Literatur

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1985.

Handwerker, Brigitte (Hrsg.):

Fremde Sprache Deutsch: Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik. Tübingen: Narr, 1995 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 409). – ISBN 3-8233-5074-9. 292 Seiten, DM 86,–
(*Roswitha Althoff, Santiago/Spanien*)

Der bei Narr in der Reihe »Tübinger Beiträge zur Linguistik« erschienene Sammelband enthält Aufsätze zum ungesteuerten Erwerbsverlauf von L2-Lernern, zur grammatischen Beschreibung und Kontrastierung ausgewählter Einzelprobleme und auch Aufsätze, die sich mit der Umsetzung in die Unterrichtspraxis und mit Lehrmethodiken befassen. Ausgangspunkt dieser Veröffentlichung ist ein Kolloquium, das im Sommersemester 1994 an der Humboldt-Universität in Berlin zum Thema »Fremde Sprache Deutsch« von der Herausgeberin veranstaltet worden ist.

Die linguistische Analyse der Zielsprache begreift Handwerker als Voraussetzung, die dazu dienen soll, die Entwicklung der Lernaltersprachen besser verstehen und fördern zu können (Vorwort). Besonders die Beiträge zum ungesteuerten Erwerb kommen jedoch auch auf dem Gebiet der Kognitionsforschung zu interessanten Ergebnissen, da sich ihre Analysen notwendigerweise nicht nur auf das Deutsche beschränken, sondern beim Vergleich von Lernern verschiedener Erstsprachen und teilweise verschiedener Zielsprachen auch zu Erkenntnissen über die kognitiven Bedingungen des Zweitspracherwerbs allgemein führen. So läßt sich

»das Hauptergebnis der Untersuchung, nämlich die überzeugend klare Reihenfolge von Erwerbsschritten, [...] aus keiner der derzeit diskutierten Zweitspracherwerbstheorien oder Hypothesen theoretisch ableiten« (Dietrich, 55).

Während Forschungen auf dem Feld der Input-Hypothese vorzugsweise auf quantitative Analysen zurückgreifen, sind für Forschungen, die sich an der Kognitionslinguistik orientieren, eher Langzeitstudien geeignet, die das Material eines jeden Probanden eingehend untersuchen. Da diese Vorgehensweise einschließlich der Datentranskription recht aufwendig ist, arbeiten einige der hier publizierenden Autoren mit großen, teilweise international koordinierten Projektgruppen zusammen. Birkner/Dimroth/Dittmer beziehen sich in ihrem Beitrag auf das Berliner P-MoLL-Projekt, und der Aufsatz von Grunewald/Scherfer steht in Verbindung mit dem Forschungsprojekt »Struktur und Genese mentalen Lexikons bei Fremdsprachenlernern«. Dietrich, der sich mit der L2-Zeit befaßt, kann seine Daten zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nicht nur mit Probanden verschiedener Erstsprachen erheben, sondern auch mit denen seiner Kollegen in England, Frankreich, Holland und Schweden vergleichen. Denn seine dreijährigen Forschungen sind Teil des internationalen ESF-Projektes, das die Beobachtungsverfahren aufeinander abstimmt, so daß die Versuchsbedingungen konstant gehalten werden.

Dietrich kommt zu dem Ergebnis, daß sich bei allen Lernern in den verschiedenen Ländern bestimmte Reihenfolgen des Erwerbs ablesen lassen, die aber von mehreren Faktoren bestimmt werden, wovon die Komplexität des Ausdrucks den wichtigsten darstellt. Weitere Faktoren sind die Art und Richtung der temporalen Relationen sowie die Unterscheidung zwischen deiktischen Verweisen

und anaphorischen. Ein Vergleichsversuch zwischen L1- und L2-Erwerb schließt diesen Beitrag ab, der aber nur bedingt möglich ist, da nicht eindeutig ist, inwieweit Kinder in der Lage sind, temporale Dimensionen zu begreifen, was bei erwachsenen Lernern natürlich vorausgesetzt werden kann.

Der Beitrag von Grünewald/Scherfer fällt etwas aus dem Rahmen, da er sich mit dem Erwerb französischer Präpositionen durch deutsche Lerner befaßt. Sie können feststellen, daß die lokalisierenden, temporalen, adversativ/komitativen und grammatischen Präpositionen die ersten semantischen Gruppen im Lernerlexikon bilden, die später ausdifferenziert werden, wobei die lokalen Präpositionen eine Schlüsselrolle zu spielen scheinen. Die Autoren führen das darauf zurück, daß »Raumausdrücke grundlegend sind, weil die Orientierung im Raum für die menschliche Kognition zentral« ist (Grünewald/Scherfer, 149). Der Beitrag schließt ab mit Hypothesen über den Zusammenhang zwischen den gebildeten Präpositionsgruppen und den semantischen Funktionen, der aber nicht überprüft werden kann. Interessant wäre m. E. ein Vergleich der von den Schülern gebildeten semantischen Klassen der Präpositionen mit deren Vorkommen und Kontext im verwendeten Lehrbuch, um diesen Einfluß je nach Datenlage auch analysieren oder ausschließen zu können.

Mit einem eng umgrenzten Problem beschäftigen sich Birkner/Dimroth/Dittmer, die den Konnektor *aber* in den Lernervarietäten dreier Deutschlerner (ein Italiener, zwei Polen) analysieren. Zunächst analysieren sie die semantisch-logischen Funktionen, die *aber* erfüllen kann, um dann zu untersuchen, wie sich diese Funktionen in den Lernervarietäten nach und nach ausdifferenzieren. Ein Hindernis ist, daß zur Diskursgliederung Konnektionen schon viel früher herge-

stellt werden (z. B. paralinguistisch), als die lexikalischen oder grammatischen Möglichkeiten dafür erworben werden. Der adversative Konnektor *aber* scheint jedoch wegen seiner häufigen Verwendung, der morphologisch einfachen Struktur und der wenigen grammatischen Beschränkungen früh gelernt zu werden und als erstes sprachliches Ausdrucksmittel zur Erfüllung der Kontrastfunktion aufzutreten, was ihn zum idealen Kandidaten für analytische linguistische Studien auf diesem Gebiet macht.

Wegener befaßt sich mit der Genuszuweisung und -markierung unter der Fragestellung, ob diese beim Spracherwerb auf einfachem Auswendiglernen basiert, oder ob es sich um die Herausbildung von Regeln handelt, was wegen der großen Anzahl von Ausnahmen im Bereich der Genusregeln immer wieder bezweifelt wird. Die Probandengruppe besteht in diesem Fall aus türkischen und polnischen Grundschulkindern, bei denen besonders die Artikelverwendung beobachtet wird. Wie schon Dietrich, so kann auch Wegener universell anzutreffende Stufen des Zweitsprachenerwerbs nachweisen, die durch die Ausbildung spezifischer Regeln gekennzeichnet sind. So werden die Artikel zunächst weggelassen, dann nur zur Numerusmarkierung, später auch zur Unterscheidung von Subjekt und Objekt benutzt. Erst auf der letzten Stufe beginnen die Kinder, Genusunterschiede zu berücksichtigen, wobei sie dies zuerst im Hinblick auf das natürliche Geschlecht tun. Wegener weist darauf hin, daß der gesteuerte Zweitsprachenunterricht die von ihr aufgedeckten Entwicklungsstufen berücksichtigen sollte, da durch zu frühes Thematisieren die Sprachentwicklung nicht effektiv gefördert werden.

Der zweite Teil des Buches beinhaltet vier Aufsätze zur grammatischen Beschreibung. Kaltenbacher beschäftigt sich mit

Wortstellungsregularitäten im Sprachvergleich, die

»dabei in einem theoretischen Rahmen charakterisiert [werden], für den die Suche nach Universalien und typologischer Variation bestimmend ist« (Kaltenbacher, 176).

Wie schon Wegener, so deutet auch Kaltenbacher am Ende seiner Ausführungen auf Wege hin, wie seine Beobachtungen für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden könnten (Kaltenbacher, 200). Denn Unterschiede in der Sprachtypologie auf diesem Gebiet können auch bei fortgeschrittenen Lernern noch zu negativem Transfer und Behinderungen führen; besonders, da der Kopf einer Konstruktion im Deutschen sowohl linksperipher als auch rechtsperipher ausgerichtet sein kann, weshalb es als eine besonders inkonsistente Sprache gilt, weil sowohl Prä- und Suffixe sowie Links- und Rechtsattribute, sowohl VSO- als auch SVO- und SOV-Konstruktionen auftreten.

Die grammatische Beschreibung könnte man als die Brücke zwischen der Analyse der Erwerbsverläufe und dem letzten Teil des Buches sehen, der sich mit der Unterrichtspraxis und Lehrmethodik beschäftigt, da grammatisches Wissen sowohl an die linguistischen Studien als auch an die Unterrichtspraxis anknüpft. Der Aufsatz von Handwerker ist ein Versuch, Ergebnisse der Universalienforschung und der kontrastiven Grammatik nutzbar zu machen mit dem Fernziel, den DaF-Lehrenden eine typologisch fundierte Grammatik anbieten zu können, die einen Leitfaden zur Umsetzung für den Unterricht enthält. Sie arbeitet anhand des Beispiels deutscher Passivkonstruktionen heraus, welche Anforderungen jeweils an eine linguistische, eine Lehrer- und eine Lernergrammatik zu stellen sind und vergleicht diese mit einigen Grammatiken für DaF.

»Die Ausführungen tangieren also nicht die Ansätze zur optimalen Förderung der kommunikativen Kompetenz«,

haben aber durchaus den Anspruch,

»auch – ein echter Anti-Krashen – auf eine Verbesserung der fremdsprachlichen Produktion durch eine »tiefere« Verarbeitung der neuen Phänomene abzu zielen« (Handwerker, 203).

Für diesen Zweck fordert sie besonders Abnehmerfreundlichkeit, Vollständigkeit, und daß Unterschiede und Gemeinsamkeiten so generell wie möglich zu formulieren sind.

Besonders unter dem Gesichtspunkt der Diskursanalyse nähert sich Bäuerle den temporalen Konjunktionen, die er auch im Hinblick auf ihre Funktion für Tempus, Aktionsart und Aspekt untersucht. Seiner Meinung nach ist deren Funktion nicht in erster Linie die temporale Situierung in der Sprecherzeit. Sie dienen vielmehr dazu, für die Diskursinterpretation einen neuen Bezugspunkt in Relation zur kontextuell erreichten Bezugszeit zu setzen. Der neue Bezugspunkt kann Vorzeitigkeit, Nachzeitigkeit oder Gleichzeitigkeit zum Sachverhalt im Hauptsatz ausdrücken. Die Konjunktion *als* nimmt allerdings einen Sonderstatus ein, da sie in dieser Hinsicht neutral ist und je nach Kontext alle drei Relationen darstellen kann.

Interferenzen im Fremdsprachenunterricht sind schon oft besprochen worden. Uhlisch, die sich mit diesem Thema befaßt, kritisiert jedoch, daß man gewöhnlich nur die Interferenzen zwischen L1 und L2 beachtet, obwohl doch das gesamte Vorwissen des Lerners für positiven und negativen Transfer anfällig ist, wozu mit fortschreitenden Kenntnissen der Zielsprache auch das schon erworbene Wissen von der L2-Sprache zählt. Ein weiterer Kritikpunkt ist die ungenaue Definition der Ähnlichkeit, die doch die Voraussetzung für Transfer darstellt.

Uhlisch analysiert nun genauer die verschiedenen Arten von Transfer und die dabei ablaufenden kognitiven Vorgänge. Transfer ist für sie nicht das Resultat eines Konfliktes zwischen L1 und L2, sondern entsteht, wenn die L2-Äquivalente zur Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse fehlen, so daß der Lerner versucht, diese durch Rückgriff auf sein Vorwissen zu ersetzen (Uhlisch, 237).

Der letzte Teil des Buches steht unter dem Sammelbegriff »Lehrmethodik« und geht sowohl auf geschichtliche Aspekte als auch auf die Anforderungen an heutiges Lehrmaterial ein. Weinig behandelt die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache und weist erste Ansätze schon im 15. Jahrhundert in Italien zur Blütezeit der Hanse auf. Von da an verfolgt er das Vorkommen von DaF, wobei er besonders die Zusammenhänge zwischen Lehrmethoden und historischem Kontext herausarbeitet. Folgerichtig geht es ihm nicht um alle überhaupt nachweisbaren Unterrichtsmethoden, sondern besonders um die Darstellung der jeweils offiziell akzeptierten Lehrmeinungen. Eingehender analysiert und mit Beispielen aus Lehrwerken veranschaulicht werden die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die audiolinguale, die audiovisuelle oder global strukturelle Methode, das pragmatisch-funktionale und das interkulturelle Konzept. Der soziale und politische Zusammenhang legt dabei neue Aspekte der altbekannten Methoden frei.

Ein etwas anderes Thema geht der Aufsatz von Persicke an, der sich nicht mit Grundkursen für DaF-Lerner beschäftigt – wie man wegen des Titels zunächst glauben könnte –, sondern ein Konzept zur Einführung in das Studienfach für zukünftige DaF-Lehrer vorstellt. Als Grundlage dient hier die Ringvorlesung »Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin«, die im Sommerseme-

ster 1992 an der Freien Universität in Berlin von Prof. Dittmar durchgeführt wurde. Der Beitrag konzentriert sich darauf, die Fragestellungen, die in diesem Einführungskurs besprochen werden sollten, zusammenzustellen, zu ordnen und zu gewichten, sowie die Neugier der DaF-Studierenden zu wecken. Abschließend geht er besonders auf die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht ein. Interessant wären für den Leser hier auch einige konkrete Beispiele gewesen, auch wenn sie sich nicht verallgemeinern ließen. Zur eingehenderen Information verweist der Autor jedoch die Leser und DaF-Studierenden auf weiterführende Literatur:

»Sollte das Bedürfnis nach konkreterer Information [...] geweckt worden sein, [...] so verweise ich auf den schon angegebenen eigenen Beitrag zu dieser Problematik« (Persicke, 275).

Der letzte Beitrag ist der Wörterbucharbeit gewidmet und kann sich auf Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt »Wörterbucharbeit als Lernprozeß« stützen, auf das sich die Autorin bezieht. Steinmetz erstellt zunächst eine Liste der Anforderungen, die an ein Wörterbuch gestellt werden sollten, damit es Schüler sinnvoll im DaF-Unterricht benutzen können. Sie fordert u. a. nicht mehr als 6000 Stichwörter, eine bessere Trennung der einzelnen Sememe sowie der Polyseme, visuelle Hilfen und verschiedenartige Beschreibungsstrategien, vereinfachte stilistische Markierung, syntagmatische und paradigmatische Beispiele und Einbettung in Wortfelder sowie mehr Berücksichtigung der Phraseologie. In einem zweiten Schritt mißt sie diese Anforderungen an Langenscheidts *Großwörterbuch DaF*, wobei sie dessen Vor- und Nachteile aufzeigt, aber auch auf die begrenzten Möglichkeiten verweist, ein in jeder Hinsicht perfektes Werk zu schaffen. Computerdisketten würden ihrer Meinung nach

zumindest mehr Durchbrechungen der alphabetischen Ordnung erlauben, so daß Querverweise dann einfacher einzubeziehen wären.

Die meisten der in diesem Sammelband vorgestellten Ergebnisse lassen sich nicht direkt auf den Unterricht beziehen, auch wenn einige Beiträge Hinweise auf ihre Nutzung in dieser Hinsicht enthalten. Aber man sollte deswegen noch nicht ihre Bedeutung unterschätzen, denn

»daß sich aus derlei Untersuchungen zur Zeit wenig für den Unterricht verwertbare Ergebnisse ableiten lassen, heißt nicht, daß ihre Kenntnis keinen Ertrag für den Fremdsprachenunterricht bringt« (Handwerker, 204).

Die Ergebnisse können z. B. dazu dienen, Abweichungen in den Lernaltersgruppen besser zu verstehen. Außerdem sollte das Wissen über eine Sprache nicht einzig und allein unter dem Blickwinkel der Nützlichkeit für die Kommunikation gesehen werden, denn sowohl für Lehrer als auch für Lerner kann die Zweitsprache unter weitaus mehr Aspekten interessant sein. Denn

»Grammatik ist nicht nur nützlich, sondern spannend, wenn in ihr die Möglichkeiten und Grenzen, die Prinzipien menschlicher Sprachfähigkeit zutage treten« (Handwerker, 204).

Hasebrook, Joachim:

Multimedia-Psychologie. Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 1995. – ISBN 3-86025-287-9. 352 Seiten mit CD-Rom, DM 98,-

(Oliver Bayerlein, Kaiserslautern)

Die Rezension eines Buches über Multimedia-Psychologie in dem Kontext Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht verlangt zunächst einmal danach, eine

relevante Verbindung zwischen den beiden Fachgebieten aufzuzeigen: Wieso sollte man sich als Sprachlehrer mit Multimedia-Psychologie auseinandersetzen?

Multimedia ist ein Schlagwort, das in den verschiedensten Zusammenhängen benutzt wird, ohne daß genau geklärt ist, welche Bedeutung dahintersteht. Daher soll hier vor einer eingehenden Besprechung zunächst eine gemeinsame Verständigungsbasis geschaffen werden: Multimedia ist ein Zusammenspiel von verschiedenen Medien, die sich gegenseitig ergänzen bzw. die einen gemeinsamen Bezugspunkt haben. Dies bedeutet also, daß beispielsweise ein Lehrender, der im Unterricht eine Overheadfolie gemeinsam mit einer Audiocassette einsetzt, wobei das Bild der Folie das Thema des Hörtextes visualisiert, den Lernern eine Multimedia-Präsentation bietet. Als Multimedia wird dagegen nicht begriffen, wenn ein Lerner beim Lösen von Übungsaufgaben auf dem Walkman die neuesten Charts der Hitparade hört.

Der hier verstandene Multimedia-Begriff ist also ein erweiterter im Vergleich zu einem rein technizistischen Multimedia-Verständnis, das Multimedia als eine Vereinigung von Text, Bild und Ton nur in Zusammenhang mit einem Computer begreift. Sofern man bereit ist, diesem erweiterten Multimedia-Begriff zuzustimmen, wird deutlich, daß Multimedia keine Erfindung der 90er Jahre dieses Jahrhunderts ist, sondern bereits seit alters her in der Lehre praktiziert wird. Daher wird auch oft in diesem Zusammenhang auf den Pädagogen Comenius verwiesen, so auch in dem vorliegenden Werk (176), der bereits 1658 in seinem Buch *Orbis Sensualium Pictus* Text und Bild für den Sprachunterricht in Zusammenhang brachte. Insofern setzt daher jeder Lehrer multimediale Komponenten in seinem Unterricht ein. Vielleicht gilt