

Rezensionen

Als Nachtrag zur Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* erscheinen an dieser Stelle einige Rezensionen, die aufgrund eines technischen Versehens nicht in das Doppelheft 2/3–2009 aufgenommen wurden. (Lutz Köster)

Doitchinov, Serge:

Modalverben in der Kindersprache. Kognitive und linguistische Voraussetzungen für den Erwerb von epistemischem können. Berlin: Akademie Verlag, 2007 (studia grammatica 67). – ISBN 978-3-05-004433-0. 239 Seiten, € 64,80

(Heiko Narrog, Sendai / Japan)

Die Modalverben im Deutschen wie auch in vielen anderen Sprachen sind hoch polyfunktional. So kann *müssen* zum Beispiel »deontisch« verwendet werden wie in *Du musst jetzt nach Hause!* oder »epistemisch« wie in *Das muss Peter sein*. Diese Polyfunktionalität ist Gegenstand einer reichen Forschungsliteratur, die sich vor allem auf syntaktische und semantische Unterschiede der verschiedenen Lesarten bezieht.

Eine weitere Frage, die sich aus der Polyfunktionalität ergibt, ist, in welcher Reihenfolge sich Kinder die verschiedenen Lesarten im Spracherwerb aneignen und warum diese Reihenfolge besteht. Über den ersten Teil dieser Frage weiß man bereits recht gut Bescheid. Unabhängig von der untersuchten Sprache sind es die epistemischen Lesarten, die später erworben werden, nämlich erst mit 6 bis 8 Jahren, während die nicht-epistemischen Lesarten in der Regel bereits mit drei Jahren erworben werden. Die Gründe hierfür sind aber

noch weitgehend unbekannt. Doitchinov geht ihnen in seiner Studie experimentell nach, wobei unter den zahlreichen Modalverben, die Polyfunktionalität aufweisen, *können* sein Gegenstand ist. Er stellt vier Hypothesen auf, nämlich

- 1) Kinder brauchen länger Zeit, um sich die »Unentscheidbarkeit«, die durch epistemische Lesungen ausgedrückt wird (z. B. ist *Peter kann schon da sein* »unentscheidbar« zwischen *Peter ist schon da* und *Peter ist noch nicht da*) kognitiv anzueignen (Unentscheidbarkeits-Hypothese);
- 2) Kinder brauchen länger Zeit, um sich die skalaren Implikaturen, die vor allem bei schwachen epistemischen Ausdrücken präsent sind (*Peter muss schon da sein* impliziert *Peter kann schon da sein*, aber nicht umgekehrt), anzueignen (Implikatur-Hypothese);
- 3) Kinder haben Schwierigkeiten, sich Bedeutungen von polyfunktionalen Wörtern anzueignen, dies im Gegensatz zu Wörtern mit einer eindeutigen Bedeutung (im epistemisch modalen Bereich ist z. B. *vielleicht* nicht polyfunktional) (Kontrast-Hypothese);
- 4) Kinder haben Schwierigkeiten, sich so genannte syntaktische Anhebungsstrukturen, zu denen Modalverben gerechnet werden, anzueignen (Anhebungs-Hypothese).

Doitchinovs akribisch geplanten Experimente mit 6- bis 9-jährigen Kindern (und Erwachsenen als Kontrollgruppe), in denen Kinder Sätze mit Modalausdrücken Bildergeschichten zuordnen mussten, zeigen, dass nur die erste Hypothese voll aufrechterhalten werden kann. Die zweite und vierte Hypothese können quasi völlig verworfen werden, während die dritte, die Kontrast-Hypothese, nur bedingt bestätigt werden kann.

Doitchinov zeigt also im Großen und Ganzen, dass der Erwerb von epistemischen Modalausdrücken von der kognitiven Entwicklung der Kinder abhängig ist, die sich das Konzept epistemischer Unentscheidbarkeit erst aneignen müssen, und weniger von der Entwicklung rein sprachlicher Fähigkeiten. Dies entspricht der Tatsache, dass die Fakten in Bezug auf den Erwerb von epistemischen Modalausdrücken fast völlig sprachunabhängig sind. Eine sehr beeindruckende Studie!

Karg, Ina:

Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben. Frankfurt/M.: Lang, 2007. – ISBN 3-631-55285-8. 231 Seiten, € 41,10

(*Regina Freudenfeld, München*)

Schulisches Schreiben und Diskursfähigkeit – in diesem Spannungsfeld haben Schriftlichkeits- und Schreibforschung in den letzten drei Jahrzehnten eine Vielfalt an Erkenntnissen gewonnen und neue Konzepte wie die Ordnung der Prozesse und Prozeduren des Schreibens entwickelt. Der aus historischer, sprachwissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Sicht entstandene Band der Göttinger Schreibdidaktikerin Ina Karg bezieht sich auf den muttersprachlichen Deutschun-

terricht und betrachtet schulisches Schreiben weniger von der kognitivistisch ausgerichteten Lese-/Schreibentwicklungsorschung her als von den Widersprüchen und Defiziten schulischer Praxis. Auf der Grundlage umfangreichen empirischen Materials geht die Autorin der Frage nach, wie die Fähigkeiten »Erzählen«, »Zusammenfassen« und »Argumentieren«, die den klassischen Kanon schulischer Schreibvermittlung bilden, von Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen entwickelt und schriftsprachlich umgesetzt werden. Dass neuere – in der DaF-Schreibdidaktik durchaus erfolgreiche – Konzepte, die mit den Schlagworten »Kommunikation« und »Kreativität« wiedergegeben werden können, sich in der schulischen Praxis des Deutschunterrichts nicht durchsetzen konnten, führt Karg auf das »Versäumnis« zurück, den wissenschaftlichen Gegenstandsdiskurs nicht ernst genommen und ihn auf eine vorwissenschaftlich-naive Vorstellung von »Textsorte«, »Adressat« und »Intention« verkürzt zu haben, die nicht zu einer Neukonzeption schulischen Schreibens führen kann (23). Das »Dilemma« schulischen Schreibens wird im Einzelnen an der Wirklichkeit des Deutschunterrichts aufgezeigt. In detaillierten Analysen von Schüleraufsätzen der Sekundarstufe I/II legt die Autorin dar, wie das aktuelle, von Schultraditionen und Unterrichtskulturen geprägte Aufsatzkonzept die kommunikative Wirklichkeit und damit die Komplexität von Textsortenspezifik, Verfasserintention und funktionaler Bestimmung von Texten unterläuft. So wird etwa an der Schülerarbeit »Rotweinkuchen« beispielhaft ausgeführt, wie ein Aufsatz, der zwei Schriftstücke – ein Rezept und einen Brief – beinhaltet, trotz »gut gemeinter« Aufgabenstellung an den Bedürfnissen der sprachlichen Wirklichkeit vorbeigeht (26 ff.).

Als Alternative zur gängigen schulischen Schreibvermittlung schlägt Karg die Entwicklung von Diskursfähigkeit vor, die sie als Kompetenz versteht, mit der die Verfasser sich in einen Diskurs »einschreiben« und diesen je nach Lerngruppe, Alter und Anbindungsmöglichkeiten an ihre Erfahrungs- und Lebenswelt schriftsprachlich gestalten. Lässt der Unterricht eine Diskursbeteiligung seitens der Schüler zu, d. h. hängt die Wahl der Unterrichtsgegenstände davon ab, ob der Schüler zwischen seinem Sprach- und Kulturwissen und den Inhalten der Texte »verhandeln« kann, so entstehen vielfältige Zugänge zum Schreiben, Zugänge, die sich in der konkreten Unterrichtsarbeit mit Diskurssimulationen erschließen lassen, die garantieren, dass Texte nicht allein bildungspolitischen Vorgaben verpflichtet, sondern Ausdruck einer öffentlich relevanten kommunikativen Wirklichkeit sind.

Aus ihren Überlegungen zur Diskursfähigkeit leitet Ina Karg eine Revision des Schreibunterrichts ab, welche an drei schulischen Schreibanforderungen konkretisiert wird, der Erzählung, der Inhaltsangabe und der Erörterung. Aus Sicht der Entstehungsgeschichte dieser schulischen Aufsatzgattungen und mit Blick auf zwei europäische Nachbarländer – England und Finnland – gelingen höchst aufschlussreiche Analysen zu Inkonsistenz und Widersprüchlichkeit dieser in der außerschulischen Wirklichkeit nicht existenten Textsorten. Obwohl sich der Band die Revision des muttersprachlichen Deutschunterrichts zum Ziel setzt, sei erwähnt, dass gerade die Diskussion der argumentativen Textsorte »Erörterung« dem fortgeschrittenen DAF-Unterricht und der Didaktik wissenschaftsproästhetischen Schreibens wichtige Impulse geben kann. So bestätigt sich, dass die Umsetzung einer Abfolge von Instruktionsschritten noch keinen argu-

mentativen Text entstehen lässt und die Überzeugungskraft einer Argumentation nicht in erster Linie davon abhängt, wie der Text auf der Oberfläche formuliert ist, sondern in Bezug auf den Erfahrungshorizont des Schreibers/Lesers rezipiert wird (156). Auch hier wird der Diskursbegriff bemüht, um zu zeigen, dass im Unterricht argumentative Textmuster und -sorten wie Leserbrief, Kunst- und Literaturkritik, Kommentar und Kurzessay entwickelt werden können, die Authentizität simulieren und kommunikative Relevanz besitzen.

Abschließend sei hinzugefügt, dass Ina Karg ihre Analysen weniger an Textkonventionen (Textsorten, Textmustern) als an Komponenten des Diskurses ausführt (207), weshalb so wichtige Fragen der Forschung wie die Vorbereitung der gymnasialen Oberstufe auf das wissenschaftliche Schreiben nicht konkretisiert werden. Hier bleibt es beim Verweis auf die Erkundung (möglicher) Expertendiskurse und die (mögliche) Beteiligung an der entsprechenden Schriftkultur. Insgesamt bietet der Band aber einen nicht nur für die Vermittlung des Deutschen als Muttersprache Gewinn bringenden Einblick in die didaktische Reflexion des schriftsprachlichen Deutschunterrichts und seine zukünftigen Herausforderungen.

Kessel, Katja; Reimann, Sandra:
Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 2008 (UTB 2704). – ISBN 978-3-7720-8249-8. 294 Seiten, € 14,90

(Rossella Pugliese, Cosenza / Italien)

Ob ein Linguistikstudium erfolgreich absolviert wird, entscheidet sich ganz am Anfang. Wer die zentralen Begriffe und Erkenntnisziele nicht in den ersten

Jahren verinnerlicht wird im Laufe seines Studiums nicht nur den Spaß am Forschungsgegenstand verlieren, sondern spätestens im Hauptstudium scheitern. Um diesem traurigen Schicksal vorzubeugen, werden immer mehr Werke verfasst, die grundlegend in die Aufgaben und Ziele der deutschen Sprachwissenschaft einführen. Obwohl die Anzahl der Einführungswerke inzwischen Legion ist, unterscheiden sich die meisten inhaltlich und methodisch nur wenig. Einführungswerke wie die von Heinz Vater (2002) und Angelika Linke u. a. (2007), um nur zwei Beispiele zu nennen, vermitteln das theoretische Grundwissen über die einzelnen Teilbereiche wie Phonologie, Semiotik oder Textlinguistik und führen in die aktuellen wissenschaftlichen Debatten ein. Einen etwas anderen methodischen Ansatz vertritt das zu besprechende Werk der beiden Sprachwissenschaftler Katja Kessel und Sandra Reimann über die *Deutsche Gegenwartssprache* von 2005, das wegen des enormen Zuspruchs des Publikums heute bereits in einer zweiten, leicht überarbeiteten Ausgabe vorliegt.

Ausdrücklich wird das Konzept eines »übersichtlichen, analyseorientierten Arbeitsbuchs« (Vorwort, XI) verfolgt. Nicht der wissenschaftliche Umgang mit den Grundlagen, sondern der praktische Umgang mit dem dargestellten Basiswissen, der »Transfer in die Analysepraxis« (ebd.) steht im Fokus des Interesses der Autorinnen. Konkrete Arbeitsaufgaben mit Lösungen sollen den Lernerfolg absichern und so die Voraussetzungen schaffen, um erfolgreich am wissenschaftlichen Fachdiskurs teilnehmen zu können.

Inhaltlich werden alle Aspekte der deutschen Sprachwissenschaft abgedeckt. Ausgehend von einem deduktiven Gliederungsschema – in den Worten der

Autorinnen: »von der Satz- zur Lautebene« (ebd.) – werden in acht Kapiteln die zentralen sprachwissenschaftlichen Bereiche und Analyseinstrumente in synchroner Perspektive vorgestellt: Syntax, Wortarten, Flexion, Wortbildung, Sprache und Sprachen, Semantik, Phonologie und Phonetik sowie Graphemik. Besonders ausführlich werden die recht prüfungsrelevanten Bereiche Syntax und Wortbildung behandelt. Abschließend werden mit der Textgrammatik und Stilistik die beiden Teilbereiche der Sprachwissenschaft vorgestellt, die größere sprachliche Einheiten in den Mittelpunkt stellen. Jedes Kapitel folgt einer klaren Trias: Nach der Klärung zentraler Begriffe bzw. Betrachtungsweisen werden anhand vieler konkreter Satzbeispiele die einzelnen Sprachphänomene – wiederum akribisch unterteilt – kurz und prägnant beschrieben. Übungsaufgaben und Hinweise auf weiterführende wissenschaftliche Literatur mit einer kurzen Charakterisierung beschließen das jeweilige Kapitel.

Auch der Form nach ist das Werk auf Studienanfänger zugeschnitten, die noch wenig Übung im Umgang mit der wissenschaftlichen Fachsprache haben. Hierbei kommt wohl nicht zuletzt auch die journalistische Arbeitspraxis der Co-Autorin Sandra Reimann zum Tragen: Die didaktische Sprache ist klar und weitgehend frei von Fachjargon. Die Aussagen sind in der Regel in einfachen Hauptsätzen formuliert; kaum ein Satz geht über zwei Zeilen. Auch die optische Aufbereitung orientiert sich an den Rezeptionsgewohnheiten moderner Medienkonsumenten. Zentrale Aussagen sind entweder farblich oder durch spezielle Icons hervorgehoben. Der Stoff wird teilweise nur stichpunktartig in Form einer Aufzählung aufgeführt; auch werden einzelne inhaltliche Punkte wie z. B. die Unterscheidung

zwischen Morph, Morphem und Allomorph zur besseren Übersicht in Tabellenform nebeneinander zusammengefasst bzw., wie im Fall der Satzformanalyse, mittels Diagrammen veranschaulicht.

Die konzentrierte Darstellungsform in Sprache und Grafik führt dazu, dass ungeachtet des überschaubaren Buchvolumens praktisch alle Aspekte und Analyseebenen der deutschen Sprache berücksichtigt sind. Allein der Bereich der Textlinguistik wird nur ausschnitthaft behandelt. Von den grammatischen Satzbausteinen und Klassifikationskategorien über die lexikalischen Bedeutungszusammenhänge bis hin zu den Instrumenten der Textgrammatik und der Rhetorik – jeder Teilbereich wird, feingliedrig in seinen Verästelungen, nüchtern und mit vielen Textbeispielen vorgestellt.

Allerdings scheint in einigen Fällen die verdichtete, vielfach auf Vollständigkeit ausgerichtete Vermittlung des Stoffs zu Lasten seiner Wertigkeit zu gehen. So stehen zentrale sprachwissenschaftliche Phänomene teilweise gleichrangig gegenüber abseitigerem Wissen, was gerade den Anfängern den Überblick erschwert. Besonders im Kapitel zur Wortbildung ist die Aufteilung sehr feingliedrig; eine gewisse Schwerpunktbildung hätte besonders in diesem Fall dem pädagogischen Lernziel sicher gut getan.

Dieser kleine Kritikpunkt soll aber das große Verdienst dieser Einführung in keinster Weise schmälen. Wohl selten ist es Fachwissenschaftlern so gut gelungen, über linguistische Bereiche so klar und schnörkellos und dabei absolut solide zu informieren. Das vorliegende sprachwissenschaftliche Einführungswerk stellt zweifellos einen wichtigen und willkommenen Beitrag dar, dessen Lektüre vorbehaltlos zu empfehlen ist.

Literatur

Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R.: *Studienbuch Linguistik*. 5. Auflage. Tübingen: Niemeyer, 2007.
Vater, Heinz: *Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart: Fink, 2002 (UTB 1799).

Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.):

Grammatik in der Universität und für die Schule – Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Germanistische Linguistik 279). – ISBN 978-3-484-31277-7. 230 Seiten, € 62,-

(Rossella Pugliese, Cosenza / Italien)

Grammatik als Bestandteil des Linguistikstudiums und Grammatik als Bestandteil des Deutschunterrichts – sind das nicht zwei vollkommen verschiedene Paar Schuhe? Wohl fast jedem Studierenden der Germanistik hat sich diese Frage im Laufe des Studiums aufgedrängt. Sei es, weil er feststellte, dass die schulisch erworbenen Grammatikkenntnisse für das Studium nicht brauchbar sind, oder weil der Lehramtsstudierende sich nicht vorstellen konnte, wie die im Studium behandelten sprachwissenschaftlichen Theorien in der Unterrichtspraxis anzuwenden seien.

Mit dieser Problematik der Verbindung von Theorie und Praxis in der Grammatikforschung beschäftigt sich der vorliegende Band *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Hervorgegangen sind die einzelnen Beiträge aus einem Symposium am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster, das am 14. und 15. April 2005 stattfand. Namhafte deutsche, österreichische und schweizerische Sprachwissenschaftler aus Universität und Pädagogischer Hochschule versammelten sich dort, um über die Möglichkeiten einer

besseren Verzahnung von universitärer Lehre und schulischem Grammatikunterricht zu diskutieren. Ausgehend von einer funktionalen Sprachbetrachtung und einem Grammatikverständnis, das im Gegensatz zum starren Regelkorsett einer rein präskriptiven Grammatik für einen flexiblen Umgang mit Fehlern plädiert, wollen die ForscherInnen zu einer »grammatischen Modellbildung« beitragen. Diese scheint »in besonderer Weise für Vermittlungsprozesse in Schule und universitärem Unterricht geeignet«, wie es in der Einleitung der Herausgeber heißt (1).

Seit der berühmt gewordenen Frage von Konrad Gaiser *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* (1950) hat sich die Grammatikforschung enorm weiterentwickelt, was sich, wenn auch nicht immer auf direktem Wege, auch in der Grammatikvermittlung an Universität und Schule niederschlägt. Über die Grundsatzkritik eines Werner Ingendahl hinaus, der in seinem Werk *Sprachreflexion statt Grammatik* (1999) dem herkömmlichen Grammatikunterricht eine fundamentale Absege erteilt, haben sich Sprachdidaktiker immer wieder über neue Vermittlungskonzepte von Grammatik Gedanken gemacht, die als Postulat einer *funktionalen Grammatik* (vgl. Buscha/Freudenberg-Findeisen 2007) Eingang in die Lehrpläne und in Form von *Grammatikwerkstätten* (vgl. Bredel 2007) auch in Unterrichtskonzepten ihren Niederschlag fand.

Auch die in dem zu besprechenden Werk versammelten Grammatikforscher – wie Peter Klotz, Reinold Funke und Arne Ziegler – haben mit ihren Studien diese Diskussion fortgesetzt und bereichert, und sie tun es auch mit dem vorliegenden Werk. Denn auch wenn heutzutage in den Lehrplänen die Grammatikeinheiten unter Überschriften wie *Reflexion über Sprache* zusammengefasst werden und die konkrete Sprechsituation als

Ausgangspunkt der Sprachbetrachtung dienen soll, ist die Situation des Grammatikunterrichts an Schulen noch immer problematisch. Und auch wenn viele Sprachwissenschaftler und -didaktiker sich um die Rehabilitation der Grammatik als unverzichtbare Notwendigkeit des Begreifens jedweder sprachlicher Äußerung (also auch Texte) bemühen, gilt es immer noch, Lücken zwischen Lehre und Unterrichtspraxis zu schließen. Und durch die Umsetzung neuer Konzepte sind auch neue Probleme entstanden.

In diesem Spannungsfeld der aktuellen Grammatikforschung beschäftigen sich alle hier veröffentlichten zwölf Beiträge. Eine kritische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Grammatikdidaktik liefert der erste Beitrag von Peter Klotz. Er entwickelt dabei ganz konkrete Vorschläge, wie die Schwachstellen in der gegenwärtigen Grammatikvermittlung aufgehoben werden können. So stellt er eine mögliche Unterrichtseinheit zum Thema *Attribuierung* vor, in der Ansätze der Systemlinguistik, Textorientierung und Pragmatik verknüpft werden. Mit der Sprachbewusstheit von Schülern beschäftigt sich Wolfgang Eichler in seinem Beitrag und plädiert dabei für die Vermittlung eines analytischen Verhältnisses zur Sprache in der Sekundarstufe.

Die Verbindung von Grammatik- und Literaturunterricht bzw. Sprach- und Textverständnis stehen im Mittelpunkt der drei Aufsätze von Maximilian Scherner, Arne Ziegler und Reinhold Funke. Betont wird dabei immer die gegenseitige Nutzbarmachung von grammatischem Wissen und Text- bzw. Literaturverständnis bei Schülern. Trotz der in den Lehrplänen vorgesehenen Orientierung des Grammatikunterrichts an situativen Sprachverwendungen bleibt dieser Anspruch im Deutschunterricht zumeist auf der Strecke. Arne Ziegler gibt dabei, sicher zu Recht, zu bedenken, dass für die

immer noch vorherrschende Aufteilung in Grammatik- und Literatureinheiten im Unterricht nicht zuletzt auch die strikte Trennung von Literaturwissenschaft und Linguistik im Germanistikstudium verantwortlich zeichnet.

Christa Dürscheid weist in ihrem Artikel auf die Folgen von fehlendem systematisierten Grammatikunterricht hin, ohne dabei freilich dem isoliert vermittelten präskriptiven Grammatikmodell das Wort zu reden. Doch durch die reine Kontextualisierung der sprachlichen Reflexion werde die Grammatik von Schülern nicht mehr bewusst aufgenommen und verliere sich spätestens in der Sekundarstufe II wieder aus dem Bewusstsein. Deshalb fordert sie auch für die Oberstufe analytische Grammatikeinheiten, bei denen die Schüler bewusst über Sprache und ihre Regeln nachdenken.

Die Behandlung von Grammatik in Schulbüchern ist das Thema von Jakob Ossner, der drei gängige Deutsch-Lehrbücher der Unterstufe untersucht. Er stellt fest, dass bei den wenigsten grammatischen Übungsaufgaben prozedurales Verständnis und/oder metakognitive Leistungen abverlangt werden, die für eine dauerhafte, weil selbst erarbeitete Aneignung des grammatischen Wissens unabdingbar wäre.

Ohne hier jeden Aufsatz referieren zu können: Alle Beiträge verlieren in diesem Werk nie den Bezug zur unterrichtlichen Praxis, die konkrete Situation von Deutschdidaktiker/inne/n wird stets berücksichtigt. Gleichzeitig sind alle Beiträge stets auf der Höhe des aktuellen sprach- sowie des fachwissenschaftlichen Diskurses.

Da es sich nicht um eine stringent aufgebaute Monographie handelt, muss sich der Leser/die Leserin die Mühe machen, sich in die einzelnen Aufsätze zu vertiefen. Für jede/n fortgeschrittene/n Lehramtsstudenten/in der Fachrichtung

Deutsch, für praktizierende Deutschdidaktiker in Schule und Universität, aber auch generell für an Grammatik und somit am Wesen der Sprache Interessierte (mit wissenschaftlicher Vorbildung!) ist das Buch eine lohnenswerte Lektüre.

Literatur

- Bredel, Ursula: *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh, 2007.
- Buscha, Joachim; Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Feldergrammatik in der Diskussion: Funktionaler Grammatik-Ansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung*. Frankfurt a. M.: Lang, 2007.
- Gaiser, Konrad: »Wieviel Grammatik braucht der Mensch?« (1950). In: Rötzer, Hans Gerd (Hrsg.): *Zur Didaktik der deutschen Grammatik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973, 1–15.
- Ingendahl, Werner: *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer, 1999.

Smirnova, Elena:

Die Entwicklung der Konstruktion *würde* + Infinitiv im Deutschen. Eine funktional-semantische Analyse unter besonderer Berücksichtigung sprachhistorischer Aspekte. Berlin: de Gruyter, 2006 (Studia Linguistica Germanica 82). – ISBN 978-3-11-019103-5. 352 Seiten, € 98,00

(Heiko Narrog, Sendai / Japan)

{Würde + Infinitiv} ist eine Konstruktion im Deutschen, die vor allem aus präskriptiver Perspektive bekannt ist, nämlich als stilistisch unerwünschter Konjunktivversatz. Dabei beschränken sich ihre Funktionen nicht nur auf die analytische Umschreibung ungebräuchlich gewordener Konjunktivformen. Was {würde

+ Infinitiv} aber eigentlich bedeutet, ist sehr umstritten.

Smirnovas Blickwinkel als Sprachwissenschaftlerin ist natürlich deskriptiv und nicht präskriptiv. Ihr geht es um eine genaue Funktionsbestimmung und paradigmatische Einordnung dieser Konstruktion im modernen Deutschen und die Beschreibung ihrer Entwicklung als Grammatikalisierungsprozess.

Nach dem einleitenden ersten Kapitel und zwei Kapiteln, die einen Überblick über den Forschungsstand – synchron und diachron – leisten, widmet sich das vierte Kapitel mit einiger Ausführlichkeit dem Thema »Evidentialität«. Ziel der Autorin ist es nämlich, {*würde* + Infinitiv}, aber auch {*werden* + Infinitiv}, das dieser Konstruktion zugrundeliegt, nicht als Tempus- oder Modus-, sondern als Evidentialitätsmarker einzuordnen. »Evidentialität« bezeichnet Kennzeichnung von Informationsquellen, also das Vorhandensein bestimmter Evidenzen (Informationen), aufgrund derer ein Sprecher ein Urteil abgibt. {*Werden* + Infinitiv} fungiere im modernen Deutschen als »Evidentialitätsmarker mit inferentieller Bedeutungskomponente« (103). Bei *würde* tritt noch ein Konjunktivelement dazu, das Nichtfaktizität aufgrund einer nichterfüllten Bedingung kennzeichnet (169). Die zwei »relationalen Strukturen« von {*werden* + Infinitiv} und Konjunktiv ergeben miteinander integriert ein relationales Schema für {*würde* + Infinitiv} (171), eine Art abstrakte Grundbedeutung, aus der der Autorin zufolge alle Bedeutungen nach Kontext abgeleitet werden können.

Die konkreten Bedeutungen dieser Konstruktion lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen, die in den Kapiteln 5 und 6 mit Hilfe von COSMAS II-Teilkorpora untersucht werden. Zum einen ist dies die Verwendung als Konjunktiver-

satz, die vor allen Dingen in adverbialen Nebensätzen auftritt. Zum anderen sind dies eigenständige Verwendungen, die der Autorin zufolge vor allen Dingen den evidentialen Bedeutungsgehalt von {*würde* + Infinitiv} widerspiegeln.

Kapitel 8 gibt einen Überblick über die Entstehung und diachrone Entwicklung von {*werden* + Infinitiv} und {*würde* + Infinitiv} mit Fokus auf diese beiden Gruppen. Die Entwicklung wird als ein Fall von Grammatikalisierung und, semantisch, Subjektivierung aufgefasst, wobei die Autorin ihr Augenmerk auf die Kontexte richtet, die ihrer Auffassung nach besonders am historischen Wandel der beiden Konstruktionen beteiligt waren.

Dieses Buch ist die Veröffentlichung der Dissertation der Autorin an der Universität Hannover, die offenbar noch im Jahr des Abschlusses der Promotion in Druck gegeben wurde. Dass dies bei einem so renommierten Verlag geschehen ist, verweist schon auf die hohe Qualität der Arbeit. Wie aus den oben stehenden Ausführungen jedoch bereits hervorgegangen sein dürfte, ist sie dem Charakter einer Dissertation entsprechend weniger für praktisch als für theoretisch interessierte LinguistInnen von Interesse, vor allen Dingen für solche, die sich für den Tempus-, Aspekt-, Moduskomplex und für die Diachronie des Deutschen interessieren. Die Einordnung von {*werden* und *würde* + Infinitiv} als Evidentialmarker liegt sicher im Trend der Zeit, denn in den vergangenen Jahren sind immer mehr Kategorien germanischer Sprachen, die traditionell als modal betrachtet wurden (vor allen Dingen die Modalverben), mit Evidentialität in Verbindung gebracht worden. Ob sich diese Hypothese auch durchsetzen kann, muss sich erst noch zeigen.

Sohar-Yasuda, Kaori:
Transitivität im Deutschen und Japanischen. Frankfurt/M.: Lang, 2007 (Europäische Hochschulschriften Reihe XXI Linguistik). – ISBN 978-3-631-56342-7. 191 Seiten, € 39,00

(Heiko Narrog, Sendai / Japan)

Transitivität kann entweder als Eigenschaft von Verben angesehen werden, so spricht man von »transitiven« und »intransitiven« Verben, oder als Eigenschaft von grammatischen Konstruktionen oder ganzer Sätze. Die vorliegende Studie, die Veröffentlichung der Dissertation der Autorin an der Universität Graz 2003, wählt die erste Perspektive. Sie vergleicht die Transitivität deutscher und japanischer Verben und stellt die Frage, worauf die strukturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede deutscher und japanischer Verben begründet sind. Während nämlich einige Verben sowohl im Deutschen als auch im Japanischen mit Nominativ und Akkusativ einen transitiven Kasusrahmen haben (z. B. D. *zerbrechen* und Jap. *waru*), unterscheiden sich andere. *helfen* im Deutschen verlangt zum Beispiel Nominativ und Dativ, während das japanische Pendant *tetsudau* transitiv konstruiert ist.

Das Buch besteht aus sieben Kapiteln, nämlich 1. einer Einleitung, 2. Erläuterungen zur Terminologie, 3. einem Abriss der Geschichte der Transitivitätsforschung im Deutschen und Japanischen, 4. einem Kapitel zur Forschung zur semantischen Transitivität, 5. einer gegenüberstellenden Untersuchung von 314 sich inhaltlich entsprechenden Verben im deutschen und japanischen Grundwortschatz, 6. einem Überblick über (für die Transitivität) relevante Unterschiede im Sprachsystem der beiden Sprachen und 7. einem Fazit. Dem Textteil folgt ein Anhang mit zwei Verblisten.

Die vier einleitenden Kapitel nehmen bereits etwa zwei Drittel des Buches ein. Hieraus resultiert die Formulierung von drei Kriterien für Transitivität:

- (1) das Vorhandensein von mindestens zwei Partizipanten,
- (2) eine Zustandsänderung bei einem Partizipanten, und
- (3) das Vorhandensein möglichst vieler Proto-Rollen-Eigenschaften bei den Partizipanten, z. B. Kontrolle und absichtsvolles Handeln beim Agens (vgl. 95).

Der empirische Teil des Buches (Kapitel 5) zeigt, dass diejenigen Verben, die diese Kriterien erfüllen, sowohl im Japanischen als auch im Deutschen transitiv, d. h. mit Nominativ und Akkusativobjekt konstruiert werden. Abweichungen der beiden Sprachen treten bei den semantisch weniger transitiven Verben auf. Die konkrete Form der Abweichungen (siehe z. B. oben *helfen* und *tetsudau*) lassen sich der Autorin zufolge in den meisten Fällen nicht systematisch aus der Semantik der Verben erklären. Stattdessen schlägt sie eine Erklärung aus den »typologischen« Eigenschaften des Deutschen und Japanischen vor. Während im Deutschen Verbalereignisse aus der Perspektive des Agens konstruiert werden, werde im Japanischen die Perspektive »vom Nachzustand des Geschehens auf das Gesamtereignis gerichtet« (167). Die Autorin erklärt jedoch dadurch nicht wirklich, warum z. B. *helfen* im Deutschen den Dativ fordert, *tetsudau* dagegen den Akkusativ. Die sicherlich interessanteren Überlegungen zu generellen Eigenschaften der beiden Sprachen im 6. Kapitel werden mit den empirischen Ergebnissen von Kapitel 5 nicht konkret genug verknüpft. Kritisch ist weiterhin anzuführen, dass es der Datenanalyse in Kapitel 5 z. T. an Transparenz mangelt. So werden verschiedene Tests an den Verben beider Sprachen durchgeführt,

aber in den meisten Fällen wird nur die Zahl der Verben genannt, die in diesen Tests so und so klassifiziert werden, obwohl die Verbliste im Anhang Gelegenheit dazu gegeben hätte, bei jedem einzelnen Verb genau zu markieren, wie es in Bezug auf die verschiedenen Tests eingeteilt wurde. Auch die Latinisierung und Transkription japanischer Wörter lässt mitunter zu wünschen übrig. So verwendet die Autorin zwar angeblich prinzipiell das Hepburn-System, aber Latinisierungen wie *chyokusetsu* (109) gibt es weder in Hepburn (*chokusetsu*) noch in *Kunreishiki* (*tyokusetsu*). Die Morphemgrenzen sind ebenfalls meist fragwürdig (nämlich nach der überholten Hashimoto-Grammatik), manchmal sogar einfach falsch (*tabera-re-ta* statt *tabe-rare-ta*; 110) gesetzt.

Insgesamt ist dies dennoch ein sehr stimulierendes Buch, dem man die Liebessmühlen der Autorin für ihre Doktorarbeit deutlich ansieht, und die erste Monographie, die dem interessanten Thema des Vergleichs der Transitivität im Deutschen und Japanischen gewidmet ist.

Thüne, Eva-Maria; Ortu, Franca (Hrsg.): **Gesprochene Sprache – Partikeln. Beiträge der Arbeitsgruppen der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom 2006.** Frankfurt/M.: Lang, 2007 (Deutsche Sprachwissenschaft international 1). – ISBN 978-3-631-57088-3. 190 Seiten, € 41,10

(Rossella Pugliese, Cosenza / Italien)

Der vorliegende Band beschäftigt sich mit zwei verschiedenen sprachwissenschaftlichen Gebieten: dem umfassenden Komplex der *gesprochenen Sprache* und dem grammatischen Teilgebiet der *Partikeln*. Zu beiden Bereichen bildeten sich im Februar 2006 im Rahmen der Tagung

Deutsche Sprachwissenschaft in Italien in Rom Arbeitsgruppen, deren Ergebnisse nun im vorliegenden Band niedergelegt wurden. Diese Themen sind jedoch in gewisser Weise durch den Umstand verbunden, dass Partikeln in erster Linie in der gesprochenen Sprache verwendet werden.

Der erste Teil setzt sich aus fünf Beiträgen der *Arbeitsgruppe Gesprochene Sprache* zusammen. Dieser Forschungszweig musste sich erst gegenüber dem Hege monieanspruch der Schriftsprachlichkeit behaupten, wie Eva-Maria Thüne in ihrer Einleitung darstellt und dabei kurz die Geschichte der Gesprochene-Sprache-Forschung entwickelt. Hatte man sich seit den 1960er-Jahren zunächst in Anlehnung an die Syntaxforschung in der geschriebenen Sprache v. a. auf syntaktische Phänomene (Ellipsen, Abbrüche, Wiederholungen etc.) und die Lexik konzentriert, richtete man in der Folge die Aufmerksamkeit zunehmend auf pragmatische Funktionen gesprochensprachlicher Elemente. Dazu gehören auch Rückmelde- und Gliederungssignale, z. B. Einleitungssignale wie *ich mein(e)*, *ich glaub(e)*, *sehen Sie*, Schlusssignale wie *weißt du?*, *verstehst du?* oder Pausenfüller. Sie stehen im ersten Beitrag von Raisa Babaeva im Vordergrund; Babaeva vergleicht gesprächssteuernde Verbal konstruktionen im Deutschen und Russischen anhand eines authentischen Text korpus. Dabei lassen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten (z. B. stellt sie fest, dass die Verbal konstruktionen der russischen Sprecher eher hörerbezogen, die der deutschen überwiegend sprecherbezogen sind) in der Verwendung der Gliederungssignale auch Rückschlüsse auf die Konzeption einer interkulturellen Didaktik zu.

Im zweiten Aufsatz des Bandes rückt ein weiterer Bestandteil der Gesprochene Sprache-Forschung ins Zentrum: die Ge-

sprächsanalyse. In diesem Fall untersucht die Autorin Marcella Costa anhand eines sehr spezifischen Textkorpus, nämlich der mündlichen Tourismus-Kommunikation, eine »asymmetrische [...] Kommunikation« (34), in der ein Nicht-Muttersprachler mit Muttersprachlern sprachlich interagiert. Sie richtet dabei ihr Hauptaugenmerk auf die »Reparatursequenzen« (36), d. h. die sprachlichen Verbesserungen, mit denen der Nicht-Muttersprachler in dieser speziellen sprachlichen Interaktion Missverständnisse bzw. eigene falsch verwendete Ausdrücke auszugleichen versucht.

Einem sehr aktuellen und noch nicht sehr erforschten Gebiet wendet sich Sandro Moraldo zu. Er untersucht anhand von ausgewählten Internet-Tagebüchern den Einfluss von mündlichem Sprachgebrauch auf schriftliche Kommunikationsformen. Die Frage, ob sich die hier festzustellende Übertragung sprechsprachlicher Elemente in Zukunft auch auf andere Schriftformen ausweiten wird, kann noch nicht beantwortet werden.

Eine Zwischenform zwischen geschriebener und gesprochener Sprache stellt die politische Rede dar. Mit den Mitteln der Gesprächsanalyse untersucht Marina Brambilla eine Rede von Joschka Fischer und weist an ihr nach, dass die strikte Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht aufrecht zu erhalten ist, da auch mündliche Kommunikation schriftlich konzipiert sein kann und geschriebene Texte mündliche Elemente enthalten können.

Mit dem kommunikativen Ansatz hat die gesprochene Sprache auch in der Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung gewonnen. Und so befasst sich der letzte Aufsatz zum Themenbereich *Gesprochene Sprache* mit mündlicher Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. Die Verfasserinnen untersuchen im Rahmen einer Konversationsanalyse Korrekturhand-

lungen im Lehrer-Lerner-Diskurs anhand von Mitschnitten aus DaF-Kursen. Sie stellen dabei fest, dass die Fehlerkorrekturen trotz der Orientierung am kommunikativen Ansatz doch wenig mit Korrekturhandlungen in natürlichen Gesprächssituationen zu tun haben und noch sehr von den institutionellen Gesprächsmustern der Unterrichtskommunikation geprägt sind.

Zusammenfassend muss man sagen, dass dem ersten Teil des Bandes ein übergreifender Zusammenhang fehlt. Die einzelnen Beiträge behandeln teilweise sehr spezielle Gesprächssituationen, die sich nur bedingt auf andere *Gesprochene-Sprache-Felder* übertragen lassen. Die VerfasserInnen weisen allerdings zumeist auch darauf hin, dass sie ihre Untersuchungen vor allem als Ausgangspunkt für weitere Forschungen verstehen. Interessant ist in jedem Fall der interkulturelle Blick aus Sicht der Auslandsgermanistik, der durchaus ein erhellendes Licht auf die deutsche Sprache werfen kann.

Der zweite, acht Beiträge umfassende Teil des Bandes behandelt die Wortgruppe der *Partikeln*. In den ersten beiden Aufsätzen werden die syntaktischen Eigenschaften der Modalpartikeln untersucht. Während sich Anna Cardinaletti auf die Distribution und den syntaktischen Status von Modalpartikeln konzentriert und sie mit klitischen und schwachen Pronomen vergleicht, geht es Marco Coniglio um die Beschreibung einzelner Fälle der Modalpartikeln *ja*, *schon* und *wohl* und ihr Stellungsverhalten im Satz in Abgrenzung zu den Adverbien. Der dritte Aufsatz untersucht das Stellungsverhalten der unakzentuierten Partikel *ja* in Bezug auf die Fokus-Hintergrund-Gliederung (prosodie-basiert). Dabei weist die Autorin Manuela Moroni nach, dass sich die Stellung der Partikel entweder in der Nähe des Satzfokus befinden oder Teil des Hintergrundmateri-

als des Satzes sein kann, wodurch sich ihre semantische Reichweite ändert. Auch im vierten Beitrag geht es um die Prosodie der deutschen Sprache, in diesem Fall beim Gebrauch der Partikel *schon*. Dabei wird deutlich, dass MuttersprachlerInnen die Sprecherintention bei der Verwendung der Partikel *schon* allein anhand der Prosodie wahrnehmen und von Homonymen der Modalpartikel unterscheiden können.

Mit einer funktional-grammatischen Bestimmung der Partikel *eigentlich* beschäftigt sich der Beitrag von Andrea Schilling. Peggy Katelhön zeigt am Beispiel von *wohl*, dass Partikeln nicht nur modale Funktionen ausüben. Dabei zieht sie auch Übersetzungsvergleiche mit anderen europäischen Sprachen heran. Um die abtönende Funktion von *glatt* geht es im Aufsatz von Wilma Heinrich. Sie greift zur Verdeutlichung pragmatischer und semantischer Aspekte auf Übersetzungen ins Italienische zurück. Last but not least beschäftigt sich Franca Ortu mit der häufig benutzten Partikel *kaum*, deren unterschiedliche pragmatische und semantische Funktionen ein Übersetzungsproblem darstellen.

Auch im zweiten Teil des Bandes wird also wieder der kontrastive Ansatz der Referenten deutlich, der durch den Vergleich mit einer Referenzsprache zur Erhellung deutscher Sprachphänomene beiträgt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass aufgrund der Vielschichtigkeit der vorgestellten Beitragsthemen der Band in keinem Fall als Überblicksdarstellung für den einen oder anderen der beiden Gegenstandsbereiche dienen kann. Besonders für Linguisten, denen das Forschungsgebiet *Gesprochene Sprache* am Herzen liegt und die sich mit Korpusanalysen zu einer der dargestellten Gesprächssituationen beschäftigen wollen, bietet der Band aber interessante Anre-

gungen. Vor allem der zweite Teil enthält fundierte syntaktische Untersuchungen zu den wichtigsten Partikeln der deutschen Sprache. Für Fremdsprachendidaktiker mit linguistischen Kenntnissen kann der zumeist kontrastive Ansatz des gesamten Bandes erhellend sein.

Venohr, Elisabeth:

Textmuster und Textmusterwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Lang, 2007 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 11). – ISBN 978-3-631-55215-5. 385 Seiten, € 71,70

(*Regina Freudenfeld, München*)

Mit der an der Universität Saarbrücken angenommenen Dissertation verbindet die Autorin einen hohen Anspruch: Die diskursorientierte Untersuchung unternimmt den Versuch, sich dem »höchst komplexen Zusammenwirken von Textmuster, Textsortenwissen und der daraus resultierenden Text(muster)erwartung im Kontext des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zu nähern« (351). Verglichen werden dabei Textsorten aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache mit Blick auf französisch- und russischsprachige Deutschlerner.

Eine für die vorliegende kognitionslinguistische und textdidaktische Ausrichtung unerlässliche Konstante bildet der Begriff des »Textmusters«. Dieser besagt, dass der Leser den aktuellen Text mit seiner Texterwartung vergleicht und ihn dann erst einer bestimmten Textsorte zuordnet. Auch im interlingualen Textvergleich steuert das intuitiv vorhandene Textmusterwissen den Verstehensprozess; allerdings unterscheiden sich Textmuster mehr oder weniger von Kultur zu Kultur, so dass im interkulturellen Textsortenvergleich kulturelle oder – wie

Venohr sie nennt – »lebensweltliche« Unterschiede zu vermuten sind. Für den interkulturellen Unterricht haben sich dabei vor allem Textsorten als sinnvoll erwiesen, die nicht durch 1:1-Entsprechungen in die Zielkultur übertragbar sind, sondern sich in ihrer Kulturkomponente unterscheiden. Die sog. »partielle Äquivalenz« (60) liegt beispielsweise im Vergleich zwischen dem deutschen GRÜSSEN (»Mit besten Grüßen«) und dem russischen VERABSCHIEDEN (russ.: »Do svidanija« / dt.: »Auf Wiedersehen«) vor.

Ein Blick in das klar strukturierte Inhaltsverzeichnis belegt die umfassende Perspektive, mit welcher sich die Autorin aus den Blickwinkeln von Kognitionspsychologie, Kulturwissenschaft, Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik dem Gegenstand theoretisch und empirisch nähert.

Der theoretische Teil behandelt in 7 Kapiteln die verschiedenen Beschreibungsebenen, die für die »exemplarische Textanalyse« herangezogen werden. Dazu zählen die wesentlichen Konzepte zur Unterscheidung von Text und Diskurs, Textmuster und Textsorten sowie Konzepte der Text(sorten)linguistik (Kohäsion, Kohärenz, Textfunktion, Text-Bild-Relation, Thema-Rhema-Gliederung). Ausdrücklich betont wird der kulturwissenschaftliche Ansatz, bei dem Kognitionsprozesse nicht nur als mentales, sondern als sozial und historisch geprägtes Phänomen verstanden werden. Im Unterschied zum Konzept der »kulturellen Deutungsmuster« nach Altmayer geht es bei Venohr allerdings weniger um kulturbedingte Inhalte als vielmehr um einzel-sprachliche Textmusterrealisierungen und die Aufdeckung ihrer vor allem diskursiv bedingten Leerstellen. Mit dem dafür nutzbar gemachten Konzept der »Kultur als Lebenswelt« (46) gelangt die Autorin, nachdem sie sich kurz mit Hus-

serl, Schütz, Habermas und Humboldt beschäftigt hat, zu einem sowohl kognitiv als auch soziologisch motivierten Zugang zu Wissensstrukturen in Texten (Textmusterwissen), den sie für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu operationalisieren versucht (52).

Aufschluss über die kulturelle Geprägtheit der Vermittlung von Fremdsprachen geben Venohrs Ausführungen zu den unterschiedlichen landeskundlichen Konzeptionen im deutschen, russischen und französischen DaF-Unterricht einerseits, die detaillierten Analysen zur Rezeption allgemeiner Textmuster andererseits. Hier ist es als großes Verdienst anzusehen, dass für die Textanalysen nicht die in der vergleichenden Textlinguistik beliebten standardisierten und kodifizierten Gebrauchstexte herangezogen werden, sondern in detaillierten Beispielanalysen auch weniger bekannte Textsorten wie die Anzeigenwerbung, die Arzneimittelwerbung und die Packungsbeilage Anwendung finden. Darüber hinaus verdeutlicht die Analyse der textsortenspezifischen Merkmale des Märchens den didaktischen Wert eines »Wiedergebrauchstextes«, dessen Motive und Strukturen auch in anderen Textmustern verarbeitet werden können (116). Die sich in Kapitel 10 anschließende exemplarische Textanalyse führt an insgesamt 25 Beispieltexten im Detail aus, in welchen Aspekten sich deutsche, russische und französische Textsorten in ihren Eigenheiten als sprachraumspezifische Textmusterrealisierungen unterscheiden können. Dazu zählen Unterschiede auf sprachlich-formaler Ebene (Nominalisierungen vs. verbale Strukturen beim deutsch-französischen Textvergleich *Packungsbeilage*), kulturelle Aspekte (größeres Informationsbedürfnis und Prinzip des »pädagogischen Zeigefingers« in der russischen *Packungsbeilage*), aber auch Unterschiede im Grad

der Fachsprachlichkeit. Somit bestätigt sich die anfangs aufgestellte These, dass sich vor allem Texte mit partieller Äquivalenz für die Fremdsprachenvermittlung eignen.

Da es erklärtes Ziel des vorliegenden Bandes ist, Impulse für die Fertigkeiten »Lesen« und »Schreiben« hinsichtlich der Textsortenauswahl in Lehrwerken zu geben, befasst sich Kapitel 11 mit Textsorten in ausgewählten Deutschlehrwerken in Deutschland, Frankreich und Russland. Gerade die (deutschen) Lehrwerke der fünften Generation (seit den 90er Jahren) sind nach Venohrs Auswertung durch eine Fülle von mehr oder weniger authentischen Texten (vor allem Gebrauchstexten) gekennzeichnet, die jedoch – mit Ausnahme des Lehrwerks *Auf neuen Wegen* – im Fortgeschrittenenunterricht keinen Gebrauch von dem ausgangssprachlichen intuitiven Textwissen machen. Dieses sei – so die textdidaktische Konsequenz der Autorin – jedoch in die Textverstehens- und Textproduktionsprozesse zu integrieren, so dass der Lerner bewusst auf die Unterschiede innerhalb der »Lebenswelten« zugreifen und die Leerstellen im Sinngebungsprozess auffüllen kann.

Insgesamt handelt es sich bei dem unter formalen Aspekten nicht immer sorgfäl-

tig lektorierten Band, der mit einer Fragebogenerhebung unter deutschen und französischen Deutschlernern schließt, um eine interessante und breit gefächerte Untersuchung zum Textsortenwissen im Fach Deutsch als Fremdsprache, die gerade aufgrund ihrer detaillierten Analysen von nicht standardisierten Textsorten der deutschen, französischen und russischen Sprache beeindruckt. Auch wenn die Autorin immer wieder die didaktischen Möglichkeiten der Textvernetzung oder Intertextualität des text(sorten)linguistischen Ansatzes betont – und damit Raum für eher unwahrscheinliche Sprachanwendungssituatonen wie die *Packungsbeilage* schafft –, so darf nicht übersehen werden, dass die vorgeschlagene Textarbeit sich vor allem für sehr fortgeschrittene Lernergruppen eignen dürfte, bei denen nicht mehr (nur) die Festigung des Sprachmaterials, sondern vor allem der eigenständige Umgang mit Sach- und Fachtexten vorrangig ist. Grundsätzlich dürfte der Band einer zukünftigen textdidaktisch ausgerichteten Lehrwerksgeneration wertvolle Anregungen bieten. Darüber hinaus stellt er eine nützliche Lektüre für den (interkulturellen) Übersetzungsunterricht dar.