erfahrungsbereich der Autoren: Deutsch als Fremdsprache.

Im Einzelnen werden die Textsorten Mitschrift, Mündliches Referat, Thesenpapier und Hausarbeit abgehandelt. Der Aufbau der einzelnen Kapitel folgt den gängigen didaktisch-methodischen Prinzipien der einzelnen Textsorten. Bei der Mitschrift sind dies »vor, während, nach« der Mitschrift, hier liegt der Schwerpunkt auf Fertigkeiten, die allerdings nur beschrieben werden und von daher nicht am Beispiel geübt werden können. Im nächsten Kapitel werden Fertigkeiten vorgestellt, die zu den »Vorarbeiten« einer wissenschaftlichen Arbeit gehören. Dies sind Themenentwicklung, Literaturrecherche, Bibliographieren, Lesen, Exzerpieren und Zusammenfassen. Die Vorarbeiten müssen für alle drei der hier detaillierter dargestellten Textsorten »Mündliches Referat und Thesenpapier« (Kapitel 4) sowie »Hausarbeit« (Kapitel 5) geleistet werden. Positiv ist zu vermerken, dass die in anderen Ratgebern häufig vernachlässigte Textsorte »Thesenpapier« Berücksichtigung findet.

Das letzte Kapitel ist wissenschaftssprachlichen Strukturen gewidmet. Die sprachlichen Strukturen orientieren sich in Auswahl und Übungsformen stark an den Studieneingangsprüfungen (DSH, Test-DaF, FSP). In die einzelnen Teilbereiche dieses Kapitels sind Auswahllisten zu Konnektoren, Präpositionen, zu festen Verbindungen mit Präpositionen und Funktionsverbgefügen eingestreut. Diesen Einzelelementen der Wissenschaftssprache wird ein leider nur sehr knappes Unterkapitel zum »Textzusammenhang (Kohärenz und Kohäsion)« vorangestellt. Lösungen zu den Aufgaben und eine knappe Bibliographie schließen den Band ab.

Die Bibliographie zeichnet sich durch eine geradezu kuriose Auffälligkeit aus. Bis auf einen Aufsatz aus dem Jahre 2008 enthält sie ausschließlich Literatur aus dem Jahr 2003 und davor.

Die neueste Auflage eines Standardwerks zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten datiert aus dem Jahr 2005, lediglich das Zugriffsdatum auf die Internet-Adressen ist aktuell (01.02.2010). Warum das Manuskript so lange gebraucht hat, bis es »das Licht der Öffentlichkeit« erblickt, bleibt rätselhaft. Aber dass es nach mehr als acht Jahren in konzeptioneller und methodisch-didaktischer Hinsicht immer noch »state-of-the-art« ist, spricht für eine Fossilierung der studienbegleitenden Einführungskurse in das wissenschaftliche Arbeiten, insbesondere aber der akademischen Schreibdidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache.

- Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine:
Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. – ISBN 987-3-7815-1742-4. 168 Seiten, € 15,90

(Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen)

Das Buch ist, wie die in der Unterrichtsforschung und Lehrerbildung tätigen Autorinnen erklären, ein Lehr- und Arbeitsbuch (10, 26) für die pädagogische Ausbildung. Es stellt für den Einsatz in Seminaren aufbereitete Protokolle von Unterrichtsfällen zusammen (Kapitel 4–6) und erklärt das methodische Vorgehen bei der Bearbeitung pädagogischer Diskurse (Kapitel 3). In den einführenden Kapiteln werden die dem Buch zugrundeliegenden Lehrerausbildungskonzepte und die Auffassung von Lehrerprofessionalität erläutert (Kapitel 1) sowie die Konzeptualisierung von »Unterricht als Interaktion« expliziert (Kapitel 2). Der vorliegende Band ist in seinem methodischen Zugang und in Hinblick auf die inhaltlichen Schwerpunkte pädagogisch ausgerichtet.

Das erste Kapitel »Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion« (Reh und Schelle) liefert einen Überblick über Fallarbeit in der pädagogischen Ausbildung und wissenschaftlichen Diskussion. Hier wird eine gewichtige Unterscheidung im Bezug auf den Einsatz der Fälle in der Lehrerbildung benannt: Einerseits werden Unterrichtsfälle lediglich als Beispiele von guter bzw. schlechter Praxis betrachtet; andererseits sind sie »Material, an dem eine bestimmte Art zu sehen und zu deuten, zu reflektieren als Spezifikum pädagogischer Arbeit geschult werden kann« (17). In diesem Sinne könne pädagogische Fallarbeit ein Lernweg zur Professionalität im Lehrerberuf werden, was man weiter im Kontext der Auffassung von Lehrerprofessionalität als »Professionalität durch Reflexivität« begründet. Darauf folgend nennen die Autorinnen Bedingungen fallorientierter Arbeit in Seminaren und schlagen unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten der Fälle in der Lehrerbildung vor.

Das fallarbeitorientierte Ausbildungskonzept prägt die Auffassung vom Unterricht als Interaktion. Was darunter verstanden wird, erläutert Rabenstein im Kapitel 2, indem sie unterschiedliche Unterrichtsmodelle im Vergleich präsentiert. Zuerst wird das institutionelle Lehren von anderen Formen des Unterrichtens abgegrenzt. Erst dann geht Rabenstein auf die theoretischen Ansätze aus den Erziehungswissenschaften ein und unterscheidet zwei Hauptkonzeptionen des Unterrichts: »Unterricht als System von Handlungen« und »Unterricht als intersubjektive Herstellung von Bedeutung«. Bei der ersten Denkrichtung geht es im Allgemeinen um das Verstehen von Unterricht als Zusammenspiel von verschiedenen Merkmalen, die Lernprozesse unterstützen und Leistungen bewirken sollen. Im zweiten Verständnis, das dieser Publikation zugrundeliegt, ist Unterricht eine soziale, durch Interaktion und Kommunikation gekennzeichnete Situation, in der Bedeutungen verhandelt werden. Daher stehen Sprechhandlungen im

Mittelpunkt des Interesses. Deren Analyse solle ein wirksames Instrument für das Verständnis von Unterricht sein, was das vorliegende Buch aufzuzeigen versucht. Die methodischen Grundlagen für das in dem Buch angewandte interpretative Analyseverfahren, die an die »Objektive Hermeneutik« anschließen, erläutert das dritte Kapitel. Hier informiert Schelle zuerst über Erhebungsmethoden von Daten und begründet die Bedeutung schriftlich fixierter Unterrichtsfälle für Rekonstruktion und Verständnis pädagogischer Praxis. Dann erläutert sie das in den Fallkapiteln angewandte sequenzanalytische Verfahren zur Interpretation von Unterrichtsprotokollen. Dem Leser werden Ziele, Prinzipien, Möglichkeiten und Ursprünge dieser Vorgehensweise in der Unterrichtsforschung erklärt und die Rolle der Analyse von Unterrichtstranskripten in der Lehrerausbildung gezeigt. Positiv hervorzuheben ist, dass dieses exemplarisch an einem Protokollauschnitt schrittweise vorgeführt wird und dass gezeigt wird, wie mit dem sequenzanalytischen Verfahren Unterrichtsprotokolle analysiert und ausgewertet werden können (51–55). Weiter stellt Schelle zum Vergleich auch andere gängige Methoden der Analyse von Unterrichtsprotokollen vor, nämlich das interaktionistische, dokumentarische und tiefenhermeneutische Verfahren. Danach wird auf mögliche Schwierigkeiten bei der Anwendung der Sequenzanalyse in der Seminararbeit hingewiesen, und in Bezug darauf werden einige in der Praxis bewährte Lösungswege gegeben. Diesen Teil beschließen Hinweise zur Struktur der nachstehenden drei Fallkapitel einschließlich Informationen über mögliche Formen dieses Ansatzes in der Lehrerbildung.

Kapitel 4–6 bilden den Kern dieses Fallbuches und sind zugleich das eigentliche Material für die Seminararbeit in der Lehrerausbildung. In diesen Kapiteln werden Protokolle samt längerer Interpretationen oder kürzeren Kommentaren präsentiert. Sie zeigen Unterricht aus verschiedenen Schularten, verschiedenen Jahrgangsstufen und Fächern. Jedes Kapitel thematisiert anhand mehrerer Protokolle einen anderen Schwerpunkt der schulischen Praxis: »Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts« (Kapitel 4), »Die Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch und schwierige Verständigungsprozesse« (Kapitel 5) und »Gespräche über Unterricht« (Kapitel 6). Der Aufbau dieser drei Kapitel ist einheitlich und übersichtlich. Zuerst wird einleitendes Theoriewissen zum Themenschwerpunkt präsentiert. Anschließend bekommt der Leser einen Überblick über die nachstehenden Fälle, wo auch erklärt wird, als »Fälle von was« sie interpretiert werden. Dies deuten erneut die Unterkapiteltitle an, wo einem Zitat, das aus dem darauf folgenden Transkript entnommen wurde, erklärende Informationen anhängt werden, z. B. »»ein kleines Problemchen mitgebracht« – ein aufmerksamer Schüler als Störenfried?« (115). Dann werden Informationen über Erhebungsbedingungen gegeben und Protokolle mit Interpretationen oder Kommentaren präsentiert. Die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen

Fall schließen Vorschläge zur weiteren Bearbeitung (aus anderer Perspektive und mit anderen Leitfragen) ab.

Der vorliegende Band versucht die Forderung nach mehr Qualität in der Lehrerbildung zu erfüllen. Mit den aufbereiteten Unterrichtsprotokollen und dem dargestellten theoretischen Hintergrund kann es in diesem Bereich einen Beitrag dazu leisten. Uneindeutig bleibt jedoch, an wen das Buch gerichtet ist. Dem Vorwort kann man entnehmen, dass hier von Wissenschaftlerinnen Unterrichtstranskripte für Universitäts-Dozenten, die Lehrveranstaltungen durchführen, bereitgestellt werden. Dies bestätigt der in dem Buch angewandte pädagogische Diskurs, obwohl das Buch auch für das Selbststudium empfohlen wird. Die direkte Ansprache wendet sich jedoch nicht an die Studierenden.

Aus der Perspektive der Lehrenden wird überlegt, wie Studierende damit arbeiten könnten, in welcher Phase der Lehrerbildung welche Schwerpunkte der fallorientierten Arbeit angemessen sind, welche Probleme in Seminararbeiten vorkommen könnten und wie die Lehrenden damit umgehen könnten. Geliefert wird auch eine bestimmte Vorstellung über universitäre Lehrerbildung, die träges Examenswissen zulasse (30). Den Studierenden wird eine gewisse Abneigung gegen die zeitraubende langsame Lektüre, die die Auseinandersetzung mit Unterrichtsprotokollen verlangt, zugeschrieben. Auch befürchten die Autorinnen schon nach den drei Theoriekapiteln die Ungeduld aller Leser: »Für die eilige Leserschaft, um sich möglichst rasch beim Zugriff auf die Fallkapitel orientieren zu können, folgen noch einige Hinweise [...]« (66).

Wer aber an der pädagogischen Praxis und Problematik der Lehrerbildung interessiert ist, findet in diesem Buch anregendes Material, und die langsame und reflektierende Lektüre lohnt sich sicher.

- Schemann, Hans:
Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext. 2. Auflage, mit vollständig überarbeiteter Einführung. Berlin: de Gruyter, 2011. – ISBN 978-3-11-025940-7. 1037 Seiten, € 159,95

(Lutz Köster, Bielefeld)

Das vorliegende Wörterbuch, das »33.000 Phraseme mit ihren 45 oder 50.000 Bedeutungen und Bedeutungsnuancen« (19) enthält, ist die Neuauflage des im Klett-Verlag 1993 erschienenen Wörterbuchs mit dem bis heute umfangreichsten phraseologischen Bestand des Deutschen. Dieser Lexembestand wurde unverändert übernommen, entfallen sind nun – mit Verweis im Vorwort auf Burger/Dobrovolskij/Kühn/Norrick 2007 und digitale Bibliographien – die 44-seitige

Idiomatik-Bibliographie wie auch die umfangreiche »wissenschaftliche Einführung in die deutsche Idiomatik« mit ihren vielen anregenden Teilthemen.

An ihre Stelle tritt ein eigenständiger phraseologisch-bildtheoretischer Aufsatz von 120 Seiten, der mit Hinweis darauf, dass in Burger/Dobrovolskij/Kühn/Norrick 2007 entsprechende systematische Überlegungen fehlen, »die Komplexität des idiomatischen Sprachzeichens eingehender entwickelt und die damit zusammenhängenden Implikationen des Bildcharakters der Einheiten schärfer herausstellt, als das zu geschehen pflegt« (19), und der mithin mehrere Publikationen Schemanns aus den 2000er-Jahren konzentriert. Hier stellt sich die Frage nach der Zielgruppe des instruktiven, aber auf hohem Niveau geschriebenen Aufsatzes: Es ist anzunehmen, dass der explizit nicht näher bezeichnete »Wörterbuchbenutzer« (z. B. 12) und der Leser des Aufsatzes nicht identisch sein werden. Phraseologische Begriffsbildung interessiert Schemann nicht (mehr – vgl. auch 1993: XXVII ff.), für diese Diskussion in der Linguistik und Phraseologie hat er, so scheint's, nur Spott übrig: »Die Linguistik kennt das Morphem, Monem, Sem, Semem, Semantem, Plerem und noch viele andere ›Eme‹. Jetzt haben wir – endlich – auch das Phrasem. Diese Worthülse sucht das Gegenstandsgebiet ›zusammenzuhalten‹.« (19, Fußnote 1) In seiner Einführung verwendet er dementsprechend, wie er auf Seite 19 auch ankündigt, verschiedene Termini einschließlich Phrasem »nebeneinander«.

»[A]ls ›idiomatisch‹ gelten alle Einheiten, die kontextgebunden sind« (11), wobei unter Kontext der sprachliche, situative, soziale und historische Kontext plus sprachlicher Muster verstanden wird – ein vor dem Hintergrund phraseologischer Diskussionen um Aufnahmekriterien und Klassifikationen bewusst sehr weit gefasster Begriff von »Idiomatik« (»Bildhaftigkeit«, 21). Aufgenommen sind Lemmata von Einworteinheiten wie *abdüsen* und *übersehen* über Kollokationen und Routineformeln bis hin zu Mehrworteinheiten innerhalb der Satzgrenze wie *das/(etw.) ist (ja/doch) zum Lachen*. Ebenfalls sind – allerdings relativ wenige – Sprichwörter wie *neue Besen kehren gut* oder *es wird nicht/nichts so heiß gegessen, wie (es) gekocht (wird)*, immer unter der Nennform lemmatisiert (hier *gegessen*), verzeichnet; eine kritische Würdigung der Sprichwortbehandlung in Schemann 1993 hat bereits Kispál (2000) vorgenommen, wobei besonders Argumentpositionen und metasprachliche Kommentare positiv hervorgehoben wurden.

Alle aufgenommenen Ausdrücke, Sprichwörter, die vielen (im *Duden Redewendungen* 2008 vernachlässigten) Kollokationen, Routineformeln usw. sind nicht klassifikatorisch bezeichnet. Weiter ist die Markierungspraxis, ein Problem aller Wörterbücher, nicht zufriedenstellend gelöst, vgl. hierzu und zu Fragen etwa des Einbezugs von empirischen Daten die Überlegungen von Hallsteinsdóttir (2006). Kleine Korpusanalysen könnten zutreffendere Ergebnisse liefern als lediglich die Markierung mit *ugs* bei *die/eine Kröte schlucken (müssen)* im vorliegenden Wörterbuch; Schowalter (2011) hat kürzlich exemplarisch gezeigt, dass – bei schriftlichen

Texten – dieses Phrasem bevorzugt in der politischen Presseberichterstattung vorkommt.

Entgegen der Praxis in allen anderen phraseologischen Wörterbüchern verzichtet Schemann auf Bedeutungserklärungen, die zumeist ausführlichen konstruierten (Dialog-)Beispiele sollen »die Kernbedeutung des Ausdrucks illustrieren und den Wörterbuchbenutzer in die Lage setzen, von dieser Kernbedeutung aus die Redewendung in dem ihr gemäßen Kontextrahmen zu benutzen« (14). Dies gelingt an vielen Stellen, einige der durchaus typischer mündlicher Sprache zuzurechnenden Dialoge setzen allerdings ein – unmarkiertes – Phrasem in direkte Beziehung (*beschränkt*: [...] 1. ...*Hm, nein direkt geistesgestört ist sie nicht, das würde ich nicht sagen; aber geistig beschränkt – sehr beschränkt. – Ja, so ganz bei Trost ist sie in der Tat nicht. — Grütze im Kopfhaben: An seinen witzigen Bemerkungen kann man sehr wohl erkennen, dass er Grütze im Kopf hat. – Ja, auf den Kopf gefallen ist er nicht.*) oder ein Synonym (*Strohkopf: ein Strohkopf sein sal – keine/(wenig) Grütze im Kopf haben*) und erfordern dadurch weitere Nachschlageaktivitäten.

Welche Benutzer, welche Benutzungssituationen hat Schemann vor Augen? An mehreren Stellen werden rezeptive und produktive Handlungen (12, 13) angedeutet, letztlich bleibt (mir) allerdings unklar, wer – außer der Fachwelt – dieses immens umfangreiche Nachschlagewerk in die Hand nehmen würde. Vielleicht auch deshalb hatte sich Klett im Jahr 2000 entschlossen, eine Kurzversion (mit den »wichtigsten deutschen Redensarten«, Buchumschlag) zu veröffentlichen, die aber nur eine Auflage erlebt hat und nicht mehr lieferbar ist.

Literatur

- Burger, Harald; Dobrovol'skij, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter, 2007.
- Duden Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 3. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2008.
- Hallsteinsdóttir, Erla: »Phraseographie«, *Hermes – Journal of Language and Communication Studies* 36 (2006), 91–128.
- Kispál, Tamás: »Sprichwörter in einem phraseologischen Wörterbuch«, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 27 (2000), 367–375.
- Schemann, Hans: *Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart: Klett, 1993.
- Schemann, Hans: *Deutsche Redensarten*. Stuttgart: Klett, 2000.
- Schowalter, Christine: »Wer schluckt denn heute noch Kröten? Intensivierungstendenzen in der politischen Presseberichterstattung.« In: Schäfer, Patrick; Schowalter, Christine (Hrsg.): *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung. Festschrift für Heinz-Helmut Lüger zum 65. Geburtstag*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2011, 29–41.

- Schopp, Jürgen F.:
Typografie und Translation. Wien: Facultas, 2011 (Basiswissen Translation). – ISBN 978-3-7089-0305-7. 159 Seiten, € 12,60

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Verwundert mag sich mancher fragen, ob Typografie und Translation in irgendeinem Zusammenhang zueinander stehen. Die Antwort vorweg: Ja, und ob! Dieser Zusammenhang wird derart einleuchtend dargelegt, dass man sich nach der Lektüre fragt, wieso sich nicht eher und wieso sich nicht mehr Forschungsliteratur um das Zusammengehen dieser beiden Bereiche gekümmert hat. Hierauf wiederum ist leicht zu antworten: Es gibt trotz des täglichen und alltäglichen *Desktop Publishing* nur wenige, die sich an dieser Schnittstelle wirklich auskennen und die kompetent darüber Auskunft geben können, inwiefern Typografie im Blick aufs Übersetzen relevant ist. Drastisch formuliert Jürgen Schopp es bereits im kurzen Vorwort: »Typografisch unzureichend gestaltete Texte beeinträchtigen das Kommunikationsziel und verhindern im Extremfall gar die Rezeption des Textes.« (5 f.) Schopp ist einer der wenigen wirklichen Fachleute; gelernter Schriftsetzer/Typograf, arbeitet er seit Jahrzehnten als Dozent am Institut für Sprach- und Translationswissenschaften der Universität Tampere in Finnland.

Selbstverständlich ist der oben skizzierte Extremfall die Ausnahme, weshalb der Band auch nicht mit der Aufzählung möglichst spektakulärer Typografie-Unfälle beginnt, sondern mit allerhand Lehrreichem, das unter dem Titel »Schrift und Kommunikation« gefasst wird. Der Band erscheint, um das auf keinen Fall zu vergessen, in der von Mira Kadrić verantworteten und sehr produktiven Reihe »Basiswissen Translation«, deren Ziel es ist, »Studierenden aller translatorischen Berufe anschaulich und systematisch das für eine professionelle Berufsausübung wesentliche Wissen« (Umschlag-Rückseite) zu vermitteln. Das im vorliegenden Band vermittelte Wissen geht zuweilen auch über das Basiswissen hinaus und ist bestimmt dazu angetan, die Wissenslücken so manch eines Experten zu füllen. Wer unter den Laien weiß schon, was das Gegenstück zu den Versalien ist? – Antwort: die Gemeinen (57). In welchem Zusammenhang stehen Wortband und Wortbild zur Lesbarkeit eines Textes? – Die Antwort würde hier zu weit führen (vgl. 12). Oder wussten Sie, dass die immer wieder und immer noch für sehr deutsch gehaltene Frakturschrift schon 1941 von den Nazis verboten und dass sie durch die Antiqua ersetzt wurde (14)? Und warum? Um durch die Umstellung auf »Normalschrift« die Rezeption der deutschen Presse und eben auch nationalsozialistischer Ideologie im Ausland zu fördern (77). Oder, um etwas Technisches beizusteuern, wussten Sie, dass die Zeilen eines Textes durchschnittlich acht Wörter haben sollten, wenn der Blocksatz seine ganze Wirkung entfalten soll (103)?

Auch unabhängig vom Translationsbereich wird jedem die Relevanz einer Reflexion typografischer Entscheidungen einleuchten. Es vergeht ja kaum ein Tag, an dem nicht Texte, vermehrt E-Mails und andere elektronische Mitteilungen, auf uns eindringen, die durchgehend in Großbuchstaben geschrieben sind und somit nach zunächst individuellem Empfinden, mittlerweile aber auch nach kollektiver Einschätzung als laut und distanzlos und latent unverschämt gelten müssen – und wegen der Wortbänder eben schwer lesbar sind.

Die Zielrichtung des hier besprochenen Bandes ist nicht ausschließlich die typografische Sensibilisierung von TranslatorInnen; schon im ersten Kapitel ist bereits die Rede von »fremdsprachendidaktischen Werken« (27), für die verschiedene Typografie-Regeln ebenso gelten wie für Translate. Überhaupt tritt die Translation so richtig erst im dritten Kapitel in Erscheinung, welches der Autor selbst und zu Recht »ein Buch im Buch« (6) nennt. Vorher schafft er die Voraussetzungen für das Verständnis der typografischen Sichtweise auf die Translation. Diese Voraussetzungen lassen ihn die »Demokratisierung der Schrift« (19) sowie die »Entprofessionalisierung der Typografie« (19) reflektieren. Diese Überlegungen sind sehr anregend, und der Leser mag sich hier vorstellen, welche Entwicklungen der Menschheit bevorstehen: eine durch die Möglichkeiten der Elektronik herbeigeführte weitgehende Entschriftlichung der Kulturen etwa?

Das zweite und ebenfalls noch der Vorbereitung dienende Kapitel ist mit »Typografie und Kommunikation« überschrieben und enthält seinerseits eine Vielzahl von sehr anschaulichen Beispielen zur Relevanz typografischer Zusammenhänge im Allgemeinen und lesotypografischer Kategorien im Besonderen. Schopp referiert hier, wie sich die »Typografie für lineares Lesen« von der »Typografie für informierendes Lesen« und etwa von der »Typografie für konsultierendes Lesen« unterscheidet – es sind insgesamt acht verschiedene Raster, zitiert nach den Typografen Willberg und Forssman. Wer diese Typografien kennt, wird vermutlich seine Texte bewusster und geschickter gestalten als jemand, dem vielleicht sogar die Existenz solcher Kategorisierungen fremd ist. Mehrfach und immer behutsam geht Jürgen Schopp auf den Unterschied von professionellen Typografen und Laien ein, um hervorzuheben, dass es ab einem gewissen Punkt nicht mehr nur um Wissen geht, sondern um »eine Schulung des Auges« und ein »sichere[s] Formgefühl« (45). Wobei das in der Typografie gehandelte Wissen, sei es technischer, sei es gestalterischer, sei es terminologischer Art, durchaus beeindruckend ist. Wer beruflich mit Texten umgeht, wird zwar wissen, welche typografischen Mängel sich hinter den Begriffen »Hurenkind« und »Schusterjunge« verbergen (und auch hinter »Witwe« und »Waise«); und Deutsch- und DaF- und DaZ-LehrerInnen wissen auch, dass es das »ß« lediglich als Kleinbuchstaben gibt. Wie klar aber ist uns Gestaltungslaien der Unterschied etwa zwischen Bindestrich und Gedankenstrich? Die Kapitel 2 und 3 berühren diese und viele andere Aspekte der Druckgestaltung.

Der gesamte Band arbeitet übrigens mit sehr didaktischen und grafisch hervorgehobenen Zusammenfassungen und Definitionen, die sehr unaufdringlich den Lernprofit der Lektüre steigern. In diesem Zusammenhang kann man auf Wiederholungen aufmerksam machen, die sich durch die Anlage des Buches ergeben haben. Etliche Einzelheiten werden mehrfach erwähnt, was jedoch nie stört, vielmehr den Lernertrag erhöht. Eine der Zusammenfassungen, bereits im dritten Kapitel, ist diese: »Ein *visuelles Translationsproblem* liegt vor, wenn eine bestimmte Schrift in zwei Kulturen unterschiedliche assoziative Wirkung hervorruft und dieser Umstand bei unreflektiertem Einsatz der betreffenden Schrift zur Fehlinterpretation führen kann« (78, Hervorh. im Original).

Das dritte Kapitel heißt »Das typografische Instrumentarium: Typografie als Translationsproblem« und umfasst die zentralen 70 Seiten des Buches. Das Kapitel erklärt eine Vielzahl von Komposita, deren Grundwort »Schrift-« ist: Schriftbreite, -charakter, -klassen, -schnitte, -grad, -größe, -höhe, -familien, -sippen, -clans und andere. Zum Zusammenhang von Schriftcharakter und seiner Wirkung gibt es ein wunderschönes Experiment von Wolfgang Köhler, das Jürgen Schopp hier wiedergibt: Es werden abstrakte grafische Figuren gezeigt, die erste hat eine entfernte Ähnlichkeit mit dem Symbol der japanischen Automarke Toyota, die zweite mag, ebenso entfernt, an einen verunglückten Weihnachtsstern erinnern. Die Aufgabe in dem Experiment war es nun, den beiden Figuren zwei gleichermaßen frei erfundene Wörter zuzuordnen, nämlich »Maluma« und »Takete«. Das Ergebnis war, dass die erwachsenen Testpersonen dazu tendierten, »Maluma« der runden und »Takete« der gezackten Figur zuzuordnen. »Dies zeigt«, so Schopp zusammen mit dem Autor der Versuchsbeschreibung, »dass grafischen Formen eine ›phonetische Ikonizität‹ [...] zugesprochen werden kann« (74). Diese grafische Ikonizität lässt sich in der Typografie des Alltags beobachten. Jürgen Schopp liefert eine Menge von Beispielen, bei denen etwa Schilder in einer bestimmten Schriftart nicht zu dem entsprechend beschilderten Umfeld passen wollen: So empfiehlt es sich, auf einen Antiquitätenladen nicht mit einer ganz modisch gestylten Typografie hinzuweisen (75).

Wer das dritte Kapitel studiert und sich so ein veritables Basiswissen aneignet, wird zum einen dem Autor des Bandes zustimmen, wenn er beobachtet, »wie eine Flut von Texten mit einer großen Zahl typografischer Mängel den Lesemarkt überschwemmt« (19), zum anderen wird er davor gefeit sein, selbst die aller schlimmsten Typografie-Fehler zu begehen. Dies betrifft ebenfalls den Umbruch, in dessen Zusammenhang das Buch sehr wertvolle und sehr praktische Tipps gibt, unter anderen: »Am Ende der Kolumne platziert man nur dann einen Zwischentitel, wenn mindestens noch drei Textzeilen Platz finden.« – »Vermeiden Sie in Titelzeilen und Überschriften das Trennen von Wörtern.« – »Der Raum über einem Zwischentitel sollte größer sein als unterhalb des Zwischentitels.« (115) Das Buch macht deutlich, dass es in der Typografie nicht um formale Schikane geht,

sondern um »ein Beziehungsgeflecht von Kontrast, Balance, Proportion, Rhythmus, Harmonie, Bewegung und Einheitlichkeit« (119).

Die verbleibenden Kapitel sind noch einmal recht technischer Natur, insbesondere das Kapitel 4, in dem es um den »digital-typografischen Schreibprozess« geht und damit eigentlich darum, wie die Zusammenarbeit der an der Produktion eines typografischen Objekts beteiligten Personen und Instanzen optimiert werden kann. Für alles, was vor der professionellen Gestaltung liegt, gilt hier der Grundsatz »so wenig Formatierung wie möglich«, weil wegen normaler Programminkompatibilitäten ggfs. sehr viel im Nachhinein per Hand rückgängig gemacht werden muss. Wohl durch die Perspektive auf die Produktion und auf technische Möglichkeiten und eben auch Unmöglichkeiten ist dieses Kapitel 4, verfasst von Kareen Jesserer, auch in sprachlicher Hinsicht robuster ausgefallen als die anderen.

Kapitel 5 beschreibt noch einmal die Komplexität der »Typografie im Translationsprozess« und die Erfordernisse, typografisches Basiswissen in der Ausbildung von TranslatorInnen zu vermitteln. Es ist nämlich vom Translator zu erwarten, »bedeutungskonstituierende bzw. kulturspezifische typografische oder andere Layoutelemente zu erkennen und dafür zu sorgen, dass im Zieltext adäquate Lösungen geboten werden« (142). Denn: »Oft sind die TranslatorInnen als Text- und KulturexpertInnen die einzigen, die eventuell auftretende Probleme erkennen und die AuftraggeberInnen auf notwendige Maßnahmen hinweisen können.« (143) Jürgen Schopp weiß natürlich, dass eine typografische Vollkompetenz einen jeden Übersetzer überfordern würde, und erwägt »eine zweifache Berufsausbildung« (145) wohl eher als Desiderat. Ein solchermaßen ausgebildeter Typografie- und Translationsexperte wäre dann in der Tat Spezialist für das, was Schopp mit dem Begriff »visuelle Kulturspezifik« (147) sehr schön auf den Punkt bringt.

Den Band schließt ein Kapitel »Vom professionellen Korrekturlesen« ab, in dem der Autor darauf besteht, dass »das Korrekturlesen ein fester Bestandteil translatorischen Handelns sein« (149) muss. Wiederholt und wesentlich geht es um die erkenntnisleitende Maßgabe, »dass auch die visuelle Gestalt des Textes den Konventionen der Zielkultur entspricht« (158). Interessant ist hier die psychophysiologische Erklärung des Korrekturlesens, der man entnehmen kann, warum ein Autor solche Schwierigkeiten hat, Fehler im eigenen Text ausfindig zu machen. Es fehlt hier nur Kurt Tucholskys Tipp, der ja darauf hingewiesen hat, dass Korrekturlesen nur funktioniert, wenn man sich im Text von hinten nach vorne durcharbeitet, um so die Leseroutine zu durchbrechen.

Aufgabe einer Rezension ist eigentlich nicht die Präsentation von Rätseln, und doch reizt es sehr, ein letztes Mal nach einer typografischen Alltäglichkeit zu fragen, die bei Textkorrekturen leicht übersehen wird: Wissen Sie, welches der folgenden Zeichen Apostroph ist und welches das einfache Anführungszeichen: ' '? Aufgabe einer Rezension ist es, ein Buch vorzustellen und je nach Beurteilung

vor ihm zu warnen oder es in allen vorstellbaren Abstufungen zu empfehlen. *Typografie und Translation* ist so wichtig, dass man es ganz dringend empfehlen kann. Wer es studiert, wird eine bemerkenswerte typografische Sensibilität erwerben, die sich auch in besseren Translaten äußern wird.

► Smith, Veronica:

Tertiary Language. Learning, Changing Perspectives and Practical Responses. Tübingen: Narr, 2010 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 518). – ISBN 978-3-8233-6522-8 112 Seiten, € 26,-

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Der universitäre Fremdsprachenunterricht ist leider eine vernachlässigte Forschungsdisziplin. Das liegt zum Teil daran, dass man ihn bislang meistens mit dem Vermitteln bestimmter grammatischer Elemente gleich gesetzt hat. Wenn überhaupt, befasst sich die Forschung primär mit schriftlicher Kommunikation.

Erst seit den 70er-Jahren erfährt der Zweitspracherwerb vermehrte wissenschaftliche Aufmerksamkeit, und die Bedürfnisse der jeweiligen Lerner gewinnen an Beachtung. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Frage nach der Authentizität der Unterrichtsaktivitäten, der lange Zeit kaum Bedeutung beigemessen wurde.

Die Forschung aus ihrem ›Stiefkinddasein‹ zu erlösen und auch den veränderten Unterrichtsanforderungen und -situationen gerecht zu werden, bemüht sich Veronica Smith in der vorliegenden Veröffentlichung. Im ersten Teil erhält der Leser einen Überblick über den Stand der Forschung (umfangreiche, sehr informative Bibliographie). Der zweite Teil ist praktisch-empirisch.

Fremdsprachenlernen ist mehr als die traditionellen vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen); es ist auch das, was Smith »enabling skills« (45) nennt. Darunter zu verstehen sind beispielsweise Gruppeninteraktion, Verhandlungen mit einem (potenziellen, realen oder fiktiven) Gegenüber oder spezifische sprachliche Aktivitäten in Hinblick auf einen fiktiven Adressaten. Generell plädiert Smith für einen holistischen Ansatz im tertiären Fremdsprachenunterricht (inklusive Semantik, Pragmatik, Idiomatik und Metaphorik). Die formelhafte Produktion von separaten schriftlichen und mündlichen Äußerungen ist nicht mehr zeitgemäß. Der Fremdsprachenunterricht ist heute eher eine Fusion von Aktivitäten, die, im Idealfall, ein breites Spektrum von Lernzielen, -formen und -ergebnissen zur Folge haben.

Smith gibt einen knappen Überblick über den langen Weg der universitären Fremdsprachendidaktik und -methodik und stellt schließlich die Vorteile des »scenario-based language learning« dar:

»Scenarios offer a framework for learners whose intellectual capacity outstrips their foreign language proficiency permitting language skills to be developed within a coherent motivationally rewarding context.« (53)

Die Bedeutung von Motivation ist in dieser Definition nicht zu unterschätzen – laut Smith wird dieser Punkt in der Forschung viel zu häufig vernachlässigt (28). Durch die (relative) Anpassungsfähigkeit eines Szenarios können also auch solche Lerner profitieren (= motiviert werden), deren sprachliche Fähigkeiten eher unterdurchschnittlich sind oder deren Leistungen nicht in allen Aktivitäten und Aufgaben identisch sind. Für einen zurückhaltenden Sprecher kann zum Beispiel in einer holistischen Aufgabe die Tatsache, dass er/sie vielleicht flüssig schreiben kann, motivierend wirken.

Demnach sind Szenarien eine kreative Möglichkeit (mit dem Ziel, sie über einen längeren Zeitraum/umfassende Unterrichtseinheiten zu erarbeiten), verschiedene Lernaktivitäten zu kombinieren um ein schriftliches oder mündliches sprachliches »Endprodukt« (Bericht, Präsentation usw.) zu entwickeln. Damit wird nicht nur die Fremdsprache trainiert (»blended learning« bietet sich für diese Lernform an, und Smith verweist auf den Nutzen von e-learning-Plattformen, beispielsweise *Moodle*), sondern die Lerner entwickeln auch unabhängige Lernstrategien, ganzheitliche Arbeitsweisen, Problemlösestrategien, Autonomie – Fähigkeiten also, die, im Unterschied zum zeitlich eingeschränkteren und in erster Linie auf das Resultat ausgerichteten »task-based learning«, das sich heutzutage im universitären Fremdsprachenlernen großer Beliebtheit erfreut (24), nach Vollendung des Szenarios relevant und offen bleiben.

Ein skeptischer Linguist mag einwenden, dass es doch gewiss schwierig sein muss, so viele unterschiedliche sprachliche Aktivitäten, bei denen viel in der Gruppe gearbeitet wird, zu bewerten. Smith hat auch hier eine Antwort parat und stellt eine Reihe von Bewertungsbögen vor, mit denen mündliche Gruppen- und Einzelaktivitäten benotet werden können. Für schriftliche Leistungen gibt es ebenfalls Bewertungsbögen, die natürlich jederzeit ergänzt und angepasst werden können. Wie das allerdings in einer sprachlich eher heterogenen Lerngruppe aussehen würde, erfahren wir nicht, damit muss sich der Lehrende auseinandersetzen.

Besonders positiv sticht bei dem Buch die logische Vorgehensweise und der zugängliche Stil hervor. Die Fragen, die sich der Leser bei der Lektüre im Kopf stellt, werden sofort behandelt; die Antworten muss man nicht suchen – Smith gelingt es, der Praxis die größte Bedeutung beizumessen und sich auf sowohl den Lehrenden als auch den Lerner einzustellen. Die Theorie ist lediglich der Rahmen: Hier geht es um Unterricht ›machen‹.

Das Buch ist ein nützlicher und relevanter Überblick über Lehr- und Lernmethoden und die damit verbundenen theoretischen und praktischen Ansätze. Smith selbst hat viele dieser ›Phasen‹ selbst durchlaufen – Deutschstudium an einer

britischen Universität zu prä-holistischen Zeiten, eigene Unterrichtserfahrung als Lektorin in Deutschland und Zugang zu aktuellen praktischen Untersuchungen (die empirischen Verweise beziehen sich auf Beobachtungen im fortgeschrittenen Englischstudium an der Universität Klagenfurt, wo Smith jetzt am Institut für Anglistik und Amerikanistik tätig ist).

Schade nur, dass das Buch bloß im englischen Original existiert und deshalb einem Großteil potenzieller Interessenten unzugänglich bleibt.

Es gibt vermutlich keinen heiligen Gral im Fremdsprachenunterricht an der Universität. Letztlich ist erfolgreicher Unterricht zum Großteil Intuition, abhängig von Lehrenden, Lernern, der Situation und den Erwartungen aller Beteiligten. Trotzdem (oder vielleicht gerade deshalb) ist Smiths Buch dazu geeignet, uns (ich meine damit praktizierende Unterrichtende im universitären Fremdsprachenlernen) nützliche Informationen zu geben und verschiedene Ansätze einzusetzen. Das Fremdsprachenlernen mit Szenarien (das empirische Beispiel im Buch bezieht sich auf die Gründung einer Firma und die Aspekte, die dabei eine Rolle spielen: Marktanalyse, Finanzierung, Leitung, Marketing etc.) ist definitiv eine Möglichkeit, einen Fremdsprachenunterricht ›zum Anfassen‹ zu entwickeln (obwohl rigide Lehrpläne und präskriptive Formen der Lernzielkontrolle einen großflächigen Einsatz dieser Methode wahrscheinlich nur gelegentlich ermöglichen). Als fremdsprachliche ›Endprodukte‹ können in einem Szenario eine Vielfalt von möglichen Aktivitäten herauskommen: Gruppendiskussion, simulierte Telefonate, Auswertung von Quellen, Erstellen von Berichten, Pressemitteilungen, Briefe und vieles mehr. Wichtig ist, dass Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen kombiniert werden und miteinander in Beziehung stehen. Beim Lesen habe ich wiederholt gedacht: Diese Aktivität macht bestimmt Spaß! Etwas Besseres kann man sich weder als Lerner noch als Lehrender wünschen.

Was Smith allerdings meines Erachtens nicht genug überlegt, ist die Frage, um welche Fremdsprache es sich handelt. Das Beispiel im Buch ist Englisch (Studenten in Österreich). Das Englische ist relativ leicht zu erlernen, schon nach relativ kurzer Zeit ist es möglich zu kommunizieren (wenn auch mit Einschränkungen). Smiths Klagenfurter Studenten haben definitiv einen Vorteil und sind bereits am Anfang ihres Studiums in der Lage, mit Szenarien zu arbeiten (Kenntnisstand: Abitur in Englisch). Im DaF-Unterricht stelle ich mir den Einsatz von Szenarien erheblich schwieriger vor, da selbst Lerner, die (offiziell) ein fortgeschrittenes Niveau haben, noch sehr mit der Grammatik zu kämpfen haben, so dass ein DaF-Szenario (zum Beispiel im Deutschstudium an einer britischen Universität) weit weniger ›frei‹ funktionieren dürfte. Bei noch schwierigeren Sprachen wäre es wahrscheinlich noch problematischer. Für Englisch sind Smiths Überlegungen aber durchaus nachvollziehbar. Und mit genug Überlegung ist es bestimmt auch für andere Sprachen machbar.

Das Buch ist wahrscheinlich eher an Neuanfänger im tertiären Fremdsprachenunterricht gerichtet, beispielsweise angehende Lektoren. Dennoch kann man auch als erfahrene Lehrkraft viel von Smith lernen – ganz besonders ihre offensichtliche Leidenschaft für die Entwicklung stimulierender Lernsituationen, die allen Lernern die Möglichkeit geben, sich zu entfalten und, einzeln oder in der Gruppe, erfolgreich zu lernen. Dass »scenario-based language learning« nicht automatisch durch die Lerner stattfindet und die Lehrkraft nur die Bewertungsbögen ausfüllen muss, sich ansonsten die Aktivitäten organisch entwickeln, ist natürlich ein Irrtum. Szenarien müssen gründlichst vorbereitet werden, doch der Aufwand dürfte sich lohnen, um den Fremdsprachenunterricht an Universität lebens(reali-täts)näher zu machen.

► Staffeldt, Sven:

Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphemik des Deutschen. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, 2010 (Stauffenburg Einführungen 21). – ISBN 978-3-86057-295-5. 190 Seiten, € 19,50

(Barbara Vogt, Verona / Italien)

Bei der *Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphematik des Deutschen* von Sven Staffeldt handelt es sich um einen *Leitfaden für den akademischen Unterricht*, der – wie vom Autor hervorgehoben – vorrangig für Studierende im Grundstudium konzipiert wurde, aber auch an Lehrende gerichtet ist, die ein entsprechendes Modul anbieten wollen (oder sollen).

Vor diesem Hintergrund ist auch die Aufteilung des Buches in 14 Kapitel zu sehen, die für jeweils zweistündige Sitzungen gedacht sind. Daraus ergibt sich dann ein 28-stündiger Kurs, der noch 2 Stunden Zeit für eine Wiederholung und die Prüfungsvorbereitung lässt.

Zur Einführung werden Phonetik und Phonologie als Kerndisziplinen der Linguistik vorgestellt, die sich mit der Lautbildseite des sprachlichen Zeichens befassen (Kap. 1); anschließend wird dargelegt, worin sich die beiden Disziplinen unterscheiden. Dies geschieht unter Bezugnahme auf die von de Saussure postulierten sprachlichen Ebenen der *langue* und der *parole* (Kap. 2). Kap. 3 bis 6 sind dann der Phonetik gewidmet, wobei letztendlich fast ausschließlich auf die artikulatorische Phonetik Bezug genommen wird, da die Phonologie »insbesondere aus dem Erkenntnisschatz der artikulatorischen Phonetik« schöpfe (21). Auf Grundsätze der Akustik wird in Kap. 3 (»Artikulation«) nur sehr kurz eingegangen. Kap. 4 und 5 widmen sich der artikulatorischen Beschreibung der Konsonanten bzw. der Vokale. Kap. 6 dient der Vertiefung, die mit Hilfe authentischer Prüfungsaufgaben und -fragen geleistet werden soll. In Kap. 7

werden die Grundbegriffe der Phonologie (z. B. Phonem, Allophon oder Minimalpaar) eingeführt und es wird ein Überblick über das Phoneminventar des Deutschen gegeben. Kap. 8 widmet sich dann problematischen Fällen wie den beiden glottalen Lauten [h], [ʔ] und den Affrikaten; in Kap. 9 werden phonologische Merkmale behandelt. Die Kap. 10, 11 und 12 befassen sich mit phonologischen Prozessen: Es wird gezeigt, wie phonologische Regeln notiert werden, die dann auf einige phonologische Prozesse wie Neutralisierung (Auslautverhärtung) oder Assimilation angewendet werden. Auch silbenstrukturverändernde Prozesse wie Epenthese, Elision und Metathese werden angesprochen. In Kap. 13 und 14 wird schließlich noch relativ kurz auf die Silbenphonologie und die Graphematik eingegangen. Bemerkungen zur Transkription und Prüfungsaufgaben schließen die Einführung ab.

Die Einführung orientiert sich thematisch an anderen Einführungen wie z. B. Grassegger (2006). Phonetik und Phonologie werden weitgehend theorieneutral eingeführt; so erfolgt im Gegensatz zu z. B. Hall (2000) auch keine Einführung in die gegenwärtig einflussreiche Optimalitätstheorie, was im Rahmen einer einführenden Arbeit sicher zu rechtfertigen ist. Der Schwerpunkt liegt auf der Phonologie, da der Graphematik nur das abschließende Kapitel gewidmet ist, in dem nur »ein paar grundsätzliche Sachen« (142) zur Sprache kommen können und auch die Phonetik – wie bereits erwähnt – hauptsächlich auf die artikulatorische Phonetik beschränkt wird. Aus didaktischer Sicht wäre es meiner Ansicht nach nützlich, auch in einer Einführung ausführlicher auf die akustische Phonetik einzugehen und z. B. zumindest ein Spektrogramm vorzustellen, da die Studierenden mit Hilfe des Computerprogramms *Praat*, einer von Paul Boersma und David Weenink vom Institute of Phonetic Sciences der Universität Amsterdam entwickelten und im Internet bereitgestellten Software, dann selbst kleinere phonetische Analysen vornehmen und somit an eigenständiges linguistisches Arbeiten herangeführt werden können.

Innerhalb der Phonologie liegt der Schwerpunkt deutlich auf der segmentalen Phonologie, an suprasegmentalen Erscheinungen wird nur die Silbe behandelt, andere Phänomene wie der Wort- oder Phrasenakzent oder auch die Intonation werden nicht eingeführt. Dafür werden andererseits bestimmte Themenkomplexe wie z. B. die Beschreibung der Qualität der deutschen Vokale sehr intensiv diskutiert und auch unterschiedliche Positionen in der Forschung vorgestellt. So wird ausführlich der Frage nachgegangen, wie der vordere mittlere Langvokal, der z. B. in »er nähme« vorhanden ist, am besten im System zu repräsentieren sei, d. h. ob also der kurze ungespannte Vokal [ɛ], der zum Beispiel in »Bett« gesprochen wird, einfach mit einem Längenzeichen versehen werden ([ɛ:]) oder ob als langes Gegenstück zu [ɛ] ein Extrasymbol wie beispielsweise [æ:] verwendet werden sollte. Damit zusammen hängt dann die Diskussion, welche distinktiven Merkmale für die deutschen Vokale angenommen werden. Hier stellt sich

meiner Ansicht nach aber die Frage, ob Forschungsdebatten, die seit Jahrzehnten widersprüchlich diskutiert werden, Studierende (vor allem im Ausland) in einem Einführungsseminar nicht überfordern.

Ausführlich wird auch die Frage diskutiert, ob [x] oder [ç] als zugrundeliegender (oder sprachsystematischer) Laut angenommen werden soll, wobei sich Staffeldt, unter Bezugnahme auf Grassegger (2006), aus systematischen Gründen für [x] als das Phonemsymbol entscheidet, da auf diese Weise der Bereich »postalveolar« aus dem Inventar des deutschen Phoneminventars gestrichen werden könne. Wird [ç] aus dem zugrundeliegenden Phoneminventar gestrichen, kann der Laut [ʃ] dann als palatal eingeschätzt werden. Allerdings werden die Studierenden auch mit anderen Abbildungen konfrontiert, in denen [ʃ] wieder als postalveolar geführt wird (vgl. Abb. 17, S. 42, und Abb. 48, S. 98). Staffeldt weist auch darauf hin, dass diese unterschiedlichen Einschätzungen darauf zurückzuführen sind, dass unterschiedliche Schwerpunkte der Betrachtung gewählt werden (z. B. eine Analyse der Konsonanten eher als Phone oder Phoneme); dennoch habe ich die Befürchtung, dass auch hier in einem Einführungsseminar die unterschiedlichen Notierungen für die Studierenden eher verwirrend sind.

Dem explizit angewandten und praktischen Zuschnitt entsprechend hätten vielleicht auch noch etwas mehr Prüfungsaufgaben (mit erklärender Lösung) eingefügt werden können. Studierende, die ihr neu erworbenes Wissen anwenden wollen, können dies nur in Kap. 6 und ganz am Ende mit Hilfe einer Staatsexamensaufgabe tun. Auch vermisst man ein Abkürzungsverzeichnis, denn Studierenden im 1. Semester sind sicher viele der verwendeten Abkürzungen nicht geläufig (u. a. auch »sta« für Staffeldt).

Nicht nur für die Studierenden, sondern vor allem für Lehrende nützlich sind die zahlreichen Abbildungen, die den jeweiligen Inhalt übersichtlich zusammenfassen. Charakteristisch für das Buch ist sicherlich auch der Schreibstil, der sehr persönlich gehalten ist. So werden die Lesenden oft direkt angesprochen (»Also Obacht!«) bzw. aufgemuntert und es werden auch häufig persönliche Erfahrungen aus dem Unterricht erwähnt.

Insgesamt stellt das Buch eine gut geschriebene Einführung in die Kernbereiche der Phonetik und Phonologie mit deutlichem Schwerpunkt auf segmentaler Phonologie dar, wobei vor allem der ansprechende Schreibstil und die guten Zusammenfassungen für Studierende (und Lehrende) ein deutliches Plus darstellen.

Literatur

Grassegger, Hans: *Phonetik Phonologie*. 3. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2006.
Hall, Tracy Allan: *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter, 2000.

► Töpel, Antje:

Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen: Anspruch und Wirklichkeit. Tübingen: Narr, 2011. – ISBN 978-3-8233-6631-7. 432 Seiten, € 98,-

(Fritz Neubauer, Bielefeld)

Es ist schon ein besonderes Gefühl, dieses auf einer Leipziger Dissertation aus dem Jahre 2010 basierende Buch zu einem Thema zu rezensieren, das der Rezensent selbst vor 30 Jahren ebenfalls bearbeitete (Neubauer 1980). Diese und meine darauf folgenden einschlägigen Arbeiten sind auch minutiös aufgeführt, ebenso wie die anderen seitdem erschienenen für das Thema relevanten Titel.

Es geht also darum, inwieweit explizite Listen von Wörtern, die bei der Erstellung von Worterklärungen von einsprachigen deutschen Lernerwörterbüchern ausschließlich benutzt werden könn(t)en, zusammengestellt werden könn(t)en und ob dieser kontrollierte Wortschatz, wenn er angewendet würde, dann die Benutzung für DaF-Lernende tatsächlich erleichtern würde.

Die Diskussion beginnt im vorliegenden Band zuerst mit der Geschichte und Beschreibung der englischsprachigen Lernwörterbücher mit Definitionswortschatzen, an Hand derer auch die bekannten dabei auftauchenden Probleme illustriert werden können, z. B. die Mehrfachbedeutungen der im Wortschatz enthaltenen Einheiten sowie die Veränderungen der Wortschatze von einer Auflage des englischsprachigen Wörterbuchs zur nächsten. Das führt auch zu der eigentlich nicht geklärten Frage, ob Definitionswortschatze von einer Sprache in eine andere übertragbar seien, was auch schon seinerzeit als offene Frage behandelt wurde. Die detaillierte Beschreibung zeigt die Vertrautheit der Verfasserin mit dieser technischen Seite des angesprochenen Themas.

Zur weiteren Analyse der deutschsprachigen Situation datiert die Verfasserin den Beginn der deutschsprachigen Lernerwörterbücher auf das Jahr 1993, dem Erscheinungsdatum der ersten Auflage des *Langenscheidt Großwörterbuch[s] Deutsch als Fremdsprache: Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende*. Davor »existiert kein Wörterbuch für Deutsch als Fremdsprache« (135), meint sie zu Recht, obwohl schon Wahrig 1966 im Vorwort sein *Deutsches Wörterbuch* »jedem an der deutschen Sprache Interessierten« (I) geöffnet hatte und in der ersten Taschenbuchausgabe 1978 unsere Zielgruppe ausdrücklich erwähnte, denn »von besonderem Interesse ist das Wörterbuch für alle, die ihre Muttersprache noch besser kennenlernen wollen oder die Deutsch als Fremdsprache lernen und lehren« (6). In der Struktur des Wörterbuchs ist freilich nichts davon zu sehen, dass die Belange der DaF-Lernenden berücksichtigt worden wären.

Nicht recht hat die Verfasserin jedoch damit, wenn sie das von ihr analysierte *Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Wörterbuch für Einsteiger* mit der Erstauflage 2003 als »vollkommen neu entwickelten«

(148) Wörterbuchband bezeichnet bzw. die Beschreibung der letzten Umschlagseite des Bandes unbeschwert übernimmt. Die mangelnde Vertrautheit mit dem deutschen Markt der Lernerwörterbücher zeigt sich auch daran, dass sie bei dem zweiten untersuchten Wörterbuch, dem »Duden/Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache« zwar merkt, dass es sich »bei den beiden Ausgaben prinzipiell um ein und dasselbe Werk handelt« (162), das unter zwei verschiedenen Umschlägen, einmal als *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe*, einmal als *Duden Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* mit »Deutsch für die Grund- und Mittelstufe« auf dem Umschlag, aber nicht auf der Titelseite, verlegt wurde. Die Verfasserin wundert sich zwar darüber – nicht gewundert hat sie aber, wie dieses DaF-Doppelwörterbuch 2003 denn eigentlich so plötzlich entstanden sein könnte. Dabei hätten ein paar Stichproben sehr schnell gezeigt, daß die Wörterbuchinhalte größtenteils dem bereits 1970 (!) erschienenen *Duden Bedeutungswörterbuch: 24 000 Wörter mit ihren Grundbedeutungen* und den darauf folgenden Auflagen entstammen, mit minimalen Kürzungen beim Duden/Hueber-Wörterbuch, ansonsten ist der Text über alle Jahre, Auflagen und Zielgruppen hinweg identisch geblieben. Die Behauptung, beim Duden/Hueber-Wörterbuch handele es sich um eine »Erstauflage« (162), ist also etwas leichtfertig. Erstaunlich auch, daß die Gutachterin der Dissertation aus der Duden-Redaktion nicht darauf bestanden hat, die Verfasserin aufzuklären. Ein willkürlich herausgenommenes Beispiel der Worterklärung für »Bundesrat« – »aus Vertretern der Bundesländer gebildetes Verfassungsorgan in der Bundesrepublik Deutschland oder in Österreich« – zeigt, wie auch die Verfasserin festgestellt hat, wie wenig ernst in den vermeintlichen DaF-Lernerwörterbüchern mit dem eigenen Vorsatz umgegangen wird, dass »die Bedeutungserklärungen [...] in einem leicht verständlichen Grundvokabular gegeben« werden sollen (Vorwort zum *Duden-Standardwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*). In der Hueber-Ausgabe wird auf der 4. Umschlagseite zudem verwiesen auf einen »computerkontrollierten Wortschatz«, in dem sich so semantisch komplexe Einheiten wie *Verfassungsorgan* mit Sicherheit nicht befinden dürften. Ebenso kritisiert die Verfasserin mit Recht, dass die in der internationalen Lexikographie übliche Grundregel, dass Einheiten der Worterklärungen auch selbst als Einträge erscheinen müssen, auch in den von der Verfasserin untersuchten Wörterbüchern nicht eingehalten wird (171).

Mit den heute zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten ist die elektronische Übernahme von Buchstabenstrecken technisch einfacher als früher, so dass gründliche empirische Auswertungen möglich waren, die die Verfasserin schließlich mit Blick auf das eigentliche Thema zu der Einschätzung kommen lassen, dass »die Mehrheit der Wissenschaftler den Ansatz [eines kontrollierten Definitionswortschatzes, FN] [...] positiv« (381) bewerten, »da seine Vorteile überwiegen und er sich in der weltweit führenden englischsprachigen Wörter-

buchpraxis als Standard durchgesetzt« (381) habe. Unterstützt wird diese Beurteilung durch die Analyse der Wörterbuchauswertungen und die Formulierung von acht Thesen, die dann in sieben Empfehlungen münden, zu denen u. a. auch der »konsequent kontrollierte Definitionswortschatz« (Empfehlung 1, S. 373) und die Reduzierung der Einheiten des Wortschatzes entsprechend der Häufigkeit der Verwendung (Empfehlung 2, S. 373) gehören. Dazu kommt die Bedeutungskontrolle der Einheiten des Wortschatzes (Empfehlung 3, S. 376). Auch die Berücksichtigung der »Grund-, Häufigkeits- oder spezielle[n] Prüfungswortschätze« dürfe nicht vergessen werden (Empfehlung 4, S. 377). Das alles las sich 1980 (z. B. 55–65) nicht viel anders.

Die Verfasserin bietet ihre Erkenntnisse als »Empfehlungen an die praktische Lexikographie« (380) an, die die »Wörterbuchredaktionen zukünftig für die Erstellung und die Gestaltung des Definitionswortschatzes in deutschen Lernerwörterbüchern nutzen können. Hier besteht akuter Handlungsbedarf, wenn die deutschen Verlage den Anschluss an die internationale Lexikografie in diesem Bereich nicht verpassen wollen« (384).

Das klingt so, als ob sie Hoffnung hätte, dass bei den angesprochenen Verlagen die Bereitschaft zur Umsetzung bestehen könnte. Der Rezensent kann sich diesem Optimismus nicht anschließen, denn er sieht keinen der deutschen einschlägigen Verlage, die bereit gewesen wären, die Finanzierung eines wirklichen DaF-Lernerwörterbuchs zu übernehmen:

- *Langenscheidts Großwörterbuch DaF* wurde an der Universität Augsburg konzipiert, bevor der Verlag dann die Kürzung auf die Buchform übernahm;
- die erste Auflage des Wahrigschen Wörterbuchs wurde seinerzeit an der Universität Mainz konzipiert, der Verlag besorgt seitdem die Perpetuierung in unzähligen weiteren Auflagen und Namen, die zuletzt sogar zu einem *Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2008) führte, in dem weiterhin systematische und lexikalische Spuren des ursprünglichen Wahrigschen Wörterbuchs zu finden sind;
- das *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, das 2000 aus dem Material des *Handwörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache* »zusammengestellt« wurde, beruhte auf den Vorarbeiten des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft an der Akademie der Wissenschaften der DDR, bis es der de Gruyter Verlag kurz auf den Markt brachte, von dem es rasch verschwand.

All das sind nur Beispiele dafür, dass die deutschsprachigen Verlage jeweils nur die Weiterführung bzw. den Abschluss eines bereits bestehenden Konzepts unterstützen mussten, das bereits bestand, aber keine langfristigen Vorbereitungsphasen finanzieren mussten. Von daher ist nicht zu sehen, dass die Bereitschaft bestehen könnte, eine solche grundlegende Neuerarbeitung eines Wörterbuchs zu

erwägen, die ein tatsächlich kontrollierter Definitionswortschatz zusammen mit der Berücksichtigung von weiteren Kritikpunkten mit sich bringen würde.

Es widerspricht nicht dieser Argumentation, wenn im Jahre 2010 im *Langenscheidt Taschenwörterbuch DaF* ein »Definitionswortschatz« mit etwa 4300 Wörtern erscheint, der in der Auflage von 2003 noch nicht vorhanden war. Es stellt sich aber schnell heraus, dass es sich bei der angebotenen Wortliste nicht um einen Definitionswortschatz, sondern um einen Ausdruck von in Worterklärungen erscheinenden Einheiten handelt, in dem nicht einmal alle aufgeführt sind, dafür aber eine Reihe von Wörtern, die man nie in einem tatsächlichen Definitionswortschatz finden würde, wie z. B. *Armee, Patient, Skifahrer, Steuer* (ohne Lesartenmarkierung), *Ton* (o. L.), *Tor* oder *Weihnachten*. Es bestätigt sich also, dass eine völlige Neubearbeitung auch hier nicht erfolgt ist, außer dass ein paar Übungen und Rätsel hinzugefügt wurden.

Von daher hat der Rezensent (ebenso wie sein Korezensent Lutz Köster) es aufgegeben, die immer wieder als »neu« oder »gänzlich neu bearbeitet« angepriesenen Lernerwörterbücher erneut mit neuen Beispielen, aber denselben Inhalten zu rezensieren, wie das beispielsweise im Jahre 2004 erfolgte, als die oben erwähnte Doppelausgabe bei Duden und Hueber erschien (Köster/Neubauer 2004).

Ob auf Papier gedruckte Lernerwörterbücher überhaupt noch eine Zukunft haben, ist eine andere Frage, denn es ist anzunehmen, dass sie bereits jetzt oder in naher Zukunft als Apps abgefragt werden. Aber auch da stellen sich die identischen Fragen nach der Gestaltung der dann elektronischen deutschen Lernerwörterbücher, die auch dann im Vergleich zu anderen Weltsprachen weiterhin um Jahrzehnte zurückliegen werden.

Zitierte Wörterbücher in Verwandtschaften, nicht in alphabetischer Reihenfolge

Duden

Duden. Bedeutungswörterbuch: 24 000 Wörter mit ihren Grundbedeutungen. Hrsg. von Paul Grebe et al. Mannheim: Bibl. Institut, 1970.

Duden. Bedeutungswörterbuch. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von Wolfgang Müller et al. Mannheim: Dudenverlag, 1985.

Schüler-Duden. Bedeutungswörterbuch: Wortbildung und Wortschatz. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Hrsg. von Wolfgang Müller et al. Mannheim: Dudenverlag, 1986.

Duden. Das Bedeutungswörterbuch. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von Kathrin Kunkel-Razum et al. Mannheim: Dudenverlag, 2002.

Duden. Standardwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Kathrin Kunkel-Razum et al. Mannheim: Dudenverlag, 2003.

Duden. Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache für die Grund- und Mittelstufe. Hrsg. von Kathrin Kunkel-Razum et al. Mannheim: Dudenverlag, 2003.

Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe. Hrsg. von Kathrin Kunkel-Razum et al. Ismaning: Hueber, 2003.
Duden. Das Bedeutungswörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von Kathrin Kunkel-Razum et al. Mannheim: Dudenverlag, 2010.

Langenscheidt

Langenscheidt. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Hrsg. von Dieter Götz, Günther Haensch und Hans Wellmann. Berlin: Langenscheidt, 2003.

Langenscheidt. Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Lernerwörterbuch für Einsteiger. Völlige Neuentwicklung. Hrsg. von Dieter Götz und Hans Wellmann et al. Berlin: Langenscheidt, 2003.

Langenscheidt. Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Lernerwörterbuch für Einsteiger. Hrsg. von Dieter Götz und Hans Wellmann et al. Berlin: Langenscheidt, 2010.

Wahrig

dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache. Hrsg. von Gerhard Wahrig et al. München: dtv, 1978.

Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Renate Wahrig-Burfeind et al. Gütersloh: Wissen Media Verlag, 1986.

Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, Akademie der Wissenschaften der DDR

Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache in zwei Bänden. Hrsg. von Günter Kempcke (Autorenkoll.). Berlin: Akademie-Verlag, 1984.

Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Günter Kempcke et al. Berlin: de Gruyter, 2000.

Literatur

Köster, Lutz; Neubauer, Fritz: »Rezension von Duden Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache / Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache«, Info DaF 2/3 (2004), 296–304.

Neubauer, Fritz: Die Struktur der Explikationen in deutschen einsprachigen Wörterbüchern. Hamburg: Buske, 1980.

► Travkina, Elena:

Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft 34). – ISBN 978-3-631-60269-0. 244 Seiten, € 47,80

(Barbara Vögt, Verona / Italien)

Audiobooks oder Hörbücher erfreuen sich in den letzten Jahren immer größerer Beliebtheit, wobei auch die Anzahl der Textsorten, die auf CD gebrannt werden, kontinuierlich steigt. Dies hat dazu geführt, dass sich die Marktforschung und auch die Wissenschaft zunehmend für dieses Medium interessieren, wobei in

erster Linie die Wirkung gesprochener Sprache im Mittelpunkt der Forschung steht. Das vorliegende Buch von Elena Travkina befasst sich mit der Sprechwirkung von Hörbüchern, die auf vorgelesenen Prosatexten beruhen, d. h. es geht um die sprecherische Gestaltung literarischer Texte.

Die ersten vier Kapitel sind einem Forschungsüberblick allgemein zum Thema Hörbuch (aus der Sicht verschiedener Disziplinen) und dem Eingrenzen des Forschungsgegenstandes auf Hörbücher, die auf vorgelesener Prosa beruhen, gewidmet. Kapitel 4 befasst sich speziell mit der Wirkung sprechkünstlerischer Gestaltung, die im Hörbuch eine wirkungskonstituierende Funktion ausübt. Der Sprechausdruck umfasst hier nicht nur die physiognomischen (also angeborenen und gewohnheitsmäßigen) und pathognomischen (also situativ gebundenen) Sprecherbesonderheiten, er wird auch als ein Stilmittel sprechkünstlerischer Interpretation betrachtet, »mit dessen Hilfe stilistische Besonderheiten des literarischen Textes und insbesondere sein Sinnpotential erschlossen werden können« (95). Im Gegensatz zur alltäglichen sprechsprachlichen Kommunikation werden also in der sprechkünstlerischen Gestaltung die Sprechausdrucksmittel »bewusst, gezielt geformt eingesetzt« (95).

Verschiedene Arbeiten, die unterschiedliche Merkmale des Sprechausdrucks wie z. B. prosodische Merkmale (Tonhöhe, Lautstärke, Sprechrhythmus usw.) oder artikulatorische Merkmale (Phonemrealisationen, Assimilationen und Reduktionen usw.) zum Thema haben, werden vorgestellt. Auch Untersuchungen zur Sprechkunst, die häufig am Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik in Halle durchgeführt worden sind, liegen bereits vor. Wie Travkina jedoch hervorhebt, sind Forschungsarbeiten, die sich speziell mit der Wirkung vorgelesener und sprechkünstlerisch gestalteter Prosatexte befassen, im Verhältnis z. B. zu Untersuchungen, die lyrische Texte zum Gegenstand haben, deutlich unterrepräsentiert, und die Arbeit der Autorin soll diese Lücke schließen.

Kapitel 5 bis 7 stellen dann eine empirische Untersuchung zu der Wirkung eines ca. 45 Sek. währenden Hörbuchausschnittes vor, in der drei verschiedene Sprechversionen eines Textauszugs einer auditiv-akustischen Analyse unterzogen werden. Als Text wurde von der Verfasserin *Die Deutschstunde* von Siegfried Lenz (1968, Fassung 2004 *Süddeutsche Zeitung*) ausgewählt. Als Materialbasis dienten zwei Hörbuchfassungen des Romans, eine Autorenlesung und eine professionelle Lesung, die beide eine regional geprägte Sprechweise ausweisen. Eine dritte Fassung wurde eigens für die Untersuchung von einem ausgebildeten Sprecher angefertigt, der sich an der Standardsprache orientieren sollte.

Methodisch wurde so vorgegangen, dass geschulte Kontrollhörer (Studierende der Sprechwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg aus höheren Semestern) zunächst eine Analyse des Sprechausdrucks der Hörbuch-Sprecher vornahmen. Die geschulten Hörer wurden mit Hilfe einer meist sechsstufigen Skala zu einzelnen Merkmalen des Sprechausdrucks befragt. Die Merk-

male umfassten sowohl prosodische und artikulatorische Parameter (z. B. Sprechtempo, Sprechmelodie bzw. Präzision bei der Artikulation der Vokale) als auch regionale Aussprachspezifika der Sprecher. Zusätzlich zu den Antworten dieser geschulten Hörer wurden die Urteile berufserfahrener Sprechwissenschaftler eingeholt und ausgewählte akustische Parameter auch apparativ überprüft, wobei die Ergebnisse eine grundsätzliche Übereinstimmung aufwiesen.

Als Ergebnis der akustisch-auditiven Untersuchung lässt sich festhalten, dass sich zwischen den drei Sprechern deutliche Unterschiede nachweisen lassen, wobei bei den beiden professionellen Sprechern v. a. auffällt, dass sie den Sprechausdruck gezielt, d. h. der jeweiligen Textform (Erzählpassage, wörtliche Rede oder Redeankündigung) entsprechend, anpassen und daher eine größere Variation in vielen Parametern aufweisen. Dies wird besonders deutlich bei der Verwendung regionaler Merkmale des Norddeutschen in der wörtlichen Rede bei einem professionellen Sprecher, während sich die Autorenlesung eher durch eine schwächere, aber gleichbleibende regionale Färbung auszeichnet. Auch andere Parameter weisen bei den beiden professionellen Sprechern eine textspezifische Variation auf: Dazu gehören insbesondere die Melodieführung, wobei der Stimmumfang bei den professionellen Sprechern in wörtlicher Rede groß und in den Erzählpassagen eher klein ist, sowie die Sprechgeschwindigkeit, die in wörtlicher Rede bei diesen Sprechern verlangsamt wird.

Die festgestellten Differenzen im Sprechausdruck wurden dann im Hinblick auf ihre Wirkung bei den Sprechern überprüft. Dies erfolgte mit Hilfe einer Gegenüberstellung von geschriebenem und gelesenen Text. Auf diese Weise sollten die Testpersonen (60 Studierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Friedrich-Schiller-Universität Jena) registrieren, ob ihre Erwartungen bezüglich der sprecherischen Gestaltung erfüllt wurden oder nicht. Der Fragebogen enthielt Angaben zu Erlebnisintensität, Grad des Interesses für den Textausschnitt und Verständnisfragen. Außerdem sollten die Probanden bewerten, wie die Figuren dargestellt werden.

Der Analyse lag die Hypothese zugrunde, dass eine ausdrucksstärkere Sprechgestaltung, die bei den professionellen Sprechern vorliegt, die Wirkung der literarischen Vorlage unterstützt bzw. verstärkt, während ein schwach ausgeprägter Sprechausdruck die Wirkung der Vorlage entweder unverändert lässt oder eher mindert. Dies konnte auf einem deutlich signifikanten Niveau aber nur für einen der zwei professionellen Sprecher festgestellt werden, bei dem eine insgesamt deutlich gestiegene Akzeptanz im Vergleich zu der literarischen Vorlage vorlag. Die eher ausdruckschwache Sprechgestaltung (des Autors) gegenüber der literarischen Vorlage wies keine großen Veränderungen in den meisten Kategorien auf, während – entgegen den Erwartungen – auch die zweite professionelle Sprechversion (gegenüber der gelesenen Version) nicht deutlich positiver bewertet wurde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Arbeit von Travkina zeigt, dass sich ein sprechkünstlerischer Ausdruck (im Zusammenhang mit vorgelesenen Prosatexten) vor allem dadurch auszeichnet, dass die (prosodischen, artikulatorischen) Parameter der jeweiligen Textform (Erzählerrede, wörtliche Rede, Redeankündigung) angemessen eingesetzt werden. Gleichzeitig zeigt die Untersuchung aber auch, dass ein gezielt als Stilmittel eingesetzter sprechkünstlerischer Ausdruck noch keine absolute Garantie für eine positive Aufnahme ist. So erzielte nur einer der beiden professionellen Sprecher eine eindeutig positive Wirkung gegenüber der literarischen Vorlage. Die Analyse der einzelnen Kategorien ergibt, dass sich die beiden professionellen Sprecherversionen v. a. in den Kategorien Melodieführung und Akzentuierung (melodische Akzente) unterscheiden: So wurde für die weniger akzeptierte Version eine überaus große Variation in der Melodieführung und ein sehr großer Stimmumfang festgestellt. Travkina äußert hierzu die Vermutung, dass diese »außerordentliche bis extreme Variabilität der Stimme und der Sprechmelodie [...] ein Indiz dafür sein könnte, dass diese Sprechversion [...] auf weniger Akzeptanz stößt« (207).

Allerdings wäre es meiner Ansicht nach auch vielversprechend, zu überprüfen, ob ein Zusammenhang zwischen dem Vorliegen regionaler Färbung und einer stärkeren Akzeptanz besteht, denn dies war ebenfalls ein Merkmal, in dem sich die beiden professionellen Fassungen unterschieden. So wurde einer der professionellen Sprecher explizit dazu aufgefordert, Standardsprache zu verwenden, während der deutlich positiver bewertete Sprecher in wörtlicher Rede auch Dialektmerkmale des Norddeutschen verwendete. Travkina sieht den Fragebogen hinsichtlich des Aspekts »regionale Färbung« methodisch als problematisch an, da aufgrund ungleich besetzter Probandengruppen eine statistische Auswertung nur begrenzt möglich gewesen sei. So sollten die Probanden angeben, ob sie regional-sprachliche Besonderheiten in der Sprechversion erkennen konnten. Nur die Fragebogen, auf denen diese Frage affirmativ beantwortet wurde, konnten dann analysiert werden.

Dieses methodische Manko ist offensichtlich auch der Grund dafür, dass im Anhang die Ergebnisse des Fragebogens die regionale Färbung betreffend nicht aufgeführt werden. Dies ist bedauerlich, denn es ist zumindest nicht auszuschließen, dass hier der Schlüssel zu einem Verständnis der verschiedenen Akzeptanzgrade liegt. Offenbar gehört ein regional gefärbter Sprechausdruck zu den gern gehörten Stilmitteln und es gefällt den Rezipienten, wenn Figurenrede authentisch wiedergegeben wird. Sollte sich dies in weiteren Untersuchungen bestätigen, läge hier ein weiterer Vorteil des Hörbuches gegenüber der literarischen Vorlage, denn in geschriebenen Texten kann eine dialektal geprägte Aussprache nur unter großen Schwierigkeiten wiedergegeben werden.

Sowohl der Untersuchungsgegenstand (Hörbücher) als auch die damit in Verbindung stehende Disziplin der Sprechkunst stellen zwei noch relativ unerforschte

Bereiche dar, zu deren Verständnis die Arbeit von Travkina einen wertvollen Beitrag leistet. Die vorgestellten empirischen Ergebnisse sind interessant und werfen Fragen auf, die weitere Untersuchungen wünschenswert machen. Sowohl die Anzahl der von Travkina untersuchten Sprechversionen als auch die Länge des untersuchten Hörausschnitts sind nicht umfangreich genug, um zu abschließenden Urteilen zu kommen. Auch weitere potenziell wirkungsbestimmende Aspekte wie z.B. die Thematik oder der Bekanntheitsgrad des ausgewählten Hörausschnitts konnten von Travkina nur angesprochen werden, so dass an weiteren Untersuchungsgegenständen in der Sprechwirkungsforschung kein Mangel herrscht.

- Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.):
Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme, 2011. – ISBN 978-3-86596-329-1. 163 Seiten, € 24,80

(Tina Claußen, Bielefeld)

Der Band publiziert Ergebnisse einer Arbeitsgruppe, die sich auf der 4. Tagung der Deutschen Sprachwissenschaft in Rom im Februar 2010 mit Sprachlernberatung (SLB) für Erwachsene befasst hat. Er gibt einen interessanten Einblick in die Praxis der Lernberatung an verschiedenen Institutionen, insbesondere an deutschen und italienischen Hochschulen. Die einzelnen Beiträge sind in der Themensetzung sehr unterschiedlich und reichen von Praxisberichten bis hin zu Artikeln, die sich theoretischen Überblicken und Forschungsarbeiten widmen.

Den Auftakt bildet der Artikel von Vogler, die eine Begriffsbestimmung von SLB und Lernerautonomie vornimmt. Nach einem kompakten Überblick über Grundlagen der Lernberatung geht sie auf Unterschiede zwischen der SLB in Deutschland und in Italien ein. So finde sich in Deutschland ein recht differenziertes Beratungsangebot, während in Italien Beratungen hauptsächlich an Selbstlernzentren (SLZ) existierten (24 f.). Mit Beratungen an italienischen SLZ beschäftigen sich auch die nächsten drei Beiträge. In allen drei Fällen soll Beratung dazu beitragen, dass Lerner das Potential der SLB für das Erreichen eigener Lernziele besser nutzen. Dafür sieht Sartiana eine lernerseitige Bedarfsanalyse, eine Beschreibung des Lernprojekts und ein Lernertagebuch als geeignete Hilfsmittel an. Cavallini/Wagner beschreiben, wie durch eine Workshopreihe die Eigenständigkeit der Studierenden beim Sprachenlernen gefördert werden soll. Auf der Grundlage einer Auswertung von Befragungen von Lernern und Lehrern sowie von Beraternotizen kommt Pugliese zu dem Schluss, dass sich Lernberatungen an SLZ auf den Lernerfolg positiv auswirkten.

Um SLB in einem e-Tandem-Projekt geht es in dem Beitrag von Pomino. Sie zeigt, dass die traditionelle Unterscheidung Präsenz- und Distanzlernberatung nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, da sich die Distanzlernberatung aufgrund der technischen Entwicklungen wie z.B. videounterstützte Internettelefonie einer face-to-face-Gesprächssituation immer mehr annähert. Interessant ist dabei ihre Beobachtung, dass Studierende, wenn sie vor die Wahl gestellt werden, meist eine Distanzlernberatung bevorzugen (76). Für an Distanzlernberatung interessierte Berater ist Pominos Überblick über Programme für diese Form der Beratung sehr nützlich.

Der Beitrag von Berndt wendet sich der Gruppe der Lernenden in Integrationskursen zu, die in der Fachliteratur zur SLB bislang wenig Beachtung fand. Die Autorin ermittelt auf der Grundlage von Auswertungen von Unterrichtshospitationen Beratungsbedarfe und stellt ein Instrumentarium für die SLB vor. Um dem Problem der Mittlersprache in Beratungen für diese Zielgruppe zu begegnen, schlägt sie den Einsatz von Filmen vor, die unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten in Unterrichtssituationen, Sozialformen, Techniken und Strategien demonstrieren (89 f.). Wichtig erscheint mir auch der abschließende Hinweis der Autorin, sozialpädagogische Aspekte in der SLB auszuklammern, um eine Kompetenzüberschreitung von Seiten des Sprachlernberaters auszuschließen (90 f.).

Kühn und Langner sehen in der SLB eine Schlüsselrolle für die Realisierung eines autonomiefördernden Unterrichts und plädieren dafür, dementsprechende Module fest in der Lehreraus- und -weiterbildung zu verankern (103 f.). Sie wenden sich zudem gegen eine simple Gleichsetzung von Lernen mit neuen Medien und autonomieförderndem Lernen, da viele Softwareprogramme eher instruktivistisch vorgehen (99) und somit auch SLZ nicht immer autonomieförderndes Lernen ermöglichen. Die Autoren sind der Meinung, dass SLB hier zielführend sein könne, insbesondere dann, wenn Lernverträge und Lerntagebücher zum Einsatz kommen.

Wie Lerner bei der eigenständigen Verbesserung der Hörverstehenskompetenz unterstützt werden können, beschreiben Stork und Adamczak-Krysztofowicz. Als technisches Medium empfehlen sie Podcasts, die ihrer Meinung nach bislang zu wenig Eingang in das Fremdsprachenlernen gefunden haben. Da, wie auch die Erfahrungen aus den SLZ zeigen, die Verfügbarkeit von Hörtexten allein nicht ausreicht, um eigenständig Kompetenzen zu verbessern, schlagen die Autorinnen eine Unterstützung durch SLB vor. Das vorgestellte Konzept zur Verbesserung des Hörverstehens, das künftig auch empirisch überprüft werden soll, ist einleuchtend; interessant wäre allerdings eine detailliertere Beschreibung der Form der SLB gewesen, die in diesem Konzept zum Einsatz kommen soll.

Der Schreibberatung als einer Form der SLB widmet sich der Artikel von Ballweg. Eine Auswertung von Beratungsprotokollen und Fragebögen internationaler Studierender ergab, dass sich die Anliegen, mit denen sie eine Beratung aufgesucht haben, oftmals von den tatsächlichen Beratungsthemen unterscheiden (129). So wünscht die Mehrheit der Studierenden ein Feedback auf der sprachlichen Ebene (130), in der Beratung geht es dann aber meist um Textstruktur und -aussage. Die Autorin plädiert aus diesem Grund dafür, die Aufmerksamkeit in der Beratung weniger auf die Form, sondern auf die Inhalte, Arbeits-, Schreib- und Lernprozesse sowie -techniken zu lenken (132).

Neben den Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte ist auch die Sprechanxiety ein häufiger Gesprächsgegenstand in Beratungen. Fronterrota geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie mit diesem Thema umgegangen werden kann. Anhand eines Fallbeispiels einer polnischen Deutschlernerin zeigt sie, dass die in der Fachliteratur geforderte Trennung von SLB und psychologischer Beratung in der Praxis nicht immer leicht einzuhalten sei. Beratung könne aber dazu beitragen, Ängste abzubauen, indem sie »durch das Üben heikler Situationen das Selbstvertrauen« stärkt (144), sich auf besonders störende Aspekte konzentriert und kulturelles Wissen vermittelt.

Einem eher forschungsmethodischen Thema widmet sich Hoffmann, die sich u. a. die Frage stellt, wie SLB als Verfahren zum Erfassen von Lernvorhaben innerhalb »eines mehrmethodisch angelegten Forschungsprojekts eingesetzt und folglich als Zugriff auf Lernprozesse genutzt werden kann« (147). Dafür stellt sie zunächst das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer vor, in dem sie einige Parallelen zur SLB sieht, die m. E. aber einer ausführlicheren Erklärung bedürften, was in einem 10seitigen Artikel freilich kaum zu leisten ist. Diese theoretischen Überlegungen werden in einem weiteren Abschnitt anhand einer Fallbeschreibung expliziert, die auf der Auswertung einer SLB eines italienischen Lernalters fußt, dessen Lernvorhaben sich während des Lern- und Beratungsprozesses verschoben haben – ein in der Beratungspraxis häufig beobachtetes, aber noch immer nicht zufriedenstellend untersuchtes Phänomen, weshalb derartige Studien zu begrüßen sind.

Insgesamt liefert der Sammelband einen interessanten Überblick über aktuelle Projekte, Forschungsarbeiten und die bestehende Praxis von Sprachlernberatung an unterschiedlichen Institutionen und ist aus diesem Grunde für alle empfehlenswert, die als Berater tätig sind oder in diesem Bereich forschen. Entgegen der Ankündigung werden kulturelle Unterschiede aber nur am Rande thematisiert, was auch darin begründet liegt, dass sich die Mehrzahl der Artikel auf deutschsprachige Länder und Italien bezieht. Auch die im Klappentext erwähnte Überprüfung der theoretischen Grundlagen der Sprachlernberatung steht noch aus.

- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.):
Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens, 2010. – ISBN 978-3-7069-0623-4. 244 Seiten, € 28,80

(*Maria Gkamarazi, Alexandroupoli / Griechenland*)

Die vorliegende Publikation enthält 14 Beiträge (von insgesamt 24), die bei der 14. IDT 2009 in Jena/Weimar im Rahmen der thematischen Sektion »Film und Video im DaF-Unterricht« vorgetragen wurden. Das Buch soll nicht einfach als eine Dokumentation dieser Beiträge dienen, sondern vielmehr dafür sorgen, DaF-Praktikern die Arbeit mit dem Medium Film näherzubringen. Der Film gilt als authentisches Kulturprodukt, das zahlreiche und vielseitige Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht bietet.

Im Vorwort wird kurz über das Medium Film diskutiert. Reflexionen über die neue Welt, die sich durch den Einsatz des Films im DaF-Unterricht eröffnet, stehen hier ebenso im Mittelpunkt wie die Anregungen für die Entstehung dieses Bandes und die Ziele dieser Publikation. Außerdem werden in der Einleitung des Buchs die einzelnen Beiträge und deren Inhalt kurz vorgestellt.

In den Beiträgen werden unterschiedliche Filmsorten behandelt; es wird die Arbeit mit *Telenovelas*, *Reportagen*, *Spielfilmen* oder auch *Literaturverfilmungen* in der Unterrichtspraxis analysiert. Die meisten Beiträge setzen sich nicht nur auf einer theoretischen Basis mit dem Einsatz von unterschiedlichen Filmsorten auseinander. Sie präsentieren vielmehr an Hand von Fallstudien und Erlebnisberichten die methodische Vielfalt bei der Arbeit mit diesem Medium. Erfahrungsberichte der AutorInnen aus der Unterrichtspraxis in verschiedenen Ländern und zahlreiche Übungen sorgen dafür, die Didaktisierungsmöglichkeiten beim Einsatz von Filmen bekannt zu machen. Beispiele aus dem DaF-Unterricht sowie kurze theoretische Auseinandersetzungen mit den einzelnen filmischen Textsorten, die in jedem Beitrag behandelt werden, erläutern die Vorgehensweise bei der Arbeit mit den Filmen.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes befassen sich mit sehr unterschiedlichen Filmkategorien. So hat der Leser etwa die Möglichkeit, sich über die Charakteristika der Telenovelas zu informieren. Dabei erfährt man viel über die Chancen und Möglichkeiten ihres Einsatzes im Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel einer bekannten deutschen Fernsehsendung (»Die Deutschen kommen und wie lieb wir sie haben«, 3SAT) werden die besonderen Merkmale einer weiteren Filmsorte präsentiert und analysiert. Aufgabenvorschläge und detaillierte Angaben zur Vorgehensweise, sogar ganze Arbeitsblätter bieten vielfältige Unterrichts Anregungen.

Die Beschäftigung mit deutschen Spielfilmen, die sich mit historischen Themen auseinandersetzen, soll zur Bereicherung des Landeskundeunterrichts im DaF-

Unterricht beitragen. Eine vierseitige Auflistung aller deutschsprachigen Spielfilme mit historischer Thematik, die zwischen 2000–2008 produziert wurden, ist ein hilfreicher Wegweiser insbesondere für DeutschlehrerInnen, die außerhalb Deutschlands tätig sind.

Aufgaben zur Didaktisierung von kommerziellen Spielfilmen demonstrieren die vielfältigen Möglichkeiten und regen neue Ideen für die Unterrichtsgestaltung an. Dabei werden auch praktische Probleme beim Einsatz von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht diskutiert; so werden etwa Kriterien zur Auswahl von Filmen vorgestellt.

Im letzten Beitrag werden Möglichkeiten und Wege besprochen, die durch das Internet entstehen. Interessante Internet-Links und -Portale, die Unterrichtsmaterialien und Filmdidaktisierungen zur Verfügung stellen, sind hier zusammengestellt. Angaben und Kontaktadressen zu den AutorInnen sind auf den letzten Seiten der Publikation zu finden.

Insgesamt stellen die Herausgeberinnen mit diesem Sammelband nützliche Informationen über den Einsatz von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht und ein tatsächlich anregendes Material bereit, das neue Möglichkeiten für die Filmarbeit im DaF-Unterricht eröffnet.

► Wildgen, Wolfgang:

Die Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts. Versuch einer Bilanz. Berlin: de Gruyter, 2010. – ISBN 978-3-11-022850-2. 221 Seiten, € 69,95

(*Ralph A. Hartmann, Edinburgh / Großbritannien*)

Was erwartet ein Rezensent von einem zu besprechenden Buch, das vom Verlag mit knapp 70 Euro bepreist ist? Selbstverständlich ein Produkt, das höchsten inhaltlichen wie auch formalen Ansprüchen genügt. Wolfgang Wildgens Resümee zur Linguistik des 20. Jahrhunderts – wohl gedacht als abschließendes Werk seiner aktiven akademischen Karriere – vermag solche Kriterien lediglich begrenzt hinsichtlich der Gliederung und sachlichen Kompetenz zu erfüllen. Was der Autor bezüglich der Äußerlichkeiten hier jedoch abliefern, grenzt an Impertinenz, die auch und besonders dem äußerst schlampigen Verlagslektorat zur Last gelegt werden kann.

Zunächst allerdings zum Aufbau von Wildgens Historiographie der Linguistik des vergangenen Jahrhunderts: Erwartungsgemäß stellt das erste Kapitel einen Versuch der Rechtfertigung dar, warum eine Bilanz des Faches zu ziehen ist, das sich mit der systematischen Untersuchung menschlicher Sprache beschäftigt. Der Autor spricht hier u. a. im positiven Sinne von einem »Reichtum an Ideen« (6), welcher angeblich förderlich für die Disziplin sei. Kritischere Stimmen könnten

Derartiges als Symptom eines Faches auslegen, das immer noch seinen Weg zu einer wahren Wissenschaft sucht und diesen beileibe noch nicht gefunden hat aufgrund der Zwigigkeiten darüber, was denn nun eigentlicher Gegenstand linguistischer Untersuchungen sein sollte. Wildgens hartnäckiges Festhalten am Ausdruck »Sprachwissenschaft« anstelle von »Linguistik« untermauert einen solchen Eindruck, der sich zu Beginn des zweiten Kapitels fortsetzt, wo er versucht, in aller Kürze die Gesamtentwicklung des Faches von der Antike bis Ende des 19. Jahrhunderts zusammenzufassen. Das Werk der Brüder Grimm, die sogenannte Schulgrammatik des 19. Jahrhunderts, William Dwight Whitneys Vorarbeiten zum Strukturalismus sowie psychologische Tendenzen zu jener Zeit stehen dabei im Vordergrund der Betrachtungen.

Der eigentliche Einstieg erfolgt in Kapitel 3, wenn Wildgen sich mit Ferdinand de Saussure befasst. Es gelingt ihm hier, die Verdienste des Genfers um seine Disziplin in knapper Form angemessen darzustellen, wenngleich es eigentlich nicht entschuldbar ist, dass der Autor dem an weiterführenden Studien interessierten Leser in der Bibliographie die hauptsächliche Grundlage sämtlicher Saussure-Forschungen, die von Rudolf Engler herausgegebene kritische Edition des *Cours de linguistique générale* (1989), vorenthält.

Im vierten und fünften Kapitel beschäftigt sich Wildgen mit zwei weiteren europäischen »Schulen« des Strukturalismus: Prag (Jakobson, Trubetzkoy) und Kopenhagen (Hjelmslev). Unmotiviert wirken dabei zwei Exkurse zu Leo Weisgerber und Hans Glinz im Rahmen des Abschnittes zu Hjelmslev, die Wildgen unternimmt, zumal der konkrete Verweis auf den dänischen Linguisten zu knapp geraten ist (59). Auf positive Art hebt der Autor im Anschluss daran (Kapitel 6) die Bedeutung der Valenzgrammatik von Lucien Tesnière insbesondere für den fremdsprachlichen Unterricht hervor (73).

Verständlicherweise erfolgt an dieser Stelle eine markante Zäsur im Buch Wildgens, da sich der Fokus nun auf die amerikanische Linguistik (Sapir – Kapitel 7, Bloomfield – Kapitel 8, Harris und Chomsky – Kapitel 9) richtet. Was bei den geschilderten Linguisten hier wie auch zuvor sehr angenehm für den Leser ins Auge sticht, sind etwas tiefergehende biographische Angaben zu jenen Personen, die das Fach prägten. Als ebenfalls sehr gelungen ist in diesem Zusammenhang Wildgens Bemühen zu bezeichnen, einerseits den Kontrast wie auch andererseits die Übereinstimmung im Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen Zellig Harris und Noam Chomsky herauszuarbeiten.

Die verbleibenden vier Kapitel von Wildgens Historiographie bzw. Bilanz befassen sich mit Soziolinguistik/Sprachkontaktforschung (Kapitel 10), den strukturalistisch geprägten Ansätzen von Greimas und Halliday (Kapitel 11), kognitiv motivierten Modellen der Sprache und Grammatik (Kapitel 12) sowie Neurolinguistik, Biolinguistik und dem hochspekulativen Aspekt einer Protosprache (Kapitel 13).

Sicherlich unbeabsichtigt unterstreicht Wildgen dabei im Abschnitt zu Greimas und Halliday die Tatsache, dass deren Herangehensweise mehr oder weniger aus einer Umformulierung alter Begrifflichkeiten bestand und somit keinerlei Erkenntnisfortschritt bewirkte.

Als äußerst sympathisch ist hingegen Wildgens Kurzerwähnung einer der unwissenschaftlichsten Modeerscheinungen moderner linguistischer Tendenzen zu bewerten: der sogenannten feministischen Linguistik (132).

Um den Bogen zur formalen Seite von Wildgens Buch zu schlagen, könnte das als Anhang bezeichnete 14. Kapitel (»Tendenzen der Mathematisierung in der Linguistik des 20. Jahrhunderts«) beispielhaft dienen, zumal hier geballt Druckfehler wie auch stilistische Unzulänglichkeiten auftreten, die den gesamten Band durchsetzen.

Bei der Zusammenstellung von Bibliographie wie auch Namens- und Sachregister hat sich Wildgen ganz offenbar nicht die notwendige Zeit genommen. So fehlt beispielsweise in ersterer ein auf Seite 82 des Buches erwähntes Werk von Fillmore und Kay (1987); geradezu peinlich ist es, dass der Linguist James D. McCawley im Literaturverzeichnis mit zwei verschiedenen Schreibweisen auftritt sowie dass zwei Arbeiten von Uriel Weinreich in umgekehrter Chronologie aufgeführt sind. Zu den eklatantesten Auslassungen im Namensregister gehören: Frege (139, 184), Kant (139, 151), Morris (81, 83, 84, 131), Riemann (163, 183), Russell (62, 84, 139, 184), Schleicher (18, 19, 120, 165, 175, 185) und Skinner (88, 91).

Ins Sachregister hätte Wildgen außerdem noch u. a. folgende Begriffe aufnehmen können: Black English Vernacular – BEV (122), Lexical Functional Grammar – LFG (110), Subkategorisierung (112) und Wiener Kreis (97).

Wenngleich man dem Autor in Bezug auf seine Sachkompetenz bzw. die inhaltliche Gestaltung des Buches kaum Vorwürfe machen kann (obwohl sich im Prinzip eine Historiographie und Bilanz der Linguistik des 20. Jahrhunderts sozusagen von selbst gliedert), so ist es doch absolut unverzeihlich, dass eine akademische Publikation, die de Gruyter mit sage und schreibe € 69,95 bepreist hat, über eine jegliche Toleranz sprengende Anzahl an sprachlich-formalen Defiziten verfügt, die sich nicht alleine auf ein heutzutage bereits zur Gewohnheit gewordenes nachlässiges Lektorat zurückführen lassen: Eine Flut von Druckfehlern (im Durchschnitt auf jeder zweiten Seite einer!) und die angesichts der Publikationserfahrung Wildgens völlig überraschende Stil- und Ausdrucksschwäche (beispielsweise unzählige Wortwiederholungen, die jedem Schullehrer des Deutschen die Haare zu Berge stehen ließen) rechtfertigen eine Anschaffung des Buches für von Budgetkürzungen schwer gebeutelte Universitätsbibliotheken erst nach gründlicher Neubearbeitung. Leider scheint hier jedoch das Kind bereits in den Brunnen gefallen zu sein, zumal die meisten deutschen akademischen Büchereien schon über ein Exemplar des Buches verfügen, wie eine Recherche des Rezensenten im *Karlsruher Virtuellen Katalog* ergab.

Literatur

De Saussure, Ferdinand: *Cours de linguistique générale*. Hrsg. von Rudolf Engler. Neuauflage. Wiesbaden: Harrassowitz, 1989.

- Winkler, Maresa:
Ziel B2. DVD mit Arbeitsblättern. Ismaning: Hueber, 2010. – ISBN 978-3-19-251674-0. € 25,95

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

Von den Vorteilen der Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht – seien es Spielfilme, Dokumentarfilme, Kurzfilme oder Fernsehsendungen – muss heute niemand überzeugt werden. Besonders in den heutigen Zeiten dominieren und beeinflussen Bilder das Leben der Menschen; die Rezeptionsgewohnheiten der jüngeren Generationen haben sich im Vergleich zu den älteren Generationen massiv verändert. Das Filmmaterial bringt Abwechslung in den Unterricht und fördert somit die Lernmotivation, enthält reale Kommunikationssituationen, vermittelt landeskundliches Wissen, fördert die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und des Hör-Seh-Verstehens sowie anderer (Sprech-)Fertigkeiten und vermittelt Wissen aus unterschiedlichen Bereichen. Leider werden Filme immer noch selten im Unterricht eingesetzt. Die wichtigsten Gründe dafür sind Zeitnot und Mangel an sinnvollen Didaktisierungsvorschlägen. Seit etwa 10 Jahren bieten aber Verlage außer üblichen Bestandteilen der Lehrwerke wie Kurs- und Übungsbüchern, Lehrerhandbüchern und Audio-CDs auch Videos oder DVDs an.

Im Jahr 2010 erschien die DVD zu *Ziel B2* im Hueber-Verlag. Die DVD enthält 15 Lektionen mit 25 Filmen zu Band 1 und Band 2 des Lehrwerks. Die Filme passen zu den Lernzielen einer oder mehrerer Lektionen, was jeweils in den Kurzbeschreibungen angemerkt wird. Die DVD kann aber auch unabhängig von dem Lehrwerk im Unterricht eingesetzt werden; die Filme eignen sich für ältere Jugendliche und Erwachsene ab Niveau B1.

Außer den Filmen sind Arbeitsblätter für die Lernenden und Materialien für Lehrende enthalten. Letztere umfassen Kurzbeschreibungen der Filme, Beschreibungen der Aktivitäten vor und nach dem Sehen, Anmerkungen zu den einzelnen Arbeitsblättern, Lösungsschlüssel und ggfs. auch Begriffserklärungen oder Hintergrundinformationen. Die Lehrermaterialien stehen sowohl im PDF-Format als auch als rtf-Dateien zur Verfügung, so dass sie von den Lehrenden nach Bedarf modifiziert und erweitert werden können.

Die Themen der Filme betreffen im Allgemeinen das Leben in Deutschland unter verschiedenen Aspekten: Alltag, Beruf, Stadtporträt, Technik, Forschung, Medien.

Exemplarisch seien hier genannt: 1. »Berlin – eine Stadt mit Zukunft«; 4. »Warum färbt sich das Laub bunt?«; 6. »Wohlfühlfaktor Bio«; 12. »Faszination Freeclimbing«; 18. »Bewerbungsgespräch«; 25. »Höhlenforschung extrem«.

Die nicht untertitelten Filme sind authentischen deutschsprachigen Fernsehsendungen entnommen, produziert zumeist im Auftrag von ZDF (Filme Nr. 1–4, 6, 8, 11–12, 15–17, 19–25), andere von »meine Familie & ich TV« (Film Nr. 5), StadtTaxiTV (Film Nr. 7), rheinmaintv (Film Nr. 9), FWU AG (Film Nr. 10), www.hallohund.de (Film Nr. 14). Die Produzenten des Films »Windpocken« (Nr. 13) wurden nicht genannt. Der Film »Bewerbungsgespräch« (Nr. 18) wurde speziell für den DaF-Unterricht konzipiert.

Die Filme dauern etwa drei Minuten und können in einem 45-minütigen Unterricht bearbeitet werden; an manchen Filmen kann man aber auch mehrere Stunden arbeiten. Zu jedem Film gibt es Arbeitsblätter zum Seh-Hör-Verstehen, zu den meisten auch noch weitere Arbeitsblätter: zur Sprachbeobachtung, zu Wortschatz oder/und Grammatik und zu interkulturellen Beobachtungen.

Was die Arbeitsblätter zum Seh-Hör-Verstehen anbetrifft, werden folgende Aktivitäten vor und nach dem Sehen angeboten:

Aufgaben vor dem Sehen: das Vorwissen/Allgemeinwissen aktivieren, Gespräche führen, anhand eines Titels/Bildes/Themas Vermutungen über den Inhalt des Films anstellen, Bilder/Fotos beschreiben, im Internet recherchieren, Stellung nehmen, Schlüsselbegriffe verstehen/erklären, über eigene Erfahrungen berichten, Informationen austauschen, den Film/eine Filmsequenz ohne Ton sehen, Vermutungen über das Gesehene anstellen, mit anderen Textsorten arbeiten, etwas über das Thema erfahren.

Aufgaben nach dem Sehen: Gespräch/Diskussion über das Gesehene führen, Internetrecherchen durchführen, Lieder/Liedtexte zum Thema finden und vorstellen, Gedichte lesen/Gemälde sehen und interpretieren, Rätsel lösen, ein Bildwörterbuch erstellen, ein Kurskochbuch/Menü erstellen, Stellung nehmen, Wortschatz zum Thema des Films herausarbeiten, Deutschland mit dem Heimatland/mit anderen Ländern vergleichen, Handlung eines Films oder Buchs, die vom Lerner/von der Lernerin unabhängig vom Unterricht gesehen bzw. gelesen wurden und in denen es auch um das im Film besprochene Thema ging, wiedergeben.

Die Arbeitsblätter enthalten nur selten Aufgaben zum globalen Verstehen. Dafür gibt es eine Menge unterschiedlicher Aufgaben, die zur Entwicklung des selektiven und kursorischen Verstehens dienen.

Aufgaben während des Sehens: Ordnungsaufgaben, Multiple-choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, fehlende Informationen ergänzen, Fragen beantworten, Paralleltexte mit falschen Angaben korrigieren/Paralleltexte ergänzen, das Gesehene beschreiben, eigene Gedanken/Emotionen registrieren und benennen.

Die Arbeitsblätter zur *Sprachbeobachtung* enthalten folgende Übungstypen: Sätze ergänzen, fehlende Endungen einsetzen, Sätze aus angegebenen Wörtern bilden,

Zuordnungsaufgaben, Bedeutung der Wörter/Wendungen/Sätze erkennen, passende Formen ergänzen, umgangssprachliche Strukturen erkennen, verstehen und korrigieren, Sätze umformulieren, Sätze mit Konnektoren verbinden, gesprochene und geschriebene Sprache vergleichen, Anredeformen erkennen, Wortbildung: zusammengesetzte Wörter bilden, Bedeutung verwandter Wörter erkennen, in Komposita die einzelnen Wörter erkennen, Verbformen ableiten, im Text bestimmte Wortarten erkennen, Wörter und Wendungen in die Muttersprache übersetzen, im Text oft vorkommende Grammatikstrukturen benennen, Antonyme/Synonyme finden, den Text hören, mitlesen und Akzente markieren/sich auf die Aussprache bestimmter Wörter konzentrieren.

Die Arbeitsblätter zu *Interkulturellen Beobachtungen* enthalten folgende Übungstypen: über eigene Gefühle nachdenken/Gefühle verbalisieren, Benimmregeln erkennen (z. B. Duzen/Siezen), Verhalten der Menschen beobachten und interpretieren, deutsche Regeln/Verhaltensweisen/Haltungen mit den eigenkulturellen vergleichen, landeskundliche/soziokulturelle Gegebenheiten erkennen, Erscheinungsbild von Menschen wahrnehmen und interpretieren, Körperhaltung, Mimik und Gestik wahrnehmen und interpretieren, unterschiedliche Sprachregister in bestimmten Situationen erkennen, Einstellung der Menschen aus verschiedenen Kulturen zu unterschiedlichen Aspekten (z. B. Geschichte, Frauen im Beruf, Alter, Haustiere, Ordnung) erkennen und vergleichen, Gegebenheiten aus den Bereichen Landeskunde/Geschichte/Politik/Soziokulturelles lernen, Arbeit in einem deutschen Unternehmen beobachten und vergleichen.

Die Filme sind gegenwartsbezogen und verlieren in den nächsten Jahren mit Sicherheit nicht an Aktualität. Die Arbeitsblätter sind abwechslungsreich; mancher Unterricht kann sogar zu einem mehrstündigen Projekt entwickelt werden. Die Lernenden werden mit unterschiedlichem Sprachgebrauch konfrontiert. Die einzige Schwäche ist das Fehlen von Aufgaben zum globalen Verstehen, was jedoch durch erfahrene Lehrer kompensiert werden kann.

► Wolfrum, Jutta:

Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ). Ismaning: Hueber, 2010 (Qualifiziert unterrichten). – ISBN 978-3-19-041751-3. 184 Seiten, € 18,95

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Woran denken Sie, wenn Sie »kreatives Schreiben« hören? An Volkshochschul-kurse? An amerikanische Universitäten und so renommierte Autoren wie Jonathan Franzen und Toni Morrison, die beide als Dozenten in Schreibkursen tätig sind? Auf jeden Fall verbindet man dieses Thema meistens mit mehr oder weniger

dilettantischen Ambitionen, literarische Texte zu ›fabrizieren‹. Wie passt diese Vorstellung in den Deutschunterricht, auch noch in Kurse für Deutsch als Zweitsprache, noch dazu mit Jugendlichen?

Mit der Antwort auf diese Frage beschäftigt sich der erste Teil des Bandes von Jutta Wolfrum sehr ausführlich. Sie teilt ihr Buch in zwei große Blöcke: Information und Praxis. Im Informationsteil geht es um die theoretischen Hintergründe der Fertigkeit »Schreiben«. Die Autorin geht dabei von einer grundlegenden kulturellen Prägung des Schreibens aus: Was wir schreiben, wie wir schreiben, warum wir schreiben – all das gibt uns die Kultur, in der wir leben, in der wir aufgewachsen sind, vor. Sie führt eindrucksvolle und wissenschaftlich fundierte Beispiele für diese Prägung an und jeder, der schon einmal an einer Universität mit ausländischen Studenten gearbeitet hat, wird seine Erfahrungen hier wiederfinden.

Natürlich könnte man dem entgegenhalten, dass es hier ja um »kreatives« Schreiben geht, eben nicht um wissenschaftliche, ja nicht einmal formale Texte wie Briefe, Entschuldigungen etc., wie wir sie aus Integrationskurs-Anforderungen kennen. Wolfrum will den Zusatz »kreativ« primär verstanden wissen als Entdecken und Ausprobieren von ganz eigenen Ausdrucksweisen: Sich selbst auszuprobieren, angstfrei den Umgang mit Sprache zu erleben und so einen ganz neuen, eigenen Zugang zu ihr zu finden, das ist das Ziel des kreativen Schreibens. Sie öffnet damit der aktuell eher vernachlässigten Fertigkeit Schreiben einen neuen Bedeutungscharakter: Schreiben wird nicht mehr auf das Allernötigste reduziert und möglichst in Zusammensetzungen von fertigen Textbausteinen realisiert, sondern Schreiben wird als individueller Raum beschrieben, den der Schüler quasi ohne Reglementierung für sich füllen kann. Grammatik und Regeln spielen dabei durchaus eine Rolle, denn, so betont Wolfrum, die Texte bedürfen nach einer ersten Produktions- und Vorlesephase durchaus einer Überarbeitungssequenz. Diese wird aber, da sie der kreativen Phase nachgeschaltet ist, nicht als Behinderung oder Einschränkung empfunden, sondern öffnet den Text einer nochmaligen Reflexion und letztlich auch einer breiteren Akzeptanz. Diese Revisionen der Texte können in einer Gruppe oder auch in Partnerarbeit erfolgen, wie auch der Schreibprozess selbst. Insofern ist kreatives Schreiben nicht nur ein Fördern selbstständiger Handlungsfähigkeit, sondern dient auch dem sozialen Austausch. In diesem Zusammenhang ist es der Autorin wichtig, dass eine Beurteilung und Benotung durch den Lehrer erst nach einer oder mehreren Überarbeitungsphasen erfolgen sollte.

Im zweiten Teil ihrer Ausführungen geht es um die Praxis. Die Autorin, die ihr Wissen aus der Teilnahme und Leitung diverser Schreibseminare zieht, geht dabei auf alle bekannten Schreibprobleme ein: Motivation, Textsorten, Schreibideen, Strukturierung von Texten, Einsatz von Bausteinen etc. Sie schafft damit eine Art Kompendium, das dem Lehrer, der sich auf dieses Terrain wagen will, ein gutes

Arbeitsmittel an die Hand gibt: Schreibspiele, Ideen für Schreiben mit und nach Musik, Nutzung literarischer Vorlagen, Cluster, Mindmaps, Exkursionen und Gestaltung von »Schreiborten« – all das findet sich hier knapp beschrieben. Alle Anregungen zeichnen sich durch einfache Umsetzbarkeit aus oder lassen sich leicht in verschiedenen Kontexten ausprobieren.

Hier ein Aufgabenbeispiel: Lerner sollen sich anhand eines Stadtplans eine Straße aussuchen, deren Name interessant für sie ist. Im ersten Schritt wird ein Cluster erstellt – auch unter Zuhilfenahme des Stadtplans – und im zweiten Schritt begeben sich die Schüler nun in »ihre« Straße und notieren ihre Beobachtungen. Genauso werden Hafen, Bahnhof, Kino, Museum, Markt etc. zu Schreiborten.

Am Ende des Buches gibt die Autorin eine knappe Anzahl von Zitaten aus Schreibkursen und Textbeispiele von Schreibprodukten wider. Den Abschluss bildet eine Reihe von Kopiervorlagen, die sich unmittelbar in Kursen einsetzen lassen: literarische Vorlagen, Fotos, Bilder etc. Ein Literaturverzeichnis schließt diesen sehr konzentrierten und empfehlenswerten Band ab.

Neue Sirene

Wegweisende Literatur der Gegenwart

Die Buchreihe »Wegweisende Literatur der Gegenwart« erscheint seit 4 Jahren. Sie können einzelne Bände bestellen oder die Buchreihe zur Fortsetzung abonnieren. Bd. 26/27 erscheint im Herbst.

Bd. 26/27 / 2011

enthält Lyrik und Prosa von

Lionel Pigot Johnson (aus dem Englischen) | Erika Brandner | Tzveta Sofronieva | Sofia Nestorova (aus dem Bulgarischen) | Birgit van der Leeden | Liao Yiwu (aus dem Chinesischen) | Iraj Taghi-Khani | Ruxandra Niculescu | Silvia Choleva (aus dem Bulgarischen) | Nadya Radulova (aus dem Bulgarischen) | Ernest Christopher Dowson (aus dem Englischen) | Vincent E. Noel | Rolf Bödege | Bozhana Apostolova (aus dem Bulgarischen) | Johannes Tosin | Bülent Kacan | Merih Günay (aus dem Türkischen) | Tudor Argezi (aus dem Rumänischen) | Frank Hornung/Miyuki Sato (aus dem Japanischen) ISSN 1867-4178

Bd. 24/25 / 2009

enthält Lyrik und Prosa von

Christa Geitner | Henri Micaux (aus dem Französischen) | Nick Gordon | Ana Blandiana (aus dem Rumänischen) | Hedwa Harechawi (aus dem Hebräischen) | Hasan Özdemir | Martina Klein | Rumiana Ebert | Radoslav Tomáš (aus dem Slowakischen) | Bettina Schultheiß | Mircea M. Pop | Marina Meyer (aus dem Russischen) | Rolf Bödege | Erika Brandner | Tobias Grüterich | Iraj Taghi-Khani | Gérard Bayo (aus dem Französischen) ISSN 1867-4178

Zuvor erschienen 20 Ausgaben der Literaturzeitschrift »Neue Sirene«. Einige Exemplare der einzelnen Ausgaben sind noch erhältlich.

Die *Neue Sirene* ist über die **Redaktionsadresse** (Bettina Hohoff, Orleansstr. 23, 81667 München, Deutschland, Email: redaktion@neuesirene.de, Fax 089/355117) sowie über den Buchhandel zu beziehen. Doppelband: 24,- EUR, Einzelband: EUR 12,-. Abonnement (4 Bände) EUR 43,-. Zeitschrift, Heft 1-20, ISSN 0945-9995. Besuchen Sie uns auch im Internet:

<http://www.neuesirene.de> oder <http://www.neuesirene.com>

WOLFGANG HADAMITZKY KANJI UND KANA

Die Welt der japanischen Schrift in einem Band
Lernbuch und Lexikon



Verbesserte und erweiterte Neuauflage

2012, 424 Seiten, kt., 29,80 EUR

ISBN: 978-3-86205-087-1

Die einleitenden Kapitel geben einen Überblick über die Entstehung und den heutigen Gebrauch der beiden Silbenschriften Hiragana und Katakana sowie der in Japan Kanji genannten chinesischen Schriftzeichen. Zahlreiche ganzseitige Tafeln unterstützen das Lernen und Nachschlagen aller wichtigen Aspekte des japanischen Schriftsystems.

Der Hauptteil des Bandes behandelt die 2136 Jōyō-Kanji (nach Richtlinien des japanischen Kultusministeriums von 2010), geordnet nach Häufigkeit und Komplexität. Jedes Stichzeichen erscheint groß in einer ästhetisch ansprechenden Pinselschrift sowie in normaler Schreibschrift. Kleine Ziffern am Anfang jedes Striches zeigen an, wie das Zeichen zu schreiben ist.

Zu jedem Kanji findet der Lernende alle amtlich zugelassenen Lesungen, d.h. alle Wörter, die damit geschrieben werden können, und deren Bedeutungen. Ferner Angaben zur Struktur und zu den Bestandteilen des Zeichens.

Weil sich Lesung und Bedeutung eines Zeichens in der Regel erst aus dem Kontext ergeben, in dem sie verwendet werden, sind bei jedem Stichzeichen exemplarisch bis zu fünf nach Häufigkeit ausgewählte Komposita aufgeführt, d.h. aus mehreren Kanji zusammengesetzte Wörter. Das illustriert die praktische Verwendung der Zeichen und bewahrt damit vor sturem Auswendiglernen der Einzelzeichen. Zugleich erweitert es den Wortschatz. Und es dient der ständigen Wiederholung und Vertiefung bereits zuvor gelernter Kanji. Denn die angeführten Komposita enthalten fast durchweg nur Zeichen, deren laufende Nummer im Buch kleiner ist als die des Stichzeichens.

Abgerundet wird der Band durch drei Register, die ein rasches Nachschlagen aller Zeichen über ihre Aussprache, die Strichzahl und das Radikal (für die Einordnung maßgebender Bestandteil) ermöglichen.

Übungsblätter zum Erlernen der Silbenalphabet Hiragana und Katakana sowie der ersten 300 Kanji aus diesem Buch finden Sie zum kostenlosen Herunterladen im Internet unter folgender Adresse:
<http://www.hadamitzky.de/deutsch/schreibuebungen.htm>



IUDICIUM Verlag GmbH
Hans-Grässel-Weg 13 · D-81375 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

RYOZO MAEDA (HRSG.) TRANSKULTURALITÄT. IDENTITÄTEN IN NEUEM LICHT

Asiatische Germanistentagung in Kanazawa 2008

herausgegeben von Ryozo MAEDA im Auftrag der Japanischen Gesellschaft für Germanistik und in Zusammenarbeit mit dem Redaktionskomitee des Dokumentationsbandes der Asiatischen Germanistenkonferenz 2008

2012, 928 Seiten, kt., 98,— EUR

ISBN: 978-3-86205-099-4



Die im Prozess der Wirtschafts- und Informationsglobalisierung sich drastisch wandelnde kulturelle Landschaft war sicherlich einer der Gründe für die intensivierte Selbstreflexion und Diskussion um Neuorientierung(en) der Germanistik, durch die die jüngste fachliche Entwicklung sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas – jeweils mit unterschiedlichen Akzentuierungen – stark geprägt worden ist. Auch im Rahmen der Asiatischen Germanistentagungen, die seit dem ersten Treffen 1991 in Berlin bereits eine zwanzigjährige Geschichte haben, ist diese Thematik unter verschiedenen Aspekten aufgegriffen worden.

Die Asiatische Germanistentagung 2008, die vom 26. bis zum 30. August 2008 in Kanazawa (Japan) stattfand, setzte sich unter dem Generalthema »Transkulturalität: Identitäten in neuem Licht« mit dem globalen Kulturwandel aus asiatischen Perspektiven interdisziplinär auseinander. Durch den Rückgriff auf Transkulturalität wurde eine thematische wie theoretische Grundposition konfiguriert, von der aus es nicht darum ging, eine spezifisch eigene Perspektive zu wählen, um fremde Kulturen und Literaturen zu verstehen, sondern darum, Praktiken des Verständnisses und der Vermittlung zwischen mehreren Kulturen von vornherein jenseits dieser Dichotomie von fremd und eigen aufzugreifen und neu zu reflektieren.

Mit diesem Generalthema wurde versucht, die wissenschaftlichen, didaktischen und kulturvermittelnden Praktiken der Germanistiken in Asien unter dem Gesichtspunkt der transkulturellen Identitätsgenese und -auflösung theoretisch-systematisch wie historisch zu erörtern. Im Vordergrund standen dabei die Germanistiken in Asien als »Übersetzungswissenschaften« im weitesten Sinne des Wortes, deren soziale Funktionen auch im Kultur- und Wissenschaftstransfer zwischen der universitären Forschung und den außeruniversitären, praxis- und berufsbezogenen Bereichen liegen.

INHALTSÜBERSICHT:

PLENARVORTRÄGE · SEKTION 1: *Sprache als Kulturtransfer* · SEKTION 2: *Sprachenpolitik und Transkulturalität* · SEKTION 3: *Alteritäten/Identitäten im Wandel* · SEKTION 4: *Pop, Medien, Megapoleis* · SEKTION 5: *Europa- und Asien Diskurse* · SEKTION 6: *Möglichkeiten eines transkulturellen DaF-Unterrichts* · SEKTION 7: *Germanistik und Grenzüberschreitungen* · PODIUMSDISKUSSION



IUDICIUM Verlag GmbH
Hans-Grässel-Weg 13 · D-81375 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

RAINER E. WICKE AUFGABENORIENTIERTES UND PROJEKT- ORIENTIERTES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT

Genese und Entwicklung



2012, 292 Seiten, kt., 42,— EUR

ISBN: 978-3-86205-089-5

In der vorliegenden Publikation zeigt der Autor, dass das aufgaben- und projektorientierte Lernen im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht auf eine interessante, aber durchaus unterschiedliche Entwicklung im angelsächsischen und im bundesdeutschen Raum zurückblicken kann. Der Stellenwert der Theorie einer kommunikativen Kompetenz, die von Hans-Eberhard Piepho entwickelt und in Veranstaltungen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung – Fachbereich Neue Sprachen – zur Diskussion gestellt wurde, wird deutlich hervorgehoben, denn die Theorien Piephos haben nicht nur den Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch den fremdsprachigen Deutschunterricht weltweit erheblich beeinflusst. Dazu beigetragen hat auch die Übungstypologie DaF, mit deren Hilfe im Sinne eines Methodencurriculums emanzipatorische Ansätze im Unterricht realisiert werden konnten.

Das Buch beschränkt sich keineswegs nur auf die Genese des aufgaben- und projektorientierten Lernens, vielmehr veranschaulicht es auch anhand von zahlreichen Beispielen aus der Unterrichtspraxis die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis, wobei auch der Bereich des fremdsprachigen Literaturunterrichts nicht ausgespart wird. Exemplarische Beispiele aus Unterricht und Fortbildung in kanadischen und tschechischen Schulen belegen, dass die in Deutschland entwickelten Ansätze und Modelle sich auf den internationalen DaF-Unterricht übertragen lassen. Dabei werden kleinschrittige Verfahren durch die Bearbeitung von Mikroprojekten ebenso veranschaulicht wie Großprojekte.

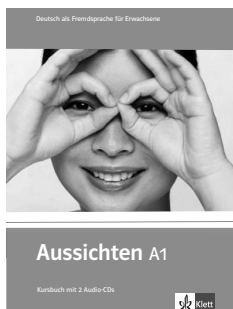
Rainer E. WICKE arbeitet als Fortbildungskordinator im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Köln. Dort ist er als Schulaufsichtsbeamter, Lehrer und Fortbilder tätig.

Sowohl in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch im Ausland, z.B. während mehrjähriger Aufenthalte in Kanada und der tschechischen Republik, hat er an der Entwicklung von Curricula und Materialien für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht mitgewirkt. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Methodik / Didaktik des schülerzentrierten und handlungsorientierten Lernens sowie im (fächerübergreifenden) Projektunterricht. Weitere Schwerpunkte seiner Arbeit konzentrieren sich auf die interkulturelle Landeskunde und den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht.



IUDICIUM Verlag GmbH
Hans-Grässel-Weg 13 · D-81375 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

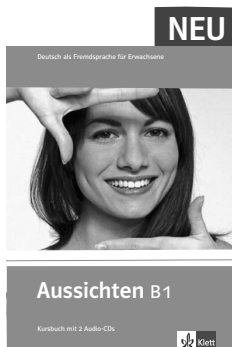
Aussichten ist jetzt komplett!



Kursbuch A1 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676200-7



Kursbuch A2 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676210-6



Kursbuch B1 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676220-5

Mit Aussichten

- vermitteln Sie Deutsch echt und lebendig
- machen Sie Ihre Lernenden fit für den privaten, beruflichen und öffentlichen Lebensbereich
- haben Sie vielfältige Medien zur Auswahl, z. B. eine integrierte DVD mit Porträts realer Personen
- stehen Ihnen umfangreiche Zusatzmaterialien, eine kostenlose Moodle-Komponente, sowie das Lehrhandbuch kostenlos im Internet zur Verfügung

Ergänzen Sie Ihren Unterricht:

- Einstufungstests
- Glossare
- Portfolios
- Transkriptionen
- Leitfäden für Lehrende
- Kopiervorlagen

Das und vieles mehr finden Sie kostenlos unter www.klett.de/aussichten in der Rubrik „Lehrwerk-Online“.

Passend dazu:



Phonetiktrainer A1-B1
Kursmaterial mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676232-8

Diese Titel erhalten Sie in Ihrer Buchhandlung
oder im Internet unter www.klett.de/aussichten

Sprachen fürs Leben!