

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3

32. Jahrgang

DAAD

April/Juni 2005

Inhalt

- Vorbemerkung** 103
- Ammon, Ulrich, Chong, Si-Ho (Hrsg.):
Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart. München: Iudicium, 2003
(Hans Jürgen Müller, Gwangju/Süd-Korea) 104
- Antonova, Maria; Ivanova, Radka; Lazarou, Elisabeth; Murdsheva, Stanka:
Trainingsbuch für TestDaF. Die Deutschprüfung für das Studium an Hochschulen in Deutschland. Lehrbuch. 3 Audiokassetten: Subtest Mündlicher Ausdruck; Modellsatz; Subtest Hörverstehen. Plovdiv: Lettera, 2003
(Anneliese Stein-Meintker, Erlangen) 106
- Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Eisfeld, Karl Heinz; Gerdes, Mechthild; Holthaus, Hanni; Müller, Jutta; Müller, Helmut; Schütze-Nöhmké, Uthild:
Themen 1 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 1-5. Themen 1 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 6-10. Ismaning: Hueber, 2003
Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut:
Themen 2 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 1-5. Themen 2 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 6-10. Ismaning: Hueber, 2004
(Stefan Keil, Bielefeld) 108
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas:
Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Dreibändige Ausgabe. Teil 1: Lektionen 1-7. Lehr- und Arbeitsbuch mit integrierter CD. Teil 2: Lektionen 8-14; Lehr- und Arbeitsbuch mit integrierter CD. Teil 3: Lektionen 15-20; Lehr- und Arbeitsbuch mit integrierter CD. Ismaning: Hueber, 2003
(Ellen Tichy, Szeged/Ungarn) 111
- Bassola, Péter (Hrsg.):
Német - Magyar Főnévi Valenciaszótár / Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz von Bassola, Péter; Bernáth, Csilla; László, Sarolta; Tamássy Bíró, Magda; Kubczak, Jacqueline. Szeged: Grimm Kiadó, 2003
(László Vincze, Budapest/Ungarn) 112
- Bechtel, Mark:
Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr, 2003 (Giesse-ner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
(Birgit Sens, Dublin/Irland) 117
- Berndt, Annette:
Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik. München: Iudicium, 2003
(Birgit Sens, Dublin/Irland) 119

- Bieli, Alex; Fricker, Ruedi; Lyrén, Katrin:
Deutsch Sprachschulung. Die Grundlagen.
Bern: hep, 2003
(*Karl-Walter Florin, Essen*) 121
- Binder, Alwin:
LiteraturLesen. Was lässt sich beim Lesen denken? Bielefeld: Aisthesis, 2003
(*Karl Esselborn, München*) 122
- Bleicher, Thomas, Schott, Peter, Schott-Bréchet, Sylvie (Hrsg.):
Jahrbuch für Filmdidaktik. Der neueste deutsche Film. St. Augustin: Gardez!, 2003 (Sequenz 14)
(*Françoise Laspeyres, Achern*) 124
- Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela:
Schritte. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch Bd. 1. 2 Audiokassetten. 2 Audio-CDs. Lehrerhandbuch Bd. 1. Ismaning: Hueber, 2003
(*Seongho Son, Daegu/Süd-Korea*) 126
- Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea:
Spiele im Deutschunterricht. Berlin; München: Langenscheidt, 2004 (Fernstudieneinheit 28)
(*Antje Stork, Marburg*) 129
- Di Meola, Claudio:
La Linguistica Tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata. Roma: Bulzoni Editore, 2004
(*Hardarik Blühdorn, Mannheim*) 131
- Diallo, M. Moustapha; Göttsche, Dirk (Hrsg.):
Interkulturelle Texturen. Afrika und Deutschland im Reflexionsmedium der Literatur. Bielefeld: Aisthesis, 2003
(*Karl Esselborn, München*) 134
- Dorner, Max; Haußmann, Philipp; Keicher, Jürgen (Hrsg.):
Sprachbuch. Barcelona u. a.: Ernst Klett Sprachen, 2003
(*Karl-Hubert Kiefer, Warschau/Polen*) 138
- Dreke, Michael; Prestes Salguero, Sofia:
Wortschatz & Grammatik. Üben mit Bildern. Berlin; München: Langenscheidt, 2004
(*Heike Ewers, Oelde*) 141
- Drewer, Petra:
Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Tübingen: Narr, 2003 (Forum für Fachsprachen-Forschung 62)
(*Björn Laser, Bangkok/Thailand*) 144
- Dufeu, Bernard:
Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb. Mainz: Dufeu, 2003
(*Doris Krohn, Hamburg*) 146
- Eckerth, Johannes:
Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen: Narr, 2003
(*Karl-Hubert Kiefer, Warschau/Polen*) 148
- Eckerth, Johannes (Hrsg.):
Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Bochum: AKS-Verlag, 2003 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 33)
(*Angelika Rieder, Wien/Österreich*) 150
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.):
Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin; New York: de Gruyter, 2003
(*Imke Mohr, Wien/Österreich*) 151
- Esselborn-Krumbiegel, Helga:
Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. 2. Auflage. Paderborn u. a.: Schöningh, 2004
(*Ulrich Bauer, Mexiko-Stadt/Mexiko*) 158
- Even, Susanne:
Drama Grammatik – Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2003
(*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 160
- Fill, Alwin:
Das Prinzip Spannung. Sprachwissenschaftliche Betrachtungen zu einem universalen Phänomen. Tübingen: Narr, 2003
(*Bruno Robbach, Seoul/Süd-Korea*) 161
- Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne:
Manuale di storia della lingua tedesca. Napoli: Liguori Editore, 2003
(*Hardarik Blühdorn, Mannheim*) 164

- Giersberg, Dagmar:
Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen. 2., vollst. überarb. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, 2004
(Sara Hägi, Bonn) 167
- Grimm, Hannelore:
Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Angewandte Sprachwissenschaft 10)
(Manuela von Papen, London/Großbritannien) 168
- Hansen, Margarete:
Grammatik (noch mal) von Anfang an. Ein Grammatikbuch der deutschen Sprache zum Lesen, Nachlesen und Wiederlesen. München: Iudicium, 2004
(Sara Hägi, Bonn) 170
- Held, Gudrun (Hrsg.):
Partikeln und Höflichkeit. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Cross Cultural Communication 10)
(Reinhard von Bernus, Berlin) 173
- Hoberg, Rudolf; Hoberg, Ursula:
Duden. Deutsche Grammatik – kurz gefasst. 2. überarbeitete Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2003
(Anja Voitke, Bielefeld) 175
- Hofert, Svenja:
Erfolgreich als freier Journalist. Konstanz: UVK, 2003
(Beate Herberich, Verona/Italien) 176
- Hoffmann, Ludger (Hrsg.):
Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin; New York: de Gruyter, 2003
(Katja Reinecke, Florianópolis/Brasilien) 178
- Hu, Adelheid:
Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
(Maria Gkamarazi, Alexandroupoli/Griechenland) 180
- Inozuka, Emiko:
Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Tübingen: Narr, 2003 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 468)
(Katja Reinecke, Florianópolis/Brasilien) 181
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.):
Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03. Band 3. Thema: Interkultur. Essen: Klartext, 2003
(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 182
- Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton; Prinzler, Wolfgang (Hrsg.):
Geschichte des deutschen Films. 2., aktual. und erw. Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2004
(Thomas Bleicher, Mainz) 184
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):
Neue Beiträge zur Germanistik: Band 1/Herbst 2002. München: Iudicium, 2002 (Internationale Ausgabe von »Doitsu Bungaku« 109)
(Vridhagiri Ganeshan, Hyderabad/Indien) 186
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):
Probleme des Interface zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. München: Iudicium, 2003 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe von »Doitsu Bungaku«. Band 2, Heft 2/2003 = Doitsu Bungaku 112)
(Vridhagiri Ganeshan, Hyderabad/Indien) 188
- Jenkins, Eva-Maria; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria; Clalüna, Monika:
Dimensionen 2. Lernpaket 2: Magazin 2; Lernstationen 6–10 mit integrierter CD (Sprechübungen); Zusatzmaterialien: 2 Audio-CDs Hörverstehentexte und Sprechübungen; 2 Audiokassetten Hörverstehentexte und Sprechübungen. Ismaning: Hueber, 2003
(Ellen Tichy, Szeged/Ungarn) 189
- Jung, Udo O. H.; Kolesnikova, Angelina (Hrsg.):
Fachsprachen und Hochschule. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 9)
(Karl-Hubert Kiefer, Warschau/Polen) 191

- Kailuweit, Rolf; Hummel, Martin (Hrsg.):
Semantische Rollen. Tübingen: Narr, 2004
(Tübinger Beiträge zur Linguistik 472)
(Richard Hinkel, Lissabon/Portugal) 195
- Keller, Rudi; Kirschbaum, Ilja:
Bedeutungswandel. Eine Einführung. Berlin:
de Gruyter, 2003
(Marc Deckers, Bielefeld) 199
- Kiesler, Ralf:
Literarische Wahrnehmungen und Beschreibungen Berlins. Eine linguistisch-pragmatische und interkulturell-hermeneutische Untersuchung. München: Iudicium, 2003
(Ursula Renate Riedner, Kairo/Ägypten) 200
- Kimminich, Eva (Hrsg.):
Kulturelle Identität: Konstruktionen und Krisen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Welt – Körper – Sprache. Perspektiven kultureller Wahrnehmungs- und Darstellungsformen 3)
(Susanne Klein, Bielefeld) 203
- Kneip, Matthias; Mack, Manfred (Hrsg.):
Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht 10.–13. Schuljahr mit Hör-CD. Berlin: Cornelsen, 2003
(Dorothea Spaniel, Dresden) 206
- Kuhne, Berthold:
Grundwissen Deutschland. Kurze Texte und Übungen. 2., erw. Auflage. München: Iudicium, 2003
(Anja Voitke, Bielefeld) 207
- Ladenthin, Volker; Rickes, Joachim (Hrsg.):
Sprachferne und Textnähe. Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004
(Karl Esselborn, München) 208
- Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.):
Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, 2003
(Karl-Walter Florin, Essen) 211
- Löffler, Heinrich:
Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2003 (Narr Studienbücher)
(Anneliese Stein-Meintker, Erlangen) 215
- Metzing, Dieter (Hrsg.):
Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie. Bielefeld: Aisthesis, 2003
(Katrin Kaup, Bielefeld) 217
- Miyake, Satoru:
Aufbau der deutschen Sprache. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003
(Richard Hinkel, Lissabon/Portugal) 219
- Neuhaus, Stefan:
Grundriss der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke, 2003 (UTB 2477)
(Werner Heidermann, Florianópolis/Brasilien) 222
- Neveling, Christiane:
Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr, 2004
(Lutz Köster, Bielefeld) 224
- Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (Hrsg.):
Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen: Narr, 2004
(Alexandra Hausstein, Rostock) 226
- Oksaar, Els:
Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003
(Salifou Traore, Bangkok/Thailand) 228
- Peise, Robert:
Ein Kulturinstitut für Europa. Untersuchungen zur Institutionalisierung kultureller Zusammenarbeit. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Studien zur Kulturpolitik 1)
(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 229
- Pritzel, Monika; Brand, Matthias; Markowitsch, Hans J.:
Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie. Heidelberg: Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2003
(Lars Schmelter, Karlsruhe) 230
- Reitemeyer, Ulrich (Hrsg.):
Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2003 (amades –

- Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2/03)
(Stephan Schütz, Berlin) 233
- Römer, Christine; Matzke, Brigitte:
Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2003 (narr studienbücher)
(Magdalena Lupaşcu, Bielefeld) 236
- Röttger, Evelyn:
Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2004 (LINGUA. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis 1)
(Adelheid Hu, Hamburg) 237
- Schart, Michael:
Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2003
(Ellen Tichy, Szeged/Ungarn) 240
- Schiemann, Endrik; Bölck, Martina:
hören – sprechen – richtig schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch. CD Diktate. CD Vokale. CD Konsonanten. Stuttgart: Schmetterling, 2003
(Barbara Kleinig, Mainz) 241
- Schmitz, Ulrich; Wenzel, Horst (Hrsg.):
Wissen und neue Medien. Bilder und Zeichen von 800 bis 2000. Berlin u. a.: Erich Schmidt, 2003 (Reihe Philosophische Studien und Quellen 177)
(Thomas Bleicher, Mainz) 243
- Schneider, Günther; Clatüna, Monika (Hrsg.):
Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: Iudicium, 2003
(Dorothea Spaniel, Dresden) 245
- Schnörch, Ulrich:
Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung. Tübingen: Narr, 2002
(Ulrich Bauer, Mexiko-Stadt/Mexiko) 247
- Scholze-Stubenrecht, Werner (Projektleitung):
Kompaktwörterbuch deutsche Rechtschreibung: schnell und zuverlässig. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2003
(Fritz Neubauer, Bielefeld) 251
- Schubert, Klaus (Hrsg.):
Übersetzen und Dolmetschen. Modelle, Methoden, Technologie. Tübingen: Narr, 2003 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 4/1)
(Claudia Dathe, Kiew/Ukraine) 252
- Schwitalla, Johannes:
Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. Auflage. Berlin u. a.: Erich Schmidt, 2003 (Grundlagen der Germanistik 33)
(Manuela von Papen, London/Großbritannien) 255
- Siebel, Walter (Hrsg.):
Die europäische Stadt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003 (edition suhrkamp 2323)
(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 258
- Simon, Horst J.:
Für eine grammatische Kategorie »Respekt« im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina. Tübingen: Niemeyer, 2003
(Salifou Traore, Bangkok/Thailand) 259
- Sokolowsky, Celia:
Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus: Deutschunterricht als Mittel imperialer Herrschaftssicherung in Togo (1884-1914). Stuttgart: ibidem-Verlag, 2004
(Ulrike Magarin, Bielefeld) 261
- Spies, Marcus:
Einführung in die Logik. Werkzeuge für Wissensrepräsentation und Wissensmanagement. Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2004
(Ralph A. Hartmann, Edinburgh/Großbritannien) 263
- Stark, Elisabeth; Wandruszka, Ulrich (Hrsg.):
Syntaxtheorien. Modelle, Methoden, Motive. Tübingen: Narr, 2003
(Salifou Traore, Bangkok/Thailand) 264
- Stein, Stephan:
Textgliederung. Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie. Berlin; New York: de

- Gruyter, 2003 (*Studia Linguistica Germanica* 69)
(*Claus Ehrhardt, Urbino/Italien*) 266
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:
Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. überarb. und erw. Auflage. Berlin u. a.: Erich Schmidt, 2004
(*Karl-Walter Florin, Essen*) 269
- Stickel, Gerhard (Hrsg.):
Deutsch von außen. Jahrbuch 2002 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2003
(*Ulrich Bauer, Mexiko-Stadt/Mexiko*) 271
- Stork, Antje:
Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Narr, 2003
(*Lutz Köster, Bielefeld*) 274
- Thurmair, Maria; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.):
Am Anfang war der Text. 10 Jahre »Textgrammatik der deutschen Sprache«. München: Iudicium, 2003
(*Ursula Renate Riedner, Kairo/Ägypten*) 276
- Tomaselli, Alessandra:
Introduzione alla sintassi del tedesco. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2003 (Gli strumenti, Serie rossa 1)
(*Hardarik Blühdorn, Mannheim*) 280
- Tütken, Gisela (Hrsg.):
Prisma. Begegnungen mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 60)
(*Jürgen Röhling, Berlin*) 282
- Wengeler, Martin:
Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985). Tübingen: Niemeyer, 2003
(*Claus Ehrhardt, Urbino/Italien*) 283
- Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.):
Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache I. »Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden«. Print- und CD-ROM-Version. Tübingen: Niemeyer, 2003
(*Lutz Köster, Bielefeld*) 286
- Wilss, Wolfram (Hrsg.):
Die Zukunft der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert (2001–2020). Annäherung an einen komplexen kommunikationspraktischen Begriff. Tübingen: Narr, 2003
(*Bruna Battistella-Allgaier, Aachen*) 288
- Winkler, Iris:
Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Lang, 2003
(*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 290
- Yüce, Nilgün:
Kulturökologische Deutschlandstudien. Perspektiven der Kulturökologie als Bezugswissenschaft zur Landeskunde in der Fremdsprachenphilologie. Dargestellt am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Frankfurt a. M.: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 75)
(*Bettina Paris, Herkenrath*) 292

Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu etwa 90 für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinn relevanten Neuerscheinungen aus dem Zeitraum 2003 bis 2004. Neben den Kommentaren und Erfahrungsberichten zu neuen Lehrmaterialien, die sicher von allen im DaF-Unterrichtsalltag stehenden Praktikern geschätzt werden, finden sich wieder zahlreiche Besprechungen von Publikationen aus den Bereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, allgemeine Sprachlehr- und -lernforschung, Fremdsprachendidaktik, Literaturwissenschaft, (angewandte) Sprachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Interkulturelle Kommunikation und Fremdeheitsforschung, Medien- und Computerwissenschaften, Fachsprachen, Landeskunde etc. Dabei gelang es den Rezensentinnen und Rezensenten in den meisten Fällen, einen Bezug zum Fach Deutsch als Fremdsprache 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. Das liegt daran, daß die Redaktion keinen Einfluß darauf nimmt, welche Titel der jährlich in *Info DaF* 1 erscheinenden »Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache« für eine Besprechung ausgewählt werden. Auch haben in manchen erfreulicherweise seltenen Fällen Verlage keine Rezensionsexemplare zur Verfügung gestellt, und es kam, natürlich auch vor, daß Rezensentinnen oder Rezensenten aus Krankheits- oder sonstigen Gründen ihre Zusage zurückzogen und in der Kürze der Zeit kein/e andere/r Rezensent/in gefunden werden konnte.

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 und 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. Sollten Sie *Info DaF* nicht regelmäßig beziehen und keine Gelegenheit haben, sich auf der Jahrestagung des *Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* 2005 in Jena (5.-7.5.) in dem dort

ausliegenden Eintragungsexemplar für Rezensionen vormerken zu lassen, dann wenden Sie sich bitte an Frau Müller-Küppers, Mainz, die auch 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 Februar 2005

Dr. Lutz Köster

Kontaktadressen:

für Rezensionswünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Sprachlehranlage
Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach
D-55099 Mainz
E-Mail: kueppers@uni-mainz.de

für alle übrigen Fragen und Kommentare:

Dr. Lutz Köster
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
E-Mail: lutz.koester@uni-bielefeld.de

Ammon, Ulrich, Chong, Si-Ho (Hrsg.): **Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart.** München: Iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-669-X. 408 Seiten, € 56,00

(Hans Jürgen Müller, Gwangju / Süd-Korea)

Noch vor 20 Jahren schien Süd-Korea fast auf dem Wege, eine deutsche »Sprachinsel« in Ostasien zu werden. Deutsch war die beliebteste zweite Fremdsprache an den Schulen. Wer in Jura oder Medizin Karriere machen wollte, der promovierte in Deutschland. Mitte der 90er Jahre kam dann eine schroffe Wende. Die damalige Regierung beschloß, die Bevölkerung auf die neuen Anforderungen der Globalisierung einzustellen. Alle sollten nun Englisch lernen. Massive Kampagnen in allen Medien führten dazu, daß das Englische nun allgegenwärtig ist. Die Schülerzahlen im Fach Deutsch halbierten sich zwischen 1994 und 2000. Wer es sich nur irgendwie leisten kann, der schickt heute seine Kinder zum Studium in die USA.

Die deutsche Sprache ist in Korea auf dem Rückzug, und diese Entwicklung wird sich noch geraume Zeit fortsetzen. Viele Deutschlehrer und Germanisten an den Universitäten Südkoreas stehen heute vor der Frage, wie es weitergeht. Wie soll man auf die veränderte Situation reagieren? Der von Ulrich Ammon und Chong Si-Ho herausgegebene Band versammelt Artikel, die eine Zwischenbilanz der bisherigen Entwicklung ziehen und die Reform der Curricula in Schule und Hochschule diskutieren.

Der Blick reicht dabei weit zurück. Die deutsche Sprache wurde von Japan her nach Korea importiert. Sie ist eine Hinterlassenschaft der dunklen Kolonialperiode (1910–1945), wurde aber in der Zeit des Bildungshungers nach dem Korea-Krieg mit großer Energie neu angeeignet. Deutsch galt als Bildungssprache und war entsprechend der traditionellen kon-

fuzianischen Wertschätzung für Literatur hochgeachtet. Der Kanon von Goethe bis Hesse wurde rezipiert, ebenso die philosophische und sozialkritische Tradition seit Kant und Marx.

Diese Tradition hat der Demokratiebewegung der 70er und 80er Jahre wertvolle Impulse zugeführt. In der Zwischenzeit haben sich die sozialen Bedingungen jedoch geändert. Seit der Ostasien-Krise Ende der 90er Jahre ist die Bevölkerung Koreas erheblichem Streß ausgesetzt. Die Arbeitslosigkeit ist hoch. Nur noch die Hälfte der Erwerbstätigen verfügt über einen auskömmlichen Regelarbeitsplatz. Die Studenten sehen sich heute wieder auf den elementaren Zwang zurückgeworfen, das Überleben auf engen Arbeitsmärkten sichern zu müssen. Das Studium wird zunehmend unter die mächtigen Imperative von Marktwert und Konkurrenz gezerrt. Die heutigen Studenten müssen anders als frühere Studentengenerationen mit der psychologischen Last einer völlig ungewissen Zukunft zurechtkommen. Das belastet Motivation und die Stimmung in den Seminaren.

Die ersten beiden Abschnitte des Buches, »Wissenschaft und Kunst« sowie »Wirtschaft«, beleuchten im Detail die Gründe für die abnehmende Attraktivität der deutschen Sprache:

Deutsch verliert als Wissenschaftssprache an Bedeutung, und entsprechend orientieren sich Nachwuchswissenschaftler heute nach Amerika. Die USA sind das begehrteste Studienland koreanischer Postgraduierter, vor allem in den Naturwissenschaften. Deutschland kann allenfalls noch in den Sozial- und Geisteswissenschaften mithalten. Auch die deutschen Musikhochschulen bleiben attraktiv.

In Wirtschaft und Beruf dominiert das Englische unangefochten. Alle großen koreanischen Firmen verlangen von Stellenbewerbern sehr gute Englisch-Kenntnisse. Eine Analyse von Stellenanzeigen

zeigt, daß deutsche Sprachkenntnisse hingegen kaum noch nachgefragt werden, obwohl Deutschland der größte europäische Handelspartner Koreas ist (Matthias Augustin, 146).

Auch in den deutschen Firmen, die sich seit 1998 verstärkt in Südkorea engagieren, finden Bewerber mit deutschen Sprachkenntnissen überwiegend keine bevorzugte Aufnahme. Man hat ein gewisses Verständnis dafür, daß Manager in einer globalisierten Wirtschaftswelt das Englische favorisieren. Ist es aber nötig, daß Vertreter deutscher Firmen mit der ihnen zukommenden Autorität in Fernsehinterviews (103) sagen, es sei »Zeitverschwendung«, wenn Koreaner Deutsch lernten?

Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit deutschen Lehn- und Fremdwörtern in der koreanischen Sprache sowie mit deutschen Warenbezeichnungen in der Werbesprache. Deutsches ist im koreanischen Alltag erstaunlich oft anzutreffen. Koreaner haben ein überwiegend positives Deutschlandbild, wenn es auch ein wenig stereotyp ist. Deutschland, das sind Heidelberg und Rothenburg ob der Tauber, Neuschwanstein und der Rhein. Die Deutschen sind »fleißig, sparsam, redlich, gründlich, vernünftig, treu, musikalisch und vorausplanend« (312). Schön, wenn es so wäre!

Der Abschnitt »Lehre und Unterricht« stellt die gegenwärtige Situation an Schulen und Universitäten vor. Das Erziehungsministerium in Seoul hat das aktuelle 7. Curriculum (2002) unter das Prinzip »Bildung für Bedarfsträger« gestellt. Mehr als früher sollen Schüler an High Schools unter den zweiten Fremdsprachen auswählen können. Und viele entscheiden sich in letzter Zeit für Japanisch und Chinesisch. Im Fach Deutsch bestehen Überkapazitäten. Die Schulbehörden steuern jetzt energisch um. 1100 Deutschlehrer werden innerhalb von drei Jahren zu Japanisch- und Chinesischlehrern umgeschult.

An den Universitäten gibt es noch 70 germanistische Abteilungen. Auch diese sind in Gefahr, ihre Selbständigkeit zu verlieren und in anderen Fakultäten aufzugehen. Die Lage der Deutschlehrer und Germanisten ist nicht einfach. Dennoch ist nur wenigen Beiträgen Resignation anzumerken. Vorherrschend ist das Bestreben, sich der Situation zu stellen und Auswege aus der gegenwärtigen Krise zu suchen.

Ha Su-Guen von der Fremdsprachen-Universität Busan bündelt im letzten Artikel des Bandes einige der notwendigen Schritte:

- Verbindung von Deutschlernangeboten mit einem Fachstudium wie z. B. Jura, Philosophie, Musik;
- Entwicklung von lernerorientierten und regionalspezifischen Lehrmaterialien;
- Lernziele, die auf die koreanischen Bedingungen zugeschnitten und möglichst konkret beschrieben sind;
- stärkere Berücksichtigung gesellschaftlicher Anforderungen in Forschung und Lehre (401).

Insgesamt hat man den Eindruck, daß Lösungen für die gegenwärtigen Probleme durchaus in Sicht sind, daß aber ihre Umsetzung in die Praxis schwerfällt. So ist es zum Beispiel schade, daß die Überlegungen zu einem neuen Curriculum der Universitäts-Germanistik nicht in einem eigenen Beitrag etwas konkreter entfaltet wurden.

Der Band bietet einen ausgezeichneten Einblick in die Leistungsfähigkeit und Quirlichkeit der koreanischen Germanistik. Die Beiträge sind gut lesbar, sicherlich das Verdienst der beiden Herausgeber. Zur Zielgruppe gehören alle, die professionell mit Deutsch in Korea zu tun haben. Und auch für Vertreter deutscher Firmen, die nach Korea gehen, wäre ein Blick in diesen Band keine Zeitverschwendung.

Antonova, Maria; Ivanova, Radka; Lazarou, Elisabeth; Murdsheva, Stanka:

Trainingsbuch für TestDaF. Die Deutschprüfung für das Studium an Hochschulen in Deutschland. Lehrbuch. – ISBN 954-516-399-2. 168 Seiten, € 6,00; **3 Audiokassetten: Subtest Mündlicher Ausdruck.** – ISBN 954-516-401-8. **Modellsatz.** – ISBN 954-516-402-6. **Subtest Hörverstehen.** – ISBN 954-516-400-X. Jeweils € 5,00. Plovdiv: Lettera (zu beziehen über: lettera@plovdiv.techno-link.com), 2003

(*Anneliese Stein-Meintker, Erlangen*)

Das Buch ist in drei Kapitel gegliedert: I. Allgemeine Informationen, II. Subtests und III. Modellsatz. Das Buch schließt mit einem Anhang. Lerner im Ausland interessieren sicherlich die im Kapitel I (2) enthaltenen Informationen zur Zulassung zum Studium in Deutschland. Hierzu sollte noch genauer formuliert werden, z. B. befreien TestDaF TDN5 (TestDaF-Niveaustufe) in allen 4 Teilen, ZOP, GSD und das KSD sowie DSD II von der DSH. Empfehlungen zur Zulassung mit TDN3 und 4 werden in I (2) vorgestellt. Allerdings muß zum einen klargestellt werden, daß nicht alle Hochschulen diesen entsprochen haben oder ein Aufgabesystem kennen. Zum anderen ist Studienbewerbern dringend anzuraten, wenn sie nicht 4xTDN5 erreicht haben, sich per Internet oder direkt an der Hochschule über die Zulassungsmodalitäten zu erkundigen. In Kapitel I geben die Autorinnen neben den selbstverständlichen Themen bei TestDaF, nämlich Hochschule, Studienalltag und Wissenschaft, einige andere Schwerpunkte an, auf die Lerner vorbereitet werden sollten, z. B. neue Technologien, Sprache und Kommunikation oder Gesellschaft. In diesen Bereichen sollte sowohl Wortschatz wie auch der Stand der Diskussion

in einem Vorbereitungskurs vermittelt werden.

Kapitel II ist der Hauptteil mit 112 Seiten an Erklärungen und Übungen. Den vier Prüfungsteilen Leseverstehen (LV), Hörverstehen (HV), Schriftlicher Ausdruck (SA), Mündlicher Ausdruck (MA) entspricht die Abfolge des Übungsmaterials im Buch. Jedem Teil ist eine knappe Übersicht, d. h. Antworten und Tips auf die generelle Frage »Was ist zu berücksichtigen?«, und Vorgehensweisen bis Lösungsstrategien vorgeschaltet. Ob man so pauschal TDN3 mit der jeweiligen Prüfungsaufgabe LV1 oder HV1, TDN4 mit 2 und TDN5 mit 3, wie es die Autorinnen tun, gleichsetzen soll, ist zwar praktisch, aber fragwürdig. Die Teile LV, HV und SA haben jeweils 3 Übungsbeispiele.

Der Subtestteil LV umfaßt Seite 15 bis 48. Im Druck sind die jeweiligen Einzelschritte der Übungen grau unterlegt, nummeriert und weisen als Signalpfeil auf den Erklärtext hin. In den Aufgabenstellungen sind die Schlüsselwörter unterstrichen, ebenso wie in den grau unterlegten Textkästchen dazu. Dies dient dem Erlernen der schnellen Lesestrategie und der Hinführung zur Lösung. Anschließend folgen die Gesamtaufgaben. Um zügiges Arbeiten zu fördern, geben die Autorinnen Tips, z. B. bei Unsicherheit die Aufgabe zu »lösen«, sie allerdings mit einem Fragezeichen zur späteren Überarbeitung zu markieren. Die Hinführung zur Lösung bei LV 3 *ja/nein/Text sagt dazu nichts* (38–39) ist gut gelungen.

Leider muß man oft umblättern, da sich die Lesetexte und die Aufgaben nicht auf gegenüberliegenden Seiten befinden, dies ließe sich durch redaktionelle Maßnahmen lösen. Hierbei sollte auch die Textlänge überprüft werden. In den Übungen variiert sie bei LV2 von 594 bis 704, bei LV 3 von 556 bis 646 Wörtern. Im Unterricht kann dies kompensiert wer-

den, der Modellsatz LV entspricht in den Textlängen besser den TestDaF-Vorgaben. Manchmal könnten schlaue Teilnehmer auf die richtige Lösung schließen, z. B. von der Länge der anzukreuzenden Antwort (48, 24), dem fast direkten Textzitat (29, 14A).

Die allgemeine Einführung zum Subtest HV (51–52) bietet wertvolle Tips und eine Reihe üblicher Abkürzungen. Die Autorinnen raten auch zu eigenen Abkürzungen. Hier tut sich ein sinnvolles Feld für den studienvorbereitenden Unterricht auf, indem man mehr die gängigen Abkürzungen mit einbezieht. Exemplarisch wird anhand von Fragen aus den Aufgaben in die drei HVs eingeführt. Man trägt der Komplexität Rechnung, indem man für HV1 2 Seiten, HV2 3 Seiten und für HV3 5 Seiten braucht. Es wird belegt, warum eine Aussage HV2 richtig oder falsch ist (bei HV2 B2 Nr. 14 hätte ich gern für »Text sagt dazu nichts« votiert). Für HV1 und 2 ist aufgrund des einmaligen Hörens gute Vorarbeit (z. B. Schlüsselwörter) unabdingbar. Bei HV3 werden eine geschickte Notiztechnik und das Herausfiltern der entsprechenden Informationen aus der Fülle des Vortrags gefordert. Mir erscheinen die HV3 B2 und B3 sehr anspruchsvoll. Daher ist es sinnvoll, daß die Hörtexte auf den Seiten 153–165 transkribiert sind. Bei den Kassetten hielte ich für wünschenswert, das Ende der Teilaufgaben anzugeben oder die Zwischenpause HV1/HV2 zu verkürzen. Bei einer nächsten Auflage könnte man auf CDs umsteigen.

Nach den allgemeinen Einführungen zum Schriftlichen Ausdruck (eine Seite) wird der Lerner auf sieben Seiten an die Aufgaben herangeführt. Durch die vielen Kästchen und Druckformate (fett, groß/klein, grau unterlegt) ist das Erscheinungsbild unübersichtlich. Dadurch bleibt dem Benutzer nur, daß er sich an die Schritte hält und dadurch ohne hin und her oder Ab-

kürzungen einen offenbar erprobten Weg geht, auf dem er durch Tips, Erklärungen und Überlegungs- wie auch Formulierungshilfen viel lernen kann. Daß die Ideen aus der Praxis stammen, zeigt die originelle Abbildung der bearbeiteten Grafik (79). Neben der Einführungsaufgabe zum Thema Arbeitslosigkeit/Selbständigkeit ergänzen zwei weitere Aufgaben (Großfamilie/Single und Klimawechsel) das abwechslungsreiche Angebot an Übungen. Wünschenswert wäre ein kurzes Lösungsbeispiel zum argumentativen Teil bei der Einführungsaufgabe.

In der Übersicht zum Mündlichen Ausdruck wird das maschinengesteuerte Prüfungsverfahren auch in seinen Konsequenzen (89) beschrieben, z. B. standardisierte Abläufe, gleicher Aufbau der Testsätze, Redundanz und die auditive wie auch visuelle Darbietung der Aufgaben. Einen guten Überblick über die geforderten Sprechhandlungen, die Aufgabe und TDN-Stufe gibt die Tabelle (90). 29 Übungsbeispiele tragen der Vielfalt der Prüfungsaufgaben Rechnung und bieten somit ausreichend Material zum Üben, geleitet durch schriftliche und auditive Stimuli. Unterschiedliche TDNs werden für die drei Teile der geforderten Sprechhandlungen eingearbeitet: II. situationsbezogene Handlungen aus dem studentischen Alltag, III. Beschreiben einer Grafik oder eines Diagramms und IV. Argumentieren und Meinungen begründen können.

Die Mischung der Sprecher auf der Kassette (weiblich/männlich, Muttersprachler/Nicht-Muttersprachler) ist angemessen, es gibt genügend Pausen, das Tempo ist ruhig und angenehm. Wenn auch die Sprecher recht ernsthaft wirken, so sollte im Unterricht unbedingt die Freude an diesem Prüfungsteil vermittelt werden, denn gerade hierin ist Freiraum für Kreativität. Für die Selbstlerner ist MA sehr gut geeignet, insbesondere, wenn man es paarweise (zur Korrektur) versucht, hier-

für wünscht man sich, daß am Ende aller Übungen dieses Ende angesagt wird.

Der Anhang besteht aus dem Lösungsschlüssel für alle Übungen, Transkripten der HVs inklusive des Modelltests, einem Quellennachweis. Es gibt zu Recht keinen Lösungsschlüssel für den Modellsatz.

Die Themen sind abwechslungsreich, sie entsprechen den Bereichen, die das Trainingsbuch auf Seite 12 auführt. Sie sind landeskundlich interessant, eine gute Mischung aus den unterschiedlichen Wissensgebieten und prüfungsrelevant. Bei einem internationalen Test wie dem Test-DaF wird es in vielen Ländern eigenes Übungsmaterial geben. Dieses Material aus Bulgarien erfüllt nicht nur dort den Wunsch nach passendem Übungsmaterial.

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Eisfeld, Karl Heinz; Gerdes, Mechthild; Holthaus, Hanni; Müller, Jutta; Müller, Helmut; Schütze-Nöhmke, Uthild:

Themen 1 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 1–5. – ISBN 3-19-181690-9. 168 Seiten, € 14,95. **Themen 1 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 6–10.** – ISBN 3-19-191690-3. 158 Seiten, € 14,95. Ismaning: Hueber, 2003

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut:

Themen 2 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 1–5. – ISBN 3-19-181691-7. 176 Seiten, € 14,95. **Themen 2 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 6–10.** – ISBN 3-19-191691-1. 164 Seiten, € 14,95. Ismaning: Hueber, 2004

(Stefan Keil, Bielefeld)

Mit *Themen aktuell* hat der Hueber-Verlag den Lehrbuch-Klassiker *Themen neu* graphisch-optisch überarbeitet und in zwei Versionen auf den Markt gebracht: Eine

dreibändige und eine sechsbändige Fassung, die inhaltlich gleich sind. Die dreibändige Ausgabe erscheint wie gehäuft mit getrennten Kurs- und Arbeitsbüchern. Bei der hier besprochenen sechsbändigen Ausgabe (bisher sind nur die ersten vier Teilbände erschienen) sind vom Kurs- und Arbeitsbuch jeweils fünf Lektionen in einem Band zusammengebunden. Zusätzlich liegt bei der sechsbändigen Ausgabe jedem Teilband eine Audio-CD mit den Hörtexten der Lektionen bei. Je zwei Bände der sechsbändigen Fassung entsprechen einer Niveaustufe des Europäischen Referenzrahmens. Der erste Band *Themen aktuell 1 (Lektion 1–5)* führt also zur Hälfte des Niveaus A1.

Für *Themen aktuell* wurden bis auf kleine Ausnahmen Inhalte, Übungen und Abfolge der Unterrichtseinheiten (und auch die Seitenzahlen) von *Themen neu* beibehalten. Die früheren Ausgaben von *Themen neu* können also parallel neben den Ausgaben von *Themen aktuell* in Kursen eingesetzt werden.

Themen aktuell ist gegenüber *Themen neu* vor allem graphisch überarbeitet worden: Umschlag und Layout wurden modernisiert, ein Großteil der Zeichnungen und Graphiken wurde durch aktuelle Fotografien ersetzt. Zusätzlich gibt es auch neue Zeichnungen. Einige Details wurden der Gegenwart angepaßt: Ältere Computer und Fotoapparate in den Abbildungen wurden teilweise durch moderne Exemplare (Flachbildschirme, Digitalkameras, usw.) ersetzt.

Waren früher bei *Themen neu* die Charaktere noch gezeichnet (z. B. die Sprachkurs Teilnehmer »Peter Miller« und »Luisa Tendera« in Lektion 1), sind sie jetzt bei *Themen aktuell* durch Fotos mit Darstellern (mit den neuen Namen »Christoph Biro« und »Halina Obara«) ersetzt worden. Auf Seite 10 buchstabiert nun statt des früher gezeichneten Herrn Kunio Otani ein »realer« Herr Raman

Pathak seinen Namen. Auch einige Prominente mußten weichen: Im Arbeitsbuch 1 lächelt jetzt nicht mehr Helmut Kohl nebst Gattin Hannelore von Seite 12, sondern Gerhard Schröder hetzt mit Doris sichtlich angespannt durchs Bild. Friedensreich Hundertwasser mußte in der gleichen Übung Maximilian Schell Platz machen, Katharina Witt wurde durch Veronica Ferres ersetzt.

Nicht immer hat die Verwendung der vielen Fotos bei *Themen aktuell* eine Verbesserung gegenüber *Themen neu* gebracht. Wer die farbigen und humorvollen (oft ganzseitigen) Aquarelle der *Themen neu*-Illustratoren Ruth Kreuzer und Joachim Schuster schätzte, wird enttäuscht. Bei *Themen aktuell* findet er nichts Vergleichbares, sondern stattdessen relativ nüchterne Fotos oder Fotocollagen, die kaum zum Herumstöbern und Entdecken einladen. Im alten *Themen neu 1*, Kapitel 5 beispielsweise konnten Lernende bei der Entdeckungsreise durch ein Wohnhaus (ganzseitige Illustration) noch auf nagende Mäuse im Keller, Einbrecher auf dem Balkon, friedlich unter Engelsbildern schlummernde Bewohner oder (genial!) vor einem Testbild fernseh-schauende Mitbewohner entdecken. Nicht so bei *Themen aktuell 1*. Lektion 5 ist hier zwar genau gleich aufgebaut. Doch statt der Illustration finden sich nun relativ nichtssagende Fotos von möblierten Zimmern auf der Seite. Das Lehrwerk ist durch diese Veränderungen deshalb nicht nur moderner geworden, sondern hat leider auch einen anderen, eher nüchternen Charakter bekommen, was zu bedauern ist.

Bei den Übungen im Arbeitsbuch gibt es meist nur geringfügige Änderungen, die nur wenige Wörter oder die graphische Aufmachung betreffen. Wer dennoch die neuen Übungen von *Themen aktuell* mit den älteren oder regionalisierten Arbeitsbüchern von *Themen neu* kombinieren

möchte, findet im Internet auf der Homepage des Verlages ein Angebot zum Download der neuen Übungen im pdf-Format (<http://www.hueber.de/themen-neu/lehrer/materialien/index-ta.asp>).

Für *Themen aktuell* gibt es wie bisher für *Themen neu* vielfältige Zusatzmaterialien wie zweisprachige Glossare, Lehrerhandbücher, Wiederholungsbücher, länderspezifische Ausgaben der Kursbücher. Lehrkräfte müssen dabei berücksichtigen, daß dies vor allem für die dreibändige Ausgabe gilt. Für die sechsbändige Ausgabe können diese Materialien allerdings mitbenutzt werden, da die Nummerierung der einzelnen Seiten in beiden Ausgaben identisch ist.

Bei der sechsbändigen Ausgabe sind von Kurs- und Arbeitsbuch jeweils fünf Lektionen in einem Band zusammengebunden. Grammatikteil, Lösungen und Wortliste (früher jeweils am Ende der Kursbücher von *Themen neu*) finden sich nun in jedem Teilband in der Mitte zwischen Kurs- und Arbeitsbuchteil. Ziel dieser kleinteiligen Bindung soll nach Verlagsangaben der Einsatz in Kursen mit »Zwischenniveaus« sein. Bei der Zusammenbindung wurden die Seitenzahlen der dreibändigen Fassung übernommen. Die Seitenzahlen im jeweiligen Teilband fangen dadurch mehrfach entweder bei 1, oder z. B. bei 69 (*Themen aktuell* 1, Lektion 6–10) an, was anfangs verwirrend und gewöhnungsbedürftig ist.

Während die hier besprochenen Bände der *Themen aktuell*-Reihe allein optisch aufbereitet wurden, ist der dritte *Themen aktuell-Zertifikatsband* auch inhaltlich-konzeptionell neu bearbeitet worden (bisher nur für die dreibändige Ausgabe erhältlich).

So ergibt sich bei Gesamtbetrachtung von *Themen aktuell* etwas der Eindruck einer Baustelle, bei der der Verlag wohl zwischen »Neubau« und »Renovierung« schwankte und dann beides zugleich

versuchte. Die etwa zwanzig Jahre alte *Themen*-Konzeption kann damit zwar sicher noch weiter verwendet werden. Erlaubt sei allerdings die Frage, warum nicht auch die ersten Bände inhaltlich neu bearbeitet wurden.

Vor drei Jahren haben die *Themen*-Autoren Hartmut Aufderstraße und Jutta Müller im gleichen Verlag mit *Delfin* schon ein komplett neues Lehrwerk für die Grundstufe herausgebracht (das mit seinen Graphiken übrigens an *Themen neu* erinnert) und das mittlerweile vielerorts, z. B. an Volkshochschulen, statt *Themen neu* für die Grundstufe eingesetzt wird.

Fazit: *Themen aktuell* kommt graphisch moderner und tatsächlich aktueller daher als die ältere *Themen neu*-Reihe. Durch die rein optische Neugestaltung bei Beibehaltung des inhaltlichen Aufbaus können Lehrkräfte, die mit *Themen neu* vertraut sind, ohne viel Aufwand auch weiter mit *Themen aktuell* unterrichten. Die sechsbändige Ausgabe mit Kombination aus Kurs- und Arbeitsbuch erlaubt auch ein kleinteiligeres Kursdesign.

Zu bedauern ist vor allem der komplette Wegfall der künstlerisch hochwertigen Graphiken der älteren *Themen neu*-Bände. Die Überarbeitung des Lehrwerks betrifft allein die optische Aufmachung. Das scheint jedoch gegenüber Neukonzeptionen wie etwa *Delfin*, das von denselben Autoren stammt und die gleiche Zielgruppe anstrebt, zu wenig zu sein. Trotz dieser Mängel spricht für *Themen aktuell*, daß es eine Fülle an Zusatzmaterialien (auch im Internet) gibt, regionalisierte Ausgaben (z. B. Arbeitsbücher für Spanien, Italien, Rußland, England), zweisprachige Glossare für viele Sprachen und daß wohl viele Lehrkräfte das Werk kennen und somit ein Austausch leichter möglich ist. Neuinteressenten müssen bei *Themen aktuell* vor allem die Unterschiede zwischen der sechs- und dreibändigen Version beachten.

Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas:

Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Dreibändige Ausgabe. Teil 1: Lektionen 1–7. Lehr- und Arbeitsbuch mit integrierter CD (Sprechübungen). – ISBN 3-19-401601-6. 148 Seiten, € 13,95; **Teil 2: Lektionen 8–14; Lehr- und Arbeitsbuch mit integrierter CD** (Sprechübungen). – ISBN 3-19-411601-0. € 13,95; **Teil 3: Lektionen 15–20; Lehr- und Arbeitsbuch mit integrierter CD** (Sprechübungen). – ISBN 3-19-421601-5. € 13,95. Ismaning: Hueber, 2003

(*Ellen Tichy, Szeged / Ungarn*)

Nach der ein- und zweibändigen Ausgabe von *Delfin* hat der Hueber-Verlag nun eine dreibändige Ausgabe des Lehrwerkes auf den Markt gebracht, die sich an den neuen Kursstrukturen des Europäischen Referenzrahmens und dem Orientierungsmuster für Deutschkurse des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge orientiert. Teil 1 des Lehrwerkes führt zum Niveau A1 des Referenzrahmens bzw. zur Prüfung Start 1 und Start z 2, Teil 2 zum Niveau A2 bzw. zur Prüfung Start 2 und Start z 2 und Teil 3 zum Niveau B1 bzw. zur Prüfung Zertifikat Deutsch.

Die ein-, zwei- und dreibändigen Ausgaben des Lehrwerkes sind inhaltsgleich und haben die gleiche Seitenzählung. Ein Wechsel zwischen den verschiedenen Ausgaben ist somit unproblematisch, wenngleich auf den ersten Blick irritierend erscheint, daß Band 2 mit der Seitenzählung 78 und Band 3 mit der Seitenzählung 148 beginnt.

Der Hueber-Verlag wirbt zu Recht mit dem klaren und transparenten Aufbau des Lehrwerkes. Das gut strukturierte Konzept wird in allen drei Bänden konsequent beibehalten. Jede Lektion besteht aus fünf Doppelseiten, die jeweils um einen thematischen Schwerpunkt kon-

zentriert sind. Fünf Arbeits- und Inhaltsschritte auf jeweils einer Doppelseite bestimmen das Aufgabenspensum: Eintauchen – Lesen – Hören – Sprechen – Schreiben.

Eintauchen in die neue Sprache soll der Lernende wie ein Delfin auf der ersten Doppelseite, die in das Thema und neue grammatische Strukturen einführt. Die Wahl der Themen in allen drei Bänden ist für die angesprochene Zielgruppe (erwachsene und jugendliche Lerner ab 16 Jahren) vielseitig und ansprechend, u. a. »Menschen und Reisen«, »Wohnen und Leben«, »Wünsche und Wirklichkeit«, »Berufswelt und Ideen«, »Kultur und Freizeit«.

Die Lesetexte, präsentiert in einer vielseitigen Auswahl an Textsorten, machen neugierig und motivieren zu Gesprächen und zum Austausch eigener Erfahrungen (z. B. »Über Geschmack kann man nicht streiten« oder »Ein glücklicher Pechvogel«). Allerdings reduzieren die sich anschließenden Arbeitsaufgaben den Umgang mit dem Text auf Verstehensfragen und Sprachstrukturen. Hier ist das Lehrwerk wie in allen anderen Fertigkeitsebenen konsequent in seiner Schwerpunktlegung auf die sprachliche Arbeit. Auf den Doppelseiten zu den Fertigkeiten Hören und Sprechen bieten alle drei Bände informative und interessante Dialoge und Sprechübungen. Die technisch hochwertigen und aufwendigen CDs zu diesen beiden Lektionsteilen sind in das Lehrwerk integriert und müssen nicht gesondert angeschafft werden.

Auch die Schreibübungen sind stark strukturiert, beziehen sich thematisch auf den Themenschwerpunkt der Lektion und koppeln Schreibaufgaben an die Fertigkeiten Hören und Lesen. Besonders hilfreich sind bei der Bewältigung der Aufgaben kleine Grammatikkästchen mit den wichtigsten Strukturen, die sich auch auf allen anderen Lektionsseiten finden.

An die Lektionstexte schließt sich eine systematische Grammatikübersicht über alle drei Bände an. In Band 1 sind allerdings alle Grammatikthemen aus Band 2 und 3 blaß gedruckt, in Band 2 alle Grammatikthemen aus Band 1 und 3. Des weiteren findet man im Anhang eine alphabetische Wortliste des jeweiligen Bandes mit der Angabe der Seiten, auf denen die Wörter zuerst oder in unterschiedlicher Bedeutung vorkommen. Die Wortliste aus Band 3 umfaßt dann den gesamten Wortschatz.

Alle drei Bände enthalten ebenso ein integriertes Arbeitsbuch, das genügend Platz zum Hineinschreiben bietet. Das Übungsrepertoire ist außerordentlich umfangreich und weist eindeutige Zuordnungen zum Lehrbuchteil auf. Jedes Kapitel im Arbeitsbuch bietet den Lernenden zudem eine gesonderte Wortliste und einen Grammatikteil der Lektion. Es eignet sich besonders gut für Zielgruppen, in denen Übungssequenzen aus dem Unterricht ausgelagert werden sollen oder müssen.

Die Bilder von Frauke Fährmann tragen nicht nur zu dem angenehmen Erscheinungsbild dieses Lehrwerkes bei; sie suggerieren auch durch die farbliche Gestaltung, sich in den Untiefen der deutschen Sprache zu bewegen. Leider sieht erst Lektion 20 ein Wiederauftauchen vor. Trotz der Begeisterung für die Illustrationen ist es mir nicht immer gelungen, diese als eindeutige Semantisierungshilfen zu entschlüsseln.

Delfin ist ein verlässliches, fertigeitsorientiertes und hervorragend strukturiertes Lehrwerk mit einer steilen grammatischen Progression. Ich hätte mir an manchen Stellen des Lehrwerkes offene Fragen gewünscht, ein Ausscherenkönnen in Diskussionen und interkulturelle Vergleiche, in Projekte und handlungsorientierte Arbeitsvorhaben. Aber das bleibt ja letztlich jedem Lehrenden selbst überlassen.

Bassola, Péter (Hrsg.):

Német – Magyar Főnévi Valenciaszótár / Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz. Von Bassola, Péter; Bernáth, Csilla; †László, Sarolta; Tamássy Bíró, Magda; Kubczak, Jacqueline. Szegeged: Grimm Kiadó, 2003. – ISBN 963-9087-61-0. 192 Seiten, € 24,00

(László Vincze, Budapest/Ungarn)

Die fünf Autoren legen ein zweisprachiges Wörterbuch zur Substantivvalenz vor, das in vielerlei Hinsicht als vorbildlich zu bewerten ist und Maßstäbe setzt (vgl. die Rezension in *Info DaF* 31 (2004), 168–171). Es resultiert aus der seit dem Anfang der 90er Jahre mit größter Intensität und auf methodisch sicherer Grundlage betriebenen Forschungsarbeit, die nicht zuletzt der Herausgeber entscheidend mitgeprägt hat.

Es hat sich bestätigt, daß selbst fortgeschrittenen Ausländern beim Gebrauch des Deutschen als Fremdsprache zahlreiche Fehler im Bereich der Abhängigkeitsverhältnisse, der Verknüpfung von Wörtern unterlaufen. Durch diese Erkenntnis angeregt, d. h. aus praktischen Belangen des Ausländerunterrichts, sind die ersten einsprachigen Valenzwörterbücher in Deutschland entstanden. Nach dem raschen Fortschritt in der Valenz- und Interferenzforschung wurden in den 80er Jahren im verbalen Bereich zweisprachige Valenzwörterbücher mit Deutsch publiziert (vgl. Engel/Savin 1983, László/Szanyi 1986). Bis 1991 sind zur deutschen Substantivvalenz einige theoretische Abhandlungen (Teubert 1979, Sandberg 1979, Helbig/Buscha 1989, Engel 1988, Polenz 1988, Knaurs 1989), ein deutsches Substantivvalenzwörterbuch (Sommerfeldt/Schreiber 1977) und ein einsprachiges (deutsches) Übungsbuch (Schreiber/Sommerfeldt/Starke 1993) erschienen. Das neue zweisprachige Substantivvalenzwörterbuch lehnt sich zwar

an die früheren Untersuchungsergebnisse an, aber es unterscheidet sich wesentlich von den schon publizierten Substantivvalenz-, bzw. Transformationswörterbüchern in der Konzeption und in der äußeren Darstellungsform. Die Substantivvalenz wird in diesem Werk nicht vom Verb oder Adjektiv abgeleitet, sondern als selbständiges Phänomen betrachtet. Hier legt man auf die Beschreibung der syntaktischen Umgebung des Substantivs einen besonderen Akzent.

Zum Thema »Substantivvalenz« wurde im Jahre 1991 eine Arbeitsgruppe gegründet. Das Team arbeitete von Anfang an mit dem Institut für deutsche Sprache in Mannheim und dem Institut für Sprachwissenschaft der Ungarischen Akademie der Wissenschaften zusammen. Dank der Zusammenarbeit konnten sie sowohl die Ergebnisse des deutsch-französischen Forschungsprojektes PROCOPE als auch die der internationalen und ungarischen Fachliteratur in die eigene Forschung eingearbeitet werden. Der ständige Kontakt mit Repräsentanten des Sachgebietes, Diskussionen über die Problematik der Vergleichbarkeit zwischen dem Deutschen und Ungarischen, die Tagung in Szeged zum Thema »Nominalphrasen und Substantivvalenz« (vgl. Bassola 1998), die Vorträge bei der Gedenktagung für Professor János Juhász (Bassola 1991, László 1991) und die an Umfang rasch zunehmenden Publikationen der Forschungsgruppe konnten bei der Festigung der theoretischen Grundlagen gut verwertet werden. Die Valenzstrukturen der deutschen Substantive, die Realisierungsformen ihrer Ergänzungen und die Beispiele des Substantivvalenzwörterbuches sind durch 3,4 Millionen laufende Wortformen abgesichert. Dieses Korpus entstammt der Datenbank COSMAS des IDS, die die Angehörigen des Teams während der Forschung frei benutzen durften. Das

Korpus besteht aus Textteilen verschiedener Zeitabschnitte mit vielerlei Inhalten: z. B. aus der Zeit der Wende von Mitte 1989 bis Ende 1990 im Osten und Westen, aus der Zeit zwischen 1950 und 1967 aus den Bereichen: Wirtschaft, Verwaltung, Sozialwesen, Kultur, Politik, Umwelt. Wegen des kleineren Umfangs und der Auswahl der Texte war das Korpus des Ungarischen Instituts für Sprachwissenschaft der Ungarischen Akademie der Wissenschaften für die Arbeit an dem Valenzwörterbuch weniger hilfreich.

Das vorliegende Wörterbuch enthält die Valenzstruktur von 50 deutschen Substantiven, welche alle drei Ableitungstypen vertreten, z. B.: *deverbale Substantive: Antrag – beantragen, Angebot – anbieten*; *deadjektivische Substantive: Möglichkeit – möglich, Schwierigkeit – schwierig*; *nicht abgeleitete Substantive: Sinn, Chance*. Die Verfasser haben vor, die Strukturbautypen weiterer 150 Substantive im Umfang von 50 Wortartikeln im Abstand von etwa jeweils zwei Jahren zu veröffentlichen. Nach einigen Jahren wird also die Valenzstruktur der 200 häufigsten deutschen Substantive und die ihrer ungarischen Äquivalente bearbeitet sein.

Das Buch gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil umfasst folgende fünf Abschnitte: Danksagung, Vorwort, Liste der im Wörterbuch bearbeiteten deutschen Substantive, Abkürzungen, Aufbau der Wortartikel. Nach der Danksagung des Herausgebers und der Autoren wird ein kurzer Überblick über den Stand der Forschung, Methoden und Ziele der Untersuchung gegeben (9–14). Die Verfasser haben eine auf alle Substantive anwendbare Lemmastruktur ausgearbeitet. Ein Wortartikel wurde z. B. folgendermaßen aufgebaut:

Absicht, die, -, -en [Am Anfang jedes Wortartikels stehen die morphologischen Angaben des deutschen Substantivs].

□ Absicht: <elhatározás (Entschluss)> szándék [Danach wird in Spitzklammern die Bedeutungserklärung auf Ungarisch und deren deutsche Übersetzung angegeben. Auch die ungarische Bedeutung des deutschen Substantivs wird angeführt.]
Sonstige Bedeutungen: beim Substantiv »Absicht«: –
Sonstige Bedeutungen: avalente Bedeutungen: beim Substantiv »Ansicht«:

die vordere/seitliche – a kastély elülső/
Ansicht des Schlosses oldalsó nézete
eine Ansicht der Stadt – a város látképe
(39)

[Hier handelt es sich nicht um ein Bedeutungswörterbuch. Die Bedeutung/Bedeu-

tungen des jeweiligen Substantivs werde/n zwar angegeben, aber es wurden in erster Linie solche aufgenommen, die auf die Valenzstruktur der Substantive Einfluß ausüben.]

LEVEZ 1a jmd (A1) beabsichtigt, etw zu tun (A2)

(Ableit 1a) jmd oder etw (A1) hat die Absicht, etw zu tun (A2)

Im Weiteren folgt die Ableitung der Substantivvalenz aus dem jeweiligen Verb, Adjektiv und/oder Funktionsverbgefüge. Am linken Rand sind die ungarischen Kommentare und in runden Klammern die auf Deutsch angeführt.

STRUKT 1a	A1	A2
(Strukt 1a)	jmds Absicht	etw zu tun
		dass
		zu etw

Die Argumente, die in den Wortartikeln mit A1, A2, A3 usw. bezeichnet sind, werden von den Autoren als mögliche Realisierung der Strukturelemente der Nominalgruppe auf höchster Ebene interpretiert. Die valenten Substantive verfügen über Argumente, die nur bei dem gegebenen Substantiv in der gege-

benen Bedeutung erscheinen können. Im Gegensatz zu den Argumenten können Angaben, welche als Adverbiale die Umstände beschreiben, im Prinzip neben allen Substantiven vorkommen. Die Zahl der Argumente der einzelnen Substantive schwankt zwischen 1 und 4.

z. B.	Absicht	STRUKT 1a	A1	A2
		STRUKT 1b	A1	A2
		STRUKT 1c	A2	A1 (29–30)

	Angebot	STRUKT 1	A1	A2	A3
		STRUKT 2a	A1	A3	
		STRUKT 2b		A3	(31, 34, 35)

	Antwort	STRUKT 1	A1	A1	A2	A3	A4
		STRUKT 2	A1	A2			(45, 47)

Auch die Realisierungsformen der Ergänzungen zu den einzelnen Argumenten sind in Pro-Formen ohne Kombinations-

möglichkeiten aufgelistet. Die Ergänzungen finden sich im Vergleich zu den Argumenten auf einer niedrigeren Ebene.

A1	Gen	vki (nek a)
	Die Absicht des Bundeskanzlers	A szövetségi kancellár szándéka
A2	zu + Inf	hogy
	die Absicht, ein Hochschulstudium zu beginnen	a szándék, hogy a felsőoktatásban tanul (jon) tovább

Im Weiteren werden die deutsche Realisierung der Ergänzungen und ihre ungarischen Übersetzungen mit jeweils einem Beispiel präsentiert.

PÉLD (Beisp) Bender unterstrich bei seiner ersten Bilanzpressekonferenz *die Absicht des Unternehmens, die Zukunft des Flughafens in aller Offenheit zu diskutieren.* (FAZ/301.00001, 1993)

FRAZ (Phras) jmd hat/hegt die Absicht einer Handlung/ die Absicht, etw zu tun – az a szándéka, hogy

Am Ende des Wortartikels werden die deutschen Beispielsätze mit dem jeweili-

gen Substantiv aus dem Korpus des IDS mit genauen Quellenangaben und phraseologische Ausdrücke – vor allem Funktionsverbgefüge – mit ihren ungarischen Äquivalenten angeführt (22–25, 29–31).

Zeit 1: < rendelkezésre álló (zur Verfügung stehende) > – idő

Zeit 2: < alkalmas (geeignete) > – idő

Hat ein Substantiv zwei Bedeutungen mit zwei Strukturen, so erscheint die oben beschriebene Darstellung zweimal gesondert (vgl. 24).

Vorschlag: < kezdeményezés (Initiative) > – javaslat

STRUKT 1a	A1	A1	A2	A3	A4
(Strukt 1a)	jmds Vorschlag	aus etw (LOK) seitens jmds	an jm dn	zu etw für etw über etw bezüglich etw w-	dass zu + Inf

STRUKT 1b	A1	A1	A3
(Strukt 1b)	jmds Vorschlag		einer Sache
		durch jmdn	

Hat ein Substantiv nur eine Bedeutung, aber zwei miteinander nicht kombinierbare Strukturen, werden sie mit a, b usw. unterschieden und gesondert angegeben. In diesem Fall sind Beispiele und phraseologische Ausdrücke nur einmal erwähnt (25).

Der zweite Teil (29–178) enthält die Wortartikel. Im Wörterbuch sind die 50 deutschen Substantive nach dem Alphabet geordnet. Der Umfang der Wortartikel ist von der Zahl der Bedeutungen der ein-

zelnen Substantive abhängig. z.B.: *Absicht* (29–31), *Antwort* (45–48), *Angebot* (31–35), *Erklärung* (71–76).

Die Liste der deutschen Substantive mit ihren ungarischen Entsprechungen und die Liste der ungarischen Entsprechungen der deutschen Substantive im dritten Teil (179–186) ermöglichen dem Benutzer die schnelle Orientierung über die Bedeutungen der im Wörterbuch bearbeiteten Substantive in seiner Muttersprache.

Am Ende des Buches, d. h. im vierten Teil, findet man eine ausgiebige Liste der weiterführenden Literatur in folgender Aufteilung: Valenzwörterbücher in Auswahl (189), Veröffentlichungen der Projektgruppe zur Substantivvalenz (189–191), zitierte Literatur zur (Substantiv-) Valenz (192).

Dieser Band schließt eine lange empfundene Lücke in der Darstellung der Substantivvalenzstruktur. Die voneinander wesentlich abweichende Baustruktur der Nominalphrasen im Deutschen und Ungarischen läßt sich auf verschiedene Denkweisen der Benutzer dieser Sprachen zurückführen. Durch Ableitung der Substantivvalenzstruktur und Darstellung aller ihrer Realisierungsformen möchten die Verfasser die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Transformationsmöglichkeiten lenken. Durch treffende Beispiele werden die Kombinierbarkeit der Ergänzungen und die Einbettung der Nominalphrasen in Sätzen veranschaulicht. Die phraseologischen Konstruktionen informieren uns über die Umgebungen der Substantive, vor allem über ihr Vorkommen in Funktionsverbgefügen.

Die zur Verfügung stehenden Lehrwerke und Wörterbücher geben bisher nur mangelhafte Informationen über die Abhängigkeit und Verknüpfung der Nominalgruppen in Sätzen. In diesen Fragen kann man nun mit Hilfe des Substantivvalenzwörterbuches richtige Entscheidungen treffen. Das Wörterbuch bietet bei der Übersetzung von Nominalgruppen aus dem Deutschen ins Ungarische vielfältige Möglichkeiten. Es eröffnet auch der Valenzforschung im Ungarischen neue Perspektiven. Sprachwissenschaftler, Sprachlehrer im Hochschulbereich und beim höheren Fachsprachenunterricht, Studenten und andere werden dieses informative Werk – jeder auf seine Weise – mit Gewinn zur Hand nehmen.

Es bleibt zu wünschen, daß diese Schrift einen breiten Leserkreis findet und viele Impulse auszulösen vermag.

Literatur

- Bartha, Magdolna; Brdar Szabó, Rita: *Von der Schulgrammatik zur allgemeinen Sprachwissenschaft. Beiträge zur Gedenktagung für Professor János Juhász*. Budapest 1991.
- Bassola, Péter: »Ergänzungen der semantischen Substantivklassen im Deutschen und im Ungarischen (präpositionale Nominalphrasen und Partizipialphrasen in Konkurrenz)«. In: Bartha/Brdar Szabó 1991, 149–161.
- Bassola, Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Nominalphrasensyntax*. Szeged 1998.
- Engel, Ulrich; Savin, Emilia (Hrsg.): *Valenzlexikon deutsch-rumänisch*. Heidelberg: Groos, 1983 (Deutsch im Kontrast).
- Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos, 1988.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Lehrbuch für Ausländer*. Leipzig: Enzyklopädie, 1989.
- Knauers *Deutsche Grammatik – Sprachsystem und Sprachgebrauch* von Lutz Götze und Ernest W. B. Hess-Lüttich. München: Droemer Knauer, 1989.
- László, Sarolta: »Möglichkeiten und Grenzen eines Vergleichs der Substantivvalenz im Deutschen und im Ungarischen«. In: Bartha/Brdar Szabó 1991, 139–147.
- László, Sarolta; Szanyi, Gyula: *Magyar – német igei vonzatok / Ungarisch-deutsche Verbalenz*. Budapest 1986.
- Polenz, Peter von: *Deutsche Satzsemantik*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1988.
- Sandberg, Bengt: *Zur Repräsentation, Besetzung und Funktion einiger zentraler Leerstellen bei Substantiven*. Göteborg 1979.
- Schreiber, Herbert; Sommerfeldt, Karl Ernst; Starke, Günter: *Deutsche Substantive. Wortfelder für den Sprachunterricht*. Leipzig u. a.: Langenscheidt Enzyklopädie, 1993.
- Sommerfeldt, Karl Ernst; Schreiber, Herbert: *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Substantive*. Leipzig: Enzyklopädie 1977.
- Sommerfeldt, Karl Ernst; Schreiber, Herbert: *Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter*. Tübingen: Niemeyer, 1996.
- Teubert, Wolfgang: *Valenz des Substantivs*. Düsseldorf: Schwann, 1979.

Bechtel, Mark:

Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5328-4. 388 Seiten, € 42,00

(Birgit Sens, Dublin / Irland)

Das Fremdsprachenlernen im Tandem, organisiert in Einzel tandems oder in Tandemkursen, ist mittlerweile eine beliebte und häufig eingesetzte Form des Lernens von Fremdsprachen. Tandems bieten die beste Möglichkeit, über den direkten Kontakt zu einem oder mehreren Vertretern einer fremden Kultur und damit Lebenswelt eine fremde Sprache zu lernen. Sie geben somit aber im besonderen Gelegenheit zur interkulturellen Begegnung und zum interkulturellen Lernen. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens beim Lernen von Sprachen in Tandemkursen festzustellen, ist das Hauptanliegen der Arbeit von Mark Bechtel, die sich auf Tandemkurse im deutsch-französischen Studentenaustausch zwischen den Universitäten von Montpellier und Gießen bezieht. Die Untersuchung, die 2002 fertiggestellt wurde, arbeitet das Thema diskursanalytisch auf und erforscht, »welche Prozesse interkulturellen Lernens sich im Tandem im Einzelnen beobachten und wie sich diese Prozesse beschreiben und analysieren lassen« (12).

Vier Thesen sind Ausgangspunkt der Arbeit: Der Autor nimmt zum ersten an, daß die Tandempartner als Experten ihrer Alltagskultur, ihrer Lebenswelt fungieren. Er geht zudem davon aus, daß es den Tandempartnern darum geht, die eigene Perspektive darzulegen und die fremde Perspektive zu verstehen. Diese zweite These untergliedert er in sechs weitere Unterthesen, die alle mit dem Begriff der Perspektive (Innen- und Au-

ßenperspektive) in Verbindung stehen. These drei beschäftigt sich mit dem punktuellen Zurückgreifen auf die Muttersprache bei der Darstellung von Perspektiven in der Lernaltersprache, um inhaltliche Dinge klarzustellen. Daß die Tandempartner zwischen der eigenen und fremden Perspektive vermitteln, ist Hintergrund der vierten Annahme. Doch was meint »Tandem« und »Fremdsprachenlernen im Tandem« eigentlich genau?

Im ersten Teil der Arbeit faßt Bechtel die Forschungsliteratur zum Sprachenlernen im Tandem zusammen. Er geht dabei auf die Geschichte des Lernens von Sprachen im Tandem ein und stellt die verschiedenen Arten von Sprachentandems dar. Ausführlich bespricht er das Sprachenlernen in Tandemkursen und setzt sich mit der Muttersprachler-Nichtmuttersprachler-Kommunikation im Tandem sowie dem Tandem als Lehr-Lern-Kontext auseinander.

Das zweite Kapitel ist dem interkulturellen Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht gewidmet. Bechtel stellt das Verständnis von interkulturellem Lernen in der Landeskunde, der fremdsprachlichen Literaturdidaktik und dem Deutschen als Fremd- und Zweitsprache dar. Unter der Überschrift der »Neudefinition der Rolle der Landeskunde« thematisiert er jedoch nur die Stuttgarter Thesen und spricht das Tübinger Modell von Mog/Althaus (1992) an. Auch im Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache kommt das interkulturelle Lernen nur in Bezug auf seine Entwicklung aus der Ausländerpädagogik zur Sprache. Detailliert beschäftigt er sich mit der Frage, was interkulturelles Lernen ist. Nach einer kurzen Skizzierung der Problematik des Kulturbegriffs des interkulturellen Lernens definiert Bechtel interkulturelles Lernen als lernerorientiert, sprachbezo-

gen, kontrastiv, nicht-inhaltsfixiert und prozeßorientiert. Das Ziel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht sei der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz, die er kurz in ihren Inhalten beschreibt. Als Prozesse des interkulturellen Lernens greift er die Fremdwahrnehmung, den Kulturvergleich und das Fremdverstehen durch Perspektivenübernahme auf. Interkulturelles Lernen ist für ihn eng mit den Begriffen der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels der Tandempartner verbunden, auf die er ausführlich eingeht.

Den Kern bildet die Untersuchung im dritten Teil. Bechtel diskutiert und begründet den diskursanalytischen Ansatz als Forschungsmethode und beschreibt den Aufbau des Forschungsprojektes. In sieben Fallbeispielen untersucht er die Aspekte des interkulturellen Lernens im Tandem und geht auf die Art der Perspektiven der verschiedenen Tandempartner ein.

Der Autor kommt zu dem Schluß, daß das Modell zur Analyse von Perspektivendarstellung, auf das er sich in Anlehnung an Bredella/Christ (1995; 1994) und Kramsch (1993) bezieht, nicht ausreicht. Nach diesem Modell können vier Perspektiven unterschieden werden; Bechtel erweitert dieses Modell: Er unterscheidet sieben Typen von Perspektivenübernahmen und vier Typen von Perspektivenwechseln. Der Forschungsertrag der Untersuchung liegt in eben diesen Unterscheidungen sowie in der Unterscheidung verschiedener Möglichkeiten der Perspektivendarstellung. Als weitere Ergebnisse der Untersuchung wird das punktuelle Zurückgreifen der Tandemkursteilnehmer auf ihre Muttersprache, die Ausgestaltung der Vermittlerrolle zwischen den Kulturen und die Übernahme der Lehr-

und Lernerrolle durch die Tandempartner beschrieben.

Bechtel weist darauf hin, daß die Unterschiedlichkeit von Perspektivendarstellungen und Perspektivenübernahmen auf die Komplexität des interkulturellen Lernens im Tandem verweist. Interkulturelles Lernen im Tandem sei ein individueller Lernprozeß, »dessen Verlauf in der Interaktion zwischen zwei Tandempartnern [...] nicht vorhersagbar und ›von außen‹ nur bedingt steuerbar« (365) sei. Als Kristallisationspunkte für interkulturelles Lernen sieht er das Aufeinander-Bezug-Nehmen von Tandempartnern und das Einnehmen der Vermittlerrolle zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Die Wechselseitigkeit der Perspektivendarstellungen versteht Bechtel als Indikator dafür. Forschungsmethodisch handelt es sich bei den gewählten Fallbeispielen um Einzelfälle, für die er nicht den Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Sie spiegeln jedoch interkulturelles Lernen als ein »Ereignis einer kulturell und individuell spezifischen, einmaligen, in dieser Form nicht wiederholbaren Begegnung zweier Tandempartner« (367) wider.

Literatur

- Althaus, Hans-Joachim; Mog, Paul: *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert: »Didaktik des Fremdverstehens – Ein Forschungsprogramm im Rahmen der Graduiertenförderung«, *Anglistika* 5 (1994), 63–79.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert: »Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen«. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 1995, 8–19.

Berndt, Annette:

Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik. München: Iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-114-0. 254 Seiten, € 24,80

(*Birgit Sens, Dublin / Irland*)

Bereits 1992 stellte Herbert Christ fest, daß das Lebensalter der Fremdsprachenlerner in wissenschaftlichen Arbeiten des Deutschen als Fremdsprache »in der Regel nur am Rande thematisiert« (116) werde, was der eigentlichen Bedeutung des Faktors Lebensalter beim Lernen fremder Sprachen in keiner Weise gerecht werde.

Die Welt ist einem ständigen Wandel unterworfen. Traditionelle Lebensmuster verlieren an Bedeutung und werden durch neue ersetzt. Gleichzeitig nimmt die Zahl an älteren und alten Menschen in der Bevölkerung immer mehr zu. Der Wandel fordert vom einzelnen Anpassung. In diesem Zusammenhang ist der Ruf nach lebenslangem Lernen in den letzten Jahren immer lauter geworden. Die Gruppe der älteren Menschen wird immer bedeutender und in der Gesellschaft ändert sich das Image des Alters.

Durch das Modell des lebenslangen Lernens verändert sich jedoch auch die Rolle und die Sicht auf das Alter, steht nun ein »erfolgreiches Altern« im Vordergrund. Doch was meint »erfolgreiches Altern«? Und welche Rolle spielen alte Menschen in Europa? Fordert ein vereintes Europa nicht auch von den Alten mehr Sprachkenntnisse und Begegnungsarbeit? Was wissen wir eigentlich vom Fremdsprachenlernen im Alter? Im Rahmen des Deutschen als Fremdsprache ist die Zielgruppe der alten Menschen bis auf wenige Ausnahmen bisher in wissenschaftlichen Untersuchungen ausgeklammert worden bzw. spielte sie kaum eine Rolle. Tatsache ist

jedoch, daß es mindestens zwei Zielgruppen im Alter gibt: Zum einen Migranten, die in fortgeschrittenem Alter nach Deutschland kommen, und zum anderen alte Menschen im Ausland, die Deutsch lernen.

Annette Berndt legt uns aus diesem Grunde ihre Untersuchung zum Fremdsprachenlernen im Alter vor, die sie an der Università della terza età (vergleichlich der Volkshochschule in Deutschland) in Rom durchgeführt hat. Die von ihr untersuchte Gruppe von Fremdsprachenlernern lernt an der Università della terza età in Rom Deutsch und ist im Durchschnitt über 60 Jahre alt. Ziele der Untersuchung sind das Schließen der Forschungslücke zum Fremdsprachenlernen im Alter, die Begründung einer Fremdsprachengeragogik als eines neuen Teilgebiets der Fremdsprachendidaktik und die Erweiterung des Berufsbildes Fremdsprachenlehrer hin zum Fremdsprachengeragogen.

Daß dies ein schwieriges Unterfangen ist, darauf verweist bereits Christ (1992: 117/118):

»Je nach Lebensalter lernt man in unterschiedlichen *Institutionen* [...], in unterschiedlichen *sozialen Situationen* [...], in einem unterschiedlichen *Lernkontext* [...], mit unterschiedlicher *Zielsetzung* [...] und unter Umständen auf unterschiedlichem *Niveau* [...]. Schließlich ist von [...] Bedeutung, ob man eine erste, zweite, dritte usw. Fremdsprache lernt; denn man lernt ja eine jede Fremdsprache immer auf der Grundlage sämtlicher vorher erworbener Sprachbestände. Lebensalter ist also nicht isoliert zu diskutieren, sondern in diesem großen Zusammenhang zu sehen. Aber alle genannten institutionellen, sozial-situativen, den Lernkontext und die Zielsetzung betreffenden Bezüge bekommen erst ihren konkreten Sinn, wenn sie zum Lebensalter in Bezug gesetzt werden. Denn das Lebensalter prägt den Lerner biologisch-physiologisch, psychologisch, biographisch – es kann nicht außer Be-

tracht gelassen werden, wenn man Unterricht plant, durchführt und über ihn berichtet.«

Die Autorin, die als Sprachlehrerin an der Università della terza età in Rom arbeitet, nähert sich dem Thema aus verschiedenen wissenschaftlichen Blickwinkeln. Ihre Studie beschreibt ältere italienische Lerner des Deutschen als Fremdsprache aus ihrer Eigenperspektive und der ihrer Fremdsprachenlehrer. Mit Hilfe der Forschungsschritte zur Erhebung von Subjektiven Theorien, welche sie kurz in ihrer Anwendung diskutiert, entwickelt sie die Ergebnisse methodisch stringent. Detailliert geht sie in Einzelportraits auf die in der Studie befragten Lerner und Lehrer ein, wobei deren Biographie, ihre Motivation, Fremdsprachenlerngeschichte sowie Weiterbildung und das erfolgreiche Fremdsprachenlernen nur einige Punkte sind.

Die Ergebnisse untermauert sie mit Resultaten der gerontologischen Forschung. Dabei beschreibt sie die Gerontologie als eine Basiswissenschaft der Fremdsprachengeragogik.

Ergänzend geht sie auf die besonderen Charakteristika älterer Fremdsprachenlerner ein. Hierbei spricht sie die Motivation, die Sprachlernbiographie und biologisch-physiologische Besonderheiten und Bedürfnisse von alten Menschen als Lerner an. Sie bespricht sozio-emotionale Faktoren, wie z. B. die Lehrer- und Lernerrollenverteilung, die oft durch ein Altersgefälle (junger Lehrer, alter Lerner) gekennzeichnet ist, und greift den Kurs als ein soziales Ereignis auf. Ausführlich bespricht sie für die Zielgruppe die Problematik der eingesetzten und einzusetzenden Methoden, die sie aus Sicht der Lerner und der Lehrer beschreibt. Dabei stellt sie die heute von der Wissenschaft und vielen Fremdsprachenlehrern favorisierten

Methoden den Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen sowie Sprachlernerfahrungen der älteren Lerner gegenüber.

Anschließend beleuchtet sie den europäischen Kontext aus der Sicht der Lehrer und Lerner, geht auch auf die Forderungen der EU-Kommission ein und bespricht die Intergenerationalität, d. h. den Kontakt zwischen den Generationen. Berndt erarbeitet den Bildungsbegriff der Fremdsprachengeragogik und stellt die spezielle Funktion der Bildung im Rahmen der Fremdsprachengeragogik heraus. Abschließend erarbeitet sie Vorschläge und Desiderata hinsichtlich der Beschaffenheit von Lern- und Lehrräumen für die Zielgruppe der älteren Lerner sowie hinsichtlich der Kognitivierung des Unterrichts und methodischen Erfordernissen.

In ihrer Studie konzentriert sich Annette Berndt auf die Zielgruppe der älteren Menschen ab 60 Jahre, die in ihrem Heimatland an der Volkshochschule Deutsch als Fremdsprache lernen. Sie verweist zwar auf die zweite Zielgruppe der älteren ausländischen Migranten in Deutschland, spricht deren Besonderheiten jedoch nur kurz an.

Diese Arbeit ist besonders interessant, sie erhellt erstmalig die Problematik der Zielgruppe der älteren Fremdsprachenlerner und verweist auf weitere Forschungslücken. Die Frage nach zielgruppenspezifischem Fremdsprachenunterricht wird die Forschung im Bereich des Deutschen als Fremdsprache weiterhin beschäftigen.

Literatur

Christ, Herbert: »Das Lebensalter der Fremdsprachenlerner – ein übersehener Faktor?«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 39 (1992), 115–120.

Bieli, Alex; Fricker, Ruedi; Lyrén, Katrin: **Deutsch Sprachschulung. Die Grundlagen.** Bern: hep, 2003. – ISBN 3-03905-013-3. 131 Seiten, € 16,00

(Karl-Walter Florin, Essen)

Bei einem Titel *Deutsch Sprachschulung* stellt sich mir sogleich die Frage, wieviel Sprachwissen der Mensch braucht, zumal wenn, die Schweizer Autoren A. Bieli, R. Fricker und K. Lyrén die *Grundlagen* als Übungsbuch für »Lernende der Aus- und Weiterbildung« (5) konzipiert haben.

Das Buch ist in sechs, farblich voneinander abgesetzte Kapitel gegliedert mit den Überschriften »Wortbildung«, »Wörter«, »Wortarten«, »Rechtschreibung«, »Satzlehre« und »Zeichensetzung«. Diese sind dann wieder in doppelseitige Unterkapitel unterteilt mit jeweils den theoretischen Erläuterungen auf der linken und den Übungen auf der rechten Seite.

Schon die Titel einzelner Kapitel bzw. ihre Abfolge werfen Fragen auf. Mit »Wortbildung« das Übungsbuch zu beginnen, überrascht; allerdings stellt sich schnell heraus, daß es hier um Laute, Buchstaben und Silben geht, und nicht, wie man vielleicht erwarten würde, um Nominalisierung etc. Im Kapitel »Wörter« gehen dann die Autoren auf Wortbildungsverfahren (Zusammensetzung, Ableitung) ein (12). Diese terminologische Unsicherheit durchzieht das ganze Buch; mir wird nicht klar, ob die Autoren ein bestimmtes Sprachbeschreibungsmo- dell zugrundelegen und wenn, welches, oder ob sie Begriffe im vorwissenschaftlichen Sinne verwenden, wobei sie lateinische und deutsche Formen mischen.

Den ersten Gedanken, das Buch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einsetzen zu können, habe ich sehr schnell aufgegeben. Die Erklärungen sind selten umfassend und präzise. Beispiel: »Nomen stehen entweder in der Einzahl (Singular) oder in der Mehrzahl

(Plural). Sie drücken aus, ob das Bezeichnete ein Mal oder mehrere Male vorkommt. Der Plural lässt sich nicht immer anhand der Form eines Wortes erkennen. [...] Erkennungsmerkmal des Plurals können der Artikel »die« und die Endung eines Wortes sein; manche Nomen haben im Plural einen Umlaut.« (28)

Es gibt keinen Hinweis darauf, welche Endungen denn bei deutschen Wörtern möglich sind. Für die Fremdwörter wird auf ein früheres Kapitel (22) verwiesen, in dem ebenfalls keine systematische Darstellung vorgenommen wird. Zum Abschluß der »Hinweis: Die Pluralform kann in vielen Fällen nicht einfach aus dem Singular erschlossen werden. Hilfe bietet das Wörterbuch« (22). Des weiteren werden einige »Sonderfälle« erläutert. Die dazugehörigen Übungen beziehen sich größtenteils auf die Sonderfälle und Fremdwörter. Um sie zu lösen, kennt man entweder die Wörter oder das Wörterbuch hilft auch nicht. Beispiel: »1.4 Wie drückt man diese Nomen im Plural aus? Obst, Gepäck, Regen, Verhalten, Lob, Zank.« (29) Ich weiß es nicht und finde im Wörterbuch auch keinen Hinweis, meine Vermutung: Obststücke, Gepäckstücke, Regenschauer, Lobe/Lobpreisungen, Verhaltensweisen, Zankereien?

Unvollständige Erklärungen (z. B. Verzicht auf die n-Deklination, 30) werden durch Übungen ergänzt, in denen genau die fehlenden Strukturen schwerpunktmäßig abgefragt werden. In Übung 3 auf Seite 31 (»Verbessern Sie die falschen Deklinationsformen«) beispielsweise beziehen sich acht der sechzehn Beispiele auf die n-Deklination.

Solche Inkonsistenz durchzieht das Übungsbuch. Wenig hilfreich ist auch die Mischung aus Erklärung und Empfehlung. Beispiel: »Stellung des Relativsatzes. [...] Der Relativsatz kann auch am Anfang des Satzgefüges stehen. Dies ist jedoch zu vermeiden, da es stilistisch

unschön wirkt. *Was ich gefährlich finde*, ist, wenn sich Autofahrer nicht anschnallen.« (92; Hervorhebung im Text) Wie bitte soll dieser Satz formuliert werden, damit der »Was«-Teil nicht am Anfang steht? Man vergleiche dazu auch die Beispiele in der dazugehörigen Übung 3 auf der gegenüberliegenden Seite.

Die beiden Beispiele sind willkürlich ausgewählt und stehen m. E. stellvertretend für die Darstellung der sprachlichen Phänomene in diesem Buch. Man kann diese unvollständigen und unpräzisen Erklärungen sowie die nicht zu den Erklärungen passenden Übungen aber überall finden. Meine Ausgangsfrage nach dem »Wieviel« an Sprachwissen läßt sich nach der Lektüre nur so beantworten: Von dieser Art von Wissen bitte möglichst wenig!

Binder, Alwin:

LiteraturLesen. Was lässt sich beim Lesen denken? Bielefeld: Aisthesis, 2003. – ISBN 3-89528-396-7. 219 Seiten, € 15,00

(Karl Esselborn, München)

Mit dieser Veröffentlichung wollte der 1970–1996 in Münster lehrende Germanist nach den Zwängen des Berufslebens ein allgemein verständliches Buch für »gewöhnliche« (wohl eher jugendliche) Leser schreiben, die Literatur adäquater, wenn auch nicht wissenschaftlich lesen und die vielfältige Bedeutung der poetischen Texte im Nachdenken beim Lesen erschließen möchten. Dazu entwickelt er in leicht verständlicher Diktion in 8 theoretischen Kapiteln und an 12 literarischen Beispielen ein dem Strukturalismus und der Rezeptionstheorie verpflichtetes Modell der »Struktur der poetischen Sprache«, wobei der Begriff des »adäquaten Autors« (statt impliziten Autors) bzw. des lyrischen und dramatischen Subjekts eine zentrale Rolle spielt,

die deutlich vom realen Autor (und einer Produktionsästhetik) abgehoben werden. Die ersten Gedanken Binders beim Lesen eines Romans, hier der Anfänge von Goethes *Wahlverwandtschaften* und Simmels Trivialroman *Es muß immer Kaviar sein* (1945) sind allerdings die professionellen Assoziationen eines Germanisten, der die traditionelle Autonomie der Dichtung bestätigt, indem er eine eigene Symbolwelt von Literatur absetzt von der Realität und ihrer Sprache. Literatur als sekundäres Zeichensystem unterscheidet sich von der pragmatischen Sprache durch die »Bedeutung«, durch die »das natürlich Bezeichnete in die höhere poetische Sprache gehoben« wird (13). Bezeichnend, daß auch die Symbolwelt der Trivialliteratur (oder der Werbung und des öffentlichen gesellschaftlichen Diskurses) glatt von der Dichtung abgegrenzt werden kann, ohne die Gemeinsamkeiten und Übergänge der kulturellen Konstruktionen zu sehen, die eine Einordnung der Literatur in den kulturellen Gesamtzusammenhang ermöglichen würden.

Der komplexe Aufbau eines Erzählwerks wird (ohne von der Logik des auch alltäglichen Erzählens auszugehen) anhand eines Auszugs von Campes *Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen* (1777) vorgeführt, dessen fiktiver Erzähler konsequent auf den pädagogisch-humanitären Diskurs seiner Zeit bezogen wird. Denn der – dem Werk und der sich ändernden Rezeption – adäquate Autor sollte Teil der übergreifenden pragmatischen Zusammenhänge sein und poetisch argumentierend in die zeitgenössische Diskussion eingreifen. Er ist Teil des Erzählwerks wie der »adäquate Leser«, der so zu denken ist, als ob er alle Bedeutungsdimensionen des Erzählwerks verstehe. Diesem »idealen« Leser sollte sich der konkrete anpassen. Beispiel für das Erzählen ist zunächst eine

politische Parabel von P. Hacks von 1955. Der adäquate Autor kann auch das Gegenteil der (guten) Absicht des konkreten Autors gestalten, wie an Michael Endes *Unendliche[r] Geschichte* gezeigt wird, in der individuelle Leistungs- und Opferbereitschaft postuliert, aber Anpassung an die Konsumgesellschaft vorgeführt wird. Er kann zudem wie in einer Bachmann-Geschichte bevormundend oder wie in einem Jugendbuch von Levoy parteiisch und voreingenommen sein, so daß der Text auch gegen den fiktiven Erzähler zu lesen ist. Die Bedeutung hängt wie in einem kurzen Kafka-Text stark von der Erzählstruktur ab.

Die Besonderheiten lyrischer Literatur (lyrisches Ich, lyrische Sprache, Vers, Reim, der »Rätselcharakter« des Gedichts usw.) werden anhand eines Genie-Gedichts des jungen Goethe (der lange das Lyrik-Konzept dominierte) und einer späteren Parallele beschrieben. Ein Trakt-Gedicht ist dankbares Beispiel für die besondere lyrische Sprache und Bilderwelt, in der das Idyllische schon mit dem Krieg durchsetzt ist. Eichs *Inventur* wird gegen den Autor gelesen, zwei konkrete Gedichte von Gomringer (*Schweigen*) und Jandl und Enzensbergers *flechtenkunde* von 1964 zeitbezogen und als politische Dichtung, die Schönheit mit Erkenntnis, Soziabilität und einem humanitären Menschenbild verbindet.

Einige allgemeine Besonderheiten dramatischer Literatur werden an einem völlig traditionellen Dramenmodell (Goethe, Kleist, Büchner), das schon Peter Szondi's Dissertation zur Struktur des modernen Dramas von 1963 korrigiert hatte, entwickelt und anhand von Schillers *Tell* und Eichs *Träume[n]* in einer idealistisch-moralisierenden Deutung exemplifiziert. Die revolutionäre Wende der 1960er Jahre vom traditionellen literarischen Buch- und Nachahmungstheater zum modernen multimedialen

»Performance-Theater«, ohne die Gegenwartstheater kaum verständlich ist, wurde gar nicht erst wahrgenommen.

Bei der zusammenfassenden Schlußfolgerung, daß poetische Literatur unter Voraussetzungen gelesen werden sollte, die ihr angemessen sind, ohne daß das Denken den Lesespaß verdirbt, wird besonders empfohlen, darauf zu achten, wie der adäquate Autor den fiktiven Erzähler, das lyrische und dramatische Subjekt konzipiert, um den Abstand zum konkreten Autor nicht zu übersehen und die Struktur des literarischen Werks und die »poetische Sprache« angemessen zu rezipieren. Die »Angemessenheit« wird dabei ebenso wie der »adäquate Leser« offenbar ganz selbstverständlich von einer traditionellen historischen Germanistik bestimmt.

Der konkrete Rezipient und seine Welt, mit seinen eigenen Assoziationen und Gedanken beim literarischen Lesen, die sicherlich ganz andere sind als die eines älteren Germanisten, erscheinen hier so wenig wie der reale Vorgang des literarischen Lesens selbst (der auch im *Handbuch Lesen* von 1999 zu kurz kommt). Man braucht nur einmal mit Jugendlichen über einen aktuellen Film zu sprechen, um zu sehen, wie völlig verschieden die Assoziationswelten heutiger Leser von denen einer Germanistik sind, die über die Literatur der Nachkriegszeit – und letztlich über das traditionelle nachidealistisch-humanitäre germanistische Literaturkonzept und die damit verbundenen Weltansicht – nicht hinausgekommen ist.

Und warum sollte sich ein nicht professioneller junger Leser mit literarischen Texten und Positionen einer historischen Germanistik beschäftigen, die fast ein halbes Jahrhundert alt und älter sind? Das (strukturalistisch aktualisierte) Autonomie-Konzept nimmt zusammen mit der historischen Distanz der Klassiker-Texte der Literatur jede Bedeutung für

die aktuelle soziale Realität und macht sie damit weitgehend unbrauchbar für eine literarische Sozialisation, wie bereits der traditionelle Deutschunterricht anhand der germanistischen Klassiker zur Genüge gezeigt hat.

Dabei wäre es angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit von Literatur wichtiger denn je, Interesse am literarischen Lesen zu wecken und neue Zugänge zur Literatur zu eröffnen. Ganz zu schweigen vom Interesse fremdsprachiger Leser an deutschsprachiger Literatur der Gegenwart als Teil des umfassenderen fremdkulturellen Symbolsystems. Dafür wäre allerdings ein Ausgehen von der Gegenwartsliteratur und ihren gesellschaftlichen Funktionen und von den (kulturdifferenten) Interessen und Erfahrungen der potentiellen Leser Voraussetzung (vgl. Esselborn 2003). Der vorliegende Versuch aus der realitätsblinden Insider-Sicht einer historischen Germanistik ist hierbei mit Sicherheit nicht brauchbar.

Literatur

Esselborn, Karl: »Interkulturelle Literaturdidaktik.« In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 2003, 480–486

Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur, 1999.

Bleicher, Thomas, Schott, Peter; Schott-Bréchet, Sylvie (Hrsg.):

Jahrbuch für Filmdidaktik. Der neueste deutsche Film. St. Augustin: Gardez!, 2003 (Sequenz 14). – ISBN 3-89796-117-2. Seiten, € 19,90

(*Françoise Laspeyres, Achern*)

Der »Junge Deutsche Film« mit seinen Regisseuren Fassbinder, Herzog,

Schlöndorff und Wenders hat internationale Bedeutung erlangt, was schließlich auch 1980 durch den Oskar für die Grass-Verfilmung *Die Blechtrommel* offiziell bestätigt wurde. Danach ist es um den deutschen Film auf der internationalen Bühne mehr oder weniger still geworden. Erst in den letzten Jahren scheint der deutsche Film aus seinem langen Winterschlaf zu erwachen. Äußeres Zeichen dafür ist der erste Oscar nach 1980 für einen deutschen Film im Jahre 2003: Für *Nirgendwo in Afrika* von der Regisseurin Caroline Link, die schon 1998 für ihren ersten Film *Jenseits der Stille* eine Oskar-Nominierung erhalten hatte. Dieses Frühlingserwachen wurde in Frankreich leider noch nicht richtig wahrgenommen.

Die regelmäßige Abwesenheit des deutschen Films beim Festival von Cannes, die allgemeine Gleichgültigkeit der französischen Zuschauer gegenüber deutschen Kino-Rennern, die systematische Herabwürdigung deutscher Produktionen durch die Pariser Kritik und die gebetsmühlenartige Reproduktion festgefahrener Urteile – deutsche Filme seien entweder abgehoben und nur schwer zugänglich oder frei jeglicher Raffinesse und belehrend – sind unbestreitbare Tatsachen. Der Flop von *Lola rennt* in Frankreich ist in dieser Hinsicht bezeichnend: der Film wurde in den USA beachtet, verführte die Franzosen keineswegs und dies trotz reißerischer Werbekampagne und fehlender landeskundlicher Hürden. Das gleiche Los traf den Film *Jenseits der Stille* von Caroline Link und dies, obwohl er zwei französische Schauspielerinnen und eine Oskar-Nominierung vorweisen konnte. Dem Film konnte weder Besserwisserei noch trübselige Schwere angelastet werden und dennoch fand er keinen Verleih in Frankreich. Um so unerklärlicher ist dafür der unerwartete Erfolg des Films *Good bye, Lenin*. Der kulturhistori-

sche Hintergrund des Films ist so vielschichtig, daß man daran zweifeln darf, ob das französische Publikum das passende Werkzeug zum Knacken der unzähligen Schatzräume der Berliner Insel in der Hand hatte.

Der Mißerfolg von *Lola rennt* und der überraschende Erfolg von *Good bye, Lenin* sind Beweise dafür, daß die verzerrte französische Wahrnehmung des deutschen Films sich zwar teilweise erklären läßt: durch den inländischen Protektionismus, der die eigene Produktion stärkt, durch den deutschen Föderalismus, der dafür die eigene Produktion bremst, durch den starken Einfluß des Fernsehens in Frankreich, durch die fehlende Kino-Kultur in Deutschland, durch die Ignoranz vieler französischer Meinungsbildner in deutschen Fragen und schließlich durch die weiterhin verkrampften deutsch-französischen Beziehungen trotz enthusiastischer Glaubensbekenntnisse auf politischem Parkett. Sie läßt sich also teilweise sachlich erklären und birgt dennoch ein letztes Quantum Irrationalismus in sich.

Und gerade dagegen hilft eine seit 1989 in Frankreich erscheinende Veröffentlichungsreihe. Sie führt den Titel *Sequenz* und wurde bisher vom Goethe-Institut Nancy ediert. Die bereits erschienenen dreizehn Bände beschäftigen sich jeweils mit einem besonderen Thema. Es geht um Zeichentrickfilme, Literaturverfilmungen, deutsche Klassiker, Goethe-Filme, Dokumentarfilme, Filme zur Geschichte usw. Der neue Band beschäftigt sich mit einer Auswahl von sechs neuen Filmen, Filmen von deutschen und in Deutschland lebenden Regisseuren und Regisseurinnen, Filmen mit deutschen und nicht nur deutschen Themen. Alle bearbeiteten Filme wurden übrigens im Schuljahr 2003–2004 im Rahmen eines vom Goethe-Institut organisierten Filmfestivals in 35 französi-

schen Städten vorgeführt. Analysiert werden Sequenzen aus folgenden Filmen: *Lola rennt* (Tom Tykwer, 1998), *Kurz und schmerzlos* (Fatih Akin, 1998), *Im Juli* (Fatih Akin, 2000), *Der Tunnel* (Roland Suso Richter, 2001), *Die innere Sicherheit* (Christian Petzold, 2001), *Alaska.de* (Esther Gronenborn, 2001).

Der Band beginnt mit dem Renner *Lola rennt*, der zwar schon sieben Jahre alt ist, aber dennoch Symbolwert besitzt. Er stellt – der französischen Kritik zum Trotz – den Anfang der Wiedergeburt des deutschen Films dar, den Beginn einer innovativen und kreativen Filmgeneration, die nicht davor zurückschreckt, sehr unterschiedliche Stilmittel zu einem rasenden, erfrischenden Film zusammenzufügen.

Die Reihe wendet sich sowohl an Lehrerinnen und Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, als auch an Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lehreraus- und -fortbildung tätig sind. Und es herrscht auf diesem Gebiet meist Notstand. Denn wenn es darum geht, Kindern und Jugendlichen Filme näherzubringen, ist das größte Manko die fehlende Ausbildung der Lehrer. Die Reihe bietet neben der inhaltlichen Aufbereitung des Films selbst eine fachliche und dennoch zugängliche Auseinandersetzung mit der Filmsprache, der narrativen Struktur, den Kamera-Perspektiven, der Film-Musik usw. Es gibt Szenenfotos, Arbeitsanleitungen und Arbeitsblätter für die Schüler, Erklärungen zu kulturhistorischen Elementen. Entgegen der weit verbreiteten Meinung müssen die Schüler nicht über ein breites Spektrum an filmischen Kenntnissen verfügen. Es geht primär darum, das Auge des Schülers und vor allem das Auge der Lehrerin und des Lehrers zu schulen und dann das organische Ineinandergreifen von Filmsprache und Inhalt wahrzunehmen, zu analysieren und

zu interpretieren. Denn diese Verbindung zwischen Bild und Sinn ist immer gewollt, immer beabsichtigt, sie entspricht nie dem Zufall, sondern unterliegt dem Willen des Regisseurs bzw. der Regisseurin. Die Schüler sollen dafür sensibilisiert werden, und gerade dieses Ziel verfolgt die *Sequenz-Reihe*. Dabei wird der Schüler zum aktiven Zuschauer gemacht: er lernt das Bild zu lesen, er vergleicht das Gesehene mit den geäußerten Vermutungen, er bedient sich der Sprache, um das Bild zu analysieren, zu interpretieren und letztlich seinen Standpunkt zu vertreten. Rar sind die Publikationen, die den ehrgeizigen Bogen spannen von einer geschulten Wahrnehmung über eine Auseinandersetzung mit dem Bild-Sinn-Gespann zu einer Interpretation der vom Regisseur konstruierten Szene. Die *Sequenz-Reihe* wird diesem Anspruch gerecht.

Die Verpackung war bis jetzt allerdings nicht immer sehr gefällig. Dieser neue Band wird aber nun von einem neuen Verlag ediert. Wenn die vorigen Nummern typographisch nicht unbedingt ansprechend waren, ist die Aufmachung des neuen Bandes entschieden gefälliger und ermuntert zum Blättern, zum näheren Lesen und zum Einsetzen im Unterricht.

Wenn der deutsche Film in Frankreich nicht gerade auf ein »offenes Auge« stößt, gehört der Film als audiovisuelles Medium dennoch zur kulturellen Tradition des Landes und hat schon länger Eingang in den Unterricht gefunden. Er wird aber leider im Deutschunterricht noch recht stiefmütterlich behandelt. Ich kann nur alle, ob in Frankreich oder sonstwo in der Welt, dazu ermuntern, den deutschen Film zum wichtigen Bestandteil Ihres Unterrichts zu machen und dafür die *Sequenz-Reihe* einzusetzen. Es spricht eine bereits Bekehrte.

Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela;

Schritte. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch Bd. 1. – ISBN 3-19-001704-2. 132 Seiten, € 7,90; **2 Audiokassetten.** – ISBN 3-19-031704-6. 119 Min., € 14,95; **2 Audio-CDs.** – ISBN 3-19-041704-0. 119 Min., € 14,95; **Lehrerhandbuch Bd. 1.** – ISBN 3-19-021704-1. 144 Seiten, € 16,90. Ismaning: Hueber, 2003

(*Seongho Son, Daegu / Süd-Korea*)

Im Jahr 2003 begann die Publikation des Lehrwerks *Schritte* mit Band 1 der vorgesehenen 6 Bände. *Schritte* orientiert sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Jeweils zwei Bände decken die Niveaustufen A1, A2 und B1 ab. Dabei führt *Schritte 1* zusammen mit *Schritte 2* zur Stufe A 1 und zur Vorbereitung auf die Prüfung Start Deutsch 1z (hier steht z für Zuwanderer).

Das Lehrwerk ist nicht zum Selbststudium gedacht, sondern kursbegleitend konzipiert. *Schritte 1* wurde in meinem Kurs an einer Universität in Korea erprobt. Ich habe mit Absicht dieses Lehrwerk gewählt, weil ich einerseits mit *Erste Schritte* (Orth-Chambah/Weers/Zschärlich 2002) positive Lehr-Erfahrungen gesammelt habe und andererseits das Lehrwerk *Schritte* den neuesten Stand der Fremdsprachendidaktik und -methodik widerspiegelt. Dabei können jedoch zwei Fragen auftauchen.

Erstens gibt es die Problematik der Adressaten. *Schritte* ist nämlich kein überregionales DaF-Lehrwerk, sondern richtet sich an Lernende in Inlandsprachkursen. Das Ziel von *Schritte* (Lehrerhandbuch, 6) ist, »den TN im Kurs die Integration in den deutschen Alltag zu erleichtern«. Aber in diesem Punkt liegt meines Erachtens der größte Vorteil von *Schritte*, der es von anderen Lehrwerken wesentlich unterscheidet. In *Schritte* wer-

den nur alltagsbezogene und realitätsnahe Situationen behandelt, und das Lehrwerk wirkt auch für diejenigen Lernenden, die nicht in einem deutschsprachigen Land leben oder leben möchten, ansprechender und authentischer. Landeskundliches Wissen wird zwar implizit vermittelt, aber das Lehrwerk selbst ist eine Fundgrube dafür. Es kommen Projekte wie »Im Supermarkt – Notieren Sie« (Kurs- und Arbeitsbuch, 91) vor. Es gibt zwar in Korea keinen Supermarkt, in dem Deutsch gesprochen wird, aber die Lernenden konnten im Internet recherchieren und so die Aufgaben bewältigen. Alle Projekte waren per Internet durchführbar. Dabei war auch ein entdeckendes Lernen möglich.

Zweitens richtet sich *Schritte* (Kurs- und Arbeitsbuch, 6) an Lernende, »die über wenig Lernerfahrung verfügen und vielleicht noch keine andere Fremdsprache gelernt haben. Die Progression ist daher gezielt flach gehalten.« In meinem Kurs waren alle Lernenden Studenten aus verschiedenen Fächern, die schon in der Schule Englisch und eine weitere Fremdsprache gelernt hatten. Lernungewohnt waren die Kursteilnehmer daher nicht, aber ein großer Teil von ihnen war mit Aufgaben und Übungstypen moderner Fremdsprachenlehrwerke nicht vertraut und hatte bis dahin keine darauf bezogenen Lernstrategien im Fremdsprachenerwerb entwickelt. Außerdem ist die deutsche Sprache im Vergleich zum Japanischen oder Chinesischen für koreanische Deutschlerner besonders schwierig, so daß eine flache Progression des Lehrwerks sinnvoller und effektiver ist. Aus diesen Gründen habe ich das Lehrwerk *Schritte* für meinen Kurs ausgewählt.

Blättert man das farbige Kurs- und Arbeitsbuch im größeren DIN-A-4-Format durch, gewinnt man den Eindruck, daß die Seiten nicht überfrachtet und leicht zu überblicken sind. Der Inhalt des Lehr-

werks ist auf das notwendigste reduziert. Das Kurs- und Arbeitsbuch besteht nur aus 132 Seiten und enthält 7 Lektionen. Auf den Innenseiten des Umschlags findet man jeweils eine Landkarte, die im Unterricht effektiv einzusetzen ist. Auf Seite 3 findet man Symbole/Piktogramme, die als wichtige Arbeitsanweisungen dienen. Ich finde es eine gute Idee, daß »Die erste Stunde im Kurs« direkt vor der Lektion 1 eingefügt ist, damit sich die Teilnehmer gegenseitig vorstellen können. Es fehlt auch nicht die in Sprachlehrwerken übliche alphabetische Wortliste am Ende. Besonders nützlich sind die Markierungen der Wortakzente mit einer Unterscheidung zwischen kurzen und langen Vokalen, die nur in ganz wenigen DaF-Lehrwerken gekennzeichnet sind.

Jede Lektion hat nur 8 Seiten und ist immer gleich aufgebaut. Sie besteht aus einer Einstiegsdoppelseite (Foto- und Hörgeschichte), jeweils 5 einseitigen Lernschritten A bis E und einer Übersichtsseite (»Grammatik« und »Wichtige Wörter und Wendungen«). Das kann aufgrund des relativ geringen Umfangs im Lauf des Kurses motivierend auf die Lernenden wirken. Alle Lektionen fangen mit einer Episode aus einer Fotoerzählung bzw. einem Hörtext an, die auf natürliche Weise in das neue Thema einführt und neue sprachliche Ausdrücke der jeweiligen Lektion vorstellt. Dann kommen die Lernschritte A bis E. Von A bis C werden die neuen Ausdrücke des Foto- und Hörtexts intensiv eingeschliffen, immer variiert und erweitert. Bei den Lernschritten D und E geht es um das systematische Erarbeiten der vier Fertigkeiten, unabhängig von dem Foto- und Hörtext. Alltagsrelevante Textsorten wie Visitenkarten, Anzeigen, E-Mails werden auch vorgestellt. Die 4 sprachlichen Fähigkeiten werden mit Hilfe verschiedener kommunikativer

Aufgaben- und Übungstypen gleichmäßig berücksichtigt. Diese sind interessant und abwechslungsreich gestaltet und gut didaktisiert. In kurzer und leicht verständlicher Form lernen die Kursteilnehmer einfache Alltagssituationen zu meistern. *Schritte* enthält interessante und relevante kommunikative Aufgaben, die auch Spiele ermöglichen. So kommt Bewegung in die Gruppe, und die Lernenden steigen mit Spaß in die deutsche Sprache ein. Die zusammenfassende Übersichtsseite mit »Grammatik« und »Wichtige[n] Wörter[n] und Wendungen« rundet die Lektion ab. In Lektion 1 auf Seite 15 wird die Kurssprache mit Verben wie *ansehen* oder *ergänzen* eingeführt, was dem Umgang mit dem Lehrwerk dient.

Ein besonderes Lob verdient das benutzerfreundlich gestaltete graphische Konzept. *Schritte* wird durch vielfältige visuelle Hilfen wie Fotos aus dem Alltagsleben, Zeichnungen und Cartoons aktiv unterstützt. Diese sind sehr ansprechend und leicht nachvollziehbar. Daher weist das Lehrwerk eine gelungene Bild-Text-Kombination auf. Jede Lektion ist durch eine besondere Farbe gekennzeichnet, und alle Seiten enthalten eine Kopfzeile, die bei der schnellen Orientierung hilft. Der Grammatikpot und der Infospot machen den Lernstoff bewußt und anschaulich. Beispielsweise werden grammatische Phänomene ohne Überfrachtung klar und transparent visualisiert. Die Autoren sprechen von einer »Beispiel- und Signalgrammatik« (Lehrerhandbuch, 9). Allerdings möchte ich erwähnen, daß das Bild B 1 C auf Seite 43 leicht als Geste des »Einen-Vogel-Zeigens« mißverstanden werden könnte.

Das integrierte Arbeitsbuch wird durch eine farbige Markierung in 3 Schwierigkeitsstufen unterteilt. Dies ermöglicht die Binnendifferenzierung, d. h. Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Lerninhalten.

Es ist auch willkommen, daß das Aussprachetraining, das nicht selten in DaF-Lehrwerken vernachlässigt wurde, einer der wichtigsten Bestandteile des Arbeitsbuches geworden ist. Interessante Projekte, in denen die Kursteilnehmer in einem deutschsprachigen Land das Gelernte direkt anwenden können, machen den Unterricht ergiebig. Projektvorschläge können die Kursteilnehmer auch zu selbständigen Recherchen im Internet animieren. Besonders nützlich ist das Lerntagebuch, in dem verschiedene Lernstrategien vorgestellt und erlernt werden. Die Prüfungsaufgaben ab Lektion 5 sind hilfreich für die Vorbereitung auf die Prüfung. Wünschenswert wäre es gewesen, die Lösungen zum Arbeitsbuch wie üblich im Anhang des Kurs- und Arbeitsbuchs zu bringen. Leider stehen sie im Lehrerhandbuch. Es gibt einen Druckfehler; in Übung 18 auf Seite 126 sollte es nicht *mein Eltern*, sondern *meine Eltern* heißen.

Sowohl zum Kursbuch als auch zum Arbeitsbuch gibt es eine Kasette/CD. Aufgenommen wurden sie von mehr als 12 Hauptsprechern in verschiedenem Alter, was ich sinnvoll finde. Sie bieten eine gute Tonqualität mit Hintergrundgeräuschen, die dem Hörverständnis dienen und realitätsnah wirken. Das globale, detaillierte und selektive Hörverstehen kann mit diesen CDs wirkungsvoll geübt werden. Beim Aussprachetraining hat man genügend Zeit, nachzusprechen. Im Unterricht werden Kursbuchteil und Arbeitsbuchteil im Wechsel eingesetzt. Dabei sollte der Kursleiter immer darauf achten, die richtige CD einzulegen. Ich halte es für eine raffinierte Idee, daß in den Foto- und Hörtexten beim Wechsel von einem Foto zum nächsten zur Entlastung der Lernenden ein Klick-Geräusch eingesetzt wird. Die Hörtexte werden in relativ langsamem Tempo gesprochen. Nicht alle, aber einige Hörtexte hätten

ruhig schneller gesprochen werden können, damit sich die Lernenden mit der authentischen deutschen Sprache vertraut machen.

Das Lehrerhandbuch enthält die Konzeption des Lehrwerks, praktische Tipps für den Unterricht, methodisch-didaktische Hinweise, Kopiervorlagen und einen Anhang. Es ist sehr informativ und verständlich, der größte Vorteil liegt darin, daß die durchdachten und detailliert beschriebenen praktischen Hinweise mit vielen Anregungen in der Praxis direkt erfolgreich anzuwenden sind. Diese didaktischen und methodischen Konzepte fördern das Interesse und die Motivation der Lernenden, außerdem erleichtern sie erheblich die Unterrichtsvorbereitung. Der Teil »Kopiervorlagen« ist eine richtige Fundgrube. Sie bestehen aus Zusatzübungen und Spielen, Selbstevaluation, Wiederholungen zu Lektionen, einem Wiederholungsspiel und Tests. Diese Zusatzmaterialien gewährleisten eine didaktisch-methodisch abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung. Im Anhang befinden sich Transkriptionen und Lösungen. Auf Seite 19 des Lehrerhandbuchs findet sich ein Druckfehler: »Die TN haben die Grußform ›Guten Tag‹ schon kennen gelernt (Seite 17).« Diese Grußform kommt tatsächlich aber auf Seite 7 vor.

Heutzutage ist ein Online-Service zu einem Lehrwerk fast selbstverständlich geworden. Auf der Internetseite von *Schritte* (<http://www.hueber.de/schritte>) kann weiteres Material kostenlos heruntergeladen werden. In der Rubrik »Lehren« finden sich Download-Materialien wie Spiele, Lesetexte und Kopiervorlagen und thematische Links sowie ein Leitfaden, in dem das Konzept und die Komponenten von *Schritte* vorgestellt werden. In »Lernen« werden Online-Übungen für Lernende angebo-

ten. Ich vermisse nur ein Forum auf der Internetseite von *Schritte*.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß *Schritte* ein sehr gelungenes Produkt ist, das ich jedem Deutschlehrer empfehlen möchte. Das Lehrwerk ist außerdem nicht nur für Lernende im deutschsprachigen Raum geeignet. Mit diesem Lehrwerk hat man ein durchdachtes und gut funktionierendes Material in der Hand. Dennoch möchte ich ein paar Vorschläge machen. Man könnte Lieder in das Lehrwerk einfügen, die es ermöglichen, Aussprache und Intonation spielerisch zu lernen. Dadurch würde das Studienmaterial in ansprechender Weise aufgelockert. Und wäre es zu viel, wenn man sich eine CD-ROM und ein Video zu dem Lehrwerk wünschen würde, die den Deutschunterricht noch attraktiver machen würden?

Literatur

Orth-Chambah, Jutta; Weers, Dörte; Zschürlich, Renate: *Erste Schritte, Vorkurs Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2002.

Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea:

Spiele im Deutschunterricht. Berlin; München: Langenscheidt, 2004 (Fernstudieneinheit 28). – ISBN 3-468-49646. 200 Seiten, € 7,95

(Antje Stork, Marburg)

Die Autorinnen möchten mit diesem Band des *Fernstudienprojekts Deutsch als Fremdsprache und Germanistik* keine Spielesammlung vorlegen (wie sie explizit in der Einleitung betonen), sondern sie haben sich vielmehr zum Ziel gesetzt, den Blick für Prototypen von Spielen zu schärfen und somit einen sinnvollen und reflektierten Einsatz im Fremdsprachen-

unterricht zu ermöglichen. Auch hinsichtlich der Einbeziehung von verschiedenen Spieltypen nehmen sie eine Beschränkung vor: Nicht behandelt werden Planspiele, szenische Spiele, Formen des Psychodramas, computergestützte Spiele, Spiele auf CD-ROM und Spiele im Internet. Bei der Suche nach geeigneten Computer-Lernspielen können allerdings die in Kapitel 9 zusammengestellten Internetadressen hilfreich sein.

Das Buch besteht aus neun inhaltlichen Kapiteln, die durch einen Lösungsschlüssel, ein Glossar, Literaturhinweise und Quellenangaben ergänzt werden. Kapitel 1 (Rund ums Spielen) beschäftigt sich mit theoretischen Grundlagen. Nach einer Klärung des in der Fernstudieneinheit verwendeten Begriffs »Sprachlernspiel« (»Anhand von *Spiele*n festigt, wiederholt, erweitert, benutzt der Lernende Elemente der *Sprache* und *lernt* dadurch«, 18) wird in Kapitel 1.2 (von Herrad Meese) das Spielen aus lerntheoretischer Sicht betrachtet. Dabei wird auf verschiedene Erkenntnisse der Lern- und Gedächtnisforschung verwiesen, die den positiven (Lern-)Effekt von Sprachlernspielen untermauern. Des Weiteren geht es in dem Kapitel um Grundsätze beim Spielen (Wettbewerbscharakter, Spielregeln und Rituale, Gebrauch der Fremd- und Muttersprache), die Rolle von Lehrenden und Lernenden, Sozialformen und soziale Kompetenz, Fehlerkorrektur sowie Auswahlkriterien für Sprachlernspiele.

In Kapitel 2 beschreiben die Autorinnen eine Auswahl von Spielen, die sich besonders gut als Sprachlernspiele eignen und die durch Variierung von Inhalten an verschiedene Lernziele und Lerngruppen angepaßt werden können. Bei diesen »Grundmustern« von Spielen handelt es sich um Memo, Domino, würfelgesteuerte Kartenspiele, Quartett-Spiele, Kim-Spiel, Sprachbaukasten-Spiele, schnelle Spiele und komplexere, phantasieanre-

gende Spiele (Rallye, Würfelbrettspiele mit Ereignisfeldern oder -karten).

Wenn Spiele im Unterricht gespielt werden sollen, ist eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung notwendig. Mit Kapitel 3 soll der Leser in die Lage versetzt werden, Spiele vorzubereiten, die Spielregeln zu prüfen und eindeutig zu formulieren, Stolpersteine zu überwinden sowie Spiele nachzubereiten und zu archivieren.

Die nachfolgenden Kapitel präsentieren Spiele zu verschiedenen Fertigkeiten und Bereichen: Spiele zum Hören und Sprechen (Kapitel 4), Spiele zum Lesen und Schreiben (Kapitel 5), Spiele zum Wortschatz (Kapitel 6), Spiele zur Grammatik (Kapitel 7) und Spiele zur Landeskunde (Kapitel 8). Auch wenn – wie die Autorinnen selbst anmerken – eine Trennung nach Fertigkeiten nicht strikt durchzuhalten ist und »vielleicht etwas schematisch« (6) wirkt, so bietet sie dem DaF-Lehrenden doch eine wertvolle und praxisnahe Orientierung, sich in der großen Vielzahl an – möglichen – Sprachlernspielen zurechtzufinden. Bei den vorgestellten Spielen greifen die Autorinnen auf die in Kapitel 2 erläuterten Grundmuster zurück und stellen darüber hinaus jeweils noch weitere Spiele vor.

In Kapitel 9 (Ein Blick zurück nach vorn) wird noch einmal zusammengefaßt, was beim Einsatz von Spielen zu beachten ist (164):

- Was ist das Lernziel?
- Was ist das Spielziel?
- Welche Materialien werden gebraucht?
- Wie können Sie Grundmuster abwandeln?
- Wie können Sie den Lernenden (aus den Lehrwerken) bekannte Inhalte vermitteln und dabei das Sprachniveau Ihrer Gruppe berücksichtigen?
- Wie viel Aufwand ist dazu erforderlich?
- Welche Sozialform bietet sich an?

- Für welche Phase des Unterrichts eignet sich das Spiel?
- Wie können die Lernenden selbst tätig werden?
- Wie können die Spiele wieder verwendet werden?
- Wie können die Spiele archiviert werden?

Wie bei den anderen bereits erschienenen Fernstudieneinheiten sind in den gesamten Text des Bandes Aufgaben integriert, die der Vertiefung des angebotenen Stoffes dienen. Die 164 Aufgaben fordern den Leser beispielsweise auf, Spiele selbst auszuprobieren, Erfahrungen mit bestimmten Spieltypen zu reflektieren, Lern- und Spielziele anzugeben, über Spielabläufe nachzudenken, Spielanleitungen zu formulieren, Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung auszuarbeiten, Spielmateriale zu erstellen, Spiele zu variieren sowie Sprachlernspiele selbst zu entwickeln.

Das Buch vermittelt dem Leser somit das gesamte Rüstzeug, das notwendig ist, um Spiele im Fremdsprachenunterricht begründet und den Lernzielen angemessen einzusetzen. Er lernt nicht nur Spiele kennen, sondern lernt vor allem auch, sie zu begründen, sie vor- und nachzubereiten, sie gegebenenfalls abzuwandeln sowie sie selbst herzustellen bzw. von den Schülern herstellen zu lassen. Hier zählt sich die von den Autorinnen vorgenommene Fokussierung auf Grundmuster von Spielen aus. Die stetigen Verweise auf Variationen sowie die vielfältigen Aufgabenstellungen, die den Leser aufordern, Spiele an individuelle Bedürfnisse anzupassen, führen recht schnell dazu, daß bei jedem angesprochenen Spiel selbsttätig Variationen und Adaptationen mitbedacht werden. Nach der Lektüre der Fernstudieneinheit bleibt die Vorfreude, möglichst bald die Theorie in die Praxis umzusetzen. An dieser Stelle möchte ich mich gerne den Wünschen

der Autorinnen anschließen: »Spielen Sie die Spiele, spielen Sie mit den Spielen und deren Regeln. Wir wünschen Ihnen dabei viel Spaß.« (7)

Di Meola, Claudio:

La Linguistica Tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata. Roma: Bulzoni Editore, 2004. – ISBN 88-8319-883-2. 238 Seiten, € 19,00

(*Hardarik Blühdorn, Mannheim*)

Die Fremdsprachen-Studiengänge an den italienischen Universitäten haben in den letzten Jahren tiefgreifende Umstrukturierungen erfahren. Es wurden zahlreiche neue Professuren und Dozenten-Stellen geschaffen. Sprachwissenschaft, früher ein eher selten belegtes Wahlfach, wurde zum Pflichtfach für alle Fremdsprachen-Studenten.

Die Neugestaltung der Lehrpläne macht es nicht nur erforderlich, die hochschulpolitische und hochschuldidaktische Situation der Germanistik neu zu reflektieren, sondern erzeugt auch einen Bedarf an neuen Lehrwerken für den Universitätsunterricht in germanistischer Linguistik. In den letzten Monaten sind mehrere Lehrwerke neu erschienen, unter anderem die hier zu besprechende Einführung in die germanistische Linguistik von Claudio Di Meola, dem Inhaber des Lehrstuhls für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität *La Sapienza* in Rom.

Di Meolas Buch gibt in sechs Kapiteln von jeweils etwa 30 Seiten Einblicke in die Kerndisziplinen der synchronen germanistischen Linguistik, die im dreijährigen Grundstudium (*triennio*) behandelt werden: Phonetik, Phonologie und Graphie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Textlinguistik. Dabei können unvermeidlicherweise nur Grundli-

nien gezogen werden; viele, auch wichtige Themen bleiben unerwähnt. Vollständigkeit der Darstellung ist aber nicht Ziel des Buches. Vielmehr geht es darum, Studienanfängern auf motivierende Weise Grundwissen zu erschließen, das sie auf die deutsche Sprache und ihre Erforschung neugierig macht und sie zu weiteren Studien anregt. Der ausgewählte Lehrstoff orientiert sich weitgehend an strukturalistischen Traditionen. Neuere, auch technischere Ansätze werden kaum berücksichtigt. Diese Entscheidung läßt sich rechtfertigen, verlangt aber vom Benutzer die Bereitschaft zu weiterer Lektüre.

Das erste Kapitel beginnt mit Grundbegriffen der artikulatorischen Phonetik sowie mit einer Gegenüberstellung der Vokal- und Konsonantensysteme des Deutschen und des Italienischen. Hinweise zu Aussprache und Transkription machen den Bezug zur Realität der Fremdsprachenlerner deutlich. Die wichtigsten Linien der segmentalen Phonologie werden eingeführt, und Prinzipien der Orthographie werden diskutiert. Am Ende des Kapitels steht ein deutsch-italienisches Glossar, das das Wortmaterial der im Kapitel vorkommenden objektsprachlichen Beispiele für die Leser aufbereitet. Dieses Kapitel ist für Studienanfänger gedacht, die noch kaum oder gar keine Deutschkenntnisse besitzen. In den weiteren Kapiteln werden schrittweise zunehmende Deutschkenntnisse vorausgesetzt. So wird ab dem zweiten Kapitel auf das Glossar und in den späteren Kapiteln mehr und mehr auch auf Übersetzungen der objektsprachlichen Beispiele verzichtet.

Das zweite Kapitel (Morphologie) stellt die traditionelle Wortarteneinteilung vor, führt den Morphembegriff ein und geht auf wichtige Aspekte der Flexionsmorphologie ein. Die zweite Hälfte des Kapitels ist der Wortbildung mit ihren Grund-

typen Komposition, Derivation und Konversion gewidmet.

Das dritte Kapitel (Syntax) geht von der Frage der Satzdefinition und der Unterscheidung der Satzmodi aus. Es wird der Konstituentenbegriff eingeführt und, ausgehend von den Wortarten, die Klassifikation der Phrasen vorgestellt. Anschließend werden die hierarchische (Strukturbaum) und die lineare (Wortstellung, Felderschema) Dimension der Syntax behandelt. Im weiteren geht es um thematische Rollen (Agens, Patiens usw.) und Satzglieder (Subjekt, Objekt usw.), zum Abschluß um die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensätzen und um die Typologie der Nebensätze. Dieses Kapitel ist für Studierende des zweiten Studienjahrs gedacht, die schon über gesicherte Grundstufenkenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Sie sollen hier erste terminologische und begriffliche Werkzeuge erwerben, um auch theoretisch über die Struktur der deutschen Sprache nachdenken zu können.

Im vierten Kapitel (Semantik) werden der Zeichen- und der Bedeutungsbegriff eingeführt. Die klassischen Sinnrelationen der lexikalischen Semantik (Synonymie, Opposition, Hyponymie) sowie das Modell der semantischen Felder und Merkmale werden vorgestellt. Unter dem Oberbegriff der Bedeutungsübertragung werden Metapher und Metonymie erklärt. Hier und im Unterpunkt zur Prototypensemantik kommen auch neuere linguistische Denkansätze in den Blick, vor allem die sogenannte kognitive Linguistik. Abschnitte über Polysemie und die Komposition der Bedeutung im Satz beschließen das Kapitel.

Das fünfte Kapitel (Pragmatik) beginnt mit einem Modell der Kommunikationssituation. In den folgenden Abschnitten geht es um Grundbegriffe der Sprechakttheorie, um konversationelle Maximen und Implikaturen, um Präsuppositionen,

um Deixis und um Konversationsanalyse.

Das sechste Kapitel schließlich (Textlinguistik) beginnt mit der Textdefinition und ihren Problemen, behandelt die sogenannten Textualitätskriterien von de Beaugrande & Dressler, führt Grundbegriffe der Informationsstruktur (Thema-Rhema-Gliederung, thematische Progression) ein und erläutert die Systeme der Zeit-, Raum- und Personen- bzw. Gegenstandsreferenz. Zum Abschluß findet sich ein kurzer Hinweis auf Textsortenlehre und Texttypologie.

Am Ende eines jeden Kapitels stehen zehn Übungsaufgaben sowie ausgewählte Literaturhinweise zur Vertiefung des Studiums. Das Buch wird abgerundet durch drei nützliche Handreichungen im Anhang: eine Bibliographie ausgewählter Standard- und Handbuch-Literatur (Grammatiken, Wörterbücher, Einführungen in die (germanistische) Linguistik, terminologische Wörterbücher, Arbeiten zum Sprachvergleich Deutsch-Italienisch, Einführungen in das wissenschaftliche Schreiben, Bibliographien, Fachzeitschriften und -verlage); ein (von Emmanuela Meiwes zusammengestelltes) Verzeichnis von Internet-Links zur deutschen Sprache (Sprach- und Kulturinstitute, Forschungs- und Förderungseinrichtungen, Fachverbände, Online-Bibliographien, Online-Grammatiken und -Korpora, Suchmaschinen, Online-Tests und -Übungen, Online-Medien) sowie ein italienisch-deutsches Glossar der linguistischen Fachterminologie. Zu den Übungsaufgaben wären Lösungshinweise noch eine hilfreiche Ergänzung gewesen.

Es handelt sich um eine solide, allerdings knappe Einführung in die germanistische Linguistik. Die Literaturhinweise für die weitere Lektüre sollten ernst genommen werden. Die Darstellung des Buches geht nur selten über das Minimum an Grund-

wissen hinaus, das von jedem Absolventen eines Germanistikstudiums erwartet werden muß, unabhängig von dem Beruf, den er anschließend ergreift. Um interessierten Studierenden auch den Weg in eine fachliche Spezialisierung zu öffnen, sollte in den Lehrveranstaltungen, wo immer möglich, ergänzende Literatur beigezogen werden, vor allem zu neueren Ansätzen der Sprachwissenschaft. Diese bleiben in der vorliegenden Einführung insgesamt ein wenig unterbelichtet.

Die Auslandsgermanistik ist heute vielerorts in einer schwierigen Lage, weil immer weniger Germanistikstudenten solide Sprachkenntnisse aus der Schule mitbringen. Die Notwendigkeit, die Objektsprache an der Universität zu unterrichten, schränkt die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Ausbildung erheblich ein. Die meisten Studierenden sind allenfalls am Ende ihres Studiums in der Lage, einen inhaltlich anspruchsvollen Text in der Zielsprache zu lesen und angemessen zu verarbeiten. Den einzig aussichtsreichen Zugang zu germanistischen Fachkenntnissen in den ersten Studienjahren bieten daher in der Muttersprache verfaßte Lehrwerke.

In vielen Ländern der Welt sind solche Lehrwerke der germanistischen Linguistik heute nicht verfügbar, weil es an Autoren (und an Verlegern) fehlt, die den Mut haben, ein solches Projekt in Angriff zu nehmen. Die italienischen Germanistikstudenten sind demgegenüber in einer luxuriösen Lage. Ihnen steht außer dem hier vorgestellten Werk in Kürze auch eine Reihe von Einführungsbüchlein in die verschiedenen Teildisziplinen der germanistischen Linguistik zur Verfügung, die unter dem Reihentitel *Gli strumenti* von Carlo Serra Borneto herausgegeben wird (Bari: B. A. Graphis, 2003 ff.). Man darf also hoffen, daß in Italien auch weiterhin kein Mangel an gut ausgebildeten Germanisten herrschen wird.

Diallo, M. Moustapha; Göttsche, Dirk (Hrsg.):

Interkulturelle Texturen. Afrika und Deutschland im Reflexionsmedium der Literatur. Bielefeld: Aisthesis, 2003. – ISBN 3-89528-384-3. 364 Seiten, € 34,80

(Karl Esselborn, München)

In einer durch Globalisierung, Migration und kulturelle Interferenzen bestimmten postkolonialen Welt ist eine veränderte Wahrnehmung Afrikas (südlich der Sahara) und der Afrikaner, die in Europa lange als Inbegriff bedrohlicher und faszinierender Fremde galten, ein wichtiges Thema auch einer interkulturellen Germanistik, in Deutschland wie in Afrika. Nachdem schon in den 1960er Jahren das politische Interesse der Linken an der »Dritten Welt« zu kritischen Korrekturen am Bild des »schwarzen Kontinents« führte, scheint Afrika in den 1990er Jahren kulturell und literarisch Konjunktur zu haben (nicht zuletzt in Jugendkultur und Werbung). Zwar herrschen besonders in den Medien und in der Trivilliteratur noch immer die stereotypen Bilder vom Raum exotischer Abenteuer und überwältigender Natur, vom Kontinent der Wilden und Katastrophen vor, doch hat inzwischen auch (von den *Postcolonial Studies* inspiriert) eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der verdrängten Geschichte des deutschen Kolonialismus und Rassismus, mit der Diskursgeschichte deutscher Afrikabilder und mit der Geschichte schwarzer Deutscher begonnen. So bringt der vorliegende Band afrikanische und deutsche LiteraturwissenschaftlerInnen in einen Dialog über die gegenseitige Wahrnehmung Afrikas und des deutschsprachigen Raums in der deutschsprachigen und der postkolonialen afrikanischen Literatur – mit dem Blick auf interkulturelle Texturen. Intendiert ist im Anschluß an deutsche und afrikanische Ansätze zur interkulturellen

Literaturwissenschaft die postkoloniale, diskursgeschichtliche und -kritische Neuvermessung der gegenseitigen Fremdbilder in einer Analyse der literarischen Darstellung und der Reflexion interkultureller Erfahrung im geschichtlichen Verhältnis von Afrika und Europa. Der Band bietet Beiträge zu drei Arbeitsbereichen: 1. Deutschlandbilder in der deutsch-afrikanischen Literatur, 2. Afrikabilder in der deutschsprachigen Literatur seit dem 20. Jahrhundert, 3. Transkulturelle Lektüren afrikanischer Literatur aus deutscher Perspektive und deutscher aus afrikanischer (erweitert um eine Darstellung afro-britischer Migrantenliteratur).

»Deutschlandbilder in der deutsch-afrikanischen Literatur« vergleicht János Riesz einleitend mit Positionen der deutlich älteren und etablierteren afrikanischen Literatur in Frankreich, aus der er anhand eines Buchs von Pius Nkashama acht Kernsätze der Erfahrungen in Europa ableitet: Rassische Wahrnehmung der Afrikaner, Verweigerung einer personalen Identität, »Geschichtslosigkeit« und »Naturhaftigkeit« der Afrikaner, »alltäglicher Rassismus«, Leiderfahrungen des Alltags, Angst als ständiger Begleiter, Ausschuß aus Sphären der Macht und des Wissens, Enttäuschung durch Europa. Diese Erfahrungen unter dem Motto »Angst überschattet unser Leben« gelten ähnlich auch für Afrikaner in Deutschland, wie an den autobiographisch gefärbten Berichten von Nsekuye Bizimana *Müssen die Afrikaner den Weißen alles nachmachen?* (1985) und Chima Oji *Unter die Deutschen gefallen* (1992) ausführlich gezeigt wird.

Sonja Lehners Beitrag (»Unter die Deutschen gefallen«. Afrikanische Literatur in deutscher Sprache und der schwierige Weg zur Interkulturalität«) erweitert die Reihe der autobiographischen Texte um Aly Diallo *Die Täuschung* (1987), Thomas

Mazimpaka *Ein Tutsi in Deutschland. Das Schicksal eines Flüchtlings* (1997), Amma Darko *Der verkaufte Traum* (1991) und Miriam Kwalanda (Birgit Theresa Koch) *Die Farbe eines Gesichts. Lebensreise einer kenianischen Frau* (1999). Sie geht dabei stärker auf eine Entwicklung der Perspektiven und Schreibweisen im Blick auf den neuen postkolonialen Diskurs und eine hybride postkoloniale Identität (Bhabha) ein, wie sie die postkoloniale Literatur thematisiert, die eine (Klischees eher bestätigende) binäre Opposition von Heimat und Fremde angesichts der prinzipiellen Ambivalenz und Hybridität von Kultur auflöst, bis in eine sprachliche Mehrstimmigkeit hinein (ähnlich Emine Sevgi Özdamar). Dies ist allerdings bei den untersuchten AutorInnen noch kaum übernommen. Von der Infragestellung und Kritik des deutschen Afrika-Diskurses reicht das Spektrum der afrikanischen Studenten, Flüchtlinge, Migranten nur bis zu Ansätzen eines Kulturvergleichs und einer interkulturellen Öffnung bzw. einer Suche nach einer neuen Identität (auch als Frau) und führt noch nicht zu einer neuen literarischen Strategie in der deutsch-afrikanischen Literatur, die von der deutschen Literaturszene noch mit paternalistisch-betroffener Herablassung marginalisiert wird.

Afrikabilder in der deutschsprachigen Literatur werden im Gegensatz zur Kolonialliteratur schon in der klassischen Moderne intensiv reflektiert, wie Sigrid Köhler an Claire Golls Roman *Der Neger Jupiter raubt Europa* von 1923 zeigt. Er führt die Materialisierung des Anderen durch sprachliche und farbige Kodierungen und Markierungen vor. Die dichotomen Alteritätskonstruktionen werden durch überzeichnete Stereotype und Klischees und durch ironisches Ausstellen der zithaften Konstruktion (ohne eindeutige Position) relativiert, aber weder Liebe noch das ethnologische Interesse am An-

deren können aus dem problematischen Wechselverhältnis des Afrikaners und der Weißen herausführen.

Monika Albrechts Spurensuche zur Fremdwahrnehmung in der deutschsprachigen Literatur der 1950er Jahre (»Afrika hin und her?«) stößt neben der unreflektierten Übernahme traditioneller Afrika-Klischees und -Metaphorik in der Nachkriegszeit auf erste Ansätze, exotistische und kolonialistische Wahrnehmungsmuster ideologiekritisch aufzunehmen und ästhetisch zu transformieren, schon vor der Politisierung der Literatur in den 1960er Jahren. Trotz politischer und humanistischer Kritik an Rassismus und Diskriminierung ist dabei eine Ambivalenz von Faszination und Abgestoßensein und ein »positiver« Exotismus, der die fremde Kultur vor allem zur Kritik der eigenen nützt, bei den frühen Erkundern der »Dritten Welt« (Frisch, Kaschnitz) noch typisch. Bei Wolfgang Koeppen, Johanna Moosdorf und Arno Schmidt findet sich aber auch schon eine Auseinandersetzung mit den Traditionen der Kolonialzeit, die dann im *Kursbuch 2* (1965) thematisiert werden. Der »postkoloniale Blick« entwickelt sich erst in den 1970/80er Jahren im Anschluß an den postkolonialen Diskurs (E. Saids *Orientalism*, 1978).

Den Afrika-Diskurs in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur »Zwischen Exotismus und Postkolonialismus« stellt Dirk Göttsche in ausführlichen Analysen der einschlägigen Afrika-Romane vor, die um 2000 regelrecht Konjunktur haben, wie die Bücher von Corinne Hofmann *Die weiße Massai* (1999), Stefanie Zweig *Nirgendwo in Afrika* (1995), Sabine Reber *Die Schwester des Schattenkönigs* (1998), Hans J. Massaquois' Autobiographie (1999), Ilona Maria Hilliges *Die weiße Hexe* (2000), Stefanie Gercke *Ins dunkle Herz Afrikas* (2000), Jens Johannes Kramer *Die Stadt unter den Steinen* (2000), Norman

Ohler *Stadt des Goldes* (2002) oder Urs Widmer *Im Kongo* (1996) zeigen. Sie verbinden auf teils trivilliterarischem Niveau den fortdauernden Reiz der Fremde (und der exotisch-erotischen Abenteuer gerade von europäischen Frauen) und die traditionellen Klischees, Phantasien und Projektionen von »unserem Afrika« mit neuem interkulturellem Interesse und »Poetiken der Interkulturalität« (Uerlings). Während in den 1960/70er Jahren beim neuen Blick auf die Fremde noch ein kritischer Exotismus (die Fremde als kritischer Spiegel oder utopisches Gegenbild der eigenen Gesellschaft) und ein kulturkontrastiver dualistischer und universalistischer Neokolonialismuskurs im Rahmen ideologischer und politischer Interessen des Westens dominierte, verlagerte sich in den 1980er und dann 1990er Jahren – im Anschluß an den Postkolonialismus-Diskurs – der Schwerpunkt vom politischen zum interkulturellen Interesse an Afrika, an Alltagsgeschichte und interkulturellen Begegnungen sowie an globalen Verflechtungen in der *einen*, in sich vielfältig differenzierten Welt des Postkolonialismus. Hinzu kommt die Wiederaufarbeitung der Kolonialgeschichte (die im Afrika-Diskurs im deutschsprachigen Namibia-Roman etwas abweicht) und die Arbeit an einem neuen Afrikabild, wie zum Beispiel in Widmers ironisch-grotesker Auflösung der europäischen Afrika-Topoi.

Joseph Gomsu beschreibt, wie in Klaus Kreimeiers literarischen Expeditionen in Afrika (*Geborstene Trommeln. Afrikas zweite Zerstörung. Literarisch-politische Expeditionen*, 1985) »Lesen, Reisen, Schreiben« in enge Verbindung gesetzt und statt des einseitigen polit-ökonomischen Diskurses in einer Montage von literarischen Interpretationen, Essays, Interviews, Tagebuchaufzeichnungen, historischen und politischen Exkursen vor al-

lem die literarischen Äußerungen afrikanischer Schriftsteller als alternative Wahrnehmungshilfe für die krisenhafte Entwicklung des Kontinents herangezogen werden.

In »Transkulturellen Lektüren« versucht zunächst Leo Kreuzer der gescheiterten »national-gesellschaftlichen« und »materialistisch-zentralistischen« Moderne eine »pantheistisch-dezentrierte« entgegenzusetzen: im Rückgriff auf Pantheismus-Konzepte der Goethezeit und auf eine »Dialektik von lokalem Eigensinn und globalem Verkehr« bzw. von Ethnizität und Humanität wie in Goethes (hier noch einmal ausführlich vorgestellter) »Weltliteratur«. Dabei soll hinter die ideologische Deformation dieser Vision zurückgegangen und an die Art wieder angeknüpft werden, »wie Sprache und Literatur in der Literatur der Goethe-Zeit zugleich diesseits und jenseits der Nation positioniert worden sind«. Ein sehr weit hergeholt germanistischer Beitrag zum postkolonialen Diskurs, der gerade die europäischen Traditionen ablehnte. Auch Alioune Sow, der in seiner Dissertation von 1986 eine »Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft« entworfen hatte, greift auf die deutsche Klassik zurück. In *Wilhelm Meisters Wanderjahre* findet er »Bilder einer vormodernen und Vorschein einer modernen Gesellschaft« und ein Konzept, das zwischen Tradition und Moderne vermittelt und somit bei der Lösung der sich in Afrika blockierenden Verbindung von einheimischer Tradition und westlicher Moderne helfen könnte. Daß gerade der 200jährige Roman des deutschen Klassikers besonders hilfreich bei der Suche nach einer afrikanischen »Kultur der Entwicklung« und einer *anderen* Moderne in der heutigen Weltkonstellation sein soll, kann wohl nur eine historische Germanistik nachvollziehen. Etwas überzeugender und aktueller erscheinen die Zusammenhänge in M.

Moustapha Diallos Untersuchung (»Weisse Slaven«. Der deutsche Sozialroman des Vormärz als Reflexionsmodell afrikanischer Entwicklungsprozesse«), die den sozial- bzw. entwicklungskritischen Gehalt der Romane von Ernst Willkomm *Weisse Slaven*, Louise Otto *Schloß und Fabrik* und Robert Prutz *Engelchen* herauszuarbeiten und auf afrikanische Verhältnisse zu übertragen versucht. Die literarische Kritik an Pauperisierung, Unterprivilegierung und Entmenschlichung durch die frühindustrielle Entwicklung, ob in Utopien oder Resignation endend, bleibt Mitte des 19. Jahrhunderts allerdings noch ziemlich naiv im Vergleich mit der folgenden sozialistischen Kapitalismus-Kritik und den Erfahrungen mit der Globalisierung der Wirtschaft im 20. Jahrhundert und ist insofern trotz gelegentlicher Parallelen nur schlecht auf die aktuellen postkolonialen afrikanischen Probleme bei der Erringung von ökonomischer, politischer und kultureller Eigenständigkeit zu übertragen. Sie könnte allenfalls die gesellschaftskritische Position der Literaten und die Betonung einer »geistigen Befreiung« durch eine afrikanische Renaissance (eine »integrale Bildung« usw.) bestätigen bzw. zum Nachdenken über Korrekturen des Entwicklungsprozesses anregen.

Der abschließende Blick des Anglisten Roy Sommer auf »Literarische Inszenierungen kollektiver Identität im afro-britischen Migrations- und Bildungsroman aus interkultureller Perspektive« zeigt am Beispiel zweier Romane der nigerianischen Einwandererin Buchi Emecheta (*Second-Class Citizen*, 1975) und des Migrantensohns Diran Adedayos (*Some Kind of Black*, 1996) eine ähnliche Thematik wie in der afro-deutschen Migranteliteratur, wenn auch die Integration in die multikulturelle Szene

der ehemaligen Kolonialmacht Großbritannien schon wesentlich weiter entwickelt und die Migrationsliteratur weitaus erfolgreicher ist.

Insgesamt markiert der vorliegende Sammelband einen wichtigen Schritt in der gegenseitigen Wahrnehmung afrikanischer und deutschsprachiger Literatur zum jeweils anderen Land und in der Reflexion der entsprechenden Fremdbilder und Stereotype. Dabei liegt der Schwerpunkt neben der Aufarbeitung der afro-deutschen Migrationsliteratur vor allem auf Dirk Göttches ausführlicher kritischer Darstellung des Afrika-Diskurses in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Denn sie kann in ganz anderer Weise als die deutsche Literatur der Klassik oder des 19. Jahrhunderts, deren Afrikabild von Exotismus und Kolonialismus bestimmt ist und die nur sehr abstrakte und allgemeine Vergleiche erlaubt, auf aktuelle afrikanische Verhältnisse eingehen und einen kritischen Beitrag auch zum postkolonialen Afrika-Diskurs liefern. Unverzichtbar ist für deutsche Betrachter dabei (im Sinne der Debatte über die Problematik der ethnographischen Repräsentation der Anderen) die Literatur der Autoren aus den verschiedenen afrikanischen Ländern selbst, wie etwa die besprochenen Studien Klaus Kreimeiers zeigen. Für eine interkulturelle gegenseitige Wahrnehmung bzw. Selbstdarstellung in einer vergleichenden Kulturwissenschaft bzw. auch in einer deutschen Landes- und Kulturkunde sind die ausführlichen Studien des Bandes – im weiteren Rahmen der Kulturgeschichte des europäischen Afrika-Diskurses – unentbehrlich und deshalb allen, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder Interkulturelle Germanistik mit Adressaten der afrikanischen Länder südlich der Sahara befaßt sind, dringend zu empfehlen.

Dorner, Max; Haußmann, Philipp; Keicher, Jürgen (Hrsg.):

Sprachbuch. Barcelona u. a.: Ernst Klett Sprachen, 2003. – ISBN 3-12-517646-8. 255 Seiten, € 10,00

(Karl-Hubert Kiefer, Warschau / Polen)

Sprachbuch. Klett. Sprache. Buch. Buch über Sprache? Bestimmte Sprache? Deutsche Sprache? Niveau? Mit Übungen? Buch über Sprachen? Also Sprachbuch?

Der klein gedruckte Titel aus dem großen deutschen (Sprach-)Bildungsverlag gibt Rätsel auf. Aber nicht nur der. Auch die Umschlaggestaltung – schemenhafte Wachsgestalten hinter halbtransparenten Farbtafeln – fördert vor dem Aufschlagen zunächst eher ratloses Mienenspiel. Eine »Liebeserklärung an die Sprachen dieser Welten« will es sein – eine Liebe, erklärt im Jahr der Sprachen. Wem erklären wir unsere Liebe? Zeichen? Wörtern? Sätzen? Texten? Menschen, die sie gebrauchen? Warum erklären wir unsere Liebe? Gefühlsmäßiger Überdruck? Verlustangst? Wie erklären wir die Liebe? In Form einer Deklaration? Als unsichtbare Spur von bzw. zu unserem Herzen? Erreicht jemand unsere Erklärung? Das sind Fragen, die sich stellen mag, wer den editorialem Aussichtsturm verläßt, der mit so viel- wie nichts sagenden Sätzen aufwartet wie: »Sprache ist paradox, bleibt rätselhaft, regt an« oder »Sprache ist die Musik des Denkens«.

Es folgen fünf um das Thema Sprache kreisende Kapitel mit Beiträgen in- und ausländischer Literaten, Germanisten und Kulturvertreter. Das erste von ihnen, »Kein Mensch, der ohne Sprache«, versammelt literarische und essayistische Texte über Sprache als Mittel individuellen, genuin menschlichen Ausdrucks und zwischenmenschlicher Verständigung von Yoko Tawada, Georg Klein, Peter

Zilahy, Jutta Limbach, Inge C. Schwerdtfeger.

Tawada läßt in ihrem »Brief an Olympia« eine Informatikerin über die Schöpfung und allmähliche Verselbständigung eines Exil-Dichter-Androiden durch die Eingabe und Löschung sprachlicher Elemente bzw. Gedanken erzählen. Dieser Schöpfungsprozeß ist geprägt einerseits durch die Vorwegnahme möglicher Reaktionen beim Publikum über den Gebrauch bestimmter Wörter, andererseits von der permanenten Anpassung an die realen Gegebenheiten im »Karoland«, die es zu beachten gilt, um nicht in Ungnade zu fallen. Einen Vorstoß in künstliche Welten unternimmt auch Georg Klein mit seinem Erzähltext »Zunge«. Er beschreibt, wie das Team eines TV-Hotel-Kanals mit Hilfe des Bild-Stimmen-Mixers »Mimo-Vox« sprachliche und bildliche Versatzstücke so miteinander vermischt, daß die Gäste, müde Messebesucher, den Eindruck haben, mit realen Personen zu kommunizieren.

Der Romanausschnitt »Mein Russischlehrer« des ungarischen Prosaisten Peter Zilahy schließlich schildert eine amüsant-komische Szene aus der Endzeit des Kalten Krieges: »Getarnt« mit unfreiwillig erworbenen Sprachkenntnissen aus russischen Klassikern will der ungarische Protagonist beim ersten Kontakt mit den Besatzungstruppen einem russischen Hauptmann einen Fallschirm abkaufen. Der Nutzen seiner Sprachkenntnisse hält sich jedoch in Grenzen: Der Feind spricht Ungarisch und scheint auch sonst dem besetzten Land unerwartet freundlich gesinnt.

In ihrem Essay »Gibt es ein Grundrecht auf Sprache?« betont die Präsidentin des Goethe-Instituts Jutta Limbach die Verpflichtung der politisch Verantwortlichen in Deutschland, sowohl den Erwerb der Muttersprache als auch das Erlernen der Landessprache zu fördern. Gleichzeitig

sollen der in der Diskussion um sprachpolitische Konzeptionen weiterhin zu beobachtenden Tendenz zu nationalstaatlicher Souveränität und Konkurrenzdenken mit verstärkter Kooperation zwischen den europäischen Kulturinstituten begegnet werden. Institutionalisiert ist dieses Bemühen in Deutschland im jüngst gegründeten Deutschen Sprachrat.

Inge C. Schwerdtfeger setzt sich in ihrem Aufsatz »Das Lernen von Fremdsprachen – Glück?« mit der insbesondere aus pädagogischer Sicht wichtigen Frage auseinander, inwieweit der Europäische Referenzrahmen bzw. nationale Bildungsstandards überhaupt einen Bezug zu einem Konzept von »Glück« haben. Sie kommt zu dem Schluß, daß beide »ausdrücklich ›Glück‹ verhindernde Strukturen« besitzen: Sprache als das Ureigenste des Menschen sowie die Erfahrung, daß das Lernen von Sprachen glücklich macht, werde, so Schwerdtfeger, in der Neuzeit gnadenlos einem ökonomischen Diskurs um Kompetenzen, Wissensstrukturen und Zertifikaten untergeordnet.

»Seid umschlungen, Millionen« heißt es programmatisch zu Beginn des zweiten Kapitels, das mit einem englischsprachigen Aufsatz der slowenischen Kulturministerin Andreja Rihter eröffnet. Rihter beschreibt in einem kurzen geschichtlichen Abriß zunächst die Wurzeln ihrer Muttersprache und hebt dabei vor allem auch die Rolle des Slowenischen bei der Entwicklung zu einem modernen, demokratischen Staatswesen hervor. Die slowenische Kulturpolitik sehe ihre Aufgabe u. a. darin, die tragende Funktion der slowenischen Sprache bei der Enkulturation und als Medium für Sozialisierung und Kreativität innerhalb der Gesellschaft zu bewahren. Angesichts der Gefahr kleinerer Sprachgemeinschaften, langfristig zu einer Art Volksdialekt zu

werden, verfolgt die slowenische Regierung bewußt eine Politik, mit der, unter dem Leitgedanken von Einheit in kultureller Vielfalt, die Vitalität der eigenen Sprache dauerhaft gewährleistet und ein gleichberechtigter Platz neben anderen europäischen Sprachen gesichert werden soll.

In die gleiche Richtung argumentiert der anschließende Essay von Hans-Jürgen Krumm. Er bemüht sich, dem Grundgedanken von sprachlicher Vielfalt eine pragmatische Perspektive zu verleihen und fordert, Sprachenlernen nicht als Kostenfaktor zu betrachten, den es möglichst knapp zu halten gelte, sondern systematisch zu investieren, um individuelle Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Krumm regt etwa an, in Kindergarten oder Grundschule als erste Fremdsprache eine Nachbarschafts- oder Begegnungssprache, Englisch als zweite und im weiterführenden Schulwesen eine dritte Fremdsprache als »Profilsprache« verbindlich einzuführen. Darüber hinaus sollten Schulbehörden das Lernen in kleineren Unterrichtsgruppen ermöglichen, und im Unterricht der ersten Fremdsprache sollte gezielt Sprachaufmerksamkeit für weiteres Sprachenlernen geschaffen werden. Auch die Ausbildung von Sprachlehrern zu Experten für Mehrstatt Einsprachigkeit und eine Abkehr vom Zwang, eine Sprache perfekt beherrschen zu müssen, sieht Krumm als Teile eines notwendigen neuen Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung.

Das spielerische Nebeneinander von Sprache, Schrift und metalinguistischem Diskurs, wie es das Redaktionsteam bewußt beabsichtigt, setzt sich fort mit 32 Gedichten nebst Übersetzungen überwiegend junger europäischer Poeten aus Bulgarien über Estland bis Wales sowie Illustrationen der Stuttgarter Künstlerin Dorothea Schulz und einem abschließenden Einblick in die Übersetzerwerkstatt

in Form einer Zusammenstellung des Schriftverkehrs zwischen Verfassern, Übersetzern und der Redaktion des Sprachbuchs. Ein Kleinod an wunderbaren Metaphern zwischen dem Innern der eigenen und dem Wirken der fremden Sprache verbirgt sich da, und wenn der Sprache in diesem Buch die Liebe erklärt wird, dann wohl zum ersten Male hier.

Dem dritten Kapitel des Sprachbuchs (»Es war auf der ganzen Erde eine Sprache«) steht der Turmbau zu Babel Pate, jene alt-testamentarische Geschichte um einen Turm, der von den Nachfahren Noahs in Babylonien errichtet wurde und bis in den Himmel reichen sollte, was den Zorn Jahwes und zur Strafe die sprichwörtliche Sprachverwirrung nach sich zog, woraufhin sich die Menschen, die nun verschiedene Sprachen redeten, über die ganze Erde verstreuten. Harald Weinrich startet in dieses Kapitel mit einer kurzen wie energischen »Intervention« in deutsche Kultur-, Sprach- und Fremdsprachenpolitik, die er zu einer bewußten und verantwortlichen Förderung eines »schätzenswerten Kulturgutes« verpflichtet.

Es folgen drei literarische Texte, die rheinland-pfälzische Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Literaturprojekts »Türme Babylons« verfaßt haben. Ihre Aufgabe bestand darin, den Mythos des Turmbaus zu Babel mit der Zerstörung der Türme des World Trade Centers in New York in Verbindung zu setzen. Susanne Schmieden, Sandra Niermeyer und Ines Bouhannani nähern sich auf sehr unterschiedliche, sprachlich sehr eindrucksvolle Weise dem Thema und ziehen ein ernüchterndes Fazit: Ob Sprachen in ihrer Ohnmacht über die Anschläge vom 11. September eins werden oder ganz verstummen – die Menschheit scheint weit von einem Verstehen entfernt.

Dramaturgisch geschickt leitet das Sprachbuch anschließend über zu den Voraussetzungen gelungener Kommunikation. Erfolgreich ist interkulturelle Kommunikation, so der kleinste gemeinsame Nenner in den Lehrsätzen der zitierten Kommunikations-Experten (Stephanie Doyle, Nello Gaspardo, Karlfried Knapp, Ian McMaster, Jürgen Wertheimer, Friderike Wilckens-von Hein) am ehesten dann, wenn versucht wird, die eigene und fremde Position zu hinterfragen und eine permanente Anpassung an die Voraussetzungen des Gegenübers und die aktuelle Gesprächssituation erfolgt.

Zum Schluß des Kapitels setzt der Tscheche Tomas Kafka dem Wort *geil* ein Denkmal: Mag dessen Hauptfigur Petrs »kleiner, individueller Denkprozess« über die russische Aussprache des deutschen Nazi-Grußes auch noch so am Rande der Belanglosigkeit schlingern, so ist er doch auch ein Beispiel für typische Erfahrungen im Umgang mit fremden Sprachen.

Das vierte und vorletzte Kapitel richtet die Aufmerksamkeit auf die Schriftsprache. Peter Zilahys kurzer Text »Die Fensbergiraffe«, der seinem neusten Roman den Namen gibt, schildert die Entdeckungsreise des Ich-Erzählers durch das Bilderlexikon »ablaksziraf«, das weit mehr ist als eine Ordnung von Buchstaben, sondern Sinnbild für eine kindliche Lebenswelt. Eine gelungene Idee der Redaktion an dieser Stelle, Zilahys Text handschriftlich in acht weitere Sprachen, darunter ins Persische, Armenische und Mandarin-Chinesische, zu übertragen.

Der Unfähigkeit zu lesen und zu schreiben nimmt sich anschließend Marion Döbert vom Bundesverband Alphabetisierung e.V. in ihrem Aufsatz an. Ihre Beispiele und Wort-Bilder »Schriftsprache als Angstsprache«, »Analphabeten als ins Schweigen getriebene Menschen«,

aber auch die Beiträge von zwei nicht namentlich genannten ehemaligen Analphabeten sind nachdrücklicher Appell, mit Beginn der internationalen Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen die Anstrengungen für gleiche Bildungschancen zu verstärken.

Taveta Sofronievas Gedicht(band) »Gefangen im Licht« gibt dem abschließenden Kapitel den Titel und ist mit seinen Texten der in Berlin lebenden bulgarischen Autorin sowie von Peter Zilahy, Georg Bossong und Ilma Rakusa – nachdenklich, visionär, spielerisch – Reflexion auf die bisherigen, knapp 200 Seiten. Der sehr eindrücklichen Reminiszenz an das Werden eines Gedichts in einer anderen als der Muttersprache, auf der ständigen Suche nach Harmonie zwischen zwei sprachlichen Welten, folgt abermals Peter Zilahy mit seinem Text »Die Freiheit«, der dem Leser anhand des Wortbestandteils *frei* bewußtmacht, mit welcher im wahrsten Sinne des Wortes »Durchschlagkraft« Sprache Frei-Räume in unserem Leben schafft.

Sehr lesenswert auch der Essay von Georg Bossong über das »spannungsvolle Wechselverhältnis von Gleichheit und Mehrsprachigkeit« aus geschichtlicher Perspektive. Bossong geht es dabei, ähnlich wie Krumm, um die Fähigkeit und Möglichkeit zur sprachlichen Anpassung des Menschen an seine jeweilige Umwelt, das in das Ideal der »Dreisprachigkeit« mündet und damit das Prinzip einer »generalisierten Mehrsprachigkeit« manifestiert. Der letzte Beitrag des Sprachbuchs stammt von der in Zürich lebenden Schriftstellerin und Kritikerin Ilma Rakusa. Ein Dramolett, das mehr ist als die Illusion der Annäherung zweier Pole – ein wunderbarer Dialog zwischen Mann und Frau über ein Wort und jene Gefühle, die sich dahinter verbergen.

Fazit: Das *Sprachbuch* ist eine Bereicherung für das Bücherregal. Die Stärke

seiner redaktionellen Bearbeitung liegt vor allem in der Auswahl und der, zugegeben, mitunter subtilen, aber niemals zufälligen Anordnung von Betrachtungen und Empfindungen über Sprache, leider weniger bei der Kommentierung und Illustrierung.

Weht spürbar der Geist der Sorge und Unsicherheit über einen möglichen Verlust von Sprache durch den Band, so gelingt es den Herausgebern immer wieder, auch ihre Vitalität und die Lust der Benutzer an ihr zum Ausdruck kommen zu lassen. Kleiner Wermutstropfen: In einer Zeit, da Europa sich verständlicherweise sehr mit sich selbst beschäftigt, hätte ein zumindest schweifender Blick über den Rand des Kontinents gutgetan. So mag der Eindruck entstehen, daß die eingangs beschworene Liebe vor allem den europäischen Sprachen erklärt wird. Aber eine Liebeserklärung ... ist es allemal.

Dreke, Michael; Prestes Salguero, Sofia:
Wortschatz & Grammatik. Üben mit Bildern. Berlin; München: Langenscheidt, 2004. – ISBN 3-468-49974-4. 95 Seiten, € 19,95

(Heike Ewers, Oelde)

Einen hohen Praxiswert verspricht der Titel dieses Zusatzmaterials aus dem Langenscheidt-Verlag. *Wortschatz & Grammatik. Üben mit Bildern* auf dem Niveau der Grundstufe macht neugierig, denn im DaF-/DaZ-Unterricht gelingt es mit Bildmaterialien leicht, Lerner anzusprechen. Bilder und Zeichnungen eignen sich zum Darübersprechen, dienen als Schreibimpuls und fordern zum kreativen Umgehen auf. Das Autorenteam ist kein unbekanntes, Michael Drekes *Wechselspiele* haben sich schon lange in der

Praxis bewährt, sodaß die Erwartungen hoch sind.

Angekündigt ist ein Arbeitsbuch mit Kopiervorlagen für eine breite Zielgruppe, das Wortschatz präsentiert und festigt sowie ein breites Übungsangebot zu grammatischen Strukturen und eine Vielzahl von landeskundlichen Informationen. Das Arbeitsbuch besteht aus elf Kapiteln mit elf Sachfeldern, die zur Grundstufe gehören. Die Themenpalette reicht von Schule, Familie, Tiere, Verkehr bis hin zu Natur. Die detaillierte und gut gelungene Inhaltsübersicht nennt das Thema, die Sprechintention, das grammatische Thema und auch die Niveaustufe nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, verbunden mit einem Verweis auf die entsprechende Seitenzahl.

Jedem Kapitel sind Wortschatzseiten vorgelegt, so wie man sie aus der Publikation *Wörter, Bilder, Situationen* des gleichen Verlags kennt. Es werden Bilder und Wörter gezeigt, die zugeordnet werden sollen, sodaß Bild-Wort-Kärtchen entstehen. In Kapitel 1 bis 9 wird diese Übung durch 2 Bilder fortgeführt. Die Bilder dieser Kapitel können als Folie oder Kopie verwendet werden. Beim Beispiel »Familie« wird ein Tisch ohne Personen, aber mit zurückgelassenen Gegenständen dargestellt, sodaß über die Personen, die dort sitzen könnten, spekuliert werden kann. Die Redemittel, die dazu vorgegeben werden, halten die Lerner dazu an, Relativsätze zu bilden. Das grammatische Lernziel lautet das Üben von »Relativpronomen im Nominativ«.

Die Bilder regen durch Auslassungen oder einen Perspektivenwechsel Sprechen und Schreiben an. Dieses Prinzip hat der Autor Michael Dreke bereits in dem erfolgreichen Titel *Wechselspiele* umgesetzt. In zwei Kapiteln findet man Faltkarten mit Zeichnungen. Hier wird jeweils eine Faltkarte hergestellt. Beim

Durchblättern der Faltkarte werden nacheinander vier Bilder sichtbar, die eine zusammenhängende Sequenz bilden. Die Faltkarte wird von den Lernenden selbst hergestellt, so empfehlen die Autoren. Das ist jedoch nicht ganz leicht, vor allem da die Bilder klein sind und auf die Umknicklinien genau geachtet werden muß.

Alle Kapitel enthalten Übungen mit einem Punktesystem, das als Hilfe bei der Binnendifferenzierung angeboten wird. Auffällig ist, daß die Übungen insgesamt im Schwierigkeitsgrad stark divergieren. Während im Kapitel 10 »Möbel« noch zu Beginn der Wortschatz »Bett, Bilder, Schrank [...]« eingeführt wird, müssen im nächsten Schritt quasi als Bildbeschreibung zur Faltkarte die Substantive ergänzt werden. Die anspruchsvollere Aufgabe für den stärkeren Lerner ist mit zwei Punkten gekennzeichnet. Dieser soll versuchen, im gleichen Text Substantive, Artikel und Präpositionen zu ergänzen. Ein weiterer Übungsteil Übungen zum Gebrauch des Perfekts. Die Lerner sollen (neben den Lücken) von den Infinitiven die richtige Perfektform bilden und einsetzen. In der freieren Aufgabe sind die zu verwendenden Verben als Liste vorgegeben. Der Lerner muß nun das richtige Verb auswählen und die entsprechende Form dazu bilden.

Das Übungsangebot zur Binnendifferenzierung ist sehr zu begrüßen, da ein binnendifferenzierter Unterricht allorts gewünscht wird. So heißt es auch im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, daß »eine entsprechende Binnendifferenzierung im Kurs vorzusehen ist« (BAMF 2004: 6). Der zusätzliche Aufwand für die Differenzierung scheint allerdings wenig überschaubar und oft ist nicht klar, wie diese Lernform konkret aussehen kann. Ziel binnendifferenzierender Lernformen ist es, die gemein-

same Basis einer Lerngruppe zu sichern, dabei die Lernprozesse zu individualisieren, unterschiedliche Lernbedürfnisse und Interessen zu fördern und die autonome Lernbereitschaft zu entwickeln (Vielau 2001: 147). Vielau beschreibt dazu die drei komplementären Lernwege Fundament, Zusätze und Remedial (144). Diese Lernwege werden von den Autoren in ihrem Übungsangebot in *Wortschatz & Grammatik* umgesetzt. Leider wird dieses Konzept an keiner Stelle erläutert, Hinweise für den Kursleiter wären hilfreich.

Das Kapitel 10 »Möbel« (Niveau B1) wurde im Unterricht an der Volkshochschule Oelde-Ennigerloh erprobt; für die Hinweise aus der Praxis möchte ich der Kursleiterin Johanna Heidel herzlich danken. Die Auswahl des Kapitels fiel leicht, da sich das grammatische Lernziel »Wechselpräpositionen mit Dativ und Akkusativ sowie Perfekt von weniger gebräuchlichen Verben« mit dem Unterrichtsstoff gut verbinden ließ. Nicht ganz einfach war die Herstellung der Faltkarte, die nach den Vorgaben nur »klein« und »irgendwie unordentlich« geriet, so daß auf die Faltkarte verzichtet wurde. Stattdessen wurden vier Bilder verteilt. Von der Darstellung waren die Lerner wenig begeistert und stellten fest: »Das Bild ist nicht schön«. Damit haben die Lerner des Kurses eine große Schwierigkeit des Titels sofort erkannt. Die Zeichnungen sind nicht ansprechend. Sie lassen den Witz vermissen und sind nicht gut erkennbar. Überrascht zeigten sich die Lerner auch von der grammatischen Terminologie. Während in den gängigen Lehrwerken der Terminus Nomen benutzt wird, wird hier von Substantiven gesprochen.

Hilfreich fanden in dieser Übungssequenz die Lerner die »weniger gebräuchlichen Verben«, die sich in vielen Lehrwerken erst in der Mittelstufe finden,

aber im Alltag schon früh eine Rolle spielen. *Abreißen, reißen, kippen, umkippen, zerbrechen, zusammenbrechen* und einige andere Verben stießen auf großes Interesse. Die Verben mit Präfixen wurden so zum Unterrichtsthema. Für unerfahrene Lehrende hätte ich mir an dieser Stelle einen Hinweis darauf gewünscht, daß es sich bei den Verben mit Präfixen um einen anspruchsvollen Stoff handelt. Auch war hier an manchen Stellen nicht eindeutig, welches Verb in die Lücke paßt.

Wortschatz & Grammatik enthält breitgefächertes Unterrichtsmaterial und ein großes Übungsangebot, das sich mit seiner breiten Themenpalette zusätzlich zu einem Lehrwerk gut einsetzen läßt. Leider liegt der Schwerpunkt deutlich auf schriftlichen Übungsformen. Die Übungen sind sehr stark gelenkt und das Potenzial von Bildmaterialien als Sprechanaß in Verbindung mit freieren kreativen Übungen bleibt ungenutzt. Neben beschreibenden Texten wäre ein Transfer hin zum »Schildern, Erzählen, Reflektieren, Interpretieren, Bewerten und Kommentieren« (Reinfried 2003: 419) wünschenswert. Das Ausdenken von Dialogen oder inneren Monologen wird nicht angeregt.

Besonders gewöhnungsbedürftig auch nach intensivem wiederholten Anschauen bleibt der Stil der Zeichnungen. Leider ist aus dem Übungsangebot kein »Bilderbuch« geworden. Auch das Layout kann diesen Eindruck nicht verbessern, sondern verstärkt ihn noch. Dennoch ist *Wortschatz & Grammatik* eine Fundgrube mit einem interessanten Übungsangebot im Grundstufenbereich.

Literatur

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Nürnberg 2004. Down-

load unter: http://www.bafl.de/template/integration/anlagen/anlagen_integrationskurs/integrationskurskonzept_2004_12_17.pdf

Reinfried, Marcus: »Visuelle Medien.« In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Auflage. Tübingen: Francke, 2003, 416–420.

Vielau, Axel: *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen*. Hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen. Hannover: Hahn, 2001.

Drewer, Petra:

Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Tübingen: Narr, 2003 (Forum für Fachsprachen-Forschung 62). – ISBN 3-8233-6001-9. 422 Seiten, € 68,00

(*Björn Laser, Bangkok / Thailand*)

Als Dissertation ist Petra Drewers Arbeit zu kognitiven Metaphern ausgezeichnet – nämlich mit dem Preis der Franzke'schen Stiftung durch die Gesellschaft von Freunden der TU Berlin. Darüber hinaus ist sie übersichtlich in der Gliederung, klar im Duktus, umfassend in der Themenbehandlung und explizit in der Methodik. Fachdidaktiker jedoch, denen der Klappentext verspricht, daß sie »in diesem Buch praktikable Hinweise zur Anwendung in der Wissensvermittlung finden«, werden solche nur verstreut entdecken und sich dann fragen, ob sich der Aufwand gelohnt hat, so treffend eine Aussage wie »Fachsprache und Fachwissen sind Endzustände und können nicht ohne Rückgriff auf Vorwissen erreicht werden« (95) auch sein mag.

Zum Inhalt: Es handelt sich um Fachsprachenforschung. Drewer geht von der kognitiv-linguistischen Metaphertheo-

rie George Lakoffs und Mark Johnsons aus – ohne dabei allerdings dem oft kritisierten Novitätsanspruch der Amerikaner zu folgen. Metaphern sind nach dieser Auffassung nicht in erster Linie sprachliche Phänomene, sondern Instrument der Welterfassung: »Die Metapher wird von der sprachlichen Ausnahme zur kognitiven Regel.« (5) Untersucht wird ein Korpus von Fachtexten zum Thema »Schwarze Löcher«, einem Phänomen also, das sich sinnlich nicht erfassen läßt und für das sich auch in der fachinternen Kommunikation die metaphorische Bezeichnung gegenüber früheren Termini wie Schwarzschild-Singularität oder Kollapsar durchgesetzt hat (vgl. 201 ff.). Nun mag sich die kognitive Linguistik mit Sprache nicht begnügen, und metaphorische Ausdrücke, für die hier der Terminus »Lexemmetaphern« verwendet wird, bilden für Drewer lediglich den »Zugang zu den kognitiven Metaphernmodellen« (24), den bildlichen Konzepten oder Vorstellungsmodellen also, mit denen wir die Wirklichkeit begreifen. Wie die solchermaßen als kognitives Werkzeug verstandene Metapher als Instrument des Denkens und der Vermittlung von Wissen funktioniert, ist das Thema der Abhandlung. Die Leitfragen der Untersuchung sind aber konkreter: »1. Werden in astrophysikalischen Fachtexten kognitive Metaphernmodelle realisiert? 2. Welche kognitiven Metaphernmodelle werden in den Fachtexten realisiert? 3. Werden in Popularisierungs- und Vermittlungszusammenhängen dieselben kognitiven Metaphernmodelle realisiert wie unter Experten?« (366; vgl. 133)

Der Behandlung dieser Fragen geht ein umfangreicher theoretischer Teil voraus. Zunächst wird eine »theoretische Fundierung und Einordnung der Arbeit« in den Bereichen kognitiver Fachsprachenforschung und Metaphertheorie vorge-

nommen, wobei neben Lakoff und Johnson Weinrichs Bildfeldtheorie ein wichtiger Bezugspunkt ist (Kap. 2). Dem folgen ein erkenntnistheoretisches Bekenntnis zum gemäßigten Konstruktivismus, Überlegungen zur Verbannung der Metapher aus dem wissenschaftlichen Sprechen seit den Empiristen und zum Problem der konventionalisierten Metapher sowie eine Abgrenzung des kognitiven Metaphernmodells von wissenschaftlichen Modellen und den Mentalen Modellen der Kognitionspsychologie (Kap. 3). Die beiden anschließenden Kapitel beschäftigen sich in Form eines gut gegliederten Literaturüberblicks mit »erkenntnisfördernder Wirkung der Metapher in der Wissenschaft«, zum Beispiel bei Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, und »erkenntnishemmender Wirkung«, etwa durch manipulativen Gebrauch. Mit dem sechsten Kapitel beginnt der empirische Teil: Drewer begründet zunächst die Wahl des fachkommunikativen Themenbereichs ihrer Untersuchung, erläutert Analysemethoden und, für das linguistische Fachpublikum gewiß nicht überflüssig, das Phänomen »Schwarzes Loch«, und stellt das untersuchte Textkorpus vor: für den Bereich der fachexternen Kommunikation vier Wissenschaftszeitschriften von der vornehmen *Naturwissenschaftlichen Rundschau* bis zum Techno-Krawallblatt *P.M. – Peter Moosleitners interessantes Magazin* sowie sieben Schullehrbücher und allgemein populärwissenschaftliche Werke, für den Bereich der fachinternen Kommunikation acht Hochschullehrwerke. Dabei wird ein Untersuchungszeitraum vom Aufkommen der Bezeichnung »Schwarzes Loch« 1968 bis ins Jahr 2000 abgedeckt. Die eigentlichen Untersuchungsergebnisse werden dann sehr detailliert in den Kapiteln 7 bis 9 präsentiert. In Kapitel 7 wird die Lexemmetapher

»Schwarzes Loch« analysiert und in ihrer Verwendung in diachronischer Perspektive dargestellt. Dabei zeigt sich erwartungsgemäß, daß mit zunehmender Fachlichkeit der Texte Kommentierungen und Erläuterungen der metaphorischen Benennung abnehmen. Weniger erwartungsgemäß ist vielleicht, daß in der fachexternen Kommunikation über die drei Jahrzehnte seit Aufkommen der Lexemmetapher die Kommentierungen nicht abnehmen (192). Das achte Kapitel präsentiert die im Korpus nachweisbaren kognitiven Metaphernmodelle, von »Schwarzen Löchern als gefräßigen Kreaturen« über »Schwarze Löcher als Maschinen« bis hin zu »Schwarzen Löchern als Reisemöglichkeiten«. Als wichtigste Resultate hält Drewer fest, daß »in allen analysierten Texten [...] metaphorische Bildfelder nachweisbar« sind und daß es »unabhängig von Fachlichkeitsgrad und Textsorte [...] in allen analysierten Texten dieselben Metaphernmodelle« sind (209), wie sich im neunten Kapitel beim »Vergleich der Kommunikationsbereiche bzw. Textsorten« ergibt. Hier ist weder Raum für Detailkritik, etwa an der Nichtberücksichtigung von diskursanalytischen Ansätzen (z. B. Jäger 1993; Link 1978), die auffällt, wenn es politisch wird (»Manipulation der öffentlichen Meinung«, 121), noch für eine kritische Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, etwa über die Frage, wie verblaßt Metaphern sein dürfen, um noch Rückschlüsse auf kognitive Prozesse zuzulassen (41 ff.), oder über das von der Untersuchung vorausgesetzte Konstrukt einer kollektiven Kognition. Der Platz reicht gerade für den, zugegeben etwas unfairen, Vergleich der Arbeit mit dem Anspruch, den der Klappentext formuliert: ein Buch für alle und jeden, vom Astrophysiker bis zum Wissenschaftsjournalisten.

Jedoch erfährt der ebenfalls angesprochene Erkenntnistheoretiker zu »Wegen der analogen Erkenntnisgewinnung und Theoriebildung« wenig, da die in diesem Zusammenhang wichtige fachinterne Kommunikation auf Englisch stattfindet, was Drewer selbst als Problem identifiziert (170 f.). Daß es zur Macht der Metapher in diesem Bereich einiges zu sagen gäbe, zeigt ein Faktum, das sich nicht aus der Untersuchung ergibt, sondern das anekdotisch präsentiert wird: »Schwarze Löcher« wurden als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand erst interessant, als die griffige Bezeichnung für sie gefunden war (181). Der Fachdidaktiker bedauert, daß die versprochenen »praktikablen Hinweise« eher im allgemeinen bleiben (z. B. daß Metaphern relativiert und reflektiert werden sollten; 116 ff.) und mehr vielleicht noch, daß Drewer nicht eines der metaphernbedingten Vermittlungsprobleme, die sie erwähnt, in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung gestellt hat, etwa die Vorstellung von Elektrizität als etwas Fließendem, die schon beim Wechselstrom problematisch wird. Auch wenn die Autorin die Wahl ihres Gegenstandes und die Zusammenstellung des Korpus in sich überzeugend begründet, hätte der gelungene Nachweis der Omnipräsenz von metaphorischen Konzepten in naturwissenschaftlicher Kommunikation vielleicht mehr Gewicht. Wer in eine dieser Richtungen weiterarbeiten möchte, wird auf Drewers, wie gesagt, ausgezeichnete Arbeit allerdings nicht verzichten wollen.

Literatur

Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Duisburg: DISS, 1993.

Link, Jürgen: *Die Struktur des Symbols in der Sprache des Journalismus*. München: Fink, 1978.

Dufeu, Bernard:

Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb. Mainz: Dufeu (nur über den Autor zu beziehen: bm.dufeu@web.de), 2003. 430 Seiten, € 30,00

(Doris Krohn, Hamburg)

»Ne me comprenez pas si vite, je vous en prie.« (Ich bitte Sie, verstehen Sie mich nicht zu schnell.) Dieses Zitat von André Gide stellt der Autor der Gebrauchsanweisung für seine *Wege zu einer Pädagogik des Seins* voran und will damit die Leser vor allem dazu einladen, sich auf die Auseinandersetzung mit seiner pädagogischen Arbeits- und Denkweise einzulassen, um sie als Anregung für das Finden und Beschreiten neuer eigener Wege nutzen zu können.

Bernard Dufeu hat mit der Kombination von theoretischer Herleitung seines psychodramaturgischen Sprachvermittlungskonzeptes und zahllosen anschaulichen Umsetzungsbeispielen nicht nur ein umfangreiches Handbuch für einen ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht vorgelegt, sondern damit auch eine (vorläufige) Bilanz seines sprachpädagogischen Wirkens in den letzten vier Jahrzehnten – vor allem in Mainz, aber auch überall in der Welt – erarbeitet.

In einem sehr persönlichen Vorwort stellt Dufeu in einer kurzen Lern-, Studien- und Lehrautobiographie seinen Weg hin zum Psychodrama und zur Dramaturgie dar, deren interdisziplinäre Synthese ihn gemeinsam mit Marie Dufeu, seiner Frau und Weggefährtin, zur Entwicklung der *Psychodramaturgie Linguistique (PDL)* führte.

Die ersten zwei Kapitel des ausführlich gegliederten Buches widmen sich den theoretischen Vorgaben des Ansatzes. Die Grundlage der PDL ist die titelgebende *Pädagogik des Seins* (teilnehmer-

und gruppenorientiert *WER WIE WAS*) in Abgrenzung zu einer in Institutionen vorherrschenden »Pädagogik des Habens« (inhalts- und lehrwerkszentriert *WAS WIE WER*), mittels derer die Lernenden nicht mit vorgegebenen Materialien, Lernzielen und Lehrplänen konfrontiert werden, sondern gemeinsam mit den anderen TeilnehmerInnen die Inhalte gestalten und dabei die Sprache direkt erleben sollen: »Die Teilnehmer sind die Architekten Ihrer Sprache, wir [die Sprachvermittler, D. K.] geben ihnen auf Nachfrage das Material, das sie brauchen.« (40)

Die Aufgabe der PDL-Trainer (versus »Wissensvermittler« in einer Pädagogik des Habens) besteht darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, die zu einer Sprache des ICH/WIR und DU/IHR in realer authentischer Kommunikation mit den anderen KursteilnehmerInnen führen soll.

Eine größere Kongruenz von Sprecher und Sprache sowie Ausdruck und Ausdruckswunsch ist dabei das Ziel. In der PDL – auch definiert als Teil einer »Pädagogik der Begegnung« und einer »Pädagogik des Weges« – ist es nicht mehr Aufgabe des Lehrers, die Lernenden »dort abzuholen, wo sie stehen« (ein bislang unwidersprochener Anspruch für jeden kommunikativen Fremdsprachenunterricht), sondern ihnen zu begegnen, sie ein Stück auf ihrem individuellen Weg zu begleiten, ihnen dabei aber in keiner Weise voranzugehen, sondern ihnen eher zu folgen, jedem einzelnen seine Zeit und seinen Rhythmus zu lassen.

Die sich anschließenden sieben Kapitel befassen sich mit der praktischen Umsetzung der Psychodramaturgie. Der Terminologie des Morenoschen Psychodramas folgend sind das *Doppeln* und das *Spiegeln* zwei Säulen der PDL-Technik, die auf verschiedenen Ebenen im Einzel-

im Gruppenkontext eingesetzt werden und das »Eintauchen in die neue Sprache« veranschaulichen. Regelmäßig zum Einstieg in jeden Unterrichtstag gehört die Entspannungsübung, die am Anfang zweisprachig (1. Muttersprache, 2. Zielsprache) vom Trainer dargeboten wird und neben dem Einfühlen in Rhythmus und Melodie der neuen Sprache der Konzentration und Besinnung auf sich selbst dient.

Die für die einzelnen Phasen eines klassischen PDL-Anfänger-Intensivkurses (10–12 TeilnehmerInnen, 60 Unterrichtsstunden) sehr präzise vorgegebenen facettenreichen Einzelschritte machen sehr schnell deutlich, daß diese Veröffentlichung nur für jene Handbuchcharakter hat, die an einer PDL-Grundausbildung teilgenommen haben.

Für die interessierten Sprachvermittler, die vielleicht doch schon einmal die Technik des »Doppelns auf verbalen Impuls« (»Wenn ein Teilnehmer etwas ausdrücken möchte, ihm dafür aber die richtigen Worte fehlen, kann die Lehrerin sich hinter ihn setzen, [...] auf der Höhe seines Ohres sprechen und ihm auf diese Weise das Sprachmaterial geben, das er braucht«, 158) ausprobieren wollen, hält der Autor ein kleines Kapitel für den Einsatz im traditionellen Unterricht parat.

Eine wahre Fundgrube für all jene, die mit theatralischen Kleinformen, dramapädagogischen Elementen und kreativen Schreibübungen arbeiten, ist das IV. Kapitel, wo »Kissen, imaginäre Gestalten und Fahrenheit 451« die Kreativität und die Imagination der TeilnehmerInnen anregen und sie zu kleinen Ad-hoc-Inszenierungen provozieren sollen.

Hervorzuheben, da charakteristisch für den Ansatz, ist das Kapitel VI zur Aussprache. Der Einstieg in die Fremdsprache (ausgehend vom Französischen, aber mit einigen Nuancierungen auf das

Deutsche übertragbar) sollte nach Dufeu vor allem über die gehörte und gesprochene und nicht über die gelesene und geschriebene Sprache erfolgen. Er geht von einem im Buch graphisch als Pyramide dargestellten Modell aus, dessen Fundament der Rhythmus ist, auf dem sich Melodie und Laut aufbauen. Der Einsatz von kurzen rhythmischen Gedichten schon in der direkten Anfangsphase leitet sich daraus ab: »Die prosodischen Merkmale einer Sprache stellen viel mehr als Wörter und Strukturen, das Spezifische einer Sprache dar.« (270) Bei der ausdrücklich dargestellten Möglichkeit der Herauslösung von einzelnen PDL-Übungen sei vor der Beliebigkeit eines eklektischen Methoden-Potpourris gewarnt, die die geforderte Adäquatheit und innere Kohärenz im Spannungsfeld von Lehrerpersönlichkeit und Methodenwahl, Lernergruppe und Kursziel gefährden könnte.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen wird im Anhangkapitel *Pädagogik und Therapie* noch einmal unterstrichen, daß die dem Psychodrama entlehnten Übungsformen klar sprachpädagogische Funktionen haben und ein psychodramaturgisch geprägter Sprachkurs keine Gruppentherapie ist und auch nicht sein darf, sondern Sprachkurs bleibt.

Die Tatsache, daß der »leidenschaftliche Germanist« (8) Bernard Dufeu, der den zeitlich größten Teil seiner praktischen und theoretischen Arbeit in Deutschland verbracht hat, erst elf Jahre nach der französischen Erstausgabe *Sur les chemins d'une Pédagogie de l'Être* (1992) diese stark erweiterte deutsche Fassung vorlegt (nach der englischen 1994, der galizischen (!) 1995 und der italienischen 1998), ist bemerkenswert. Ein Grund ist vielleicht ein germano-bretonischer Perfektionismus, der einen längeren Weg verlangte.

Es hat sich gelohnt. Dufeus *Wege* sind nicht nur ein vielfältig anregender, sondern auch ein wichtiger und beachtenswerter Beitrag im Rahmen der Auseinandersetzung um individuell gestaltete kreativ-ästhetische Lehr- und Lernprozesse inner- und außerhalb von Institutionen, der allen neugierigen, sich auch noch auf dem Weg befindenden SprachvermittlerInnen ans Herz und in die Hand gelegt sei.

Eckerth, Johannes:

Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-5762-X. 378 Seiten, € 48,00

(Karl-Hubert Kiefer, Warschau / Polen)

Johann Eckerths empirische Arbeit zum *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*, eine leicht überarbeitete Fassung seiner im Jahre 2002 erschienenen Dissertation, reiht sich ein in eine wachsende Zahl von Forschungsbeiträgen, die sich in den vergangenen Jahren dem Lern- und Spracherwerbsprozeß im Rahmen von Interaktionen zuwenden (u. a. Börner, Edmondson, Henrici, Krumm, Nold, Rampillion, Schwerdtfeger, Tschirner, Vogel, Vollmer). Interaktion wird hier verstanden als unmittelbar auf einen Lernpartner bezogenes, verbales und nonverbales Handeln, eingeschlossen die hierbei beteiligten sprachrelevanten kognitiven Prozesse. Erklärtes Ziel Eckerths ist es, die Wechselwirkungen zwischen Personen, Unterrichtshandlungen, kognitiven Vorgängen und Unterrichtsmaterialien zu analysieren, zu beschreiben und damit zum Ausgangspunkt weiterer, fremdsprachenunterrichtsbezogener Untersuchungen zu machen. Hierzu bestimmt er in seinen theoretischen Vorüberlegungen zunächst das

Wesen der Interaktion in ihrer sozialen, kognitiven und aufgabenlösenden Dimension, bevor er sich neueren wissenschaftlichen Ansätzen zur Erforschung fremdsprachenerwerbsspezifischer Interaktionen zuwendet.

Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels steht das Untersuchungsdesign, das Eckerth feinschrittig herleitet und für weitere empirische Untersuchungen in dieser Richtung handhabbar macht: Zur Anwendung kommt ein Mehr-Methoden-Ansatz an ausländischen Probanden zweier studienvorbereitender DaF-Intensivkurse der unteren und oberen Mittelstufe. Untersucht wurden Interaktionsprotokolle der Lerner, die in Dyaden eigens entwickelte Lernaufgaben ausführten, sowie deren schriftliche Aufgabenlösungen. Darüber hinaus wertete Eckerth retrospektive Lernerinterviews und unterrichtsvor-, -begleitende bzw. -nachbereitende Lehrergespräche aus. Zusätzlich wurden aufgabenspezifische Prä-, Post- und Folgetests, lernerdyadenspezifische Folgetests sowie vor Beginn und nach Abschluß der Testreihe ein C-Test (L2-Sprachstandstest) abgenommen. Die Aufgaben der Testreihe umfaßten referentiell orientierte Handlungsanweisungen (Selektion, Beschreibung von Charakteristika, Dingen) und sprachstrukturell orientierte Aufgaben (Rekonstruktion von Textinhalten/Textstrukturen). Nicht ganz überzeugen kann Eckerth bei der Diskussion weiterer, potentiell bedeutsamer Störvariablen (z. B. Lernstil, Lernpräferenzen und Lernsozialisierungen etc.), die seiner Meinung nach die Analyse unangemessen verkomplizieren würden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, die das Postulat spracherwerbssfördernder Effekte von aufgabenbasierten Interaktionen stützen soll, spielen sie im

Grunde keine Rolle. Wünschenswert wäre es hingegen gewesen, zumindest hypothetisch auf die Bedeutung solcher Untersuchungen im Hinblick auf Aussagen über die Qualität und die Form von Bedeutungsaushandlungen zwischen Lernern hinzuweisen.

Eckerths Analysen (Kapitel 3) kommen zu dem Ergebnis, daß in Aufgaben, bei denen den Lernern die Möglichkeit gegeben wird, im Zuge der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung selbständig und aus eigener Initiative Hypothesen bezüglich sprachlicher Strukturen aufzustellen, zu formulieren, zu begründen bzw. gegeneinander abzuwägen, Sprach- und Sprachlernbewußtheit fördernde Lernprozesse zu erwarten sind: Im Unterschied zu Aufgaben im Frontalunterricht oder der Arbeit in Kleingruppen begünstigen dyadisch referentielle Kommunikationsaufgaben mit obligatorischem Informationsaustausch und wechselseitigem Informationsfluß offensichtlich kommunikationssichernde Prozeduren, wie das Aushandeln von Bedeutungen und Strukturen, bestätigungssuchendes, verständigungsprüfendes bzw. bedeutungsklärendes Nachfragen, Begründen, gegenseitiges Erklären. Eckerth kann außerdem nachweisen, daß sich aus dyadischen, kommunikativ und sprachstrukturell orientierten Aufgaben mitunter auch Lernaktivitäten außerhalb des Fremdsprachenunterrichts ergeben. Seine Untersuchungsergebnisse münden im vierten und abschließenden Kapitel deshalb auch in die berechtigte Forderung, Erkenntnisse der unterrichtsbasierten, prozeß- wie produktorientierten Interaktions- und Lernaufgabenforschung bei der Auswahl, Gestaltung und Evaluierung von Unterrichtsmaterialien angemessen zu berücksichtigen.

Eckerth, Johannes (Hrsg.):
Empirische Arbeiten aus der Fremdspracherwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Bochum: AKS-Verlag, 2003 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 33). – ISBN 3-925453-40-7. 322 Seiten, € 15,00

(*Angelika Rieder, Wien / Österreich*)

Der vorliegende Band stellt eine Sammlung von zehn empirischen Untersuchungen zu Aspekten des gesteuerten Fremdspracherwerbs im universitären Kontext dar. Wie schon im Titel angekündigt, handelt es sich bei den Beiträgen um eine Auswahl von Dissertationsprojekten an deutschsprachigen Universitäten, die (bis auf zwei Ausnahmen) zwischen 1999 und 2003 im *Hamburger Promovierendenkolloquium Sprachlehrforschung* vorgestellt und diskutiert wurden (im Anhang ist ein Überblick über alle in diesem Zeitraum vorgestellten Projekte zu finden). Die Projekte sind teilweise abgeschlossen, stehen kurz vor dem Abschluß oder stellen *work in progress* dar. In unterschiedlichen Sprachlernkontexten angesiedelt, behandeln die Beiträge Fragen zum Erwerb grammatischer, pragmatischer, sprachlernbezogener und interkultureller Kompetenz, wobei die Bandbreite der angewandten methodischen Ansätze von qualitativ-ethnographisch bzw. -interpretativ bis quantitativ breit gefächert ist.

Eingebettet sind die Arbeiten in einen Prolog von Johannes Eckerth, in dem (neben einer inhaltlichen Zusammenfassung der Beiträge) der wissenschaftliche Stellenwert der teils prozeßorientierten Forschungsbeschreibungen aufgezeigt wird, sowie in einen Epilog von Willis Edmondson, in dem das Verhältnis der Beiträge zu den Inhalten und Zielen der Disziplin Sprachlehrforschung beleuchtet wird.

Der Entstehungshintergrund des Bandes und das unterschiedliche Stadium der beschriebenen Forschungsprojekte machen sich in der Publikation in mehrfacher Weise bemerkbar. Zum einen stellt die Auswahl der Themenbereiche (trotz der angemerktten Beschränkung auf empirische und erwerbsbezogene Arbeiten) eine recht heterogene Sammlung dar, was auch die Gruppierung in drei verschiedene Themenblöcke nicht ganz verdecken kann. Die Hälfte der zehn Beiträge wird unter dem Titel »Spracherwerb im universitären Fremdsprachenunterricht« zusammengefaßt. Hier betrachtet Klaus Blex den Zusammenhang zwischen mündlichen Korrekturen und kurzzeitigem Fremdspracherwerb auf der Basis von Untersuchungen im studienvorbereitenden DaZ-Unterricht. Johannes Eckerth behandelt in seinem Beitrag »Der Fremdsprachenlerner als Hypothesentester«, ausgehend von zwei empirischen Studien, Lernprozesse und Lernzuwachs bei Lehrer-Lerner-Diskurs bzw. aufgabenbasierter Lerner-Lerner-Interaktion. Im Gegensatz zu diesen erwerbsorientierten Ansätzen untersucht Torsten Schlak die Frage, ob Grammatik deduktiv oder induktiv vermittelt werden sollte, zielgruppenspezifisch, indem er Vorwissen, Annahmen und Erwartungen von Lehrenden und Lernenden bezüglich der Grammatikvermittlung erhebt. Um Hör- und Leseverständnis in Deutsch als Tertiärsprache geht es bei Nicole Marx; sie beschreibt anhand von Pilotstudien mit Studierenden an einem internationalen englischsprachigen Studiengang, inwieweit die Kenntnisse weiterer Fremdsprachen hier unterstützend wirken können. Ebenfalls mit Tertiärsprachen befaßt sich Rike Lamb. Sie geht am Beispiel eines ungarischen DaF-Lerners der Frage nach, wie soziopolitische und sozioökonomische Bedingungen sowohl Unterricht als auch Erwerb beeinflussen.

Unter dem darauffolgenden Thema »Fremdsprachenlernen unter innovativen Bedingungen« werden zwei Beiträge gruppiert. Markus Motz beschäftigt sich mit internationalen Studiengängen, beschreibt die zweisprachige Situation und die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner und formuliert erste Schlüsse für angemessene Anpassungen des DaF-Unterrichts. Um Tandem-Lernen geht es in der Arbeit von Lars Schmelter, der die subjektiven Fremdsprachenlerntheorien der Lerner und deren Modifikation im Tandem-Kontext untersucht.

Im letzten Themenkomplex »Erwerb pragmatischer und interkultureller Kompetenz« sind schließlich drei Beiträge untergebracht. Der Artikel von Anne Barron zum Erwerb pragmatischer Routinen beschreibt die Auswirkungen eines einjährigen Aufenthalts fortgeschrittener DaF-Lernern in der Zielsprachengemeinschaft auf deren pragmatische L2-Kompetenz. Elke Bosse beschäftigt sich in ihrer Arbeit mit der Evaluation interkultureller Trainingsprogramme: Sie untersucht unter Zuhilfenahme des Begriffs der »subjektiven Theorien«, wie sich an deutschen Universitäten durchgeführtes interkulturelles Training auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auswirkt. Während die vorherigen Beiträge hier gut plaziert scheinen, fällt der letzte Beitrag von Julia Probst zur Adresatenorientierung deutscher und englischer populärwissenschaftlicher Texte jedoch thematisch aus dem Rahmen. Dieser Aufsatz behandelt die (an sich interessante) Frage des Einflusses angloamerikanischer Konventionen auf deutsche Textnormen; er ist jedoch nicht nur in diesem Themenbereich, sondern auch in einem Band zur Fremdsprachenerwerbsforschung insgesamt fehl am Platz.

Neben diesem inhaltlichen Aspekt wirkt sich das unterschiedliche Stadium der Dissertationen seinerseits in einer ziem-

lich heterogenen Qualität und Quantität der präsentierten Forschungsergebnisse aus. In sechs Beiträgen wird von bereits abgeschlossenen (Barron, Blex, Eckert, Schlak) oder kurz vor dem Abschluß stehenden (Motz, Schmelter) Projekten berichtet, während die übrigen vier Beiträge (Bosse, Lamb, Marx, Probst) prozeßorientierte Beschreibungen von Pilotstudien bzw. Begriffsdefinitionen und deren Modifikation für (noch durchzuführende) Hauptstudien darstellen. Da diese unterschiedlichen Perspektiven über den Band verstreut sind, gerät dieser insgesamt zu einer recht uneinheitlichen Mischung. Etwas ärgerlich ist auch, daß das Lesen des Bandes formal durch zahlreiche auf falschen Seiten abgedruckte Fußnoten erschwert wird.

Insgesamt stellt das vorliegende Buch also einerseits eine etwas holprige Mischung von Beiträgen dar; andererseits weisen sicherlich gerade Hintergrund und Heterogenität der publizierten Arbeiten auch durchaus Stärken auf. Auch wenn einige der Aufsätze nicht ohne Fehl und Tadel sind, sind hier als Pluspunkte vor allem die methodische Vielfalt und Transparenz der Beiträge sowie deren kritische Reflexion von Untersuchungsgegenstand, Forschungsfragen und Vorgehensweise zu nennen. Aus dieser Perspektive bietet der Sammelband interessierten LeserInnen also eine durchaus anregende Lektüre.

Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): **Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen**. Berlin; New York: de Gruyter, 2003. –ISBN 3-11-017863 – X. 413 Seiten, € 34,95

(Imke Mohr, Wien / Österreich)

Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen verspricht einen Überblick über zu-

kunftsweisende Herangehensweisen an die Aufgaben, die bei der systematischen Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz anstehen (3). Neugierig macht die Tatsache, daß hier offensichtlich schulische und universitäre Perspektiven auf wissenschaftliches Schreiben und Schreibenlernen, deutschmuttersprachiger wie auch fremdsprachiger SchreiberInnen, in diversen informationsvermittelnden Kontexten (wie z. B. auch Multimedia) zusammengeführt werden. Ich halte das »Gespräch zwischen Universität und Schule« über die Qualifizierung im Bereich der Schlüsselkompetenzen, das hier angekündigt wird und das auch die Herausgeber vermissen (1 f.), für dringend erforderlich. Aus diesem Grund stelle ich ausführlicher vor, was ich in diesem neuen Band von Angelika Steets und Konrad Ehlich gefunden habe.

Teil A des Bandes widmet sich den Textarten der schriftlichen Wissenschaftskommunikation. Konrad Ehlich führt vorausschauend auf die Beiträge zu Protokoll, Mitschrift und Essay in die universitären Textarten in ihrer Systematik ein. Er tut dies vor dem Hintergrund zweier für die Universität charakteristischer Formen des Lernens, vom Autor *LernenL* (Lernen von wissenschaftlich abgesichertem Wissen) und *LernenF* (forschendes Lernen über die zu beforschenden Wirklichkeitsausschnitte) genannt, in die Studierende der Geisteswissenschaften im Unterschied zu Studierenden anderer Disziplinen mehr oder weniger simultan eingeführt würden. Lernen in der Universität, so führt Ehlich aus, findet mit Hilfe und durch eine Reihe von Diskurs- und Textarten statt; im mündlichen Bereich der Lehre z. B. durch die Vorlesung, durch die schriftlichen Textarten wie z. B. das Lehrbuch oder den Reader und schließlich durch die zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

situierten Textarten wie Referat, Protokoll und Mitschrift sowie durch Hilfstextarten wie Zusammenfassung und Handout.

Schule und Universität müssen in diese Textarten einführen, wobei nicht mehr klar ist, so Ehlich, in welcher Weise dies heute wo verbindlich geschieht. Ihr Zweck ist die Vermittlung und Entwicklung von Fachwissen, und die ihrer Realisierung zugrundeliegenden Fertigkeiten tragen von Beginn an zur Fertigkeit des forschenden Lernens bei (26). Der Autor schließt mit der Forderung, die universitäre Text- und Diskurspraxis weiterhin theoretisch zu reflektieren, um auf der Grundlage dieses Wissens die Lehr- und Lernpraxis in der Universität zu verbessern.

Melanie Moll stellt im nachfolgenden Beitrag das wissenschaftliche Protokoll vor. Vor dem Hintergrund der sprachlichen und mentalen Anforderungen, die an die Verfertigung dieser Textart gestellt sind, zeigt Moll eindrücklich, daß eine Förderung der entsprechenden Teilfertigkeiten in einem Gesamtkonzept zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens ihren Platz finden müssen. Eine Umfrage der Autorin unter deutschen und internationalen Studierenden macht deutlich, daß das Protokollschreiben nicht in allen Ländern in der Schule gelehrt wird und besonders in den inventiv orientierten Wissenschaftskulturen eine große Herausforderung darstellt; die sekundäre Textart Protokoll bildet den Prozeß mündlicher Wissensvermittlung und -erarbeitung, z. B. in Lehrveranstaltungen, ab; d. h. deren diskursiven Verfahren müssen erkannt und sprachlich wiedergegeben werden können. Voraussetzung ist zudem Wissen über Struktur und Form dieser Textart in ihrem Verhältnis zum Primärdiskurs und über die Verfahren des schriftlichen Zusammenfassens.

Angelika Steets charakterisiert mit der Mitschrift eine zweite sekundäre Textart, die sich ebenfalls auf mündlich vermitteltes Wissen bezieht. Ziel der Mitschrift ist, so Steets, »eine möglichst weitgehende Reduktion von Inhalten bei größtmöglicher Erhaltung ihrer Informationsqualität« (53); es geht also um das Erfassen von Zusammenhängen zwischen gehörten Informationen, die geprägt sind von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (z. B. in Vorlesungen). Auch sie stellt überzeugend dar, daß die Grundlage für die notwendige Propädeutik die Analyse von Mitschrifttexten und ihrer spezifischen Anforderungen zwischen Verstehen und Mitschreiben ist. Steets liefert darüber hinaus einen Einblick in die Möglichkeiten einer Förderung des Mitschreibens im Unterricht; im Kurs entstandene Mitschriften können beispielsweise in Bezug auf ihre spezifische Funktion und Leistung untersucht werden, bereits vorbereitete Vorlesungsmitschnitte können abgespielt, eigene Mitschriften angefertigt und vergleichend mit den bereits existierenden Mitschriften aus dem Steets'schen Beispielkorpus hinsichtlich der Frage bearbeitet werden, welche besonderen Schwierigkeiten beim Mitschreiben auftauchen können. Solcherlei Vorschläge und Beispiele sind m. E. in diesem Moment, in dem es noch wenig Unterrichtsmaterialien und didaktische Vorschläge zum Thema gibt, für LehrerInnen besonders wichtig. Andrea Stadter schließlich stellt Überlegungen zum Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik an. Nach einer detaillierten Darstellung der Merkmale des wissenschaftlichen Essays und seiner Funktionen für WissenschaftlerInnen begründet Stadter, warum sie dem Essay in einer erweiterten Textsortenpalette in der Hochschulausbildung einen festen Platz einräumt: bei der Entwicklung einer wissenschaftli-

chen Schreibkompetenz unterstützt »der reflexive Grundcharakter des Essays [...] die metakognitive Auseinandersetzung der Studierenden mit Schreibprozess und Textstruktur [...]« (80). Die sieben Vorschläge der Autorin für eine essayistische Schreibpraxis an den Hochschulen machen deutlich, daß sie mit dem Essay zusätzliche Möglichkeiten des Selbstaustauschs, der Reflexion von eigenen Standpunkten im Fach und von fachlichen Zusammenhängen unter Einnahme einer gewissen Distanz zur Sache verbindet. Eine positive Begleiterscheinung des Essay-Schreibens ist der Aufbau von Wissen zu Textstrukturen und Texthandlungstypen, zu Gliederungsprinzipien, textuellem und sprachlichem Rhythmus und zu sprachlichem Formulieren. Besonders erfreulich an Stadters Beitrag ist ein ausführliches Literaturverzeichnis mit Hinweisen zu Ansätzen zum Erlernen studentischer Essayistik und möglichen Vorbildern. Ich stimme Otto Kruses Kategorisierung des kritischen Essays als eines von sechs Textmustern, die eine schriftliche Hausarbeit aufweisen kann, vollkommen zu (80); die von Stadter aufgezeigten Merkmale des Essays entsprechen genau den Merkmalen, die mir so oft in Seminararbeiten von Studierenden fehlen.

Teil B des Bandes, »Schreibbedarf, Schreibprobleme, Schreibberatung, Schreibtraining«, der Ergebnisse und Entwicklungen aus der universitären Schreibförderung zusammenträgt, beginnt mit einem Beitrag von Otto Kruse, der einen orientierenden Einblick in die Ansätze der modernen akademischen Schreibpädagogik gibt. Ich empfehle ihn all denjenigen, die nach einer Orientierung bei der Einschätzung der inzwischen zahlreichen Schreibförderungskonzepte an den Hochschulen suchen. Der Beitrag resümiert übersichtlich die theoretischen und praktischen Aufgaben,

die sich aus den von Kruse skizzierten Zielvorgaben heraus in Bezug auf die Ausbildung der Schreibfähigkeit ergeben: Aufgaben in Bezug auf die Steuerung des komplexen Schreibprozesses, in Bezug auf die Fähigkeit, spezifische Textformen normgerecht zu realisieren, kontextadäquat zu schreiben und problem- bzw. erkenntnisbezogen zu kommunizieren.

Helmuth Feilke und Torsten Steinhoff stellen ihr Forschungsprojekt zur theoretischen Modellbildung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz vor; ein Modell, das sie anhand von studentischen Texten überprüfen und in der Folge weiterentwickeln werden.

Die Umfrage von Konrad Ehlich und Angelika Steets zu den wissenschaftlichen Schreibenanforderungen in verschiedenen Disziplinen, die ProfessorInnen der Münchner LMU stellen, fokussiert noch einmal die schriftlichen universitären Formen aus der Perspektive von Hochschullehrenden.

Jürgen Dittmann et al. stellen quantifizierte Daten zu Schreibproblemen von Studierenden vor, die im Rahmen der Schreiberberatungsarbeit an der Universität Freiburg i. B. erhoben wurden. Die Ergebnisse der Umfrage werfen interessante, bisher nicht geklärte Fragen auf, z. B. die, warum unter VWL-Studierenden tatsächlich mehr sogenannte »Frühstarter«, also Schreibende zu finden sind, die sehr rasch zu schreiben beginnen, die dann aber im Verlauf des Textproduktionsprozesses Schwierigkeiten haben, den Überblick über ihren Text zu behalten, als beispielsweise unter Germanistikstudierenden.

Hanspeter Ortner diskutiert Synkretismen als ein besonderes Problem in Texten, die Studierende produzieren; diese spezifischen Phänomene kognitiver Verarbeitung weisen vor allem solche Texte auf, in denen Inhalte aus externen

(Fach-)Textquellen aufgegriffen und im Zuge der eigenen Produktion weiterverarbeitet werden, ohne daß die Denkarbeit geleistet werden kann, die aufgrund der Vielfalt der Textquellen, der Heterogenität der Wissensinhalte und aufgrund deren nicht immer übereinstimmenden Benennung in verschiedenen Texten nötig wäre.

Und damit kommt die/der Leser/in bei einer chronologischen Durchsicht des Bandes zu einem höchst interessanten Beitrag von Gabriela Ruhmann, der ein zehntägiges schreibpropädeutisches Förderkonzept vorstellt, das zwischen Schule und Hochschule greift. Sein Ziel ist, »angehende Studierende zu Grundbewegungen des wissenschaftlichen Denkens, Sprechens und Schreibens« (212) anzuleiten; diese Anleitung ist, der wissenschaftlichen Diskussion entsprechend, prozeßorientiert, reflexiv, geleitet durch Fragen und Informationen über Kriterien der Textqualität, kleinschrittig, reduziert in Bezug auf die Anforderungen des komplexen Textproduktionsprozesses und zu großen Teilen für Kleingruppenarbeit konzipiert. Ruhmann schließt ihre Darstellung mit der Frage, wo an Schule oder Hochschule Ressourcen zur Einführung eines solchen Propädeutikums zu finden seien. M. E. sollte es dringend bereits Bestandteil der Schreiferförderung in der gymnasialen Oberstufe sein.

Die Beiträge von Otto Ludwig, Almut Hoppe und Gisela Beste in Teil C des Bandes, »Schule als Propädeutik für das wissenschaftliche Schreiben«, fragen alle drei, wenn auch ausgehend von unterschiedlichen Argumentationen, ob der Deutschunterricht an deutschen Schulen ausreichend auf die Anforderungen in Bezug auf Textrezeption und -produktion im Hochschulstudium vorbereitet. Ludwig zeigt in seinem geschichtlichen Überblick, wie sich angefangen von der frü-

hen Neuzeit bis heute hin eine Abkoppelung schulischen Schreibens von akademischem Schreiben vollzogen hat; Almut Hoppe, daß es keine Übereinkunft gibt in Bezug auf die Ziele, die schulischen Rahmenvorgaben, die Vermittlung von schulischen Textformen und Bewertungsmaßstäben, sodaß von den LehrerInnen viel Erfahrung und Eigeninitiative bei der Entwicklung von Förderkonzepten in der gymnasialen Oberstufe gefordert seien.

Auch Gisela Beste kommt bei ihrer Untersuchung der durch die EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen im Prüfungsfach Deutsch) vorgegebenen Ziele des Deutschunterrichts in Bezug auf die Förderung von Textrezeption und -produktion zu dem Ergebnis, daß die in der Oberstufe entwickelten Fähigkeiten vieler SchülerInnen nicht für den Start in ein Hochschulstudium ausreichen. Die drei AutorInnen formulieren die Notwendigkeit, Ziele einer Schreibförderung über die 10. Schulstufe hinaus weiter zu beforchten und zu diskutieren.

Ein Beitrag von Bettina Wiesmann zu wissenschaftlichem Handeln und dessen sprachlicher Darstellung in geisteswissenschaftlichen Publikationen ist der erste unter den Beiträgen, die den mehrsprachigen Wissenschaftsbetrieb in Teil D, »Wissenschaftliches Schreiben im Kontrast«, thematisieren. Wiesmann untersucht wissenschaftssprachliche Ausdrücke in spanisch- und deutschsprachigen Artikeln, die beispielsweise eine Problemstellung oder eine Lösung, das Kategorisieren oder das Einschätzen neuer Fakten versprachlichen, und zeigt Unterschiede zwischen der deutschsprachigen und der spanischsprachigen Realisierung; so findet sie z. B. unterschiedliche Sichtweisen auf den Ausgangspunkt eines Problemlöseprozesses: in den deutschsprachigen Texten ist der Auslöser für wissenschaftliches Handeln ein

»Wissensdefizit« oder ein »Desiderat«, während er in spanischsprachigen Texten ein »Problem« oder eine »Aufgabe« ist (293). Die kontrastive Analyse macht sehr schön deutlich, daß wissenschaftssprachliche Formulierungen wissenschaftliche Verfahren einer Disziplin in ihrem historischen und kulturellen Gewachsende abbilden und daß damit das Wissens- und das Wissenschaftskonzept einer/s Autors/in in ihren Texten erkennbar ist. Auch wenn in einem studienintegrierten Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht aus praktischen Gründen das kontrastive Analysieren studienrelevanter Texte sicher sehr schwer möglich ist, so plädiere auch ich aus eigener Erfahrung für eine intensive Betrachtung und Reflexion wissenschaftssprachlicher Formulierungen bei der Einführung in die fremde deutsche Wissenschaftskultur.

Dorothee Kaiser stellt eine kontrastive Analyse studentischer Texte aus Venezuela und Deutschland vor; es geht ihr um die Art und Weise der Verarbeitung von fremdem und eigenem Wissen in diesen Texten: die Einarbeitung fremder Fachtextinformationen, die Funktion und die sprachliche Realisierung von Zitaten, um Formen der Sprecherdeixis und der expliziten Stellungnahme durch die StudentInnen. Kaiser beobachtet Unterschiede in der Realisierung der von ihr gewählten Kategorien und schließt daraus, daß die Nachprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit des im Text erarbeiteten Wissens in den Texten der deutschen StudentInnen eine größere Rolle spielt als in denen der venezolanischen Studierenden, umgekehrt jedoch von den Texten venezolanischer Studierender eine besondere stilistische und inhaltliche Originalität erwartet wird (322). Die Autorin verweist zu Beginn ihrer Darstellungen auf die inzwischen breite Palette empirischer Arbeiten, die die kulturelle Prägung wissenschaftlicher Textarten auf-

zeigen, läßt jedoch die für ihre Analyse wichtige Untersuchung von Ruth Eßer zur kulturellen Geprägtheit deutscher und mexikanischer studentischer wissenschaftlicher Texte außer acht (1997). Interessant an Eßers Überlegungen ist besonders der Zusammenhang zwischen den beschriebenen kulturell geprägten Textmustern und der Geistes- und Philosophiegeschichte der Länder als Einflußfaktoren auf die Entwicklung solcher Muster.

Angélica Porthilo de Melo Rüdiger berichtet aus ihrer Umfrage unter brasilianischen Studierenden an einer deutschen Universität zu deren Gebrauch der Fremdsprache Deutsch im Studienkontext. Die Autorin zeigt, wie schwer es für Studierende ist, die sprachlichen Erscheinungen des Deutschen als Wissenschaftssprache konkret zu benennen, was darin begründet ist, daß es selten eine systematische Einführung in die Studiensprache gibt. Besonders in Bezug auf die schriftliche Textproduktion, aber auch in Bezug auf die mündliche Sprachproduktion im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen schätzen die Studierenden ihre Sprachkenntnisse zu Studienbeginn als unzureichend ein; eine Tatsache, die unterschiedliche negative, vor allem psychosoziale Auswirkungen, aber auch individuelle Problemlösungsstrategien mit sich bringt, wie Porthilo de Melo Rüdiger anhand von Zitaten aus ihrem Interviewcorpus zeigt. Die Forderungen nach veränderten Studieneingangsprüfungsverfahren, die tatsächlich testen, was Studierende zu Studienbeginn auch können müssen, und nach einer intensiven studienvorbereitenden und studienintegrierten Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache sind richtig und vielerorts formuliert. Für mich wären die individuell entwickelten Strategien der brasilianischen Studierenden zur Bewältigung von spezifischen fremdsprachli-

chen Schwierigkeiten im Studium ein Grund, einen weiteren Blick in die dem Artikel zugrunde liegende Magisterarbeit der Autorin zu werfen, um evtl. Ansatzpunkte für eine Förderung des selbsttätigen Sprachenlernens im Studium zu gewinnen.

Antonie Hornung stellt detailliert das immersive sprachdidaktische Modell vor, durch das sich italienische Studierende des Deutschen an der Universität Modena über die Rezeption und die nachahmende Produktion von Texten mit sprachwissenschaftlichen Themen auseinandersetzen. Hier wird die germanistische Sprachwissenschaft mit ihren Themen zum Sachfach, das in der zu erlernenden Sprache Deutsch selbst erforscht wird; die Fremdsprache als Ausdruck wissenschaftlicher Beschäftigung ist damit Gegenstand und Medium des Lernens. Das Ziel der Lehrveranstaltungen ist ein dreifaches: die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Wissenschaftsdisziplin, die Aneignung ihrer Textsortenspezifika und sprachlichen Formulierungsmöglichkeiten und die Fähigkeit, Gedanken zu einer individuell gewählten Fragestellung in einem Text zusammenhängend zu entwickeln, kurz: die Förderung von Textkompetenz (vgl. Portmann-Tselikas 2002). Besonders wichtig im Hinblick auf die studentische Textproduktion in diesem spezifischen Kontext scheint mir das Moment der Autonomie in der Auseinandersetzung mit der Fragestellung und die Fähigkeit der Reflexion über Text und Sprache, Voraussetzungen, die durch das Modener Vier-Säulen-Konzept (Immersion/Sprachbad, Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit, Sprachbewußtheit; 351 f.) besondere Förderung erfahren.

Die letzten Beiträge in Teil E, »Mediennutzung bei der Qualifizierung zum wissenschaftlichen Schreiben«, beschäftigen

sich mit der Frage, auf welche Weise verschiedene Medien das wissenschaftliche Schreibenlernen fördern können.

Ulrike Pospiech und Karl-Dieter Bünning plädieren für eine Ergänzung der Lehr- und Lernpraxis durch Multimedia, »eine Vielfalt von Codierungen und Vielfalt von angesprochenen Sinnesmodalitäten«, so definieren sie unter Bezug auf Weidenmann 1997 (372). Sie erläutern die Möglichkeiten der Wissenspräsentation in der Präsenzlehre durch Multimedia, die vielfältig, reich an Verstehenshilfen und vor allem effektiv in Bezug auf die Wissensaufnahme und -nachbereitung ist, da die verschiedenen Wissensquellen (Folien, Arbeitsblätter, Aufsätze usw.) den Studierenden auch nach der Lehrveranstaltung zur Verfügung stehen. Die Erstellung der Materialien setzt jedoch eine umfassende Medienkompetenz der Lehrenden voraus. Die Autoren empfehlen deren Schulung im Hochschulstudium, wobei sie auf den Vorteil bei der Erstellung von Wissenspräsentationen durch die Studierenden hinweisen, die Schwierigkeiten im produktiven Umgang mit Multimedia jedoch außer acht lassen.

Als Beispiel für die Unterstützung des Lehrens und Lernens wissenschaftlichen Schreibens durch Multimedia stellen Pospiech und Bünning den SchreibTUTOR vor, einen Hypertext mit multimedialen Elementen, der Informationen zum allgemein-wissenschaftssprachlichen Schreiben, ein Glossar wissenschaftlicher Termini und eine Sammlung von Schreibhandlungen zur Verfügung stellt (378). Inwieweit der Aufbau von aktivem Textwissen (388) als Voraussetzung für das Verstehen von Fachtexten und das Produzieren ebendieser durch das multimediale Angebot eher oder leichter gelingen kann, legen die AutorInnen leider nicht dar; die Voraussetzung dafür ist tatsäch-

lich, daß Wissen das Handeln mit Sprache und Text im Fach strukturiert.

Die beiden Projekte zur Vermittlung von Kompetenzen für das Produzieren von Hypertexten, die Katrin Lehnen und Eva-Maria Jakobs im letzten Beitrag des Bandes vorstellen, zeigen, auf welche Weise in universitären Lehrveranstaltungen auf die sprachlichen, strukturellen und visuellen Anforderungen der Hypertextproduktion vorbereitet werden kann. Die starke Strukturierung von Informationen, die Lenkung der LeserInnen durch die Einzelseiten hindurch mit Hilfe kohärenzstiftender Mittel, das Zusammenspiel von Schrift, Bild und Ton, kurze, prägnante Formulierungen sowohl der Links als auch der Titel und der Texte selbst übersteigen beinahe noch die Anforderungen, die sich während der Produktion wissenschaftlicher Texte stellen. Die Autorinnen kamen im Zuge der Durchführung der beiden Projekte zu dem Schluß, daß die Vermittlung hypertextspezifischer Kompetenzen mit der theoriegestützten Analyse und Bewertung verschiedener Medienprodukte an Studierende im Hauptstudium beginnen sollte (404). Angesichts der Forderungen nach medienspezifischen Kompetenzen bei Lehrenden und Studierenden ist es m. E. allerhöchste Zeit, daß integrierende Ausbildungskonzepte (für wissensverarbeitende Textproduktion in diversen Umgebungen) für die Hochschule, aber auch schon für einen fächerübergreifenden Unterricht an den Schulen entwickelt und realisiert werden. Ansonsten bleibt zu befürchten, daß diese sogenannten für »die Wissensgesellschaft zentralen Kompetenzen« (391), ähnlich wie auch das wissenschaftliche Schreiben, nebenher und im Alleingang erworben werden müssen, was zu erheblich längeren Ausbildungszeiten und oftmals zu Studienabbrüchen unter Studierenden geführt hat.

Diese ausführliche Rezension zum Band *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* zeigt, daß mit ihm eine themen- und facettenreiche Darstellung des Gegenstandsbereichs vorliegt. Er verdeutlicht die zentralen Anforderungen, die die hoch entwickelten Schreibformen an SchülerInnen und StudentInnen stellen und die sich beständig erweitern (vgl. Medienkompetenz im Rahmenlehrplan an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen). Er zeigt den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen, institutionellen Gegebenheiten sowie Anforderungen in Schule und Studium und dem Entwicklungsstand komplexer Schreibfähigkeiten, auch auf der Grundlage von empirisch gewonnenen Lernerdaten. Deutlich wird an vielen Stellen, daß es weder bei der schulischen noch bei der universitären Schreibförderung rein um die Ausbildung der Fähigkeit geht, spezifische Textformen produzieren zu können; die selbständige, produktive Verwendung von Sprache als Medium des Denkens und Lernens steht im Mittelpunkt. Damit geht es Lehrenden in Schule und Universitäten um ein gemeinsames Ziel, das die Zusammenarbeit unter ihren VertreterInnen notwendig macht: um die Diskussion von Ergebnissen und Standpunkten, von bereits existierenden guten Ansätzen für eine Schreibförderung und darüber, wie die Aufgaben geteilt werden können. Diese Diskussion muß auch einfließen in die Lehreraus- und -fortbildung.

Literatur

Eßer, Ruth: »*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat.*« *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium, 1997.

Portmann-Tselikas, Paul R.: »Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb.«

In: Portmann-Tselikas, Paul; Schmörlzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren.* Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2002, 13–44.

Weidenmann, Bernd: »Multimedia«: Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle«, *Unterrichtswissenschaft* (25) 1997, 197–206.

Esselborn-Krumbiegel, Helga:
Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. 2. Auflage. Paderborn u. a.: Schöningh, 2004. – ISBN 3-8252-2334-5. 207 Seiten, € 11,90

(Ulrich Bauer, Mexiko-Stadt / Mexiko)

Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben gibt es viele, und manche sind so unbrauchbar wie penibel mit ihren ebenso detailreichen wie sinnlosen Angaben, wie viele Millimeter Raum zwischen der Seitenzahl und der ersten Zeile zu lassen sind. Das hat sich seit Umberto Ecos Arbeit von 1988 (*Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt*) immerhin gebessert. Lutz von Werders Anleitung *Kreatives Schreiben* von 1992 und Otto Kruses Ratgeber *Keine Angst vor dem leeren Blatt: ohne Schreibblockaden durchs Studium* (1993) haben dann in der Folge zu einer ganzen Flut von einschlägigen Titeln geführt.

Inzwischen bieten manche Universitäten sogar eigene Schreibkurse an, und die Leiterin des Schreibzentrums Köln, Helga Esselborn-Krumbiegel, stellt in zweiter Auflage eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben in neun Kapiteln vor. Es geht um Zeit- und Arbeitsplanung, um das Eingrenzen der Fragestellung, den Umgang mit Forschungsliteratur, das Ordnen von Informationen und Formulieren von Texten, das leserbezogene Schreiben und das Überarbeiten

von Texten. Schließlich werden Hinweise zur Überwindung von Schreibblockaden angeboten. Das Buch soll während des gesamten Studiums, »von der Hausarbeit [...] bis zur Doktorarbeit« (12), eine Hilfestellung geben.

Ein wenig bekommt man beim Lesen den Eindruck, daß hier nicht nur nachgeholt werden soll, was an den Schulen nicht vermittelt wurde, sondern auch aufgefangen werden soll, was Hochschullehrer nicht leisten: den systematischen Umgang mit dem Schreiben als einer Aufgabe und zentralen Tätigkeit in jeder höheren Ausbildung. Offensichtlich mangelt es auch vielen jungen Studierenden inzwischen an der nötigen Ruhe und Sammlung, denn ausführlich wird dargestellt, wie man sich sein Arbeitsumfeld schafft. Das mag die Situation heutiger Studierender aus Deutschland gut widerspiegeln, aber auf ausländische Studierende, zumal aus Osteuropa oder Asien, trifft es oftmals weniger zu. Hier ist auch die größte Schwachstelle des Buches für den Bereich des Deutschen als Fremdsprache: daß das wissenschaftliche Schreiben eine in höchstem Maße kulturgebundene Tätigkeit ist, darauf wird in diesem Band überhaupt nicht eingegangen. Probleme beim Schreiben, die für den DaF-Bereich typisch sind, und zwar sowohl in Deutschland wie auch in der Auslandsgermanistik, werden gar nicht erfaßt – man denke nur an die Teilnehmer des Fernstudiums Deutsch als Fremdsprache der Universität Kassel, die irgendwo auf der Welt akademische Abschlussarbeiten nach deutschen Standards schreiben sollen.

Wie so oft in der Ratgeberliteratur wird versucht, Dinge leichter scheinen zu lassen, indem man sie leicht redet. Es ist aber banal und gleichzeitig weltfremd zu fordern: »Ganz wichtig für Ihre Arbeit ist eine weitere Eingrenzung des Themas. Dazu müssen Sie die Grenzen ihres The-

mas überblicken und zugleich die Implikationen, die Fragestellungen und den Kontext Ihrer Arbeit überprüfen« (20) und ähnlich: »Prüfen Sie, ob die Literatur überschaubar ist« (60). Die Grenzen des Themas überblickt bei einer Hausarbeit sowieso kein Student, weil man sich auf 15 Seiten und mit 5 Büchern kein Thema erarbeitet, und bei der Dissertation kennt diese Grenzen vielleicht der Betreuer, wenn er/sie nicht gar dazu auffordert, diese Grenzen doch im Laufe des Schreibprozesses selber zu definieren. Ehrlicher wäre es hier gewesen, einerseits von heuristischen Eingrenzungen zu sprechen und andererseits dazu aufzufordern, den akademischen Betreuern die Tür einzurennen, damit die ihrer Verantwortung gerecht werden und sinnvolle Grenzen festlegen.

Die Grundfragen der Schreibberatung sind ja in allen Ratgebern etwa die gleichen und dürften die tägliche Erfahrung der Ratgebenden widerspiegeln: Man hat viel gelesen, aber keinen Überblick bekommen; viele Einfälle, aber keine Ordnung in den Ideen; der Entwurf weist keinen roten Faden auf, der ihn strukturiert; es gibt Schreibblockaden, aber keinen Ausweg und keine Hilfestellung. Und hierzu bietet dieser Band tatsächlich gute Hilfestellungen. Fragen, wie man sich seinen Schreibort und seine Schreibzeit organisiert, wie viel man eigentlich pro Tag schaffen kann, und in welchen Schritten man den Schreibprozeß verwirklicht, werden von Esselborn-Krumbiegel in brauchbarer Weise beantwortet. Selbstverantwortliches Tun, auch Schreiben, hat immer mit der Planung von Abläufen zu tun, mit der Organisation von Zeitschienen und der Revision von solchen Plänen. Wer hier den schnöden Druck der Betriebswirte auf die ach so schönen, freien Geisteswissenschaften vermutet, der irrt: Schon Immanuel Kant hat sich sein ganzes Leben nach seiner

Schreibzeit und sogar nach seiner Lebensschreibzeit eingeteilt. So stellt die Autorin dar, wie Wochenpläne aufgestellt werden, wie sie protokolliert werden und wie Pläne eingehalten werden können. Ehrlich und hilfreich sind grundsätzliche Hinweise wie etwa: »Das Thema einer Abschlussarbeit sollte [...] möglichst nicht intensiv mit unserer eigenen Lebensgeschichte verknüpft sein« (37); »Machen Sie sich klar, dass Ihre Darstellung nicht den Ablauf Ihrer Recherchen [...], sondern Ihre Ergebnisse darstellen soll« (123); »Leichter Stress tut gut!« (203). So mancher akademische Ratgeber war (und ist) sich für solche Ratschläge zu fein, und verfehlt damit die lebensweltlichen Probleme der Studierenden – in diesem Buch hingegen werden sie angegangen. Hilfreich, wenngleich beinahe etwas kurz geraten (69–83) sind die Hinweise darauf, daß erfolgreiches Schreiben immer erfolgreiches Lesen voraussetzt, und wie das vor sich gehen könnte.

Für den engeren Bereich des Deutschen als Fremdsprache ist das Buch leider wenig geeignet, da es die Kulturgebundenheit des Schreibens weder erkennt noch gar thematisiert. Das ist bedauerlich, aber nicht weiter überraschend, weil es in der Tat in diesem Bereich erste Forschungsergebnisse erst seit kurzem gibt. Im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (27, 2001) sind eine Reihe einschlägiger Studien vorgelegt. Aber selbst wenn man den Ratgeber von Esselborn-Krumbiegel als nur an Muttersprachler gerichtet versteht, sind noch wesentliche Einschränkungen zu machen. Das Buch setzt einige Kenntnisse voraus und wird eher den Dozenten von Schreibseminaren helfen als einem Erstsemester. Inhaltlich scheint es eher für die kleinere Textform (Seminararbeit etc.) geeignet, aber was die größere Form betrifft, so werden zentrale Probleme doch ausgeklammert. Wie arbi-

trär wissenschaftliche Schreibaufgaben sind, wie der Druck zunimmt, in immer besser vernetzten Wissenswelten auch noch den letzten Aspekt einer Diskussion zu referieren um sich nicht angreifbar zu machen, wie die Diplom- und Magisterarbeiten immer umfangreicher werden, von Dissertationen gar nicht zu sprechen, wie der Mut zur prägnanten Kürze auch bei den Betreuern größerer Arbeiten fehlt, die sich der Kollegenkritik nicht aussetzen wollen, das alles und vieles mehr fällt weitgehend unter den Tisch. Und vor allem, daß es jedenfalls bei größeren Arbeiten nicht nur um Schreibtechnik geht, sondern auch um die Fähigkeit, Einsamkeit und Unvollkommenheit zu ertragen. Man braucht beim Schreiben zweimal Mut: beim Anfangen und beim Aufhören.

Literatur

Wierlacher, Alois u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 27: *Thematischer Teil: Wissenschaftskommunikation*. München: Iudicium, 2001.

Even, Susanne:

Drama Grammatik – Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-778-5. 385 Seiten, € 51,00

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Eine über Jahre entstandene Doktorarbeit, aber trotzdem – möchte man sagen – praktisch und anregend, durch theoretische Fundierung und methodische Ideenvielfalt. Denn trotz abstrakter Darstellungsweise, auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit bedacht, vor allem im weit ausholenden theoretischen Teil (Kap. III + IV über Fremdspracherwerb und Grammatik), gibt es einen einfalls-

reich illustrierten historischen Teil (Kap. I) und gelegentliche Ausflüge in einen erfrischend unbekümmerten und oft bildhaften Stil (z. B. zu den »didaktischen Desiderata« zwischen III + IV), passend zu dem theoretischen Ziel, aus verschiedenen Blickwinkeln die »Entsinnlichung« von Grammatik« zu thematisieren (mit Zwischenbilanzen auf den Seiten 16/19/21, 53 ff., 115 ff.). Dabei wird viel grundsätzliche Schul(reform)-Geschichte entrollt, einschließlich DaF(-Didaktik)-Historie und mit Fazit zur Gegenwart (126).

Besonders interessant für DaF, auch für Deutsch- und Englischunterricht, ist das stets (16 f., 21, 78, 51 u. ö.) sicher anvisierte praktische Ziel: die Aufhebung dieser »Entsinnlichung« im »gesteuerten Unterricht« durch die Methode der *Dramagrammatik* (17 oben, Rückblick 292 und 295). Damit soll Grammatik »als integraler Teil realen Sprachhandelns erfahren« und »in konkrete Verwendungszusammenhänge gestellt werden« (39), jenseits von Grammatikspielen (56 ff., mit Literatursichtung), auch nicht als Trickkiste (148), vielmehr offen für »Nachbarschaftsbeziehungen« (zusammenfassend auf Seite 190), wie sie durch Exkurse in die Literaturdidaktik sehr überzeugend realisiert sind; als Beispiel seien die Verweise auf den Seiten 167 und 180 auf das »Sansibar«-Projekt von Schewe/Wilms (1995) genannt.

Grundlage der Darstellung sind Studien-Erfahrungen in Oldenburg (u. a. mit Ingo Scheller, vgl. 38), Unterrichts-Erfahrungen in Großbritannien (vgl. 22) und die Orientierung an M. Schewe als Doktorvater (150 ff., 174 u. ö.). Alle praktischen Hinweise und Beispiele beweisen einen guten Blick für die in der Tat sinnlichen Zusammenhänge zwischen Grammatik, Literatur, Kommunikation, die der »entsinnlichten« Grammatik(unterrichts)-Tradition abhanden gekommen sind. Die

dargestellten und ausgewerteten Unterrichtseinheiten befassen sich mit Wortarten-Erkennung und -Klassifikation (Kap. VI), mit der Reflexion der Lernenden über ihren Grammatik-Unterricht (Kap. VII), mit dem Konjunktiv II (Sprechelasse, Textbeispiele vom Volkslied über Eichendorff bis Kästner, Kap. VIII). Nach diesen je 30 Seiten umfassenden Kapiteln folgt ein Anhang (296–385) mit umfangreicher Bibliographie, Unterrichts-Dokumentation (Protokolle und Dialogtranskriptionen), Autoren- und Sachregister, so daß sich diese Arbeit als Geschichtsbuch, Unterrichtshandreichung oder Nachschlagewerk nutzen läßt.

Fill, Alwin:

Das Prinzip Spannung. Sprachwissenschaftliche Betrachtungen zu einem universalen Phänomen. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-6003-5. 206 Seiten, € 29,80

(Bruno Robbach, Seoul / Süd-Korea)

Ein Buch über »Spannung« sollte nicht langweilig sein. Diese Erwartung wird erfüllt. Allein die Verknüpfung von »Spannung« und »Sprachwissenschaft« macht neugierig. Ein Glücksfall ist auch das Titelbild: Eine stark gebogene Brücke, die unter Spannung steht. Man denkt dabei unwillkürlich an den Kernbereich der traditionellen Sprachwissenschaft, an den Satz und den intonatorischen Bogen, der ihn zusammenhält. Das Thema leuchtet sofort ein: »Spannung« auf allen Ebenen der Sprache: Text, Kapitel, Abschnitte, Sätze, Phrasen, Wörter, Morpheme, Phoneme bis in die unsichtbare Welt der semantischen Merkmale hinein.

Das Novum dieses Buches liegt weniger im Thema als in der Konsequenz, mit der es hier abgehandelt wird. Dabei erinnert

man sich gerne an Judith Macheiners viel gelobtes Buch *Das grammatische Variété* (1991), in dem die ebenso verblüffende wie naheliegende Frage gestellt wird, welche Sätze eigentlich »schön« seien. Fills Buch stellt nun die ebenso naheliegende Frage, wie mittels Sprache Spannung erzeugt wird. Schlagen wir das Buch auf. Man darf gespannt sein.

Es fängt gut an. Schon der Untertitel des Buches verrät es: »Spannung« ist ein universales Phänomen und ist somit anthropologisch fundiert. Das Bedürfnis nach Spannung hält uns unser Leben lang in Bewegung. Dabei gibt es zwei Arten von Spannung, die positive, lustvolle, und die negative, qualvolle. Die Lektüre eines Romans mag für den ersten Fall stehen, der Gang zum Zahnarzt für den zweiten. Ruhe hat man, wenn jede Spannung erlischt. Doch wie der Teufel es will, wird auch dieser Zustand schnell zur Qual. Dann geht es wieder von neuem los: Spannung, Entspannung, Ruhephase, neue Anspannung. Der Wert dieses Buches liegt unter anderem darin, diesen Zyklus bewußt zu machen. Als dann wird er in der Sprache und in anderen semiotischen Systemen aufgesucht.

Auf der phonologischen Ebene sorgen verschiedenste Mittel für Spannung: Rhythmen und Reime, Lautstärke und Klangfarbe, Fluß und Stauung, Erwartungen, die erfüllt werden, und Erwartungen, die durchkreuzt werden. Auf der Wortebene begegnen wir Metaphern, die frisch wirken wie die Morgenröte, und Wortfügungen, denen man noch nie begegnet ist. Alles, was gesagt wird, wird irgendwo und irgendwann zum ersten Mal gesagt. Das schafft Spannung. Doch währt Spannung nicht ewig. Unversehens stellt Routine sich ein. Unter diesem Aspekt steuert der Verfasser auch einige innovative Gedanken zur Ursache des Sprachwandels bei.

Überspringen wir die Wortebene mit ihren Wiederholungen auf der einen Seite und ihren Innovationen, Kontrasten und Verfremdungen auf der anderen Seite und begeben uns auf die Ebene der Syntax. Wir wissen auch ohne dieses Buch, daß es spannungslose Sätze gibt und solche, die aufhorchen lassen: durch ungewöhnliche Wortstellungen in den verschiedenen Feldern, durch Verzögerungen und Ellipsen und durch hypotaktische Spannungen im Gegensatz zur Schlawheit monotoner Aneinanderreihungen.

Das Prinzip Spannung kulminiert auf der Ebene des Textes (63). Je bewußter man spannungserzeugende Mittel auf allen Ebenen einzusetzen versteht, je wirkungsmächtiger bündeln sie sich auf der obersten Ebene. Machen wir einen kurzen Halt beim »Prinzip Spannung in literarischen Texten« (67 ff.): Spannung wird dort auf den verschiedensten Ebenen erzeugt, nicht nur auf den Ebenen der Lexik und der syntaktischen Konstruktion, sondern auch auf denjenigen der Thematik, der Charaktere, der Handlungen, des Stils und so fort. Spannung wird auch durch perspektivische Techniken erzielt, durch Aussparungen und verzögerte Informationsvergabe, nicht zuletzt durch das ständig wechselnde Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit (81). Das bewußte Einsetzen von spannungserzeugenden Mitteln in der neueren Literatur führt Fill darauf zurück, daß heutige Autoren mit Film und Fernsehen zu konkurrieren hätten. Wie dem auch sei, es lohnt sich, den Geheimnissen von Spannung und Langeweile einmal analytisch auf den Grund zu gehen, anstatt sich von ihnen beherrschen zu lassen.

Ob erzählende Texte, Gedichte oder Dramen, Fill geht auf alle literarischen Gattungen ein. In sachlicher Nachbarschaft zur Welt des Dramas steht die reale Welt

»sprachlicher Interaktion« (111–114). Gelächter auf der einen Seite, Streit auf der anderen Seite, dazwischen öde Langeweile. Es ist richtig, daß die Analyse von Konversationen bisher stets unter dem Aspekt von Maximen und Regeln untersucht worden ist, aber kaum jemals unter dem der Spannung, ohne welche jedes Gespräch bald zu veröden droht.

Wir erfahren, daß es zweckgerichtete und bandstiftende Konversationstypen gibt. Während beim ersten die Spannung durch den Zweck erzeugt wird, müssen beim zweiten verschiedene Mittel eingesetzt werden, etwa Ironie, Witz und andere Formen pointierten Formulierens. Im negativen Bereich des Möglichen gilt es, Spannungsformen zu vermeiden, nämlich »Konflikt und Streit« (126). Wie beide auseinanderzuhalten sind und welche Formen und Typen dieser Art es gibt, kann hier nicht referiert werden. Wie immer gibt der Verfasser kundig Auskunft, wie immer aber auch recht knapp und nur selten übersichtlich.

Nicht nur der Sprache wird Aufmerksamkeit geschenkt, sondern auch der »Intermedialität« (150) von Text und Musik oder Text und Bild. Ergänzen beide einander, so stehen sie unter geringer Spannung, weichen sie voneinander ab oder widersprechen sich gar, so stehen sie unter starker Spannung. Ein eindrucksvolles Beispiel der zweiten Art liefert Fill mit der Abbildung einer Ansichtskarte von *Dartmoor* (145). Ob zu Recht oder zu Unrecht, man stellt sich diese Gegend nicht als Idyll vor, schon gar nicht als ein Arkadien, wohin uns die Sehnsucht lockt. Doch gerade mit einer solchen Landschaft überrascht uns die Karte, mit einer englischen Bilderbuchlandschaft, schön wie ein Traum. Man möchte sogleich hinfahren. Das muß man sogar, will man die hier aufgebaute Spannung lösen.

Zwei Dinge sind es, die den Genuß der Lektüre dieses Buches ein wenig trüben. Erstens die kurzatmigen, knappen Kapitel und Kapitelchen und zweitens die unangemessene Menge an fremdsprachlichen Zitaten. Was Punkt eins betrifft, so kann ein Buch von rund hundertachtzig Seiten Text nicht auf Gründlichkeit hin angelegt sein. Knapp ist ja auch nicht schlecht, aber zu knapp ist ärgerlich. Bei der Ausbreitung immer neuer Themen und Unterthemen, die zum Teil nur eine halbe Seite umfassen, wird man nicht selten an einen ausgebreiteten Zettelkasten erinnert. Kaum ist man beim einen, da ist man auch schon beim anderen.

Was Punkt zwei betrifft: Daß ein Anglist gerne englische Literatur zitiert, liegt in der Natur der Sache. Doch schafft das Prinzip der Übertreibung vielleicht Spannung, in diesem Fall aber kein Vergnügen. Das Buch wäre bequemer zu lesen, wenn es ganz auf Englisch geschrieben wäre. Für mittellenglische Zitate gibt es keine neuenglischen oder gar deutschen Lesehilfen, und für das Verständnis eines lateinischen Auszugs aus der *Aeneis* hat jeder selbst zu sorgen. Leserfreundlich ist er nicht, der Autor. Dafür schulden wir ihm keinen Dank. Das gilt auch für die Sekundärliteratur. Wenn Winfried Nöths *Handbuch der Semiotik* zitiert wird, dann die alte Ausgabe von 1990 und auf Englisch und nicht die neue Ausgabe von 2000 und auf Deutsch.

Was an diesem Buch zu kritisieren ist, mindert jedoch nicht seinen Wert. Die theoretische Fundierung des Themas und der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Alltag zu seiner sprachlichen Bewältigung, überzeugt. Es bietet eine Fülle von Anregungen, sowohl im Bereich der Textanalyse als auch dem der Textproduktion. Am Ende wird sich der Lehrer vielleicht fragen: »Wie kann ich meinen Unterricht spannender gestalten?« Fill schneidet auch dieses Thema

an, doch in gewohnter Kürze. Kaum mag man das Gebotene eine Skizze nennen. Aber lesenswert ist das Buch dennoch: Beim Thema »Spannung und Sprache« weiß der Leser künftig, worauf er zu achten hat.

Literatur

Macheiner, Judith: *Das grammatische Varietät oder die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden*. Frankfurt a. M.: Eichborn, 1991.

Nöth, Winfried: *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Auflage. Stuttgart u. a.: Metzler, 2000.

Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne: **Manuale di storia della lingua tedesca**. Napoli: Liguori Editore, 2003. – ISBN 88-207-3552-0. 247 Seiten. € 19,00

(Hardarik Blühdorn, Mannheim)

Die vorliegende Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache ist aus einem sprachgeschichtlichen Lehrbuch für die Germanistikstudenten der Universität Pisa hervorgegangen, wo die Autorinnen als Professorinnen für Deutsche Sprachwissenschaft tätig sind (*Breve storia della lingua tedesca*, 1999). Die überarbeitete Neufassung wendet sich nunmehr an Germanistikstudenten in ganz Italien, die seit der Reform der Fremdsprachen-Studiengänge im Jahre 2001 deutsche Sprachwissenschaft als Pflichtfach im Rahmen des dreijährigen Grundstudiums belegen müssen.

Sprachgeschichte, die einmal eine der tragenden Säulen der Germanistik war, ist in den Fachlehrplänen seit den siebziger Jahren kontinuierlich in den Hintergrund getreten. Inzwischen bestehen zahllose Germanisten ihre universitären Abschlußprüfungen, ohne je ernsthaft mit einer älteren Sprachstufe des Deut-

schen in Berührung gekommen zu sein. Noch gravierender als in der Inlandsgermanistik ist die Lage im Ausland. Hier muß der größte Teil des Germanistikstudiums in der Regel für praktischen Sprachunterricht verwendet werden, da Deutsch viel zu selten Schulfach ist, um bei Studienanfängern vorausgesetzt werden zu können. Was an Studienzeit übrig bleibt, wird der neueren deutschsprachigen Literatur, der Landeskunde und, in geringerem Umfang, der deskriptiven Linguistik der Gegenwartssprache gewidmet. Für Sprachgeschichte bleibt kaum oder gar kein Raum. Um so mehr muß der Versuch gelobt werden, heutigen nicht-muttersprachlichen Studierenden der Germanistik in verständlicher Form sprachgeschichtliche Grundkenntnisse zu vermitteln.

Das Buch gliedert sich in sechs Hauptteile. Auf die knappe Einleitung (*Introduzione*, 1–9) folgen Kapitel über das Althochdeutsche (*Alto tedesco antico*, 11–44) und das Mittelhochdeutsche (*Alto tedesco medio*, 45–71) von Marianne Hepp sowie Kapitel über das Frühneuhochdeutsche (*Alto tedesco protomoderno*, 73–113), das frühere Neuhochdeutsche (*Alto tedesco moderno I*, 117–146), das jüngere Neuhochdeutsche (*Alto tedesco moderno II*, 147–176) und das Gegenwartsdeutsche (*Tedesco contemporaneo*, 177–224) von Marina Foschi Albert. Der Anhang bietet neben dem Literaturverzeichnis und den Verzeichnissen der Abbildungen und Abkürzungen ein deutsch-italienisches terminologisches Glossar, ein Sachregister und ein Personenregister.

Die Hauptkapitel gehen, mit geringfügigen Variationen, in drei Schritten vor. Auf einen allgemeinen Überblick über die soziokulturelle Situation in der jeweiligen Epoche (*Profilo storico-culturale*) folgt eine Darstellung der sprachlichen Situation (*Situazione linguistica*), in der auf die Auswirkungen sozialer, kommunikativer

und medialer Faktoren auf Sprache und Sprachgebrauch eingegangen wird. Sodann wird im eigentlich linguistischen Teil (*Sistema linguistico*) eine Beschreibung wichtiger phonologischer, morphologischer, syntaktischer, lexikalischer und (ortho-)graphischer Eigenschaften der jeweiligen Sprachstufe gegeben. Die Sprachgeschichte wird, in Anlehnung an Vorbilder wie Hans Eggers (1986) und Peter von Polenz (1970, 1994–2000), in engem Zusammenhang mit der kulturellen, sozialen und politischen Geschichte beschrieben, was sich insbesondere für nicht-muttersprachliche Leser anbietet, die mit der Geschichte der deutschsprachigen Länder nur unzureichend vertraut sein dürften.

Die Kapitel zum Alt- und Mittelhochdeutschen geben in übersichtlicher Form Einblicke in die Frühgeschichte der deutschen Sprache: die Hauptereignisse der Lautentwicklung, den allmählichen Rückbau der Flexionsmorphologie, die Erweiterung des Wortschatzes, die Herausbildung der Satzgliedstellung, die Diversifizierung der Hypotaxe. Im Hintergrund steht die Absicht, Verstehenshilfen für Eigenarten und Schwierigkeiten zu geben, die der Nichtmuttersprachler am Gegenwartsdeutschen wahrnimmt (vgl. Einleitung, S. 2). Für den durchschnittlichen Germanistikstudenten dürfte die dargebotene Information gerade so dosiert sein, daß die wünschenswerte historische Vertiefung seines Studiums ohne Überforderung geleistet werden kann. Der sprachhistorisch besonders Interessierte findet über die zitierte Literatur leicht Zugang zu detaillierteren Darstellungen.

Im Kapitel über das Frühneuhochdeutsche nimmt die Beschreibung von Syntax, Morphologie und Phonologie nur geringen Raum ein. Im Vordergrund stehen hier die kulturelle, wirtschaftliche und politische Entwicklung von der

Hanse über Humanismus und Reformation bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges, mit wichtigen Erfindungen wie der des Buchdrucks und Entdeckungen, vor allem der Neuen Welt. Zum einen wird vor diesem Hintergrund die Herausbildung einer gemeinsamen deutschen Standardsprache beschrieben, zum anderen wird auf die sprunghafte Erweiterung des Wortschatzes durch Entlehnung eingegangen, zur Zeit des Humanismus aus dem Latein, ab 1580 immer stärker aus den europäischen Nachbarsprachen, infolge der vielfältigen wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und auch militärischen Kontakte zwischen den Völkern Europas. In diesem Zusammenhang wird auch auf lexikalische Entlehnungen aus dem Italienischen eingegangen, was für die Zielgruppe von besonderem Interesse sein dürfte.

Die zweite Hälfte des Buches ist dem Deutschen ab 1650 gewidmet, also der Sprachstufe, die man gemeinhin als Neuhochdeutsch bezeichnet. Diese Periode wird in Anlehnung an Sonderegger (1979) in drei kürzere Abschnitte unterteilt: früheres Neuhochdeutsch (1650–1800), jüngeres Neuhochdeutsch (1800–1945) und Gegenwartsdeutsch (seit 1945). Im Vergleich zur älteren bietet die jüngere Sprachgeschichte dem Leser mehr Identifikationspunkte und scheint infolgedessen leichter verständlich. Andererseits wird es durch den geringeren historischen Abstand erschwert, die (zudem viel reichhaltigeren) Daten hinsichtlich ihrer Relevanz zu gewichten. Deshalb ist die Geschichtsschreibung des Neuhochdeutschen viel uneinheitlicher als die der älteren Sprachstufen.

Die Zeit des früheren Neuhochdeutschen reicht vom Westfälischen Frieden bis zur Neuordnung Europas durch Napoleon. Es ist die Zeit, in der das Latein als Publikationssprache verschwindet und vollständig durch das Deutsche ersetzt

wird, in der Zeitungen mit überregionaler Verbreitung entstehen und die neuhochdeutsche Literatur ihren Aufschwung erlebt. Das jüngere Neuhochdeutsch erfaßt die Blüte der Weimarer Klassik, die Romantik und die Industrielle Revolution, das Zeitalter des Nationalismus bis zu den Weltkriegen und zum Ende des Nationalsozialismus. Diese Phase ist gekennzeichnet durch das Aufkommen der Massenmedien, die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die Alphabetisierung aller sozialen Klassen, die Herausbildung von Fachsprachen sowie durch die verbindliche Kodifizierung der Orthographie (und Orthoepie).

In den Kapiteln zum Neuhochdeutschen, wie schon zum Frühneuhochdeutschen, sind die Abschnitte zu den syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Aspekten des Sprachsystems relativ knapp gehalten. Hier schiene mir für eine künftige Zweitaufgabe eine behutsame Erweiterung und Detaillierung wünschenswert. Das Neuhochdeutsche ist derjenige Abschnitt der Sprachgeschichte, der sich im germanistischen Universitätsunterricht am wirkungsvollsten mit der deutschen Literaturgeschichte verknüpfen läßt. Studierende, die im Literaturunterricht Texte von Grimmelshausen, Lessing, Goethe, Eichendorff, Fontane und Brecht kennenlernen, sind ohne Zweifel in der Lage, sprachstrukturelle Unterschiede zwischen ihnen und zur Gegenwartssprache zu beobachten und deren Formulierung in Fachbegriffen nachzuvollziehen. Gerade hier könnte sich eine Lehrveranstaltung zur Sprachgeschichte für nicht-muttersprachliche Studierende als besonders attraktiv und nützlich erweisen.

Das Kapitel zur deutschen Gegenwartssprache greift Themen auf wie die Teilung in BRD und DDR und ihre vorübergehend getrennte Wortschatzentwick-

lung, das Deutsch der Gastarbeiter und Migranten, die Frage der nationalen Varietäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz, das gehäufte Aufkommen von Anglizismen und die daran geübte Sprachkritik. Hier liegt die Möglichkeit auf der Hand, Verbindungen zum Sprach- und Landeskundeunterricht zu ziehen.

Das Buch ist ansprechend und klar geschrieben. Es ist reich mit gut ausgewählten (wenn auch nicht immer gut reproduzierten) Karten, verständnisfördernden Tabellen und Textbeispielen illustriert. Der aufmerksame Leser bemerkt vereinzelte Druckfehler (etwa »Konjunktiv«, 142, oder »Fluzeug«, 170), die aber nirgends die Lektüre beeinträchtigen.

Auch bisher gab es schon italienisch geschriebene Literatur zur Sprachgeschichte des Deutschen, allerdings nur eine neuere Gesamtdarstellung (Bosco Colettos 1988). Das Verdienst des Lehrbuchs von Foschi und Hepp ist seine Leserfreundlichkeit, insbesondere in Auswahl und Dosierung der Information für Studierende des Grundstudiums. Für die große Mehrzahl der italienischen Germanistikstudenten dürfte der hier dargebotene Blick auf die Geschichte des Deutschen gerade richtig bemessen sein, um Interesse zu wecken, ohne zu überfordern.

Literatur

- Bosco Colettos, Sandra: *Storia della lingua tedesca*. Milano: Garzanti Libri, 1988.
- Eggers, Hans: *Deutsche Sprachgeschichte*. 2 Bde. Reinbek: Rowohlt, 1986.
- Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne: *Breve storia della lingua tedesca*. Pisa: Tipografia Editrice Pisana, 1999.
- Polenz, Peter von: *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 1970.
- Polenz, Peter von: *Deutsche Sprachgeschichte*. 3 Bde. Berlin: de Gruyter, 1994–2000.
- Sonderregger, Stefan: *Grundzüge deutscher Sprachgeschichte*. 2 Bde. Berlin: de Gruyter, 1979.

Giersberg, Dagmar:

Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen. 2., vollst. überarb. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, 2004. – ISBN 3-7639-3199-6. 300 Seiten, € 14,90

(Sara Hägi, Bonn)

»Am Ende dieses Handbuchs angelangt, haben Sie hoffentlich deutliche Vorstellungen davon, wie Sie als DaF-Lehrer im Ausland tätig sein können. Vielleicht haben Sie neue Ideen und Anregungen bekommen [...] Stellen Sie Fragen. Geben Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge oder Änderungswünsche durch.« (Giersberg 2002: 229) Mit diesem Aufruf endete die erste Auflage von *Deutsch unterrichten weltweit*. Mit ihrem Ratgeber gelang es der Autorin nicht nur, eine wesentliche Informations- und Orientierungslücke zu schließen, sondern die entsprechenden Daten und Fakten so zu strukturieren und in einen Gesamtzusammenhang zu stellen, daß man einen wirklich guten Überblick bekommt über entsprechende Anforderungen und Möglichkeiten und vor allem Lust, im Ausland Deutsch zu unterrichten. Darüber hinaus ist es durch den flüssigen Stil und die eingeschobenen Erfahrungsberichte eine durchaus spannende Lektüre. Dies bezeugen nicht zuletzt die zahlreichen Anfragen (über 300) beim DAAD-Lektor in Vientiane, Laos, der einen Auszug aus seinem geplanten Buch *Laos in Zeitlupe* abdrucken ließ (Giersberg 2002: 187 ff.) und Leserinnen und Leser neugierig machte, wie denn nun seine Geschichte weitergeht. Die Vorzüge und der Aufbau der ersten Auflage bleiben dieselben: Das erste Kapitel gibt einen Überblick über »die deutsche Sprache in der Welt« (7–32), ihre ökonomische Stärke und geht auch auf die Motivation ein, Deutsch zu lernen. Es folgt eine Vorstellung der relevanten

»Mittlerorganisationen, Verbände [und] Zeitschriften« (37–73), ein weiteres Kapitel, das die »Ausbildungen im DaF-Bereich« (80–109) ins Zentrum setzt und u. a. Berufsaussichten, Inhalte der DaF-Ausbildung und Weiterbildungsangebote erörtert, und schließlich werden konkrete »Wege ins Ausland« (116–196) aufgezeigt (rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen, Programme für Praktikanten, Sprachassistenten, Lektoren und Lehrkräfte) und einschlägige Tips und Hinweise zu »Unterricht und Leben in einem fremden Land« (205–236) gegeben.

Die zweite Auflage ist allerdings etwas umfangreicher (knapp 70 Seiten mehr). Zum einen wurden Adressen aktualisiert, einzelne Fehler korrigiert und Neuentwicklungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache mitberücksichtigt, wie z. B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Relevanz u. a. für Lehrmaterialien oder die beiden Grundstufenprüfungen *Start 1* und *Start 2*. Zum anderen wird nun auch der deutschsprachigen Schweiz mehr Rechnung getragen (vgl. das Kapitel »Auswärtige Kulturpolitik der Schweiz« oder Angaben zu schweizerischen Zeitschriften und Verbänden, was in der ersten Auflage fehlte) und Österreich (obwohl dessen gleichrangige Behandlung in Rezensionen zur ersten Auflage bereits positiv hervorgehoben wurde; vgl. Faulhaber in *Info DaF* 2003: 193–195) differenzierter mitberücksichtigt. Letzteres zeigt sich auch daran, daß – wo angebracht – deutsch durch deutschsprachig und Deutschland durch deutschsprachige Länder ersetzt wurde. Wo vorher beispielsweise zu lesen war: »Bedenken Sie jedoch auch immer, wie wichtig Ihre Rolle als Vermittler eines Deutschlandbildes ist. Vielleicht sind Sie der erste Deutsche oder Österreicher, den Ihre Lerner hautnah erleben.« (Giersberg 2002: 172), heißt es nun: »Bedenken Sie

jedoch auch immer, wie wichtig Ihre Rolle für die Vermittlung eines Bildes der deutschsprachigen Länder ist. Vielleicht sind Sie der erste Deutsche, die erste Österreicherin oder Schweizerin, die Ihre Lerner hautnah erleben.« (Giersberg 2004: 218). Auch an anderen Stellen wurde ergänzt, so findet sich im Abschnitt über Anglizismen ein Web-Verweis auf die »Stellungnahme zur Debatte über den zunehmenden Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache« der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, oder das Kapitel zum »Leben in der Ferne« wurde um den Abschnitt Kulturschock erweitert. Generell sind viele neue Hinweise auf Internetseiten dazugekommen, mehr weiterführende Literatur angegeben (vgl. Buchtips, 296), neue Zitate eingebaut und ein weiterer Erfahrungsbericht (aus Brasilien: »Grönemeyer im Busch«, 109 ff.) abgedruckt. Der Ratgeber wurde sorgfältigst und vollständig überarbeitet. Den Veränderungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist Giersberg gerecht geworden, Verbesserungsvorschlägen nach Möglichkeit nachgekommen. Da *Deutsch unterrichten weltweit* ein Buch für die Praxis ist und aus der Praxis lebt, ist der erneute Aufruf am Ende entsprechend ernst zu nehmen, damit »Ihre Erlebnisse, Ihre Kritik, Ihre Informationen oder Ihre Einschätzungen schon bei der nächsten Auflage« berücksichtigt werden können und damit es auch in Zukunft ein so zuverlässiges und essentielles *Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen*, bleibt.

Grimm, Hannelore:

Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt a. M.

u. a.: Lang, 2003 (Angewandte Sprachwissenschaft 10). – ISBN 3-631-50187-0. 317 Seiten, € 45,50

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Die Anforderungen des Abituraufsatzes im Fach Deutsch haben sich seit Kriegsende stark verändert, wobei besonders die Einführung der gymnasialen Oberstufe 1972 einen Einschnitt bedeutet, der durch die Hinwendung zu Textanalyse und Interpretation gekennzeichnet wird, während zuvor andere Aufgabenstellungen favorisiert wurden (z. B. der so genannte »Besinnungsaufsatz«). Unterschiedliche Aufsatzthemen und -arten verlangen bestimmte Techniken und Stilistik. Diese zu untersuchen, ist das Ziel des vorliegenden Buches von Hannelore Grimm.

Aber es soll auch ein Beitrag zum sogenannten »Sprachverfall« Jugendlicher geleistet und mit Hilfe von Abituraufsätzen im Fach Deutsch der Frage nachgegangen werden, ob die Klagen über die nachlassende sprachliche Kompetenz junger Menschen gerechtfertigt sind. Da diese pauschalen Vorwürfe laut der Autorin bislang nicht konkret bewiesen worden sind und die Forschungslage dürftig ist, soll durch einen diachronen Ansatz herausgefunden werden, wie es um die sprachlichen Fähigkeiten von Abiturienten bestellt ist.

Um dies zu leisten, wird mit einer Reihe von Korpora von insgesamt 523 Abituraufsätzen der Jahrgänge 1945/6 bis 1993 aus verschiedenen Bundesländern gearbeitet, wobei sich die Untersuchung speziell auf den Bereich Wortschatz – besonders Substantive – konzentriert. Dieser Schwerpunkt wurde gewählt, weil Substantive mit 50 % die umfangreichste Wortklasse des Deutschen sind und über schier unbegrenzte Bildungsmöglichkeiten verfügen. Untersuchungskriterien

sind u. a. Aufsatzlänge, Themenwahl, Umfang und Veränderungen im Bereich Wortschatz, Fremdwortanteil, Anglizismen und Wortbildungsmittel (17). Die einzelnen Abiturjahrgänge werden zunächst separat analysiert, dann miteinander verglichen.

In einer Reihe von Kapiteln werden Veränderungen und Tendenzen im Wortschatz der gewählten Abituraufsätze aufgezeigt. Dazu wurden die Korpora in Computerprogramme eingegeben, um statistische Belege über Wort- und Satzlänge, Wortfrequenz etc. zu liefern. Für die Neunzigerjahre wurde zusätzlich ein Vergleichskorpus von Zeitungstexten erstellt, nicht aber für die Korpora der Vierziger- bis Achtzigerjahre. Sinn dieses Extrakorpus ist es zu belegen, wie der »moderne« Abiturient die Sprache verwendet und ob es ein Abituraufsatz mit einem journalistischen Text »aufnehmen« könnte.

Der Großteil des Buches ist mit Frequenzanalysen ausgefüllt, die Sprache der Abiturienten wird »inventarisiert«, um Aussagen über Tendenzen beim Gebrauch machen zu können. Hier wird durchgehend dasselbe Schema angewendet: Auszählungen über die separaten Jahrgänge, dann ein Vergleich Vierzigerjahre – Neunzigerjahre, anschließend Gegenüberstellung Neunzigerjahre und Zeitungskorpus und abschließend einige Beobachtungen über die Statistiken.

Die Autorin kommt durch präzise Auszählungen zu dem Schluß, daß die Theorie vom »Sprachverfall« Jugendlicher nicht haltbar ist. Aus minutiösen Tabellen zieht sie den Beweis, daß Abituraufsätze sich generell an die sprachliche Norm halten, nicht von der Jugendsprache und Denglisch beeinflußt werden und durch längere Sätze, differenzierteren Wortschatz, komplexere Wortwahl und relativ hohen Abstraktionsgrad keineswegs darauf hinweisen, daß es mit der Sprache der

Jugendlichen bergab geht: »Im Hinblick auf den »Sprachverfall« lässt sich zusammenfassend sagen, dass kein Untersuchungsergebnis auf Defizite im Bereich der geschriebenen Sprache hindeutet, die man Jugendlichen zu unterstellen versucht.« (194)

Ferner sieht sie die Tatsache, daß Textanalyse und Interpretation im Vordergrund stehen, als Indiz, daß sich Jugendliche keinesfalls von (klassischer) Literatur abwenden; daß dies aber größtenteils eine Frage des Lehrplans ist, kommt nicht zur Sprache!

Trotz des logischen Aufbaus (vom eher Allgemeinen zum mehr Spezifischen) gibt die Arbeit mehr Versprechen, als sie letztlich einhält. Empirische Studien dieser Art haben zwar den Vorteil, daß Einzeldaten schnell und übersichtlich zugänglich sind, gleichzeitig laufen die mehr als reichhaltigen Tabellen Gefahr, das Buch monoton zu machen und durch ihre Materialflut das Interesse des Lesers nicht lange genug zu halten. Bereits nach dem ersten Auszählungskapitel und dessen Zusammenfassung weiß der Leser, in welche Richtung die weiteren Kapitel gehen werden. Die Akribie der Studie ist durchaus bewundernswert, enthält aber für den normalen Leser zu viel (oft redundante) Information. Obwohl die Arbeit das Ziel hat, *quantitative* Aussagen zu machen, fehlt der Bezug zu den tatsächlich untersuchten Aufsätzen, da komplette Texte oder zumindest Textabschnitte nicht dokumentiert sind. Dann und wann gibt es zwar ein paar kurze Zitate, aber sie reichen nicht aus, sich ein plastisches Bild von den »Sprachfähigkeiten Jugendlicher« zu machen. Der Leser bleibt zu sehr in der Luft hängen und hat am Ende mehr Fragen als Antworten. Was will das Buch? Eine (in Ansätzen gut lesbare) Einführung in die Wortbildung oder deren Anwendung? Oftmals wird darauf verwiesen, daß auf

bestimmte Punkte in einem anderen Zusammenhang eingegangen werden könnte – dies wirkt eher demotivierend, weil dieses Buch zwar die Basis dafür schaffen mag, aber sie nicht ausbaut. »Sprachfähigkeiten« sind nicht durch leblose Tabellen zu erklären, sondern durch anschauliche Belege.

Ich wünschte mir beim Lesen, daß die Autorin die extreme Tabellenarbeit gekürzt oder wenigstens einen Großteil in den Anhang verfrachtet hätte, um Elementares hervorzuheben und nicht einfach nur alles aufzuführen und dadurch – trotz der fundierten Theorie – inhaltlich zu eintönig und aufgebläht zu werden. Schließlich sind die Computerstatistiken nur die Basis für eine Analyse – was aber genau sollen sie uns sagen? Der Leser könnte dazu tendieren die endlosen Tabellen zu überschlagen und sich auf das ausformulierte Fazit jedes Kapitels zu konzentrieren. Unweigerlich muß man sich als Leser/in fragen, inwieweit einige Auswertungen wirklich Alltagsrelevanz haben, z. B. die Tatsache, daß die durchschnittliche Wortlänge zwischen 1945/6 und 1993 von fünf auf knapp sechs Buchstaben gestiegen ist (!), oder daß Dreibuchstabenwörter am meisten verbreitet sind und ca. 50 % aller Wörter in allen Jahrgängen ausmachen (unweigerlich eine Folge von Präpositionen, Konjunktionen und Pronomen, die einen Text zusammenhalten).

Was hier zu sehr in den Hintergrund gerät, ist die Bewertung der statistischen Daten. Leider wird dies höchstens andeutungsweise in den Zusammenfassungen der jeweiligen Kapitel angeboten, z. B. der Erklärungsversuch, daß die Zunahme der Textlänge seit den Siebzigerjahren im Zusammenhang mit veränderten Schreibsituationen stehen könnte, die das Vielschreiben ermutigen. Ebenfalls nur im Vorbeigehen wird angedeutet, daß Quantität und Qualität nicht unbe-

dingt identisch sind (117). Hier böte sich ein konkretes Beispiel an, so daß der Leser einmal wirklich lesen kann, was die Abiturienten produzieren.

Mit Hilfe der modernen Computertechnologie wurde in dieser Arbeit eine eindrucksvolle und repräsentative Grundlage geschaffen, deren zusammenhängende Untersuchung und Auswertung sehr viel zur Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie beitragen könnte. So wie sie steht, ist sie allerdings eher eine Aneinanderreihung von Wortketten ohne Zusammenhalt. Ohne eine Einsicht in tatsächliche sprachliche Produktionen deutscher Abiturienten ist das Buch nur halb fertig und halb nützlich – als würde man eine Liste von Rezeptzutaten statistisch aufführen, ohne je das fertige Gericht zu probieren – einkaufstechnisch interessant, aber nicht sehr appetitanregend.

Hansen, Margarete:

Grammatik (noch mal) von Anfang an. Ein Grammatikbuch der deutschen Sprache zum Lesen, Nachlesen und Wiederlesen. München: Iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-769-6. 258 Seiten, € 26,40

(Sara Hägi, Bonn)

Wieder ist eine Grammatik erschienen, und wieder ist der Anspruch, »einen vollständigen Überblick über die Grammatik der deutschen Sprache« (2) zu geben, hoch. Auf den ersten Blick könnte man auch die angesprochene Zielgruppe für etwas vermessen halten; sie umfaßt nämlich Lernende wie Lehrende der gesamten DaF- und DaZ-Szene, und zwar solche, »die keine Ahnung von Grammatik haben«, wie solche, »die Ahnung haben, aber mehr wissen wollen«, solche, »die Grammatik mögen«, wie solche, »die Grammatik nicht besonders oder gar

nicht mögen« (Titelblatt, Innenseite). Angesprochen werden außerdem neben Sprecher/innen von Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache auch Muttersprachler; grundsätzlich also alle, »die über Grammatik nachdenken«, dies zu tun gedenken bzw. »wissen wollen, warum und wann man was sagt« (ebd.).

Schon ein Blick ins Vorwort und Inhaltsverzeichnis zeigt jedoch, daß Hansen nicht nur das Grammatikinteresse ihrer einzelnen Zielgruppen genau erfaßt. Hansen holt einen Großteil der Interessenten auch tatsächlich da ab, wo sie stehen, überfordert nicht und läßt aber gleichzeitig auch keinen zu kurz kommen. Charakteristisch ist hierfür das Lob eines japanischen Deutschlernenden: »*Grammatik (noch mal) von Anfang* ist einfach gut zu lesen, und man muß sich nicht vorher psychisch darauf vorbereiten wie beispielsweise auf die Gelbe Grammatik.«

Bereits Hansens Überschriften machen einerseits neugierig und Laune, andererseits sind sie einprägsam und entsprechend lerntechnisch sinnvoll: »Je zarter desto krümeliger – der Kekse«, »Zarte Kekse und zarte Hände« oder »Kleinkariert und lebenswert«. Die entsprechenden Untertitel »Die Wortart Adjektiv«, »Was Adjektive bezeichnen und bedeuten« und »Wie sind Adjektive zusammengesetzt?« zeigen, daß man der Grammatik den Schrecken nehmen und gleichzeitig die bewährte Systematik beibehalten kann. Grundsätzlich ist das alles nicht neu, man denke nur an Rug/Tomaszewskis *Grammatik mit Sinn und Verstand* (2002) oder Anne Vorderwülbecke's *Grammatikheft* (2000). Auch das »Ein Thema – eine Seite«-Prinzip hat sich bereits bewährt (vgl. *Em-Übungsgrammatik, 2002*), genauso wie (Übungs)Grammatiken, die wirklich aus der Unterrichtspraxis stammen (Clamer/Heil-

mann 1997; Clamer u. a. 1992; Jentsch 1999, 2000). Und dennoch ist *Grammatik (noch mal) von Anfang an* erfrischend anders, sei es durch die gelungene Kombination dieser Aspekte, sei es durch das angesprochene, breite Zielpublikum.

Inhaltlich lädt die Grammatik ein, sie immer wieder gerne in die Hand zu nehmen und darin zu blättern. Und dank der in kurze, klare und ansprechende Abschnitte portionierten Aussagen hat man auch was davon, egal wie lange man blättert. Neben der Syntax, den einzelnen Wortarten und ihren Funktionen wird auch der mündliche Sprachgebrauch angemessen berücksichtigt (vgl. »Besonders in gesprochener Sprache werden statt der Personalpronomen *er, es, sie* oft die Demonstrativpronomen *der, das, die, denen* [...] benutzt.« 47). So ist es ein Buch, das »Unverständnis, Unlust, Angst und Resignation (>Was ist der Akkusativ?«, >Woher kommt eigentlich *denen*?« >Die Artikel lerne ich nie!«) vor allem derer, die ungesteuert, unsystematisch oder unzureichend Deutsch gelernt haben, etwas entgegensetzen will und kann; nämlich kurze, prägnante, freundliche, ja liebevolle, unterhaltsame und anregende Informationen zu beliebigen grammatischen Themen (jeglicher Stufe!), die man auch leicht über das Register findet.

Die Metasprache ist bewußt einfach gehalten, ohne banal zu sein. Termini wie »Zurück-Pronomen« (für *er, es, sie*; vgl. 47) oder »Wetter-« und »Geräuscheverben« (48) werden gezielt und sinnvoll eingesetzt, genauso wie die traditionelle Terminologie. Da, wo letztere nebensächlich ist, steht sie in Klammern, wie andere alternative Bezeichnungen auch. Auch Verweise innerhalb der Grammatik selber (vgl. 81: »Hast du mir *etwa* mal geholfen?!: Vorwurf; *etwa* als Adverb Seite 74«) sind durchdacht und angebracht. Grundsätzlich gelingt es Hansen so, immer den Bezug zum Ganzen herzu-

stellen und gleichzeitig einzelne Aspekte herauszugreifen. Bezeichnend ist z. B., daß die Relativpronomen im Kapitel zu den Pronomen (»Sich einrichten«, 42–55) zwar erwähnt werden, ausführlich behandelt werden sie jedoch unter »Nebensatz als Relativsatz« (»Dinge, die wir lieben«, 172) im Kapitel »Satzgefüge aus Hauptsatz und Nebensatz« (»Wenn Sofas reden könnten...«, 162–174). Gewährleistet wird dieser Gesamtzusammenhang nicht zuletzt durch sehr gut ausgewählte, kurze authentische (Zeitungs-)Texte, die ein Kapitel jeweils einleiten und ihm einen kontextuellen Rahmen geben.

Ein separater Übungsteil (mit Lösungsschlüssel) ist im Umfang so gehalten, daß er niemanden erschlägt und durch entsprechende »Tipps zum Allein-Üben« zum Selbststudium ermuntert. Allerdings könnten diese Tips weiter ausgebaut sein. Die Übungsaufgaben selber sind zwar einerseits inhaltlich motivierend und anregend (vgl. z. B. Aufgabe V, 3 auf S. 199: »Die seltenste Zahl, die beim Samstags-Lotto gezogen wird, ist die Zahl a) 13 b) 20 c) 31.«). Auf der anderen Seite handelt es sich vorwiegend um beliebige Einzelsätze, die lediglich durch das grammatische Phänomen zusammengehalten werden. Der meist fehlende Kontextbezug steht im Widerspruch zum Hauptteil.

Ausgesprochen schade, wenn nicht gar ärgerlich, ist auch, daß das Layout so wenig ansprechend gestaltet ist: Die Schrift ist zu klein, alles wirkt ineinander gedrängt und die vielen Hervorhebungen schaffen keine übersichtliche Struktur. Außerdem fehlen gänzlich konkrete, weiterführende Literaturangaben. Ausnahmen sind lediglich Textquellen direkt zitierter Literatur und pauschale Hinweise auf Wörterbücher (228). Es versteht sich von selbst, daß die einzelnen Grammatikphänomene in einem Rahmen, wie er in *Grammatik (noch mal) von Anfang an*

gegeben ist, in ihrer gesamten Ausführlichkeit weder diskutiert werden können noch sollen. Entsprechend zu allgemein und wenig hilfreich ist dann ein Verweis wie: »Diejenigen, die über den angebotenen Umfang hinaus intensiveres Üben zu Phonetik, Orthographie, einzelnen Grammatikthemen oder Text wünschen, finden auf dem Markt spezielle Übungsbücher oder andere Lehrmittel zu den einzelnen Themen.« (3)

Enttäuschend ist des weiteren der einleitende Teil »Über die deutsche Sprache«, der auf Aspekte wie Ausdrucksvarianten (»Geld oder Knete?«, 7), Herkunft und Entstehen von Wörtern (»Wolkenkratzer und Handys«, 9–11), in erster Linie aber – und m. W. als erste Grammatik überhaupt – auf die nationalen (»Erbsli, Karfiol und Blumenkohl«, 5) und regionalen (»Semmeln und Schrippen«, 6) Varietäten der deutschen Sprache eingeht.

Gerade letztere Kapitel scheinen mit heißer Nadel gestrickt und sind entsprechend unpräzise und voller Fehler, wodurch sie wenig zur Klärung beitragen – im Gegenteil! Davon zeugen bereits die als Standardvariante angeführten schweizerischen *Erbsli* in der Überschrift, die aber der Mundart (anders gesagt dem Schwyzertütschen bzw. Schweizerdeutschen) zugerechnet werden müssen, während andere Beispiele wie *Dörfle*, *Bubli* (5, letzteres noch einmal S. 32) nicht einmal hierzu gehören. Aber nicht nur die Beispiele sind etwas unglücklich gewählt (z. B. *Telefonhütteln* für Österreich und *Telefonhäuschen* für Deutschland, während die nationale Variante für Deutschland und Österreich *Telefonzelle* wäre, im Unterschied zur deutschschweizerischen *Telefonkabine*; vgl. hierzu das *Variantenwörterbuch des Deutschen*, 2004). Auch grundlegende Informationen sind zu pauschal oder gar falsch, wie z. B. folgende Aussage: »Die meisten Gemeinsamkeiten haben übrigens die norddeut-

sche und die Schweizer Standardvariante einerseits und die österreichische und die süddeutsche Standardvariante andererseits.« oder »Der Buchstabe *ß* zum Beispiel, auf den verzichten die Schweizer ganz; auch auf das Präteritum (*war, ging, ...*) – statt dessen benutzen sie das Perfekt (*bin gewesen, bin gegangen*)« (5). Letzteres ist in Bezug auf die Standardsprache natürlich Unsinn. Genauso ist es hinsichtlich der Sprache in Deutschland wenig systematisch und hilfreich, nicht-standardsprachliche Varianten wie *Äbbel (Äpfel), socht (sagt)* mit standardsprachlichen wie *Grüß Gott* oder *Semmeln (Brötchen)* in einem Atemzug zu nennen (6). Der Einbezug des plurizentrischen Ansatzes, der über die beiden erwähnten expliziten Kapitel hinausgeht und auch in Zeitungstexten aus Österreich und der Deutschschweiz berücksichtigt wird, ist grundsätzlich bemerkens- und lobenswert. Qualitativ steht er aber in der Umsetzung in keinem Verhältnis zu den anderen Teilen der Grammatik. Dies müßte unbedingt, genau wie das Layout auch, in einer weiteren Auflage berücksichtigt werden.

»Die deutsche Grammatik wird immer ein sich der Didaktik sperrender Urwald bleiben«, wie Wolfgang Rug kürzlich auf einer Fachtagung treffend sagte. Mit *Grammatik (noch mal) von Anfang an* ist es Margarete Hansen jedoch grundsätzlich gelungen, für viele, die sich erst gar nicht hineinwagten, einen Weg in diesen Dschungel zu schlagen. Einen Weg, auf dem es durchaus auch für weitgewanderte Didaktiker Neues zu entdecken gibt.

Literatur

Ammon, Ulrich u. a.: *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbel-*

gien und Südtirol. Berlin; New York: de Gruyter, 2004.

Clamer, Friedrich u. a.: *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln, Listen, Übungen.* Bonn: Liebaug-Dartmann, 1992.

Clamer, Friedrich; Jeilmann, Erhard: *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln, Listen, Übungen.* Bonn: Liebaug-Dartmann, 1997.

Jentsch, Horst: *Grammatik zum Üben. Grundstufe.* Köln: Jentsch, 1999.

Jentsch, Horst: *Grammatik zum Üben. Mittelstufe.* Köln: Jentsch, 2000.

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe.* Stuttgart: Klett, 2002.

Vorderwülbecke, Anne: *Das Grammatikheft.* Stuttgart: Klett, 2000.

Hering, Axel u. a.: *Em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber, 2002.

Held, Gudrun (Hrsg.):

Partikeln und Höflichkeit. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Cross Cultural Communication 10). – ISBN 3-631-39978-2. 384 Seiten, € 49,80

(Reinhard von Bernus, Berlin)

Mit »Partikeln« sind in diesem Band nahezu ausschließlich die Abtönungs- oder Modalpartikeln gemeint. Und genau diese sind es, die im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Lehrenden wie Lernenden besondere Schwierigkeiten bereiten – nach wie vor und auf allen Sprachniveaus, von A1 bis C2 und darüber hinaus in den Übersetzer-Kursen.

Die frühere Kritik, daß der Deutschunterricht in seinen künstlichen Kommunikationssituationen die ganze expressive Dimension und damit auch die Abtönungspartikeln ausklammere (Harden/Rösler 1981), ist inzwischen von den gängigen Lehrwerken aufgenommen worden. Es findet sich jetzt nicht nur das Bestreben, authentische Kommunikationssituatio-

nen im Unterricht zu generieren, es finden sich auch schon ab den ersten Lektionen reichlich Partikeln in den Musterdialogen und Sprechübungen. Sie sollen Realitätsnähe schaffen, die Lerner anregen, selbst Partikeln zu verwenden, und sie bringen die Lehrer immer wieder in die schwierige Lage, schon Anfängern die Verwendung sprachlicher Elemente erklären zu sollen, für die sich, wie Harald Weydt es im hier besprochenen Band formuliert, »keine Entsprechungen in der sogenannten außersprachlichen Wirklichkeit« angeben lassen.

Die semantische Vagheit der Partikeln, verbunden mit starker Kontextabhängigkeit der Bedeutung, wurde schon 1989 als Grund für die enormen Schwierigkeiten mit ihnen im DaF-Unterricht benannt, wozu noch Homonymie, die Überschneidung mit anderen Wortklassen, die Zugehörigkeit zur gesprochenen Sprache und das Wirken auf die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern beitragen (Muhr 1989).

Und so ist die von Gudrun Held herausgegebene Sammlung von neunzehn sprachwissenschaftlichen Aufsätzen allen DaF-Lehrenden sehr zu empfehlen. Nicht weil sie eine einfache Lösung bringen könnte – im Gegenteil, einige Beiträge warnen vor zu einfachen Lösungen, und diese Warnungen richten sich ausdrücklich an die Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Elke Hentschel, die sich in ihrem Aufsatz »Wenn Partikeln frech werden ...« auf Exklamations- und Interrogativsätze beschränkt, zeigt, in welchen Kontexten einzelne Partikeln geradezu unfreundlich und aggressiv wirken. Vergleicht man die Frage »Wie geht's dir denn?« mit der Frage »Wie siehst du denn aus?«, sieht man, es ist nicht die Partikel *denn*, die alleine über den freundlichen oder unfreundlichen Charakter einer Äußerung entscheidet.

Auch der Aufsatz von Manfred Kienpointner, der Gradpartikeln (z. B.: *sogar, ausgerechnet, genau, insbesondere*) und Steigerungspartikeln (z. B.: *sehr, total, weitaus, einigermaßen*) einbezieht, kann auf der Grundlage eines relativ kleinen Korpus zeigen, wie Partikeln unhöflich eingesetzt werden, wenn sie dazu beitragen sollen, das Gesicht eines anderen zu bedrohen. Das »Gesicht« gehört zu einer Begrifflichkeit, der auch die meisten anderen Beiträge des Bandes in der Beschreibung der sprachlichen Formen von Höflichkeit folgen. Das zugrundeliegende Werk, Brown/Levinsons *Politeness. Some Universals in Language Usage* von 1987, stützt sich auf Goffman. Hier geht es bei Höflichkeit um das »Gesicht«, das Selbstbild, das eine Person für sich beansprucht. Höflichkeit zielt einerseits darauf, das positive Gesicht des anderen zu stärken, ihm Lob zukommen zu lassen und ihm gute Eigenschaften zuzusprechen (positive Höflichkeit), andererseits darauf, die Freiheit des anderen, seine Eigenständigkeit und Autarkie möglichst nicht oder möglichst wenig zu verletzen (negative Höflichkeit). Aufgabe der Höflichkeit ist es, »gesichtsbedrohende Akte« zu vermeiden oder zu mildern.

Weydt kritisiert in seinem Beitrag ein folgenreiches Mißverständnis, das bei Brown/Levinson schon angelegt ist und dann in der gänzlich falschen Weise weitertradiert wurde, daß nämlich die Abtönungspartikeln im Deutschen die Aufgabe hätten, Aussagen abzuschwächen, undeutlich zu machen und so der Höflichkeit zu dienen. Partikeln sind jedoch gerade verdeutlichend und können auch verstärkende Wirkung entfalten. Sie sollen zeigen, daß der »Sprecher sich Gedanken über den Bewußtseinsstand des Adressaten macht« (Weydt). Das werde in jeder Sprachgemeinschaft als angenehm empfunden. Aber entsprechend werde ein Adressat sich durch

falsch gesetzte Partikeln auch falsch verstanden fühlen. An dieser Stelle erfolgt die eindringliche Mahnung an Lehrer und Lerner im Fach Deutsch als Fremdsprache: Es ist besser, keine Partikeln zu verwenden als falsch eingesetzte, die dann die Kommunikation empfindlich stören können. Eine weitere Warnung bezieht sich auf übermäßigen und zu schematischen Gebrauch von Partikeln. Wenn der Sprecher beispielsweise mit einer Partikel *denn* in einer Frage schon klargestellt hat, daß er dem Adressaten zugewandt ist, ist die Partikel *denn* in unmittelbar folgenden Fragen unnötig, da der Sprecher seine Position dem Adressaten gegenüber nicht mehr erklären muß.

In diesem Zusammenhang sind auch die Ausführungen Hentschels beachtenswert. Sie argumentiert, daß Partikeln vielfach ein Zeichen für Privatheit sind und daher in bestimmten öffentlichen Zusammenhängen leicht eine anzügliche, anbiedernde, ja unverschämte Wirkung entfalten können. Wenn man bedenkt, daß Ausländer das Deutsche zunächst eher in öffentlichen Zusammenhängen als in privaten benötigen werden und daß die Satzbetonung im Partikelgebrauch eine große Rolle für die Bedeutung spielt, läßt sich erahnen, was für unerwartete und ungewollte Reaktionen durch einen fehlerhaften Einsatz von Partikeln hervorgerufen werden können. Ein Lehrer, der den Gebrauch von Abtönungspartikeln zu vermitteln hat, ist also zu größter Genauigkeit verpflichtet. Diese zu erhöhen, dazu ist allerdings die vorliegende Aufsatzsammlung hervorragend geeignet.

Wer mit Übersetzen zu tun hat oder kontrastiv arbeitet, wird von den Untersuchungen aus anderen Sprachen besonders profitieren. Der Band enthält Arbeiten zu Phänomenen der italienischen Sprache, zum Russischen, zu Spanisch,

Englisch, Japanisch. Partikeln und Höflichkeit im Zapotekischen werden ausführlich dargestellt, die *Est-ce que/c'est que*-Konstruktion im Französischen wird behandelt und auch Partikeln im Alt-Italienischen und Lateinischen.

Wer schon früher die Weydt'schen Graphiken zu den deutschen Partikeln *immerhin*, *wenigstens*, *jedenfalls* und *schließlich* für den Unterricht genutzt hat (Weydt 1979: 407 ff.), wird gespannt sein, wie sich seine hier neu vorgestellten Graphiken zu den Partikeln *aber*, *auch*, *bloß*, *denn*, *doch*, *sowieso* einsetzen lassen.

Literatur

- Brown, Penelope; Levinson, Stephen C.: *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP, 1987.
- Harden, Theo; Rösler, Dietmar: »Partikeln und Emotionen – zwei vernachlässigte Aspekte des gesteuerten Fremdspracherwerbs.« In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: Gross, 1981, 67–80.
- Muhr, Rudolf: »Didaktik der Modalpartikel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.« In: Weydt, Harald: *Sprechen mit Partikeln*. Berlin; New York: de Gruyter, 1989, 645–661.
- Weydt, Harald (Hrsg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1979.

Hoberg, Rudolf; Hoberg, Ursula:
Duden. Deutsche Grammatik – kurz gefasst. 2. überarbeitete Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2003. – ISBN 3-411-04182-X. 48 Seiten, € 5,00

(Anja Woitke, Bielefeld)

Die vorliegende Kurzgrammatik vermittelt auf nur 48 Seiten ein solides Grundwissen der deutschen Grammatik. In übersichtlichen Tabellen werden hier alle wichtigen Aspekte (Wörter und Wortarten: Verb, Substantiv, Adjektiv, Adverb,

Präpositionen, Konjunktionen, Interjektionen; Satz) aufgegriffen. Fachtermini werden erklärt und durch Beispiele erläutert, Regeln und deren Ausnahmen kurz und verständlich dargelegt.

Ein Beispiel: Der Abschnitt zu den Präpositionen umfaßt zwei Seiten. Anfangs wird beschrieben, was Präpositionen sind und welche Funktion sie innerhalb des Satzes haben. Danach folgt eine Unterteilung in lokale, temporale, kausale und modale Präpositionen mit Beispielen, im Anschluß daran eine Auswahl der wichtigsten Präpositionen (70) und ihre Rektion. In zwei Tabellen wird dann auf die Ausnahmen bzw. Besonderheiten einiger Präpositionen eingegangen, z. B. Präpositionen, die mehrere Fälle bestimmen können. In zwei weiteren Tabellen finden sich Beispiele und Erklärungen zur Stellung der Präpositionen und zur Verschmelzung von Präposition und Artikel.

Deutsche Grammatik – kurz gefasst wird dem eigenen Anspruch – »übersichtlich, verständlich, zum Lernen und Wiederholen« (Buchumschlag) – also durchaus gerecht. Sie richtet sich an alle, die Grundwissen nachschlagen, wiederholen oder auffrischen möchten. Besonders praktisch ist die Broschüre m. E. für alle, die viel unterwegs sind und auf ein handliches Nachschlagewerk nicht verzichten möchten, also Schüler, ausländische Studierende und Sprachlehrer im Ausland, denn diese 48 Seiten passen in jeden Koffer.

Als negativ ist lediglich anzumerken, daß es kein Stichwortverzeichnis gibt und daß sich die Seitenzahlen (wie bei Duden allgemein üblich) etwas versteckt oben an der Innenseite befinden. Für diejenigen, denen diese Grammatik dann zu kurz gefaßt ist, gibt es im Vorwort Empfehlungen für weiterführende oder umfassendere Grammatiken aus dem Hause Duden.

Hofert, Svenja:

Erfolgreich als freier Journalist. Konstanz: UVK, 2003. – ISBN 3-89669-364-6. 216 Seiten, € 19,90

(*Beate Herberich, Verona / Italien*)

Freie Journalisten gibt es wie Sand am Meer. Doch Wolfgang Kiesel vom Deutschen Journalisten-Verband meinte schon 2001: »Machen wir uns nichts vor: Noch immer entscheidet sich ein großer Teil der Freien nicht allein und nicht ganz freiwillig für die Selbstständigkeit.« (2001: 9) In Zeiten, in denen das Pressewesen unter dem nachlassenden Anzeigengeschäft und den schwindenden Auflagen stöhnt, stimmt diese Aussage mehr denn je. Fest angestellte Redakteure werden wegrationalisiert, die Übernahme nach einem Volontariat ist zur Seltenheit geworden. Für viele Journalisten ist der Schritt in die Selbstständigkeit die einzige Alternative zur Arbeitslosigkeit.

Mittlerweile versuchen schätzungsweise mehr als 30.000 hauptberufliche freie Journalistinnen und Journalisten im Medien-gewerbe ihr Glück. »Doch der Markt [...] ist eng, die Nachfrage groß, das Angebot klein« (9), bemerkt die Autorin Svenja Hofert in der Einleitung ihres Buches. Und stellt gleich hinterher die Gretchenfrage: »Wie können Sie erfolgreich sein?« (9) Ja, wie eigentlich? Eine flotte Schreibe ist schon längst nicht mehr ausreichend, um Kunden an Land zu ziehen. Die gängige Fachliteratur gibt meist nur arbeitstechnische oder steuerrechtliche Tips. Und beim Blick auf erfolgreiche Kollegen bleibt oft nur der bohrende Zweifel: »Wie machen die denn das?« (13)

Hoffnung auf die entscheidende Antwort macht der vielversprechende Titel von Svenja Hoferts Buch *Erfolgreich als freier Journalist*. In der Tat überzeugt es bereits auf den ersten Seiten durch einen vollkommen neuen Ansatz: eine umfassende Marketingstrategie für freie Journalisten.

Denn »als Freiberufler sind Sie kein Angestellter ohne Arbeitsvertrag, sondern ein selbstständiger Unternehmer. Sie müssen sich mit guter Arbeit am Markt positionieren und Gewinne erzielen« (9). Gerade Journalisten, die eher unfreiwillig in die Selbstständigkeit gerutscht sind, tun sich mit dieser Einsicht schwer. Oder wehren sich dagegen, die Frucht ihrer geistigen Arbeit als »Produkt«, sich selbst gar als »Produktmanager« (15) zu sehen. Aber eine genaue Betrachtung der Marktsituation zeigt: »Autoren, die Top-Honorare aushandeln, sind durchaus nicht immer Edel-Federn. Ganz im Gegenteil: Preisgekrönte Edel-Schreiber haben oft viel mehr Mühe, für ihr wirtschaftliches Auskommen zu sorgen als wirtschaftlich denkende und handelnde selbstständige Journalisten.« (197)

Die Autorin arbeitet selbst als freie Journalistin in Hamburg und war nach Studium und Volontariat viele Jahre in einem internationalen Konzern und in einem Mittelstandsunternehmen im Bereich der Marketingkommunikation tätig. Sie versteht ihr Buch als »Handbuch für Journalisten, die erfolgreicher sein wollen, als sie es bisher waren oder als andere es sind« (10). Sie will zeigen, wie man das eigene Produkt gezielter verkauft, wirkungsvoller kommuniziert, serviceorientiert denkt und einfacher neue Auftraggeber gewinnt und hält. Dabei stützte sich Svenja Hofert auch auf die Marketingerfahrungen zahlreicher Kollegen, die ihr von Erfolgen oder Mißerfolgen einzelner Maßnahmen berichteten. »So konnte ein Handbuch für Praktiker entstehen statt eines Buches über graue und ferne Praxistheorie.« (10)

Das ist der Autorin rundum gelungen. Theoretische Grundkenntnisse des Marketings werden leicht verständlich vermittelt, verlieren aber nie den Bezug zur beruflichen und persönlichen Situation des Lesers. Dieser lernt, die vier absatzpoliti-

schen Instrumente des so genannten Marketing-Mix (Produktpolitik, Preispolitik, Distributionspolitik und Kommunikationspolitik) auf seine journalistische Arbeit anzuwenden, also den Markt zu analysieren, eine Nische zu entdecken und zu besetzen. Viel Raum wird dabei der Frage der eigenen Zielsetzungen gelassen, damit man »sich selbst durch seine klare, selbst festgelegte Marschrichtung einen Wettbewerbsvorteil« (29) verschaffen kann. Die eigene, definierte Geschäftsidee ist schließlich die Wurzel der Corporate Identity, der Unternehmensidentität, die es stimmig aufzubauen gilt, um statt eines No-Name-Produkts eine »Marke Ich« zu schaffen.

Weiter lernt der Leser, seine »Marke Ich« durch erfolgreiches Selbstmarketing bekannt zu machen, ein effizientes Netzwerk aufzubauen sowie seine Zielgruppe und seine *Unique Selling Proposition* (das besondere Verkaufsargument) zu definieren. Svenja Hofert gibt außerdem konkrete Tips zur erfolgreichen Akquise, Kundenbindung sowie Mehrfachverwertung von Artikeln und zeigt Strategien gegen Preisdumping auf. Immer bleibt sie nahe an der Realität und nahe am Markt, redet nichts schön, wenn sie zum Beispiel schreibt: »»Friss oder stirb« – so lautet das Motto für viele Schreiber.« (196) Sie ist glaubwürdig, nennt die Dinge beim Namen und bezieht Position: »Um überhaupt Fuß zu fassen, müssen Abstriche sein? Ich behaupte, nein: Wer selbstbewusst auftritt und gar nicht erst den Gedanken aufkommen lässt, er sei für Hungerlohn zu haben, schafft es auch auf einem akzeptablen Niveau.« (196)

Drei Kapitel zeigen, wie man cleveres Online-Marketing betreiben kann. Im Mittelpunkt stehen die eigene Internetpräsenz, die aktive Vermarktung der eigenen Webseite und die Möglichkeiten, das Internet als billige, aber wirksame Werbepattform zu nutzen. Als Form der

kostenlosen Werbung nennt die Autorin zum Beispiel die E-Mail-Signatur und gibt Ratschläge, wie man eine solche entwickeln kann. Zu zahlreichen Themen listet sie außerdem nützliche Internet-adressen auf, die auch Insidern viel Neues bieten.

Fazit: ein überzeugender und wertvoller Ratgeber für freie Journalisten und die, die es werden wollen. Er besticht durch unzählige nützliche Praxistips, einen – für ein Handbuch eher ungewöhnlichen – persönlichen Stil (Hofert spricht den Leser direkt mit »Sie« an) und die vielen Checklisten, anhand derer man die eigene Situation immer wieder neu ausleuchten kann. Bei der Lektüre scheint der berufliche Erfolg tatsächlich in greifbare Nähe zu rücken, vor allem aber ist die Lust geweckt, das eigene Kleinunternehmen noch einmal richtig in Schwung zu bringen, es noch einmal aufs Neue zu wagen. Und damit ist der erste Schritt zum Erfolgreich-Sein sicher schon getan.

Literatur

Deutscher Journalisten-Verband e. V. (Hrsg.): *Von Beruf frei. Der Ratgeber für freie Journalistinnen und Journalisten*. Bonn: DJV-Verlags- und Service GmbH, 2001.

Hoffmann, Ludger (Hrsg.):

Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin; New York: de Gruyter, 2003. – ISBN 3-11-017631-9. 400 Seiten, € 98,00

(*Katja Reinecke, Florianópolis / Brasilien*)

Ludger Hoffmann vereinigt in seinem Sammelband zehn Aufsätze, die syntaktische Probleme aus Sicht der funktionalen Pragmatik behandeln. Der erste Beitrag stammt vom Herausgeber selbst. In »Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren« hält Hoffmann auf mehr als 100

der insgesamt 400 Seiten ein »Plädoyer für eine funktionale Fundierung der Syntax« (117). Zu den *Prinzipien* zählt Hoffmann sechs axiomatische Annahmen, in denen der Gegenstand, die grundlegenden Funktionen, die Äußerungsstruktur, der universale Charakter von Sprache sowie Formen und Gesetzmäßigkeiten der Syntax und ihre Verständnismechanismen festgelegt werden. Von Ehlich (1991) übernimmt Hoffmann das Konzept der sprachlichen *Prozeduren*. Das Metzler Lexikon Sprache definiert *Prozedur* als »sprachliche Handlungseinheit unterhalb der Stufe des Sprechakts, aus der sich die Akte zusammensetzen, die aber z. T. auch für sich selbst realisiert werden kann« (2000). Die Funktion einer Prozedur wird dadurch bestimmt, wie sie Sprecher und Hörer koordiniert. Je nach Funktion wirken die Prozeduren nach Ehlichs Konzeption in fünf unterschiedlichen Feldern. Im *Zeigfeld*, das Ehlich (1991) aus der ursprünglichen Zwei-Felder-Theorie von Bühler (1934/1965) übernimmt, wirken Prozeduren, die dem Hörer den »Verweisraum« (Ehlich) zeigen: »ich, da, jetzt, dann« (22). Im *Symbolfeld* stellen die Prozeduren, hier Substantiv-, Verb- und Adjektivstämme, für den Hörer die Verbindung zur Wirklichkeit her. Die von Ehlich (1991) neu eingeführten drei Felder umfassen das *Operationsfeld*, in welchem die Wissensverarbeitung des Hörers beeinflusst wird (durch z. B. Konjunktionen und Anaphern), das *Lenkfeld*, in welchem unmittelbar in das Wissen oder Handeln des Hörers eingegriffen wird (z. B. durch Interjektionen, Imperativendung, Vokativ), und das *Malfeld*, in welchem dem Hörer expressive Nuancen und Einstellungen übermittelt werden (z. B. durch die Intonation). Hoffmann bezeichnet die Prozeduren als »atomar« (22). Die jeweilige Form, in welcher sprachliche Mittel kombiniert, koordiniert, synthetisiert oder integriert wer-

den, »trägt syntaktisch zum Wissensaufbau bei« (22). Die Eigenschaften der Prozeduren und die Regeln ihres syntaktischen Zusammenwirkens stellen die Grundlage der funktional-pragmatischen Syntax dar, die Hoffmann detailliert und mit anschaulichen Beispielen und Abbildungen zu erklären versteht. Unklar bleibt einzig die Verwendung des Begriffes »Prozedur«. Während er bei Ehlich ausschließlich die kleinste sprachliche Handlungseinheit bezeichnet, verwendet Hoffmann ihn unglücklicherweise auch für die Formen des Zusammenwirkens von Prozeduren, spricht also von Prozeduren der Integration oder Synthese, die laut dem vorgestellten Syntaxmodell auf einer höheren Ebene als die Prozedur im Ehlich'schen Sinne angesiedelt sind.

Die übrigen Aufsätze beleuchten syntaktische und handlungstheoretische Aspekte des Deutschen. Einige Artikel beschäftigen sich mit Sprachvergleichen. Petr Bednarský vergleicht deutsche und tschechische Präpositionen, Konrad Ehlich untersucht Beispiele aus dem Hebräischen, Oksana Kovtun vergleicht die unbestimmte Determination im Deutschen mit dem Russischen und Ukrainischen.

Interessant ist, daß in allen neun Aufsätzen das skizzierte, funktional-pragmatische Syntaxmodell zugrunde gelegt wird. Die Autoren, z. B. Rainer von Kugelgen in »Parenthesen handlungstheoretisch betrachtet«, setzen sich explizit mit dem von Hoffmann Vorgestellten auseinander und führen es aus. Die Beiträge stellen eine abwechslungsreiche Weiterführung und Anwendung Hoffmanns theoretischer Erläuterungen in den unterschiedlichsten Bereichen dar. Das macht den Band gehaltvoll und die Lektüre lohnenswert.

Die einzelnen Kapitel können nicht alle hier berücksichtigt werden, ich werde jedoch auf einen von ihnen näher eingehen. Der Beitrag von Bednarský wird von

Hoffmann (15) als »eine ausgezeichnete Basis für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache« bezeichnet. Tatsächlich kann man eher von einer Anwendung der funktional-pragmatischen Prinzipien auf die kontrastive Sprachbetrachtung des Sprachenpaares Deutsch-Tschechisch sprechen. Bednarský untersucht das Verhältnis zwischen den Präpositionen *an* und *na*, die beide aus der griechischen Partikel *ανα* hervorgegangen sind. Als Vergleichspunkt dient der Sprachzweck. Der Zweck beider Präpositionen ist, innerhalb eines Satzes eine Relation zu erstellen. Um die im heutigen Sprachgebrauch wirkenden Prozeduren zu analysieren, geht Bednarský auf die nennende Prozedur zurück, die etymologisch beiden Präpositionen zugrundeliegt. Das griechische Adverb *ανα* enthält die nennende Prozedur »Nähe« (238). Im deutschen *an* und im tschechischen *na* entstanden daraus relationierende Prozeduren. Im Deutschen wird *an* dabei als Vereinigung von den getrennt konzipierten Einheiten betrachtet, die es innerhalb eines Satzes relationiert. Im Tschechischen hingegen wird *na* als eine Selektion (Filter, Adressierung) interpretiert, mit welchem das zu Beziehende von dem zu Relationierenden ausgewählt wird. Um die Innersatz-Relation von *an* und *na* eindeutig klären zu können, ist es jedoch notwendig, die Spezifika der Kasus in beiden Fällen zu berücksichtigen. Bednarský kommt zu dem Schluß, daß im Deutschen *an* der »Hauptakteur« der Relationierung« (244) ist, die Kasus stellen Teil dieser Relationierung dar. Im Tschechischen hingegen wirken Präposition und Kasus gleichermaßen in der Relationierung. »Die Kasus haben die Aufgabe, die nennenden Prozeduren der zu relationierenden Nomina für die Relation zu spezifizieren« (245), die Präposition funktioniert als »Kasusmodifikator« (245). Für das Deutsche weist der Autor

stattdessen die Tendenz nach, die operativen von den nennenden Prozeduren zu trennen.

Mit seinem Beitrag demonstriert Bednarský die Anwendbarkeit der funktional-pragmatischen Analyse für die kontrastive Sprachbetrachtung. Direkte Bezüge für den DaF-Unterricht mit tschechischen Muttersprachlern müssen von diesem Punkt aus allerdings erst noch erarbeitet werden.

Insgesamt legt Hoffmann mit diesem Sammelband eine umfangreiche Darstellung funktional-pragmatischer Anwendungsbereiche vor. Die einzelnen Kapitel sind durchweg klar gegliedert und sowohl für sich als auch im Gesamtzusammenhang lesenswert. Für rund 100,- € ist die Anschaffung allerdings wahrscheinlich eher für Bibliotheken interessant.

Literatur

Bühler, Klaus: *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer, 1934/1965.

Ehlich, Konrad: »Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren.« (1991) In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000, 183–202.

Metzler Lexikon Sprache. CD-ROM. Berlin: Directmedia Publ., 2000 (Digitale Bibliothek 34).

Hu, Adelheid:

Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr, 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6015-9. 350 Seiten, € 38,-

(*Maria Gkamarazi, Alexandroupoli / Griechenland*)

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität in der heutigen schulischen Realität in Deutschland. Die Verfasserin in-

teressiert die Angemessenheit der traditionellen Fremdsprachendidaktik und vor allem ihre Gültigkeit im multilingualen bzw. multikulturellen deutschen Raum von heute sowie die Rolle der Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder im Fremdsprachenunterricht. Mit dem Ziel, die Schüler- bzw. Lehrerperspektiven in Bezug auf die migrationsspezifische Mehrsprachigkeit und ihre Einstellung zum Fremdsprachenunterricht zu erläutern, wurde eine empirische Untersuchung in zwei unterschiedlichen deutschen Schularten durchgeführt. Einerseits steht eine Hauptschule im Vordergrund der Untersuchung, deren SchülerInnen überwiegend aus Migrantenfamilien in schlechten wirtschaftlichen bzw. sozialen Verhältnissen stammen. Andererseits beschäftigt sich die Autorin mit den Schülern eines Gymnasiums, sie stammen aus eher wohlhabenden Familien. Wie die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen der Hauptschule bzw. des Gymnasiums durch ihre Lehrenden jeweils empfunden wird, stellt eine sehr interessante Erkenntnis für den Leser dar. Ausgesprochen bemerkenswert, jedoch gleichzeitig beunruhigend ist die Realität des schulischen Fremdsprachenunterrichts, wie sie sich durch die vorliegende Studie darstellt.

Das Buch läßt sich in drei inhaltliche Teile unterteilen. Im ersten Teil befaßt sich die Autorin mit wichtigen Positionen bzw. Begriffen der Mehrsprachigkeitsforschung. In diesem Teil, der als theoretische Basis der Studie dient, wird der Leser mit den leitenden Begriffen der *Kultur*, *Multi-* und *Interkulturalität* sowie der *Identitätstheorie* konfrontiert. Die Ziele der modernen Fremdsprachendidaktik und der Mehrsprachigkeitsforschung werden dem ehemaligen »monolingualen Habitus« gegenübergestellt.

Im weiteren findet eine empirische Annäherung statt. Da der Begriff der Mehr-

sprachigkeit eng mit der Migration verbunden ist, werden im zweiten Teil des Buches SchülerInnen mit Migrationserfahrungen befragt. Die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der Mehrsprachigkeit und ihrer Rolle im Fremdsprachenunterricht wird dabei ebenso dargestellt. SchülerInnen beider Schularten werden nach ihrer sprachlichen Biographie, nach der Sprachpraxis außerhalb der Schule, nach einer persönlichen Beurteilung der emotionalen Besetzung der Sprachen sowie nach einer Beurteilung der eigenen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und Bewertung des schulischen Fremdsprachenunterrichts gefragt. Gespräche mit den Lehrern bzw. Fremdsprachenlehrern zeigten die Auffassungen auch dieser Gruppe zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Komplexität ihrer Schüler bzw. zum schulischen Sprachenunterricht. Ihre Meinung zur Mehrsprachigkeit äußert auch eine Gruppe von monolingual aufgewachsenen Schülern ohne Migrationserfahrung. Sowohl im Fall der Hauptschule als auch des Gymnasiums werden individuelle Erfahrungen und Meinungen der Kinder bzw. der Lehrenden, die während der Durchführung der Gespräche mit der Verfasserin entstanden, wörtlich in dieser Arbeit zitiert und sorgen auf diese Weise für eine aussagekräftige Darstellung.

Abschließend faßt im dritten Teil der Arbeit die Autorin die Ergebnisse der Studie zusammen. Konsequenzen für Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung, die sich aus dem theoretischen und dem empirischen Teil ergeben, werden dabei diskutiert. Die Studie zeigt, daß Fremdsprachenlehrer sich nur wenig mit den Konzepten interkultureller Fremdsprachendidaktik auseinandersetzen. Mehrsprachigkeit und kulturelle Verschiedenheit scheinen keine Rolle im heutigen Fremdsprachenunterricht zu spielen.

Inozuka, Emiko:

Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Tübingen: Narr, 2003 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 468). – ISBN 3-8233-5764-6. 130 Seiten, € 39,-

(*Katja Reinecke, Florianópolis / Brasilien*)

In ihrem kleinen Kompendium gibt Inozuka einen Überblick über verschiedene Ansätze zur Beschreibung der (deutschen) Intonation, die zwischen 1918 und 1993 entstanden sind. Aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweisen der einzelnen Disziplinen wie unter anderem der Phonologie, Sprechwissenschaft und Phonetik sowie der verschiedenen Schulen der Intonationsbeschreibung besteht im Bereich der Intonationsforschung eine große Vielfalt von Modellen. Dies führt dazu, daß in der Literatur gleiche Termini unterschiedlich begrifflich besetzt werden und es keine einheitlichen Meßkriterien für die zu beschreibenden Phänomene gibt. Je nachdem, ob »Intonation« aus akustischer, auditiver oder psycholinguistischer Sicht betrachtet wird und ob sie perceptiv oder instrumentell untersucht wird, ergibt sich ein anderes Bild. Obwohl die Vielfalt der Disziplinen vorteilhaft für eine ganzheitliche Erschließung des Phänomens ist, führt sie auch zu Mißverständnissen zwischen den unterschiedlichen Ansätzen.

Inozuka stellt 12 Definitionen von Intonationsmodellen vor. Ihre Auswahl konzentriert sich auf deutsche Modelle und einige »klassische Theorien, auf denen die modernen Untersuchungen der deutschen Intonation beruhen« (9). Im ersten Kapitel werden die verschiedenen Definitionen von »Intonation« einander gegenübergestellt. Inozuka beginnt mit Daniel Jones' *An Outline of English Phonetics* und berücksichtigt auf der Seite der Klassiker unter anderen Otto von Essen, Alexander Isačenko und Hans-Joachim

Schädlich sowie unter den neueren Modellen Selting, Féry und Möbius. Im zweiten und dritten Kapitel analysiert Inozuka, welche Faktoren und Funktionen bei der Untersuchung der Intonation jeweils zugrundegelegt werden. Im vierten Kapitel vergleicht sie die Modelle hinsichtlich ihrer Methodologie. Im fünften Kapitel schließlich formuliert Inozuka einen eigenen Ansatz zur Definition und Untersuchung der Intonation. Das Ziel der Autorin ist, Licht ins »Dickicht der Veröffentlichungen« zu bringen und den »Rahmen für künftige Intonationsuntersuchungen« (Klappentext) neu zu definieren. Zumindest ersteres ist aus Sicht der aktuellen Intonationsforschung sehr notwendig gewesen. Inozuka deckt mit ihrem Überblick eine Bandbreite von Modellen ab, die in einem einzigen Kapitel zum Forschungsstand im Rahmen einer Intonationsuntersuchung nicht zu erfassen ist. Der eigene Definitionsansatz hingegen ist nicht überzeugend. Inozuka beschränkt sich auf allgemeine Soll-Formulierungen, die Zielversprechung aus dem Klappentext wird nicht eingelöst. Betrachtet man die Zielsetzung und den Umfang von knapp 130 Seiten, stellt sich die Frage, für welche Zielgruppe das Buch geschrieben wurde. Für Spezialisten der Intonation kann dieses kleine Nachschlagewerk interessant sein, die Ausführung zu den einzelnen Definitionen ist jedoch sehr knapp und oberflächlich gehalten. Der Ansatz von Selting zum Beispiel wird auf weniger als einer halben Seite vorgestellt. Auch mangelt es an Reflektion. Zwar berührt die Autorin die grundlegenden Probleme, schafft es aber nicht, sie klar zu benennen. Statt dessen finden sich wiederholt viele Formulierungen, ohne daß klar wird, ob damit ein neuer oder ein bereits beschriebener Aspekt benannt werden soll. Auch ist die Auswahl der Modelle nicht näher erläutert; die Autorin geht bis zum Be-

ginn des 20. Jahrhunderts zurück, es fehlen aber insbesondere neuere Veröffentlichungen. Das jüngste Modell ist aus dem Jahre 1993 und damit bei Drucklegung bereits 10 Jahre alt. Angesichts der rasanten Fortschritte von Technik und Software im letzten Jahrzehnt, die für die knifflige instrumentelle Messung der Intonationsparameter einen bedeutenden Unterschied gemacht haben, ist das Werk nicht aktuell genug.

Für diejenigen, die eine Einführung in die (deutsche) Intonation suchen oder sich für DaF-spezifische Fragen interessieren, ist Inozukas Überblick nicht empfehlenswert. Für den stolzen Preis von 39,- € sind andere aktuelle Veröffentlichungen zugänglich.

Literatur

Jones, Daniel: *An Outline of English Phonetics*. Leipzig: Teubner, 1914.

Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): **Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03. Band 3. Thema: Interkultur**. Essen: Klartext, 2003. – ISBN 3-89861-184-1. 495 Seiten, € 19,90

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Nach den Schwerpunkten *Bürgerschaftliches Engagement* und *Kulturföderalismus* hat das Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft in seinem dritten Jahrbuch das Thema *Interkultur* fokussiert. Christina Weiss, Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien, deren Haus die Edition gefördert hat, benennt in ihrem Geleitwort die immense gesellschaftspolitische Notwendigkeit einer praktizierten Interkulturalität: »Immer deutlicher zeichnet sich

ab, dass der Umgang mit kultureller Pluralität zum Maßstab eines friedlichen und freiheitlichen Zusammenlebens wird – in einer globalisierten Welt ebenso wie innerhalb zunehmend multikulturell geprägter Gemeinwesen.« (9) In einem weiteren Beitrag betrachtet sie die Verzahnung von innerer und äußerer Kulturpolitik und erkennt, daß der Migrationskontext zentrale Fragen der interkulturellen Kulturarbeit bestimmt. Die Bundesrepublik kann bei der Gestaltung einer pluralistischen Gesellschaft von klassischen Einwanderungsländern wie den USA, aber auch von ihrer Kolonialgeschichte geprägten europäischen Staaten wie Frankreich und Großbritannien lernen. Wichtig ist für sie die Einsicht, »dass wirklich gelebte Pluralität nicht erreichbar ist, wenn wir kulturelle Gruppen nicht als Menge von Individuen betrachten, sondern als Kollektive umarmend integrieren und letztlich auflösen« (127). In den weiteren Beiträgen äußern sich kommunal-, landes- und bundespolitische Experten sowie Wissenschaftler zur Interkultur, wobei im Folgenden nur eine Auswahl vorgenommen werden kann. Klaus Bade, der führende Migrantenforscher in Deutschland, systematisiert in seiner Studie über die Geschichte und Gegenwart der Migration historische Phasen von Wanderbewegungen und Migrantengruppierungen und stellt dabei unterschiedliche Erfolge bei den Integrationsbemühungen fest. So sind Roma nach wie vor gesellschaftlichen Ausgrenzungen ausgesetzt, während bei Aussiedlern und Kontingentflüchtlingen aus Osteuropa eine größere Akzeptanz bei der einheimischen Bevölkerung erreicht ist. Der Komparatist und Lyriker Carmine Chiellino, Herausgeber eines vielbeachteten Handbuchs zur interkulturellen Literatur in Deutschland, erörtert die Bedeutung der Bundesrepublik als »Kernland der europäischen Union«

(165) und formuliert die europapolitische Relevanz der Nachfolgegeneration der Arbeitsmigranten: »Jenseits ihrer beruflichen Fachkompetenzen stellen sie ein kostbares Potential an bilingualen und bikulturellen Integrationsfiguren dar, auf die jeder Mitgliedsstaat der Europäischen Union angewiesen ist, um seine innere Integration voranzutreiben.« (171) Besonders wichtig für die praktizierte interkulturelle Kulturarbeit in den Kommunen sind die Beiträge der Kulturwissenschaftlerin Katharina Noussi-Scheba, die Kunst und Kulturarbeit der afrikanischen Diaspora in Wien beschreibt, und der Kulturamtsleiterin Dorothea Kolland, die interkulturelle Konzepte in Berlin-Neukölln vorstellt. Der Essener Kulturdezernent und Präsident der Kulturpolitischen Gesellschaft, Oliver Scheytt, räumt in seiner Übersicht über die interkulturelle Kulturarbeit in Essen auch Defizite ein, sieht aber auch in Projekten wie *Ethno Art Ruhr* ermutigende Initiativen, die sogar einen gesellschaftlichen Mehrfachnutzen erreichen können. Enorme Bedeutung für die Förderung und Verbesserung der Interkulturarbeit hat die politische Bildung, was Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, und Max Fuchs, Vorsitzender des Deutschen Kulturrates, in ihren Aufsätzen nachhaltig unterstreichen. Dabei werden nationale und internationale Bedingungsfaktoren wie der »Pisa-Schock« und der von Samuel P. Huntington behauptete »Kampf der Kulturen« mit einbezogen.

Für die Kulturforschung bewährte Rubriken wie die Chronik wichtiger kulturpolitischer und kultureller Ereignisse des Jahres, eine Bibliographie und eine Adressenübersicht, darunter »Kunst und Kultur im Internet«, komplettieren ein bereits kulturwissenschaftlich etabliertes Periodikum.

Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton; Prinzler, Wolfgang (Hrsg.):

Geschichte des deutschen Films. 2., aktual. und erw. Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2004. – ISBN 3-476-01952-7. 666 Seiten, € 49,95

(Thomas Bleicher, Mainz)

Kennzeichnend für die (viel zu) späte wissenschaftliche Berücksichtigung des Films in Deutschland ist unter anderem die Tatsache, daß das internationale Referateorgan *Germanistik* erst seit 1998 die Rubrik »Theaterwissenschaft« um »Film- und Medienwissenschaft« ergänzt hat; eine Rezension der Erstauflage dieses Bandes aus dem Jahr 1993 sucht man deshalb dort ebenso vergeblich wie in *Info DaF*. Was in einer weitgehend historisch ausgerichteten Disziplin wie der Germanistik noch zu erklären sein mag, ist jedoch im Fach Deutsch als Fremdsprache, das sich immer wieder der konkreten Aktualität einer synchronen Internationalität stellen muß, kaum mehr nachzuvollziehen.

Um so dringlicher mag der Hinweis auf die aktualisierte Neuauflage dieses Buches sein, das jeder DaF-Dozent nicht nur als verlässliches Nachschlagewerk nutzen, sondern auch als Materialquelle für den Unterricht einsetzen kann. Gedacht ist hierbei insbesondere an die ausgezeichnet angeordneten Bilder, die meist schon für sich selbst sprechen – sei es daß sie als Einzelbilder Geschichte kommentieren (z. B. die nationalsozialistische »Inszenierung«, 127) oder in Kontrastbildern einige historische und gegenwärtige gesellschaftliche Verhaltensweisen interpretieren (z. B. die Positionen von Macht und Ohnmacht, 283; die Situation des Kindes, 422 f.; die Rolle der Frau, 418 f.). Diese Fotos sollten zudem dazu anregen, betreffende Sequenzen aus den jeweiligen Filmen (und nicht den ganzen Film!) im Unterricht (und nicht erst am Ende der Unterrichtseinheit!) vorzuführen, um

dem modernen Augenmenschen die (selbstverständlich unerläßlichen) Text-Dokumente noch sinnfälliger und nachdrücklicher zu vermitteln.

Nationale Filmgeschichten gibt es schon lange, so etwa in Frankreich, England, Italien und den USA, aber in Deutschland ist dieser Band »bis heute die einzige Gesamtdarstellung zu diesem Thema« (7). Dabei stellt sich natürlich auch Frieda Grafes grundsätzliche Frage: »Was ist das Deutsche am deutschen Film?« – Eine Frage, die letztlich nicht beantwortet werden kann, weil jeder einzelne Film vielleicht seine eigene Sicht nationaler Identität besitzt, das Film-Korpus insgesamt jedoch allenfalls verschiedene Identitäten anbietet. Zudem erweist sich eine nationale Betrachtung des Films schon allein deshalb als problematisch, weil der Film als hybrides (= multimediales) Medium, das die DaF-Komponenten Sprache, Landeskunde und Literatur gleichsam in sich bündelt, selten von Menschen aus einer einzigen Nation produziert und zudem meist als internationaler Exportartikel eingesetzt worden ist, so daß wir eher das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen entdecken und dadurch überhaupt erst temporäre nationale Unterschiede erkennen können. Diese spezifische Eigenart der ästhetischen Korrespondenz von nationalen und internationalen Elementen macht den Film zu einem geradezu unverzichtbaren Grundlagen-Medium in allen Bereichen kultureller Tätigkeiten. Daß dies noch keineswegs als Selbstverständlichkeit erkannt ist, zeigt die bittere Feststellung des Regisseurs Karmakar, nur in Deutschland habe man noch immer nicht kapiert, »dass Filme die stärksten Kulturträger eines Landes sind«, weshalb man sich im Ausland nichts »unter Deutschland vorstellen [könne], was über Mercedes-Benz hinausgeht« (2004). Eine nationale Filmbetrachtung ist demnach weit mehr als nur eine Geschichte

der einzelnen Filme; diese spiegeln ihre Zeit ebenso wider, wie sie Gegenmodelle zur jeweiligen Realität in Vergangenheit und Zukunft entwerfen, und sind somit Teil der allgemeinen Geschichte. Deshalb finden wir hier »Längsschnitte« (12), die vorrangig den nationalen Zäsuren folgen: von Kaiserreich und Weimarer Republik über Nationalsozialismus und Exil zu zweistaatlicher Nachkriegszeit und einstaatlicher Gegenwart. Dadurch treten allerdings gerade die filmhistorischen Zäsuren zu wenig hervor: nur unzureichend ersichtlich werden die über Monarchie und Faschismus hinaus wirksamen Kontinuitäten im Film, was durch eine schärfere Untergliederung möglich gewesen wäre, und zu wenig berücksichtigt werden zudem die filmspezifischen Veränderungen durch technische Innovationen wie z. B. die Einführung des Tonfilms, was jedoch vor allem die Aufgabe einer komparatistischen Filmgeschichte wäre. Erfreulich ist aber auf jeden Fall der (leider zu kurze) Beitrag über den Exilfilm, der zu Recht als Teil der nationalen Filmgeschichte betrachtet wird – nicht nur, weil hiermit der Blick auch auf ein anderes Deutschland zu Zeiten des Dritten Reiches gelenkt wird, sondern auch, weil emigrierte deutschsprachige Filmschaffende gerade im Exil internationale Filmgeschichte (mit)geschrieben haben.

Historisch angelegt sind auch die sog. »Querschnitte« (12) über Dokumentar- und Experimentfilm, »Filmkritik und Filmtheorie«, »Filmzensur und Selbstkontrolle« sowie »Fernsehen und Film« (während der »feministische Blick« leider nur auf die frühen Jahre des Kinos beschränkt bleibt). Hier könnte man fragen, ob es nicht doch sinnvoller gewesen wäre, auch diese Aspekte in den Längsschnitten mitzubehandeln; so wirken diese Beiträge wie mehr oder weniger beliebige und mit z. B. filmsoziologischen und filmtechni-

schen Artikeln zu ergänzende Nachträge zu einer einseitig dem Spielfilm gewidmeten Geschichtsbetrachtung. Diese Spielfilm-Abschnitte, die zwei Drittel des gesamten Bandes ausmachen und noch durch eine vorzügliche Chronik von 1895 bis 2004 ergänzt werden (567–616), sind qualitativ und quantitativ sicherlich nicht einheitlich, aber insgesamt doch sehr informativ und aufschlußreich, zumal mittlerweile auch kleine Schwächen beseitigt worden sind (so belegt Anton Kaes in Langs *M* nun auch die künstlerische Bedeutung des Tons, der nach seiner früheren Behauptung einfach »neu hinzugekommen« sein sollte).

Hier sei nur ein einziger Beitrag näher betrachtet: Katja Nicodemus' neues Kapitel über den Film der 90er Jahre, der als zeitgenössischer Kunstausdruck eine besondere Bedeutung für den DaF-Unterricht gewinnt, seine mehr oder minder authentische Aktualität. Die Autorin weist in den Einzelfilmen nach, was sie generell über die Filme dieser Zeit sagt: Am Anfang »hatte die bundesrepublikanische Gesellschaft mit der neudeutschen Komödie genau das Kino, das sie verdiente. Es war die Komödie des Mittelstandes, mit Filmen, die sich um privatistische Großstadtbeziehungen drehten«; »in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts [...] traten zunehmend Autorenpersönlichkeiten ins Bewußtsein der Öffentlichkeit« und »gewannen Preise und auch internationale Anerkennung. Ihre Filme öffneten sich der so lange ausgesperrten Wirklichkeit« (319). Gemeint sind Filme von Regisseuren wie Becker und Tykwer, Dresen und Kleinert, Akin und Karmakar, Petzold und Schmid, Link und Schanelec; Filme, die man zumindest in einzelnen Sequenzen sehen und besprechen sollte, um sich – als Inländer und Ausländer – eindrucksvoll und facettenreich mit den Realitäten und Mentalitäten der deutschen Gegenwart auseinanderzusetzen (didaktisches Material hierzu fin-

det sich in *Sequenz 14. Der neueste deutsche Film*, 2003).

So ausführlich wie in einer einbändigen Filmgeschichte überhaupt möglich werden in dieser Epoche – wie auch in den vorangehenden – alle wichtigen Tendenzen des deutschen Films aufgezeigt. Darüber hinaus finden sich, unabhängig von einzelnen Kritikpunkten, zahlreiche Anregungen wie z. B. die schon genannten Filmfotos zur Erweiterung und Vertiefung des mutter- und fremdsprachigen Unterrichts. Spät, aber nicht zu spät könnte nun in Deutschland die Bedeutung der wissenschaftlichen Erforschung des Films und seiner fächerübergreifenden Möglichkeiten erkannt werden. Und diese Möglichkeiten lassen sich von Lehrenden und Lernenden auch verwirklichen, wenn sie diese (bisher alternativlose) »Geschichte des deutschen Films« als »Landkarte [für] Entdeckungsreisende [...] benutzen« (12).

Literatur

Bleicher, Thomas; Schott, Peter; Schott-Bréchet, Sylvie (Hrsg.): *Jahrbuch für Film-didaktik. Der neueste deutsche Film*. St. Augustin: Gardez! Verlag, 2003 (Sequenz 14).

Welche Bedeutung hat Kino in unserer Kultur? Interview mit Romuald Karmakar, Fatih Akin und Achim von Borries. In: *FAZ* vom 4.2.2004.

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Neue Beiträge zur Germanistik: Band 1/ Herbst 2002. München: Iudicium, 2002 (Internationale Ausgabe von »Doitsu Bungaku« 109). – ISBN 3-89129-719-X. 288 Seiten, € 28,50

(*Vridhagiri Ganeshan, Hyderabad / Indien*)

Die japanische Germanistik hat eine lange Geschichte, die mit der Gründung

des ersten germanistischen Seminars Japans an der Kaiserlichen Universität im Jahre 1887 begann. Der VIII. Kongreß der IVG (Internationale Vereinigung für Germanistik), der 1990 in Tokyo stattfand, führte dazu, daß man die japanische Germanistik in stärkerem Maße internationalisieren wollte. Also faßte die JGG (Japanische Gesellschaft für Germanistik) 2001 den Beschluß, eine internationale Ausgabe ihrer Zeitschrift *Doitsu Bungaku* herauszubringen. Um den internationalen Rahmen zu sichern, will man auch Autoren aus aller Welt zu Wort kommen lassen. Man möchte im Kontext der europäischen Literatur komparatistische Beiträge in die internationalen Ausgaben mit aufnehmen. Das gesamte Anliegen wird im Vorwort von Yoshito Takahashi genau erläutert (9–11).

Der vorliegende Band deckt thematisch verschiedene Bereiche innerhalb der Germanistik ab und wird eröffnet mit einem Beitrag von Katharina Mommsen mit dem Titel »Gedanken über ein Mahnmal zur Völkerverständigung und kulturellen Toleranz in Weimar« (13–23). Sie reflektiert über ein »eigenartiges Denkmal auf dem Weimarer Beethovenplatz«, das an die »fruchtbare Begegnung« Goethes mit dem bedeutendsten Lyriker der islamischen Welt, Mohammed Schemseddin Hafis, erinnern soll. Mommsen erläutert in ihrem Beitrag Goethes Bezug zum Orient und bedauert es, daß die deutsche Goethe-Forschung diesen wichtigen Bezug »entweder geleugnet oder als unbeachtlich beiseite geschoben« hat (21).

Dann folgen die Vortragstexte dreier deutscher Dichter, die Japan besucht haben, nämlich von Marcel Beyer (»Schatten«, 25–32), Volker Braun (»Die Bäume von Kyoto oder Vom Überleben der Literatur«, 33–36) und Durs Grünbein (»Betonte Zeit«, 37–55). Diese Vorträge gewähren dem Leser einen Einblick in

die interkulturellen Reflexionen dieser Dichter im Kontext ihrer Begegnung mit Japan.

Es folgen dann sieben Aufsätze, von denen die ersten vier (57–106) sich über eine zukünftige Germanistik in Asien Gedanken machen, wobei die Rede lediglich von Japan, China und Korea ist und nicht von den anderen Ländern Asiens wie Indien, Iran, Thailand und Vietnam, die auch eine gewisse Germanistik aufzuweisen haben. Die Autoren dieser Aufsätze, Sun-Mi Tak, Tongsheng Yin, San-llii Chang und Teruaki Takahashi, plädieren für eine neue Orientierung der Germanistik als inter- und multikulturelle Kommunikation im Zeichen der Globalisierung und fordern zu einer inter- und multikulturellen Zusammenarbeit auf. Bei dem fünften Aufsatz von Minoru Shigeto handelt es sich um die »Geschichte der germanistischen Linguistik in Japan und ihre Zukunft in Asien« (107–116).

Die beiden letzten Aufsätze stammen von den deutschen Germanisten Ralph-Rainer Wuthenow mit dem Titel »Im Übergang. Germanistik in Deutschland, Doitsu Bungaku in Japan« (117–124) und Albert Raasch zu der Frage »Was können wir für Deutsch tun, und was tut Deutsch für uns?« (125–136). Albert Raasch stellt in seinem Beitrag sieben Thesen vor, stellt dabei die Rolle der Sprachenpolitik für die Lehrenden in den Mittelpunkt und macht deutlich, wie über die Lehrenden sprachpolitische Konzepte auch zu den Lernenden gelingen (können).

Im nächsten Teil (»Abhandlungen«) finden wir vier Beiträge von japanischen Germanisten, die sich hauptsächlich mit Themen der deutschen Literaturgeschichte befassen, wie »Innsbrucker Spiel von Mariae Himmelfahrt«, »Luthers rhetorische Stilkunst in seinen deutschen Schriften und sein Sprachstil in der Bibelübersetzung«, »Bruder Sonka« – Zur

Figur des Vagabunden bei Hugo Sonnenschein« und »Partikelverben mit zu und Interpretationen des Dativ«.

In der Rubrik »Entwurf« macht Thomas Pekar auf »eine fatale interkulturelle Beziehung« zwischen Deutschland und Japan aufmerksam, in der der »Bushidō-Diskurs und [die] ›Totale Mobilmachung‹ bei Ernst Jünger« eine Rolle spielen. Unter der Rubrik »Marginalien« folgen zwei kleine Berichte über das XI. Symposium der Internationalen Dostojewsky Gesellschaft in Baden-Baden und Michael Hanekes Film *La Pianiste* mit der Frage, ob es sich um eine kongeniale Adaption des Romans *Die Klavierspielerin* von Elfriede Jelinek handelt.

Der Band bietet im letzten Teil eine Sammelrezension von Undine Kramer zur »Wörterbuchlandschaft in Veränderung. Anmerkungen zur gegenwärtigen deutschen Lexikographie« und einige Buchbesprechungen.

Einerseits erweckt der Band den Eindruck, inhaltlich etwas kunterbunt zu sein, aber andererseits gelingt es ihm doch, eine brauchbare Brücke zwischen Japan/Asien und Deutschland zu bilden und damit die japanische Germanistik effektiv in einen internationalen Rahmen zu setzen. Der Band hat einen gewissen Modellcharakter, denn es wäre sicherlich sinnvoll, wenn andere Länder, die ihre germanistischen Zeitschriften in der jeweiligen Muttersprache und nicht auf Deutsch publizieren, den Versuch unternehmen würden, mindestens ein Heft im Jahr auf Deutsch zu bringen, damit Autoren aus aller Welt überall in der Welt zu Wort kommen können. Denn am Anfang war, wie dieses Beispiel beweist, wohl das ernstgemeinte Wort, und das Wort ist nun von der japanischen Germanistik in die Tat umgesetzt worden, und zwar mit einem beachtenswerten und positiven Erfolg.

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Probleme des Interface zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. München: Iudicium, 2003 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«. Band 2, Heft 2/2003 = Doitsu Bungaku 112). – ISBN 3-89129-804-8. 210 Seiten, € 20,00

(*Vridhagiri Ganeshan, Hyderabad / Indien*)

Bei diesem Band handelt es sich um die internationale Ausgabe der Zeitschrift *Doitsu Bungaku* (= Die deutsche Literatur), die von der Japanischen Gesellschaft für Germanistik jedes Jahr im Herbst herausgegeben wird. Man will damit die japanische Germanistik auf der internationalen Ebene bekannt(er) machen. Mitsunobu Yoshida macht in seiner Einführung darauf aufmerksam, daß die in diesem Band versammelten Beiträge auf die Vorträge zurückgehen, die anlässlich des 30. Linguisten-Seminars der Japanischen Gesellschaft für Germanistik 2002 in der Stadt Kyoto gehalten wurden. Dem Rahmenthema dieses Symposiums entsprechend werden in diesem Band die »Probleme des Interface zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik« erläutert und besprochen. Es sind einzelne Mosaiksteinchen, die ein Gesamtbild der Problematik anbieten, somit werden hier nur einige der Beiträge vorgestellt.

In seinem einleitenden Aufsatz mit dem Titel »Zur Generierung der Abfolge der Satzglieder im Deutschen« (9–47) faßt Gisbert Fanselow einige Thesen aus seinen Beiträgen zum oben erwähnten Linguistenseminar zusammen. Er macht auf die »pragmatische Wende« (9) in der Theorie der Syntax in den letzten Jahren aufmerksam und erläutert »einige Aspekte der deutschen Wortbildung mit Bezug auf Informationsstruktur« (42).

In vergleichenden Betrachtungen werden »Externe Argumente und Nicht-Nominativische Subjekte im Deutschen und Japanischen« untersucht (Mitsunobu Yoshida, 76–90), Masahiko Ozono geht es um »Subjektive und objektive Auffassung eines Sachverhalts am Beispiel von Ausdrücken zur Sinneswahrnehmung« (91–100). Es werden dabei »einige subjektive bzw. objektive sprachliche Erscheinungen aus kontrastiver Sicht behandelt«. Die abschließende These lautet, daß »Einzelsprachen in Bezug auf die subjektive/objektive Perspektive unterschiedliche Neigung aufweisen« und in diesem Kontext »das Japanische zur subjektiven Auffassung neigt und dies in einem stärkerem Maße als das Deutsche« (99). Eingehend auf das japanische »Passiv« behauptet Shigehiro Kokutani »Diathese kann Modal sein, und zwar mit Recht« in dem ebenso betitelten Beitrag (101–115). In dem Aufsatz »Komplexverbildungen und Semantik der Präfixe« (116–129) befaßt sich Ryosuke Takahashi mit zwei verschiedenen Komplexverbildungen und kommt zu dem Ergebnis, daß »den lokativen sowie den denominalen Komplexverben eine gemeinsame Struktur« zugrunde liegt (128).

Uta Itakura macht in ihrem Aufsatz »Äußerungsinterpretation mittels Relevanztheorie – Am Beispiel der Verhandlung im Deutschen und Japanischen« (144–159) auf eine Problematik in der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschen und Japanern aufmerksam und zeigt, »daß es möglich ist, Formulierungen in einer bestimmten Situation mittels Relevanztheorie zu interpretieren, indem man situationsspezifische [...] und konstellationsspezifische [...] Hintergründe (kulturelle Besonderheiten) einbezieht« (158).

San-lii Chang macht sich in dem darauffolgenden Beitrag Gedanken über »Kontrastive Linguistik als Forschungsaufgabe asiatischer germanistischer LinguistInnen« (160–169) und plädiert für die »Neubestimmung und Änderung des Eigenen« durch »Begegnung mit dem Fremden« und mehr kulturvergleichende kontrastive Forschungen in diesem Kontext (168).

Der Aufsatz von Hans Joachim Dethlefs »Die Höflichkeit und ihre Gegner – Zur Kritik eines kulturellen Leitbildes im *Sturm und Drang*« (171–189) fällt etwas aus dem thematischen Rahmen dieses Sammelbandes, denn hier geht es nicht um eine linguistische Frage. Der Autor charakterisiert das »Unbehagen an der Höflichkeit« als »ein europäisches Phänomen« und meint: »Es ist ein Anliegen der Aufklärung, das Höfliche dem Rauhen, das Elitäre dem Populären, das Zahme, Zivilisierte dem Wilden, das Urbane dem Rustikalen gegenüber zu relativieren.« (171) Er belegt seine These anhand der Stellungnahmen diverser Dichter und Denker der betreffenden Epoche wie Earl von Shaftesbury, Gottfried Herder, Georg Sulzer, Jakob Michael Reinhold Lenz, Diderot, Louis-Sébastien Mercier und Goethe zu dem Phänomen *Höflichkeit*.

In der Kategorie »Kleinere Beiträge« berichtet Ralph-Rainer Wuthenow über den Briefwechsel zwischen R. Borchardt und R. A. Schröder, den er ein »Dramatisches Zwiegespräch« nennt (191–199). Den Band beendet ein kurzes Referat von Daniel Kern »Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Sprache in Namibia« (201–204).

Mit diesem Band festigt sich der Versuch der japanischen Germanistik, weltweit mit den GermanistInnen aus anderen Ländern in ein produktives Gespräch zu treten, ein Experiment, das durchaus gelungen ist.

Jenkins, Eva-Maria; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria; Clalüna, Monika:

Dimensionen 2. Lernpaket 2: Magazin 2 (96 Seiten); **Lernstationen 6–10** (358 Seiten) **mit integrierter CD (Sprechübungen)**. – ISBN 3-19-001682-8. € 21,95. **Zusatzmaterialien: 2 Audio-CDs Hörverstehenstexte und Sprechübungen**. – ISBN 3-19-031682-1. 130 Minuten, € 18,95; **2 Audiokassetten Hörverstehenstexte und Sprechübungen**. – ISBN 3-19-021682-7. 130 Min., € 18,95. Ismaning: Hueber, 2003

(Ellen Tichy, Szeged / Ungarn)

Das Lernpaket *Dimensionen 2* führt zum Niveau A2 nach dem Referenzrahmen des Europarates. Es besteht aus den Lernstationen 6–10 mit beiliegender CD (Sprechübungen), einem Magazin und Audiozusatzmaterial (Hörtexte, Hörbeispiele und Nachsprechübungen).

Das Lehrwerk richtet sich an lerngewohnte jugendliche und erwachsene Lerner, die bereits eine oder mehrere Fremdsprachen erlernt haben.

Dimensionen ist in mehrfacher Hinsicht ein ungewöhnlich konzipiertes und für Lernende wie Lehrende erfreuliches Lehrwerk. Es setzt eine konsequente D-A-CH-Orientierung in landeskundlicher und sprachlicher Hinsicht um, fördert und fordert autonomes Lernen wie kaum ein anderes Lehrwerk und bietet Lernenden wie Lehrenden viel Spielraum für die Gestaltung eines kreativen und handlungsorientierten Deutschunterrichts.

Das Magazin besteht aus Text- und Bildcollagen; auf jeweils einer Doppelseite werden authentische Texte und Bilder zu bestimmten Themen präsentiert (z. B. »Europa-Mosaik«, »Wissenswertes aus D-A-CH«, »Im Schilderwald«, »Wo wann lesen Sie Zeitung?«). Auffallend ist die farbenreiche und lebendige Gestaltung und vor allem das Fehlen von

Verständnisfragen, die wir aus allen traditionellen Lehrbüchern kennen. Hier kann sich der Lernende ohne Einschränkung Bildern und Texten widmen. Was mit diesen Text- und Bildimpulsen im Unterricht geschehen kann, aber nicht muß, wird über Aufgaben in den Lernstationen gelenkt. Thematisch sind das Magazin und die Lernstationen aufeinander bezogen.

Das Lehrbuch mit den fünf Lernstationen beinhaltet eine Grammatiknachlese, die als Nachschlageteil übersichtlich in zehn Kapiteln die behandelte Grammatik zusammenfassend darstellt. Bei jedem grammatischen Thema wird mit der entsprechenden Seitenzahl auf die Lernstation verwiesen, in der das Thema behandelt wird. Im Anschluß finden die Lerner einen Lösungsschlüssel zu allen Übungen der Lernstationen 6–10 und eine Wortschatzliste mit den wichtigsten Wörtern und Wendungen aus allen Lernstationen mit Markierungen zum Wortakzent.

Jede Lernstation beginnt mit einer Übersicht über Themen und Lernziele, die nicht einheitlich aufgebaut sind. Es werden ganz unterschiedliche Zugänge in die einzelnen Themenbereiche angeboten; Lernstation sechs z. B. macht den Einstieg in das Thema »Europa« mit zwei Wahlangeboten, die an die Lernenden selbst gerichtet sind und die nicht, wie in traditionellen Lehrwerken üblich, lediglich als Hinweis in Lehrerhandbüchern zu finden sind. Weitere Themenangebote in anderen Lernstationen sind z. B. »Urlaub und Reisen« und »Kommunikation im Alltag«.

Es gibt jedoch feste Rubriken, die in jeder Lernstation wieder auftauchen. Dazu gehören die Rubriken »Wie funktioniert die Sprache« (Grammatik), »Wie klingt die Sprache« (Phonetik), »Wie schreibt man das?« (Orthographie), »10-Minuten-Parcours« (Wiederholung), »Reflexion« und »Ihr Lernweg«. Die Lernstation zehn

schließt mit einer Selbsteinschätzung ab (»Das kann ich...«). In drei von fünf Lernstationen gibt es als eigenes Kapitel die Rubrik »Voneinander lernen«.

Unter dem Inhaltspunkt »Wie funktioniert die Sprache« finden wir selbstverständlich die erwartete Grammatik; im ersten Kapitel des Buches auch den Abschnitt »Unterrichtssprache« mit dem Untertitel »Übungsanweisungen formulieren«, die für die Arbeit mit dem Lehrwerk unentbehrlich ist. Bei der Aneignung und Bewußtmachung der Grammatik werden die Lernenden immer wieder aufgefordert, die Regeln selbst zu finden, es wird zum Sprachvergleich mit der eigenen Muttersprache und anderen Fremdsprachen aufgefordert.

Dimensionen vertritt eine konsequente D-A-CH (Deutschland-Österreich-Schweiz)-Orientierung und berücksichtigt landeskundliche und phonetische Charakteristika dieser Länder. Andere Länder werden dabei nicht ausgeschlossen. Das »Interkulturelle Fenster« als eigenen Gliederungspunkt findet man in den Lernstationen sieben, neun und zehn.

Die zum Lehrwerk gehörigen Hörmaterialien bieten ein umfangreiches Hörangebot aus unterschiedlichen Regionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Rezeptiv werden verschiedene Varianten der deutschen Sprache angeboten, in produktiver Hinsicht wird ein überregionales Standarddeutsch (orientiert am norddeutschen Standard) vermittelt.

Das Lehrwerk eröffnet in der Tat neue Dimensionen: Ein kreatives und offenes Lehrwerk mit expliziter Lernerorientierung, ein Lehrwerk, in dem nicht Schritt für Schritt vorgeschrieben ist, was in welcher Reihenfolge wie abgearbeitet werden muß, das aber durchaus in gut strukturierter Form Angebote macht und Raum für eigene Schwerpunkte und In-

teressen bietet; dies bezieht sich sowohl auf die Lernenden als auch auf die Lehrenden.

Die »Reflexion der Lerninhalte« als Bestandteil jedes Kapitels ist nicht nur auf die Lernenden begrenzt, auch Lehrende werden angeregt, ihren eigenen Unterricht zu reflektieren, für ihre ganz spezifischen Lernergruppen passende Angebote des Lehrwerkes in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren und andere hinzuzufügen – dazu ermutigt das Lehrwerk *Dimensionen* ausdrücklich.

Jung, Udo O. H.; Kolesnikova, Angelina (Hrsg.):

Fachsprachen und Hochschule. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 9). – ISBN 3-631-39884-0. 276 Seiten, € 51,50

(Karl-Hubert Kiefer, Warschau / Polen)

Band 9 der *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik* dokumentiert Beiträge, die im Rahmen der Vortragsreihe »Fachsprachen – abnehmerorientiert« zum Zwecke der Fortbildung von Dozenten des Sprachenzentrums im WS 2001/02 an der Universität Bayreuth gehalten wurden. Der Sammelband selbst trägt den Titel *Fachsprache und Hochschule*, und man ist angesichts der Umbenennung zuallererst geneigt zu fragen, warum ein so knackiger wie vielversprechender Titel einem so nüchternen wie weitgefaßten weichen mußte. Die Herausgeber haben sich nach eigenen Angaben »zur Abrundung« (XII) für eine breitere Themenstreuung entschieden, doch schon bei genauer Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses wird klar, daß die Textsammlung leider nur bedingt an das Ausgangsanliegen – »ausgehend von den momentanen und zukünftigen Bedürfnissen der Abnehmer von fachsprachlichem Fremdsprachenunterricht praktische

Handlungsorientierung zu vermitteln« (Buchumschlag) – anzuschließen vermag. Die insgesamt 17 Aufsätze im einzelnen.

Thomas Tinnefeld startet mit einer Vergleichsanalyse von Fach- und Allgemeinsprache und leitet hieraus für den Bereich der französischen Rechts- und Verwaltungssprache die Forderung nach einer fachsprachlichen Grammatik ab, die vor allem den pragmatischen Aspekten sprachlicher Konstruktionen bzw. ihrer Funktionalität innerhalb bestimmter Kontexte Rechnung trägt. Die grundlegende und treffend formulierte Erkenntnis, daß es gerade für den Fachsprachen-Lerner besonders wichtig ist, »Affinitäten unterschiedlicher Konstruktionen und Sprachstrukturen zueinander« (22) zu verstehen und sie in ihrer eigenen Textstellungspraxis anwenden zu können, wird von Tinnefeld jedoch nur ansatzweise herausgearbeitet. Vor allem in seinen kommunikationstheoretischen Ausführungen gelingt es ihm nicht, überzeugend darzulegen, inwieweit die aufgezeigten Kriterien geeignet sind, Fachsprache zu charakterisieren bzw. sie von der Gemeinsprache abzugrenzen. Mithin kommt er bei den Beschreibungen einzelner Merkmale der französischen Rechts- und Verwaltungssprache (Offizialität, Objektivität, Neutralität, Exaktheit u. a.) kaum über eine allgemeine Typisierung der Fachsprache hinaus. Die als ein wesentliches Ziel seiner Darstellung formulierte Forderung, separate Grammatiken für einzelne Fachsprachen bzw. für Gruppen sehr verwandter Fachsprachen zu konzipieren, steht aus lexikographischer Sicht seit geraumer Zeit außer Zweifel.

Theodor Icklers Kernüberlegungen zur »Verständlichkeit in der Verwaltungssprache« (27) setzen ein mit einer Begriffsbestimmung und Abgrenzung zur Fachsprache des Rechts: »Die Verwaltungssprache tendiert dazu, mit schon fixierten Begriffen zu arbeiten, ohne

schöpferische Überbrückung der Kluft zwischen lebendiger Vielfalt und festgezurrtem Text« (32). Der Tendenz zur Entrhetorisierung von Satz und Text, am ausgeprägtesten dokumentiert in der Form des Formulars bzw. Vordrucks, gewinnt Ickler neben allen zu beobachtenden Auswüchsen, wie etwa ihrer komplexen Verzweigung, auch Positives ab: den Verzicht auf imponiersprachliche Züge und den logisch-kleinschrittigen Aufbau. In seinen Ausführungen zu aktuellen Entwicklungen der Verwaltungssprache überprüft er Einflüsse, die die Rechtschreibreform, der linguistische Feminismus sowie Anglizismen auf Behörden-texte haben. So kann Ickler anhand von Beispielen belegen, daß sich die Reformen im Bereich der Groß- und Getrenntschreibung nicht nur problematisch auf die Schreibweise auswirken (*erste Hilfe*), sondern teilweise auch semantisch bedenklich sind (*im voraus*). Auch im Bereich feministischer Sprachregelungen sei die Verwaltungssprache häufig wegen ihrer »Eiertänze« (41) linguistisch fragwürdig, ganz abgesehen vom Gebrauch allzu salopper und bürgerferner Anglizismen.

Mit der Bedeutung der Thema-Rhema-Gliederung für die Textstruktur fachlicher Texte beschäftigt sich Heidrun Gerzymisch-Arbogast im dritten Aufsatz des Sammelbandes. Förderlich für die Lesbarkeit von Texten sind ihr zufolge im sprachlichen Bereich der Progressionstyp, die komplexe Gestaltung des thematischen und rhematischen Bereichs (Prä- und Postmodifikationen) sowie die Explizitheit sogenannter Indikatoren (thematische, rhematische, Aufmerksamkeits-Indikatoren). Anhand der englischen Übersetzung eines deutschen Fachtextes zeigt Gerzymisch-Arbogast deutliche interkulturelle Unterschiede im Gebrauch solcher lesbarkeitsfördernder Mittel und plädiert folgerichtig für den Einsatz von Übungen

im Fremdsprachenunterricht, die die thematische Struktur in Texten erkennen lassen und den adressatengerechten Einsatz der Indikatoren schulen. Auch wenn diese didaktischen Implikationen Übungsschritte, die etwa dem Erwerb thematischer Indikatoren (z. B. *dabei*) dienen, ausblenden, gibt der Aufsatz wichtige Impulse für weitere Forschungsanstrengungen zu Thema-Rhema-Strukturen in Fachtexten.

Wer keine bzw. nur rudimentäre Erfahrungen mit Fachübersetzungen hat und sich einen ersten Überblick über elementare Problemfelder und Stolpersteine bei der Übertragung fremdsprachlicher Texte verschaffen will, ist bei Radegundis Stolzes Beitrag gut aufgehoben. Der Bogen ihrer Übersetzungstips spannt sich vom konsequenten Begriffsgebrauch bis hin zur Anpassung der Übersetzungen an grafische Layouts.

Dem Thema »Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch« (83) wendet sich Franz Josef Hausmann in seinem Beitrag zu. Er grenzt Kollokationen zunächst als ein sprachproduktives Problem im Fremdspracherwerb gegenüber Redewendungen als vornehmlich rezeptives Problem ab und beschreibt anschließend die vorbildliche Bearbeitung von Kollokationsangaben in Binons Lernwörterbuch der französischen Wirtschaftssprache (2000). Hier werden Fachausdrücke nicht nur definiert und mit Äquivalenten in fünf Sprachen versehen, sondern, wie Hausmann anschaulich zeigt, für das Erlernen von Kollokationen notwendige Kontextualisierungen z. B. durch Rollenspiele geschaffen und so lexikalisch systematisch erfaßt.

Martin Schnell nimmt in seinem Aufsatz juristische Fachwörterbücher Englisch-Deutsch und ihre Verwendung in fachspezifischen Übersetzungskursen in Augenschein. An Einträgen wie *juryman*,

first degree murder oder *punitive damages* demonstriert er, daß es aufgrund der Verschiedenheit der Rechtssysteme für bestimmte Wörter keine befriedigenden Entsprechungen in deutschen Rechtswörterbüchern gibt. Schnell fordert deshalb einen kritischeren Umgang mit Wörterbüchern im Übersetzungsunterricht und regt den Aufbau von Online-Datenbanken an, in denen zu einzelnen Suchbegriffen umfangreiche Glossare abgelegt werden.

Eine Randerscheinung im Fremdsprachenunterricht, und zwar den Umgang mit Siegeln, Kurzwörtern, Clippings, Akronymen und Abkürzungen, thematisiert Udo O. H. Jung im siebten Beitrag. Er sorgt zunächst für Ordnung im Begriffswirrwarr und stellt mit dem über 20.000 Einträge in 11 Sprachen umfassenden *Foreign Teacher's Multilingual Dictionary of Acronyms and Abbreviations* eine Datenbank vor, mit der nicht nur die Bedeutung von Kurzwörtern, sondern auch Sachinformationen zum entsprechenden Gegenstand recherchiert werden können.

Mit Klaus Dieter Baumanns Ausführungen zur Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung verläßt der Sammelband den lexikographischen Schwerpunkt. So wichtig und angebracht Baumanns Kritik an der häufig didaktisch unbefriedigenden Vermittlung von Fachkommunikation und seine Forderung nach Lehrmethoden, die den Lerner zur kommunikativen Handlungsfähigkeit im Fach führen, sind, so kommt er leider nicht über eine innerhalb der Fachsprachenforschung bereits gut dokumentierte Beschreibung der für dieses Ziel notwendigen Teilkompetenzen hinaus. Neben der von ihm ganz zu Recht eingeforderten stärkeren inhaltlichen Koordinierung von fachsprachlichem Unterricht und

Fachstudium müßte vor allem auch der Kontakt zu betrieblichen Funktionsbereichen gefördert werden, insofern hier entsprechende soziale, fachliche und interkulturelle Kompetenzen Determinanten von Entscheidungshandeln sind, was an Hochschulen nur eingeschränkt simuliert werden kann.

In Ernst Burgschmidts anschließendem Beitrag zur Sprache des Sports, bei dem ein Raster vorgestellt wird, das einen »Überblick über die Sach- und Sprachbereiche der meisten Sportarten in einem Kurs zu Fachsprachen« (135) vermittelt, mischen sich sportbezogene, sportsociologische und sprachwissenschaftliche Informationen von unterschiedlicher Wertigkeit und Reichweite auf so engem Raum, daß über die Subsumierung der Beschreibungskriterien hinaus kaum fachdidaktischer Mehrwert zu schöpfen ist. Die Fokussierung auf nur eine Sportdisziplin hätte hier sicherlich zu klareren Ergebnissen geführt.

Die Ressourcen der Fachsprachen sowie Mängel im Prozeß ihrer Vermittlung bringt Jörg Roche in seinem Aufsatz auf den Punkt. Er regt an, die Kluft zwischen der in der Regel »hoch motivierten und fokussierten Gruppe« (152) der Fremdsprachenlerner auf der einen und die mangelnden fachlichen bzw. fachkommunikativen Kenntnisse auf Seiten der Sprachlehrer mit Hilfe der neuen Medien zu überbrücken. Mit dem Fachsprachen-Lesekurs *Reading German* stellt Roche ein an der Universität München entwickeltes, computergestütztes Lehrkonzept vor, mit dem Lernerinnen und Lerner im Selbststudium die Lesefertigkeit auf fünf Ebenen fachsprachlicher Komplexität optimieren können.

Innovativen und erfolgversprechenden Projekten hat sich auch Johann Fischer von der Universität Tübingen verschrieben, dessen Aufsatz unter dem Titel »Wozu brauchen wir ein Sprachzentrum?

Sprachzentrum im Aufbau« (201) inhaltlich dem Beitrag Roches nähersteht, jedoch ungeschickterweise weiter hinten im Band plazierte wurde. In Zeiten knapper Kassen besteht die einzige Überlebenschance von Fachsprachenzentren, so Fischer, im Angebot einer bedarfsorientierten Sprachausbildung. In Tübingen hat man dieses Erkenntnis mit der Einführung des UNICERT-Konzepts Rechnung getragen, das eine klare Strukturierung von Lerninhalten und Niveaustufen bietet und es damit potentiellen Arbeitgebern ermöglicht, den fachlichen und sprachlichen Ausbildungsstand besser einzuschätzen. Fischer kann überzeugend darlegen, daß es vor allem handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (Fallstudien, Simulationen) sind, die die Vernetzung zwischen Sprachbildung und Fachstudium leisten, aber auch sehr stark den Lernerbedürfnissen entgegenkommen und somit für eine positive Unterrichtsatmosphäre sorgen.

Die beiden zwischengeschalteten Beiträge von Peter Nübold und Udo O. H. Jung beschäftigen sich mit der Frage, ob und welche der gängigen Methoden zur Textschwierigkeitsbestimmung für den Fremdsprachenunterricht operationalisierbar sind. Sie stellen Meßinstrumente wie die Flesh- oder LIX-Formel auf den Prüfstand und kommen zu dem Schluß, daß diese, unter dem Vorbehalt der Verfahrensoptimierung, gesicherte Aussagen zur Textschwierigkeit liefern können. Beim Versuch, diesem methodischen Ansatz neuerlichen Auftrieb zu verschaffen, verkürzen beide jedoch die Sicht auf das Problem, indem sie künstlich zwischen Inhalt und Form von Texten trennen und wichtige textimmanente Faktoren des Textverständnisses ausblenden (kommunikative Funktion, Thema-Rhema-Strukturen, Adressatenbezug etc.). Offen bleibt weiterhin, in welchen konkreten Prüfungs- bzw. Unterrichtssituationen

quantitative Methoden Vorteile bei der Auswahl von Texten gegenüber den durch Curricula und den Referenzrahmen festgelegten Zielvorgaben und dem geschulten Auge von Lehrkräften haben. Erfahrungsberichte von universitären Projekten mit internationalem Profil liefern die beiden anschließenden Aufsätze von Christoph Benicke, Jens Haubold, Stefan Hubner (Universität Heidelberg) sowie Susanne Laudien (Humboldt-Universität Berlin). Benicke et al. geben einen Einblick in das Training Heidelberger Jura-Studenten, die sich im Rahmen von sogenannten Moot-Wettbewerben – simulierten Gerichtsverhandlungen – mit Studenten aus anderen Ländern messen. Sie sehen in solchen Simulationen ein neues Arbeitsfeld für Sprachzentren, bei dem vor allem auch die verstärkte Zusammenarbeit mit den Fach-Lehrstühlen gefragt ist.

Susanne Laudien berichtet von einem fakultätsübergreifenden und in dieser Form neuartigen universitären Austauschprogramm, das zukünftige Fachkräfte für ihren beruflichen Einsatz im In- und Ausland und für ihr Verständnis anderer Kulturen und Mentalitäten fit machen soll. Neben einer berufsorientierten Sprachintensivausbildung soll dies ein fachbezogenes Praktikum an einer öffentlichen Einrichtung im Zielsprachenland leisten. Das Ergebnis ihrer, formal etwas umständlich dargebotenen, Umfrage unter Teilnehmern einer zehnköpfigen Studentengruppe nach Rostov-an-Don fiel zwar vor allem in Hinblick auf Sprachausbildung und Praxiserfahrung noch ein wenig ernüchternd aus, der Aufenthalt an sich wird die Teilnehmer, so Laudien, jedoch dazu ermuntern »sich auch in Zukunft für Völkerverständigung und Kooperation zu engagieren« (237).

Im 16. und vorletzten Aufsatz des Sammelbands wendet sich Jacques Pateau mit

einem interkulturell geprägten Thema dem Vergleich von Kommunikations- und Managementstilen in Frankreich und Deutschland unter besonderer Berücksichtigung ihrer historischen und gesellschaftlichen Ursachen zu. Ungeachtet weitreichender Kulturunterschiede, die Pateau ausmacht (z. B. Arbeitsverhalten, Einstellung gegenüber Autoritäten), schafften vor allem die Fähigkeit, die Intelligenz des anderen Systems zu erkunden und sich mit der Wahrnehmung des eigenen Systems auseinanderzusetzen, die Voraussetzung dafür, daß deutsche und französische Manager im Team handlungsfähig sein könnten.

Gerd Schrammens (Universität Göttingen) abschließender Beitrag »Bachelor, master, funeral master: Akademische und andere sprachliche Merkwürdigkeiten in Deutschland« versteht sich als Protest gegen die »besorgniserregende Anglisierung der deutschen Sprache«, gegen die der Autor »einen energischen Widerstand« (alle Zitate S. 259) für geboten hält. Seine Bestandsaufnahme englischsprachiger Einflüsse (»sprachlicher Schwindel«, »Engländerei«, »Stummelwörter«, »sprachlicher Firlefanze«; 259–261) entlarvt manch übertriebenen und unreflektierten Gebrauch von Anglizismen, dieses Phänomen jedoch »mangelnder Selbstbejahung, ja Selbstverleugnung und auch Selbstverachtung« (264) zuzuschreiben, ist ein hartes Urteil auch gegenüber Kollegen, die im selben Band mitunter regen Gebrauch von sprachlichen Mischformen machen (s. insbesondere im Vorwort: »Jargon auf dem shop floor«, »die Dozenten au courant bringen«, »In-Service-Training«, »food for thought«; XI–XIII). Vielleicht lassen sich durchaus wünschenswerte sprachreflexive Prozesse in Deutschland mit ein wenig mehr *Coolness* und pädagogischem Fingerspitzengefühl wirkungsvoller in Gang setzen.

Literatur

Binon, Jean: *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Dictionnaire de compréhension et de production de la langue des affaires*. Paris: Didier, 2000.

Kailuweit, Rolf; Hummel, Martin (Hrsg.): **Semantische Rollen**. Tübingen: Narr, 2004 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 472). – ISBN 3-8233-6032-9. 470 Seiten, € 68,00

(Richard Hinkel, Lissabon / Portugal)

Die Aktualität und Bedeutung des Themas für die gegenwärtige Syntax- und Semantikforschung und die wissenschaftliche Sorgfalt und Fundiertheit des vorliegenden Sammelbandes kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Dies gilt sowohl für die 22 Beiträge namhafter Forscher aus mehreren Ländern (darunter je ein Beitrag in englischer, französischer und spanischer Sprache) als auch, und ganz besonders, für die gelungene Auswahl, Zusammenstellung und thematische Untergliederung durch die Herausgeber; keine Versammlung mehr oder weniger heterogener Aufsätze unter einem groben thematischen Rahmen also, sondern umgekehrt die Konkretisierung eines kohärenten Konzepts unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ansätze in Bezug auf Grammatikmodelle, Abstraktionsgrad bzw. Syntaxnähe der semantischen Rollen und ihre Perspektivierung aus dem Satz, der Wortart oder Lexik. Bezeichnend für diese Einheit in der Vielfalt ist nicht nur die Einführung der Herausgeber, die die Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge in logischer Folge anreihen, vergleichen und gegeneinander abwägen, sondern auch die häufigen Querverweise der Beiträger selbst auf vorausgegangene oder folgende Beiträge anderer Autoren.

Nach der Einführung der Herausgeber (»Semantische Rollen in der Diskussion«), die das Thema situieren, die Ansätze, Schwerpunkte und Problematiken der einzelnen Beiträge klar verständlich darstellen und in einem Ausblick das Hauptproblem, nämlich Syntax- vs. Semantikorientiertheit bzw. die Zuordnungsschwierigkeiten zusammenfassend aufzeigen, folgen im 1. Teil (*Theorie und Systematik semantischer Rollen*) grundlegende Beiträge von Gerd Wotjak (»Partizipantenrollen in Sachverhaltensrepräsentationen und als semantisch-funktionale Argumentbestimmungen in Verbbedeutungen«), Jacques François (»Zum mehrschichtigen Aufbau der ›predicate frames‹«), Robert D. Van Valin, Jr. (»Semantic Macroroles in Role and Reference Grammar«), Rolf Kailuweit (»Protollen und Makrorollen«), David Jacob (»Generalisierte Semantische Rollen und freie Linkingprinzipien«) und Martina Emsel (»Semantische Kasusrelationen als sprachübergreifende Kategorien mit sprachspezifischer Ausprägung?«).

Der zweite Teil widmet sich dem besonders problematischen Thema *Semantische Rollen und Syntax* zum Teil in Bezug auf romanische Sprachen, speziell zu indirektem Objekt, reflexiven Verben, Passiv- und Medium-Diathese. In Beiträgen von Salvador Gutiérrez Ordóñez, Ludo Melis, Valeriano Bellosta von Colbe, Martin Hummel, Eric Sonntag und Natascha Müller, verlagert sich die Perspektive vom onomasiologischen zu semasiologischen Gesichtspunkten hin. Es wird also nicht so sehr nach der syntaktischen Realisierung der semantischen Rollen gefragt, sondern es werden umgekehrt die syntaktischen Funktionen zum Ausgangspunkt für die Suche nach entsprechenden Rollen herangezogen. Dies hat natürlich eine wesentlich kritischere Einstellung zum rollensemantischen Ansatz zur Folge.

Der dritte Teil beschäftigt sich unter dem Titel *Semantische Rollen, Wortart und Wortbildung* mit eher referentiellen Rollen, ausgehend von den Nomina (Gisa Rauh), den Präpositionen (Christoph Gabriel), der Valenz von Substantiven (Waltraud Weidenbusch), den französischen deverbalen Nomina auf *-age* und *-(e)ment* (Carmen Kellig) und den deverbalen Ableitungen von *auto-* im Französischen (Karin Mutz). Im vierten und letzten Teil schließlich (*Semantische Rollen, lexikalische Bedeutung und Text*) untersuchen Beatrice Primus (»Protollen und Verbttyp: Kasusvariation bei psychischen Verben«), Katrin Schmitz (»Die Witterungsverben im Französischen und Italienischen«), Peter Koch (»Rollensemantik – diachronische Aspekte«), Thomas Krefeld (»Le mutazioni del trovatore – Ein kognitives Libretto in vier Bildern«) und Franz Schneider (»Lexikalische Studie auf der Grundlage des ›Ereignisbegriffs‹«) semantische Rollen in Bezug auf lexikalische Klassen. Ein Register beschließt den 500-Seiten-Band.

Es ist hier natürlich unmöglich, auf jeden der Beiträge im einzelnen näher einzugehen. Deshalb soll zuerst eine Zusammenschau der immer wieder aufgenommenen Themenpunkte erfolgen, um danach auf speziellere Fragen im Hinblick auf den DaF-/DaZ-Erwerb einzugehen.

Im Gegensatz und eventuell als Spiegelbild zur herkömmlichen Einteilung des Satzes in syntaktische Einheiten (Funktionen, Aktanten, Relationen, Positionen, ...), sei es eher in syntaktisch-funktionaler oder syntaktisch-kategorialer Interpretation, sei es als funktionale Autonomie der Syntax oder als morphosyntaktische Realisierung (Aktantifizierung, syntaktische Brechung) der Argumente eines Sachverhalts oder Ereignisses oder umgekehrt als Projektion und sprachlicher Zugriff auf diesen Sachverhalt, geht es hier um rein semantische Einheiten (Rol-

len, Kasus, Relationen, Funktionen ...), thematische (Theta-) Rollen, Handlungsrollen, Tiefenkasus, *slots* eines *frames*, inhaltlich-relationale Kategorien, logisch-semantische Leerstellen des Verbs, Argumente des Prädikats oder Partizipanten einer Situation, Szene, Skripts oder kognitiven Konfiguration: Rollensemantik statt Rollensyntax und semantisch-funktionaler statt syntaktisch-funktionaler Satzbauplan. Aber auch hier wiederum eine eher kategoriale Argumentposition oder eine eher aus der Verbbedeutung dekomponierte relational-funktionale Argumentstruktur, in der das Verb in Anlehnung an die Valenztheorie als ereignisstrukturierende Kraft, als Argumentpotential und als Relator, Prädikator oder Funktor fungiert. Weiterhin die Unterscheidung zwischen »tiefen« (onotologischen oder tiefenstrukturnahen) und gewissermaßen gebundenen (syntax- oder oberflächennahen) Rollen im Sinne einer Konzeptualisierung (Rollenattribuierung, -zuweisung) der morphosyntaktisch kodierten Satzteile (Satzglieder).

Das Hauptproblem dabei ist die Zuordnung (*linking, interface*) der beiden Ebenen, denn »Rollen«, die nicht zur Unterscheidung von syntaktischen Funktionen dienen, sind »überflüssig« (XXVI); also keine »reinen«, sondern linkingfähige Rollen. Allerdings neigen syntaxorientierte Ansätze wiederum dazu, »semantische Phänomene so zu vereinfachen, dass sie die syntaktische Erklärung nicht stören« (XXVII), oder aber, die Argumentenstruktur in ein »syntaktisches Korsett« zu pressen, da die Erstellung eines isomorphischen Inventars, in dem semantische und syntaktische Funktionen sich in einer 1:1 Relation entsprechen, immer wieder auf scheinbar unüberwindbare Schwierigkeiten stößt.

Die »Geschichte der *Case Grammar* ist eine Folge von Diskussionen um und

Modifikationen im Inventar der Kasusrollen und bei der Definition der einzelnen Rollen« (105). Es wird deshalb heute vermehrt für ein binäres Rolleninventar von lediglich zwei generischen, abstrakten und hyperonymischen Proto-, Makro-, Basis- oder Archirollen plädiert, wobei die Vielzahl der verbsspezifischen Rollen (z. B. Geber, Hörer, Gegebenes, Gehörtes etc.) in einer Aktivitätshierarchie angeordnet den thematischen Rollen (Agens, Experiencer etc.) zugeordnet werden (die je nach Autor immer noch bis zu 30 ausmachen) und schließlich auf eine eher aktive (Protoagens, Makroagens, Actor, Doer) und eine eher passive Rolle (Protopatiens, Undergoer) reduziert werden. Wenn aber nun damit zunächst suggeriert wird, daß das eine dem Subjekt und das andere dem (Akkusativ-)Objekt entspricht, so ist dies nur zum Teil der Fall: In dem Schema von Valin etwa (64) können alle 28 *verb-specific semantic roles* in der *grammatical relation* des Subjekts repräsentiert sein – ein Resultat, das tatsächlich »less than elegant« erscheint (66). Trotzdem könnte der Ansatz von zwei primären generalisierten Rollen, insbesondere in Bezug auf übereinzelsprachliche Phänomene (was ja das Hauptanliegen des Bandes ist), von großem Wert sein, da ja weniger »die Rolle als solche entscheidend« ist als »die Stelle, die ein Argument in der semantischen Dekomposition eines Prädikats einnimmt« (Kailuweit, 96), etwa der Actor, der die im Prädikat repräsentierte Handlung »performs, effects, instigates or controls«, und der Undergoer, der davon irgendwie betroffen ist (96).

Nun zur DaF-Retrospektive: So begrüßenswert es ist, wenn in einer DaF-Zeitschrift der thematische Rahmen weit gespannt ist, so muß doch hier angemerkt werden, daß sich dieses Buch primär nicht an DaF-Lehrer, Lehrbuchautoren u. a. wendet. Da aber die mutmaßli-

chen Leser von *Info DaF* mehrheitlich aus diesem Kreis stammen, möchte der Rezensent – selbst in über 40-jähriger DaF-Lehrtätigkeit mit Fragen der syntaktisch-semantischen Satzstruktur und ihrer spracherwerbs- und -gebrauchsfördernden Darstellung und Interiorisierung beschäftigt (s. etwa Hinkel 2000 und i. E.) – neben der Beschreibung der Inhalte für linguistisch interessierte Leser auch die Interessen des Praktikers in der Beurteilung des unterrichtlichen Nutzens dieser Theorien berücksichtigen, auch wenn letzteres nicht primäres Anliegen der Herausgeber war. Die Wissenschaften bieten uns Hypothesen und Konjekturen, urteilte schon Einstein, und für Popper sind sie gar »Hypothesen von Erfindungen«. Machen wir also den »proof of the pudding«, der bekanntlich »in the eating« liegt, und nehmen wir eine DaF-didaktische Sicht ein.

Nun sind ja semantische Rollen für den DaF-Praktiker gewiß nichts Unbekanntes. Schon die traditionelle Grammatik, insbesondere ihr Zweig der Inhaltsgrammatik, versuchte, die Teile des Satzes inhaltlich zu interpretieren, und seit der Verbreitung des Valenzmodells sind semantische Definitionen der Leerstellen des Verbs zum Teil sogar in Lehrbücher aufgenommen worden. So erschien/erscheint z. B. das Dativobjekt unter Bezeichnungen wie indirektes Objekt, Zuwendgröße, Adressat/Empfänger/Rezipient, Nutznießer/Benefizient, das Prädikatsnomen als Art- und Gleichsetzungsergänzung usw.; ebenso sind etwa situative und direkte Ergänzungen Klassifizierungen, die sich explizit auf die Bedeutungsrelationen im Satz beziehen. Die Frage ist, ob und wie die Kenntnis dieser Rollen dem Lerner weiterhelfen kann, wenn sowohl Subjekt als auch Objekt einen Rezipienten, Experiencer, Instrument, Ort und andere Kasusrollen, ja sogar Agens oder Patiens repräsentie-

ren können. Welche Lernhilfe stellt es etwa dar herauszufinden, ob im Satz *Ich liebe dich* das Subjekt Agens, Causador, Experiencer oder was sonst ist? Denn ob die Liebe eine (aktive) Handlung, ein (passiver) Zustand oder ein Prozeß (Vorgang) ist, ist wohl eher eine philosophische Frage. Bei einwertigen Prädikaten (absoluten Verben) ist es ohnehin belanglos, welchen semantischen Status das Subjekt innehat – es ist ja das einzige Argument und Satzglied. In *Er leidet* stellt es zwar fraglos semantisch ein Patiens (»Erleidender«) dar, aber vom sprachlich-perspektivischen Standpunkt eben doch ein – wenn auch wenig prototypisches – Agens (»Täter«), oder wie immer man es nennen mag, eben den syntaktisch homogenen, privilegierten, verb-unabhängigen und prädikatsexternen Subjektaktanten, den sog. Satzgegenstand, die Ausgangsgröße, die Nennung oder Setzung, das ranghöchste oder »linkeste« Argument der logischen Satzstruktur und Szenenkonstellation. Den Lerner interessieren nämlich zuvorderst die sprachspezifischen syntaktischen Funktionen (und ihre morphologische Realisierung) und viel weniger die eher universalen semantischen Rollen, vor allem, wenn diese nicht eindeutig und direkt auf die – und nur eine – entsprechende Satzgliedposition hinweisen. So ist das Wissen, daß etwa im Satzpaar *Das mag ich / Das gefällt mir* die jeweils linke NP ein Protopatiens (Empfundenes) und die rechte ein Protoagens (Empfindender, Experiencer) repräsentieren, für den lernenden Sprachbenutzer weniger erleuchtend als die Intuition, daß *Das* einmal in der Subjekt- und einmal in der (Akkusativ-)Objektposition steht, aufgrund der Verbbedeutung und Perspektivierung also invertiert ist. Begrüßte nicht de Gaulle Adenauer bei dessen erstem Staatsbesuch in Paris mit der Frage »Wie gehen Sie?«?

Um eine resümierende und in die DaF-Praxis umsetzende Weiterführung der in diesem Buch behandelten Theorien zu wagen, möchten wir als Grundvoraussetzung des erfolgreichen Deutschlerner die Kenntnisse, Fähigkeiten und Intuitionen von folgendem postulieren: Erstens die satzinterne (»logische«) Subjekt-Objekt-Perspektivierung in der Rollenhierarchie der Aktanten (ein offensichtlicher Schwachpunkt der Valenztheorie!), zusammen mit der kontextuell-kommunikativen (»psychologischen«) Thema-Rhema-Perspektive in der Informationsstruktur (funktionale Satzperspektive), um etwa beim Satz *Den letzten beißen die Hunde* nicht erst lange zu rätseln, wer hier wohl die Hunde beiße; dazu die Umkehrung (Umperspektivierung) im Passiv. Zweitens die unbewußt-spontane und notwendigerweise prototypisch generalisierende Assoziation der morphosyntaktischen Oberflächen-Objektklassen mit ihrer in der lexikalischen Verb-subklassenbedeutung implizierten Objektrolle als Argument des Prädikats sowie als semasiologische Verdoppelung der syntaktischen Funktion, also nicht im Sinne einer Syntaktifizierung, sondern umgekehrt als eine Art funktional-relationale Semantifizierung der (Rollen-)Syntax, etwa in der intuitiven Unterscheidung zwischen Richtung und Lage, zwischen Qualifizierung (bei Kopulaverben) und Quantifizierung (Maß, Extension), zwischen direkt und indirekt affiziertem (betroffenem) oder perspektiviertem Verbkomplement. Dies allerdings nicht als erklärtes/gelerntes Theoriegebäude, sondern eher als punktuelle Mnemonics bzw. »Eselsbrücken«, als mehr metaphorisch-metonymisch als wörtlich zu verstehende Begriffe, als »zwischen den Zeilen gelesene« und »in Fleisch und Blut übergegangene« Orientierungshilfe.

Literatur

Hinkel, Richard: »Der ›Protagonist‹ und seine ›Mitspieler‹. Was die Verbvalenz im DaF-Unterricht leisten kann«, *Deutsch als Fremdsprache* 38 (2001), 20–27; 77–84.

Hinkel, Richard: »Am Anfang war das Wort. Aus der Lexik generierte prototypisch-kognitive Kategorien des Prädikats und (psycho)logisch-funktionale Perspektivierungen der Satzgliedrollen im DaF-Unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* (i. E.).

Keller, Rudi; Kirschbaum, Ilja:

Bedeutungswandel. Eine Einführung. Berlin: de Gruyter, 2003. – ISBN 3-11-017667-X. 169 Seiten, € 22,95

(Marc Deckers, Bielefeld)

Wahrscheinlich hätte der Titel *Der Bedeutungswandel von Adjektiven* besser gepaßt, denn genau diese dienen als alleinige Untersuchungsobjekte des vorliegenden Studienbuches. Vielleicht hatte man ja Angst, durch einen konkreteren Titel einige potentielle Leser abzuschrecken, dabei eignet sich gerade die Klasse der Adjektive hervorragend zur Untersuchung der Prozesse, die beim Bedeutungswandel ablaufen. Aufgrund ihrer Funktion, Eigenschaften zu beschreiben und Bewertungen zum Ausdruck zu bringen, sorgen bei der Verwendung von Adjektiven auftretende Aspekte wie Höflichkeit, Rücksichtnahme und mögliche Mißinterpretation für einen rascheren Wandel, als dies bei anderen Lexemen der Fall ist.

Als Korpus für die von Keller und Kirschbaum in diesem Buch durchgeführte Untersuchung dienen Grimms Hausens *Simplicissimus* (1668) und Goethes *Dichtung und Wahrheit* (1811–33). Die Adjektivwortschätze der beiden Schriftsteller werden untereinander verglichen und den heute gebräuchlichen Formen

gegenübergestellt. Zu jedem untersuchten Adjektiv illustrieren verschiedenste Textauszüge die zur damaligen Zeit übliche Verwendung.

Anhand dieser Vergleiche werden die verschiedenen Arten und Muster des Bedeutungswandels, der in den letzten Jahrhunderten stattfand (Differenzierung, metaphorischer Wandel, metonymischer Wandel sowie Einzelphänomene), vorgestellt und Erklärungsansätze gleich mitgeliefert. In einem weiteren Kapitel werden mögliche Folgen des Bedeutungswandels (Mehrdeutigkeit, Polysemie, Homonymie oder der Wegfall einer Bedeutungsvariante) erklärt und mit neuen Beispielen aus dem oben erwähnten Korpus veranschaulicht.

Das letzte Kapitel des Buches erklärt die Prozesse des aufgezeigten Bedeutungswandels von Adjektiven im Rahmen der von Keller stammenden sogenannten *Invisible-Hand-Theorie*. Dabei steht die Frage im Vordergrund, aus welchen Gründen natürliche Sprachen überhaupt einem Wandel unterworfen sind: Keller sieht die Gründe des Sprachwandels weder in einem Naturphänomen noch in einem menschlichen Artefakt (Kulturphänomen), sondern in einem »Phänomen der dritten Art« begründet, einer unbeabsichtigten Folge intentionalen Handelns. Wie in den vorhergehenden Teilen des Buches werden auch in diesem Kapitel alle Argumente sehr anschaulich dargelegt und sind auch ohne jedes Vorwissen gut verständlich.

Dem Leser wird durch die Lektüre dieses Buches bewußtgemacht, wie und warum das Phänomen des Sprachwandels abläuft, und ihm wird auch ein guter Einblick in die Funktion von Sprache im allgemeinen gegeben.

Durch die Klarheit der Erklärungen und den relativ lockeren Schreibstil der Autoren eignet sich das Buch sowohl für den akademischen Unterricht als auch für das

Selbststudium und bietet Studenten aller linguistischen Fachbereiche – und vielleicht auch denjenigen, die den »Verfall« der deutschen Sprache so fürchten – eine kompakte und unterhaltsam zu lesende Einführung in das Gebiet.

Kiesler, Ralf:

Literarische Wahrnehmungen und Beschreibungen Berlins. Eine linguistisch-pragmatische und interkulturell-hermeneutische Untersuchung. München: Iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-142-6. 363 Seiten, € 36,00

(*Ursula Renate Riedner, Kairo / Ägypten*)

Spätestens seit Berlin zur Hauptstadt des wiedervereinigten Deutschland geworden ist, bildet das Thema »Berlin« ein Muß für jeden Landeskundeunterricht. Informationen über die Stadt, ihre geschichtliche und aktuelle Bedeutung finden sich heute in den meisten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Wer jedoch nicht primär auf oft eher plakative Sachtexte zurückgreifen will, sondern tiefer einsteigen und den Lernern über literarische Texte einen Einblick in die Komplexität und Vielschichtigkeit der Thematik vermitteln will, findet in Ralf Kieslers Buch zu *Literarische[n] Wahrnehmungen und Beschreibungen Berlins* vielfältige Anregungen. Um keine falschen Erwartungen entstehen zu lassen: Fertige Didaktisierungen literarischer Berlin-Texte, die unmittelbar als Grundlage des Unterrichts verwendet werden könnten, finden sich in der am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik in München entstandenen Dissertation Kieslers nicht. Was das Buch dem an der Vermittlung des Themas im Literatur- und Landeskundeunterricht interessierten Leser jedoch bietet, sind eine Vielzahl von differenzierten exem-

plarischen Analysen literarischer Texte zu Berlin aus den letzten zwei Jahrhunderten, die in ihrem methodischen Vorgehen systematisch auf den Vermittlungszusammenhang im Bereich Deutsch als Fremdsprache hin ausgerichtet sind, sowie eine an die 50 Seiten umfassende, umfangreiche Bibliographie der Berlin-Literatur und ihrer wissenschaftlichen Erfassung.

In den einleitenden methodischen Überlegungen (Kapitel 1 bis 3) setzt die Arbeit mit einer kritischen Reflexion des in der interkulturellen Hermeneutik weit verbreiteten Konzeptes der Rezeptionsvarianz ein: »Die Aufwertung subjektiver und kulturspezifischer Leseerfahrungen, der theoretisch bereits durch die Rezeptionsästhetik Vorschub geleistet worden war, führte zu einer Kapitulation vor der in literarischen Texten angelegten Komplexität der Bedeutungen und Referenzen.« (13) Um der Vielfalt der historischen, gesellschaftlichen und literarischen Bezüge und Wahrnehmungsperspektiven in den literarischen Darstellungen Berlins gerecht werden zu können, entwickelt Kiesler ein neues interdisziplinäres Konzept einer auf ein fremdkulturelles Lesen ausgerichteten Literaturanalyse, in das Verfahren der pragmatisch orientierten Linguistik und der strukturalen Semantik mit einbezogen und mit einer hermeneutisch orientierten Literaturwissenschaft vermittelt werden, die die Erschließung der sozio-historischen Bezüge des Textes im Blick hat. Dabei soll der Leser schrittweise von der Rekonstruktion der vorwiegend über deiktische Sprachmittel (wie *ich, du, hier, da, dort, jetzt, damals* und das Tempussystem) etablierten Sprech- und Wahrnehmungssituation, über die linguistisch-semantische Analyse der sprachlichen Oberfläche an die Erschließung der Komplexität literarischer und historischer Verweise im Text herangeführt werden.

Der in Kapitel 3 konzipierte analytische Dreischritt bildet dann auch das methodische Gerüst für die exemplarischen Analysen zur Wahrnehmung und Beschreibung Berlins in den letzten zwei Jahrhunderten, die im Zentrum der Arbeit stehen (Kapitel 4).

Das knapp 180 Seiten umfassende Kapitel ist – der literaturgeschichtlichen Entwicklung folgend – wiederum in sechs Unterkapitel unterteilt. Nach einer allgemeinen Einführung in die Berlin-Literatur (Kapitel 4.1) setzt Kiesler in Kapitel 4.2 mit der Analyse einer Reihe von literarischen Texten des späten 18. bis 19. Jahrhunderts ein, die das durchaus breite Spektrum eher traditioneller Formen der Darstellung des urbanen Raums deutlich machen. So vollzieht sich die Wahrnehmung des städtischen Raums in der Literatur dieser Zeit vorwiegend über die sprachliche Etablierung eines festen Beobachterstandpunktes: Dies gilt für Karl Phillip Moritz' Gedicht *Sonnenaufgang über Berlin* (1780), das einen panoramatischen Blick von oben auf die preußische Königsstadt entwirft und in der Wahl der Symbolfeldausdrücke an die antike Tradition des Stättelobs anknüpft, ebenso wie für E. T. A. Hoffmanns Erzählung *Des Veters Eckfenster* (1822), in dem sich die Wahrnehmung des städtischen Treibens im Wechsel von Totale und Fragment über den »Blick aus dem Fenster« und den »Blick durch das Fernrohr« vollzieht – wobei hier die Darstellung der Schattierungen des bürgerlichen Lebens im Spannungsfeld von Masse und Einzelnem im frühurbanen Stadtleben im Mittelpunkt des literarischen Gestaltungsinteresses steht. Die statische Position des Fensterblicks wählt auch Wilhelm Raabe für sein Erstlingswerk *Die Chronik der Sperlingsgasse* (1856), die ihm als literarisches Mittel der Verknüpfung von Außenwelt und Erinnerungsraum dient. Aus der Darstellung der kleinen Welt der Sper-

lingsgasse bleibt die Welt der Großstadt explizit ausgeschlossen, bleibt jedoch im Topos der »großen Stadt« als einer unsichtbaren negativen Macht, vor der der Erzähler den Rückzug an einen sicheren Ort gesucht hat, stets präsent.

Zeigt Berlin bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts (im Gegensatz zu London oder Paris) eher provinzielle Züge, die sich auch in der Wahl der literarischen Darstellungsperspektiven deutlich widerspiegeln, so beginnt mit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 »die explosionsartige Entwicklung Berlins zur politisch-kulturellen und wirtschaftlich-industriellen Metropole« (137). Dieses Berlin der Gründerzeit bildet den Schauplatz einer Reihe von Romanen Theodor Fontanes (u. a. *L'Adultera*, *Irrungen*, *Wirrungen*, *Frau Jenny Treibel*). Dargestellt aus der distanzierten Perspektive eines auktorialen Erzählers, finden sich in ihnen eine Vielzahl realistischer Detailbeschreibungen der geographischen und sozialen Topographie Berlins als einer »wachsende[n], keinesfalls jedoch [...] unübersichtliche[n] oder metropolenhafte[n] Großstadt« (148).

In den knapp 30 Jahren von der Reichsgründung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts macht Berlin in einem rasanten und oft unkontrollierten Wachstumsprozeß die Entwicklung hin zu einer Metropole durch, die sich mit anderen europäischen Großstädten messen kann: Der »Moloch Großstadt« als literarisches Sujet ist geboren und fordert in der Lyrik wie in der Erzählliteratur neue Darstellungsformen heraus. Erst jetzt kann man im Zusammenhang der Berlin-Literatur von einer Großstadtliteratur im eigentlichen Sinne sprechen. »Berlin als Großstadt: Dynamisierungen und Modernisierungen der literarischen Wahrnehmung und Beschreibung« nennt Kiesler dementsprechend das Kapitel 4.3 seiner Untersuchung. So wird bereits bei den frühnatu-

ralistischen Autoren, wie Kiesler an Julius Harts Gedicht *Auf der Fahrt nach Berlin* (1885) aufzeigen kann, »das traditionelle Ruhepunktpanorama [...] von einer dynamisierten Wahrnehmungsform abgelöst« (206). Nach einer Zeit der Abkehr von der Großstadt (nicht zuletzt unter dem Einfluß von Nietzsches kultur- und großstadtkritischen Schriften) setzt mit den jungen Autoren des frühen Expressionismus, deren Zentrum Berlin ist, um 1910 eine weitere Phase der Großstadtlyrik ein, in deren Mittelpunkt weniger »die Großstadt an sich« als »die literarische Imagination der Großstadt« steht. Wie eine mimetisch verfahrenende Großstadtlyrik hier von einer Darstellungsform abgelöst wird, die einen mit mythisch verfremdeten Bildern erfüllten, atemporalen, imaginativen Raum konstituiert, in dem keine eindeutige Origo des Sprechens auszumachen ist, zeigt Kiesler am Beispiel von Georg Heyms Gedicht *Der Gott der Stadt* (1910) auf.

In einer Untersuchung zur literarischen Darstellung Berlins darf selbstverständlich der Roman nicht fehlen, der – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, daß die Stadt selbst hier zum Protagonisten wird – als *der* Berlin- und Großstadroman schlechthin gilt: Alfred Döblins 1929 veröffentlichter Roman *Berlin Alexanderplatz*. Über das Verfahren der gegenseitigen Erhellung von linguistischer und literaturwissenschaftlicher Analyse ausgewählter Passagen des Romans gelingt es Kiesler, sowohl die multiplen Erzählperspektiven genau zu rekonstruieren, als diese auch in ihrem funktionalen Zusammenhang der Darstellung der »Ungleichzeitigkeiten und Divergenzen« (181) des Berlins der Weimarer Republik näher zu beleuchten. Ganz andere literarische Verfahren der Erfassung der Großstadt als Döblin wählt Franz Hessel in seinem ebenfalls im Jahr 1929 erschienenen Prosatext *Ein Flaneur in Berlin*. Das in der

französischen Literatur des 19. Jahrhunderts entwickelte und von Walter Benjamin als ein zentrales Phänomen der Moderne beschriebene Konzept der Flanerie wird dabei von Hessel eingesetzt, um dem Leser Wege zur »Lektüre« Berlins als einer Stadt zu zeigen, die »immerzu unterwegs, immer im Begriff ist anders zu werden und nie in ihrem Gestern ausruht« (Hessel, zit. nach Kiesler, 205).

Auch für die Berlin-Literatur, die unter das Verdikt der »Asphaltliteraten« fällt, bedeutet die Zeit des Nationalsozialismus einen Ein- und Abbruch (Kapitel 4.4). Historisch interessant ist allerdings eine nationalsozialistische literaturpolitische Debatte aus dem Jahr 1941, in der die Forderung nach einem nationalsozialistischen Großstadtroman als »Reichshauptstadt- und Führerlob« (216) laut wird.

An Peter Weiss' Prosatext *Die Besiegten* (1948) und einer ausgewählten Reihe von Gedichten der ost- und westdeutschen Literatur (Günter Kunert: *Es sind die Städte*, 1950; Günter Deicke: *Berlin, August 1961*, 1964; Günter Grass: *Gleisdreieck*, 1960; Sarah Kirsch: *Naturschutzgebiet*, 1982; Helmut Heißenbüttel: *Westberlinstadtlandschaftsgelegenheitsgedicht*, 1982; Günter Kunert: *Berlin – paläontologisch*, 1987) zeigt Kiesler in Kapitel 4.5 den Wandel der literarischen Darstellungsperspektive der Berlin-Literatur vom »Mythos der ›Großstadt‹« zur topographischen Veranschaulichung »der globalen politischen Verhältnisse [...] »en miniature«« (109).

Den Abschluß des textanalytischen Teils bildet die Untersuchung von ausgewählten Passagen aus Günter Grass' Roman *Ein weites Feld* (1995), den Kiesler unter dem Aspekt der Historisierung der literarischen Wahrnehmung Berlins behandelt, und ein kurzer Ausblick auf neuesten Entwicklungen der Berlin-Li-

teratur, in der sich zum Teil ein nostalgischer Rückgriff auf den Mythos der Großstadt der 20er Jahre abzeichnet (Kapitel 4.6).

Kimminich, Eva (Hrsg.):

Kulturelle Identität: Konstruktionen und Krisen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Welt – Körper – Sprache. Perspektiven kultureller Wahrnehmungs- und Darstellungsformen 3). – ISBN 3-631-50206-0. 256 Seiten, € 45,50

(Susanne Klein, Bielefeld)

Der Titel *Kulturelle Identität* ist vielleicht einer der schillerndsten Begriffe in der kulturpolitischen Diskussion, und jeder Begriff für sich allein füllt schon unzählige Bücher. Doch das ist eher ein generelles Problem der Disziplin Kulturwissenschaft, die kein fest eingrenzbares Wissensgebiet bearbeitet. Unter dieser Prämisse sollte die vorliegende Publikation einzuordnen sein. Offenheit und Interesse sind hier also nicht fehl am Platz!

Der interdisziplinär angelegte Sammelband zeichnet aus unterschiedlichsten Perspektiven den Dialog zwischen Kulturen informativ und wissenschaftlich nach. Die Herausgeberin und Autorin Eva Kimminich präsentiert mit dem vorliegenden 3. Band der Reihe *Welt – Körper – Sprache. Perspektiven kultureller Wahrnehmungs- und Darstellungsformen* ein facettenreiches Potpourri von zehn Beiträgen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Nationen und aus verschiedenen Fachbereichen mit impulsgebenden Betrachtungen über umfassende globale und gesellschaftliche Umbrüche.

Angesprochen wird nicht nur ein Fachpublikum, (Sprachwissenschaftler, Kultur- und Medienwissenschaftler, Soziologen, Anthropologen, Ethnologen oder

Semiotiker), sondern auch Studenten höherer Semester, die nicht zuletzt im DaF-Bereich Anregungen zur eigenen wissenschaftlichen Betätigung suchen.

Der Fokus der Herausgeberin, die Kulturwissenschaftlerin und Romanistin ist, liegt auf einer interdisziplinär ausgerichtetem Diskussion von Identität und Kultur vor dem Hintergrund, daß man »im Dialog mit dem anderen Menschen und mit der teilnehmenden Erfahrung seiner anderen Lebenswelt steht« (XII). Denn individuelle und auch kollektive Identitätsbildungsprozesse vollziehen sich nach Meinung der Autorin auf Basis der Geschichten und Diskurse, die sich ständig aufeinander beziehen und somit zu »Baustellen kollektiver wie individueller Handlungsmuster werden« (XVI).

In der Einleitung, die als Einführung zu den folgenden Beiträgen zu sehen ist, diskutiert Kimminich aus einer kultursoziologischen Sicht den Begriff »Identität«; hervorzuheben ist an dieser Stelle, daß es der Herausgeberin hier gelungen ist, zu jedem einzelnen Beitrag des Bandes eine prägnante und informative Zusammenfassung zu erstellen. So hat der potentielle Käufer die Möglichkeit, sich in kürzester Zeit über die Inhalte der Texte zu informieren, was bei dem stattlichen Preis des Buches sicher von Nutzen ist.

Der zweite Text von Siegfried Schmidt führt in den Identitätsbildungsprozeß von Individuen anhand einzelner ausgewählter Überlegungen zu der im allgemeinen Konsens bekannten Begriffsdefinition von Identität ein: »Identität ist generell keine feste gegebene Größe, sondern als Resultat von Prozessen zu bestimmen.« (2) Was nicht unbedingt Neues erahnen läßt, interessant ist hingegen die anschließend folgende neurobiologische Sichtweise auf »Identität«.

Joseph Jurt beleuchtet das aktuelle Thema der Problemlage von Nationalstaaten in einer globalisierten Welt, die

durch Migration und den Rückfall in den Ethno-Nationalismus bestimmt wird, wodurch sie somit immer mehr ihre Steuerungsfähigkeit verlieren. Dabei analysiert er das Nationenbewußtsein der Deutschen (post-nationale Identität nach Habermas), arbeitet geschichtlich das nationale Bewußtsein von Frankreich, England und Deutschland heraus, um dann kritisch den »Konstruktcharakter moderner Nationen« zu untersuchen. Weiterhin stellt er die These auf, daß Nationen »vorgestellte« Gemeinschaften seien, und geht dann über zu der Fragestellung, welche Mittel ein nationales Zusammengehörigkeitsgefühl schaffen.

Eva Kimminich untersucht in ihrem Beitrag die Identitätsbildungsstrategien von Subkulturen im Zuge von Globalisierung; am Beispiel von Rappern, der Hip-Hop-Kultur, dem französischen Vorstadtfilm, Breakdance, Popping, Locking und dem Breaking beleuchtet sie unterschiedliche Formen von Identitätsarbeit: »Identitätsbildung vollzieht sich auf der Basis eines kulturell vorgegebenen, in verschiedener Weise kodierten und materialisierten Erfahrungs- und Wissensvorrates der Weltbeschreibung, der in Bedeutungen und Bezeichnungen festgelegt wird. Um ihren Konstruktionsprozess einzuleiten und aufrechtzuerhalten braucht das Individuum Zeichen, Symbole und Metaphern. Den jeweiligen Zugangscode erhält ein Subjekt über eine Gruppe oder Gemeinschaft.« (47) Dieser Beitrag bietet einen sehr umfassenden, empirisch gut aufgearbeiteten Einblick in die Sichtweise einer Semiotikerin auf die aktuellen Subkulturen unserer Gesellschaft.

Susanne Osram diskutiert aus soziologisch-geschichtlicher Perspektive den Begriff »Assimilation« versus den Begriff »Anpassung« im Beschreibungsmodus von »eigener« und »fremder« Kultur und

kommt zu dem Ergebnis, daß Assimilation nicht einfach einen Vorgang bezeichnet, der von außen auferlegt wird, und daß Assimilation nicht mit Anpassung identisch ist (91). Am Beispiel der Scheintod-Debatte bei Juden analysiert sie umfassend, wie sich in modernen Gesellschaften kollektive Identitäten entwickeln.

Der Beitrag von Kien Nghi Ha konzentriert sich auf die Herausarbeitung der historischen Begriffsentwicklung von »Hybridität«. Er kritisiert den positiv besetzten »Hybriditätsbegriff« in der deutschsprachigen Rezeption und im postkolonialen Diskurs. In Anbetracht dessen, daß die Bezeichnung »Hybridität« besonders im postkolonialen Diskurs des 21. Jahrhunderts zum Modewort avanciert ist, verweist er zu Recht darauf, daß diesem Begriff eine negativ-historische Konnektierung anhängt und diese nicht verdrängt werden sollte. Sondern, wie der Autor zum Schluß noch einmal explizit auffordert, eher kritisch-analytisch als normativ verwendet werden muß.

Arnold Groh problematisiert aktuelle Phänomene des Kulturwandels, dessen Ursache er im weltweiten Globalisierungsprozeß begründet sieht. Kritisch steht er dem Einfluß der Industriekultur auf indigene Kulturen gegenüber und porträtiert, ausgehend von einer zeichentheoretischen Perspektive, einen facettenreichen Einblick in den kulturellen Umsturz von Individuen, die tradierte Kulturelemente »unfreiwillig« durch externe ersetzen. Weiterhin diskutiert er die Frage, wie der zeichenliefernde Mensch aus der Dominanzkultur sich verhalten kann, um die traditionellen Kulturen zu erhalten, und fordert eine Operationalisierung von *rescue work* auf Seiten der Dominanten.

Richard Shusterman behandelt in seinem sehr sympathischen Beitrag das

Phänomen »Multikulturalismus« aus einer zum Teil sehr persönlichen philosophischen Perspektive heraus und versteht diesen Begriff genauso ambivalent und umstritten wie das Schlüsselwort »Globalisierung«. Dabei bezieht er sich nicht nur auf Soziologen wie Bourdieu, Habermas, Taylor, Gadamer und Eliot, sondern läßt eigene persönliche Erfahrungen in seine kritische Darstellung mit einfließen. Shusterman, selber »Binationaler« (jüdisch-amerikanischer Staatsbürger), geprägt durch multikulturelle Erfahrungen, erkennt seine eigenen Ambiguitäten und Ambivalenzen, als er sich in eine »Schönheit japanischer Herkunft« verliebt. Ein sehr erfrischender Beitrag von einem Wissenschaftler, der sich einmal traut, Wissenschaftliches und Persönliches zusammenfließen zu lassen.

Der Band endet mit einem Essay von Chantal Chawaf über Humanität, Identität und Sprache. Die Autorin geht dem Akt des Schreibens nach. Ein sehr persönlicher und impulsgebender Beitrag, um sich bewußt immer wieder dem Akt des Schreibens zu stellen, um u. a. »zu den lieblichen Wurzeln seines Wesens zurückzukehren« (254).

Resümierend kann gesagt werden, daß der Herausgeberin ein anspruchsvoller, vielseitiger, wissenschaftlich ertragreicher Band zu einigen aktuellen Fragestellungen über Identitätsbildungsprozesse gelungen ist. Sinnvoll und wünschenswert wäre eine kurze Biographie der Beiträger/Innen am Ende des Sammelbandes. Die zahlreichen Fußnoten in fast allen Arbeiten stören nicht, im Gegenteil, sie regen zum Teil eher an, sich intensiver in das Thema zu vertiefen. Abschließen möchte ich mit den Worten »Rap: More than Words.« So lautet der Titel des angekündigten, vierten Sammelbandes. Man darf gespannt sein!

Kneip, Matthias; Mack, Manfred (Hrsg.): **Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht 10.–13. Schuljahr mit Hör-CD.** Berlin: Cornelsen, 2003. – ISBN 3-464-69110-1. 191 Seiten, € 14,00

(*Dorothea Spaniel, Dresden*)

In der Bildungspolitik wird bereits seit mehreren Jahren eine »europäische Dimension« (Kultusministerkonferenz 1994) im Bildungswesen eingefordert. Aber wie soll diese aussehen? Die Autoren des Deutschen Polen-Institutes in Darmstadt haben mit ihrem Lehrwerk ein Buch mit Modellcharakter vorgelegt, das nicht nur von Kollegen im muttersprachlichen Deutschunterricht oder zur Vorbereitung deutsch-polnischer Begegnungstage, sondern generell bei der Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht Beachtung finden sollte. Leitmotiv der Publikation ist ein Zitat von Karl Dedecius: »Die Literatur ist ein Fenster, durch welches ein Volk einem anderen in die Augen schauen kann.« (5) Nach den Herausgebern ist es das Ziel des Deutschunterrichts, als »europäischer Literaturunterricht« über die »nationalen Grenzen hinauszublicken« und damit »Fundamente [...] zu einem besseren Verständnis des Nachbarlandes« zu legen (ebd.). Diese Forderung scheint gerade für das Zusammenleben mit den polnischen Nachbarn unerlässlich, wenn man sich die Diskussionen um Besitzregelungen und Entschädigungszahlungen vor Augen führt.

Die polnische Literatur ist nicht nur wichtiger Bestandteil der europäischen Literatur, es gibt auch eine enge Beziehung zwischen der deutschen und polnischen Literatur und im besonderen deutschen und polnischen Schriftstellern. Diese zahlreichen Verbindungen zu entdecken und aufzuspüren, soll das Ar-

beitsmaterial Anregungen geben. Wer vermutet heute noch, wie die Autoren fragen, hinter der Novelle von Gottfried Keller *Kleider machen Leute* den politischen Hintergrund der polnischen Freiheitskämpfe der Jahre 1830/31 oder bei der *Blechtrommel* einen Teil der *Danziger Trilogie*?

14 thematisch geordnete Unterrichtseinheiten, die jeweils einen polnischen Ausgangstext in deutsch, Angaben zum Autor und zur historischen Einordnung des Werkes, kopierfähige Arbeitsblätter, Arbeitsanregungen (mögliche Aufgabenstellungen), Hinweise für die Arbeitsanregungen und weiterführende Literatur beinhalten, geben einen Überblick über die polnische Literaturgeschichte von der Romantik bis zur Gegenwart. Die Autoren erheben bei der Auswahl der Texte und Schriftsteller, über die sicher diskutiert werden könnte, keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Themenschwerpunkte widmen sich verschiedenen Textsorten wie Aphorismen, Balladen, Lyrik, Prosa oder dem Lebenslauf, bestimmten Motiven wie dem Polenbild im Vormärz, bei Günter Grass und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, ebenso wie konkreten Gegenüberstellungen literarischer Texte aus Deutschland und Polen (z. B. Bruno Schulz und Franz Kafka oder Sławomir Mrożek und Bertolt Brecht). Die Offenheit des Materials und seine vielseitige Anwendung zeigt sich auch im Einbeziehen von Paralleltextrn weiterer Autoren, z. B. Victor Klemperers *LTI* bei der Diskussion um die »Kahlschlag«-Literatur nach Ende des 2. Weltkrieges, oder auch anderer Genres wie beispielsweise des Spielfilms *Der Pianist* zum Themenschwerpunkt »Warschau, Ostern 1943«. Neben den 14 Lektionen runden ein Überblick zur polnischen Literatur, Textsammlungen weiterer Autoren, zahlreiche Verweise auf weiterführende Litera-

tur, eine Überblickskarte zu deutschsprachigen Autoren, die in Polen geboren wurden oder gewirkt haben, eine Zeittafel zur Geschichte Polens und eine Aussprachehilfe zum polnischen Alphabet und für polnische Städte- und Personennamen das Material sinnvoll ab.

Besonders aner kennenswert ist schließlich die Gestaltung einer zweisprachigen CD, die dem Buch beigelegt ist. Sie enthält 32 Hörbeispiele, deren polnische Texte von dem Schauspieler Olgierd Łukaszewicz gelesen und – im Fall der polnischen Nationalhymne – gesungen werden.

Als Zielgruppe werden von den Autoren Klassen der gymnasialen Oberstufe angegeben, aber auch im Erwachsenenunterricht bieten sich zahlreiche Einsatzmöglichkeiten. Bleibt zu hoffen, daß die von der Robert-Bosch-Stiftung und den Kultusministerien der Länder Hessen und Rheinland-Pfalz geförderte Publikation weitreichende Anwendung findet und vor allem ähnliches zu den deutsch-tschechischen Literaturbeziehungen folgen möge.

Kuhne, Berthold:

Grundwissen Deutschland. Kurze Texte und Übungen. 2., erw. Auflage. München: Iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-687-8. 184 Seiten, € 11,50

(Anja Voitke, Bielefeld)

Die vorliegende Publikation enthält 71 kurze Texte, die thematisch eine Einführung in die deutsche Landeskunde darstellen. Im Vorwort empfiehlt der Autor dieses Buch Lernenden mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau des Zertifikats Deutsch, die ihren Wortschatz erweitern und flexibilisieren möchten. Auch in der zweiten Auflage gliedert Kuhne in acht thematische Einheiten: Land und

Leute (7 Texte), Gesellschaft (17), Bildungssystem (5), Kultur (6), Feste (4), Die Bundesländer (16), Politik (8) und Wirtschaft (8). Auf jeder Doppelseite befindet sich links ein Text und rechts Übungen. Verändert hat sich in der 2. Auflage nicht viel, ein Text wurde gestrichen (»Geld und Währungssystem«), und erweitert wurde um einen 13seitigen Lösungsschlüssel zu den Übungen. Vor dem Inhaltsverzeichnis findet man eine Karte von Deutschland, die die Bundesländer und ihre Hauptstädte zeigt. Eine weitere unbeschriftete Übersichtskarte von Europa ist auf der letzten Seite zu sehen. Diese zwei Karten stellen das einzige Bildmaterial dar.

Die Texte (zwischen 100 und 200 Wörtern) sind informativ und als Einführungen in ein Thema verwendbar. Sie enthalten allerdings auf Grund ihrer Kürze oftmals wichtige Schlüsselwörter (»Musiktempel«, 78) und Formulierungen (»Guten Rutsch!«, 90), die sich aber nicht immer selbst erklären. Die Übungen beziehen sich nicht immer auf den jeweiligen Text, somit fällt es teilweise schwer, Lückentexte zu füllen oder Zuordnungen vorzunehmen. Entweder setzt der Autor viel Vorwissen voraus oder geht davon aus, daß fehlende Kenntnisse im Unterrichtsgespräch ergänzt werden. Im Text zu Museen werden beispielsweise Museen in München, Berlin, Rothenburg und Ulm genannt. In der folgenden Übung sollen die Lerner jedoch Museen anderen Städten zuordnen (»Vier bedeutende Gemälde Albrecht Dürers besitzt das Germanische Nationalmuseum in...«).

Obwohl dieses Buch in erweiterter Auflage 2003 veröffentlicht wurde, erscheinen einige Aussagen etwas veraltet oder gar falsch: »In Ostdeutschland sind noch viele Wohnungen in einem schlechten Zustand.« oder »In den alten Bundesländern sind die Wohnungen moderner und

komfortabler, aber auch teurer.«. Besonders bei derartigen Aussagen stellt sich dem Leser die Frage nach den Quellen, die der Autor verwendete, denn diese sind nirgends verzeichnet. Eine weitere Bemerkung sei zu den neuen Bundesländern erlaubt: Bis auf die Texte im Abschnitt *Die Bundesländer* fallen die Informationen über Ostdeutschland eher spärlich aus. Zum Thema *Der Deutsche Film* sollte sich zumindest ein Hinweis auf die Filmstadt Babelsberg finden. Überhaupt sollte man bei einer weiteren Überarbeitung eine Linksammlung in Erwägung ziehen, denn damit ließe sich auch die Empfehlung zur Benutzung im Selbststudium umsetzen. Weiterhin als negativ zu bewerten ist die fehlende Erklärung der 17 Symbole, die vor den Übungsanweisungen stehen. Die Symbole zeigen anscheinend an, um welche Übungsform es sich handelt (z. B. Ergänzen, Definieren, Zuordnen). Da der Schwierigkeitsgrad der Übungen sehr unterschiedlich ist, wären Symbole, die den Schwierigkeitsgrad kennzeichneten, m. E. ebenfalls sinnvoll. Unklar ist der Rezensentin die Empfehlung des Autors zur Verwendung des Buches im Selbststudium. Davon ist abzuraten, weil viele Übungen mit der Aufforderung »Erzählen Sie« beginnen oder Definitionsübungen ohne Lösungsschlüssel existieren. Angesichts der Tatsache, daß es oftmals schwierig ist, kurze, in ein Thema einführende Texte für den DaF-Unterricht zu finden, relativieren sich einige der oben genannten Kritikpunkte allerdings. Angesichts eines Preises von weniger als 12 Euro für 71 Texte und der Tatsache, daß jeder Text unabhängig von den anderen bearbeitet werden kann, sollte man die nicht gelungenen Texte einfach ignorieren. Eine empfehlenswerte Anschaffung ist *Grundwissen Deutschland* also für Lehrende, die selbst zusammengestellte Materialien Kursbüchern oder Kurspaketen

vorziehen. Ausgehend von den Schlüsselwörtern, die in den Texten vorkommen, sollte man individuell Materialien und Medien hinzufügen. Falls Sie sich noch immer fragen, wo sich nun das Germanische Nationalmuseum befindet – Nürnberg ist die Antwort.

Ladenthin, Volker; Rickes, Joachim (Hrsg.):

Sprachferne und Textnähe. Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004. – ISBN 3-8260-2581-4. 126 Seiten, € 18,50

(Karl Esselborn, München)

Die Klage des Herausgebers Joachim Rickes, Privatdozent für Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Humboldt Universität Berlin, über »Das ungenaue Lesen der gegenwärtigen Germanistik« (*Wirkendes Wort* 1999) hat die Beiträge dieses Bändchens in ihrem gemeinsamen Unbehagen am nachlässigen, indifferenten Umgang mit Texten zu einem Plädoyer für ein genaues, gewissenhaftes, einfühlsames Lesen in Schule und Hochschule ermutigt. »Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird das ebenso gewissenhafte wie verständige Lesen als (unverändert) zentrales Bildungsziel und zugleich als ein (lebenslanger) Prozeß des Dazulernens oder auch des Verlernens herausgearbeitet.« (7)

Stichworte sind die »Kunst des poetischen Lesens«, die »Ethik der Literaturwissenschaft«, »verständiges Lesen« und eine »Pädagogik des Textes«, die zum Lesen im umfassenden Sinne des Wortes zurückführen sollen. Die sechs Beiträge der vier Erziehungs- und Literaturwissenschaftler verbinden die Kritik am Mangel an Sprachsensibilität, Genauig-

keit der Lektüre und differenziertem Textverständnis mit einem exemplarischen *close reading* poetischer Texte, um Modelle der Förderung von Lesekompetenz entwickeln zu helfen.

Der Ausgangsaufsatz über »Das ungenaue Lesen der gegenwärtigen Germanistik« bezweifelt zunächst, ob die Entwicklung von der »Werkimmanenz« zur »Werktranszendenz« tatsächlich ein uneingeschränkter Fortschritt war, besonders im Blick auf das vermehrte Auftreten von Deutungen, »die nach der Textlage *nicht* möglich und deshalb literaturwissenschaftlich unhaltbar sind«, wie z. B. in der Rezeption Ch. M. Wielands oder in der Kontroverse um E. Staigers Auslegung von Mörikes Gedicht *Auf eine Lampe*. H. Schlauffers Neuinterpretation scheint einer genaueren philologischen Überprüfung am Text – die sich allerdings handwerklich-solide an reichlich traditionelle Kategorien hält – nicht standzuhalten. Hieraus und aus der textkritischen Aufarbeitung und Überprüfung weiterer Interpretationen, »die in den letzten drei Jahrzehnten unter oft allzu textfernen Betrachtungsweisen erarbeitet worden sind«, könnte eine generelle Kritik an der nachlassenden Lektüregenauigkeit der gegenwärtigen Germanistik abgeleitet werden.

Volker Ladenthin, Erziehungswissenschaftler in Bonn, entwirft eine Textdidaktik, die trotz der Textferne und Geschichtslosigkeit der Gegenwart von der zentralen Bedeutung der Lesefähigkeit in der kulturellen Tradition seit der Antike ausgeht. Ein »kultureller Textbegriff« verlangt eine komplexe pädagogisch motivierte Textanalyse, die Sprachgenauigkeit und Textnähe mit inhaltlicher Betrachtung verbindet und den kognitiven Verstehensprozeß »operationalisiert«. Als »Vorschlag zur Güte« entwickelt er ein ausführliches didaktisches Schema zur Erarbeitung expositorischer wie lite-

rarischer Texte im Kontext der Schule, das die (herkömmliche) schriftliche Analyse expositorischer Texte in Reproduktion, Reorganisation und Problemlösung mit neueren Formen einer handlungsorientierten, produktiven Literaturdidaktik zu verbinden versucht und vom positiven Umgang mit Texten aller Art über Lernzielbestimmung und Verlaufsplanung des Unterrichts mit Texten in seinen bekannten Schritten bis zu Transfer und Festigung z. B. durch Interpretationsvergleich reicht. Fraglich bleibt nur, ob ein Leseunterricht, der »die Leser zum eigenständigen Verstehen und Interpretieren unbekannter Texte [...] befähigen« soll, sich nicht doch wieder an der für den normalen Leser unbrauchbaren traditionellen literaturwissenschaftlichen Analyse orientieren wird.

Der Anglist Rolf Lessenich setzt sich in »Wider die Willkür des extremen Poststrukturalismus: John Keats und die Rückbesinnung auf eine Ethik der Literaturwissenschaft« sehr viel genauer mit den neuesten Lese-Theorien auseinander und verweist darauf, daß seit Derridas Dekonstruktivismus (1966) die extrem skeptizistischen Thesen von Sinnleere, Nichterkennbarkeit und Nichtfixierbarkeit von Texten Platz griffen und die Bedeutung der depersonalisierten *écriture* als bloßes Lesekonstrukt verstanden wurde. Bedeutungsvielfalt wurde wichtiger als Ästhetik, entscheidend war die Anregung zu eigenen Gedanken und (willkürlich konstruierten) eigenen Subtexten. Lessenich schließt sich der Kritik des totalen Werterelativismus an, der auch als akademische Mode gesehen wird. Literatur sollte wieder primär sensibel und ästhetisch gelesen werden, die Wissenschaftsethik verlangt eine objektive Annäherung an den Gegenstand. Die ganze Problematik einer dekonstruktivistischen Lektüre wird schließlich an M. Levinsons Keats-Interpretation vorge-

führt, die als ein »wishful reading« ideologische Vorgaben durch willkürliche Annahmen ohne Rücksicht auf historische Semantik oder Ikonographie und durch konstruierte soziologische, kulturtheoretische und psychoanalytische Subtexte stützt, wobei alles als Symbol für alles gelesen werden kann. Dabei beansprucht der extreme Skeptizismus paradoxerweise auch noch Allgemeingültigkeit. Zwar sind die Errungenschaften des Poststrukturalismus wie Bedeutungsvielfalt, Lesersubstitution, Interesse für randständige Texte, das Konzept der Autor-Leser-Kommunikation, Literatur als Kulturpraxis im kulturwissenschaftlichen Rahmen usw. durchaus zu nutzen, aber »ohne seine extremen Willkürformen und wissenschaftsethischen Normverstöße zu übernehmen«.

Der Beitrag des Erziehungswissenschaftlers Norbert Hilgenheger »Texte als Medien der Bildung oder Eine medientheoretische Überlegung zur Problematik des genauen Lesens« geht vom klassischen Bildungsziel Lesen und seinen Teilfertigkeiten aus. Da es weniger um die Genauigkeit des Lesens als des Verstehens geht, wäre »Textnähe« durch »Weltnähe« zu ergänzen und die These der heutigen Ungenauigkeit und Unsensibilität des Lesens zu differenzieren. Neue Medientheorien betonen statt der Inhalte eher die mediale Form der Bildung und die formalen Eigenschaften des modernen alphabetischen Codes, der dazu tendiert, durch fortschreitende Formalisierung, Genauigkeit und Opazität Imagination und Sensibilität (des früheren Bildercodes) zu verdrängen. Der verständige Leser muss deshalb einen Mittelweg zwischen Genauigkeit und Sensibilität wie zwischen Intensität und Vielfalt der Lektüre suchen. Und Lesegenauigkeit kann bei den einzelnen Schritten des empirischen Leseprozesses (semantische Reco-

dierung, Sachbezug, Wahrheitsgehalt) sehr unterschiedlich aussehen.

Ladenthins offenbar an Schulen erfolgreicher Vortrag »Kann man Kästner interpretieren?« kritisiert zu Recht die öffentliche wie fachwissenschaftliche Rezeption Erich Kästners als Musterbeispiel dafür, wie ein moderner »Klassiker« einerseits auf Biographie und Psychologie reduziert und sein Schreiben andererseits als direkt zu verstehende Meinungsäußerung und politisch-weltanschauliche Aussage verstanden wird, die je nach Standpunkt aufgenommen und bewertet werden kann. Statt nur als Beleg für Meinungen sollten seine Texte für sich gelesen werden. Fragt sich nur, wie viel »textnahe« literarische Interpretation (von Mehrdeutigkeiten und Geheimnissen) Kästners neusachliches, der Alltagssprache nahes Schreiben verlangt und verträgt.

Rickes' abschließendes »Plädoyer für eine neue Interpretationskunst« als »Kunst des poetischen Lesens« greift konsequent auf E. Staigers *Die Kunst der Interpretation* (1955) zurück, die gegen ungenaues Lesen und Fehlinterpretationen verteidigt wird. Im Hinblick auf die gegenwärtigen Defizite der Germanistik, die Tendenz zu ungenauer Lektüre, den Verfall interpretativer Qualität und Kompetenz scheint eine Rückbesinnung auf Staiger nötig, auf sein genaues und sensibles Lesen ausgehend vom »Gefühl« des Interpreten (= ästhetische Empathie), auf die – weniger pathetisch verstandene – Verbindung von Herz und Verstand, auf die Ergänzung von textinternem durch historisch-philologisches Wissen.

Als Probe aufs Exempel dient eine ausführliche Analyse von Paul Flemings Kußgedicht, in der bisherige Interpretationsakzente korrigiert werden. Die umständliche, schematische, spezialistische Untersuchung bestätigt allerdings vor allem das Unbehagen an der bisherigen

Art germanistischen Lesens, das zu oft bei historischen literarischen Details stehen blieb. Diese Art von Interpretation, die ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Texte statt auf die Kontexte richtete, sollte nicht wieder »die zentrale Aufgabe der Germanistik« sein. Auch wenn die prinzipielle Vieldeutigkeit der Literatur und ihre Standortgebundenheit von neueren interpretatorischen Ansätzen übernommen und in eine erneuerte Deutungskunst reintegriert werden soll, bleibt die Frage, wieweit die Interpretation dabei wieder an das traditionelle Konzept der klassizistischen Autonomie-Ästhetik mit seinen historischen Beschränkungen zurückgebunden wird. Der Dekonstruktivismus stellte schließlich nicht das genaue Lesen, sondern durch seine Hermeneutik der Unentscheidbarkeit die traditionellen Formen der Sinnzuweisung in einem geschlossenen Text in Frage.

Insgesamt gesehen erscheint die Thematisierung des Unbehagens an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule ein durchaus berechtigtes und sinnvolles Unternehmen. Überzeugend ist sicher die Forderung nach einer neuen, genaueren Lektüre literarischer Texte als Gegengewicht zu einer überzogenen Betonung der Freiheit und Willkür des Lesers. Dies kann jedoch keine Rückkehr zu einer traditionellen germanistischen Sinnzuweisung entlang den Textaussagen sein, die auf neue, die Fachgrenzen überschreitende, spekulative wissenschaftliche Ansätze zugunsten »historisch-philologischer Solidität« verzichtet.

Literatur

Rickes, Joachim: »Das ungenaue Lesen der gegenwärtigen Germanistik – Ein Plädoyer für das Selbstverständliche: close reading«, *Wirkendes Wort* 49 (1999), 431–444.

Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.):

Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-5331-4. 276 Seiten, € 32,00

(Karl-Walter Florin, Essen)

Die digitalen Medien spielen inzwischen im Fremdsprachenunterricht eine gewichtige Rolle. Die Bandbreite ihres Einsatzes reicht vom Erstellen von Arbeitsblättern mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen bis hin zu Selbstlernangeboten im Internet. Besonders im Bereich des Selbstlernens ist das Angebot inzwischen umfangreich; es gibt kaum noch ein Lehrwerk, das nicht mit Zusatzmaterialien für die Arbeit am Computer ausgestattet ist, sei es in Form von CD-ROMs oder eigenen Internetseiten. Was allerdings fehlt, ist die wissenschaftliche Aufarbeitung dieser unterschiedlichen Lernangebote wie internetbasierte Sprachkurse, Email-Korrespondenz, Foren und Chatrooms. Die von M. Legutke und D. Rösler herausgegebene Aufsatzsammlung *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien* bietet einen Einblick in die zu leistenden Forschungen auf diesem Gebiet und präsentiert erste Ergebnisse, die an der Universität Gießen zusammengetragen wurden. Die Themen der neun Beiträge reichen von der Beobachtung von Lernenden bei der Bearbeitung von Aufgaben in einem internetbasierten Sprachkurs bis hin zu Fragen der Lehrerfortbildung und der Evaluation von E-Learning.

N. Würffel untersucht in ihrem Beitrag, wie Lernende mit der Aufgabenstellung eines internetbasierten Sprachkurses (*German on the Web: Reading*) zurechtkommen. Mit einem aufwendigen Methodendesign (Lautes Denken, Videoaufnahmen, Screenshots) verfolgt sie die Bearbeitungsprozesse der Versuchspersonen. Aufgrund dieser detaillierten Beobach-

tungen kann sie nachvollziehen, wann und wodurch es Schwierigkeiten gibt. Es zeigt sich, daß vor allem das Feedback-System, aber auch technische Fehler und der geringe »Einsatz von metakognitiven Strategien« (31) den Lernprozeß beeinträchtigen. Hier sieht sie erheblichen Verbesserungsbedarf bei den Selbstlernprogrammen.

K. Nandorfs Beitrag beschäftigt sich mit einem Modewort im Bereich der multimedialen Lernsoftware, nämlich mit der Interaktivität. Dabei zeigt sich, daß der Begriff sehr weit und keineswegs einheitlich gebraucht wird. Die Autorin versucht deshalb erst einmal, die verschiedenen Aspekte des Begriffs zu erfassen. Die Interaktion kann reaktiv (Lernende geben Antwort auf Stimuli), proaktiv (Lernende können eigenständig konstruieren und manipulieren) oder wechselseitig (Lernende und das System passen sich gegenseitig an) sein. Unter »Interaktion« wird also nicht nur die Kommunikation zwischen Menschen verstanden, sondern auch zwischen Mensch und Maschine bzw. Programmen. Auf der Basis verschiedener Kriterienlisten für Interaktionsmöglichkeiten entwickelt sie einen Fragenkatalog, mit dem die Interaktivität von Sprachlernsoftware analysiert werden kann. Sie untersucht anschließend zwei Selbstlernkurse (*Tell me more*, *Interaktive Sprachreise*), die Interaktivität als besonderes Plus angeben. Das Ergebnis ist eher ernüchternd: Weil der Programmieraufwand sehr hoch ist, bleiben viele Selbstlernprogramme weit hinter den Möglichkeiten. Vor allem die Feedbacksysteme sind nur rudimentär entwickelt.

Während im vorherigen Beitrag Selbstlernkurse für Erwachsene im Mittelpunkt standen, untersuchen Th. Schmidt und K. Nandorf die Einsatzmöglichkeiten lehrwerkbegleitender Software (*English Coach 2000*) im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, die für den soge-

nannten »Nachmittagsmarkt« produziert wird. Als brauchbar für Partner- und Gruppenarbeit werden die beiden Übungsformate »Listen & Act« (Hörverstehen mit Spielszenen) und »Dia-Show« (Hör-/Schverstehen mit landeskundlichen Informationen) angesehen. Im zweiten Teil ihres Beitrags entwerfen die beiden Autoren zwei je dreistündige Unterrichtseinheiten zu konkreten Units.

Cl. Tamme beschreibt ebenfalls den Einsatz von Software im Fremdsprachenunterricht. Allerdings geht es ihr um ein Autorenprogramm (*Hot Potatoes*), ein Korrekturprogramm (*Markin*) und ein Kommunikationsprogramm (*ICQ*). Im Rahmen eines intensiven Grundstufenkurses an der Hongkong Baptist University macht sie die Erfahrung, daß in vielen Fällen die Verwendung von Software nur dazu führt, daß Übungen statt mit Papier und Bleistift jetzt am Computer gemacht werden. Auch die Korrektur mit Hilfe des Computers bringt keine substantielle Verbesserung des Lernens. Konsequenterweise hat sie ihr Unterrichtsprogramm so umgestaltet, daß Grammatik- und Wortschatzübungen in die Selbstlernphase verlegt werden, während der Schreibunterricht jetzt im Kontaktunterricht als Partner- oder Gruppenarbeit stattfindet. Durch die direkte Hilfestellung und Fehlerkorrektur wird der Lerneffekt verbessert. Als ebenfalls positiv bewertet sie die Möglichkeit, über die Software *ICQ* synchron außerhalb der eigentlichen Kontaktphasen mit den Studierenden zu kommunizieren.

Unabhängig von konkreten Unterrichtssituationen und viel grundlegender gehen D. Rösler und St. Schmidt die Frage nach einer Typologie von Übungen und Aufgaben für das Internet an. Ausgehend von verschiedenen Typologisierungsvorhaben von Häussermann/Piepho, von kommunikativen Didaktikern und von Segermann zeigen sie die Unzulänglich-

keiten dieser Ansätze. Zum einen ist es nicht mehr als eine Sammlung von Beispielen. Zum anderen dominiert die didaktische Theorie die Übungen und Aufgaben. Schließlich ist das theoretische Gerüst so komplex, daß die Einordnung der Aufgaben und Übungen praktisch kaum noch handhabbar ist. Auch die Klassifizierungsversuche für internetbezogenes Material halten die Autoren für nicht hinreichend, da nicht trennscharf. Sie entwerfen ein »Konzept multipler Ordnung«, das sich aus verschiedenen Ebenen zusammensetzt. Es gibt Ebenen, die sich mit den Aktivitäten der Lernenden und Lerngegenständen auseinandersetzen; dazu gehören »Interaktivität und Feedback, von der geschlossenen Übung bis zur offenen Aufgabe, Web-Recherche, Spiele und Simulationen, Lernen, mit dem Internet zu lernen« (125). Eine weitere Ebene ist die der »Fertigkeiten« (125); darüber hinaus gibt es drei Ebenen mit Medienbezug: »der technische Blickwinkel, medien-spezifische Komponenten von Übungen und Aufgaben und Kommunikationsweisen« (126). Die Ebenen werden im weiteren näher beschrieben. Entscheidend für die Materialien aus dem bzw. im Netz ist, »dass sie gegenüber den traditionellen Materialien ein Plus erbringen« (141).

Der Nutzen von Chat-Räumen für den Fremdsprachenunterricht steht im Mittelpunkt der Untersuchung von E. Platten, wobei es sich ihrer Meinung nach nur um »didaktische Chat-Räume« handeln kann, die von muttersprachlichen Chat-Tutoren moderiert werden. Bei Gesprächen im Chat geht es um eine neue Kommunikationsform, weil sie sich nicht in die bestehenden Formen von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit einordnen lassen. Obwohl Gespräche im Chat medial eindeutig schriftlich sind, weisen sie typische Merkmale von Mündlichkeit auf wie

hohe Fehlertoleranz, synchrones Sprechen oder den Einsatz bzw. die Substitution parasprachlicher Mittel. Da Gespräche im Chat auch durch ihre Schnelligkeit gekennzeichnet sind, muß es im »didaktischen Chat-Raum« das Ziel sein, mit Hilfe von Tutoren die Gespräche so zu moderieren, daß alle Beteiligten sowohl lesend als auch schreibend folgen können. Darüber hinaus sind die Tutoren als Muttersprachler Ansprechpartner, um sprachliche Unsicherheiten bzw. Fehler zu beheben und als landeskundliche Informationsquelle zu dienen. Wie so etwas aussehen kann, beschreibt die Autorin anhand von Chat-Protokollen, die im Zusammenhang der vom Goethe-Institut zur Verfügung gestellten webbasierten Lernumgebung *Deutsch lernen mit jetzt-online* (<http://goethe.de/z/jetzt/>) angefertigt wurden. Die positiven Erfahrungen faßt sie in »10 Gründe für den Einsatz des Chats im Unterricht« (175 ff.) zusammen.

C. Fuchs gibt in ihrem Beitrag (dem einzigen in Englisch) einen Abriss der Ergebnisse eines CMC (Computer Mediated Communication)-Projektes in der Lehrerbildung, das mit zwei Seminargruppen an der Justus-Liebig-Universität Gießen und an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wurde. Ziel dieses Projektes war es, einen gemeinsamen Internet-Auftritt zu erstellen. Das Interesse der Autorin liegt in der Analyse der Kommunikation zwischen den Teilnehmenden, die über eine besondere Software (*FirstClass*) vor allem mit Hilfe von E-Mails und Chats erfolgte. Die einzelnen Teilprojekte wurden von Kleingruppen bearbeitet, die sich jeweils aus Studierenden beider Hochschulen zusammensetzten. Die Autorin zeigt, wie schwierig und komplex sich Ver- und Aushandlungsprozesse gestalten, wenn sie nicht persönlich (*face-to-face*) ablaufen, sondern zwischen Personen, die sich in

der Regel nicht kennen, mit Hilfe von elektronischen Medien geführt werden. M. Legutke demonstriert in seinem Beitrag, wie die Zusammenführung von Forschung, einem Seminar für Lehramtsstudenten und der Unterrichtspraxis in einem Projekt mit positiven Auswirkungen für alle Seiten gestaltet werden kann. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, daß sich die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nur ändert, wenn diejenigen, die sie ändern sollen, die veränderte Praxis nicht nur kennenlernen, sondern auch erfahren. D. h. wenn die Studierenden später als Lehrende im Fremdsprachenunterricht digitale Medien und webbasierte Projekte einsetzen sollen, dann müssen sie während ihrer Ausbildung auch die Unterrichtsformen einüben können und darüber reflektieren. Gleichzeitig profitieren die teilnehmenden Lehrkräfte an den Schulen durch ihre aktive Teilhabe sowie die pädagogische bzw. die fremdsprachendidaktische Forschung durch die systematische Auswertung der wissenschaftlichen Hausarbeiten. Das Hauptseminar für Lehramtsstudierende der Anglistik wurde an der Justus-Liebig-Universität in Gießen in Projektform durchgeführt. Die einzelnen Projektgruppen hatten die Aufgabe, in Zusammenarbeit mit den Lehrenden vor Ort in den Schulen passende webbasierte Unterrichtseinheiten zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Für M. Legutke zeigt wiederum die Auswertung der zu den Einzelprojekten verfaßten wissenschaftlichen Hausarbeiten zum einen den hohen Wert von kooperativem Lernen. Zum anderen wird deutlich, daß auch beim Einsatz digitaler Medien zwar deren technisch und institutionell bedingten Probleme berücksichtigt werden müssen, doch pädagogische und didaktisch-methodische Fragen der Planung, Durchführung und Auswertung für den Erfolg von Unterricht entscheidend bleiben.

Der letzte Beitrag des Buches setzt sich mit der prozeßbegleitenden Evaluation eines webbasierten Kursangebotes im Bereich der Sprachwissenschaften auseinander. S. Schneider hat die Pilotphase bei der Einführung von *Linguistics Online* mit Hilfe einer Vielzahl von Methoden begleitet, um von Anfang an die Weiterentwicklung dieser Lernumgebung zu gewährleisten. Wesentlicher Anlaß für Evaluationen und für die Evaluationsforschung ist die Tatsache, daß Forschungs- und Projektmittel inzwischen fast immer an den Nachweis ihres Nutzens gebunden werden. Insofern gehören Evaluationen zum integralen Bestandteil von Projektanträgen. Die Autorin geht die Problemstellung grundsätzlich an und testet für die Einführungsphase einen Fächer von Evaluationsansätzen. Neben statistischen Methoden wie Fragebögen benutzt sie vor allem qualitative Verfahren wie Lautdenken-Protokolle und retrospektive Interviews. Da diese Verfahren sehr aufwendig sind, konnten sie lediglich auf eine kleine Versuchsgruppe angewandt werden.

»Die Multifaktorialität der Lernsituation beim Einsatz von Online-Lernumgebungen kann [...] nur angemessen untersucht werden, wenn der Evaluationsansatz das komplexe Beziehungsgeflecht aller für die Lernsituation relevanten Faktoren berücksichtigt.« (274) In dieser zusammenfassenden Bemerkung wird nicht nur auf die Komplexität der Evaluationsforschung hingewiesen, sondern sie zeigt auch die Notwendigkeit auf, daß die neuen internetbasierten Lernumgebungen noch intensiv erforscht werden müssen.

Die Aufsätze im vorliegenden Band zeigen uns einige Facetten aus dem Forschungsfeld der digitalen Medien und ihres Einsatzes als Lehr-/Lernmittel. Sie regen dazu an, nicht nur weiter zu forschen, um ihren Einsatz zu rechtfertigen, sondern auch ihren Nutzen und die Qualität zu verbessern.

Löffler, Heinrich:

Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2003 (Narr Studienbücher). – ISBN 3-8233-4998-8. 158 Seiten, € 18,90

(Anneliese Stein-Meintker, Erlangen)

Diese überarbeitete und aktualisierte Fortführung des Klassikers *Probleme der Dialektologie* (1974) wendet sich als Einführung an interessierte Germanisten, Volkskundler oder Lehrer und an angehende Dialektforscher. Sechs Kapitel werden eingerahmt von einem kurzen Vorwort, einer Vorbemerkung und einer Schlußbemerkung. Einzelne Dialekte werden nicht beschrieben, sondern »das Hauptaugenmerk gilt den großen Linien der Methoden, den Erhebungs-, Darstellungs- und Deutungsverfahren«.

Nicht nur für Löffler gibt es gute Argumente, Dialektologie nicht als orchideenhaft gelten zu lassen, denn u. a.

- hat die Mundartforschung eine ebenso lange Tradition wie die germanistische Sprachwissenschaft,
- ist sie integraler Bestandteil der germanistischen Linguistik, und
- bot und bietet sie fast allen linguistischen Theorien und Methoden ein reiches Übungs- und Bewährungsfeld.

Zu den einzelnen Kapiteln wird die weiterführende Literatur in vollem Zitat in eckigen Klammern durchnummeriert angegeben. Dies ist sehr praktisch, übersichtlich und leserfreundlich. Die Literaturliste der Vorbemerkung enthält die wichtigsten Handbücher und Darstellungen der Dialektforschung, Forschungsberichte, Zeitschriften, Reihen und Bibliographien.

Das Inhaltsverzeichnis listet die sechs Kapitel samt Unterpunkten so auf, daß Leser auch ihren Bedürfnissen gemäß quer lesen können. Im ersten Kapitel (10 Seiten) werden die Definitionsprobleme *Dialekt – Mundart* an sechs Abgrenzungskriterien erörtert. Der Autor gebraucht

beide Wörter synonym, weist aber auf die neuere Linguistik hin, die *Dialekt* als eine »Systemvariante von geringerem Gewicht und räumlich begrenzter Geltung« definiert und den Begriff *Mundart* der traditionellen inkl. nichtlinguistischen Forschung zuweist. Der Begriff *Dialekt* wird in der Umgangssprache oft abwertend »als fehlerhafte Variante der nationalen Einheitssprache« (5) gebraucht. Für Ausländer ist der Dialekt nur eine Variante einer Sprache, die möglicherweise Verstehensschwierigkeiten bereitet: »Für Ausländer ist es schwer, den bayerischen D. zu verstehen.« (LG-wDaF 2003: 231) Dies ist DaF-Lehrern bekannt und nicht auf Bairisch beschränkt.

Das zweite Kapitel beinhaltet Geschichte und Stand der Dialektforschung (28 Seiten), und als Gliederungsschlüssel dient die Interessenlage und Motivation, die zur Beschäftigung mit dem Dialekt führte: das normative, antiquarische, dokumentarische, linguistische, kulturgeographische und soziolinguistische Interesse. Informativ für Interessenten aus dem Ausland dürften die vielen Hinweise in Kapitel 2.3. (»Das dokumentarische Interesse«) zu den akustischen Dokumenten sein. Bei der zunehmenden Materialfülle ergibt sich für die Forschung heute das Problem einer zeitlichen Verschiebung zwischen Aufnahme, Transkription und Auswertung. In 2.4. »Das linguistische Interesse« zeichnet Löffler den Weg der bahnbrechenden Arbeiten von F.J. Stadler und J.A. Schmeller nach, die im 19. Jh. Dialektologie zur Sprachgeschichte werden ließen. Knapp beschreibt Löffler in »Dialektologie als Lautphysiologie« die Lautlehre (E. Sievers) und das Postulat der Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze (Jungrammatiker). Die Geschichte der Ortsgrammatiken beginnt mit den »Autophonien« aus dem obd. Raum im 19. Jh., später wird

Sprachmaterial eigens erhoben durch Fremdinformation, und dies ist heute noch Standard. Die frühe Dialektgeographie interessierte vor allem die Lautung und mußte aber die Lexik einbeziehen (*Gaul/Roß/Pferd*), dann führte sie zu den großen Atlaswerken *DSA* und *DWA*. Die neuere Dialektgeographie hat wieder einen mehr linguistischen Schwerpunkt, sie soll, so fordert Löffler, die morphologischen, syntaktischen und prosodischen Bereiche »mehr als bisher in die Betrachtung einbeziehen« (29). Große Projekte, wie z. B. der *Bayerische Sprachatlas*, werden z. T. noch abgeschlossen.

Für angehende Exploratoren und auch als Meßplatte für die Bewertung von Korpora ist das relativ kurze dritte Kapitel, »Spracherhebung« (12 Seiten) aufschlußreich. Schwachpunkte bei den Wenker-Sätzen wurden bereits ausgemacht. Löffler unterschätzt möglicherweise, wie findig Dialektsprecher mit Sätzen, wie z. B. Wenker-Satz Nr. 38, auch in heutiger Zeit umgehen können (45), so die Erfahrung der Rezensentin. Fragebuch, -listen, Abbildungen, gezielte Interviews sind die Standardmethoden der Erhebung, das freie Gespräch ist wohl von der Zeit und der benötigten Materialfülle her das aufwendigste Verfahren.

Im vierten Kapitel erhält man einen guten Überblick über die Beschreibung und Darstellung von Mundarten, gemessen an einer Systematik der Darstellung von Sprache überhaupt. Dabei ist zu berücksichtigen, daß »die Geschichte der Mundartforschung und deren Analyse- und Darstellungsprozeduren« alles andere als systematisch waren (53). Zu den am häufigsten gebrauchten Darstellungsformen gehören die Ortsgrammatiken und Gebietsmonographien, das Wörterbuch und die Sprachkarte bzw. -atlanten. Die Dialektometrie stellt mit Computerhilfe Daten aus den gängigen Sprachatlanten auf neue Art dar.

51 Seiten umfaßt das Hauptkapitel des Buches, »Grammatische Beschreibung von Mundart«, in dem Phonetik/Phonologie, Prosodik, Morphologie, Lexik und Semantik sowie Syntax behandelt werden. Die jeweilige Ausführlichkeit richtet sich nach dem Gewicht, das die bisherige Forschung dem Teilaspekt gegeben hat. Als Beispiel für den systematischen Aufbau der Kapitel soll der Teil 5.1 »Phonetik/Phonologie« dienen: Zuerst wird die geschichtliche Entwicklung kurz dargestellt, also Abstammungs- und Bezugsgrammatik (5.1.1), wobei die Dialektlaute zu den mhd. Vokalen oder vorahd. Konsonanten in Beziehung gesetzt werden. Das historische Bezugssystem, trotz der Schwäche der monogenetischen Theorie, bietet eine »größtmögliche Vergleichbarkeit der Dialekte« und erleichtert einen Überblick über die vermuteten lautlichen Entwicklungen. Auf die lauthistorische Methode folgen nach 1950 »die ersten Dialektarbeiten auf phonologischer Grundlage« (69). Deren Ziel ist die Aufstellung und Beschreibung des Phonemsystems (inkl. Allophone) einer Sprache unter Berücksichtigung der Frequenz von Phonemen und Allophenen. Verschiedene Darstellungsformen werden gezeigt und auf ihre Komplexität bzw. Brauchbarkeit überprüft. Diese stehen auch in (5.1.3) »Akustische Phonetik/Phonologie« und (5.1.4) »Generative Phonologie« zur Diskussion. Löffler zieht den Schluß, daß artikulatorische Phonetik zur Dialektbeschreibung genügt und die generative Methode eher abschreckt, zumal sie »nicht mehr einbringt als die konventionelle« (77). Mit den Teilen »Lautgeographie oder diatopische Phonologie« (5.1.5), »Lautgeschichte oder diachrone Phonologie« (5.1.6) und »Soziophonetik oder diastratische Phonologie« (5.1.7) schließt das Teilkapitel Phonetik.

Im Schlußkapitel, »Probleme der Interpretation« (24 Seiten), geht Löffler u. a. den Fragen nach: Was ist eine Sprachgrenze? Welchen Bedingungen sind Veränderungen von Raum und Sprachgrenze unterworfen? Was ist Sprachbewegung im Raum und Sprachwandel überhaupt?

Anschaulich und unterstützt durch Graphiken wird der Leser durch die Interpretationen geführt. Die Diskussion zeichnet sich wie in allen Kapiteln durch Augenmaß und *common sense* aus.

Am Ende bricht Löffler nochmals eine Lanze für die Dialektologie als derjenigen Disziplin »mit der breitesten empirischen Basis und der längsten Erfahrung sowohl in der Sammlung und Erhebung der Daten als auch in deren Aufbereitung nach neusten Methoden und Deutung« und der einzigen Disziplin, »die auf Grund ihrer Tradition und ihrer materialintensiven empirischen Vorarbeiten der allgemeinen Linguistik richtungsweisend ist und als einzige repräsentative Ergebnisse vorweisen kann« (141).

Da es auf dem Gebiet der Dialektforschung noch viel zu tun gibt, sei dieses Buch Germanisten und angehenden Sprachwissenschaftlern empfohlen. Für DaF-Lehrer stellt sich eher die Frage, wie Regionalsprachen in den Unterricht eingebaut werden sollen. Moderne Lehrwerke, z. B. *Passwort* (Klett), tun dies wohllosiert schon im Anfängerunterricht, auch Prüfungen im deutschsprachigen Raum erwarten eine gewisse Vertrautheit mit Varietäten. Daß DaF-Lerner auf Grund von Hörverstehensschwierigkeiten auf Regionalsprachen vorbereitet sein wollen, beweist die Studie von Baßler und Spiekermann aus Freiburg (2001); eine Thematisierung, so ihr Vorschlag, soll sich im Inland auf die unmittelbare Umgebung der Lerner beziehen. Wer in Hörbeispiele einsteigen will, dem seien

Buch und Kassetten von Inter Nationes (o. J.) in Erinnerung gerufen bzw. der sei auf die Internetpräsentation des *Deutschen Sprachatlases* (<http://www.uni-marburg.de/dsa/>) verwiesen. Wer als sprachwissenschaftlich geschulter DaF-Lehrer einen guten Ein- und Überblick in die Dialektologie gewinnen will, dem wird der Band von Löffler diesen zweifellos bieten.

Literatur

Baßler, Harald; Spiekermann, Helmut: »Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen«, *Linguistik online* 9 (2001) (www.linguistik-online.de).

Deutsche Dialekte. 9 Dialekte der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Inter Nationes, o. J. (Textbuch und Tonkassetten).

Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans (Hrsg.): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München: Langenscheidt, 2003 (= LG-wDaF).

Löffler, Heinrich: *Probleme der Dialektologie. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.

Metzing, Dieter (Hrsg.):

Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie. Bielefeld: Aisthesis, 2003. – ISBN 3-89528-403-3. 188 Seiten, € 17,50

(*Katrin Kaup, Bielefeld*)

Das Buch basiert auf den Beiträgen der Ringvorlesung »Profile europäischer Sprachen und Sprachkulturen«, die Teil eines Projektes der Universität Bielefeld zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 war: »Die Beiträge dieses Buches geben informative Einblicke in die Vielsprachigkeit in Europa, in Prozesse der Veränderung, der Weiterentwicklung,

der Anpassung, des Auslöschens von Sprachen und Kulturen«, heißt es im Vorwort des Herausgebers (9). Insgesamt läßt sich sagen, daß die nachfolgenden Beiträge dieser Ankündigung auf zugängliche Weise gerecht werden.

Dabei ist das Buch nicht ausschließlich als Fachlektüre für Linguistinnen und Linguisten oder Studierende der Sprachwissenschaften in fortgeschrittenen Semestern zu betrachten. Vielmehr ist das Buch eine empfehlenswerte Lektüre für alle Sprachinteressierten, die in Bezug auf Europas Sprachen einen Über- und Einblick erhalten wollen. So sind den sieben Aufsätzen im Buch ein »kurzer linguistischer Überblick über die Sprachen Europas« (8) vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung sowie die Präambel der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen, die die sprachpolitische Basis der EU festlegt, vorangestellt. Beides kann als eine für den Leser sinnvolle Ergänzung zu den einzelnen Beiträgen betrachtet werden, da sie die für die Auseinandersetzung mit den Sprachen Europas eventuell erforderlichen sprachwissenschaftlichen Grundkenntnisse liefern sowie den sprachpolitischen Ausgangspunkt darstellen. Somit findet der Leser hier eine gute Vorbereitung auf die nachfolgenden Texte.

Ogleich die thematische Auswahl bei einem ersten Blick in das Inhaltsverzeichnis zusammenhangslos erscheinen mag, gelingt es gerade durch das Anreißer unterschiedlicher Aspekte, den Facettenreichtum des Titelthemas deutlich zu machen: Die sprachpolitische Situation für Regional- und Minderheitensprachen in Europa wird in Jan Wirrers Aufsatz – u. a. am Beispiel des Niederdeutschen – deutlich gemacht und durch die Einzelfallbehandlung des türkischen Sprachraums durch Geoffrey Haig vertieft. Sprachpolitische Hinter-

gründe werden auch in dem Text von Oliver Siebold deutlich. Er beleuchtet die Sprachen Nordeuropas, d. h. deren Etymologie und Entwicklung, Status und Erhaltung, und macht v. a. das Verhältnis der einzelnen Sprachen zueinander deutlich. Eine weitere Übersicht über die »Vielschichtigkeit« (8) eines Sprachraums geben Dafydd Gibbon und Stephen Gramley, die sich dem britischen Sprachraum widmen. Bestandteile des Aufsatzes sind eine Zeittafel mit wichtigen Daten zur Geschichte der Sprache, Einflüsse auf die Sprache, Minderheitensprachen der britischen Inseln, Standardenglisch im Vergleich zu regionalen Dialekten und dem Schottischen, Kreolisch, Stile und Register und schließlich ein Abschnitt zu den »Sprachen der britischen Inseln im 21. Jahrhundert«, selbst die britische Gebärdensprache bleibt nicht unerwähnt. Oliver Jäger und Ulrich Dausendschön-Gay setzen sich mit »institutionell gesteuertem Spracherhalt und Schutz der etablierten Sprachkultur einerseits und den nach Anerkennung strebenden Regional- und Minderheitensprachen andererseits« (8) am Beispiel der französischen Sprache auseinander. Werner Kummer plädiert in seinem Text dafür, daß Sprachlehrer ein grundsätzliches Verständnis für sprachtypologische Regularitäten erwerben sollten, um mit den Herkunftssprachen einer heterogenen Lernergruppe besser umgehen zu können. Unter dem Titel »Tempus- und Aspektsysteme europäischer Sprachen« verdeutlicht er, wie »ein Überblick über die Systeme der Herkunftssprachen« (152) gewonnen werden könnte. Auch der Beitrag von Irina M. Kobozeva widmet sich einem ausgewählten Aspekt von Sprache: Sie beschreibt von Sprechern des Russischen verwendete Ethnonyme, die in unvermeidbarer Verbindung mit natio-

nalen Stereotypen stehen, auf die sie in diesem Zusammenhang auch eingeht. Zumeist sehr komprimiert und informativ und nur in einzelnen Fällen tiefer in linguistische Details gehend, läßt sich das Buch gut lesen. Dies liegt nicht zuletzt auch an der sprachlichen Ausgewogenheit, Fachbegriffe werden zwar verwendet, größtenteils aber auch definiert. Eine Herausforderung für Studienanfänger könnte vielleicht der Text von I. M. Kobozeva darstellen; er ist der einzige englischsprachige Text des Buches. Kritischer als die Sprache selbst sei dabei jedoch die verwendete Abkürzung »NS« für »National Stereotypes« angemerkt. Neben der grundsätzlichen Frage, ob eine Abkürzung dafür überhaupt notwendig ist, wäre es vielleicht auch eine Überlegung wert, eine – zumindest für Leser im deutschen Sprachraum – weniger belastete Abkürzung zu verwenden. Irritierend beim Lesen sind an mancher Stelle die vielen, oft längeren Fußnotentexte. Es sei jedoch positiv anzumerken, daß viele der Fußnoten Hinweise auf Quellen enthalten, denn beim bewußten Verzicht auf Details wird stets auf Autoren verwiesen, die sich eingehender mit einem angesprochenen Aspekt beschäftigen.

Das Buch ließe sich – nicht zuletzt auch wegen seines Titels – noch in einige Richtungen, genauer gesagt in einige Himmelsrichtungen und deren Sprachräume, ergänzen. »Zu Europas Selbstverständnis gehört die Vielsprachigkeit, die angesichts neuer Herausforderungen immer wieder neu zu gestalten und zu tradieren ist. Dies braucht staatliche Garantien – und das Engagement der Sprecher der Sprachen in Europa.« (9) Im Sinne dieses Plädoyers wäre es vielleicht eine Überlegung wert, wie ein größerer Leserkreis für dieses empfehlenswerte Buch und sein stets aktuelles Titelthema gewonnen werden könnte.

Miyake, Satoru:

Aufbau der deutschen Sprache. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003. – ISBN 3-631-51085-3. 173 Seiten, € 39,00

(Richard Hinkel, Lissabon / Portugal)

Auf der Buckrückseite ist der Kurztex abgedruckt: »Zunächst wird vom Standpunkt des Sprechers aus als Vorstufe des Begriffs die Begriffsvorstellung eingeführt, deren Gleichsetzung mit dem Begriff Grundlage des Sprechens bildet. Weitere Grundlage ist, dass die Sprache keinen Gegenstand hat und der Begriff kein Bestandteil des Satzes ist.« Wie ist das zu verstehen? Vorstellung, Begriff und Laut sind Stufen der Sprachproduktion, die sich nach dem Gleichsetzungsprinzip identifizieren und gegenseitig binden. Während die Vorstellung etwas Vorübergehendes und Konkretes, Relatives und Bewußtes ist, ist der Begriff als Repräsentation der Vorstellung beständig und abstrakt, allgemein und latent, gleichzeitig wie ein »Magnet«, der »sich aufdrängt«, ein »Gedächtnisbild«, ähnlich Platons *idea*. Die Vorstellung ist individuell und »frei«, da nur vom Mitteilungswillen des Sprechers abhängig, während der Begriff, der der Vorstellung »Ordnung verleiht«, kollektiv und in der Sprache begründet ist. Die gewissermaßen dazwischenliegende Begriffsvorstellung macht den (latenten) Begriff bewußt, während letzterer die Vorstellung (z. B. ein subjektives Gefühl der Trauer) zu dem übermittelbaren Wort *traurig* objektiviert.

Mehrere Einzelvorstellungen bilden die Satzvorstellung, mit der Mitteilungsvorstellung als Rhema. Ebenso unterliegen die Einzelbegriffe und der Mitteilungsbegriff der »allgemeinen Regel«, unter der der Autor so etwas wie Weltwissen und Logik i. w. S. zusammenfaßt. Die abstrakte und allgemeine Lautgestalt teilt der Autor in Laut- und Hörbild, je nach

Sprecher- oder Hörerperspektive. Ihre konkrete und individuelle Aktualisierung ist der Laut. Der Satz unterliegt dem Ordnungsprinzip von Thema und Rhema, das der Autor mit Subjekt und Prädikat gleichsetzt. Weitere Regeln des Satzbaus bezeichnet er als »Schema«, ohne mehr darüber zu sagen.

Der Autor hat damit »linguistische Grundbegriffe unter die Lupe genommen und zum Teil einer radikalen Kritik unterzogen« (Geleitwort von H. W. Eroms, Seite 7, der auch die Durchsicht des Manuskripts besorgte). Er möchte »der wissenschaftlichen Welt zur Diskussion stellen« (Vorwort, 9), wie sich seiner Meinung nach »das Sprechen herausbildet« (13), da Sprache »keinen Gegenstand hat« sondern »vom Bewußtseinsinhalt ausgeht« (12). Der erste Teil des Buches (»Aufbau des Satzes«) ist unterteilt in die Kapitel »Der Gegenstand der Sprache« (14), »Begriff« (17) und »Allgemeine Regel« (45). Hier fügt der Autor zu den Modalitäten Wirklichkeit/Tatsache und Fiktion (Modi Realis und Irrealis) als 3. Kategorie die Semi-Fiktion (Quasi-Realis) hinzu, mit der er so unterschiedliche Dinge wie indirekte Rede, Kausalität, Finalität, Frage, Ausruf, Befehl u. a. erklärt. Nach einem »Intermezzo« (71) über den Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels wird im 2. Teil der »Aufbau des Wortschatzes« (75) behandelt. In der Einleitung dazu nimmt der Autor noch einmal Vorhergehendes über den Begriff auf (»Eine Sprache lernen heißt Begriffe kennenlernen«) und leitet dann zum Prinzip der Kategorisierung über (Begriffe sammeln, ordnen und Kategorien als Gedächtnisbilder explizit machen), was für uns den praktischen Wert habe, »dass wir die Sprache besser verstehen und ausdrücken können« (76). Es folgen seitenlange Listen von Ausdrucksmitteln, die der Autor nach semantischen, verbalen (d. h. morphologi-

schen), syntaktischen und situationellen Kategorien ordnet.

Bei einer ersten Lektüre stellt sich dies allerdings nicht so klar und verständlich dar, wie hier skizziert. Beginnen wir deshalb die Kritik mit dem Negativen. Schon der pompöse Titel *Aufbau der deutschen Sprache* läßt eher eine mehrbändige, wissenschaftlich fundierte Grammatik erwarten als ein Büchlein mit knapp 100 Seiten Text plus Wortlisten. Weder Literaturverzeichnis noch Schlagwortregister noch ein hier notwendiges Glossar geben der Veröffentlichung wenigstens einen wissenschaftlichen Anstrich. Dazu ist der Preis für dieses dünne Paperback fast schamlos zu nennen. In der Diktion ist die eingangs zitierte Klappentext symptomatisch für das ganze Buch: Die Anreihung apodiktischer Aussagen geben dem Diskurs einen schulmeisterlichen Ton; ungenaue, zuweilen widersprüchliche Terminologie, logische Ungereimtheiten, ungelene Formulierungen bis hin zu schieren sprachlichen Fehlern (Lektorierung?), rätselhafte Ausdrücke und Sätze, die auch nach mehrmaligem Lesen unverständlich bleiben, eintönige Wiederholungen (»Wie schon gesagt«, »Wie oben erwähnt« etc.) und zahlreiche Behauptungen, denen nicht jeder Linguist zustimmen wird, machen die Lektüre nicht zu dem, was man ein Lesevergnügen nennt.

Vorstellung, Begriffsvorstellung, Begriff und Begriffsinhalt etc. muß man mal genau unterscheiden, mal sind sie das gleiche; mal folgt die Vorstellung dem Begriff, mal ist es umgekehrt (30–34). Und obwohl der Autor am Anfang schreibt, daß »man sich möglichst an die alltäglichen und eingebürgerten Termini halten soll«, wird der Leser mit recht sonderbaren Bezeichnungen konfrontiert: »Indirektum« (Konjunktiv I), »Position« (nicht negierter Satz), »Aussagesatz« (Satz ohne Thema bzw. mit es-Subjekt, typischerweise alle Passivsätze,

da der Autor Thema mit Subjekt gleichsetzt!); »Satzsatz« steht mehrmals mit unterschiedlicher Definition bzw. kontextueller Funktion, und was unter »Gebilde« (als Gegensatz zu »Vorgang«) oder »allgemeine Regel« genau zu verstehen ist, kann man nur erraten. Der Leser dieser Rezension möge sich anhand einiger Auszüge ein eigenes Urteil bilden:

»Die Lautgestalt ist abstrakt und allgemein, weil es [sic] [...] gebildet wird.« (21); »Es hat jedoch keine Funktion, die intellektuelle Bedeutung zu unterscheiden.« (21); »R und L üben keine Unterscheidungsfunktion, was die intellektuelle Bedeutung angeht, aus.« (22); »Die Lautgestalt ist das Lautbild des Begriffs (oder das Hörbild der Bedeutung) und wird zum Laut, wenn es [sic] ausgesprochen wird.« (22); »Der Satz ist keine Schilderung, sondern die Mitteilung der Vorstellung.« (23); »Das Thema wird in der Grammatik das Subjekt genannt.« (23); »Während im Japanischen dabei besonders das Thema, d. h. das Subjekt gewöhnlich ausgelassen wird, nehmen im Deutschen Thema und Rhema so feste Formen an, dass sogar das formale Subjekt gesetzt wird, wie in *es regnet* [...]. Eine Form ohne Subjekt wie *es regnet* [...].« (23); »Substantiv« statt Subjekt (26); »Das Gleiche gilt für Aktiv und Passiv« [richtiger: Dies gilt gleichfalls für Aktiv und für Passiv, R. H.] (26); »[...] muss in der deutschen Sprache das Thema als Subjekt ausgedrückt werden« (27); »Wie angeführt, ist im Satz das Rhema [...] Hauptsache und das Thema Nebensache.« (26, dagegen auf S. 28: »[...] möchte der Sprecher den Gegenstand der Handlung [gemeint ist das Objekt oder Patiens] hervorheben [...]: *Das Register ist von mir ausgearbeitet worden.*« »Im Satz *der Zug kam nicht* wird die Begriffsvorstellung, der [sic] dem Lautbild *nicht kommen* zugrunde liegt, mit *nicht kommen* identifiziert.« (38)

Viele Beispielsätze und Ausdrucksmittel sind ungewöhnlich oder unverständlich: »*Es zuckt, läuft kalt.*« (27); »*bebaken, -takeln, -grannt*« (119); »*beaufschlagen, -gischen, -kohlen, -harken*« (120).

Mit der Behauptung, das Wort müsse nicht erst Bestandteil des Satzes sein, um eine »einzige Bedeutung« und einen »eindeutigen Sinn« zu haben (35), wird die diskursiv-kontextuelle Bedeutungserschließung völlig ignoriert.

Dies ist keine leichtfertige Kritik und bedarf eines Vorbehalts: Ärgerlich ist es nicht, wenn ein Nichtlinguist über ein linguistisches Thema schreibt – im Gegenteil: Außensicht und Distanz zum *sujet* lassen oft Dinge sehen, die der »Fachidiot« nicht mehr sieht, und lebenslange Erfahrung mit der reflektierten Praxis des Sprachgebrauchs und Sprachvergleichs (der Autor ist 70 und von Beruf Übersetzer) sind zuweilen mehr wert als einschlägiges Studium und akademische Elfenbeinturmexistenz. Allerdings gilt es, gewisse Regeln zu beachten. Wer Thema mit Subjekt verwechselt, mit »Wortgruppen« Ableitungen meint (94) und behauptet, »das Subjekt regiert [...] Objekte« (122), muß damit rechnen, auf Ablehnung zu stoßen. Da hilft auch die Entschuldigung des Autors (im Vorwort) nicht, er habe sich in den 30 Jahren, seit er sich während seines (Germanistik-)Studiums in Deutschland mit dem Thema dieser Arbeit beschäftigt habe, nicht »mit den neuesten Ergebnissen einer sich stürmisch entwickelnden germanistischen Linguistik auseinandersetzen« können. Ebenso ist es nicht ärgerlich, daß ein Ausländer nichtdeutscher Muttersprache (der Autor ist Japaner) über die deutsche Sprache schreibt – im Gegenteil: Einige der besten Grammatiken stammen bekanntlich von Nichtmuttersprachlern, denn erst aus der Fremdperspektive werden im Vergleich Phänomene deutlich, die der Muttersprachler entweder gar

nicht identifiziert oder aber umständlich erklären muß, was in einer anderen Sprache eine einfache Entsprechung hat. Ärgerlich ist es aber, wenn unvollkommene Sprachbeherrschung das Verstehen so erschwert, daß die Lektüre durch ständiges Nachlesen recht ermüdend wird.

Dies alles schmälert natürlich den Wert des Buches, und das ist schade, weil vieles gut durchdacht ist und auf tiefen Einsichten gründet, auch wenn wegen der Perspektivierung aus japanischer Sicht für den deutschen Leser vieles fehlt und anderes dafür überinterpretiert scheint. Die Herausbildung des Sprechens von der Vorstellung aus ist gut nachvollziehbar. Interessant auch die These, daß in Negation, Ergänzungsfrage u. a. nicht der ganze Satz verneint ist, sondern nur ein Satzteil. Die gleiche Erklärung kann man übrigens für gewisse Irrealis-Sätze ansetzen (die der Autor unter dem Titel »Widerspruch« leider als interpretierende Wertungen erklärt): Warum sagen wir etwa *Fast wäre ein Unfall passiert* – wenn noch *fast* hier so viel wie *nicht* bedeutet und die Satzaussage also der Realität entspricht (in anderen Sprachen deshalb meist im Indikativ!). Auch die Bedeutung des Kategorisierens beim Lernen einer Fremdsprache ist gerade für DaF-Lehrer ein wichtiger Gesichtspunkt. Schließlich ist die kategorisierte Inventarisierung von Ausdrucksmitteln eine Fundgrube für Lerner, Lehrer, Lehrbuchautoren und Linguisten; allein die Verben mit dem Präfix *be-*, unterteilt in Gruppen mit ähnlicher/m Bedeutung/Gebrauch, füllen 20 Seiten. Der Theorieteil dagegen dürfte für Deutschlehrer und -lerner – solche mit japanischer Ausgangssprache ausgenommen – von geringerem Interesse sein; hier kommen eher linguistisch, insbesondere sprachphilosophisch interessierte Leser auf ihre Kosten.

Neuhaus, Stefan:

Grundriss der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke, 2003 (UTB 2477). – ISBN 3-8252-2477-5. 250 Seiten, € 13,90

(Werner Heidermann, Florianópolis/Brasilien)

An Überblicken über, Einführungen in und Hinführungen zu mangelt es nicht, gerade in der Literaturwissenschaft. Wenn dann noch ein Grundriß hinzukommt, fragt sich, was es Neues gibt.

Stefan Neuhaus will »schwierige Sachverhalte auf einfache und möglichst unterhaltsame Weise darstellen« (XIII); das ist verdienstvoll, aber natürlich nicht neu. Jedes Sachbuch unternimmt genau diesen Versuch: die Transformation von Komplexem in Verständliches. Die Schwierigkeit hierbei ist oft, den Grad der didaktischen Reduktion durchzuhalten, einen einmal definierten Erklärungsduktus beizubehalten, beim Komplexen nicht simpel zu werden und beim Einfachen nicht redundant.

Die »Freude an der Literatur« ist das Programm, und Stefan Neuhaus wird diesem Anspruch sehr gut gerecht. Der Titel richtet sich an Studienanfänger, und die werden das Buch mit Gewinn lesen. Nur an wenigen Stellen ist es zu Überreduzierungen gekommen, etwa hier: »Eine wiedergegebene Unterhaltung nennt man *Dialog* – im Gegensatz zum *Monolog*, wenn nur einer redet.« (34) Wer das nicht weiß, der weiß auch nicht, daß eine Buchhandlung ein Laden ist, in dem man Bücher kaufen kann, im Gegensatz zu einer Bibliothek, in der man Bücher leiht. An wenigen – aber störenden – Stellen führt der sich selbst auferlegte Unterhaltungszwang zu Albernheiten; so werden im Kapitel »Rezeptionsästhetik« Iser und Jauf vorgestellt, und es wird Iser's »Begriff der Leerstelle« in einer Zeile erläutert. Was

folgt, ist dies: »Wer das begreift, hat 100 Punkte.« (205)

Die Anlage des Bandes ist im ersten Teil recht konventionell gattungsorientiert: »Lyrische Texte«, »Erzähltexte«, »Dramatische Texte« heißen die ersten Kapitel, die um den Teil »Hörspiel, Song und Film« ergänzt werden – eine gelungene Erweiterung, die in dieser Konsequenz in den meisten Einführungen fehlt. Es folgen »Literarische Techniken« und »Grundzüge der deutschsprachigen Literaturgeschichte«. Die letzten drei Kapitel stellen Innovationen dar; überschrieben sind sie mit »Kanon und literarische Wertung«, »Literaturtheorie« und »Praktisches«. »Statt eines Nachworts« wird gefragt: »Wozu Literaturwissenschaft?« Die einzelnen Kapitel enthalten eine vorangestellte Zusammenfassung, im folgenden kurze Texte zu jeweiligen Stichworten, eine Beispielanalyse, abschließend »wichtige Begriffe zu diesem Kapitel« sowie ein Kurzverzeichnis weiterführender Literatur.

Sehen wir uns exemplarisch ein Kapitel etwas genauer an, und zwar das Kapitel 8 »Kanon und literarische Wertung«. Die Einleitung ist – etwas telegen – mit »Der Kanon, das unbekannte Wesen« überschrieben und skizziert die grundlegenden Pole »Es gibt einen Kanon« und »Es gibt keinen Kanon« (176). Vertieft werden diese Positionen anhand des folgenden Textes, der mit »Kanon-Spiel« überschrieben ist und die zahllosen Unternehmungen des Feuilletons anführt, dem Publikum einen jeweils unwiderstehlichen Kanon zu unterbreiten. Die Einleitung geht nicht über das hinaus, was der regelmäßige Leser des Kulturteils über den Kanon weiß: *Zeit-Kanon* 1997, Reich-Ranicki im *Spiegel* 2001, *Literarisches Quartett* im ZDF. Neuhaus schreibt von den »Aktivitäten des Großkritikers Marcel Reich-Ranicki« (179), beläßt es aber dankenswerter-

weise nicht bei einer 08/15-Polemik gegen die Popularisierung eines an sich ja nicht populären Themas. Er schließt vielmehr geschickt ein Unterkapitel an, das er mit »Was ist schön?« (180) überschreibt. Der über gerade einmal drei Seiten reichende Text ist, wie das ganze Buch, verständlich verfaßt, klar gegliedert, für den Studienanfänger hilf- und lehrreich.

Die Verständlichkeit verdient besondere Erwähnung, nicht zuletzt, weil dieser Titel hier im DaF-Kontext präsentiert wird. Stefan Neuhaus verschreibt sich der Klarheit, die den *Grundriss der Literaturwissenschaft* zu einer ausgezeichneten Einführung macht – auch und vielleicht sogar vorzugsweise für künftige GermanistInnen an nicht-deutschen Hochschulen.

Zum Gelingen des Buchs trägt nicht zuletzt die Auswahl zitierter und besprochener Primärliteratur bei. Aktuelles kommt zu Wort (Brussig, Timm, Stuckrad-Barre), leichtes (Fallada, Kästner, Gernhardt), internationales (Zola, Tolkien, Rafik Shami) neben urdeutschem, große Theorie (zwangsläufig in kleinen Auszügen) und große Literatur (ebenso zwangsläufig in kleinen Häppchen).

Das Buch, das die Freude an der Literatur befördern will, kann in der Hand von StudienanfängerInnen ein Testfall sein. Wer den Grundriß selbst mit seinen vielfältigen Beispielen aus der Literatur mit Freude liest, der wird sich wohl für ein Studium der Literaturwissenschaft eignen. Ganz hinten im Buch findet er ein Kapitel (»Wie organisiere ich mein Studium?«), das er bitte vor der Immatrikulation lesen mag. Die letzten drei Seiten, der Anhang, in dem die Probeklausur angeboten wird, lassen sich ja eventuell ganz überschlagen; dort nämlich hört der Lesespaß – vorläufig jedenfalls – auf.

Neveling, Christiane:

Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr, 2004. – ISBN 3-8233-6065-5. 369 Seiten, € 42,00

(Lutz Köster, Bielefeld)

Wörternetze sind graphisch vernetzte, nach bestimmten Prinzipien gestaltete Darstellungen von Wörtern, in der Fachliteratur terminologisch und konzeptuell unterschiedlich bezeichnet als Mindmap, Spidergram, Cluster, Brainstorming. Zur Ausarbeitung von Wörternetzen gehören graphische Elemente, Farbigkeit, Integration aller Wortklassen, eine stark individualisierte Selektion, die der Forderung nach Eigenverantwortung im Lernprozeß entspricht. Mit ihrem Begriff des *Wörternetzes*, der auf Klippel zurückgeht, möchte Neveling nun sowohl die netzwerkartige Struktur als auch den Lerngegenstand genauer bezeichnen.

Ausgehend von der in der Praxis zu beobachtenden Erfahrung, »dass die größten Schwierigkeiten des Wörterlernens in der Phase des Behaltens, d. h. dem langfristigen Speichern im mentalen Lexikon auftreten« (12), will Neveling in ihrer nun publizierten Dissertation nachweisen, daß Wörternetze eine hoch behaltenseffektive Lernstrategie darstellen und sich auch als eine Forschungsmethode für das mentale Lexikon eignen. Die in dieser Textsorte übliche Danksagung zählt die Namen auf, die in der deutschen wortschatzbezogenen Forschungsszene ihre Positionen haben: Bernd Kielhöfer (als Betreuer), Ludger Schiffler, Herbert Holtwisch. Sie alle, genauso wie die US-amerikanische und britische Szene (Meara, Nation, Schmitt, Coady, ...), trifft ein Vorwurf, der als eigentlicher Prüfstein jeder Untersuchung im Bereich des Wortschatzlernens gesehen werden könnte: »Das empirische

Erforschen des *langfristigen* Wörterspeicherns über Monate geschweige denn über Jahre wurde in der Forschung meinen Recherchen zufolge bislang vollständig vernachlässigt.« (Hervorhebung C. N.; 56) Und genau dieses interessiert Neveling (auch), und (auch) das macht diese Arbeit so wichtig.

Im einzelnen: Im 2. Kapitel stellt sie das mentale Lexikon, seine Strukturen und Funktionen dar, ebenso den Begriff der lexikalischen Lernstrategie und eine eigene, überzeugende Systematisierung; die kognitionspsychologische Ableitung und Definition von *Wörternetz* findet sich in Kap. 2.3.3, das für den schnellen Einstieg das geeignete Kapitel darstellt.

Die Ergebnisse einer eigenen Umfrage unter 453 Schülern und 53 Lehrern Berliner Gymnasien werden in Kapitel 3 vorgestellt – erwähnenswert, daß sie hier den Einsatz von Fragebögen methodologisch diskutiert, wie sie überhaupt immer ihr Vorgehen genauestens belegt und forschungsmethodisch absichert –, die repräsentativ und eindrucksvoll belegt, daß lexikalisches Lernen und lexikalische Lernstrategien weder regelmäßig noch systematisch thematisiert werden.

Das 4. Kapitel, »Wörternetze als Forschungsverfahren«, geht, theoretisch begründet und anhand einer Pilotstudie auch empirisch basiert, ausführlich auf das Wörternetz-Verfahren als Forschungsinstrument für die Operationalisierung von Wortkonzepten und -relationen im mentalen Lexikon ein, was ich im folgenden allerdings nicht mehr besprechen werde. Das mit 150 Seiten umfangreichste Kapitel 5 schließlich verfolgt das Thema »Wörternetze als Lernstrategie«. Als Fallstudien mit 17 Teilnehmerinnen konzipiert, wird diese Lernstrategie umfassend, bewußtmachend trainiert, kurz- (1–7 Wochen), mittel- (3 Monate) und langfristig (10–13 Monate) überprüft, unterstützt durch zwei Befragungen. Ihr Strategien-

trainingsprogramm leitet die Autorin aus einer Diskussion der in der Literatur vorgelegten Prinzipien und Erfahrungen ab, die Probandengruppe ist ein Französisch-Kurs (Frz. als dritte Fremdsprache) im dritten Lernjahr. Metakognitive Hinweise zum Lernen und die Vermittlung der sieben Ordnungsprinzipien des mentalen Lexikons waren u. a. Grundlage des Trainings: Begriffsnetz, Merkmalsnetz, syntagmatisches Netz, Sachnetz, Wortfamilie, Klangnetz, affektives Netz. Wortnetze sind im umfangreichen Anhang abgedruckt, die farbig zu realisierenden Wortnetze (jedes Teilnetz ist farbig kodiert) können unter <http://www.fu-berlin.de/romandid/anhangedissneveling/index.htm> heruntergeladen werden.

Die insgesamt vier Sequenzen erstrecken sich über anderthalb Jahre, als Ergebnis kann Neveling konstatieren, daß die angewandte Strategie für alle Speicherstadien »äußerst nützlich und erfolgreich« (257) ist. Bestimmte Teilnetze sind dabei behaltensdienlicher, so die Wortfamilien, Begriffs- und affektiven Netze. Das Sachnetz, das in der Literatur auch als besonders effektiv beschrieben wird, und das syntagmatische Netz sind im langfristigen Speichern etwas weniger behaltenseffektiv; als Erklärung hierfür dient einmal die Versuchsdurchführung (Sachnetze sollten stärker »verknötet« werden), erstaunlich aber die Folgerung, in Zukunft »dem paradigmatischen Vernetzen größeren Wert als dem syntagmatischen beizumessen« (262). Hier ist sicher noch Klärungsbedarf, hat man im Wortschatz – so die überspitzt-provokante These Hausmanns – doch keine syntagmatische Wahlfreiheit, weil dort alles idiomatisch sei (1993: 474); gerade den syntagmatischen Beziehungen ist m. E. also beim lexikalischen Lernen verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen. Eine Jahresbefragung sollte ermitteln, inwieweit die Probanden im zurückliegenden

den Zeitraum die Wörternetz-Strategie angewendet hatten. Die Schüler/innen bewerteten diese Strategie als die objektiv nützlichste (331) und verbanden mit ihr Lernfreude (332), setzten sie aber kaum noch ein! Gründe dafür sind einmal der für die Wörternetzkonstruktion hohe Zeitaufwand, dann die jahrelange Gewohnheit des (kurzfristig in Grenzen erfolgreichen, aber lt. Umfrage, 342) »stupiden und monotonen« Listenlernens, schließlich unterrichtsinduzierte *bad habits*: Vokabeltests sind eben zumeist als Vokabelgleichungen konzipiert, wo individuell realisierte, vielleicht sogar affektiv aufgeladene Verknüpfungen keine Rolle spielen (dürfen).

369 Seiten mit Anhang müssen erst einmal gelesen sein, die Darstellung ist streckenweise sehr leserfreundlich, in anderen Teilen stört das sehr, was Dissertationen ausmacht, die Herleitung von Thesen aus der Literatur, die genaue Diskussion des eigenen Vorgehens, die Präsentation der Belege und quantitativer Ergebnisse in Tabellen und Graphiken. Auf langfristiges lexikalisches Speichern hin angelegt, so die für mich wichtigste Schlußfolgerung, sind Wörternetze eine effektive Lernstrategie. Als Kurzfassung empfehle ich einen Aufsatz, den Neveling ebenfalls 2004 in einem Sammelband veröffentlicht hat, der in seinem Titel beide maßgeblichen behaltensdienlichen Charakteristika des Wörternetz-Verfahrens aufweist: *Emotion* und *Kognition*.

Literatur

- Hausmann, Franz Josef: »Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos«, *Info DaF* 20 (1993), 471–485.
- Neveling, Christiane: »Wörterlernen mit Wörternetzen – eine kognitiv-affektive Strategie.« In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2004, 190–216.

Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (Hrsg.): **Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven.** Tübingen: Narr, 2004. – ISBN 3-8233-6031-0. 280 Seiten, € 19,90

(Alexandra Hausstein, Rostock)

Das Gespenst der Verkulturwissenschaftlichung, ob nun institutionell erzwungen oder aus drückendem Innovationsbedarf, hat auch die Literaturwissenschaft aus ihrem Dornröschenschlaf geweckt. Während sich die einen in Frage gestellt fühlen, reagieren andere zur Rettung ihres Metiers mit der Flucht nach vorn: mit Strategien der Öffnung ihres Gegenstandsbereichs, der theoretischen Erweiterung ihrer Erkenntnisinteressen und der Integration paradigmatischen Wandels in die eigene Fachdiskussion. Diejenigen, die zuerst das Terrain durch Publikationen besetzen, haben das Glück, Vorreiter und Wegbereiter einer Diskussion zu sein, die Wege in und durch die Theorie sucht und Perspektiven aufzeigen will. Daß dabei gleich eine gewisse Endgültigkeit in Buchtiteln anklingt, ist dem Ehrgeiz der Herausgeber zuzuschreiben. Dies ist auch der Fall in dem von Ansgar Nünning und Roy Sommer herausgegebenen Buch zum Thema *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft*. Der Band versammelt Aufsätze aus der Anglistik, der Romanistik und der Germanistik, die als Vorträge zur Gründung des Gießener Graduiertenzentrums Kulturwissenschaften (GGK) im November 2000, im Februar und im Mai 2001 gehalten wurden.

Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft wird in der Einleitung als eine »durchweg theoriegeleitete, konsequent kontextorientierte und historisierende Art und Weise der Auseinandersetzung mit semiotischen Objekten« (11) charakterisiert, die sich aus Auseinandersetzungen

mit den Cultural Studies, den Gender Studies, den Postcolonial Studies und dem New Historicism entwickelt hat und die versucht, das Verhältnis von Kultur und Literatur disziplinenübergreifend zu definieren. Dabei wird auch an Wissenschaftstraditionen wie der Semiotik, der Systemtheorie, des Konstruktivismus, der Diskursanalyse, der Kulturgeschichte, der Kultursoziologie angeknüpft und die Literaturwissenschaft um die Mediengeschichte und die Historische Anthropologie erweitert. Außerdem soll durch eine konsequente, reflektierte Kontextualisierung von Literatur versucht werden, die Frontstellung von hermeneutischen Ansätzen (Literatur als Symbolsystem) und Empirischer Literaturwissenschaft (Literatur als Sozialsystem) aufzulösen: denn die Aufgabe einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturwissenschaft sei es, »durch elaborierte textanalytische Verfahren und Untersuchungen der Symbolsysteme von Kulturen Aufschluss über Literatur als Symbol- und Sozialsystem zu gewinnen« (16).

Unter einer Vielzahl von Kulturbegriffen wird das Konzept von »Kultur als Text« favorisiert und neben der materialen Dimension auch die soziale (Zeichenbenutzer) und die mentale Seite (Codes, Mentalitäten, Selbstbilder) von Kultur herausgestrichen. Eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Literaturwissenschaft kann demzufolge durch die Analyse von Texten und Diskursen, als Elementen materialer Kultur und »Formen der kulturellen Selbstwahrnehmung und Selbstbeobachtung« (20), Aufschluß über die »mental Dispositionen der entsprechenden Epoche« (19) und ihre literarische Verarbeitung geben. Der Beitrag der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Analyse von Literatur und künstlerischer Formen zur Innovation der Literaturwissenschaften liegt demnach in ihrem Ver-

ständnis von kulturellem Wissen, Grundannahmen und Wirklichkeitsvorstellungen einer Epoche, die sich in literarischen Texten widerspiegeln.

Das Paradigma, daß »Kultur als Text« aufzufassen ist und daher Kultur auch wie ein Text von der Literaturwissenschaft gelesen werden kann, zieht sich durch sämtliche Artikel des Buches. Dabei wird leicht vergessen, daß sich Geertz seinerzeit des Textbegriffs der Literaturwissenschaft bediente, um Verstehens- und vor allem Beschreibungsprobleme in der Ethnologie zu lösen. Das Problem der Ethnologie, wie und ob Kulturen verstanden und beschrieben werden können, und die darüber geführte Diskussion, die längst in anderen, post-Geertzchen Dimensionen angekommen ist, wird insofern auch die Literaturwissenschaft einholen, wenn diese jetzt auch ihren Beitrag zur Erforschung von Kulturen leisten will (19). Es wäre hier durchaus hilfreich, sich erst einmal mit der in anderen Disziplinen geführten Debatte zum Kulturverstehen auseinanderzusetzen, bevor derartige Paradigmen eingeführt werden. Denn sonst entpuppt sich die angebliche Innovation als abermalige Inszenierung längst ausgefochtener Schlachten.

Der fruchtbare Kulturbegriff, der in Ansätzen durchleuchtet, wird oft nicht konsequent zu Ende gedacht. Das liegt vielleicht daran, daß die durchaus richtige Grundüberlegung, daß Kultur ein Verfahren der Bedeutungsproduktion ist, nicht auch auf die Wissenschaft appliziert wird. Für die Literaturwissenschaft scheint es wieder einmal darum zu gehen, eine immanente Versteheisleistung eines scheinbar außerhalb der Wissenschaft stehenden Verfahrens im Sinne einer »dichten Beschreibung« zu erbringen, ohne den wissenschaftlichen Konstruktionsprozeß selbst als Bedeutungsverfahren näher zu beleuchten und die

Kulturspezifika wissenschaftlicher Lektüren literarischer Texte zu berücksichtigen.

Sehr bedauerlich für jeden, der aus dem Bereich DaF kommt, ist die nur beiläufige Erwähnung der »Landeskunde als fremdsprachenphilologischer Hilfswissenschaft« (10), vor allem, wenn sich das Büro einiger Autoren des Bandes auf dem gleichen Flur mit den Büros der Interkulturellen Germanistik befindet. Bei letzterer hat diese Diskussion auf ähnlichem Niveau schon etliche Jahre früher begonnen und sich nicht nur, wie es fälschlicherweise für die Romanistik beklagt wird, auf die Landeskunde beschränkt, sondern auch auf die Literaturwissenschaft (daher Interkulturelle Germanistik) ausgerichtet. Eine übergeordnete Perspektive, die heterogene Wissensbereiche zusammenführt, wurde hier mit der Xenologie sehr wohl entwickelt.

Daß das Thema den Charakter einer Grundsatzdebatte hat, wird auch in diesem Band deutlich – allerdings einer Grundsatzdebatte, die noch wenig ausgereift ist und das dialogische Prinzip, auch wenn es zum Motto erhoben wurde, wenig verinnerlicht hat. Interdisziplinarität wird dort gewahrt, wo man versucht, literaturwissenschaftliche Arbeiten kulturwissenschaftlich neu zu begründen. Ansonsten erscheint der Band wie ein Nebeneinander von Stimmen, eine Vielfalt heterogener Positionen und diskursives Rauschen. In der Tat fragt man sich als Leser zunehmend, wo der wissenschaftliche Differenzierungsgewinn der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft besteht und wodurch sie sich von Fächern wie den Sozial- und Geschichtswissenschaften und der Landeskunde unterscheidet. Nach der Lektüre der Einleitung bringen die anderen Artikel nur wenig Zugewinn an Erkenntnis. Wirklich lesenswert und weiterfüh-

rend sind die Beiträge von Astrid Erll zur Erinnerungskultur, Doris Bachmann-Medick zur Problematik »Kultur als Text« und Dietmar Rieger.

Insgesamt erweist sich das Buch als mangelhaft durchkomponiert, wenig arbeitsteilig gestaltet und mit einigen Auslassungen. Es ist daher ein paar Schritte davon entfernt, als »Studienbuch« (22) eingestuft werden zu können und stellt noch nicht den »vorläufigen Abschluss einer Grundsatzdiskussion« (27) dar. Etwas weniger vermessen wäre es zu sagen, daß es den Zwischenstand einer Diskussion widerspiegelt und damit durchaus lesens- und wissenschaftlich wertvoll ist.

Oksaar, Els:

Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003. – ISBN 3-17-013708-5. 222 Seiten, € 28,00

(*Salifou Traore, Bangkok / Thailand*)

Els Oksaar hat sich zum Ziel gesetzt, »die verschiedenen Beziehungsgefüge des Zweitspracherwerbs, die u. a. neurophysiologische sowie gesellschaftspolitische Aspekte umfassen, zu erhellen. Dies geschieht aus Perspektiven, in denen Spracherwerb, auch mit seinen mündlichen und mit den damit verbundenen Komponenten, u. a. Gestik und Mimik, als kulturelles Lernen verstanden und seine Erforschung in vielen Domänen im Netzwerk der interdisziplinären Kultur- und Gesellschaftswissenschaft gesehen wird« (5). Das Einführungsbuch verspricht also den Gegenstand *seiner* Ausführungen mehrfaktoriell zu beleuchten. Diese fachübergreifende Herangehensweise an ein so komplexes Thema wie den Zweitspracherwerb muß bereits im Vorfeld positiv bewertet werden, denn

Spracherwerb kann nur in einer interdisziplinären Umgebung erklärt und ansatzweise verständlich dargestellt werden. Da sich Oksaar an ein breites Publikum (Linguisten, Psychologen, Pädagogen, Soziologen, Politiker, Kulturanthropologen, Mediziner) wendet, stellt sie die geschilderten Sachverhalte in einer klaren und allgemeinverständlichen Sprache dar.

Der Band besteht aus fünf Kapiteln. Ein ausführliches Literaturverzeichnis, ein Sachregister und ein Namenregister schließen die Monographie ab.

In Kap. 1 (»Zweitspracherwerb als interdisziplinärer Forschungsbereich«, 11–36) werden grundsätzliche Fragestellungen zum Zweitspracherwerb in einem mehrdimensionalen Kontext behandelt. Im Vorfeld setzt sie sich mit den Begriffen »Erstsprache«, »Muttersprache«, »Zweitsprache«, »Fremdsprache« auseinander. Hier ist insbesondere zu betonen, daß die Verfasserin die Begriffe »Zweitsprache« und »Fremdsprache« chronologisch interpretiert und sie dementsprechend synonym verwendet. Weiterhin werden die Phänomene der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung erläutert. In Kap. 2 (»Zweitspracherwerb als kulturelles Lernen«, 37–48) wird der Frage nachgegangen, inwieweit Zweitspracherwerb kulturbedingt ist und welche Inhalte dabei vermittelt werden können. Hier greift Oksaar auf ihr bereits bekanntes Kulturemmodell (Oksaar 1988) zurück, das »das Zusammenwirken von informationstragenden Einheiten in zwischenmenschlicher Kommunikation [verdeutlicht und analysiert]« (38). In Kap. 3 (»Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb«, 49–82) setzt sich Oksaar mit drei grundlegenden Ansätzen zum Zweitspracherwerb, nämlich dem neurophysiologischen, dem soziologischen und dem kognitiven Ansatz, auseinander. Unter neurophysiologi-

schen Aspekten werden Fragen zu dem in den letzten Jahrzehnten vieldiskutierten Thema der Lateralisierung sprachlicher Funktionen und dem damit verbundenen Subthema des Lernalters ausführlich behandelt. Aus den Darstellungen geht hervor, daß jedes Alter Vor- und Nachteile beim Fremdspracherwerb haben kann. Die soziologischen Faktoren äußern sich in Motivation, Attitüden, Akzent und ethnischer Identität, die eine wichtige Rolle beim Zweitspracherwerb spielen. Unter den kognitiven Aspekten setzt sich die Verfasserin kritisch mit den Lernkonzepten prominenter (Sprach) lerntheoretiker wie Chomsky, Piaget und Wygotski auseinander. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion zur Sapir-Whorf-Hypothese ab.

In Kap. 4 (»Theorien, Modelle und Methoden des Zweitspracherwerbs«, 83–150) werden Konzepte und Methoden des Zweitspracherwerbs dargestellt. Dabei ist ihr zuzustimmen, wenn sie darauf hinweist, daß es beim heutigen Stand der Forschung »keine allgemein akzeptierte Spracherwerbstheorie [gibt], sowohl was den Erst- und Zweitspracherwerb als auch den Erwerb weiterer Sprachen betrifft« (83). Jedes Konzept bzw. jede Methode werden kritisch ausgeleuchtet. In Kap. 5 (»Gesellschaftspolitische Aspekte des Zweitspracherwerbs«, 151–186) werden vor dem Hintergrund der Mobilität und Migrationsbewegungen sprach- und gesellschaftspolitische Fragen des Fremdspracherwerbs behandelt. Oksaar beleuchtet in diesem Zusammenhang Positionen des Deutschen im europäischen Kontext bzw. in der Welt und unterscheidet dabei zwischen »wissenschaftlichem und gesellschaftlichem Prestigedenken« (173), das daraus resultiert, daß »Länder, u. a. Deutschland, die sich politisch der englischen Sprache als einziger Arbeitssprache widersetzen, diese Sprache als Wissenschaftssprache und Wirtschafts-

sprache nicht nur akzeptiert, sondern ihre Verbreitung auch freiwillig unterstützt [haben]« (173).

Die vorliegende Monographie gibt insgesamt einen sehr guten Überblick über das Phänomen des Zweitspracherwerbs und die damit verbundenen Konzepte der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität und ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz in einer sich globalisierenden Welt. Dabei sichtet Oksaar die darauf bezogene Fachliteratur der letzten fünf Jahrzehnte. Die Positionen werden in einer verständlichen Sprache aufeinander bezogen dargestellt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß es Els Oksaar gelungen ist, eine allgemeinverständliche Einführung in das komplexe Thema des Zweitspracherwerbs vorzulegen. Das ist ein unerläßliches Buch für jeden, der sich mit Fremdsprachen beschäftigt bzw. für sie interessiert.

Literatur

Oksaar, Els: *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1988.

Peise, Robert:

Ein Kulturinstitut für Europa. Untersuchungen zur Institutionalisierung kultureller Zusammenarbeit. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003 (Studien zur Kulturpolitik 1). – ISBN 3-631-51395-X. 296 Seiten, € 49, 80

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Schon vor der Erweiterung der EU um zehn neue Mitgliedsstaaten im Mai 2004 wurden im kulturdiplomatischen Diskurs verstärkt Fragen der europäischen Kulturpolitik erörtert. So stand etwa der

Kulturartikel 128 des Vertrags von Maastricht im Mittelpunkt von kulturpolitischen Diskussionen über Strategien zur Einigung Europas. Die Kultur kann als europäisches Integrationsmoment wesentlich mehr leisten als die Ökonomie, da die Kunst weniger zwischenstaatliches Konfliktpotenzial birgt als die Finanzpolitik. Zudem waren es gerade osteuropäische Künstler und Schriftsteller, die noch zu Zeiten des Kalten Krieges mit der Vision eines freien und ungeteilten Europas den totalitären Staatsapparaten Widerstand leisteten und auf eine Kooperation mit Westeuropa hin zuarbeiteten. Vaclav Havel, der Präsident der Tschechoslowakei wurde, ist dafür die bekannteste Persönlichkeit. Nach der Vergrößerung der Europäischen Union stellen sich nun auch Fragen nach Organisationsstrukturen des multinationalen Kulturaustauschs.

Robert Peise hat sich in seiner nun als Buch vorliegenden Diplomarbeit besonders eingängig mit der Institutionalisierung kultureller Zusammenarbeit in Europa beschäftigt. Dabei trägt er auch dem Föderalismus in der Bundesrepublik Rechnung, wenn er etwa den europäischen Kulturaustausch zwischen Städten, Regionen und Bundesländern erörtert oder den regionalen europäischen Kulturaustausch auf Kreis- und Länderebene betrachtet. Besonders wichtig ist das Kapitel über die kulturpolitische Rolle des Europarats im Verhältnis zur EU. Peise stellt mit Recht fest: »Der *Europarat* kann für sich beanspruchen, viel früher als die *EU* Anstöße zur europäischen kulturellen Zusammenarbeit gegeben zu haben.« (81) Trotzdem schwindet dessen Bedeutung auf kulturpolitischem Gebiet durch den Kompetenzzuwachs der EU. Die gesetzlich verankerte und in einigen Projekten auch praktizierte Zusammenarbeit der beiden Institutionen müßte aber noch verbessert

werden. Gerade hier wäre es Aufgabe der Medien, die Verdienste des Europarats bekannter zu machen.

Peise listet kulturelle Institutionen im Umfeld der EU und des Europarats auf, die offen europäische Leitgedanken verfolgen. Besondere Aufmerksamkeit gilt Kooperationen zwischen zwei nationalen Kulturinstituten, wie etwa gemeinsam von Goethe-Institut Inter Nationes und British Council getragenen Projekten, oder multinational organisierten Veranstaltungen mit europäischer Zielsetzung. Unbedingt zuzustimmen ist der These: »Die stärkere Betonung der kulturellen Dimension bleibt ein kulturpolitisches Erfordernis im europäischen Integrationsprozess.« (125)

Peises Arbeit beeindruckt durch die Kenntnis kultureller Organisationen. Die im Anhang aufgelisteten Kurzprofile und Standorte nationaler europäischer Kulturmittlerinstitute sind eine wichtige Grundlage für weitere kulturpolitische Forschungen.

Pritzl, Monika; Brand, Matthias; Markowitsch, Hans J.:

Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie. Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2003. – ISBN 3-8274-0248-4. 585 Seiten, € 49,95

(Lars Schmelter, Karlsruhe)

Soviel vorab: Die Autoren des zu besprechenden Bandes richten sich nicht in erster Linie an Leser aus dem engeren Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ihnen kann daher nicht vorgeworfen werden, daß in ihren Ausführungen keinerlei Hinweise auf die Gestaltung des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache zu finden sind. Inwieweit dieses Lehrbuch, das für angehende Psycholo-

gen, Biologen und Mediziner geschrieben wurde, damit sie sich auf den jeweils für sie relevanten Prüfungsstoff vorbereiten können, auch für Wissenschaftler, Lehrende, Studierende und Lerner im Bereich Deutsch als Fremdsprache interessant ist, darauf wird weiter unten noch einzugehen sein.

Die insgesamt 18 Kapitel des Buches decken fünf große Bereiche ab, die den Zusammenhang zwischen den verschiedenen physiologischen Prozessen im (menschlichen) Körper und insbesondere im Gehirn einerseits und unserem Verhalten (z. B. Wahrnehmen, Denken, Handeln) andererseits erfassen. Neben den anatomischen und physiologischen Grundlagen befassen sich die Autoren mit den Sinnessystemen und der Motorik, den Regulationsfunktionen von Gehirn und Körper (Schlaf, Sexualität, Hormon- und Immunsystem), den höheren Funktionen des Bewußtseins (Gedächtnis, Sprache und Aufmerksamkeit) sowie ihren Funktionsstörungen, wie sie z. B. bei neurologischen Erkrankungen auftreten können. Hinzu kommen ein einleitendes Kapitel, das sich mit verschiedenen Grundannahmen zum Zusammenhang von Gehirn und Geist befaßt, und ein Kapitel, das die Methoden der Hirnforschung unter historischen und aktuellen Gesichtspunkten in den Blick nimmt.

Die einzelnen Kapitel sind unterschiedlich lang und die jeweils besprochenen Phänomene werden unterschiedlich detailliert analysiert. Die Autoren begründen dies mit der herausragenden Bedeutung einzelner Bereiche, »wie die in der Hirnforschung eingesetzten Methoden oder die Nervenzelle als Grundbaustein des Nervensystems« (v). Dies macht sich auch bei den Literaturangaben bemerkbar. Denn diese sollen aus dem Lehrbuch auch ein Referenz- und Nachschlagewerk für Wissenschaftler machen, »die auf einzelnen Gebieten fachfremd sind«

(v) und sich hier einen Überblick verschaffen können. Die Abbildungen und Tabellen, die den Text veranschaulichend begleiten und ergänzen, tragen erheblich zur Erleichterung des Verständnisses und zur Strukturierung der Inhalte bei. Jedes Kapitel kann für sich gelesen und erarbeitet werden. Ein Verweissystem im Text sowie ein ausführliches Personen- und ein Sachregister unterstreichen den Handbuchcharakter. Zusammenfassungen am Ende einzelner Kapitel stellen die zentralen Punkte noch einmal in anderem Zusammenhang dar und können bei der Überprüfung des eigenen Wissens genutzt werden.

Die Autoren haben ein verständiges, verständliches und umfangreiches Lehrbuch über das Gehirn, das Zentralnervensystem und ihre physiologische Bedeutung für das Verhalten vorgelegt. Seine Lesbarkeit wird für den einzelnen Leser davon abhängen, wie vertraut er mit den Fachtermini ist. Um die komplexen chemischen Prozesse z. B. der Natrium-Kalium-Pumpe der Nervenzellen oder die Überführung gustatorischer Reize in elektrophysiologische Signale in der Tiefe verstehen zu können, wird er ggf. seine Grundkenntnisse in Chemie und Physik auffrischen müssen. Dennoch wird der Leser aufgrund der Verständlichkeit die wesentlichen Aussagen nachvollziehen können.

Die inhaltliche Richtigkeit der gemachten Aussagen auf der Basis neurophysiologischer Kriterien mag ich als Sprachlehrforscher nicht beurteilen. Allerdings will ich an dieser Stelle der Frage nachgehen, welche Bedeutung dieses Lehrbuch und Nachschlagewerk oder besser: welche Bedeutung die in ihm verhandelten Inhalte für den Bereich der Fremdsprachenforschung bzw. den engeren Bereich Deutsch als Fremdsprache haben können.

Das Gehirn und seine Erforschung haben spätestens seit den faszinierenden Möglichkeiten der bildgebenden Verfahren, die es erlauben, Gehirnaktivitäten *in vivo* zu beobachten, an Bedeutung in der fachwissenschaftlichen Diskussion gewonnen. Zwar wurden bereits zuvor Erkenntnisse, die aufgrund von Gehirnschädigungen oder mithilfe anderer, weniger anschaulicher Forschungsmethoden gewonnen wurden, zur Begründung spezifischer Ausprägungen des Spracherwerbs oder didaktischer Maßnahmen im Fremdsprachenunterricht herangezogen. Jedoch scheint spätestens mit der gehirnphysiologischen Begründung des radikalen Konstruktivismus auch im Bereich der Fremdsprachenforschung das »Zeitalter des Gehirns« angebrochen zu sein; zumindest werden gehirnphysiologische Argumente verstärkt angeführt. Allerdings ist zugleich eine erstarkende Gegenbewegung zu dieser »Verkopfung« des Fremdsprachenunterrichts auszumachen.

Wichtig scheint mir, daß die Ergebnisse der neurophysiologischen Forschung zur Kenntnis genommen werden. Wichtig scheint mir aber auch, daß die Ergebnisse in ihr rechtes Licht gerückt werden. Denn in vielen Bereichen sind die Ergebnisse der Gehirnforschung nur vorläufige, nach Wahrscheinlichkeitskriterien »wahre« Aussagen. Zum Teil sind sie widersprüchlich, zum Teil lassen sie Fragen offen oder können das komplexe Zusammenspiel von Einzelphänomenen nur bruchstückhaft erklären.

Darauf weisen die Autoren des hier besprochenen Bandes immer wieder hin. Vieles läßt sich nicht »auf eine griffige Kurzformel bringen – dafür stellt unser Gehirn ein gleichzeitig ganzheitliches, regional spezifisches, multipel verarbeitendes und topographisch darstellendes, geschlechtsspezifisches, lateralisiertes und plastisches Organ dar« (14).

Die seit langem diskutierten geschlechtsspezifischen Unterschiede des Gehirns reichen zum Beispiel als Erklärung für spezifische Verhaltensweisen und Leistungen nicht aus. So heißt es einleitend im Kapitel zum sexuellen Dismorphismus:

»(1) Es gibt einige nicht wegzudiskutierende Unterschiede sowohl im Aufbau als auch in der Funktion des männlichen und weiblichen Gehirn. (2) Es gibt innerhalb beider Gruppen mindestens ebenso viele Unterschiede wie zwischen den Gruppen. (3) Das Geschlecht stellt nur eine Möglichkeit der Einteilung von Individuen dar und die Zuordnung von Hirnunterschieden in Abhängigkeit vom Geschlecht darf nicht isoliert von z. B. Alter, sozialer Herkunft, Förderung, Interessen etc. gesehen werden. So sind beispielsweise die Unterschiede zwischen »jungen« und »alten Gehirnen« in der Regel größer als die zwischen männlichen und weiblichen. Auch gibt es diverse Interaktionen zwischen dem Alter und dem Geschlecht bezüglich der Gehirnentwicklung.« (377 f.)

Es sind diese Bemerkungen, fast bin ich geneigt zu sagen: diese warnenden Hinweise vor einer allzu eifertigen Übernahme von Einzelergebnissen der neurophysiologischen Forschung als Argument in (bildungs-)politischen Diskussionen, die mich dazu veranlassen, dem Buch viele Leser auch aus dem Bereich der Fremdsprachenforschung zu wünschen. So eignet sich die in der Tat vorliegende Lateralisierung bestimmter Leistungen beim Sprachgebrauch nicht für die Begründung spezifischer Unterrichtsarrangements, so wie umgekehrt ein didaktisch organisiertes Ansprechen beider Hemisphären – häufig auch als Ganzheitlichkeit bezeichnet – seine Begründung nicht ausschließlich in gehirnphysiologischen Phänomenen finden kann.

Die Neurophysiologie des Gehirns liefert bei der Erklärung des komplexen Bereiches Lehren und Lernen von Sprachen

bisweilen noch sehr lückenhafte Einblicke in die biologischen Grundlagen unseres Lebens in der Welt. Dieses zeichnet sich gegenüber dem Leben von Tieren vor allem dadurch aus, daß wir sozial und kulturell geprägt sind und daß wir Menschen deshalb in unterschiedlichen raum-zeitlichen und gesellschaftlichen wie persönlichen Konstellationen je anders eine Sprache erwerben oder lehren. Wer die biologischen Grundlagen dieser sozialen und kulturellen Phänomene näher kennenlernen will und die häufig angesichts von Bildern der *Single-Photon-Emission-Computed Tomography* oder der *Functional magnetic resonance imaging-Methode* allzu euphorischen Aussagen im Bereich der Fremdsprachenforschung selbst kritisch prüfen will, dem sei dieses Buch wärmstens als Einstieg in die Neuropsychologie und als Nachschlagewerk empfohlen. Komplexere Antworten auf Fragen im Zusammenhang des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache wird der Leser allerdings anderenorts suchen müssen.

Reitemeier, Ulrich (Hrsg.):

Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich.

Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2003 (amades – Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2/03). – ISBN 3-922641-83-0. 277 Seiten, € 35,00

(Stephan Schütz, Berlin)

Der Band vereinigt 11 Vorträge, die 2001 auf einem Kolloquium am Institut für deutsche Sprache zum Thema »Sprachliche Integration von Aussiedlern in den 90er Jahren – Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven« gehalten wurden. Darunter finden sich sechs Beiträge, die ihren Fokus auf die Integration von Aussiedlern aus den Ländern

der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland legen, zwei Beiträge vergleichen die Sprachprozesse dieser Gruppe mit denen anderer Gruppen von Zuwanderern in Deutschland, und drei Beiträge beschäftigen sich mit der Aufnahme von Immigranten aus den genannten Ländern in Finnland, Israel und Griechenland. Daneben findet sich im Anhang eine persönliche Darstellung der Lernerfahrungen einer rußlanddeutschen Immigrantin.

Die Relevanz des Themas wird angesichts der Zahl von ca. 3 Millionen Aussiedlern (Stand 2001) meist aus der Rußländischen Föderation und Kasachstan nach Deutschland deutlich, wie man dem Klappentext entnehmen kann. Die Anerkennung als Aussiedler erfolgt nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) und sieht als grundlegende Voraussetzung die deutsche Volkszugehörigkeit vor, die durch Abstammung, Bekenntnis zur deutschen Sprache, Erziehung und Kultur und durch Erklärung zur deutschen ethnischen Zugehörigkeit in offiziellen Dokumenten in den Aussiedlungsgebieten nachzuweisen ist. Seit 1996 müssen Antragsteller mit Hilfe eines Sprachtests, der nicht wiederholt werden kann, ihre Deutschkenntnisse bereits im Herkunftsland unter Beweis stellen, wie Stölting (137 ff.) für diesen Band die rechtliche Lage für Aussiedler zusammenfaßt.

In der Einleitung skizziert der Herausgeber Ulrich Reitemeier (8 ff.) folgende Problemfelder und Profile der Forschung, welche die meisten Beiträge für diesen Band wie einen roten Faden durchziehen.

1) Häufig werden Aussiedler von der Politik und der sozialen Umgebung zur Sprachumstellung, zur Aufgabe der Sprachbindung an die mitgebrachte Sprache – die heute für die überwältigende Mehrzahl der Aussiedler Russisch ist – und damit auch

zur Aufgabe der mitgebrachten kulturellen Identität gedrängt, wie Meng (43) feststellt. So wird die Herkunftssprache gerade bei jüngeren Aussiedlern nicht mehr gefördert, die russische Sprache fällt häufig als Unterrichtssprache beim Erlernen der deutschen Sprache weg (Zimmer, 274). Auch Interferenzen von russischer Erst- und deutscher Zweitsprache, wie sie Bauer/Bäcker skizzieren (95 ff.), und besondere Sprachschwierigkeiten, die durch russische Lexeme, einge-deutschte russische Verben usw. in der mitgebrachten deutschen Sprache der Aussiedler verursacht sind, wie sie Berend feststellt (33 f.), werden beim gesteuerten Zweitspracherwerb nicht ausreichend berücksichtigt.

- 2) Die mitgebrachten Dialekte der deutschen Sprache spielen beim Erwerb der Standardsprache eine Rolle, wie die Untersuchung von Berend in diesem Band unterstreicht (29).
- 3) Bisher wurden die sprachlichen und sozialen Anpassungsprozesse von Aussiedlern und anderen Migranten noch nicht in ausreichendem Maße miteinander verglichen, obwohl das für die soziolinguistische Migrationsforschung von erheblichem Interesse sein könnte. Fennell (194) kommt in seinem Beitrag zu der interessanten Feststellung, daß die linguistischen Merkmale der Lern- und Anpassungsprozesse beider Gruppen trotz recht unterschiedlicher Ausgangsbedingungen fast identisch sind.
- 4) Mehr im politischen Bereich befindet sich die Forderung der Teilnehmer der Tagung, den bereits erwähnten Sprachtest im Aufnahmeverfahren abzuschaffen. Einmal fehle dem Test eine wissenschaftliche Fundierung, und zum anderen fehle es den Testern in den deutschen Konsulaten und Botschaften an Kompetenz (Stölting,

142 ff., 155). »Neben ihrer offiziellen Funktion der Feststellung von Volkszugehörigkeit haben die Sprachtests eine zweite verdeckte Funktion des Instruments zur Regulierung des Aussiedlerstroms bekommen.« (Reitemeier, 17). Der Test blende das Problem der Minderheitensituation der Rußlanddeutschen aus, die historisch bedingt zu einem Verlust oder zumindest zu einem eingeschränkten Gebrauch der deutschen Muttersprache geführt habe (Reitemeier, 17). Auch würde die Verknüpfung von Sprache und ethnischer Zugehörigkeit der realen Situation in der multiethnischen (ehemaligen) Sowjetunion widersprechen. Vielmehr sei die Politik der deutschen Behörden nach Stölting (150 ff.) auf die Sprachinhaltsforschung Leo Weisgerbers zurückzuführen, die in der Tradition der Sprachideologie des 19. Jahrhunderts einen engen Zusammenhang zwischen Sprache und Weltbild konstruiert.

Methodisch beruhen mehrere Vorträge auf empirischen Untersuchungen zu Sprachkompetenz, Sprachverhalten und -einstellungen von Aussiedlern (Berend, 21 ff.), auf Kurz- und Langzeitbeobachtungen bei der sprachlichen Integration von Aussiedlern (Meng, 37 ff.) und in Interaktionssituationen zwischen Aussiedlern und Einheimischen (Reitemeier, 59 ff.). Diese drei Beiträge entstanden im Rahmen eines Projektes des Instituts für deutsche Sprache zur sprachlichen Integration von Aussiedlern. Neben der sprachlichen Entwicklung berücksichtigen sie auch die keinesfalls einheitlichen Identitätsveränderungen unter den sozialen Bedingungen und den Wechselwirkungen von Selbst- und Fremdzunahme in Deutschland. So führt zum Beispiel ein Marginalisierungsdruck durch die Mehrheitsgesellschaft zu einer »Überfokussierung des Deutsch-Seins«

bei einigen Aussiedlern (Reitemeier, 73), um die Diskrepanzen zwischen Anspruch und realer Biographie zu überbrücken. Berend weist nach, daß sich auch bei den Rußlanddeutschen die Hypothese der soziolinguistischen Anpassung bestätigt, daß aber durch den Anpassungsdruck Abwehrreaktionen und Nischen entstehen (29), so daß zum Beispiel das Russische in der Ingroup-Kommunikation von Aussiedlern in Deutschland sogar aufgewertet wird (29).

Viele Zitate aus Erfahrungsberichten führt Khuen-Belasi vom *Internationalen Bund* an, um Unterschiede zwischen Aussiedlern und einheimischen Deutschen in Bezug auf Lerntraditionen, geschlechtsspezifisches Rollenverhalten und Familienbindung aufzuzeigen, die zu Integrationsproblemen führen können (109 ff.).

Interessant ist der Vergleich der Integrationsprozesse von jüdischen, griechischstämmigen und finno-ugrischen Immigranten mit den Integrationsprozessen der Rußlanddeutschen. Allerdings ist die Migration nach Finnland zahlenmäßig überschaubar, weil meist nur Ingriern aus dem früheren Ingermanland, auf dem sich heute St. Petersburg befindet, und nicht den anderen finno-ugrischen Minderheiten in Rußland die Einwanderung erlaubt ist (Protassova, 201 ff.). Griechischstämmige Minderheiten in Georgien, Kasachstan und Rußland erhalten im Unterschied zu Rußlanddeutschen bereits vor der Ausreise die doppelte Staatsbürgerschaft zuerkannt, so daß sie keinem Ausreisepressur mehr unterliegen (Damanakis, 247 ff.). Auch lassen sich die spezifischen Bedingungen der russisch-jüdischen Identität in der ehemaligen Sowjetunion und die Situation der Mehrsprachigkeit im heutigen Israel nur bedingt mit den Verhältnissen von Ruß-

landdeutschen in der ehemaligen Sowjetunion und Deutschland vergleichen (Burteisen, 221 ff.).

Nur wenige Fehler lassen sich im Buch finden: So irrt Burteisen, wenn sie schreibt, daß Russisch die »einzig erlaubte Sprache für alle Sowjetbürger« (229) gewesen sei. Vielmehr war Russisch Staatssprache der Sowjetunion und Zweitsprache für die nicht russische Bevölkerung. Sie wurde neben den Sprachen der einzelnen Republiken in allen Schulen gelehrt. Auch die deutsche Sprache als Erstsprache durfte zumindest offiziell seit 1956 wieder unterrichtet werden.

Leider ist es den Initiatoren des Kolloquiums anscheinend nicht gelungen, eine Brücke zwischen Wissenschaft und Politik zu schlagen und Entscheidungsträger aus dem Bundesinnenministerium wie den Aussiedlerbeauftragten der Bundesregierung zu einer Teilnahme am Symposium zu bewegen. Auch fehlt es an einer didaktischen Umsetzung der theoretischen Konzepte in Form von Lehrbüchern und Curricula, die sich im vorliegenden Band lediglich bei Baur/Bäcker (102 ff.) findet.

Es versteht sich, daß die geplante Umstellung auf ein Gesamtsprachkonzept im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes ab 2005 noch nicht ausführliches Thema des Bandes sein konnte; die geplante einheitliche Behandlungsweise von Aussiedlern und anderen Immigrantengruppen wird zu einschneidenden Veränderungen führen.

Das Buch ist angesichts der Situation vieler Aussiedler für einen breiten Kreis von Interessenten gedacht: Neben Migrations- und Sprachforschern spricht es Pädagogen, Lehrer und andere Interessenten an, die sich mit der sprachlichen und sozialen Integration von Aussiedlern beschäftigen.

Römer, Christine; Matzke, Brigitte:
Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2003 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4996-1. 226 Seiten, € 19,90

(Magdalena Lupaşcu, Bielefeld)

Christine Römer und Brigitte Matzke können für die vorliegende Einführung auf langjährige Lehrerfahrung im Fach Germanistik zurückgreifen. Das Werk richtet sich daher auch hauptsächlich an Studenten der Linguistik, Germanistik und des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF). Es ist sowohl für Anfänger als auch für Studenten, die ihre theoretischen Kenntnisse auffrischen oder vertiefen wollen, geeignet. Ziel des Buches ist es, eine grammatische, semantische, kognitive und sozial-kulturelle Wortbeschreibung der deutschen Sprache zu schaffen.

Die Autorinnen stützen sich in ihren Ausführungen auf Positionen anderer Lexikologen (Kühn, Pöll, Reichmann etc.), beschreiben aber auch ihre eigene Herangehensweise. So beziehen sie in ihre Arbeit die Phraseologie und Wortbildung mit der Begründung ein, daß in der Phraseologie keine Abweichungen vom normalen Wortschatz zu sehen seien (siehe »Einleitung«).

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel. Das erste Kapitel beschreibt zunächst das Objekt und die Gegenstände der Lexikologie. Es folgt eine kurze, inhaltlich ausführliche Darstellung der Entwicklung und der Teildisziplinen dieser Wissenschaft. Nach den für das Verständnis der Lexikologie unerläßlichen Erläuterungen bilden die Kapitel zwei bis fünf den Hauptteil der Arbeit.

Im zweiten Kapitel werden die Wörter zunächst als sprachliche Zeichen beschrieben. Die Autorinnen weisen darauf hin, daß alle Menschen wissen, was ein Wort ist, »dennoch fällt es schwer, es

wissenschaftlich exakt zu definieren« (20). Unter 2.2 werden die Wörter strukturell betrachtet und analysiert, sechs Wörter werden unterschieden: das semantische, morphologische, syntaktische, phonetische, graphische und das pragmatische Wort. Unter 2.3 führen die Autorinnen eine kognitive Analyse durch, sie analysieren, »was in unserem Geist bezüglich der Sprache vorhanden ist und wie es verarbeitet wird bei der Sprachproduktion und -rezeption« (32).

Es gibt in jeder Sprache Wörter, die nur in bestimmten Kreisen (Soziolekte) oder Regionen (Regionalismen) verwendet werden, oder auch solche, die nur für kurze Zeit modern und aktuell sind (es gibt okkasionelle, vorübergehende und temporäre Neologismen, 39 ff.). Nichtsdestotrotz hinterlassen sie gewisse Spuren im Wortschatz. Z. B. werden die temporären Neologismen nach einiger Zeit festes Mitglied des Wortschatzes (z. B. *Riesterrente*, 40).

Was für Spuren und welche Rolle diese Wörter für den Wortschatz und für die Gesellschaft spielen, wird unter 2.4 umfangreich erläutert. Zum Schluß dieses Kapitels erklären die Verfasserinnen die semantischen Beziehungen zwischen den Wörtern, z. B. die Synonymie (*ledig – unverheiratet*; *Apfelsine – Orange*) und die Antonymie (*warm vs. kalt*; *groß vs. klein*). Kapitel 3 »Wortbildung« resümiert Arten und Modelle der deutschen Wortbildung, wie Komposition, Derivation, Kurzwortbildung. Die manchmal schwierigen Definitionen und Begriffserläuterungen werden mit vielen Beispielen illustriert und erläutert. In diesem Kapitel, das von Brigitte Matzke verantwortet wird, ist eine Änderung des Schreibstiles zu beobachten. Der Prozeß des Lesens und Verstehens wird durch eine Vielzahl von Abkürzungen erschwert; auch wenn die benutzten Abkürzungen von der Autorin im Verlauf des Kapitels erläutert werden,

ist es hilfreich, sich eine eigene Abkürzungsliste zu erstellen, um nicht ständig zurückblättern zu müssen. Sätze wie »Die UK stellen BM (frei/gebunden) bzw. MK (frei/gebunden) dar« (70) oder »Nur eine UK ist ein BM bzw. eine MK (frei/gebunden)« (70) sind für eine Einführung in die Lexikologie recht schwer verständlich.

Es ist bekannt, daß einem Wort nicht nur eine Bedeutung zugewiesen werden kann, weil »es sich bei Bedeutungen um komplexe Phänomene handelt« (111). Nach Auffassung der Autorinnen sollte eine Bedeutungsbeschreibung mindestens fünf Aspekte berücksichtigen: Das Beschreibungsdenotat, das usuelle Wissen über das Denotat, die Zeichenverwender, die Verwendungssituationen sowie das verwendete Sprachsystem. Diese Aspekte werden im Rahmen des Kapitels 4 diskutiert, welches auch ausführliche Informationen über verschiedene Modelle und Methoden der Wortbedeutungsbeschreibung liefert.

Das Kapitel 5 trägt den Titel »Phraseologie«. Nach der Darstellung der Gegenstände und des Forschungsstandes werden die semantischen, phonetisch-graphischen sowie syntaktischen Merkmale der Phraseologismen ermittelt. Dabei widmen sich die Autorinnen sehr ausführlich den idiomatischen Phraseologismen als einer (klassischen) Untergruppe der Phraseologismen. »*Idiomatische Phraseologismen* sind Wortverbindungen, bei denen die Gesamtbedeutungen nicht direkt aus den Bedeutungen der Einzelelemente ableitbar sind.« (152)

Wie idiomatisch der Wortschatz eines Kindes ist, oder wann man eigentlich die idiomatischen Ausdrücke erwirbt, sind Fragen, die unter 5.3. beantwortet werden. Die idiomatischen Phraseologismen sind nicht nur einfache Wörter, die zusammengehören, sondern auch Ausdrücke, in denen sich die Kultur, die

Religion, die Gesellschaft, die Mentalität, etc. eines Volkes spiegeln.

Jedes Kapitel des Buches beinhaltet auch einige, wenn auch nur wenige, Übungsaufgaben sowie Hinweise auf besonders wichtige Grundlagenliteratur. Der Aufbau der Übungen ermöglicht es dem Leser, die theoretischen Überlegungen anzuwenden und sie dadurch besser zu verstehen. Zur eigenen Kontrolle befinden sich in Kapitel 6 des Buches die Lösungen zu den Übungsaufgaben.

Das hier besprochene Buch liefert im Rahmen eines universitären Seminars eine ausgezeichnete Einführung in die Lexikologie der deutschen Sprache, ist m. E. allerdings für das Selbststudium nur bedingt geeignet. Einziger Wermutstropfen ist die durch Komplexität erschwerte Lesbarkeit des Kapitels 3. Dennoch ist das Werk unbedingt empfehlenswert!

Röttger, Evelyn:

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2004 (LINGUA. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis 1). – ISBN 3-8300-1649-2. 375 Seiten, € 105,00

(*Adelheid Hu, Hamburg*)

Interkulturalität gehört seit vielen Jahren zu den gängigen Schlagwörtern in der Fremdsprachendidaktik. Allerdings ist nach wie vor wenig darüber bekannt, wie sich interkulturelles Lernen im Sprachunterricht der europäischen Länder konkret gestaltet. In der vorliegenden Studie, die als Dissertation an der Universität Wien entstand, wird am Beispiel des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts in Griechenland gezeigt, auf welche Rahmenbedingungen das Konzept des inter-

kulturellen Lernens in Griechenland trifft, auf welche Schwierigkeiten es stößt und welche Möglichkeiten vorhanden sind, interkulturelles Lernen in die Praxis umzusetzen.

Die Studie gliedert sich in zwei Hauptteile. Der erste Teil »Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht« umfaßt eine ausführliche Sichtung und Analyse der deutschsprachigen Literatur zum Thema, weil sich die griechische Diskussion um interkulturelles DaF-Unterricht meist auf die deutsche wissenschaftliche Auseinandersetzung bezieht. Die Autorin nimmt – da immer noch kein Konsens über Begriff und Zielsetzung des interkulturellen Lernens gefunden wurde – sehr hilfreiche Abgrenzungen zwischen Termini wie interkulturelles Lernen und Fremdverstehen, Landeskunde und interkulturelles Lernen oder Ethnozentrismus und Rassismus vor (I. 1.). Darüber hinaus zeichnet sie interessante Parallelen zwischen der langjährigen Diskussion um den Begriff der kommunikativen Kompetenz und der kontroversen Debatte um interkulturelles Lernen nach (I. 3.). Ferner gliedert sie – in Anlehnung an die interkulturelle Pädagogik – die aktuellen Tendenzen in der Diskussion um interkulturelles Lernen in eine Differenz-, Universalitäts-, Diversitäts- und Egalitätsorientierung (I. 4.). Auf diese Weise gibt die Autorin einen wertvollen Überblick über die verschiedenen Strömungen in der interkulturellen Debatte, arbeitet der Unschärfe der interkulturellen Begrifflichkeit entgegen und schafft eine terminologische Basis für den Blick nach Griechenland, der im zweiten Teil der Arbeit vorgenommen wird.

Mit Griechenland begibt sich die Autorin auf ein Terrain, das bislang durch die DaF-Didaktik kaum zur Kenntnis genommen wurde. Deshalb enthält der zweite Teil »Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Griechenland« zu-

nächst eine kritische Darstellung der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts in Griechenland (II. 2.), in der (Vor-)Urteilen über Fremdsprachenunterricht in Griechenland auf den Grund gegangen wird. Anschließend erfolgt eine Aufarbeitung des Diskussionsstandes der griechischen interkulturellen Pädagogik und DaF-Didaktik, die zeigt, daß in Griechenland vielfältige Forderungen nach dem Einbezug einer interkulturellen Dimension in den Unterricht existieren, die mit den Diskussionssträngen in Deutschland verglichen werden können (II. 4.). Schwerpunkt des zweiten Teils – und gleichzeitig Kern der Studie – ist eine empirische Untersuchung zur Arbeit mit den interkulturellen DaF-Lehrwerken *Sprachbrücke* (Grundstufe) und *Sichtwechsel* (Mittelstufe). Diese folgt einem Untersuchungsdesign, das auf Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit Lehrenden, Lernenden und Vertretern relevanter Institutionen in Griechenland beruht. Ergänzt werden diese beiden Datengrundlagen durch eine Analyse vorliegender, teils unveröffentlichter Dokumente wie Curricula, Schülerumfragen, Programme von Deutschlehrertagungen und Protokolle zur Einführung der Lehrwerke im Goethe-Institut sowie durch das Gegenlesen der Auswertungen durch griechische Wissenschaftlerinnen. Die Darstellung der Ergebnisse (II. 5.3.) gliedert sich dann u. a. in diejenigen Prinzipien interkulturellen Lernens, die durch die Schwerpunkte in den Lehrwerken vorgegeben sind: Kulturvergleich, Zusammenhang von Kultur und Sprache, Wahrnehmungsschulung sowie Bewußtmachung und Reflexion von Stereotypen, wobei in der Auswertung jeweils Unterrichtsbeobachtungen mit Aussagen der Interviewten und/oder Dokumenten trianguliert und am Schluß jedes Teils sehr hilfreiche praktische Hin-

weise für den Unterricht und die Erstellung von Materialien gegeben werden. Über die durch die Lehrwerke vorgegebenen Schwerpunkte hinaus integriert die Autorin auch ein Kapitel über »Dominanzkulturelle Probleme interkultureller Fremdsprachendidaktik« (263 ff.). Die hier dargestellten Probleme machen auf beeindruckende Weise deutlich, »daß Fehlkommunikation nicht zwangsläufig in unterschiedlichen kulturspezifischen Codes begründet liegt, sondern auch durch Fremd- und Selbstzuschreibungen bedingt sein kann, die der Sicherung ethnischer Grenzen dienen« (262). Mit ihrer Vorgehensweise distanziert sich Röttger ausdrücklich von (vermeintlich) objektivistischen Vorgehensweisen bei der Beschreibung anderer Kulturen und schließt sich Positionen an, die anerkennen, daß Wissenschaftler keine objektiven, autoritativen Beobachter sein können, die über interpretative Omnipotenz verfügen, sondern daß Schreiben in mehrfacher Hinsicht, so z. B. institutionell, politisch und historisch, determiniert ist. Insgesamt liegt bei Röttger ein äußerst differenziertes qualitatives Untersuchungsdesign vor, das dem selbstreflexiven Anspruch der Verfasserin und den Anforderungen an ein qualitatives Vorgehen zu einem solchen Thema in besonders hohem Maße gerecht wird und zudem Modellcharakter für vergleichbare Untersuchungen hat. Dies stellt auch das Nachwort unter Beweis, in dem sich die Verfasserin mit ersten Reaktionen auf die eigenen Untersuchungsergebnisse kritisch auseinandersetzt. Neben dem Verfahren der Methoden-Triangulation wendet Röttger auch die Perspektiven-Triangulation an, bei der so weit wie möglich mündliche und schriftliche griechische Stimmen und damit zahlreiche Innenperspektiven einbezogen werden. Beispielsweise werden vier verschiedene Sichtweisen auf die Lehr-

werke *Sprachbrücke* und *Sichtwechsel* vorgestellt. Auf diese Weise wird gezeigt, daß die Lehrwerke in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bewertungen erfahren, die jeweilige Gültigkeit für sich beanspruchen können. Das Untersuchungsverfahren kann ferner verdeutlichen, daß – entgegen der Aussage einiger Interviewpartner/-innen – nicht nur das griechische Bildungssystem für die geringe Verbreitung interkulturellen Fremdsprachenlernens in Griechenland verantwortlich ist, verantwortlich sind ebenso der große Einfluß der wenig interkulturell ausgerichteten Prüfungen des Goethe-Instituts (40 % der weltweiten Prüfungen der Goethe-Institute finden in Griechenland statt!), die zu starke Anpassung an regionale Lehr- und Lernbedingungen (299) und die auf dem Markt nur in geringer Zahl vorhandenen interkulturellen Lehrwerke.

Schließlich zeigt die Studie, daß Lehrende, die mit interkulturellen Lehrwerken unterrichten (müssen), vielfältige Schwierigkeiten haben, auch wenn sie – wie in Griechenland – überdurchschnittliche sprachliche und fachliche Kenntnisse besitzen. Ursachen sind die fehlende interkulturelle Fortbildung, eine im Grunde aus Deutschland »importierte«, ungenaue Vorstellung vom interkulturellen Lernen sowie ein unter Umständen negativ besetztes, griechisches oder deutsches Fremd- oder Eigenbild, das der Relativierung von Stereotypen seitens der Lehrenden entgegensteht. Ferner liefert die Untersuchung ein erstes Stück konkreter Lehrwerk-Wirkungsforschung, indem sie zeigt, was Lehrwerke in einem konkreten unterrichtlichen und fremdsprachendidaktischen Umfeld leisten können. Von besonderem Interesse erscheint hierbei die in Griechenland sehr unterschiedliche Akzeptanz von *Sprachbrücke*, das tendenziell positiv gesehen wird, und *Sichtwechsel*, das starke

Ablehnung erfährt, während in den verschiedenen Fremdsprachendidaktiken in Deutschland beide interkulturellen Lehrwerke stets gemeinschaftlich als vorbildhaft bezeichnet werden. Die Ablehnung von *Sichtwechsel* in Griechenland ist insbesondere der geringeren Prüfungsorientierung im Lehrwerk, dem abstrakteren Zugang zum interkulturellen Lernen und dem weniger häufigen Einbezug des Kulturvergleichs, vor allem im ersten Band, geschuldet. Zudem bringt der Unterricht mit den beiden Lehrwerken Schwierigkeiten hervor, die in ihrer Konzeption für einen weltweiten Einsatz und damit einer fehlenden regionalen Ausrichtung, in der Erzeugung (!) interkultureller Mißverständnisse sowie in der weitgehenden Auslassung dominanzkritischer Fragestellungen begründet liegen. Die Konsequenzen aus ihrer umfangreichen Studie faßt Röttger am Schluß in den Kapiteln »Perspektiven für den interkulturellen DaF-Unterricht in Griechenland« (294 ff.) und »Perspektiven für die interkulturelle Fremdsprachendidaktik« (305 ff.) zusammen. Für die Fremdsprachendidaktik hat die Untersuchung deutlich gezeigt, daß es kein einseitig kulturalistisches oder universalistisches Vorgehen geben kann, da beide die Gefahr ethnozentrischen Handelns bergen. Die ausschließliche Betonung sprachlich-kultureller Differenzen kann bei Lehrenden und Lernenden zur Konstruktion einer statisch gesehenen Andersartigkeit führen und negativ wertende ethnozentrische Tendenzen stabilisieren; die Leugnung oder Ausblendung sprachlich-kultureller Differenzen wiederum kann in einen »monolingualen Habitus« (Ingrid Gogolin) bzw. im Fremdsprachenunterricht in einen »monokulturellen Habitus« münden. Zudem bedarf der fremdsprachendidaktische interkulturelle Ansatz hinsichtlich seiner apolitischen Haltung einer Modifizierung, weil das ökonomi-

sche und politische Gefälle innerhalb der EU die Beziehungen zwischen den Ländern, mithin auch die Deutungsmuster der Lernenden und die Möglichkeiten der Entwicklung einer »europäischen Identität«, in markanter Weise prägt. Keiner der drei Ansätze – Kulturalismus, Universalismus oder Antirassismus – sollte allerdings einem Ausschlußprinzip, sondern einer Integration der Ansätze – je nach Kontext – folgen. Schließlich setzt interkulturelles Denken Perspektivwechsel und Ambiguitätstoleranz, mithin eine undogmatische Sicht auf die Wirklichkeit voraus.

Der vorliegenden Studie ist (trotz ihres stolzen Preises) zu wünschen, daß sie einen breiten Leserkreis finde. Sie stellt eine wichtige Arbeit für die fremdsprachendidaktische Fachdiskussion sowie einen bedeutenden Beitrag zur Lehrwerkforschung und Sprachenpolitik dar. Zu hoffen ist, daß die Autorin sich auch in Bezug auf die *aktuellen* Tendenzen der Interkulturalitäts- bzw. Transkulturalitätsansätze, die zwangsläufig nicht in der Studie berücksichtigt werden konnten, bald mit ihrem fundierten Wissen zu Wort melden wird.

Schart, Michael:

Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2003. – ISBN 389676-692-9. 286 Seiten, € 25,00

(Ellen Tichy, Szeged / Ungarn)

In der Einleitung der vorliegenden qualitativen Studie weist der Autor zu Recht darauf hin, »dass die nahezu einhundert Jahre währenden Diskussionen um den Projektunterricht nicht immer dazu angehten waren, dem Begriff selbst deutlichere

Konturen zu verleihen« (2). Wer jetzt mit der Erwartung dieses Buch liest, dem Autor werde gelingen, dieses Manko auszuräumen, wird vielleicht enttäuscht sein. Was ihm hingegen m. E. gelingt, ist, individuelle Sichtweisen auf den Projektunterricht und subjektive Theorien aus der Perspektive betroffener DaF-Lehrender in die qualitative Fremdsprachenforschung einzubringen.

Mit 17 Lehrenden aus dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache führt der Autor problemorientierte, halbstandardisierte Interviews durch; ein weiteres Forschungsinstrument dieser Studie sind Fragebögen. Der Zugang zu den Forschungsfragen wird dabei ausschließlich über die subjektiven Theorien der Lehrenden selbst entwickelt. Die Lehrenden werden dabei nicht als Probanden oder Testpersonen gesehen, sondern als autonom denkende Subjekte, die ihren Unterricht kreativ und aktiv gestalten.

Die Forschungsfragen, die der vorliegenden explorativen Studie zugrunde liegen, sind u. a. die konkreten Vorstellungen und subjektiven Sichtweisen von Lehrenden zum Projektunterricht, spezifische Herausforderungen dieser Unterrichtsform, typische Argumentationslinien, die Rolle von institutionellen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten und Grenzen von Projektarbeit im Kontext von Sommerkursen.

Detailliert werden die Ergebnisse der Studie aufgeführt, insbesondere welche Unterrichtsaktivitäten unter dem Begriff Projektarbeit subsumiert werden (Medienlandschaft in Deutschland, landeskundliche Themen, kreatives Schreiben usw.), welche Argumente für und gegen den Projektunterricht genannt werden, welche Einwände von Lehrenden mit und ohne Projektunterrichtserfahrung genannt werden und auf welchen Niveaustufen Projektunterricht eingesetzt wird.

In Kapitel 6.3. leitet der Autor aus den Interviews vier Argumentationsmuster ab, die bei der Integration der Projektidee für das berufliche Selbstverständnis von DaF-Lehrenden entscheidend sind. Dabei steht jeweils ein anderer Aspekt von Fremdsprachenunterricht im Vordergrund für Entscheidungen von Projektunterricht: sprachlich-formale Fragen des Fremdsprachenunterrichts (formaler Aspekt), thematische Entscheidungen (thematischer Aspekt), die individuelle Entwicklung der Lernenden (personaler Aspekt) und der Aspekt des Unterrichts als soziales Ereignis (sozialer Aspekt).

Erfahrenen Praktikern mag dabei manches bekannt vorkommen, allen DaF-Lehrenden, die ihre ersten Erfahrungen mit Projektunterricht anstreben, bietet diese Studie eine Fülle von Informationen und Reflektionen. Als zentrales Anliegen dieser Studie ist hervorzuheben, daß praktische Erkenntnisse von Lehrenden einen gleichwertigen Zugang zu diesem Forschungsgebiet der Fremdsprachenforschung bieten.

Schiemann, Endrik; Bölck, Martina:
hören – sprechen – richtig schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch. – ISBN 3-89657-800-6. 186 Seiten, € 19,80;
CD Diktate. – ISBN 3-89657-800-6; **CD Vokale.** – ISBN 3-89657-802-2; **CD Konsonanten.** – ISBN 3-89657-803-0, jeweils € 8,80. Stuttgart: Schmetterling, 2003

(Barbara Kleinig, Mainz)

Wer es aus der Unterrichtspraxis DaF kennt, wird jetzt nur heftig mit dem Kopf nicken: Aussprache und Intonation kann man üben und üben. Und Orthographie kann man üben und üben und üben. Daß ein enger Zusammenhang zwischen bei-

dem und dem »richtigen« Hören, ja eine Wechselwirkung zwischen den unterschiedlichen Fertigkeiten besteht, wird allerdings in den meisten Lehrwerken wenig bis gar nicht berücksichtigt. So bleibt der japanische Deutschlerner beim Schreiben immer dann hilflos an der *l-r*-Diskriminierung hängen, wenn er das Wort noch nicht kennt, da er es tatsächlich noch nicht »richtig« hören kann.

So, wie es der Titel verheißt, steht aber nun DaF-Lehrenden und auch -Lernern (denn mit Lösungen, Tips und Regeln ist es auch als Selbstlernkurs anwendbar) ein Übungsprogramm zur Verfügung, das über das (richtige) Hören zum (richtigen) Sprechen zum richtigen Schreiben führen will. Konzipiert ist es sowohl für den Grundstufen- als auch für den Mittelstufenunterricht, wobei schwierigere Übungen besonders gekennzeichnet sind.

Die einzelnen Kapitel sind unabhängig voneinander und ganz nach Bedarf einsetzbar und behandeln »Themen, die erfahrungsgemäß bei Aussprache und Rechtschreibung die meisten Probleme machen«. Unter den Rubriken *Vokale* und *Konsonanten* zusammengefaßt, finden sich dann auch die klassischen Sprech- und Orthographiefallen wie Auslautverhärtung, Vokalisierung des *r*, *u-ü-i*-Diskriminierung und das *ch*-Problem. Vermissen wird man – logischerweise – Themen wie Wort- und Satzakkzent, da diese nicht in Zusammenhang mit der Orthographie zu setzen sind.

Die Kapitel sind alle nach dem gleichen – sinnvollen – Muster aufgebaut: Im ersten Teil *Hören* gilt es, die Problemzonen zu lokalisieren. Kurze, leicht verständliche Erklärungen am Anfang können auch einem Selbstlerner ab fortgeschrittener Grundstufe das Laut-Problem verdeutlichen. Meist nach drei Schritten (Diskriminierung nach gleich

und ungleich – Klassifizierung von Gehörtem bei vorgegebenen Minimalpaaren – Klassifizierung von isolierten Wörtern) geht die Hörtrainingsphase in den zweiten Teil *Sprechen* über. Zum Trainieren der Mund- und Zungenstellung beim Aussprechen der einzelnen Laute wird zu Anfang jedes Sprechabschnitts auf ein eigenes umfangreiches Kapitel hingewiesen, das mit Sagittalschnitten und Beschreibungen zur Lautbildungstechnik sowie den klassischen Tips und Tricks fürs »Bewegungstraining« für Lach- (Korkentraining) und Aha-Effekte sorgt. In dem Abschnitt selbst wird überwiegend durch Nachsprech- und Partnerübungen jeglicher Art trainiert. Auf ein muttersprachliches Korrektiv, sei es in Form eines solchen Partners oder eines zuhörenden Lehrers, kann aber letztendlich kaum verzichtet werden.

Aus den Wörtern dieser Übungsphase soll von den Lernern im nachfolgenden Teil *Lesen und sprechen* selbst induktiv auf Ausspracheregeln geschlossen werden, während auf Besonderheiten und Ausnahmen in kurz gefaßten und leicht verständlichen Regeln hingewiesen wird. Dabei helfen nachzusprechende kleine Dialoge und Sätze die neuen Erkenntnisse zu festigen.

Nach Empfehlung der Autoren sollte man sich in Anfängerkursen auf das Regelwissen der Ausspracheregeln auch für die Rechtschreibung beschränken. Denn im vierten und letzten Teil »Richtig schreiben« erwartet den Lerner ein wesentlich komplexeres Regelwerk: Die Vielfalt und Kompliziertheit der Regeln ist Garant für die Verringerung der als Ausnahmen zu bezeichnenden Phänomene! Doch nicht jeder Lerner läßt sich gern auf das umfangreiche Regelerarbeiten ein. Denn auch hier gibt wieder das selbstentdeckende Lernen die Aufgabenform vor. So ist es nur hilfreich und

sinnvoll, daß sowohl Aussprache- als auch Rechtschreibregeln im Anhang noch einmal vollständig zusammengestellt sind, sie also auch »fertig« präsentiert werden können.

Ebenfalls am Ende des Buches sind Anmerkungen zu Übungsformen und Spielvorschläge sowie ein Quiz zum Regelwissen, das allerdings schon ein Test der Allerbesten ist.

Hat man sich einmal mit allen Teilen und dem System vertraut gemacht, bietet dieses Übungsprogramm alles in einem. Bei viel Zeit und »Trainingsbedarf« ist es ein abwechslungsreiches Lehrwerk, das über Strecken auch kurstragend eingesetzt werden kann; bei speziellem Übungsbedarf kann das entsprechende Kapitel auch verkürzt in den Unterricht eingearbeitet werden. Bei sehr heterogenen Gruppen sind auch durchaus verschiedene Kapitel gleichzeitig einsetzbar. Und sieht man einmal über die stringent durchgehaltene Schreibweise von Diphthong als »Diphthong« hinweg (die selbst durch die Rechtschreibreform nicht zu begründen ist), kann man sich von den beschlagenen Praktikern, als die sich die Autoren bei der Ausarbeitung dieses Programms erwiesen haben, nur noch eine Verbesserung wünschen, um in stark heterogenen Lerner-Gruppen eine echte Erleichterung in der Ausspracheanalyse zu haben: Hinweise auf interferenzielle Aussprachegewohnheiten von Lernern bestimmter Muttersprachen und auf ihre Ursachen. Durch solch ein sprachkontrastierendes »Sahnehäubchen« wäre die Entwicklung zu einem DaF-Klassiker fast zwingend. Denn auch ohne diesen Zusatz meinen – nicht nur – die Autoren dazu: »Wir haben mit diesem Übungsprogramm ein Buch gemacht, das uns selbst bisher im Unterricht gefehlt hat.« Die Praxiserprobung bestätigt: Es ist eine Bereicherung.

Schmitz, Ulrich; Wenzel, Horst (Hrsg.): **Wissen und neue Medien. Bilder und Zeichen von 800 bis 2000.** Berlin u. a.: Erich Schmidt, 2003 (Reihe Philosophische Studien und Quellen 177). – ISBN 3-503-06157-6. 291 Seiten, € 34,80

(*Thomas Bleicher, Mainz*)

»Wir leben heute in einer Mediengesellschaft« – so deuten wir unsere aktuelle Zeitgenossenschaft, die sich aus der wissenschaftlichen Formel des Paradigma-Wechsels von der Gutenberg-Gesellschaft zur Netzwerkgesellschaft ableiten läßt. Doch was allgemein verständlich scheint, birgt auch die Gefahr des großen Mißverständnisses. Denn nicht erst wir, sondern seit jeher haben die Menschen in einer Mediengesellschaft gelebt – auch schon vor der ersten Medienanalyse, die gemeinhin Platon zugeschrieben wird. Dies verdeutlicht der Titel einer Textsammlung, die die Geschichte der Medien *Von der Stimme zum Internet* (Schöttker 1999) nachzeichnet und damit auch aufzeigt, daß es jeweils nur andere Medien waren, in denen die Menschen lebten: unterschiedliche Bild- und Textmedien vor und nach ihrer Massenverbreitung durch Gutenbergs Druckmedium.

Gerade die neuen Medien, deren Medialität wir allenfalls nur bewußter und grundsätzlicher erleben als unsere Vorfahren, fordern zu einem historischen Vergleich mit den alten Medien heraus. Dieser nur interdisziplinär zu erforschenden Aufgabe haben sich auch einige Wissenschaftler im November 2000 bei einer Tagung in Essen gestellt und sind dann durch Gespräche und Diskussionen zu überarbeiteten Analysen gekommen, die nun in der Version dieses »alten, aber immer noch jungen Mediums Buch« (12) vorliegen. Die Veröffentlichung bietet zwölf Einzelbeiträge, die chronologisch angeordnet sind; leider fehlt ein struktu-

rierendes Nachwort und somit auch irgendein (und sei es nur historische Übergänge und Brüche verdeutlichender) Verweisungszusammenhang der doch sehr unterschiedlichen Phänomene.

Die germanistische Mediengeschichte beginnt hier mit der Zeit um 800. So deutet Ulrich Ernst die Kreuzgedichte des Hrabanus Maurus als ein für die Folgezeit singuläres »multimediales Kunstwerk«, in dem die »Verschaltung lingualer, pikturaler und numerischer Codes« auf die höhere Bedeutungsebene der göttlichen Weltordnung hinweist (37). Danach werden Einzelaspekte aus zwei mittelalterlichen Epen behandelt: Haiko Wandhoff sieht die Schilderung von Bild- und Bauwerken in Chretiens de Troyes *Erec et Eneide* als »räumlich-plastische Formen der Informationsspeicherung und -verarbeitung«, wie sie für die »Arbeitsweise des menschlichen Gedächtnisses« bei allen »medialen Verräumlichungsstrategien« damals wie heute »offenbar grundlegend« seien (55), und Christina Lechtermann zeigt in einer *Willehalm*-Szene, daß Wolfram von Eschenbach nicht nur den Blick der Königstochter Alise und ihren Anblick beschreibt, sondern sich selbst als faszinierten Beobachter zu erkennen gibt und somit zum faszinierenden »Überträger von Affekten für den Rezipienten« wird (111). Die bisherigen Analysen finden in Norbert Otts Beitrag gewissermaßen eine für diese Epoche allgemeingültige Schlußfolgerung; denn in den zitierten Bildhandschriften und Inkunabeln gibt es weder eine Priorität des Textes noch des Bildes, was schon die ausgezeichnet wiedergegebenen Bildbeispiele beweisen können, sondern gerade erst durch das »Zusammenwirken beider Medien wurde im Mittelalter Welt erkannt, beschrieben und interpretiert« (76).

In den drei folgenden Analysen versuchen die Autoren, die Medienumbrüche vom

Anfang bis zum (problematisierten) Ende der Gutenberg-Galaxis an äußerst spezifischen Aspekten zu skizzieren. Horst Wenzel verfolgt die Handgebärde als wechselndes Zeichen der Kommunikation vom frühen Flugblatt bis zum digitalen Medium, wobei die Relation von Text und Hypertext das verbindende Kriterium bleibt. Jürgen Fröhlich liefert eine kurze Kulturgeschichte der Zahl Null, indem er die Unterschiedlichkeit ihrer materiell-medialen Träger an der Verschiedenheit ihres merkantilen, mathematischen und symbolischen Diskurses festmacht. Und Angelika Storrer und Eva Lia Wyss weisen nach, daß die Pfeilzeichen → im Laufe ihrer Geschichte immer komplexere, vielförmigere und vieldeutigere (und damit auch mißverständlichere) Metamorphosen durchlaufen haben.

Die fünf übrigen Beiträge beschäftigen sich mit Phänomenen des letzten Jahrhunderts. Kritisch setzen sich Hermann Cölfen und Werner Holly mit dem Fernsehen auseinander, das nach ihrer Meinung immer mehr zu einer »Trivialisierung« des Bewußtseins tendiere (212, 238); der eine zeigt den »Verlust der Sprache im Spektakel der Talkshows« auf, und der andere wendet sich einem »Fernsehjahrhundert-rückblick« zu, in dem folgenreiche historische Fakten collageartig aneinandergereiht und zu medialen Geschichtsklischees verkürzt werden. Ulrich Schmitz untersucht sodann die zahlreichen Text-Bild-Metamorphosen im modernen Medienalltag und stellt dabei eine Homologie zwischen den immer komplexeren modernen Lebensverhältnissen und den immer vielfältigeren symbiotischen Verbindungen von Texten und Bildern fest; darauf ist jedoch, wie er völlig zu Recht anmerkt, »weder unsere Wissenschaft noch unser Bildungssystem [...] hinreichend eingerichtet« (258 f.). Nach Elisabeth Cölfens Bericht über ein konkretes hypermediales Projekt, mit dem sich zum Bei-

spiel etymologisches und historisch-semanticisches Wissen besser darstellen und leichter vermitteln lasse als durch traditionelle Medien, zeichnet Wolfgang Coy schließlich die künftige allgemeine Entwicklung unserer »Computer-Galaxis« vor: »die weltweite [sic!] dominierende Industrie ist in den nächsten Jahrzehnten die Medienindustrie – von den Printmedien über die Film-, Fernseh- und Videoindustrie bis zu den emergierenden Internet-Companies. [...] Und] die offenen globalen Rechnernetze lösen (über kurz oder lang) die zentralisierten Massenmedien in vielfältigen Formen ab [...] und lassen dabei eine beliebige feine Struktur einer individualisierten Mediengesellschaft« entstehen (288).

Zwölf Einzelbeiträge zu einem wichtigen aktuellen Thema, das zu Recht auch in seiner historischen Dimension beleuchtet wird. Die Artikel sind thematisch jedoch so heterogen, daß man an mehr oder weniger zufällige Sammelbände oder Festschriften denken könnte. Hier wird dagegen die angeblich so »ergiebige Diskussion« und »wechselseitige Wahrnehmung« (8) betont, so daß die Frage erlaubt sein muß, warum dies nicht auch zu einer besseren Koordinierung und Gewichtung der so unterschiedlichen (und für die Leser auch unterschiedlich interessanten) Detailanalysen geführt hat. Gerade ein Druckmedium sollte heute den Eindruck der Beliebigkeit von zusammengestellten Texten vermeiden; zumindest ist dies kein gutes Kriterium für die Geisteswissenschaft – vor allem in den Zeiten ihrer zahlreichen (Effizienz-) Kritiker und mächtigen (Geld-)Gegner.

Literatur

Schöttker, Detlev (Hrsg.): *Von der Stimme zum Internet. Texte aus der Geschichte der Medienanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999 (UTB 2109).

Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hrsg.):

Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: Iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-116-7. 342 Seiten, € 34,00

(Dorothea Spaniel, Dresden)

Der Titel des vorliegenden Sammelbandes übernimmt das Motto der XII. Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2001 in Luzern (Schweiz). Er enthält die Vorträge aus der morgendlichen Vortragsreihe, die Einleitungsvorträge der Podiumsveranstaltungen sowie das sprachpolitische Eröffnungsreferat und die Schlußresolution der Tagung. Als Layout der Publikation wird das Logo der Tagung übernommen, und die weiß-blau-schwarze Farbgestaltung dürfte den Teilnehmern von Plakaten, dem Programmheft und der Konferenzmappe noch gut in Erinnerung sein. Die Herausgeber machen im Vorwort (7) darauf aufmerksam, daß die Beiträge aus den Sektionen nicht aufgenommen wurden. Ein zusammenfassender Bericht dieser Ergebnisse wurde bereits an anderer Stelle veröffentlicht.

Der Kongreßband ist in vier Teile untergliedert, die sich, ganz im Sinne des Europäischen Jahres der Sprachen, zum einen mit der Rolle des Deutschen im Konzept der Mehrsprachigkeit und zum anderen Herausforderungen an die konkrete Unterrichtsdidaktik und -methodik einer Didaktik der Mehrsprachigkeit befassen. Die Aufsätze machen deutlich, daß sowohl der Einbezug der europäischen Perspektive als auch ein starker Theorie-Praxis-Bezug in den Beiträgen während der Tagung verwirklicht werden konnte. Die Zuordnung der Einzelbeiträge zu einem der vier Themenschwerpunkte »Prinzipien und Postulate«, »Anstöße und Akzente«, »Instrumente« und »Analysen« war, wie

Schneider/Clalüna einräumen, »nicht immer leicht« (8). Auch Beiträge, die – teilweise von der Luzerner sprachpolitischen Erklärung (13–16), abweichende – Positionen vertreten, wurden aufgenommen. Es würde nun den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen, alle Arbeiten ausführlich vorzustellen. Daher beschränke ich mich auf die Darstellung der einzelnen Themenschwerpunkte, um deutlich zu machen, daß dieser Band nicht nur für die Kollegen, die an der Tagung teilgenommen haben, dokumentarischen Charakter hat, sondern ebenso allen anderen interessierten Lesern einen Überblick über die aktuelle Diskussion um das Fach Deutsch innerhalb eines Mehrsprachigkeitskonzeptes gibt.

Die Beiträge von Konrad Ehlich (München) und Karl-Richard Bausch (Bochum) beschäftigen sich im ersten Teil des Bandes mit dem Stellenwert des Deutschen zum einen als Wissenschaftssprache und zum anderen als 2. oder 3. Fremdsprache nach Englisch. Ehlich fordert darin die Erhaltung sprachlicher Pluralität Europas, und Bausch betont die Notwendigkeit einer »integrativen Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit« (36). Hans-Jürgen Krumm (Wien) eröffnet den Blick auf die bereits in vielen Schülern vorhandene Mehrsprachigkeit: »unsere Schüler [...] sind mehrsprachig – wir haben es nur noch nicht richtig gemerkt« (41). Seine zitierten Sprachbiographien dokumentieren eindrucksvoll, welcher Sprachschatz bereits in vielen Klassen, häufig noch ungenutzt, vorhanden ist. Ingrid Gogolin (Hamburg) weist aus Sicht der Interkulturellen Erziehungswissenschaft ebenfalls darauf hin (und die PISA-Ergebnisse haben es leider bestätigt), wie ungenutzte Sprachressourcen gerade bei Kindern aus Zuwandererfamilien einen Grund für deren Bildungsbe-

nachteiligung darstellen. Sie gibt Anregungen für einen »neuen« Deutschunterricht, der Kinder lehrt, »das Gespräch zwischen Sprachen zu führen« (59). Barbara Sträuli (Zürich) beweist am Beispiel von drei Schulen in der deutschsprachigen Schweiz, daß der Einbezug von Migrantensprachen in den Deutschunterricht und das schulische Curriculum erfolgreich möglich ist. An dieser Stelle folgt im Buch die Wiedergabe des Eingangsreferates von Cécile Bühlmann, Nationalrätin und Beauftragte für Interkulturelle Erziehung des Kantons Luzern. Nach Darstellung der Sprachsituation in der Schweiz, deren »Vielfalt in der Einheit« als Staatsidee europäischer Modellcharakter zugesprochen wird, nimmt sie Stellung zur aktuellen Debatte, ob in der Schweiz weiterhin zuerst eine Landessprache oder Englisch gelernt werden soll (86 ff.). Iso Camartin schließt den ersten Teil des Bandes mit der essayistischen Beschreibung kultureller Kleinräume, wie im Kanton Graubünden zu finden, als »Teppich der Sprachen« ab.

Der zweite Teil des Bandes versammelt Beiträge, die didaktisch-methodische Akzente setzen. Dazu zählen die Entwicklung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben (Aufsätze von Paul Portmann-Tselikas, Graz, und Dieter Wolff, Wuppertal) sowie Übersetzen (Juliane House, Hamburg), ebenso wie Verfahren der Qualitätssicherung im Unterricht (Antonie Hornung, Zürich) und an Schulen (Rolf Dubs, St. Gallen) und schließlich der Einsatz neuer Medien im Sprachunterricht (Dietmar Rösler, Gießen). Kritische Fragen zur derzeitigen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts wirft Inge Schwerdtfeger (Bochum) mit der These von der »Mc Donaldisierung« auf. Hermann Funk (Jena) verweist in seinem Referat auf die Motive für das Erlernen der deutschen

Sprache, die vor allem berufliche Zielvorstellungen beinhalten. Aus diesem Grund entwickelt er ein Konzept für ein »DaF-Studium mit verstärktem Berufsbezug« (166). Letztlich stellt Ruth Huber (Lissabon) Konzepte zur Wahrnehmungssensibilisierung und Theaterarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache vor.

Die in Teil drei versammelten Beiträge zu *Instrumenten* Europäischer Sprachpolitik stellen den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (John Trim, Cambridge), *Profile Deutsch* mit der ausführlichen Beschreibung der Lernziele und Kompetenzstufen für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (Manuela Glaboniat u. a.), das Europäische Sprachenportfolio (Günter Schneider, Freiburg/Schweiz) und Überlegungen zu einem »Gesamt Sprachenkonzept an Schulen« (hier für die Schweiz von Georges Lüdi) vor.

Der letzte Teil faßt unter *Analysen* die Befragungsergebnisse von Studierenden und Sprachlehrern zur Sprachlernmotivation (Ernst Apeltauer, Flensburg), einen Diskurs zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation mit der Forderung nach einer »Grammatik der Interaktion« (Bernd Müller-Jacquier, Bayreuth, 320) und eine Untersuchung zur »inneren Mehrsprachigkeit« des Deutschen, die Markierung der nationalen Varietäten in drei großen Wörterbüchern (Regula Schmidlin, Basel) zusammen. Mit diesem Abschlußaufsatz verdeutlicht der Sammelband einmal mehr die konsequente Anwendung des D-A-CH-Konzeptes auf der Internationalen Deutschlehrertagung. Fast wünscht man sich mehr Publikationen, in denen Forschungsergebnisse von Germanisten aus allen drei deutschsprachigen Ländern, deren Adressen am Ende des Bandes erfaßt sind, zusammengeführt werden.

Schnörch, Ulrich:

Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung. Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5156-7. 422 Seiten, € 88,00

(Ulrich Bauer, Mexiko-Stadt / Mexiko)

Endlich ein gehaltvoller Band zu einer Grundfrage der angewandten Lexikologie: Was kann eigentlich als der zentrale Wortschatz des Deutschen gelten und wie kann man ihn ermitteln?

Dissertationen sind meist mit mehr Gewinn zu lesen als Sammelbände, wenn ihnen wirklich geduldige Forschungsarbeit zugrunde liegt und daraus auch noch ein Konzept erwächst. Das ist bei Ulrich Schnörch der Fall. Die Suche nach dem lexikalischen Zentrum einer Sprache muß wohl immer damit beginnen, sich nach tragfähigen Kriterien umzusehen, mit denen man dieses Zentrum definieren kann. Daß es sich dabei um arbiträre Setzungen handelt, die zumindest zu Beginn auch noch heuristisch sind, läßt sich nicht umgehen. Schnörch stellt eingangs klar, daß er weder davon ausgeht, daß es *den* Grundwortschatz des Deutschen gebe, noch daß es *die* Methode zu seiner Ermittlung überhaupt geben könne (7). Das historisch meist verwendete Kriterium zur Festlegung eines Grundwortschatzes war die Häufigkeit, und die leichteste Messung der Häufigkeit ergab sich aus der Auswertung schriftlicher Korpora: »Grundwortschatze entstehen als Abfallprodukt der beginnenden Frequenzforschung.« (12)

Doch so einfach ist es nicht: Nur weil bestimmte Wörter im Schriftdeutschen besonders häufig vorkommen, sind sie nicht unbedingt besonders wichtig oder gar sprachdidaktisch besonders wertvoll. Ein bekanntes Beispiel ist die Häufigkeit der Wochentage: Während *Dienstag* nur relativ selten verwendet wird, ist *Freitag* ein

hochfrequentes Wort. Soll man deshalb in der Grundstufe nur die häufigen *Freitag*, *Samstag* und *Sonntag* unterrichten, *Montag*, *Mittwoch* und *Donnerstag* in der Mittelstufe und *Dienstag* erst in der Oberstufe? »Die unzureichende Berücksichtigung lexikalischer Bedeutungsstrukturen gibt keinerlei Anlass zu glauben, dass derjenige, der einen auf Frequenzbasis erstellten Grundwortschatz beherrscht, Deutsch verstehen und sich auf Deutsch hinreichend verständlich machen kann.« (19) Immerhin kamen im Laufe der Frequenzforschung durch technische Innovationen wie das Tonbandgerät neben schriftlichen Korpora zunehmend auch mündliche Korpora ins Blickfeld – bedingt durch den ungleich größeren (und damit teureren) Aufwand ihrer Transkription sind sie jedoch bis heute nicht in dem Maße ausgewertet wie schriftliche Korpora, wo es doch im Computerzeitalter ein Leichtes ist, jeden Morgen die Online-Texte von einem Dutzend Tageszeitungen durch den Rechner zu jagen und statistisch auswerten zu lassen. Leider geht Schnörch auf dieses Problem noch nicht umfassend ein, obwohl er es klar erkannt hat: »Zwei nahezu identische Korpora und ein darauf beruhender Grundwortschatz sind also vom kommunikativen Standpunkt nicht gleichzusetzen mit ihrer praktischen Anwendung in gesprochener *und* geschriebener Sprache.« (80) Hier wird, gerade wegen der Fragestellungen der Sprachdidaktik, noch intensiv weiter zu forschen sein. Aus welchen Gründen kann man dann also berechtigterweise ein Wort zum zentralen Wortschatz zählen, es für »brauchbar« oder »wichtig« halten? Je nach intendierter Anwendung können das sehr verschiedene Kriterien sein, was notwendig zu verschiedenen Kombinationen derselben führen wird und damit zu verschiedenen Ergebnissen. Schnörch nennt u. a. stilistische Neutralität, Grundbegrifflichkeit, semantische Expansions-

fähigkeit, Kompositionsfähigkeit, Derivationsfähigkeit, idiomatische Verwendungsbreite, Unentbehrlichkeit, Gebrauchswichtigkeit (17) ebenso wie semantischer Wert, Bindefähigkeit, Polysemie, struktur-, wort- und textbildende Fähigkeit (18), Fähigkeit zu Präfigierungen (292) und anderes mehr.

Aus der Sicht des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts fallen einem leicht noch weitere Kriterien ein wie z. B. die Nähe zu Internationalismen, die Derivationsfähigkeit bezüglich anderer Welt-sprachen, der funktionale Wert in Zusammenhang mit Deixis und Proxemik, die Möglichkeit der generischen Verwendung, die Brauchbarkeit für den Einsatz in evasiven Strategien usw. Je mehr pragmatische Kriterien in die Definition des Grundwortschatzes eingebracht werden, umso größer wird jedoch der Interpretationsspielraum, und schließlich wird »der Grundwortschatz« zur lexikographischen Fiktion. Daraus erwächst der Zwang, der Kriterienauswahl eine bestimmte Perspektivierung vorzugeben, um *einen* Grundwortschatz festzulegen. Schnörch hat sich dafür entschieden, bei seiner Untersuchung diese Perspektivierung entlang der zentralen sprachdidaktischen Frage zu entwickeln, *welche* Wörter im Spracherwerb vermittelt werden sollen. »Im Gegensatz zu den weitgehend geschlossenen Systemen der Lautung, der Morphologie und [...] der Syntax, wird die Lexik als die einzige Komponente angesehen, die quantitativ reduzierbar ist.« (12) Doch das wäre noch zu kurz geschlossen, weil es nicht allein um die mögliche Reduzierung geht – die Frage der Sprachdidaktik ist weit komplexer: Wann muß ich welches Wort einführen, um in möglichst kurzer Zeit ein möglichst hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit zu erreichen? Folglich spricht Schnörch auch davon, daß sich »die Blickrichtung demnach geändert

[hat]. Es geht nicht mehr vorrangig um die Reduzierung des Gesamtwortschatzes, sondern um den Aufbau eines Lernwortschatzes« (380).

Aus sprachdidaktischer Sicht wäre es schön gewesen, wenn Schnörch sich – zumindest allgemein – auch zu Fragen des Gesamtwortschatzes geäußert hätte, was er als vorwissenschaftlich vermeidet. Es wäre jedoch den Lehrenden gewiß eine didaktische und motivationale Hilfe, könnten sie konkreter darauf verweisen, daß der Grundwortschatz neben Konzepten wie aktiver, passiver, potentieller und allgemeiner Wortschatz steht und welche Beziehung er zu denselben hat.

Unter Hinweis auf die lange Geschichte der Frequenzforschung, in der Kaeding mit seinem *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache* 1897 die erste sprachstatistisch gewonnene Datenbasis erstellte, vergleicht Schnörch sieben verschiedene Korpora, die zwischen 1970 und 1992 entstanden. Eine besonders breite Basis haben unter diesen Beispielen sicher Rosengrens *Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache* von 1972 und Ruoffs *Häufigkeitswörterbuch der gesprochenen Sprache* von 1981. Daneben zieht Schnörch jedoch auch Sonderkorpora wie z. B. Augsts *Kinderwortschatz* von 1985 heran sowie die im Zustandekommen recht arbiträre Liste des Goethe Instituts/VHS-Verbandes für das *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Die lexikalische Verflachung, die die sicherlich gutgemeinte ausschließlich kommunikative Perspektivierung des *Zertifikats* mit sich brachte, muß hier nicht weiter diskutiert werden; Schnörch umgeht das Problem dezent, indem er darauf hinweist, daß »zwischen Frequenz und Nützlichkeit ein relativ hoher Deckungsgrad besteht« (173). Thematische Rekurrenzkriterien arbiträr festzulegen, ist jedoch hoch problematisch, und es muß untersucht werden, ob die Ergebnisse dieses Vorgehens sich nicht am

Ende ohnehin mit lexikalischen Rekurrenzkriterien weitgehend decken.

Bedauerlich, aber in einer ersten grundlegenden Studie vielleicht nicht zu leisten, ist das Fehlen einer Diskussion der Problematik des Deutschen als plurizentrischer Sprache. Obschon Schnörch die systematischen Verbesserungen der lexikalischen Arbeit im ÖSD gegenüber dem Zertifikat hervorhebt (182), werden dieses Thema und die sich daraus begründenden Folgen nicht weiter analysiert. Es wäre schön, wenn der Autor – einmal so weit in dieses Gebiet eingearbeitet – auch diesen Aspekt in Zukunft als weiteres Kriterium diskutieren und gewichten würde. Ebenso wenig geht er auf den Zusammenhang zwischen lexikalischer Vorgabe (Wortschatzlisten für das Zertifikat) und Testentwicklung ein, obwohl es naheliegen müßte, diesen Aspekt auszu-leuchten, sobald man von einer deskriptiven zu einer präskriptiven Definition des deutschen Grundwortschatzes geht.

Die eigentliche Kärnerarbeit der Dissertation bleibt den Lesern dieses Buches fast verborgen: nur ganz knapp stellt Schnörch dar, wie viele zehntausend (sic) Lemmata er in den sieben untersuchten Korpora Wort für Wort untersuchte, aus denen er dann durchschnittlich knapp 4000 Worte in eine selbst entwickelte Datenbank übertrug, die am Ende knapp 27.000 Datensätze umfaßte. »Die kurzen Ausschnitte sollen eine Vorstellung davon vermitteln, mit welchen Schwierigkeiten man bei der Umsetzung der gedruckten Korpora in eine adäquate Datenbankstruktur konfrontiert wird.« (214 f.) Detailprobleme waren dabei neben vermutlich endlosen Korrekturen die Lemmatisierung, die Bedeutungsangabe und die Wortartenzuordnung.

Die Darstellung der theoretischen Diskussion um die problematische Definition von Zählheiten ist lexikologisch sehr spannend: Wie wird mit Suppletiv-

formen verfahren, wie werden Homonyme und Polyseme behandelt? Wie wird mit nicht disambiguierten Wörtern umgegangen? Wie wird eine wortartenspezifische Schnittmengenbildung erreicht, wenn in den Korpora zum Teil Wortarten nicht festgelegt wurden? Schnörchs Wortartenbestimmung legt für diesen Arbeitsschritt nach Auswertung aller vorhandenen Wortarten zunächst nur Nomina, Verben und »Sonstige« fest. Es wäre wünschenswert, die Kategorie »Sonstige« im nächsten Schritt zumindest noch in Autosemantika und Synsemantika zu unterteilen. Als noch spannender erweist sich die Frage, wie die in Schnittmengen definierten Autosemantika bestimmten thematischen Bereichen zugeordnet werden können, ob man Mehrfachzuordnungen vornehmen sollte, ob man eher allgemeinere Kategorien schafft oder eher spezifischere Kategorien. Nur wenn solche Fragen auf einer guten theoretischen Basis entschieden werden, lassen sich sinnvolle und anwendungsfreundliche Ergebnisse bezüglich der thematischen Ausrichtung des Grundwortschatzes erzielen. Um mit diesen Problemen überhaupt umgehen zu können, vergleicht Schnörch daher Wortbedeutungen, also Sememe (228 f.). Die nachträgliche Monosemierung nicht disambiguiert Lemmata ist eine Gratwanderung, die zeigt, daß der zukünftige Aufbau von Korpora nicht mehr als dekontextualisierte Frequenzmessung vor sich gehen darf, wie das bei der berühmten rechnerbasierten Analyse der Tageszeitungen meist noch der Fall ist. Gravierende Folge einer grundsätzlichen Verbesserung der Theorie des Grundwortschatzes sind die daraus resultierenden schwierigeren Anforderungen an die *Lexikographie*. »In alphabetisch geordneten Wörterbüchern gehen allzu leicht Wortbildungszusammenhänge verloren, Wortfamilien werden häufig willkürlich

getrennt [...], was erst bei einer rückläufig-alphabetischen Sortierung offenkundig wird.« (292) Anknüpfend an die Frage, ob man Wortformen, Worte, Lexeme oder Sememe untersucht, kommt man zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Verwendet man nicht die Häufigkeit als einziges Kriterium, so scheiden Wortformen sofort aus, und sobald man z. B. Kriterien wie die Präfigierungsproduktivität hinzunimmt, kann man eigentlich nur noch Sememe, also die inhaltliche Seite der sortierten sprachlichen Zeichen, untersuchen. Deren sinnvolle Aufbereitung und Darstellung wird eine lexikografische Herausforderung ersten Ranges, die in Vernestung, Relationierung und Abgrenzung völlig neue Wege erfordern wird.

Zusammenfassend kann man sagen, daß dies ein außerordentlich gelungenes Buch geworden ist, dessen Bedeutung kaum zu unterschätzen ist. Es ist dem IDS zu danken, daß dieser wertvolle Beitrag, auf den in Zukunft viele aufbauen werden, als Band 26 in die renommierte Reihe *Studien zur Deutschen Sprache* aufgenommen wurde. Einzig der Preis von 88,- Euro schreckt wirklich ab – das kann sich kaum ein Leser privat leisten, und die Bibliotheken können es auch bald nicht mehr. Dennoch: Der Band von Ulrich Schnörch sollte in Zukunft möglichst in keiner Bibliothek fehlen, in der zu lexikologischen Fragen des Deutschen gearbeitet wird oder in der zu sprachdidaktischen und curricularen Fragen des Deutschen als Fremdsprache gearbeitet wird. Er sollte auf dem Tisch aller Lehrbuchautoren stehen, die im Bereich der Grund- und Mittelstufe Material erarbeiten. Auf dem Rechner des IDS stehen weitere Informationen unter <http://www.ids-mannheim.de/lexik/personal/schnoerch.html> zur Verfügung. Schnörchs klare und solide Gedankenführung, sein gut strukturierter Aufbau

und seine anwendungsbezogenen Konzepte sind zukunftsweisend, wenngleich der Autor zu Recht selber einschränkt, seine Arbeit wolle zwar erst eine »als solche verstandene Grundwortschatzlexikografie aus dem Dornröschenschlaf [...] befreien«, sei aber eben nur der Anfang: »So gesehen verstehe ich meinen Beitrag zur Erforschung des Grundwortschatzes als Vorarbeit, als den ersten einer Reihe noch erforderlicher Schritte auf dem Weg zu einer echten Grundwortschatzlexikografie.« (8) Mögen viele weitere solche Schritte folgen!

Scholze-Stubenrecht, Werner (Projektleitung):

Kompaktwörterbuch deutsche Rechtschreibung: schnell und zuverlässig. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2003. – ISBN 3-411-70571-X. 431 Seiten, € 9,95

(Fritz Neubauer, Bielefeld)

Schon bei mehreren früheren Anlässen war bei Wörterbuchausgaben dieses Verlags zu beklagen, daß sich der Titel des Werkes veränderte, ohne daß es im Inhalt des Bandes selbst Veränderungen gegeben hatte. Zuletzt der Fall war dies bei der wundersamen Verwandlung der 3. Auflage des *Duden Bedeutungswörterbuchs* aus dem Jahre 2002 in ein *Duden Standardwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* vom selben Jahr. 1103 Seiten identischer Text, die 48 Seiten Anhang machten das *Bedeutungswörterbuch* nicht zu einem Lernerwörterbuch DaF; in der Rezension von Köster/Neubauer in *Info DaF* (30 (2003), 237–244) wurde dieses bewertet als eine »Unverfrorenheit des Verlages, die nur darauf angelegt sein kann, potentiellen Käufern vorzugaukeln, daß es sich um ein wirkliches DaF-Wörterbuch handeln könnte« (238).

Nun gibt es denselben Fall hier mit dem *Kompaktwörterbuch deutsche Rechtschreibung* aus dem Jahr 2003, das mit identischen 431 Seiten im Jahre 1998 unter dem Titel *Praxiswörterbuch zur neuen Rechtschreibung* erschienen ist. Nur im Vorwort wurde der Titel angepaßt, sonst hat sich nichts geändert, obwohl sich seit 1998 in der Orthographie doch einiges geändert hat: So wurden z. B. im 2. Bericht der Zwischenstaatlichen Kommission vom Dezember 1999 die »offensichtliche[n] Fehleinträge (wie bei *wieder sehen*)« (1) korrigiert und in den danach erscheinenden Wörterbuchaufgaben entsprechend geändert: das *Praxiswörterbuch* alias *Kompaktwörterbuch* hat als Eintrag weiterhin nur *wieder sehen*, aber einen Beispielsatz *er wird sie bald wiedersehen*. Für potentielle Benutzer heißt das also, daß ihnen mit Jahreszahl 2003 eine Version von 1998 geliefert wird. Aber selbst dieser Stand ist veraltet, denn die sogenannte »Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung« hatte kurz vor ihrer Auflösung in ihrem 4. Bericht z. B. das ursprünglich 1996 vorgeschlagene *es tut mir Leid* ersetzt durch das fast wiedererstandene *es tut mir leid* (allerdings in der Grundform in einem Wort!) und die gleichfalls wiedererstandene, groß geschriebene *Gelbe Karte* bestätigt. Daß die inzwischen ebenso wiedereingeführten *Alleinerziehenden* schon 1998 im *Praxis-/Kompaktwörterbuch* propagiert wurden, scheint weise Voraussicht gewesen zu sein. Trotzdem ist der vorliegende Band also doppelt veraltet.

Dreifach veraltet wird er sein, wenn der als Nachfolger der »Zwischenstaatlichen Kommission für deutsche Rechtschreibung« gegründete »Rat für deutsche Rechtschreibung« die in seinem Statut unter Punkt 1 beschriebene Aufgabe wahrnimmt, »die Einheitlichkeit der Rechtschreibung im deutschen Sprachraum zu bewahren und die Rechtschrei-

bung auf der Grundlage des orthografischen Regelwerks (Regeln und Wörterverzeichnis von 1996 in der Fassung von 2004) im unerlässlichen Umfang weiterzuentwickeln« und »Vorschläge zur Anpassung des Regelwerks an den allgemeinen Wandel der Sprache« macht. Ein Datum wird dafür nicht genannt, so daß nicht klar ist, ob damit das ursprüngliche Datum vom 1. August 2005 für das Inkrafttreten des »Regelwerks von 1996«, von dem es jetzt also »eine Fassung von 2004« gibt, die noch nicht umgesetzt und erst Anfang des Jahres 2005 veröffentlicht wurde (Zwischenstaatliche Kommission 2005), gemeint ist.

Das hat den Duden-Verlag nicht daran gehindert, mit Berufung auf die abgeschlossene Arbeit der nicht mehr existierenden »Zwischenstaatlichen Kommission für deutsche Rechtschreibung« die 23. Auflage von *Duden Die deutsche Rechtschreibung* »mit Regelergänzungen« zu drucken, ohne die weiteren Änderungen des »Rats für deutsche Rechtschreibung« abzuwarten, zumal die laut Vorwort »zuständigen politischen Entscheidungsträger im Juni 2004« doch den neuesten »Ergänzungen« zugestimmt hätten. Es wird interessant sein, in der für August 2005 angekündigten 24. Auflage (vgl. Schmoll 2005) dann zu lesen, wieso die »allein verbindliche« Version von 2004 dann plötzlich doch nicht mehr verbindlich sein wird.

Hier zeigt sich eine Verlagspolitik, die darauf angelegt zu sein scheint, möglichst viele Exemplare unter irgendwelchen Titeln mit irgendwelchen Versprechungen verkaufen zu können, unabhängig davon, welchen Nutzen die Käufer davon ziehen können. Es ist bezeichnend, daß die anderen Wörterbuchverlage angesichts der nicht absehbaren Entwicklung bisher davon abgesehen haben, Neuauflagen auf den Markt zu bringen.

Literatur

Schmoll, Heike: »Ohne Zehetmair: Kritiker der Rechtschreibreform in München«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 24. Februar 2005.

Scholze-Stubenrecht, Werner (Projektleitung): *Praxiswörterbuch zur neuen Rechtschreibung*. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 1998.

Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung vom 16.12.2004 (unveröff.).

Zusammenfassung der wichtigsten Vorschläge des vierten Berichts und des ergänzenden Berichts der Zwischenstaatlichen Kommission für deutsche Rechtschreibung (unveröff.).

Zweiter Bericht der Zwischenstaatlichen Kommission für deutsche Rechtschreibung (Februar 1998–Dezember 1999) (unveröff.).

Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung (Hrsg.): *Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Amtliche Regelung*. Tübingen: Narr, 2005.

Schubert, Klaus (Hrsg.):

Übersetzen und Dolmetschen. Modelle, Methoden, Technologie. Tübingen: Narr, 2003 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 4/1). – ISBN 3-8233-6028-0. 350 Seiten, € 58,00

(Claudia Dathe, Kiew / Ukraine)

Der vorliegende Sammelband ist die erste Nummer des *Jahrbuchs für Übersetzen und Dolmetschen* für den Jahrgang 2003. Er enthält ausgewählte Beiträge des Saarbrücker Symposiums zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft aus dem Jahr 2001. Das Jahrbuch wurde 1999 von der Deutschen Gesellschaft für Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft gegründet, um die Theorienvielfalt in den genannten Disziplinen zu entfalten und darüber hinaus den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Diese Vielfalt in der Forschung spiegelt der vorliegende Band wider. Es finden sich Bei-

träge zum Fachtextübersetzen, zu Textsortendiskussionen, zur Terminologearbeit und zum Dolmetschen, aber auch zur Rolle der Norm im Übersetzen, zur methodischen Gestaltung der Ausbildung von Übersetzerstudenten und über Arbeitsprozesse und Berufsbilder in der Fachkommunikation.

Die ersten drei Artikel befassen sich mit Übersetzungsfragen im Fachgebiet des Rechts. Reiner Arntz geht in seinem Artikel »Sprachvergleich, Rechtsvergleich und Übersetzen im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch« auf die Entwicklung der spanischen Rechtssprache ein und hebt dabei besonders deren Vielfalt hervor, die sich aufgrund verschiedener Rechtssysteme in den spanischsprachigen Ländern ergibt und die vor allem lexikalische Übersetzungsfallen hervorbringt, weist aber auch auf länderübergreifende Normungsversuche hin. Der kontrastive Vergleich Spanisch-Deutsch nimmt terminologisch-definitorische und textstrukturelle Unterschiede in den Blick, die an Beispielen demonstriert werden. Abschließend wird ein Ausblick auf die didaktische Nutzung gegeben. Der Beitrag »Gemeinsamkeiten in Sprachwissenschaft und Rechtswissenschaft – Zur Methodenwahl bei der Bedeutungsermittlung« von Ingrid Simonnaes geht der Frage nach, mit welchen Methoden Verstehen im juristischen und im linguistischen Bereich erzielt wird und wie man sich die juristischen Methoden für die Erschließung juristischer Texte zunutze machen kann. Der eigentlichen Untersuchung einiger Gerichtsurteile und dem damit verbundenen Textvergleich geht eine umfangreiche Methodendiskussion voraus, die für die sprach- und übersetzungswissenschaftlich gebildete Leserschaft wenig Neues enthalten dürfte. Im praktischen Teil zeigt die Autorin anhand deutscher Gerichtsurteile und Gesetzestexte, daß das juristi-

sche Verstehen den Umfang des linguistischen Verstehens bei weitem überschreitet. Dazu wird ein Mehr-Schritt-Analyseverfahren vorgestellt. Der äußerst informative und ausgezeichnet strukturierte Artikel von Ulrich Daum »Übersetzen von Rechtstexten« befaßt sich mit allen übersetzungsrelevanten Aspekten dieser Textsorten. Daum widmet sich als erstes einer Einteilung der Rechtstexte auf der Basis ihrer kommunikativen Funktionen, wobei er mehrere Differenzierungsvorschläge unterbreitet. Als Besonderheit bei der Übersetzung von Rechtstexten im Vergleich zu anderen Fachtexten hebt er wie Arntz die Probleme hervor, die sich aus heterogenen Rechtssystemen ergeben. Für Übersetzungsdidaktiker ist Daums Artikel nicht zuletzt auch deshalb äußerst brauchbar, weil er zu verwendende Übersetzungsstrategien ausführlich diskutiert, aktuelle Tendenzen beschreibt und alles gut systematisiert darstellt.

Heidrun Gerzymisch-Arbogast beschäftigt sich in ihrem Beitrag »Norm and Translation Theory: Some Reflections on its Status, Methodology and Implications« mit der Rolle von Normen für das Übersetzen. Nach einer ausführlichen theoretischen Diskussion wird auf der Grundlage des ICS-Modells von Klaus Mudersbach ein Konzept von Norm und Standard abgeleitet, das als Basis dienen soll, um in Forschungen zu Normen sowohl den Aspekt der Norm als auch des Standards mit einzubeziehen. Die Autorin schlägt einige Forschungsfragen zur Bearbeitung vor. Der stark theoretisch ausgerichtete Artikel hätte sicher durch die Anführung von Beispielen an Lesbarkeit gewonnen.

Einer der vordergründig auf die Übersetzungsdidaktik orientierten Beiträge ist der Artikel »Modelling the Teaching of Technical Translation and Critical Assessment of Professional Translation«

von Winfried Lange. Ausgangspunkt seiner Diskussion ist die Frage der Äquivalenzebenen bei Fachtexten und Wege ihrer Erreichbarkeit. Lange stellt dazu u. a. einen Algorithmus für die rezeptive und produktive Phase des Übersetzungsprozesses bei Fachtexten vor. Den weitaus größten Teil des Beitrages nehmen kommentierte Übersetzungsbeispiele aus der Fachsprache Technik (Sprachenpaar Englisch-Deutsch) ein, deren Nutzen allerdings sehr begrenzt ist, da die Kommentare zu den Übersetzungen sich auf die Korrektur der falschen Lösungen beschränken, ohne irgendeine Form der Erläuterung zu geben. Ein zweiter Beitrag mit didaktischem Schwerpunkt stammt von Lisa Funk und hat »Einen methodisch-didaktischen Modellentwurf für Fernlehrmodule in der Ausbildung von Fachübersetzern« zum Inhalt. Die Autorin geht auf ausgewählte Lernangebote im Internet ein und beschreibt dann ausführlich das Fernlehrmodul für rechnergestütztes Übersetzen der FH Flensburg. Dieses Fernlehrmodul wurde sowohl an einigen deutschen Universitäten als auch an drei baltischen Universitäten erprobt und kann damit auch als ein gutes Beispiel für wissenschaftliche Kooperation mit den neuen osteuropäischen EU-Mitgliedern gelten.

Die beiden folgenden Artikel befassen sich mit Fragen des Dolmetschens. In dem Beitrag »Methodologische Probleme und Lösungsansätze in einer Untersuchung über stille Pausen und Verzögerungsphänomene im Simultandolmetschen« gibt Benedetta Tissi einen ausführlichen Überblick über die vorhandene Forschungsliteratur auf diesem Gebiet und macht auf Schwierigkeiten in der Zugänglichkeit und fehlende Systematisierung aufmerksam. Sie stellt eine neue Kategorisierung der Redeflußunterbrechungen vor und beschreibt die Untersuchungen, die sie dazu durchführte.

Die Ergebnisbeschreibung fällt insgesamt etwas dürftig aus, was aber auch daran liegen könnte, daß das als Dissertationsvorhaben bearbeitete Thema noch nicht abgeschlossen ist. Adela Opraus' Thema »Rollen der Dolmetscherin in der psychotherapeutischen Triade« stellt eine interessante Beleuchtung der potentiellen und aktuellen Rollen des Dolmetschers in der Psychotherapie dar. Die Autorin beschreibt ausführlich die Rollen »Sprachmittler«, »Informationsmittler«, »Situationsmittler« und »Kulturmittler«. Anhand von Fragebögen werden diese möglichen Rollen mit den in der Praxis vorherrschenden verglichen, wobei auch die Psychotherapeuten selbst zu Wort kommen. Die einzelnen Antworten werden umfassend dargestellt, die Interpretation ist im Verhältnis dazu sehr knapp. Die folgenden zwei Artikel sind Aspekten der Terminologiewerkarbeit gewidmet. Margaret Rogers geht in ihrem Beitrag »Terminologies Are Dead – Long Live Terminologies!« auf die Möglichkeiten ein, die sich durch das Internet für die Terminologiewerkarbeit ergeben, und zwar insbesondere auf die Arbeit mit in großem Umfang zur Verfügung stehenden Hintergrundtexten, die eine ganz neue Herangehensweise erfordern. Sie stellt dabei die klassische Methode des Einfügens terminologischer Einheiten aus Terminologiesammlungen der Suche, Bewertung und Archivierung von Termini aus Texten gegenüber. Der praxisorientierte Artikel von Angelika Ottmann und Anke Kortenbruck »Computergestützte Terminologiewerkarbeit mit Terminologieverwaltungssystemen« bietet Überlegungen zu Tools für die Terminologieverwaltung aus der Sicht eines Übersetzungsdienstleisters. Es werden Kriterien zur Auswahl eines Systems vorgestellt und die Datenstrukturierung in den Systemen beschrieben. Der Artikel führt die Vorteile von Terminologieverwaltungssystemen

men vor Augen und gibt brauchbare Auswahlkriterien für die Beschaffung eines eigenen Systems an die Hand.

In den nächsten drei Artikeln werden spezifische Fragen des Fachtextübersetzens behandelt. Gisela Thome stellt in ihrem überaus interessanten Artikel »Die Übersetzung wissenschaftsjournalistischen Textmaterials als Teil der Unternehmenskommunikation« Übersetzungsprobleme und Lösungen für diese Textsorte vor. Dabei werden makrostrukturelle Phänomene wie Überschriften und Einleitungen und mikrostrukturelle Aspekte wie der Ausdruck wertender Aussagen, die Formulierung von Erläuterungen und stilistische Mittel diskutiert. Die erfaßten Phänomene werden immer auch funktional eingeordnet und zeigen damit die wichtige Verbindung zum außersprachlichen Kontext und zur Funktion des Gesamttextes an. Der Artikel gibt einen umfassenden Überblick über die spezifischen Phänomene der Textsorte und läßt sich didaktisch gut verwerten. Echten wissenschaftlichen Gewinn vermittelt ebenfalls der Beitrag »Determinanten der Verständlichkeit englischer und deutscher Fachtexte« von Claudia Giehl, an dessen Beginn die Hypothese steht, englische Fachtexte seien leichter verständlich als deutsche. Über die Feststellung, daß sowohl der Anteil der Termini als auch die syntaktische Gestaltung englischer und deutscher Fachtexte nahezu identisch sind, kommt die Autorin zur Analyse des sogenannten Resttextes und betrachtet die Rolle der nicht-fachlichen Bestandteile eines Fachtextes für die Verständlichkeit. Eine kompakte Beschreibung der Untersuchungsergebnisse rundet den übersichtlichen und methodisch transparenten Beitrag ab. Das Thema des *Technical Writing* wird von Leona von Vaerenbergh in ihrem Artikel »Fachinformation und Packungsbeilage: Fachübersetzung oder mehrsprachiges interkulturelles Technical Writing?« aufge-

griffen. Der vergleichenden textlinguistischen Analyse belgischer übersetzter und deutscher Originaltexte geht eine Beschreibung der gesetzlichen Bestimmungen über die Erstellung von Fachinformationen in der EU und in EU-Ländern voraus. Es werden makro- und mikrostrukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt, jedoch keine Schlußfolgerungen aus den Beobachtungen gezogen.

Der Herausgeber des Bandes ist mit dem Beitrag »Integrative Fachkommunikation« vertreten, in dem er auf Kompetenzen und Berufsbilder im Bereich Fachkommunikation eingeht. Breiten Raum nehmen dabei die inhaltlichen Überschneidungen der Berufe Fachübersetzer und technischer Redakteur ein. Darüber hinaus beschreibt er eine Reihe von Tätigkeitsfeldern, die sich momentan einer eindeutigen Zuordnung zu Berufsbildern entziehen.

Der Band stellt einen umfassenden Blick in die aktuelle Forschung dar und dürfte sowohl Theoretikern als auch Praktikern und Didaktikern auf dem Gebiet des Übersetzens und Dolmetschens Erkenntniszuwachs bieten. Er kann ebenso als Ausgangspunkt für weitere Studien dienen, da die meisten Beiträge ausführliche Literaturverweise enthalten.

Schwitalla, Johannes:

Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. Auflage. Berlin u. a.: Erich Schmidt, 2003 (Grundlagen der Germanistik 33). – ISBN 3-503-06 168-1. 240 Seiten, € 19,95

(*Manuela von Papen, London / Großbritannien*)

Seit über Sprache geschrieben wird, wird damit meist die Schriftsprache gemeint, Gesprochenes wurde (und wird) oft vernachlässigt, und traditionell haftet(e) ihm

ein eher negativer, teilweise sogar verächtlicher Ruf an. Philosophisch und sprachwissenschaftlich spielte es lange Zeit keine Rolle. Kurt Tucholsky fällt 1927 folgendes abwertendes Urteil: Die Alltagssprache sei »ein Urwald – überwuchert vom Schlingengewächs der Füllsel und Füllwörter« (13). Gegen Haltungen wie diese will das vorliegende Buch, das jetzt in zweiter, überarbeiteter Auflage vorliegt, angehen und ein Plädoyer für die »Würde der Alltagssprache« leisten, da sie exakt zu beschreibende kommunikative Funktionen hat und »voller Überraschungen [steckt]. Sie ist lebendig und geschmeidig, hat zuweilen Witz und ästhetische Reize« (15). Keinesfalls sollte sie als minderwertig und seicht abgetan werden.

Da die Untersuchung gesprochener Sprache abhängig von bestimmten technischen Voraussetzungen ist, handelt es sich um eine »späte« Wissenschaft, die erst seit den sechziger Jahren systematisch betrieben wird. Vor dem Hintergrund der umfangreichen Forschung, die bereits auf diesem Gebiet geleistet worden ist (besonders im Bereich Syntax, weniger im Bereich Wortschatz), gibt dieses Buch Einblicke in die Möglichkeiten und Funktionen mündlicher Alltagskommunikation. Da sich der mündliche schneller als der schriftliche Sprachgebrauch ändert und diesen unweigerlich beeinflusst, wird in der Untersuchung mündlicher Sprache dem Sprecher buchstäblich »aufs Maul geschaut«, und dies ermöglicht eine Momentaufnahme von Schemata, Veränderungen und Trends.

Wie sich Schreib- und Sprechsprache voneinander unterscheiden, aber auch, welche Gemeinsamkeiten sie haben, will das Buch herausarbeiten und setzt sich zum Ziel darzustellen, wie Gesprochenes gebildet und eingesetzt wird. Es ist gedacht als Hilfsmittel für Germanisten, die gesprochene Sprache analysieren wollen

(dialektal, soziolinguistisch, DaF-spezifisch etc.), hat aber auch Relevanz für andere Richtungen (Psychologie, Ethnographie oder Medienwissenschaften). Daher ist es sowohl eine Anleitung (oder Wiederholung) für Sprachwissenschaftler und -praktiker, als auch eine Anregung zu disziplinübergreifenden Überlegungen.

Basierend auf einer Reihe von Korpora, die vom Institut für deutsche Sprache erstellt wurden, aber auch unter Berücksichtigung anderer Forschungsarbeiten wird die Beschreibung und Funktionalität gesprochener Sprache mit Hilfe mehrerer, aufeinander aufbauender Kapitel veranschaulicht (Laute – Silben – Äußerungseinheiten – Syntax – Lexik). Während Schriftsprache zwar häufig syntaktisch korrekter und komplexer (Nominalphrasen, attributive Nebensätze) sein mag, zeichnet sich gesprochene Sprache durch »unmittelbarere« Eigenschaften aus, wie zum Beispiel weniger normierte Regeln in Aussprache, Satzmelodie, Lexik und Syntax. Gesprochenes tendiert zum salopperen Ausdruck, individuellen Variationen und zeichnet sich besonders durch den Gebrauch von Partikeln aus. Besonders wichtig sind aber nicht nur die verbalen Prinzipien, die der Sprecher bei der Formulierung einsetzt, sondern deren kommunikative Funktionen. In der Alltagssprache monologisieren wir nicht, sondern werden durch die Anwesenheit eines Gegenübers in unserem Sprech- und Sprachverhalten beeinflusst (z. B. *code switching*, Widerspruch, Korrektur, Unterbrechung), und der Sprecher hat mehr Möglichkeiten (inklusive non-verbaler Kommunikation). Damit ist Sprechsprache eigentlich fast immer eine einmalige Ad-hoc-Leistung. Die Ausleuchtung unseres mündlichen Sprechverhaltens ist eine Spiegelung unserer aktuellen Umgebung, auf die wir sprachlich reagieren, sei

es auf unseren Gesprächspartner, das Gesprächsumfeld oder den Kontext.

In diesem Buch wird darum auf Sprecherbeiträge eingegangen, aber auch der Hörer und das »Miteinandersprechen« (33) werden berücksichtigt, da die Kommunikationssituation und das Wegfallen der zeitlichen und visuellen Distanz zwischen »Sprecher« und »Adressat« ganz andere Sprechgepflogenheiten schaffen. Diese Vorgehensweise schafft zum einen eine Alltagsrelevanz (Kommunikation findet nicht im Vakuum statt) und zum anderen eine willkommene Mehrdimensionalität.

Das Buch ist durchgehend zugänglich geschrieben. Der Autor baut seine Argumentation von kleinen Einheiten zu größeren auf. Jedes Kapitel wird nachvollziehbar dargestellt (kleine, gut nachschlagbare sprachwissenschaftliche und rhetorische Subkategorien), und jedes linguistische Konzept wird mit erklärenden Beispielen belegt. Am Ende der meisten Kapitel folgt ein längeres Sprechbeispiel, das als eine Art praktische Zusammenfassung fungiert und den Kapitelinhalt abrundet. Es wird einerseits in die »Art des Sprechens« eingeführt, gleichzeitig wird der Leser zum Nachdenken über das Sprechen selbst angeregt (ich zum Beispiel habe mich beim Lesen immer häufiger dabei ertappt, die transkribierten Beispiele laut zu lesen und über meine eigenen Sprechmuster und mein Kommunikationsverhalten anderen gegenüber nachzudenken). All das macht diese Veröffentlichung sehr wirklichkeits- und praxisnah. Die vielen eingestreuten Beispiele (aus verschiedenen Kontexten ausgewählt: Streitgespräch, Interview, unterschiedliche Gesprächspartner etc.) tragen dazu bei, Eindrücke über verschiedene Sprechkonventionen zu gewinnen: *Wie* sprechen wir *mit wem*, in *welcher Situation*, und *warum*?

Als Einführung konzipiert, bietet das Buch eine gelungene Mischung aus Elementarem und Weiterführendem. Als erster Eindruck, als Grundlage eignet es sich gut, da eine fundierte Basis aufgebaut wird, auf der – generell oder spezifisch – beliebig weitergearbeitet werden kann. Die vielen Querverweise sind dabei ausgesprochen nützlich. Zudem gibt es am Ende eine eindrucksvolle Literaturliste, die einen breiten Überblick über die Forschung gibt. Wer als angehender Germanist nicht genau weiß, wo am besten anzusetzen wäre, ist hier genauso gut aufgehoben wie jemand, der eine knappe Wiederholung in der Hand haben möchte (oder gar kein Germanist ist oder werden möchte). Der Autor erwähnt selbst am Anfang, daß es mittlerweile dermaßen viele Arbeiten zur Analyse von Sprechsprache gibt, daß der Überblick kaum noch zu gewährleisten ist. Aus diesem Grunde – aber nicht allein deshalb – ist dieses Buch eine gut lesbare Einführung in ein komplexes und faszinierendes Thema, geeignet für Muttersprachler und ausländische Lerner/Lehrer.

Dem Leser juckt es in den Fingern, das gerade Gelesene und Gelernte praktisch anzuwenden und bei einem zufällig im Bus mitgehörten Gespräch »Anakoluth!« oder »Ellipse!« zu rufen und an einem echten Gesprächstext zu üben. Das ist besonders lobenswert: Trotz der vielen Begriffserklärungen langweilt die Theorie nicht, sondern wirkt anregend, ganz gleich auf welcher Ebene. Und auch wenn dem Leser das Thema vielleicht relativ unvertraut ist, regt der Praxisbezug zum Blättern an.

Es erscheint beinahe unfair, nach Dingen zu suchen, die hier nicht völlig gelungen sind, aber es gibt einen Aspekt, der genannt werden sollte. Es gibt zu viele Textbeispiele aus dem alemannischen und rheinfränkischen Sprachraum, wo-

durch eine repräsentative Darstellung des Deutschen nicht gewährleistet ist. Bestimmte Aussagen, z. B. über Tempus oder dialektale Einflüsse, sind nicht unbedingt typisch für den gesamten deutschen Sprachraum. Das ist allerdings nur ein kleiner Einwand, denn auch diese regional begrenzten Beispiele zeigen, wie Sprache spontan verwendet wird. Es ist zu hoffen, daß auf der Basis dieser Einföhrung noch viele interessante Untersuchungen gesprochener Sprache durchgeführt werden, die möglicherweise regional weiter gestreut sind und/oder sich auf bestimmte Teilaspekte konzentrieren.

Siebel, Walter (Hrsg.):

Die europäische Stadt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003 (edition suhrkamp 2323). – ISBN 3-518-12323-8. 400 Seiten, € 14,00

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um die Festschrift für den Stadtforscher Hartmut Häußermann (Humboldt-Universität Berlin) zu seinem 60. Geburtstag. Die ausführliche und instruktive Einleitung von Walter Siebel erläutert wesentliche Merkmale der europäischen Stadt. Ausgehend von den von Max Weber erarbeiteten fünf historischen Charakteristika – Markt, Stadtbürgerschaft, eigene Gerichtsbarkeit, Selbstverwaltung und Befestigung – wird die europäische Stadt als »die Keimzelle der westlichen Moderne« (11) und »der Ort, an dem die bürgerliche Gesellschaft entstanden ist« (13), deklariert. Siebels Typologie hat ebenfalls fünf Merkmale: »Präsenz von Geschichte im Alltag des Städters, Stadt als wie immer utopisches Versprechen auf ökonomische und politi-

sche Emanzipation, Stadt als der besondere Ort einer urbanen Lebensweise, das überkommene Bild von der Gestalt der europäischen Stadt und schließlich ihre sozialstaatliche Regulierung« (18). Siebel stellt fest, daß die Stadt nicht mehr der besondere Ort einer urbanen Lebensweise ist (32) und im Prozeß der Suburbanisierung die Kernstädte zu den Verlierern zählen.

Auch hinsichtlich der kulturellen Potentiale fallen seine Beobachtungen negativ aus: »Die Stadt ist nicht mehr der besondere Ort des Urbanen. Urbanität ist ubiquitär geworden.« (49) Die gleiche Meinung vertritt Marco Venturi in seiner Studie über die posteuropäische Stadt in Europa, wenn er behauptet, daß aus den europäischen Stadtzentren die Funktionen vertrieben werden, die paradigmatisch für Urbanität waren, nämlich Wohnen und Produktion (106). Überhaupt geschehen die enormen Verstädterungsbewegungen in anderen Teilen der Welt: Neunzig Prozent der neuen städtischen Bevölkerung leben in nicht-westlichen Staaten (106). Als Prototyp von Urbanität gelten immer noch die US-amerikanischen Großstädte, die diesen Rang wohl auch im Zeitalter der Globalisierung beibehalten werden. Peter Marcuse geht der Frage nach, ob die europäische Stadt in einem allgemeinen Typus der globalisierten Stadt nach nordamerikanischem Vorbild verschwindet (112–117). Er glaubt nicht an eine Absorption der europäischen Städte-Identität und belegt dies mit Spezifika der *global city*, die es so in Europa nicht gibt: »Konzentration von Bürotürmen in einem Central Business District, Gentrifizierung der angrenzenden älteren Wohnquartiere, eine Verteilung der gesamten Stadt entlang einer neuen Konfiguration von Klasse und Rasse.« (112)

Das Phänomen der *shrinking cities* in der westlichen Welt ist ein Leitthema, das

viele Beiträge des Bandes bestimmt, explizit etwa Erika Spiegels Aufsatz über die europäische Stadt als schrumpfende Stadt (182–196) oder Christine Hannemanns Untersuchung über die Transformation der sozialistischen Stadt zur schrumpfenden Stadt (197–207). Karl-Dieter Keim fordert einen »kreativen Blick auf schrumpfende Städte« (208–218), vor allem mit Hilfe einer sozialwissenschaftlich angelegten Stadt- und Regionalforschung.

Die Sonderstellung von Berlin und New York unter den Weltstädten betonen Elizabeth Strom und John Mollenkopf: »Berlin und New York jedoch wurden vor kurzem mit der Aufgabe konfrontiert, ganze Stadtteile wiederherzustellen, da beide Stadtkörper, in gewissem Sinne tragisch, von geopolitischen Kräften zerrissen wurden, die ihre Wurzeln weit außerhalb ihrer Stadtgrenzen haben.« (284) Bemerkenswert ist die wissenschaftstheoretische Unterscheidung im Eröffnungsabschnitt ihres Aufsatzes: »Politökonomien neigen dazu, die Macht der Ideen der Kraft der Interessen unterzuordnen. Kulturtheoretiker dagegen betonen die Bedeutung des Diskurses.« (284)

Leider gibt es in dem Band nur wenige Beiträge über städtische Kulturpolitik oder Kulturtheorie. Eine rühmensewerte Ausnahme ist Rolf Lindners Studie über Georg Simmels erstmals 1903 veröffentlichten Essay *Die Großstädte und das Geistesleben* (169–178). Lindner zeigt, wie antizipierend Simmels Schriften sind und wie wichtig dieser Gelehrte noch für das 21. Jahrhundert sein kann.

Simon, Horst J.:

Für eine grammatische Kategorie »Respekt« im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen

Anredepronomina. Tübingen: Niemeyer, 2003. – ISBN 3-484-30474-X. 236 Seiten, € 68,00

(*Salifou Traore, Bangkok / Thailand*)

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise »kommunikative Determinanten« (1) Rückwirkungen auf die Sprachstruktur haben. Die Befassung mit dieser Frage soll Möglichkeiten zur Abgrenzung einer grammatischen Kategorie »Respekt« im Deutschen eröffnen.

Simon geht über das traditionell morphologische Kriterium zur Bestimmung der grammatischen Kategorien hinaus, um auch funktionale Aspekte in die Analyse mit einzubeziehen. Im Fokus der Analyse stehen die Anredepronomina des Deutschen. Der Band besteht außer aus einem einleitenden Teil und einer Bibliographie aus insgesamt sieben Kapiteln. Kapitel 1 (»Perspektivierung«, 4–23) bestimmt zuerst den Standort der Forschung zu den Anredepronomina im Deutschen. Dies soll dann Perspektiven für die Unterscheidung einer grammatischen Kategorie »Respekt« eröffnen. Dabei stellt der Verfasser fest, daß sich in den Referenzgrammatiken (Duden, Helbig/Buscha, Engel u. a.) die Beschäftigung mit den Anredepronomina auf die Flexionsparadigmen für die traditionellen Personalpronomina *ich, du, er/sie/es, wir, ihr, sie* beschränkt. Ausgeklammert werden die Formen der höflichen Anrede, »denn ihnen kommt nach Auffassung der betreffenden Autoren kein eigener grammatischer Status zu; sie sind sozusagen nur zusätzliche Anhängsel an das »eigentliche« System« (13).

Kapitel 2 (»Grammatische Kategorien«, 24–62) befaßt sich mit generellen Eigenschaften des recht diffusen Begriffs der grammatischen Kategorien. Dies soll darauf abzielen, »den Kategorienbegriff dergestalt auszuweiten, daß nicht unbedingt

auf Flexionseigenschaften zurückgegriffen werden muß, so daß Sprachen mit wenig oder gar ohne Flexion ebenso vom Modell erfaßt werden können« (25). Im Mittelpunkt stehen die Kategorien »Person« und »Numerus«. Anschließend formuliert Simon, daß Art und Ort der Markierung einer Kategorie von sekundärer Bedeutung sind. Entscheidend ist vielmehr, »wo die Kategorie interpretiert wird« (58). Damit legt er eine funktionale Deutung der grammatischen Kategorien nahe. Kap. 3 (»Höflichkeit und Respekt«, 63–91) behandelt über die indogermanischen Sprachen hinweg die Kategorie Respekt aus der Grammatik mehrerer Sprachen, in denen Begriffe wie »honorific forms«, »respect« geprägt sind. Respekt wird in diesem Zusammenhang als die »grammatikalisierte Form von Höflichkeit betrachtet« (75) und Höflichkeit als »Mechanismen« interpretiert, »die es ihren Mitgliedern ermöglichen, trotz alledem noch ›gut miteinander auszukommen«, d. h. zu verhindern, ›daß jemand sein Face verliert« (65). In Anlehnung an Brown und Levinson unterscheidet Simon positive und negative Höflichkeitsstrategien. Positive Höflichkeiten signalisieren dem Adressaten, »daß man ihn mag, ihm wohlgesonnen ist, mit ihm in einem solidarischen Verhältnis steht« (67), während negative zum Ausdruck bringen, »daß man sein Territorium respektiert, ihm nicht zu nahe tritt, ihm kommunikative Ausweichmöglichkeiten einräumt« (67).

Kapitel 4 (»Diachronie der deutschen Anredepronomen«, 92–133) verfolgt die Entwicklungsphasen der deutschen Anredepronomen vom Althochdeutschen bis zum Gegenwartsdeutschen mit seiner *du-Sie*-Dichotomisierung. Kap. 5 (»Die Grammatik des Respekts im Deutschen: Sie und anderes«, 134–187) setzt sich zuerst mit der Anrededichotomie *du* vs. *Sie* in der deutschen Gegenwartssprache

auseinander. Dabei sichtet Simon Argumente, die für die Unterscheidung einer grammatischen Kategorie »Respekt« im Deutschen plädieren. Anschließend wird dann im zweiten Teil des Kapitels anhand des Bairischen, das zwischen *Sie* (2. Person Honorativ) und *sie* (3. Person Plural) unterscheidet, festgestellt, daß manche dialektale Varianten des Deutschen eine teilweise ausdrucksseitige Verselbständigung der Honorativformen aufwiesen.

In Kapitel 6 (»Rückblick – mögliche Konsequenzen«, 188–202) werden mögliche theoretische Konsequenzen aus den vorangehenden Ausführungen gezogen. Es wird zwar eine grammatische Kategorie »Respekt« im Deutschen angenommen, aber erkannt, daß deren Domäne »sehr klein ist« (190). Abschließend werden Aufgabenfelder für künftige Forschungen zur Kategorie »Respekt« im allgemeinen identifiziert.

Der Band zeichnet sich dadurch aus, daß er Diskussionen zu zwei Themen, und zwar zu den grammatischen Kategorien bzw. zu dem Phänomen der Höflichkeit und seinen Realisierungsformen in den einzelnen Sprachen, eröffnet, deren Bedeutung nicht zu unterschätzen ist. Einerseits drängt sich die Frage auf, inwieweit funktionale Aspekte der Abgrenzung von grammatischen Kategorien gerecht werden können und welche Konsequenzen dies für die Sprachtheorie bzw. die Grammatikographie hat. Andererseits machen der Globalisierungsprozeß bzw. die Interkulturalität und der daraus resultierende Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften auf kommunikative Verhaltensweisen in zwischenkulturellen Begegnungsräumen aufmerksam, die der Natur sind, das »Face« jedes Dialogpartners zu wahren. Darin bekunden sich Vorzüge des Buchs.

Sokolowsky, Celia:

Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus: Deutschunterricht als Mittel imperialer Herrschaftssicherung in Togo (1884–1914). Stuttgart: ibidem-Verlag, 2004. – ISBN 3-89821-329-3. 137 Seiten, € 19,90

(Ulrike Magarin, Bielefeld)

Seit wenigen Jahren ist das Interesse an der kolonialen Vergangenheit Deutschlands erfreulicherweise wieder erwacht. Zu lange war das eigene koloniale Vermächtnis der Deutschen, von einigen Ausnahmen abgesehen, schlichtweg vergessen worden. Gründe für diese Amnesie sind sicherlich in der relativen Kürze – Deutschland besaß lediglich 30 Jahre von Bismarck euphemistisch bezeichnete »Schutzgebiete« – sowie in der Folgenlosigkeit des Kolonialbesitzes für die deutsche Geschichte und für unser derzeitiges historisches Bewußtsein zu sehen. Vermehrt wird nun in der Forschung und universitären Lehre, aber auch in der Öffentlichkeit dieser Bereich deutscher Geschichte aufgearbeitet. Auch die vorliegende Studie von Celia Sokolowsky leistet dazu ihren Beitrag.

Die Autorin untersucht in ihrer Arbeit den Bereich der Sprachenpolitik des Deutschen Kaiserreiches und die konkreten Bedingungen und die Gestaltung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der deutschen »Musterkolonie« Togo. Ihr Hauptkenntnisinteresse richtet sich auf die Funktion, die der Verbreitung der deutschen Sprache und dem Deutschunterricht in der Kolonie zukam, und auf die Interessen, die für sprachpolitische Entscheidungen ausschlaggebend waren. Die erste Kolonie des Deutschen Reiches bietet sich insofern als dankbares Untersuchungsgebiet an, als dort zum einen eine Fülle von sich zum Teil widersprechenden sprachpolitischen Prämissen in die Praxis umgesetzt wurde, und zum

anderen viel Quellenmaterial vorhanden ist.

Celia Sokolowsky gliedert ihre Abhandlung in die folgenden Abschnitte: Zunächst erläutert sie die historischen und politischen Voraussetzungen des deutschen Kolonialismus und die Entwicklung Togos. Sie erwähnt in der Einleitung, daß sie sich ihr historisches Hintergrundwissen v. a. dank der Werke Wehlers, Gründers, Sebalds, Knolls und Erbars erarbeitet habe. Leider wird bei der Frage nach den Gründen für den Umschwung von einer den Freihandel favorisierenden Position zu einer Befürwortung der Annexion fremder Gebiete lediglich die Position Wehlers referiert, der eine radikal »endogene« Theorie vertritt, die hauptsächlich innenpolitische Schwierigkeiten für den Positionswechsel der Führungsriege des Kaiserreichs verantwortlich macht. Es lassen sich jedoch in der Forschung, gerade bei Gründers, dessen Studienbuch zum deutschen Kolonialismus auch in die vorliegende Studie eingeflossen sein soll, neuere Ansätze und Forschungsergebnisse finden, die m. E. unbedingt, auch wenn es sich hier »nur« um ein einleitendes Kapitel handelt, Berücksichtigung finden sollten. Gerade die außenpolitische Konstellation der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts muß unbedingt in eine Analyse der historischen und politischen Voraussetzungen des deutschen Kolonialismus, so die Überschrift des Kapitels, einbezogen werden, um sich nicht dem Vorwurf der Einseitigkeit auszusetzen.

Auf die kurze Einführung folgt der größere Abschnitt »Entwicklung der deutschen Kolonie Togo«, wobei die Verfasserin besonders auf deren politische und ökonomische Entwicklung und die Entstehung eines Bildungswesens europäischer Prägung eingeht. In diesem Abschnitt geht die Autorin nicht nur auf die staatlichen Schulen ein, sondern auch auf

die wichtige Rolle, die die Missionsgesellschaften im Schulwesen der »Schutzgebiete« einnahmen. Nach dieser handbuchartigen Darstellung kommt Celia Sokolowski zu dem einen ihrer zwei Untersuchungsfelder, der Sprachenpolitik des Deutschen Kaiserreiches. Hier werden sowohl die politischen und ökonomischen Interessen der Kolonialherren bei der Verbreitung der deutschen Sprache als auch die Interessen der autochthonen Bevölkerung beim Erlernen der Sprache herausgearbeitet.

Bei der Auswertung der Debatten zur Sprachfrage in den Kolonien werden folgende Ergebnisse festgehalten: Auch die sprachpolitischen Entscheidungen des Kolonisators waren Ausdruck seiner sozioökonomischen Interessen. Das Deutsche Kaiserreich war zwar grundsätzlich bestrebt, seine Macht in der Kolonie auch durch sprachpolitische Entscheidungen zu sichern, die Kolonie so erfolgreich wie möglich auszubeuten, eine Akzeptanz der deutschen Herrschaft in der Kolonie zu erreichen und sich gegen die imperialen Konkurrenzkräfte zu behaupten, doch die Mittel, mit denen diese Ziele im sprachpolitischen Bereich umgesetzt werden sollten, waren widersprüchlich. Die Verbreitung der deutschen Sprache konnte man einerseits als Zeichen der Bindung an das Kaiserreich werten. Sie war zudem wichtig, um über deutschsprachiges Personal in der Kolonialverwaltung und Wirtschaft zu verfügen. Andererseits liefen die Herrscher Gefahr, daß sich die autochthone Bevölkerung durch die deutsche Sprache emanzipatorische Ideen und Herrschaftswissen aneignete und die Verbreitung der deutschen Sprache somit die Kolonialherrschaft destabilisieren konnte. Wurde zu Beginn der deutschen Herrschaft über Togo dem Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache bei gleichzeitigem Verbot anderer Fremdsprachen höchste Priorität zugestanden, um

Deutsch als Landessprache in der Kolonie einzuführen, so wurden dem Großteil der Bevölkerung nach dem sprachpolitischen Umschwung im Jahre 1910 lediglich Basiskenntnisse vermittelt. Nur eine kleine Elite wurde sprachlich umfassend auf zukünftige Tätigkeiten innerhalb der Kolonialverwaltung und des Handels vorbereitet. Sehr interessant ist meiner Meinung nach der Exkurs zu einem Vorschlag, eine vereinfachte deutsche Verkehrssprache in den Kolonien einzuführen, der jedoch nicht mehr verwirklicht werden konnte.

Der zweite Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der Gestaltung des Deutschunterrichts in Togo. In diesem Kapitel wird u. a. sehr anschaulich beschrieben, welche Inhalte die Lehrpläne und die Lehrwerke hatten, welche Lehrmethoden verwendet wurden, wie sich das Lehrpersonal zusammensetzte und wie es um den Kenntnisstand und die Berufschancen der Schulabsolventen bestellt war. Die Autorin bleibt jedoch nicht auf der Ebene der reinen Beschreibung stehen, gleichzeitig wird diskutiert, inwiefern sich z. B. in den Curricula die Interessen des Kolonisators manifestierten.

Die Autorin erweitert mit ihrer Studie also einerseits unser Wissen über die Geschichte der deutschen Kolonie Togo und über die Sprachenpolitik des Deutschen Kaiserreichs und trägt andererseits dazu bei, die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache zu erforschen. Trotz der streckenweise einseitigen Diskussion der geschichtswissenschaftlichen Forschungsliteratur sollte sich jeder historisch interessierte DaFler die Lektüre des Buches nicht entgehen lassen. Abschließend bleibt nur noch zu hoffen, daß das spannende Feld der Sprachenpolitik des Deutschen Kaiserreiches bald über regionale Einzelstudien hinaus umfassend aufgearbeitet wird.

Spies, Marcus:

Einführung in die Logik. Werkzeuge für Wissensrepräsentation und Wissensmanagement. Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2004. – ISBN 3-8274-1379-6. 243 Seiten, € 19,95

(Ralph A. Hartmann, Edinburgh / Großbritannien)

Dozenten stehen regelmäßig dem Problem der Lehrbuchauswahl gegenüber. Meist kommen sie zu dem Schluß, daß es für die jeweilige Thematik nicht das ideale Einführungswerk schlechthin gibt: Sie wählen das für ihre Zwecke geeignetste aus und sammeln aus den anderen, ihnen bekannten Propädeutika das beste Material für ihren Kurs zusammen oder schreiben, wenn sie die Zeit dazu haben, selbst eins. Letzteres scheint bei Marcus Spies' Einführung in die Logik der Fall gewesen zu sein. Zu bedauern dabei ist jedoch, daß keines der Kapitel seines Buches wenigstens als Quellenmaterial für andere einführende Logikkurse bzw. als Nachschlagewerk geeignet ist.

Spies' Zielsetzung bei der Abfassung der Einführung ist hochgesteckt und durchaus lobenswert, wobei er fünf Eckpunkte aufführt: 1) Keine Scheu vor Abstraktion und Formeln; 2) Vertiefung von sogenannten Ableitungstechniken; 3) Fächerübergreifende Darstellung der Logik und ihrer Anwendungsbereiche; 4) Thematisierung, jedoch nicht Hervorhebung des Verhältnisses zwischen Logik und Umgangssprache; 5) Herausarbeitung der Beziehung zwischen Logik und Wissen. So positiv und vielversprechend das ganze in Spies' Einleitung klingen mag, verfehlt das Buch leider letztendlich die Ziele doch deutlich. Traditionell sieht die Grobeinteilung der Einführung aus: Ungefähr ein Drittel nimmt die Aussagenlogik und etwa zwei Drittel die Prädikatenlogik ein. Im positiven Sinn neu ist Spies' Aufnahme der epistemischen Logik im Rahmen der

Darstellung der Prädikatenlogik; allerdings schildert der Autor diese an sich faszinierende Thematik wenig anschaulich, was wiederum das Unterfangen der Integration dieses Teilgebiets in die Einführung in Frage stellt.

Die größte Schwäche des Buches zeigt sich in didaktischer Hinsicht. Allein der Buchtitel muß in dieser Hinsicht als verfehlt bezeichnet werden, zumal Spies beispielsweise die seiner Ansicht nach wohl zu banalen Grundlagen wie das Üben von Wahrheitswertetafeln (Aussagenlogik) sowie das routinierte Umgehen mit (wenigen) prädikatenlogischen Quantorenformeln und Beweisen sträflich vernachlässigt. Stattdessen überhäuft Spies den Logik-Novizen mit sogenannten Fakten (feststehenden Lehrsätzen?) und Definitionen, was eher einen weiterführenden Kurs in Formaler Logik kennzeichnen würde. So finden sich etwa zwischen den Seiten 161 und 167 insgesamt 13 solcher Fakten und Definitionen, die lernpsychologisch gesehen so geballt schlichtweg nicht »verdaubar« sind.

Einen im Prinzip positiven pädagogischen Kniff kehrt Spies zudem in sein Gegenteil um: Immer wieder streut er Aufgaben mit auf den Kopf gestellten Lösungen in den Text ein; jedoch versäumt er es insbesondere bei den grundlegenden Übungen, überhaupt eine Lösung zu präsentieren, oder er wartet mit einer Lösung erst dann auf, wenn es die Formatierung des Haupttextes zuläßt – so wird Aufgabe 9.1 auf Seite 141 gestellt, aber die Lösung erst auf Seite 147 bzw. zwei Unterkapitel weiter präsentiert.

Schließlich verwendet Spies das Wort »didaktisch« im Rahmen seiner Zielsetzung hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Logik und Umgangssprache, wenn er sagt, daß diese Beziehung zwar thematisiert werden müsse, aber nicht didaktisch im Zentrum stehen solle (XVI). Danach versucht Spies hingegen ständig

umgangssprachliche Äquivalente zu logischen Ausdrücken zu finden, unter schlägt dann aber beispielsweise völlig, daß insbesondere so eine entscheidende logische Verknüpfung wie die Implikation mit ihren Wahrheitswerten aus umgangssprachlicher Sicht total kontraintuitiv ist, aber auch, daß die Disjunktion allenfalls dem umgangssprachlichen »entweder ... oder« (logisches EXOR bzw. $(A \wedge \neg B) \vee (\neg A \wedge B)$) entspricht.

Der Einführung ist – im Widerspruch zu Spies' Zielsetzungspunkt drei – in allen Teilen der Enthusiasmus des Fachspezialisten (Professor für »Wissensmanagement«) anzumerken, da der Autor eben ständig die Brücke zu praktischen Anwendungen wie speziell seinem Gebiet schlagen will, wobei er jedesmal übersieht, daß seine Anwendungshinweise (z. B. gutachterliche Stellungnahmen) nur mit viel Phantasie etwas mit klassischer Formaler Logik zu tun haben. Wer etwa im Bereich Informatik, also im naheliegendsten Anwendungsgebiet der Logik, allein schon mit einfachsten Programmiersprachen wie seinerzeit BASIC gearbeitet hat, muß wissen, daß beispielsweise die dort verwendete »Wenn ... dann«-Verknüpfung auf der umgangssprachlichen Verwendung des Ausdrucks basiert, demzufolge mit Logik in ihrer reinsten Form wenig zu tun hat.

Das Fazit zu Spies' Versuch der Anwendungsbezogenheit kann eigentlich nur sein: Man belasse die Logik in ihrer abstrakten Form und betrachte sie als Fingerübung im Umgang mit gewissen Verknüpfungen und einer limitierten Anzahl von Formeln – zumindest in einer Einführung in die Materie. Richtig präsentiert und geübt kann das sehr viel Spaß machen. Leider ist das mit Spies' Einführung nur schwer vorstellbar, es sei denn, man besucht begleitend zur Lektüre des Buches auch die dazugehörige Lehrveranstaltung des Autors.

Stark, Elisabeth; Wandruszka, Ulrich (Hrsg.):

Syntaxtheorien. Modelle, Methoden, Motive. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-5765-4. 309 Seiten, € 58,00

(*Salifou Traore, Bangkok / Thailand*)

Der vorliegende Sammelband geht auf die gleichnamige Sektion des XXVII. Deutschen Romanistentages (2001 in München) zurück. Darin werden generell (morpho-)syntaktische Erscheinungen insbesondere romanischer Sprachen analysiert. Die Herausgeber verfolgen dabei das Ziel, »gerade in der Romanistik eine produktive Theorien- und Methodendiskussion auf dem Gebiet der Syntax bzw. der Grammatik weiterzuführen« (6). Dementsprechend zeichnen sich die Beiträge aus durch eine theoretische Vielfalt: optimalitätstheoretische Grammatiken, Unifikationsgrammatiken, Role-and-Reference-Grammar, Dependenzgrammatik, funktionale Grammatik usw. Thematisch lassen die Beiträge drei Schwerpunkte zu:

- modellbasierte Beschreibungsprobleme syntaktischer Phänomene in den romanischen Sprachen
- Sprachtheorie und Grammatikschreibung
- syntaktische Variation und Sprachwandel.

Der Beitrag von A. Abeillé und D. Godard »The structural diversity of complex predicates in Romance« leitet den ersten thematischen Schwerpunkt ein. Darin untersuchen die Verfasser das Phänomen der komplexen Prädikate (Auxiliar-/Modalverb + Infinitivpartizip) im Italienischen, Französischen, Spanischen und Rumänischen und kommen zu dem Ergebnis, daß sich diese Strukturen im Rahmen der »Head-driven-phrase-structure-grammar« besser analysieren lassen. Der Aufsatz von C. Dobrovie-Sorin »Generic indefinites and (un)selective bind-

ing« widmet sich insbesondere den generischen französischen *des-Infinita* und der Problematik ihres Vergleichs mit den englischen »bare plurals«. G. Ferraresi und M. Goldbach befassen sich in ihrem Beitrag »*Sintassi e prosodia della periferia sinistra in francese antico*« mit der Wort- und Satzgliedstellung im Deklarativsatz im Altfranzösischen, das aufgrund der Erstposition der Satzpartikel *si* eine Verb-Zweit-Stellung aufweist. R. Kailuweit, C. Kelling und J. Meinschaefer analysieren in ihrem Artikel »Argumentvererbung und Argumentrealisierung bei Nominalisierungen von psychologischen Verben« das Phänomen der psychologischen Deverbativa im Französischen aus der Sicht der lexikalisch-funktionalen Grammatik (LFG), der Optimalitätstheorie (OT) und der »Role-and-Reference-Grammar« (RRG), die unterschiedliche Aspekte dieser Erscheinung fokussieren: »Die unifikationsbasierte LFG stellt den affigierenden Aspekt der Nominalisierung in den Mittelpunkt; die OT-Analyse konzentriert sich auf die semantischen Unterschiede zwischen Nominalen und ihren verbalen Basen und auf die kontextgetriebene Reinterpretation von Nominalen; die RRG-Analyse schließlich fokussiert die semantisch-syntaktischen Unterschiede zwischen Klassen von Nominalen, welche von verschiedenen aspektuellen Verbklassen abgeleitet sind.« (98f.) E.-M. Remberger diskutiert in ihrem Aufsatz »Sardische Sprachwissenschaft für sardophone Erwachsene: kontrastive Didaktik der sardischen Syntax mit Hilfe der Generativen Grammatik« Möglichkeiten zur Vermittlung des Sardischen anhand des Prinzipien- und Parametermodells. G. Veldre untersucht in ihrem Beitrag »Kognitive Präsenz und »schwache Topikalität«: zwei Parameter zur funktionalen Beschreibung demonstrativer Ausdrücke« die Demon-

strativsysteme im Französischen und Italienischen in einer diskursiven Dynamik. Den zweiten Themenkomplex leitet U. L. Figges Beitrag »Satzsyntax in einer semiotischen Sprachtheorie« ein. Figge geht von der Annahme aus, daß Sprachen semiotische Systeme spezifischer Art sind. Ein semiotisches System kennzeichnet sich dadurch, »daß es [...] Umformungen innerer Zustände des Systems, die von außen nicht direkt wahrnehmbar sind, in periphere System-Zustände leistet [...] oder Umformungen peripherer System-Zustände in innere System-Zustände, die von außen nicht direkt erzeugt werden können« (139). Die inneren Zustände werden in Zusammenhang mit den Zuständen eines Gedächtnisses gebracht. Ziel ist es dabei, satzbasierte Textproduktions- und -rezeptionsprozesse zu verstehen. Der Aufsatz von T. Lamberts »Möglichkeiten und Grenzen einer Dependenzgrammatik am Beispiel AcI-verdächtiger Konstruktionen im Italienischen« geht der Frage nach, inwieweit das Valenzmodell den AcI-verdächtigen Strukturen im Italienischen (Kausativkonstruktionen nach *fare*, *lasciare* usw., Deklarativkonstruktionen nach *affermare*, *sapere* usw. und Perzeptivkonstruktionen nach *sentire* usw.) gerecht werden kann. Er gelangt zu dem Ergebnis, daß die Valenzgrammatik nicht geeignet ist, die Perzeptivkonstruktionen zu beschreiben, weil »hier [...] die syntaktische Relation zwischen dem direkten Objekt des Perzeptivverbs und dem Infinitiv nur diachronisch als Ergebnis der Umwandlung einer modifikativen in eine iuxtapositive Leerstelle darstellbar [ist]« (168).

Der Beitrag von G. Mensching »Minimalistische Syntax der romanischen Sprachen« hinterfragt die Anwendbarkeit des minimalistischen Programms auf eine vergleichende Syntax der romanischen Sprachen. M. Schreiber diskutiert in sei-

nem Artikel »Syntaxtheorie und Grammatikographie: zum Einfluß von Syntaxtheorien auf Grammatiken des Italienischen, Französischen und Deutschen« »das Verhältnis von Syntaxtheorie und Grammatikographie am Beispiel einiger italienischer, französischer und deutscher Grammatiken« (193). Der Beitrag von C. Schwarze »Ein Plädoyer für die Lexikalisch-Funktionale Grammatik« verweist auf die beschreibungstechnischen und modelltheoretischen Vorteile des lexikalisch-funktionalen Grammatikmodells bei der Grammatikschreibung der romanischen Sprachen. Einer der Vorzüge dieses Modells ist, »Asymmetrien zwischen Form und Funktion in einfacher Weise zu erfassen« (209). E. Werner verfolgt in seiner Abhandlung »Zwischen Verbzentrismus und binärer Satzstruktur: Überlegungen zum Syntaxkonzept von Lucien Tesnière« das Ziel, die Schwächen des Tesnièreschen Syntaxmodells zu überwinden. H. Werner befaßt sich in seinem Aufsatz »Die Rolle der Syntax in einer Grammatik« mit dem Ort der Syntax in einer Grammatik.

Der dritte thematische Schwerpunkt des Sammelbandes fokussiert in drei Beiträgen – G. A. Kaiser »Syntaktische Variation und generative Syntaxtheorie«, G. Longobardi »On Parameters and Parameter Theory«, G. Salvi »Teoria sintattica e spiegazione diacronica« – Aspekte der syntaktischen Variation und Grammatikalisierungsprozesse in den romanischen Sprachen.

Insgesamt gibt der Sammelband mit seinen 16 Einzelbeiträgen am Beispiel der romanischen Sprachen einen sehr guten Überblick über gegenwärtige syntaktische Beschreibungsmodelle. In diesem Sinne ist das Buch all denjenigen zu empfehlen, die sich über den aktuellen Forschungsstand auf dem Gebiet der Syntax informieren möchten.

Stein, Stephan:

Textgliederung, Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (Studia Linguistica Germanica 69). – ISBN 3-11-017672-6. 479 Seiten, € 108,00

(Claus Ehrhardt, Urbino / Italien)

Wenn wir Texte produzieren oder rezipieren, nehmen wir immer auch Gliederungen vor, mit denen wir Ordnungen schaffen. Die Ordnung ist das Resultat von komplexen Prozessen: auf der einen Seite spielen inhaltlich ausgerichtete kognitive Vorgänge eine Rolle, auf der anderen syntaktische und andere sprachliche Regeln und Konventionen: Wir müssen entscheiden, wie die Zusammenhänge einzelner Gedanken dargestellt werden, wie also unser Gegenstand angemessen in Sätze und Absätze »portioniert« und dann in eine Reihenfolge gebracht wird, außerdem müssen wir uns dabei des Systems der deutschen Sprache bedienen, das uns Vorgaben beispielsweise in Bezug auf die Anzahl der notwendigen Ergänzungen in einem Satz macht.

Dieser komplexen Aktivität ist das vorliegende Buch von Stephan Stein gewidmet. Es handelt sich dabei um die leicht überarbeitete Habilitationsschrift des Autors. Wie es in dieser Art von Texten üblich ist, wird das Thema auf der Grundlage einer eingehenden Diskussion der einschlägigen Literatur und auf einem hohen Reflexionsniveau behandelt. Der Autor nimmt dabei auch immer Bezug auf empirische Befunde aus unterschiedlichen Kontexten. Er analysiert zahlreiche Beispiele. Im Bereich der geschriebenen Sprache sind dies Exemplare der unterschiedlichsten Textsorten (private Briefe, Presstexte, wissenschaftliche Texte u. a.), für die Diskussionen um Textgliederung in der gesprochenen

Sprache bedient sich Stein zweier bereits veröffentlichter und gut zugänglicher Korpora. Das daraus entnommene Material wurde allerdings für die vorliegende Arbeit neu transkribiert.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist das von Koch/Österreicher übernommene Nähe-Distanz-Modell, in dem die strenge Unterteilung zwischen gesprochener auf der einen und geschriebener Sprache auf der anderen Seite relativiert wird. Die mediale Unterscheidung zwischen phonischem und graphischem Kode wird ergänzt durch die Unterscheidung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit als Endpunkten eines Kontinuums verschiedener Kommunikationsbedingungen, Produktionsstrategien, Produkteigenschaften und Rezeptionsbedingungen. So läßt sich zum Beispiel zeigen, daß ein vorgelesener Fachvortrag zwar phonisch kodiert ist, aber aufgrund seiner Eigenschaften doch eher der konzeptionellen Schriftlichkeit zuzuordnen ist. Unter Anwendung dieser Begriffe entsteht ein differenziertes Bild sprachlicher Realisationsformen, dessen ausgeprägteste Formen an den beiden Polen »kommunikative Nähe« und »kommunikative Distanz« angesiedelt werden, dies entspricht extremer Mündlichkeit und extremer Schriftlichkeit.

Die beiden Pole bilden die Gegenstände der beiden zentralen Blöcke, in die Stein seine Arbeit untergliedert hat. Zuerst untersucht er ausführlich »Textgliederung unter Bedingungen kommunikativer Distanz«, danach »Textgliederung unter Bedingungen kommunikativer Nähe«. In beiden Teilen zielt die Untersuchung darauf ab zu zeigen, welche Gliederungsmittel dem Textproduzenten zur Verfügung stehen und welcher Art die gebildeten Einheiten sind bzw. auf welcher Ebene linguistischer Analyse sie beschrieben werden müssen.

Im Teil über geschriebene Sprache wird zunächst in einem Überblick über einschlägige linguistische Diskussionen der Satzbegriff problematisiert. Sein hoher Stellenwert in der Sprachwissenschaft ist nach der Einschätzung des Autors vor allem darauf zurückzuführen, daß die geschriebene Sprache der Maßstab in der Grammatikschreibung ist (61).

Dieser Gedanke wird im folgenden Kapitel aufgegriffen, das sich mit Interpunktion und grammatisch-syntaktischer Textgliederung beschäftigt. Stein zeigt in einem historischen Exkurs, daß die Prinzipien der Zeichensetzung sich im Laufe der Sprachentwicklung verändert haben: vom »rhythmisch-intonatorischen Prinzip der Interpunktion« zur »grammatisch-syntaktisch bestimmten Zeichensetzung« (70). Ein Überblick über die Verwendung der Interpunktionszeichen im Deutschen zeigt, daß diese für die Textgliederung in geschriebenen Texten ein wichtiges Orientierungsmittel sind, diese Aufgabe aber oft nur im Zusammenwirkung mit anderen sprachlichen Mitteln (z. B. Großschreibung für Satzanfänge) erfüllen.

Im Anschluß daran diskutiert Stein die weiteren Ebenen der Textgliederung:

- Die häufig unterschätzte Rolle von elliptischen Formulierungen in der Konstitution von Texten. Hier wird darauf hingewiesen, daß die Vorstellung, wir kommunizierten im wesentlichen in syntaktisch vollständigen Sätzen, auch im Hinblick auf die geschriebene Sprache unangemessen ist. Stein erkennt in der Ellipsenbildung ein »Formulierungsverfahren, das zwar syntaktisch rudimentäre, semantisch und pragmatisch aber autonome und als abgeschlossen markierte sprachliche Einheiten liefert« (105).
- Absätze als Mittel der inhaltlich-thematischen Textgliederung. In diesem Teil zeigt Stein anhand eines kleinen

Experiments, daß Absätze für die inhaltliche Gliederung von Texten wichtig sind, daß Sprecher aber thematische Übergangsstellen teilweise recht unterschiedlich wahrnehmen (118).

- Lexikalische Textgliederung: Hier werden lexikalische Mittel betrachtet, die »textorganisatorische Schaltstellen« markieren. Sie stellen kein textkonstitutives Verfahren dar, Stein stuft sie als »Komfortmittel« ein.
- Typographische Textgliederung, die als »visueller Erkennungscode« (141) für Textsorten dient, teilweise aber auch selbst semantische Funktionen übernimmt.

Anhand von »Sonderfällen« schriftlicher Kommunikation, Beispielen konkreter Poesie und Werbetexten, werden die Ergebnisse der Darstellung auf konkrete Texte angewendet. An Fällen, in denen gegen »normale« Gliederungsverfahren verstoßen wird, zeigt sich die hohe Erwartbarkeit und Konventionalisierung dieser sprachlichen Mittel.

Der zweite Teil (Textgliederung in gesprochener Sprache) ist insgesamt länger als der erste. Das liegt wohl vor allem an den zahlreichen transkribierten Textbeispielen, die der Autor eingehend analysiert. Es geht hier vor allem um die Frage, wie Gesprächsbeiträge gegliedert werden (Binnengliederung von Sprecherbeiträgen). In der Forschungsliteratur macht Stein zwei wichtige, konkurrierende Ansätze aus: eine intern-syntaktisch argumentierende und eine extern-kommunikativ ausgerichtete Richtung; ersterer untersucht (mögliche) *Sätze* als Einheiten der Konstruktion von Beiträgen, letzterer prosodisch oder lexikalisch markierte *Äußerungen*. Stein selbst nimmt hier eine vermittelnde Position ein. In Anlehnung an Konzepte einer »pragmatischen Syntax« beschreibt er die projektive Leistung syntaktischer Signale. Bestimmte Konstruktionen, beispielsweise Nebensatz-

einleitende Elemente, entlasten den Hörer kognitiv; er kann bis zur Schließung der Gestalt von Verstehensroutinen profitieren und seine Aufmerksamkeit auf andere Signale konzentrieren. Dieser Ansatz wird an zahlreichen Beispielen verdeutlicht und vertieft.

Stein weist aber auch auf die Grenzen einer solchen syntaktischen Betrachtung hin, vor allem im Rahmen der Diskussion von Ellipsen in der gesprochenen Sprache. Er kommt hier zu dem Schluß, daß eine syntaktische Konzeption von Vollständigkeit den Befunden unangemessen ist, daß sogenannte elliptische Konstruktionen so angelegt sind, daß sie reibungsloses Verstehen garantieren, und somit durchaus nicht als defizitär, unvollständig oder reduzierte Formen angesehen werden können. Letztlich wird damit der Begriff der Ellipse überflüssig.

In einem weiteren Kapitel wird schließlich gezeigt, welche Mittel Sprechern zur Verfügung stehen, um die Grenzen von Einheiten in Gesprächsbeiträgen zu signalisieren. Hier geht es vor allem um Prosodie und um lexikalische Mittel.

Insgesamt stellt der Band eine interessante Integration von verschiedenen linguistischen Ansätzen dar: es geht um gesprochene und geschriebene Sprache, und der Autor greift auf phonologische, syntaktische, semantische und pragmatische Begriffe zurück; er kann zeigen, wie die einzelnen Komponenten der Sprachkompetenz in komplexen Produktions- und Rezeptionsprozessen interagieren. Damit werden zahlreiche inner-linguistische Disziplinengrenzen in produktiver Weise überwunden, nicht zuletzt wird auch der immer wieder diskutierte Systemunterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zumindest relativiert.

Das Buch stellt sich in den Kontext relativ spezieller wissenschaftlicher Diskussio-

nen – interessant ist es vor allem vor diesem Hintergrund. Für Leser, die sich mit den diskutierten Problemen eingehend auseinandersetzen wollen, ist die Arbeit eine anregende Lektüre.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:

Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. überarb. und erw. Auflage. Berlin u. a.: Erich Schmidt, 2004. – ISBN 3-503-06185-1. 272 Seiten, € 17,80

(Karl-Walter Florin, Essen)

Der Untertitel *Eine Einführung* und die Reihe (»Grundlagen der Germanistik«), in der das Buch *Sprachdidaktik Deutsch* von Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke erschienen ist, charakterisieren es sehr gut. Es will Studierende in die fachdidaktische und methodische Diskussion einführen und Anregungen für veränderte unterrichtliche Konzepte geben. Schon im Vorwort verweisen die Autoren darauf, daß Fachdidaktik »die Theorie des Unterrichts« (7) ist und kein Rezeptbuch für die nächste Unterrichtsstunde. Die Fachdidaktik sucht also begründete Antworten auf die Fragen, wann was und mit welchem Ziel und Zweck wie lernen sollte. Die Schwierigkeit für die Fachdidaktik der »Muttersprache« liegt in der Tatsache, daß jeder Sprecher diese Sprache mehr oder weniger bewußt benutzt und sie in den unterschiedlichen Situationen einsetzt, ohne sich über ihre Strukturen im klaren zu sein. Wenn Sprache also funktioniert, ohne daß ich mich damit beschäftige, warum sollte sie dann Gegenstand im Schulunterricht sein? Die Frage ist um so berechtigter, als die Erfahrung mit dem schulischen Sprachunterricht meist wenig erbaulich war.

Ausgangspunkt für die Darstellung ist die Eingrenzung des Gegenstandes, mit dem sich die Sprachdidaktik beschäftigt. Die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten im Gebrauch der eigenen Sprache bei den Lernenden steht für die Lehrenden im Vordergrund. Traditionell werden die Bereiche »Mündliche Kommunikation«, »Umgang mit Texten«, »Reflexion über Sprache«, »Texte schreiben« und »Rechtschreiben« der Sprachdidaktik zugeordnet. Allgemeine Didaktik, Linguistik, Psychologie der Sprachverarbeitung und Pädagogik sind die wichtigsten Bezugswissenschaften. Die entscheidende Veränderung für die Sprachdidaktik in den letzten Jahren besteht allerdings darin, daß die Annahme von homogenen muttersprachlichen Lernergruppen nicht mehr gilt. Im Schulunterricht treffen sich vielmehr Lernende unterschiedlicher »Familien«sprachen, so daß sich der Sprachunterricht nicht mehr nur dem Aufbau »muttersprachlicher« Kompetenzen widmen kann, sondern Sprachkompetenz im Deutschen aufbauen muß. Diese Tatsache führt dazu, daß sich Deutschlehrende sehr viel intensiver mit der Vermittlung von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache auseinandersetzen müssen. Daneben führt der Einsatz und die Entwicklung der neuen Medien ebenfalls zu einer neuen Gewichtung in der Sprachdidaktik, da sich die Formen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation verändern.

Den kurzen Abriß zur Geschichte der Sprachdidaktik Deutsch nutzen die Autoren, um die »Aufgaben des eigen-sprachlichen Unterrichts« (56) zusammenzufassen. Sprachdidaktische Konzepte lassen sich somit zwischen den Polen »Nützlichkeit versus allgemeine Bildung«, »Einheitlichkeit versus Vielfalt« und »Erzieherisches Leitbild versus

Entfaltung der Person« interpretieren und beurteilen.

Die nächsten sieben Kapitel skizzieren die Schwerpunkte der Sprachdidaktik mit ihren theoretischen Grundlagen und ihrer Stellung im Sprachunterricht. Das »Miteinander reden«, also die mündliche Kommunikation, ist nicht nur jederzeit möglich, sofern Deutsch beherrscht wird, sondern wird auch Gegenstand der Reflexion im Unterricht. Für Lehrende ist erst einmal die Reflexion über das eigene Sprachverhalten im Unterricht notwendig. Die Sprachkultur des gesamten Unterrichts, so die Autoren, beeinflusst das Sprachverhalten der Lernenden viel stärker als die vergleichsweise wenigen Deutschstunden. Daneben geht es – altersabhängig – um die Entwicklung der Redefähigkeit sowie um die Analyse und das Training von Gesprächen und Reden. Viel Raum geben die Autoren dem Anfangsunterricht, besonders dem Schriftspracherwerb (Kap. 4) und dem Rechtschreibunterricht (Kap. 5). Beides passiert gleichzeitig und läßt sich nicht voneinander trennen. Neben der feinmotorischen Leistung, eine Anzahl von Graphemen zu beherrschen, geht es vor allem darum, die Schreibung von Wörtern nach bestimmten Prinzipien (phonographisch, silbisch, morphematisch, grammatisch) zu erwerben. Den unterschiedlichen Konzepten des Rechtschreibunterrichts (wort-, grundwortschatz-, phänomen- und regel- sowie strategieorientierter Ansatz) stehen die Autoren skeptisch gegenüber und legen hier die Verantwortung in die Hände der Lehrenden.

Im Zusammenhang mit der Schreibdidaktik (»Schreiben für sich und andere«) setzen sich die Autoren im Anschluß an die durch die »kommunikative Wende« in den 70er Jahren veränderte Sicht kritisch mit dem traditionellen Aufsatzunterricht (Grundformen: Erzählung, Be-

richt, Schilderung, Beschreibung, Erörterung) auseinander. Neben der Forderung nach weiteren partnerorientierten Textsorten sollen sich die Lehrenden verstärkt dem Schreibprozeß (z. B. in Form von Schreibwerkstätten oder von kreativem Schreiben) selbst widmen. Auch die Korrektur und die Beurteilung von Lernertexten muß sich einem Wandel unterziehen und sollte sich von der Benotung hin zur Förderung bewegen. Dazu gehört auch, daß Lernende sich gegenseitig korrigieren.

Als besonders schwierig wird der Bereich »Über Sprache reflektieren« angesehen, denn in der Regel wird darunter Grammatikunterricht verstanden. Die Frage, wie viel Grammatikwissen der Mensch braucht, wo er sie doch weitgehend beherrscht, ist ebenso wenig abschließend geklärt wie die Begründung nicht überzeugt, zum Erwerb von Fremdsprachen seien Kenntnisse der muttersprachlichen Grammatik notwendig. Auch die Übertragung linguistischer Theorien (z. B. Konstituentenstrukturgrammatik oder generative Transformationsgrammatik) auf den Unterricht hat nicht zu einer motivierenderen Form des *Grammatik*unterrichts geführt. Die Beschäftigung mit Grammatik macht offensichtlich nur Sinn, wenn sie »von der Praxis des Schreibens und Lesens« (150) ausgeht und damit einen Nutzen für die schriftliche Kommunikation hat. Die Reflexion über Sprache kann zudem nicht mit Grammatik enden, sondern muß »Sprachbewusstheit entwickeln«, so daß die Lernenden auch kritisch mit Sprache umgehen und in unterschiedlichen Verwendungssituationen beurteilen lernen.

Obwohl das Leseverstehen, auch im Zusammenhang mit der Entwicklung der neuen Medien, immer wichtiger wird, scheint der Leseunterricht das besondere Stiefkind des Sprachunterrichts zu sein.

Zumindest legen dies die Ergebnisse der PISA-Studie nahe. Die Komplexität des Leseverstehensprozesses macht eine differenzierte Herangehensweise an die Texte notwendig. Die Autoren verweisen hier ausdrücklich auf die Erfahrungen des Fremdsprachenunterrichts im Bezug auf die Textarbeit. Außerdem hat sich durch die neuen Medien die Textstruktur geändert. Sind Texte normalerweise durch ihre feste, lineare Form gekennzeichnet, so bieten Hypertexte z. B. im Internet gänzlich andere Möglichkeiten des Lesens, vor allem die Linearität ist aufgehoben. Die Lesedidaktik muß auch hier nach neuen Vermittlungswegen suchen.

In einem eigenen Kapitel widmen sich die Autoren, angesichts der schulischen Realität, der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Die Lernenden kommen heute mit den unterschiedlichsten »Mutter- bzw. Familiensprachen« zur Schule; in Abgrenzung sprechen die Autoren deshalb vom »eigensprachlichen« Unterricht. Die weitgehende Beherrschung des Deutschen kann somit nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Daher besteht für die Lehrenden, besonders im Anfangsunterricht, die Notwendigkeit, den Sprachstand ihrer Gruppe zu erhalten. Zugleich stellt sich angesichts des Zieles der Mehrsprachigkeit aller Lernender die Frage, ob und wie und gegebenenfalls in welchem Umfang die Familiensprache der Lernenden gefördert werden sollte. Auch hier wurden bislang wenig befriedigende Antworten gefunden.

Das letzte Kapitel widmet sich dem Planen und Vorbereiten des Sprachunterrichts und wendet sich vor allem an Anfänger. Die Autoren unterscheiden zwischen der Vorbereitung einer Unterrichtsstunde und dem Stundenentwurf für eine »Vorführstunde«. Für den letzteren hat sich in den vergangenen 20 Jahren

nur wenig geändert. Allerdings verweisen die Autoren darauf, Raum zu lassen, um auf Störungen, aber auch auf spontane Ideen und Vorschläge eingehen zu können.

Das Buch endet mit einer umfangreichen Zusammenstellung von Arbeitsmitteln zur Sprachdidaktik und zum Sprachunterricht (12 Seiten) sowie mit einem Literaturverzeichnis (22 Seiten), das bis ins Jahr 2003 reicht. Ein Glossar wichtiger didaktischer und sprachwissenschaftlicher Begriffe rundet das Buch ab.

Die Einführung in die *Sprachdidaktik Deutsch* von Steinig und Huneke bietet eine umfängliche und kritische Bestandsaufnahme und eröffnet Perspektiven für einen veränderten Sprachunterricht, ohne alle didaktisch-methodischen Probleme lösen zu können. Jeder Abschnitt regt zum Weiterlesen an. Welcher Wandel auf den Sprachunterricht in Zukunft zu kommen wird, ist mit dem Begriff »Mehrsprachigkeit« angedeutet, der den gesamten Text durchzieht. So wird der zukünftige Sprachunterricht Wege finden müssen, den veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten gerecht zu werden.

Stickel, Gerhard (Hrsg.):

Deutsch von außen. Jahrbuch 2002 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2003. – ISBN 3-11-017746-3. 401 Seiten, € 108,00

(Ulrich Bauer, Mexiko-Stadt / Mexiko)

Die Themen der Jahrbücher des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) sind immer interessant, aber der Band 2002 ist für den Bereich des Deutschen als Fremdsprache besonders wichtig, weil der langjährige Direktor des IDS, Prof. Dr. Gerhard Stickel, der selber in jungen

Jahren den Dunstkreis der »Inlandsgermanistik« für längere Zeit verlassen hatte, die Referenten zur Jahrestagung 2002 aufgefordert hatte, »Außenansichten der deutschen Sprache« (VII) vorzutragen. Stickel, der mit dieser Jahrestagung auch die Leitung des IDS an seinen Kollegen Eichinger übergab, wollte wissenschaftliche und vorwissenschaftliche Meinungen über das Deutsche zusammentragen und hatte eingeladen, über »Deutsch im Kontrast« und »typologische Merkmale des Deutschen« zu sprechen, aber auch über »Vorzüge des Deutschen«, »Kuriositäten« und »Einstellungen zum Deutschen«. Stickel mußte im Vorfeld der Tagung feststellen: »Das Bild [des Deutschen von außen] ist in den hervorstechenden Zügen eher unerfreulich. Die negativen Eigenschaften, die der deutschen Sprache und ihren Sprechern zugeschrieben werden, überwiegen.« (10) Ein halbes Dutzend der Autoren zitieren dann leider auch in diesem Band wieder die bekannten polemischen Dummheiten Mark Twains über das Deutsche, die Karl Kraus schon vor über 100 Jahren in der *Fackel* als »geschmacklosen Groll des Humorgreises gegen die deutsche Sprache« bezeichnete, dem alles zustimmt, »was bei uns für schlechte Besoldung den Dativ mit dem Accusativ verwechselt«.

Das IDS-Jahrbuch 2002 umfaßt also 15 Beiträge zum Thema, die Dokumentation einer Podiumsdiskussion sowie die übliche Jahresdokumentation des IDS, die in deutscher Gründlichkeit auf 85 Seiten auflistet, wie viel Sachmittel bei der Erforschung jugendkultureller medialer Stile ausgegeben wurden (250,-€, 399), und wie der Hausmeister des IDS mit Vornamen heißt (Uwe, 351). Wenn man durch Weglassen dieser Leistungsschau den exorbitanten Preis von 108,-€ auf

85,-€ senken könnte – wem würde sie fehlen?

Einleitend stellt Gisela Zifonun das IDS-Projekt »Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich« vor und plädiert als Vergleichskriterium für eine solche Studie für »funktionale Domänen«. Die Frage nach »leicht« und »schwer« verfolgt Werner Abraham zunächst anhand der Kreolisierung des Altenglischen (das dem modernen Deutsch verblüffend ähnlich war) hin zum modernen Englisch, das im Resultat dieser Unterspezifizierung heute als morphologisch einfach empfunden wird (35). Dies führt zwar zu einer morphologisch einfacheren, aber dafür syntaktisch komplizierteren Produktion und darüber hinaus zu einer schwierigeren Rezeption, da die für das Deutsche typischen Redundanzen (Referenzwiederaufnahmen) das Hören und die Hypothesenbildung erleichtern, weshalb für Abraham das Deutsche eine »diskursvereinfachende Sprache« ist (37). Ob die Komplexität der verschiedenen Sprachen über alle Kriterien und Paradigmen hinweg einander die Waage halten, ist nicht endgültig geklärt. Es kann aber angenommen werden, daß bestimmte sprachliche Erleichterungen an anderen Stellen umständlich »erkauft« werden müssen (58).

Cathrine Fabricius-Hansen nimmt diesen Punkt auf und spricht von »trade-offs« zwischen verschiedenen Aspekten der Sprachschwierigkeiten. Sie geht davon aus, daß vermutlich eine Art von »absoluter Schwierigkeits-Skala« für verschiedene Sprachen aufgestellt werden könnte, aber bis heute keine Ansätze dafür vorliegen, wie so etwas zu geschehen hätte. Die Frage nach *der Schwierigkeit* »mag mit Bezug auf Teilbereiche des Deutschen sinnvoll sein, in der gegebenen pauschalen Form wirkt sie leicht absurd« (102).

Csaba Földes weist zu Recht darauf hin, daß die Frage »leicht« oder »schwer« vor allem von der Ausgangssprache der Lerner abhängt (79) und daß zwischen der empfundenen Schwierigkeit und der Sympathie für eine Sprache kein nachvollziehbarer Zusammenhang besteht. Treffend bringt er die Diskussion auf den Punkt, »viele Deutschsprachige behandeln ihre Muttersprache als wäre es eine Stiefmuttersprache« (81).

Martine Dalmas beginnt mit der Beschreibung der historischen Entwicklung von Frankreichs Blick auf Deutschland. Sie erinnert an die Selbstbehinderungsmechanismen in der französischen Fremdsprachenausbildung, die politische, aber auch akademische Ursachen hatte: »Die Tradition hatte [beim Blick auf Deutsch] immer Logik und Grammatik verwechselt.« (119). Angesichts dieser schwierigen Ausgangsposition ist bewundernswert, was im 20. Jh. von Fourquet, Tesnière, Zemb, Bertaux und vielen anderen geleistet wurde. Nur zur Erinnerung schlage man das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 1 (1975), auf und lese den ersten Aufsatz dort.

Was Michael Townson über Vorwürfe gegenüber Deutsch und Deutschland aus Großbritannien berichtet, mag ähnlich auch für die USA gelten: In Ländern, die heutzutage besonders gerne militärische Gewalt einsetzen, wird Deutschland oft abgelehnt, weil es als zu eng mit Gewalt verbunden gilt (136). Giuli Liebermann stellt aus italienischer Perspektive detailreich und anregend dar, wie man mit historisch-lexikalischer Kenntnis Brücken zwischen Italienisch und Deutsch schlagen kann. »Italienisch und Deutsch waren sich näher als man gedacht hatte [... und haben] tiefere europäische Wurzeln« (153). Aus rumänischer Sicht beschreibt Stanescu die dramatischen Änderungen in der Situation der dortigen Germanistik, angesichts der massenhaften

Abwanderung der deutschen Minderheit seit 1989 und angesichts der stückweisen Aufgabe des Rumänendeutschen zugunsten von Rumänisch oder Hochdeutsch (177 ff.).

Aus Spanien berichtet Andreu Castell kaum Vorurteile gegenüber der deutschen Sprache, wohl aber eine chaotische und dem Deutschen abträgliche Sprachpolitik und eine dem widersprechende große Nachfrage. So wird bei der Ausschreibung qualifizierter Stellen Deutsch öfter als Französisch verlangt (193), aber es werden in Spanien zehnmal mehr Stellen für Französischlehrer geschaffen als für Deutschlehrer. Castells klare und detailreich dokumentierte Studie sollte Pflichtlektüre in der deutschen Außenkulturpolitik werden.

Erstaunliches in dieser Richtung stellt auch Martin Durell dar, der berichtet, daß in Großbritannien Absolventen mit B. A. in *German Studies* »die besten Berufschancen aller Fachrichtungen mit Ausnahme von Medizin« haben (244) und daß die britische Industrie längst begriffen hat, daß »britische Firmen wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse 20 % ihrer potentiellen Exportaufträge verlieren« (245). Wie in Spanien, so hat das auch in Großbritannien keine Konsequenzen in der Bildungspolitik.

Aus finnischer Sicht ist Deutsch heute eine »kleine und seltene Sprache« (208), aber Vorurteile über diese weiß Irma Hyvärinen nicht zu berichten – dazu ist Deutsch in Finnland einfach zu lebendig. Wo hier von der dritten und vierten Fremdsprache in der Schule berichtet wird, kann man – wie schon bei der Lektüre der PISA-Studie – nur mit Neid und Bewunderung nach Finnland schauen.

Hans-Jürgen Krumm hebt hervor, daß seit 30 Jahren mit den Leistungen des Faches Deutsch als Fremdsprache ein inlandsgermanistischer Beitrag zur Frage

Deutsch von außen geleistet wird. »Weil das so ist und die Inlandsgermanistik sich bislang insgesamt zu wenig um ›Deutsch von außen‹ gekümmert hat, nimmt es nicht Wunder, dass sich die Germanistik [...] immer mehr einen für sie nachteiligen Vergleich [...] gefallen lassen muss.« (259) Redders Beitrag über eine »transnationale Germanistik« bleibt hingegen nebulös und wird auch durch die Verwendung von skurrilen Ausdrücken wie »ohngeachtet« (275), »konkurrenziell« (277) »abzwecken auf« (278) usw. nicht lesbarer.

Solange in Deutschland und Österreich die »Inlandsgermanistik« weiterhin dösend Lehramtskandidaten mit dem Pflichtprogramm versorgt und ansonsten das Steckenpferdchen jedes Lehrstuhlinhabers geritten wird – aufgeschreckt nur vom periodisch wiederkehrenden Legitimationsreflex »Wozu noch Germanistik?«, werden weder auslandsgermanistische Arbeiten noch die Entwicklung von DaF angemessen wahrgenommen werden. Das könnten Bücher wie der vorliegende Band ändern. Drei Beiträge in diesem Band sind problematisch – der polnische und der russische, weil sie fehlen, und derjenige von Redder, der unverständlich bleibt. Daß viele dem Deutschen als negativ zugeschriebene Eigenschaften in anderen Sprachen weit ausgeprägter vorkommen, jenen aber nicht als negativ zugeschrieben werden, wird kaum betont, weshalb ein wenig die Chance vertan wurde, zu zeigen, wie willkürlich und unsachlich viele solche Vorurteile sind. Der hier vorgelegte Band klärt jedenfalls detailreich und spannend über die Frage auf, wie das Deutsche von außen gesehen wird. Besonders die Beiträge von Stikkel, Fabricius-Hansen, Abraham, Durrell und Castell gehören in den Kanon aller DaF-Studiengänge.

Stork, Antje:

Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien.

Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-6045-0. 254 Seiten, € 30,00

(Lutz Köster, Bielefeld)

Von solchen Publikationen brauchen wir noch viel mehr: aktueller Forschungsbericht, eng gefaßte Fragestellung, experimentelle Untersuchung, eine (selbst)kritische Diskussion der Ergebnisse, die auch methodologische Anregungen für weiterführende Forschungsarbeiten bereitstellt. Ich teile die in der Einleitung zu findende vorsichtige Formulierung vom »verstärkte[n] Interesse« (10) am Wortschatz seit den 80er Jahren, würde aber die Desiderata gnadenloser benennen; für das Vokabellernen, »verstanden als das von Lernenden selbstständig durchgeführte Lernen von lexikalischen Einheiten« (11), liegen keine Monographien und nur wenige Aufsätze vor, obwohl es ja neben der unterrichtlichen Wortschatzvermittlung und dem beiläufigen (*incidental*) Wortschatzerwerb den dritten, wichtigen Bereich der Wortschatzaneignung darstellt, mit dem Lernende oft allein gelassen werden und der in sture Paukerei ausarten kann. Eines meiner Lieblingszitate mag das Auswendiglernen als Lernstrategie charakterisieren (Hermanns 1986, zit. nach Köster 1994: 90):

»Vielleicht heißt das Memorieren deshalb ›Büffeln‹, weil der Schüler dabei, in einer manchmal verzweifelten Wut, wie ein Ochse anzusehen ist, wenn er, mit gesenktem Nacken, über sein Heft gebeugt, mit halblauter Stimme repetiert und dabei rhythmisch mit dem Kopf stößt – ein Verhaltensbild, das man klinisch, wenn es in anderem Zusammenhang auftritt, als Hospitalismus bezeichnet.«

In Kapitel 2 geht Stork auf Terminologieprobleme, Beschreibungen lexikalischer Kompetenz und die geläufige, aber ei-

gentlich unproduktive Dichotomisierung in Selbst- und Fremdsteuerung ein, fordert abschließend Studien, die eben das »Zusammenspiel von Wortschatzerwerb, Wortschatzarbeit und Vokabellernen« (37) zu untersuchen haben.

Kapitel 3 stellt neuere Erkenntnisse zu Arbeitsweisen des Gehirns, zum Gedächtnis und zum mentalen Lexikon vor; diese Überblicke findet man auch in anderen Veröffentlichungen, sie sind der Textsorte Dissertation geschuldet. Stork weist abschließend zu Recht darauf hin, daß Übertragungen aus anderen Forschungsdisziplinen immer nur in heuristischer Absicht vorgenommen werden sollten: »Die den Implikationen zugrunde liegenden Annahmen müssen jedoch unbedingt durch empirische Untersuchungen im Kontext des Vokabellernens verifiziert werden.« (79)

Mit den wenigen vorliegenden Klassifikationen von Vokabellernstrategien, Untersuchungen zum Einsatz und zur Effizienz sowie einer genaueren Betrachtung der für die eigene Studie ausgewählten vier Strategien beschäftigen sich Kapitel 4 und 5. Diese Kapitel bieten einen guten Überblick auch über Einflußfaktoren, die die Wahl und Effizienz von Lernstrategien beeinflussen – Lernstrategien sind seit langem in der fremdsprachendidaktischen Diskussion und Praxis zu finden, zu Bedingungen ihres Einsatzes gibt es allerdings nur wenige empirische Untersuchungen (107).

Für die eigene Studie legt Stork die – häufig eingesetzten oder »oftmals empfohlen« (127) – Vokabellernstrategien *Auswendiglernen*, *Visualisierung der Wortbedeutung*, *Schlüsselwortmethode* und *Ausführung von Bewegungen* zugrunde; das Design (Kap. 6), die Ergebnisse (Kap. 7) und die Diskussion (Kap. 8) werden mit allen Aspekten nachvollziehbar dokumentiert, der umfangreiche Anhang enthält neben anderem die Antworten der Teilnehmer

aus den Fragebögen, die die individuellen Probleme mit der eingesetzten Strategie und ihre Lösungen artikulieren.

Teilnehmer waren deutsche und ausländische Studierende, die nach Instruktion und in begrenzter Zeit 4 Sets zu je 20 Vokabeln einer Kunstsprache lernen sollten. Kontrolltests direkt im Anschluß (kurzfristiges Behalten), nach einer Woche (mittelfristiges B.) und nach zwei Wochen (langfristiges B.) sollten die produktive Kenntnis der Vokabeln überprüfen; erfrischend offen die Begründung für die Operationalisierung dieser Zeiträume, die lediglich mit den Durchführungsbedingungen (Anwerbung von Versuchspersonen, starke zeitliche Beanspruchung; 140, 144) erklärt wird, was so sicherlich nicht ausreichend ist, auch hätte eine Kategorie wie »mittelfristiges Behalten« diskutiert werden müssen, die aus der Kognitionspsychologie irgendwie in unsere allgemeine Forschungspraxis hineingerutscht ist (vgl. Henrici 1995), aber z. B. im Kapitel zu strukturalistischen Gedächtnismodellen kein Pendant hat, dort findet sich neben dem sog. Kurzzeitgedächtnis eben nur das Langzeitgedächtnis.

Als wichtige Ergebnisse können festgehalten werden, daß bei den kurzfristigen Behaltensleistungen die Schlüsselwortmethode die besten Resultate zeigte; dies gilt auch in den Fällen des mittel- und langfristigen Behaltens, obwohl hier keine statistisch verifizierbaren Aussagen gemacht werden konnten, weil sich zeigte, daß mit Zunahme zu lernender Vokabeln die Behaltensleistungen abnahmen. Stork kann auf der Basis ihrer empirischen Studie also empfehlen, sprachlernerfahrenen Erwachsenen im Unterricht auf jeden Fall dieses Verfahren anzubieten. Nach Selbstauskunft der Teilnehmer waren die ihnen bekanntesten Verfahren das Auswendiglernen und das Visualisieren, wobei sie in ihrer

Mehrheit bislang nur das erste Verfahren auch tatsächlich eingesetzt hatten.

Auf forschungsmethodische Schwächen ihres schmalgeschnittenen Designs weist sie selbst hin (Kap. 8.1) und diskutiert den künftigen Einsatz auch introspektiver Daten, von Fallstudien und Methodentriangulation in empirischen Studien zum Gebrauch von Vokabellernstrategien (103; 104); warum sie sich letztlich selbst für den Fragebogen entschieden hatte, habe ich allerdings nicht explizit formuliert gefunden. Aufschlußreich, weil Ergebnisse anderer Studien gerade US-amerikanischer Provenienz prinzipiell in Frage stellend, ist ihr Fazit (aus Antworten auf dem Zusatzfragebogen), daß »bei keiner Methode alle Teilnehmer nach der entsprechenden Instruktion lernten« (169).

Literatur

Henrici, Gert: *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995 (Bausteine Deutsch als Fremdsprache 5).

Köster, Lutz: *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 46).

Thurmair, Maria; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.):

Am Anfang war der Text. 10 Jahre »Textgrammatik der deutschen Sprache«. München: Iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-964-8. 298 Seiten, € 29,80

(Ursula Renate Riedner, Kairo / Ägypten)

Zehn Jahre nach Erscheinen von Harald Weinrichs *Textgrammatik der deutschen Sprache* (1993) im Dudenverlag haben

sich zwei Mitarbeiterinnen an Weinrichs großem Grammatikprojekt, Maria Thurmair und Eva-Maria Willkop, daran gemacht, den Wirkungen des Buches, das in vielerlei Hinsicht quer zur Tradition der Grammatikographie des Deutschen steht, nachzugehen. Dabei erwartet den Leser dieses 2003 erschienenen Sammelbandes keine systematische Untersuchung des Einflusses der *Textgrammatik* auf die Grammatiktheorie der letzten 10 Jahre und die aktuellen Grammatikkonzepte des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts, sondern eine Sammlung von Aufsätzen, die sich teils kritisch, teils enthusiastisch auf das Konzept der *Textgrammatik* beziehen oder auch einzelne grammatische Probleme und Fragestellungen aufgreifen und von den Grundprämissen der *Textgrammatik* her bearbeiten. *Am Anfang war der Text* haben die Herausgeberinnen ihr Buch in sinnfälliger Abwandlung des berühmten Anfangs des Johannes-Evangeliums benannt – wohl eine (augenzwinkernde) Anspielung auf Weinrichs weitgespannten Bildungsanspruch, den er auch in der Auswahl der (nicht zuletzt auch aus der Bibel entnommenen; vgl. Weinrich 1993: 458–460) Beispieltexthe verfolgt, sowie auf seinen Textbegriff, der unter »Text« die grundlegende Einheit natürlicher Sprachen in ihrem Gebrauch und damit als Anfang allen Sprechens versteht. Eine weitere mögliche Lesart, die Weinrich (oder sein Buch?) zum Gott erheben würde, wollen wir hier lieber nicht weiter verfolgen ...

Den Anfang der Aufsatzsammlung macht ein Beitrag von Harald Weinrich selbst, der den Leser – unter dem ebenfalls gekonnt wortspielerischen Titel »Schlagende Beispiele« – in gewohnt eloquenter Weise in die (absurde) Welt grammatischer Beispieltechnik führt. Die »schlagende[n] Beispiele« zur Opposition von Aktiv und Passiv aus der Grammatik-

schreibung von der Antike bis zur Gegenwart (vom »ich schlage – ich werde geschlagen« der lateinischen Grammatiken, über »Burrhus Antonium verberat – Antonius a Burrho verberatur« bei Tesnière bis zu Chomskys »John hits the ball – the ball is hit by John« und dem »Die Reiterin schlägt das Pferd – das Pferd wird geschlagen« der Duden-Grammatik) dienen Weinrich dabei natürlich nicht zuletzt als (schlagendes?) Argument für das durchgängige Prinzip der *Textgrammatik*, nur authentische Textbeispiele zu verwenden, die im Falle des Aktiv und Passiv aus »einschlägigen« (16), aber nicht-schlagenden Texten aus den Bereichen Wirtschaft und Politik gewählt sind.

In mehrfacher Hinsicht kritisch bezieht sich Gerhard Helbig in seinem Artikel »Einige Bemerkungen zur Idee und zur Realisierung einer Textgrammatik« auf das Konzept der *Textgrammatik*: So sieht Helbig u. a. ein zentrales Problem des textgrammatischen Ansatzes in Weinrichs Grammatik darin, daß in ihr auf den Begriff des »Satzes« (als eines der grundlegenden Gliederungsprinzipien herkömmlicher Grammatikschreibung, die auch der von Helbig mitverfaßten *Deutschen Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, 1972, zugrunde liegt) durchgängig verzichtet wird, so daß »manche (auch zentrale) Eigenschaften *textuell* erklärt werden, obwohl sie bereits syntaktisch und semantisch auf der Basis der Einheit *Satz* erklärt werden können« (21). Problematisch ist jedoch, daß Helbig hier von einem Textbegriff ausgeht, der unter Text eine »kohärente Folge von Sätzen« versteht, während Weinrich »Text« in einem sehr viel weiteren Sinne als die kommunikative Grundeinheit der »sinnvollen Verknüpfung sprachlicher Zeichen« (Weinrich 1993: 17) bestimmt. Auf dieser Basis ist der Verzicht auf den Satzbegriff nur konsequent. Deutlicher wird die Stoß-

richtung von Helbigs Kritik, wenn er in einem zweiten Schritt die rein kommunikative Ausrichtung von Weinrichs Grammatik kritisiert, da – wie Helbig meint – »nicht alle grammatischen Erscheinungen kommunikativ markiert oder motiviert sind« (25).

Mit Konrad Ehlich kommt ein weiterer potentieller Kritiker des Weinrich'schen Textbegriffs zu Wort, dessen an anderer Stelle (vgl. Ehlich 1983) ausgearbeitete Kritik an einem weiten Textbegriff – ganz im Gegensatz zu Helbig – gerade an dessen unzureichender kommunikativer Bestimmung ansetzt. In seinem hier vorgelegten Artikel »Grammatik als Text. Ein Gattungsdiskurs« verfolgt Ehlich jedoch nicht diesen Aspekt, sondern hebt über eine differenzierte Reflexion des Gattungsbegriffs »Grammatik« Weinrichs Verdienst hervor, mit der konsequenten Orientierung an der spezifischen Sprachstruktur des Deutschen den entscheidenden Schritt der Loslösung von der langen Tradition der ausschließlichen Orientierung an der griechischen und lateinischen Grammatiktradition getan zu haben.

Als Hommage an Weinrich ist Johann Drumbls Beitrag »Von der Intention zum Text« zu lesen. Er versteht Weinrichs textlinguistischen Ansatz im Zusammenhang mit den psycholinguistischen Konzepten Vygotskijs und Leontjevs und hebt vor allem dessen unmittelbaren Nutzen für den Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht hervor, den er durch Beispiele freier schriftlicher Textproduktion italienischer Deutsch-Studenten belegt.

Auf die Spurensuche nach theoretischen Vorläufern des Konzeptes der *Textgrammatik* geht Yutaka Wakisaka in seinem Artikel »Pragmatische Aspekte der Textgrammatik«. Dabei spannt er den Bogen von der Verbindung von Grammatik und Rhetorik in der Antike über Her-

mann Pauls *Prinzipien der Sprachgeschichte* und Bühlers *Sprachtheorie* bis zur pragmatischen Wende der Linguistik in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Als entscheidende Grundlage für kontrastive linguistische Untersuchungen hebt Wakisaka darüber hinaus das von Weinrich postulierte Inventar semantischer Merkmale zur Bestimmung grammatischer Phänomene hervor, die bei Weinrich als Anweisungen des Sprechers an den Hörer konzipiert und aus den »leiblichen Bedingungen der Kommunikation« (66) abgeleitet sind. Gerade aufgrund ihrer anthropologischen Fundierung sieht Wakisaka in ihnen das ideale tertium comparationis für den Vergleich auch sprachtypologisch entfernter Sprachen wie Deutsch und Japanisch.

Im folgenden schließt sich eine Reihe von Beiträgen an, die Konzepte der *Textgrammatik* in der Analyse ausgewählter grammatischer Phänomene des Deutschen aufzeigen und weiter ausarbeiten. Den Anfang macht Eva Breindls Aufsatz »Das Rätsel um das paradoxe *allerdings*«, in dem die Autorin – die wie die Herausgeberinnen eine der Mitarbeiterinnen Weinrichs an der *Textgrammatik* war – am Beispiel der einheitlichen Bestimmung des Funktionswortes *allerdings*, für das gemeinhin zwei Formen mit je unabhängiger Bedeutung differenziert werden (als satzintegriertes konnektives Adverb und als syntaktisch isolierte Antwortpartikel), das Grundprinzip der *Textgrammatik* ausführt, daß »für jedes Sprachzeichen gilt, dass es eine einzige instruktionell verstandene Bedeutung hat« (73).

Mit Phänomenen der Wortstellung des Deutschen und hier besonders mit dem Konzept der Klammer, das Weinrich im Anschluß an Drach und Admoni als das grundlegende Charakteristikum des Deutschen herausgearbeitet hat, beschäf-

tigen sich die nächsten fünf Beiträge. In »Freiheit in der Bindung. Die deutsche Wortstellung in (text)grammatischer Sicht« geht Ludwig M. Eichinger dem Zusammenwirken verschiedener grammatischer Mittel und Strukturen in der Wortstellung nach. Heinz Leonhard Kretzenbacher macht die sprachliche und mnemotechnische Brückenfunktion der Klammer zum Leitmotiv seines Aufsatzes »Sprachliche und kognitive Klammerstrukturen in Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache, oder: Weinrich'sche Brückenschläge«. Dabei weist er zum einen auf den didaktischen Nutzen hin, der aus dem Klammerkonzept der *Textgrammatik* gerade auch in englischsprachigen Zusammenhängen zu ziehen ist. Zum anderen zeigt er, daß – entgegen der gängigen Einschätzung der englischen Wissenschaftssprache als genuin linear strukturierter Sprache, die sich deshalb besonders als Universal-sprache der Wissenschaftskommunikation eigne – auch das Englische über »hoch frequente syntaktische Klammern« (115) verfügt und die dem Englischen angeblich inhärente Linearität nur eine »rhetorische Strategie« ist, die sich erst »im Umkreis der frühen *Royal Society*, im Kampf der empirischen Naturwissenschaften um Anerkennung, entwickelt hat« (124). Ziel des Artikels »Zur Reichweite des Begriffs der Verbalklammer« von Markus J. Weininger ist es, die umfassende Gültigkeit des Klammerkonzepts »an authentischen Beispielen aus ›schriftlichen‹ und ›mündlichen‹ Texten zu dokumentieren« (135).

Im Gegensatz zu den letztgenannten Artikeln bezieht sich Peter Colliander in »Der Nebensatz aus der Sicht der Textgrammatik der deutschen Sprache« wiederum kritisch auf die *Textgrammatik*, wobei es ihm darum geht »die ›Handhabung‹ der traditionell als ›Nebensatz‹ verstandenen Konstruktionen (als

Formgrößen) durch die TDS zu hinterfragen« (156). Sein Aufsatz zielt dabei darauf ab, konkrete Vorschläge zur Überarbeitung des in der Textgrammatik vertretenen Konzepts der Junktion auszuarbeiten. Christian Fandrych beschäftigt sich in seinem Aufsatz »Zur Textlinguistik des Vorfelds« mit den »kommunikativ-textuellen Funktionen der Vorfeldbesetzung« (174). Dabei kommt er zu dem Ergebnis, daß die »Hauptbedingung für die Vorfeldbesetzung in der Fähigkeit eines Ausdrucks zu suchen ist, an einer konkreten Textstelle eine Anschluss- und Einbettungsfunktion zu übernehmen« (194). Dementsprechend spricht Fandrych vom Vorfeld als »textgrammatischer Schaltstelle« (183).

Ein Phänomen textueller Kohäsion untersucht Maria Thurmair in »Referenzketten im Text: Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen«. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, daß die Abfolge von Nomen und Pronomen im Text bei längeren Referenzketten in funktionaler Abhängigkeit von der jeweiligen Textart und Kommunikationssituation steht.

Eine überzeugende didaktische Umsetzung der zwar mit Blick auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache konzipierten, jedoch wissenschaftlich ausgerichteten »Textgrammatik« stellt Magdalena Matussek in »Die Textgrammatik der deutschen Sprache als Lernergrammatik« am Beispiel der Präsentation und Einübung der unbetonten und betonten Personalpronomen vor.

Den Abschluß der weiterführenden Untersuchungen zu einzelnen Grammatik-Phänomenen bildet Eva-Maria Willkops Artikel »Perfekte Geschichten – Tempuswahl in Erzähltexten«, der sich einem weiteren zentralen Bereich von Weinrichs Grammatiktheorie zuwendet. An ihrem Korpus von Newsgroup-Texten kann sie

dabei die Gültigkeit von Weinrichs Tempustheorie auch für mündlich geprägte Texte nicht-professioneller Schreibender aufzeigen.

Neue Fenster für die Anwendung der *Textgrammatik* wollen die letzten beiden Beiträge des Sammelbandes öffnen. So hält Hartwig Kalverkämper in »Textgrammatik der Körpersprache – eine Perspektive« eine Ausdehnung des Text-Begriffs auf die »außersprachlich beteiligten Komponenten des Sprachspiels« (266) aufgrund der kommunikationsanthropologischen Fundierung der *Textgrammatik* für konsequent. Für die literaturwissenschaftliche Analyse will Dietrich Krusche die *Textgrammatik* nutzbar machen. In seinem »analytischen Essay« »Oben/unten, außen/innen, Mann/Weib – Goethes Ballade *Der Fischer*« zeigt er auf, wie literarische Texte von den der *Textgrammatik* zugrunde liegenden Prinzipien des Dialogs als gemeinsamem Sprachspiel und der kommunikativ-anthropologisch bestimmten anschaulichen Orientierung des Textes her gewinnbringend gelesen werden können, ohne sich vorschnell im Dikicht der »symbolischen« Bedeutungen zu verlieren.

Fazit: Insgesamt ein anregendes Buch, das es die breite Palette der Möglichkeiten der *Textgrammatik* noch einmal neu beleuchtet, weiterführt und in seiner Umsetzung für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache reflektiert.

Literatur

Ellich, Konrad: »Texte und sprachliches Handeln.« In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 1983, 24–43.

Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 1993.

Tomaselli, Alessandra:

Introduzione alla sintassi del tedesco.

Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2003 (Gli strumenti, Serie rossa 1). – ISBN 88-86864-96-5. 136 Seiten, € 9,30

(Hardarik Blühdorn, Mannheim)

Das vorliegende Büchlein eröffnet eine von Carlo Serra Borneto unter dem Titel *Gli strumenti* herausgegebene Reihe von Einführungsdarstellungen zu den Teilgebieten der germanistischen Linguistik. Die Reihe soll dem durch die Reform der Fremdsprachen-Studiengänge an den italienischen Universitäten entstandenen Bedarf an neuen Hochschul-Lehrwerken Rechnung tragen. Die Bände sind in italienischer Sprache geschrieben und wenden sich an Studierende des dreijährigen Grundstudiums. Ziel (und Hauptschwierigkeit) ist es, ein Darstellungsniveau zu finden, das linguistisch noch kaum vorgebildete und mit der Zielsprache nur ansatzweise vertraute Benutzer nicht hoffnungslos über-, spezifischer vorbereitete Benutzer aber auch nicht unterfordert, wie Alessandra Tomaselli im Vorwort zu ihrer Einführung in die deutsche Syntax feststellt. Die Autorin, Inhaberin des Lehrstuhls für Germanistische Linguistik an der Universität Verona, wählt den Weg einer deskriptiven, prätheoretischen Darstellung, die den Vergleich zwischen der Objektsprache Deutsch und der Beschreibungssprache Italienisch so weit wie möglich einbezieht.

Das Buch ist in fünf Kapitel gegliedert. In der Einleitung (»Introduzione«, 3–13) werden Grundbegriffe eingeführt, die für die weitere Darstellung benötigt werden: Sprache und Grammatik; Satz, Konstituente und Wort; lineare und hierarchische Struktur; Distribution und syntaktische Funktion. Es wird zwischen beschreibender und erklärender Grammatik unterschieden und die Wichtigkeit der sprach-

vergleichenden Perspektive für die Zielsetzung des Buches erläutert.

Das zweite Kapitel (»La struttura della frase tedesca«, 14–39) geht von der Stellung des Verbs im deutschen Satz aus. Im Vergleich mit dem Italienischen sind für das Deutsche drei Besonderheiten kennzeichnend: die Endstellung infiniter und die Zweitstellung finiter Verbformen im Hauptsatz sowie die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensatzstellung des Finitums. Die Felder- und Klammerstruktur des deutschen Satzes wird eingeführt und mit Beispielen illustriert. Der Abfolge der Satzglieder im Mittelfeld sowie den Möglichkeiten der Besetzung des Vor- und des Nachfeldes gilt besondere Aufmerksamkeit. Zum Abschluß des Kapitels wird ein sprachvergleichender Blick auf die Abfolge von Finitum und Subjekt im Italienischen, Englischen und Deutschen geworfen.

Kapitel drei (»La classificazione delle frasi«, 40–63) behandelt unter verschiedenen Gesichtspunkten die Typologie der Sätze. Als Ausgangspunkt dient die traditionelle Unterscheidung zwischen Hauptsätzen, Nebensätzen und erweiterten Infinitiven. Im zweiten Schritt wird anhand der Stellung des Finitums zwischen Verb-Erst-, Verb-Zweit- und Verb-End-Sätzen differenziert. Ein kurzer Abschnitt wird den Satzmodi (deklarativ, interrogativ, imperativ, exklamativ, optativ) gewidmet. Hier hätte die Darstellung noch ein wenig detaillierter ausfallen können, indem deutlicher gemacht worden wäre, daß die Verbstellung eines unter mehreren satzmodusrelevanten Formkriterien ist. Die Unterscheidung zwischen einfachen und komplexen Sätzen wird zum Anlaß für eine instruktive Betrachtung des Zusammenspiels von Satzmodus, Subordination und Felderschema genommen. Etwas unkonventionell, aber durchaus überzeugend werden auch Negation und Verbdiathesen (Aktiv,

Passiv) im Rahmen der Satztypologie mitbehandelt. Ferner wird auf die syntaktische Funktion von Nebensätzen (Subjekt-, Objekt-, Adverbial-, Attribut-satz) eingegangen.

Das vierte Kapitel (»I costituenti«, 64–97) behandelt die Satzglieder. Eingangs wird der Begriff der Konstituente diskutiert und es werden Testverfahren zur Ermittlung der Satzglieder vorgestellt. Dabei wird auch auf solche Testverfahren eingegangen, die keine schlüssige Satzglieddiagnose zulassen. Im Vergleich mit dem Italienischen wird die Übereinzelsprachlichkeit der Kriterien diskutiert. Die Klassifikation der Satzglieder kann kategoriell oder funktional erfolgen. Unter kategoriellen Blickwinkel wird zwischen Nominal-, Adjektiv-, Adverbial-, Verbal- und Präpositionalphrasen unterschieden, unter funktionalem zwischen Subjekt, Objekt, Adverbialangabe, Attribut und Prädikativ. Zum Abschluß des Kapitels werden Grundbeobachtungen zur internen Struktur (Kern, Erweiterungen) der einzelnen Phrasentypen festgehalten und das Phänomen der Diskontinuität von Konstituenten behandelt, das bereits vorher mehrmals erwähnt worden war.

Im fünften und letzten Kapitel (»La parole«, 98–130) geht es um die kleinsten der traditionellen Struktureinheiten, das Wort. Am Beispiel der klitischen Pronomina des Italienischen wird gleich zu Anfang der problematische Charakter des Wortbegriffs verdeutlicht. Die Unterscheidung der Wortarten nach morphologischen und syntaktischen Kriterien bildet einen ersten Hauptpunkt. Auffällig ist, daß semantische Kriterien der Wortarteneinteilung ausgeklammert bleiben, ebenso wie zuvor schon bei der Typologie der Nebensätze. Die Autorin erweist sich als konsequente Syntaktikerin, die die Studierenden dazu anleitet, vor einem Rückgriff auf die Semantik zunächst die Möglichkeiten der Syntax auszu-

schöpfen. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden einzelne Wortarten auf ihre Rollen in Phrasen untersucht: Substantiv, Adjektiv, Verb und Präposition. Der Begriff der Rektion wird eingeführt und die an ihn anschließbare Subklassifikation der Wortarten illustriert. In einem relativ ausführlichen Unterkapitel wird die Syntax der Personalpronomina behandelt, wobei auf Besonderheiten des Deutschen im Vergleich mit dem Italienischen eingegangen wird: die obligatorische Ausfüllung des Subjekts, die sogenannte Wackernagelposition am Anfang des Mittelfeldes, die (unbetonte) Pronomina aufnimmt, die verschiedenen Funktionen des Pronomens *es*. In einem letzten Unterpunkt wird zwischen dem Gebrauch von Pronomina als referentiellen Ausdrücken und als Anaphern unterschieden und ihre daran anschließbare syntaktische Klassifikation erläutert.

Es handelt sich um eine klar und verständlich geschriebene, durchweg reichhaltig mit vorzüglichen Beispielen illustrierte Einführung auf hohem deskriptiven Niveau. Als zusätzliche Dienstleistung werden auf der Internetseite des Verlags (www.graphiservice.it) Übungen zu allen Einzelkapiteln mit Lösungsvorschlägen zum kostenlosen Herunterladen bereitgehalten. Studierende, die mit diesem Buch arbeiten, werden eine Fülle von relevanten syntaktischen Fakten über das Deutsche erfahren. Hinter der Darstellung steht erkennbar eine anspruchsvolle Syntaxtheorie, die aber nirgends explizit thematisiert wird. Auf diese Weise wird der nicht einschlägig vorgebildete Leser geschont, der theoretisch informierte aber nirgends enttäuscht. Wer mit diesem Buch eine Lehrveranstaltung erfolgreich absolviert hat, hat in deutscher Syntax alles gelernt, was für den Abschluß eines Studiums in Germanistik gefordert werden kann. Wer eine besondere Spezialisierung auf die

sem Teilgebiet sucht, etwa für eine Abschlußarbeit, ist für den Einstieg in eine moderne Syntaxtheorie bestens vorbereitet. Bücher, denen dieses Kunststück gelingt, liest man selten. Man muß der Autorin gratulieren und ihr zahlreiche Leser wünschen!

Tütken, Gisela (Hrsg.):

Prisma. Begegnungen mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 60). – ISBN 3-88246-219-1. 900 Seiten, € 53,00

(Jürgen Röhling, Berlin)

»Die Literatur eines Volkes ist wie ein Fenster, aus dem dieses Volk den Fremden ansieht, durch das der Fremde in den Lebensbereich dieses Volkes Einblick gewinnen kann.« Dieses Zitat des großen Kulturvermittlers Karl Dedecius ist dem vorliegenden Band programmatisch vorangestellt. Der erste Eindruck ist: *Prisma* fällt ins Gewicht. 900 Seiten Texte¹, eine Anthologie ungewöhnlichen Umfangs für den DaF-Unterricht, Stoff für Dutzende von Semestern. Entstanden ist *Prisma* direkt aus der Lehre. Gisela Tütken, langjährige Leiterin des Lektorats Deutsch als Fremdsprache an der Universität Göttingen und engagierte DaF-Lehrerin, hat diese Texte zusammengetragen und in zahlreichen Lehrveranstaltungen mit ausländischen Studierenden erprobt. Die Auswahl der Texte zeigt ihre immense Belesenheit im Bereich der Gegenwartsliteratur. Neben bekannten Namen wie Elfriede Jelinek, Sarah Kirsch, Ula Hahn, Günter Grass, Enzensberger, Jandl und Heym finden sich auch zahlreiche Vertreter der Migrantenliteratur, Gino Chiellino, Zehra Cirak, Adel Karasholi,

Yüksel Pazarkaya, László Csiba, um nur einige zu nennen, und so mancher (zumindest dem Rezensenten) unbekannt Name lädt zum Entdecken ein. Der Umfang der Texte orientiert sich an der Benutzbarkeit im Unterricht: viele Gedichte, Kurzgeschichten, als längster Text ein Zwanzigseiter von Siegfried Lenz, auch einige Auszüge aus dramatischen Werken (z. B. von Botho Strauß oder Franz Xaver Kroetz).

Aufgeteilt in die Kapitel *Natur, Liebe, Heimat/Fremde, Mitmenschen, Deutschland nach der Wende, Zeitzeichen und Sprache als Material* (beinhaltend: *Konkrete Poesie, Visuelle Poesie, Akustische Poesie*), bietet diese Sammlung den derzeit wohl umfassendsten Überblick über die schriftstellerische Vielfalt der letzten Jahre, genauer: vor allem der Zeit nach der Wende, der überhaupt auf dem Buchmarkt zu haben ist, nicht nur im DaF-Bereich. Traditionell erzählte Texte und subtile Gedichte beleuchten zwischenmenschliche Beziehungen und die gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands seit 1989, experimentelle Texte bis hin zu Collage-Objekten von Gerhild Ebel loten aus, was mit Sprache als Material gestaltet werden kann. Ein vergleichsweise kurzer Anhang mit Interpretationshilfen, Literaturdefinitionen und einem Glossar gibt Hilfestellung beim Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht. Die Kürze des Anhangs macht deutlich, daß der Herausgeberin vor allem an den Texten selbst gelegen ist und an der vielstimmigen Diskussion über sie, nicht primär an literaturtheoretischen Erläuterungen. Das umfangreiche Verzeichnis weiterführender Literatur hilft weiter, wenn doch mehr gewünscht wird.

Gisela Tütken liefert mit dieser Sammlung ein überzeugendes Argument zum Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht. Einleitend erläutert sie, daß es ihr vor allem darauf ankam, »unterschiedliche

Weltdeutungen« aufzuzeigen und »die Zugangsmöglichkeiten zum Verständnis unserer Welt« zu ermöglichen. Ausdrücklich plädiert die Herausgeberin dafür, sich gerade im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auf dichterische Sprache einzulassen – ihrer »eigene[n] Ästhetik« wegen und ihrer Fähigkeit, »Einblicke in subjektive Stimmungen und Gemütslagen« zu gewähren. »Auch und gerade Lyrik transportiert Landeskunde« (alle Zitate iii) – wobei allerdings Landeskunde sehr weit verstanden wird und den Bereich von Befindlichkeiten und Gefühlsausdruck einschließt².

Wenn es um Literatur und DaF geht, taucht sofort das Argument der Sprachschwierigkeit auf. Gewiß sind Enzensberger- und Grünbein-Gedichte nichts für die Grundstufe, aber es finden sich genug Beispiele für sprachlich einfache Texte, die dennoch inhaltliche Tiefe transportieren; etwa Erich Frieds bekanntes Gedicht *Was es ist*, das aus einfachsten Satzstrukturen (»Es ist Unsinn sagt die Vernunft...«) und einfachem Vokabular (Liebe, Unglück, Angst, unmöglich, ...) besteht. *Prisma* enthält viele ähnliche Texte und ist daher keineswegs nur für KDS- oder ZOP-Vorbereitungskurse geeignet³.

So bleibt abschließend nur festzustellen, daß *Prisma* dem angepeilten Zweck, »bei ausländischen Lernenden durch mehr ›LUST AM TEXT‹ mehr ›LUST AUF DEUTSCHLAND‹ – und bei Lehrenden mehr ›LUST AUF GEGENWARTSLITERATUR‹« (ix, Hervorhebung G. T.) im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu fördern, vollauf gerecht wird. Es ist darüber hinaus für im Ausland tätige Lektoren und Lehrende eine einzigartige Handbibliothek in einem Band, und für alle Leserinnen und Leser eine einzigartige Textsammlung, die nicht nur für den Unterricht großes Lesevergnügen schafft.

Anmerkungen

- 1 Ursprünglich war der Umfang noch größer, aus Copyrightgründen – ein langer Kampf wurde hier ausgetragen, der das Erscheinen des Bandes lange verzögert hat – fielen etliche Texte heraus.
- 2 Vgl. dagegen *Landeskunde und Literaturdidaktik* (1999), wo Literatur primär zur Erläuterung historisch-politischer Vorgänge herangezogen wird.
- 3 Vgl. dazu Heft 11 von *Fremdsprache Deutsch* mit dem Schwerpunktthema *Literatur im Anfängerunterricht*.

Literatur

- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger: *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 3).
Fremdsprache Deutsch 1994, Heft 11: »Literatur im Anfängerunterricht.«

Wengeler, Martin:

Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985). Tübingen: Niemeyer, 2003. – ISBN 3-484-31244-0. 573 Seiten, € 148,00

(Claus Ehrhardt, Urbino / Italien)

Das Thema »Einwanderung« mit seinen zahlreichen Teilaspekten ist in den letzten Jahren zu einem der wichtigsten Diskussionsgegenstände in der Bundesrepublik geworden. Und es ist ein ausgesprochen wichtiges Thema: der Umgang mit Einwanderern ist immer ein Indikator für den Verhaltensstandard einer Gesellschaft gegenüber Fremden, und dies wiederum spiegelt direkt das Selbstverständnis einer sozialen Gruppe wider, ihre Ängste, ihre Werte und ihre Fähigkeit zur Weiterentwicklung zivilisatorischer Errungenschaften.

Wie in vielen anderen öffentlichen Debatten zu gesellschaftlich brisanten The-

men läßt sich auch an diesem Beispiel beobachten, daß die Beiträge häufig von zweifelhafter Qualität sind, daß z. B. verwendete Begriffe unklar sind, daß die ganze Debatte unhistorisch und mit sehr subjektiv geprägten Argumenten geführt wird. Wissenschaftlich-nüchterne, umfassende und auf Fakten basierende Darstellungen und Analysen sind daher gerade in diesem Fall eine Bereicherung des Diskurses. Martin Wengeler legt mit diesem Buch einen solchen Beitrag vor.

Topos und Diskurs ist ein Versuch, aus linguistischer Perspektive eine gesellschaftliche Debatte zu beleuchten. Das ist keine Selbstverständlichkeit, denn immerhin ist und bleibt der wichtigste Gegenstand der Linguistik ja die Sprache selbst und gerade nicht die Gegenstände, über die sich Menschen mit ihrer Hilfe austauschen oder sogar verständigen. Eine linguistische Arbeit über die Einwanderungsdebatte bedarf also einer Reflexion über die angewendete Methode und einer präzisen Erklärung der Begriffe. Wengeler's Buch entzieht sich dieser Notwendigkeit nicht und ist folglich grob in zwei Teile unterteilbar: Kapitel 1 (»Bedeutung und Sprache in der Geschichtsschreibung«) und 2 (»Topos-Analyse als Methode einer sprachwissenschaftlichen Diskurs- und Mentalitätsgeschichte«) stellen die methodisch-begrifflichen Überlegungen in den Mittelpunkt, das dritte Kapitel (»Gastarbeiter sind auch Menschen«. Eine Diskursgeschichte der Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland von 1960–1985«) ist dem Migrationsdiskurs und damit der Anwendung der vorher hergeleiteten Begriffe gewidmet.

Es handelt sich hier um eine überarbeitete Version von Wengeler's Habilitationsschrift, die an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf angenommen wurde. Das Buch weist dementspre-

chend viele Merkmale auf, die für akademische Legitimationsschriften charakteristisch sind: es finden sich etwa zahlreiche zusammenfassende Passagen und textinterner Verweise zur Gliederung des Stoffes. Der Autor erleichtert durch Hinweise zum Stellenwert der gerade gelesenen Abschnitte im Hinblick auf den Gesamttext einerseits die Orientierung im Buch, andererseits können solche Anmerkungen in dieser Häufung aber auch leicht ermüdend wirken. Auch die Untergliederung der beiden theoretischen Abschnitte ist eher akademisch ausgerichtet: es werden zahlreiche einschlägige Ansätze und Autoren zum jeweiligen Thema nacheinander abgehandelt und jeweils im Hinblick auf das eigene Forschungsziel diskutiert. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, daß der Leser zu jedem relevanten Forschungsansatz einen konzisen und leicht auffindbaren Überblick findet, wirkt aber, wenn man den Band von Anfang bis Ende durchlesen will, etwas schwerfällig.

Die Universität, an der die Arbeit eingereicht wurde, ist ein Hinweis auf den Forschungskontext, in dem der Autor »zu Hause ist«: dieses Buch ist wie die zahlreichen anderen veröffentlichten Arbeiten Wengeler's als Teil eines umfassenden Projekts zur Sprachgeschichte der Nachkriegszeit als Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs zu sehen. Das besondere Augenmerk der Forschergruppe um Stötzel und Wengeler gilt dabei seit Jahren der Thematisierung von Begriffen in öffentlichen Debatten (vgl. v. a. Stötzel/Wengeler 1995). Wengeler's Buch ist dabei zum einen als Vertiefung der theoretischen Begründung des seit Jahren verfolgten Weges anzusehen, zum anderen aber auch eine Weiterentwicklung. Es geht auch hier um Sprachgeschichte am Beispiel der Analyse eines großen öffentlichen Themas

und der einschlägigen Diskussion – Sprachgeschichte wird hier also in enger Verbindung mit Zeit-, Kultur- oder Mentalitätsgeschichte gesehen. Im Unterschied zu früheren Arbeiten wird aber der Untersuchungsgegenstand anders definiert: nicht mehr Schlüsselwörter, sondern Topoi, somit also Argumentationsmuster, werden als Indikator für Entwicklungen im öffentlichen Sprachgebrauch untersucht.

Wengeler diskutiert im ersten Kapitel des Buches ausführlich den Zusammenhang von Sprache einerseits und Kultur- und Mentalitätsgeschichte andererseits. Dabei setzt er sich mit zahlreichen Ansätzen von allem aus der Geschichtswissenschaft, teilweise aber auch aus der Philosophie und der Soziologie bzw. der Kulturanthropologie auseinander und stellt von diesen Ansätzen – zum Teil sind diese in der germanistischen Linguistik noch nicht reflektiert worden – aus jeweils Bezüge zum Projekt seiner Art von Diskursgeschichte her. Leitgedanken sind zum einen die Auffassung, daß Sprache nicht nur historische Wirklichkeit widerspiegelt: »Jede Sprachhandlung ist gleichzeitig Produkt und Produzent gesellschaftlichen Wissens.« (158) Zum anderen vertritt der Autor die Überzeugung, daß sprachliche Äußerungen als Teile von Diskursen verstanden werden müssen: »Dabei soll mit Diskurs letztlich der einzelne Wortverwendungen übergreifende umfassende sprachliche und gesellschaftliche Kontext in den Blick kommen.« (67) Dieser Ansatz eröffnet die Möglichkeit, das Verhältnis von Sprache und Gesellschaft als wechselseitig darzustellen: der Sprachgebrauch ist Indikator für bestimmte gesellschaftliche Konstellationen, diese aber werden erst durch Sprechhandlungen konstituiert.

Am Beispiel der Verwendung von Topoi wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Wengeler versteht Topoi in

stotelischer Tradition als »Schlussregeln, die den legitimen Übergang von der unstrittigen Aussage zur strittigen Konklusion sichern sollen« (180). Es handelt sich also um inhaltlich zu bestimmende Kategorien, die aber nicht zwangsläufig in Form von Redewendungen oder sprachlichen Gemeinplätzen greifbar sein müssen (vgl. 186 f.).

Aus einer Korpusanalyse hat der Autor die in der Einwanderungsdebatte verwendeten Topoi abstrahiert, aufgelistet und diskutiert. Ihre Verwendung wird über den gesamten Untersuchungszeitraum dokumentiert. Entwicklungen in der Debatte lassen sich hier genau aufzeigen, weil Wengeler den Zeitraum weiter unterteilt: er analysiert im einzelnen drei Teilepochen: die erste Hälfte der 60er, der 70er und der 80er Jahre. Für jeden dieser Zeiträume werden die einschlägigen Topoi unterschieden in solche, die pro Einwanderung verwendet werden (z. B. »wirtschaftlicher Nutzen, menschlicher Nutzen, Humanität«), und solche, mit denen gegen Immigration argumentiert wird (z. B. »Gefahren, Belastung, menschlicher Nutzen«). Für jede Teilepochة läßt sich so eine Liste mit den am häufigsten in einer bestimmten Absicht zu findenden Schlußregeln erstellen; die Quantifizierung in absoluten (Auftreten in einer bestimmten Anzahl von Artikeln) und relativen Zahlen ermöglicht einen Vergleich der drei Zeiträume und damit die Beschreibung von Entwicklungen.

Die Diskussion des immer wieder auftretenden »Das Boot ist voll«-Arguments (Belastungs-Topos) zeigt etwa sehr deutlich, wie mit solchen Aussagen in sehr unterschiedlichen Epochen mit vollkommen unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen und Immigrantenzahlen Stimmung gegen Einwanderung gemacht wird. Der Topos »ist ein prägnantes Beispiel für die öffentliche sprachliche

Konstruktion von Wirklichkeit, von deren Gelingen die Durchsetzung bestimmter politischer Forderungen abhängt« (425).

Dieser Band enthält zahlreiche derartige Überlegungen; er ist damit m. E. insgesamt ein wichtiger Beitrag sowohl zur linguistischen Theoriebildung (im Hinblick auf das Verhältnis von Sprache und Diskurs) als auch zu einer zentralen gesellschaftlichen Debatte.

Literatur

Stötzel, Georg; Wengeler, Martin: *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995.

Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): **Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache I. »Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden«**. Print- und CD-ROM-Version. Tübingen: Niemeyer, 2003. – ISBN 3-484-39113-8. 463 Seiten, € 128,00

(Lutz Köster, Bielefeld)

Nach den für Deutsch als Fremdsprache hochrelevanten Analysen der Lernerwörterbücher (1998, 2002) wendet sich Wiegand nun der »kommerziellen Lexikographie« zu, die sich, so formuliert es der Herausgeber schlagwortartig verkürzt in dem sehr knappen Vorwort, »an den Gesetzen des Marktes« (XI) orientiert. Dabei könne der Geldgeber auf den lexikographischen Prozeß direkt Einfluß nehmen; eine wirklich interessante These, auf die allerdings in den Artikeln gar nicht oder nur sehr vage und selten (»Duden hat den Vorteil, dass in verhältnismäßig kurzen Zeitabständen Neuauflagen erscheinen können«, 243) einge-

gangen wird. Für den Band 2 dieses Projekts kündigt Wiegand ein zusammenfassendes Urteil an, auf das man gespannt sein darf.

Der Auftrag an seine Autoren lautete nun, realistisch abgeschwächt, zu prüfen, »in welchem Maße praxisrelevante metalexikographische Erkenntnisse und allgemein akzeptierte wissenschaftliche Qualitätsstandards in kommerziellen lexikographischen Prozessen Berücksichtigung gefunden haben« (XI).

Wiegand konnte für sein ambitioniertes Projekt durchweg ausgewiesene Spezialisten, ebenso einige Spezialistinnen wie etwa Regina Hessky (Movierungen) und Irmhild Barz (Affixe), gewinnen. Es können hier nicht alle der insgesamt 29 Artikel genauer dargestellt werden.

Die strukturierenden Kapitel setzen das GWDS (*Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*) in Vergleich mit den großen kommerziellen Wörterbüchern anderer Sprachen (Kap. 1 – Niederländisch, Polnisch, Französisch, Spanisch, Italienisch), analysieren die Entwicklung seiner drei Auflagen und sein Verhältnis zum *Duden-Fremdwörterbuch* und *Duden-Universalwörterbuch* (Kap. 2), betrachten Pragmatik und Semantik (Kap. 3), Varietäten und spezielle Lexikbereiche (Kap. 4), Grammatik, Phonetik und Wortbildung (Kap. 5) und schließlich Kotexte (Kap. 6), worunter in diesem Band Kollokationen (Elmar Schafrath) und Sprichwörter (Wolfgang Mieder) fallen.

Band 2, der im Frühjahr 2005 erscheinen soll, wird noch einen Artikel zu Phraseologismen enthalten, der möglicherweise diese Kategorie genauer festlegen wird, um parallel verwendete, approximative Bezeichnungen wie »Phraseologismen«, »Wortverbindungen«, »Formeln« (Kämper, 296) vermeiden zu helfen.

Der Umfang der einzelnen Artikel ist unterschiedlich und bewegt sich zumeist

zwischen 8 und 20 Seiten. Lediglich Peter Kühn nimmt sich für seinen Vergleich des *Duden-Universalwörterbuchs* mit dem GWDS viel Raum, 40 Seiten, die er mit einer peniblen Analyse füllt.

Michael Schläefer verfolgt die Entwicklung der Wörterbuchbasis durch alle drei Auflagen und stellt für die aktuelle zehnbändige Ausgabe fest, daß ihr konzeptioneller Anspruch eines Gesamtwörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache, historisch-literarische Komponenten eingeschlossen, »allgemein gerechtfertigt« (106) erscheint. »Gegenwartssprache« wird allerdings, so seine Einschränkung nach Analyse des Quellenbestands, auf den Zeitraum zwischen 1950 und 1990 eingeschränkt, wie auch ein sehr großes Gewicht literarischer Texte und die unklare Relation von Experten- und Laiensprache kritisch angemerkt werden.

Thorsten Roelcke will die Synonymangaben des GWDS untersuchen, muß aber zu Beginn seines Artikels konstatieren: »Weder in dem Wörterbuchvorspann noch in dem Wörterbuch selbst finden Synonymangaben ausdrücklich Berücksichtigung.« (185) Er geht auf die Suche nach versteckten Synonymangaben, die er als »explikative« und »artikelintegrierte«, eben nicht als »explizite« Synonymangaben (188) schließlich vorfindet. Fassungslos spricht er in seinem Fazit von *Desiderata*, die in einem solchen Wörterbuch »kaum zu verstehen und kaum zu verantworten« (194) sind.

Welche nationalen und regionalen Varianten des Deutschen werden im GWDS dargestellt, warum werden in diesem Wörterbuch, das für den gesamten deutschen Sprachraum konzipiert ist, die Deutschland-spezifischen Wörter und Wendungen nicht markiert, fragen Ulrich Ammon und Michael Schloßmacher (228) und diskutieren die ihnen wichtigen Aspekte. In ihrer Darstellung des

schweizerischen Deutsch im GWDS kommen Hans Bickel und Lorenz Hofer zu einer Antwort auf die oben gestellte Frage, wenn sie aus Schweizer Sicht eine unangemessene Berücksichtigung und unausgewogenem Darstellung beklagen (257).

Weitere interessant-aufschlußreiche Analysen beziehen sich auf Elemente der gesprochenen Sprache (Norbert Richard Wolf: das GWDS hat »kein Konzept von gesprochener Sprache, wertet auch keine Korpora gesprochener Sprache aus«, 265), den Gefühlswortschatz (Norbert Fries), die Lexik der ehemaligen DDR (Klaus-Dieter Ludwig), die rechtlich relevante Lexik (Heidrun Kämper). Kämper fordert, gerade beim Teilwortschatz des Rechtswesens wegen seiner Bedeutung in der heutigen Gesellschaft bei den Bedeutungsangaben die Grenze zur Enzyklopädie bewußt zu überschreiten, weil gerade die Fachsemantik des rechtlich relevanten Wortschatzes im GWDS nicht vermittelt wird.

Weitere Untersuchungsgegenstände sind die Grammatik der Verben (Jacqueline Kubczak), der Substantive (Stefan J. Schierholz) und der Adjektive (Jens Erik Mogensen); erstaunlich einige der Detailergebnisse: so fehlen im GWDS Angaben zum Passiv (329), zur Darstellung der Adjektive gebraucht Mogensen Bewertungen wie »Sammelsurium« (372) und »Willkür« (359), und Schierholz schließt mit der zutreffenden, die eigene Kritik an fehlender Explizitheit syntaktischer Angaben gleichwohl nicht suspendierenden Beobachtung, daß das GWDS »in erster Linie ein Bedeutungswörterbuch ist und wohl auch sein will« (350).

Meine Hervorhebung gerade der kritischen Urteile über das GWDS soll verdeutlichen, wie notwendig diese thematisch weitgefächerten Analysen eines Klassikers der deutschen Lexikographie sind, der bislang lediglich in Einzelaspek-

ten betrachtet worden ist. Dem von Wiegand gestellten Auftrag kommen die Autoren in unterschiedlicher Konsequenz nach, im Fazit wird, nach begründeter Kritik, häufig gestreichelt und vage formuliert (»wünschenswert für künftige Auflagen«), viele verbleiben auf der zugestandenermaßen gerechtfertigten Ebene der Wörterbuchkritik, andere fassen analytisch zusammen und bieten Perspektiven künftiger Wörterbuchpraxis, diskutieren grundsätzlich und theoriegeleitet ihren Gegenstandsbereich, wie etwa Elmar Schafroth zur Erweiterung des Kollokationsbegriffs.

Durchgängig werden die Außentexte/Umtexte des GWDS und eine gewisse Benutzerunfreundlichkeit kritisiert (Bsp. 384), die explizite Perspektive von Deutschlernern nimmt nur Kubczak ein und setzt das GWDS mit vorliegenden Lernerwörterbüchern des Deutschen (319 ff.) in Vergleich – wobei die Frage erlaubt sei, ob der »Deutschlernende« (335) tatsächlich zur Adressatengruppe eines zehnbändigen Gesamtwörterbuchs gehört.

Literatur

Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von »Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache«*. Tübingen: Niemeyer, 1998.

Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des »de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache«*. Tübingen: Niemeyer, 2002.

Wilss, Wolfram (Hrsg.):

Die Zukunft der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert (2001–2020). Annäherung an einen komplexen

kommunikationspraktischen Begriff. Tübingen: Narr, 2003. – ISBN 3-8233-5891-X. 292 Seiten, € 58,00

(Bruna Battistella-Allgaier, Aachen)

Heutzutage, wo die ständige fundamentale Neuorientierung der internationalen Gesellschaft durch moderne Kommunikationstechnologie zur Normalität geworden ist, werden an Dolmetscher und Übersetzer weit höhere Erwartungen gestellt als noch vor wenigen Jahrzehnten. Neue kommunikative Begriffswelten verlangen in der interkulturellen Kommunikation ein dynamisches Wissensmanagement, da sich das Wissensangebot weltweit im Handumdrehen exponentiell entwickelt. Die permanente Verbesserung der Medienvielfalt verleiht der Entwicklung zusätzlichen Effekt. Angesichts der Textmengen muß beispielsweise künftig ein Grundkonsens darüber erworben werden, welche Teile der Übersetzung hochstandardisierter Texte eher menschen- oder überwiegend techniktensiv auf der Basis von Textbausteinen durchzuführen sind, um in kürzestmöglicher Zeit zu einem brauchbaren Ergebnis zu kommen. Denn je nach Textsorte rangiert Schnelligkeit vor absoluter Perfektion; klärende Rückfragen beim Auftraggeber einer Übersetzung sollten freilich während des Gesamtprozesses zum selbstverständlichen Qualitätsmanagement gehören.

Durch die Globalisierung ist unsere Welt geschrumpft: wissenschaftliche, technologische, soziokulturelle, politische und wirtschaftliche Geschehnisse eines Landes betreffen – wenn auch in zahllosen Varianten – die Realität vieler anderer Länder, so daß es schon lange nicht mehr genügt, auf Englisch als »Weltverkehrssprache« (Lingua franca) auszuweichen, wenn es um eine Optimierung der technischen Übersetzung, der technischen Redaktion, der juristischen Translation und

des Simultandolmetschens geht. Häufig bedarf eine terminologisch nahe Übersetzung der situativen Interpretation im jeweiligen kulturellen Kontext. Die Sprachausbildung trägt dieser Einsicht in den letzten Jahren mehr und mehr Rechnung, indem sie vom Prinzip der Wissensreproduktion beim Übersetzen zugunsten einer kommunikativen Eigenleistung abgerückt ist.

Mit dem Bewußtsein, daß sich die Kommunikationspraxis verbessern muß, beschäftigen sich Experten vorwiegend europäischer Länder mit Zukunftsprognosen der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert.

Der Sammelband dokumentiert die Beiträge einer Tagung, die vom 04.–07.10.2001 in der Europäischen Akademie Otzenhausen stattgefunden hat, und wurde von deren Organisator, Wolfgang Wilss, 2003 herausgegeben. Wilss, Professor für Angewandte Sprachwissenschaft und Direktor des Instituts für Dolmetschen und Übersetzen, weist in seinem Vorwort selbst auf Desiderate wie z. B. die Beschäftigung mit der Kommunikation in internationalen Konzernen oder auch mit der Sprache des Internet hin.

Eine eingehende Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Unterschieden oraler und schriftkonstituierter Übersetzung findet in der ansonsten mit über 29 Beiträgen breitgefächerten Darstellung bis auf die Ausführungen Alessandra Riccardis nicht statt. Riccardi zeigt den Weg vom Konsekutiv- und Simultandolmetschen zur interpretierenden Translation in internationalen Gremien und den entsprechenden Medien. Ihre Forderung, das Relay- und Retourdolmetschen zu stärken, betont sehr die Person des Dolmetschers im Spannungsfeld veränderter sozialer und internationaler Gegebenheiten. Derartige Anregungen für eine innovative Praxis findet man im Sammelband leider nur in wenigen Vorträgen. Viele

Autoren bieten eine gründliche Darstellung des Status quo, die zwar regionale Interessen bedient, jedoch auf methodisch Zukunftsweisendes für die Praxis verzichtet. Doch werden das nicht alle Leser als Mangel empfinden, manche vielleicht sogar als Vorzug zugunsten eines Überblicks über allgemeine Trends einer zukunftsgerichteten Fremdsprachenvermittlung und -praxis mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung im Rahmen der vorhandenen finanziellen und institutionellen Möglichkeiten, insbesondere auch durch die neugestalteten Studiengänge für Übersetzer und Dolmetscher im Rahmen der BA/MA-Abschlüsse.

In seiner Einführung in das Tagungsthema empfiehlt Wilss allen »Sprachmittlern«, ihr Verhalten an die Erwartungen des Zieltextempfängers anzupassen. Er rekurriert damit handwerksgetreu auf das klassische Kommunikationsmodell, was die Interaktion zwischen Sender und Empfänger schematisiert. Den Vorwurf, nichts Neues zu bringen, sollte man Wilss allerdings nicht machen; die interkulturelle Kommunikation und auch die Übersetzerleistung trägt, wie wir zugeben müssen, erst in der jüngsten Vergangenheit der Notwendigkeit Rechnung, daß z. B. Konflikte durch das Eingehen auf spezielle, eng personenbezogene Verhaltensweisen entschärft werden. Hierzu hat, wie wir durch den Beitrag Hartmut Schröders »Interkulturelle Kommunikation in der deutsch-polnischen Grenzregion...« erfahren, die Europa-Universität Viadrina einen speziellen Studiengang zur Entwicklung einer internationalen Medienkompetenz eingerichtet, in dem die Studenten zur kritischen Reflexion befähigt werden, um im interkulturellen Perspektivenwechsel erfolgreich zu sein. Sprachbarrieren sind in aller Regel nämlich nicht die Haupt-Verstehenshindernisse. Die Didaktik der interkulturellen Kommunikation muß also latentes Kon-

fliktpotential und Befindlichkeiten berücksichtigen.

Eine weitere Neuorientierung bieten die modularen Ausbildungsmodelle im Bereich Übersetzen und Dolmetschen. Die neuen BA-/MA-Studiengänge mit Möglichkeit zur Promotion lassen im Vergleich zur traditionellen Diplombildung nicht nur eine größere wissenschaftliche Akzeptanz erwarten, sondern begünstigen auch den Hochschulwechsel im In- und Ausland. Zwar ist die Einstufung von MA-Absolventen mit FH- oder Uni-Abschluß zur Zeit noch nicht befriedigend geregelt, doch erscheint dieser Abschluß für Spezialisierungen wie z. B. Fachübersetzen, Fachsprachenforschung, Sprachdatenverarbeitung und Konferenzdolmetschen gerade wegen seines klaren Profils für die Praxis sehr geeignet. Klaus-Dirk Schmitz, Professor für übersetzungsbezogene Terminologiearbeit, der auch die praktischen Anforderungen des Informationsmanagements kennt, liefert in seinem Beitrag zu den »gestuften modularen Ausbildungsmodellen im Bereich Übersetzen und Dolmetschen« anregende Denkanstöße.

Mit Gabriele Vollmar und Ilona Volmer bringen zwei praxiserfahrene Übersetzerinnen mit der Frage, in welchem Übersetzungsstadium Qualitätssicherung stattfindet, Aspekte der freien Wirtschaft ein. Einzelne Übersetzungsleistungen müssen z. B. in Datenbanken detailliert dokumentiert werden, um Qualitätsstandards operationalisierbar zu machen. So dienen sie sowohl zu Auswahlverfahren für Übersetzer als auch zur laufenden Evaluation von Arbeitsprozessen. Dieses Verfahren ermöglicht, mittels einer Checkliste den individuellen Leistungsgrad eines Übersetzers formal und sprachlich festzuhalten und zu überprüfen, schafft aber auch gleichzeitig die Basis für ein bewertendes Gespräch zwi-

schen den Projektmanagern des Kunden und denen des Übersetzungsbüros.

Als Spezialist für Softwarelokalisierung erhebt Karl-Heinz Freigang die Forderung nach einer dem jeweiligen Benutzerprofil anpaßbaren Informationstechnologie und entwirft für den Bereich der Terminographie und der Terminologiewissenschaft – wie auch im gleichen Band im Beitrag von Felix Mayer erläutert – softwaregestützte Kommunikationsverbesserungen für den Austausch zwischen Laien und Experten.

Angesichts beruflicher Zukunftsperspektiven liegt der Schwerpunkt der Tagungsbeiträge zweifellos auf den Gebieten Sprachpolitik, Berufsausbildung und -praxis wie auch bei der Terminologiearbeit und lösungsorientierten Sprachtechnologie in Zeiten kulturspezifischer Kommunikation.

Winkler, Iris:

Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Lang, 2003. – ISBN 3-631-50469-1. 440 Seiten, € 68,50

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Titel und Untertitel, jeweils zweigeteilt, wecken bei DaF- oder Deutsch-Lehrenden mit Sicherheit Erwartungen, die weder durch Gewichtung noch durch Theorie/Praxis-Verständnis dieser Dissertation erfüllt werden. Das zeigen bereits die Kapitel-Überschriften des Theorie-Teils, der fast zwei Drittel des Gesamtumfangs einnimmt: »Argumentationstheoretische« »Schreibtheoretische« und »Entwicklungspsychologische Grundlagen« sowie »[...] eine deutschdidaktische Bestandsaufnahme«, die wiederum bei den »antiken Grundlagen« (Aristoteles, Cicero, Quintilian) beginnt und durch eine Analyse »exemplarischer« Lehrpläne

(Bayern und Thüringen) ergänzt wird. Damit wird klar, daß nicht nur die Theorielastigkeit als solche und in Spannung zum Titel ein Problem darstellt, sondern auch und gerade diese Theorie: Niemand aus der Praxis wird eine Theorie verschmähen, die zunächst Philosophie- und Didaktikgeschichte aufarbeitet, um die Wurzeln und Modelle der geltenden Praxis auszugraben und sichtbar zu machen, auch bis tief in die Antike hinein. Aber hier findet keine wirkliche Tiefenbohrung statt, eher ein Ausgraben und Umpflanzen von Einzelheiten, die nach phänomenologischer Ähnlichkeit ausgewählt und mit Begriffen zusammengestellt sind, die selbst nicht auf ihre Wurzeln untersucht werden.

Ein Beispiel für dieses unhistorische und eklektische Verfahren: Dem Bühler'schen Dreiermodell von »Ausdrucks-«, »Darstellungs-«, »Appellfunktion« – »ohne weiteres [...] auf den schriftlichen Sprachgebrauch übertragen« (104, als Fußnote!) – sind eine »ästhetische« und eine »epistemisch-heuristische Funktion« (111 u. ö.) hinzugefügt, die letztere als »bewusstmachendes und operatives Schreiben«. Diese Klärungs- und Formulierungs-Hilfe beim »intellektuellen Schreiben« wird in mehrfachen Anläufen abgeleitet aus den Aussagen so unterschiedlicher Gewährsleute wie Cicero, Lichtenberg, Richard v. Weizsäcker und Steffi Graf (hier historisch geordnet, in der Darstellung nicht einmal das, vgl. 108, 113, 127, 183 u. ö.).

Nach dieser Hypostasierung eines Rasters und dem Übergewicht des Kognitiven muß dann noch die soziale oder kommunikative Komponente (unklare wechselweise verwendete Begrifflichkeiten) hinzugefügt werden, damit das argumentierende Schreiben nicht »intrapersonal« bleibt, sondern auf den Adressaten bezogen werden kann, auch mit »persuasiven Zwecken«, wie eine schon

recht späte, aber wenig überraschende Zwischenbilanz feststellt: »Umfassende Kompetenz im argumentierenden Schreiben bedeutet demnach, über diese beiden Funktionen argumentierendes Schreibens [die epistemisch-heuristische und die persuasive, E. S.] Bescheid zu wissen und sie situationsadäquat einsetzen zu können« (225), mit Bezug auf Fritzsches Unterscheidung von »Schreiben als Mittel der Reflexion«, »des Ausdrucks«, »der Kommunikation« (wieder ein Rückgriff auf Bühler ohne philosophiegeschichtliche oder wissenschaftstheoretische Analyse).

Nach alledem bleiben für die angekündigte Praxis noch zwei Kapitel: »[...] eine empirische Studie« (Kap. 7) und »Folgerungen für didaktische Theorie und Praxis« (Kap. 8). Die »empirische Studie« dokumentiert und analysiert Aufsätze von »dreißig [sic!] Studienanfänger/innen« zum Thema: »Nehmen Sie dazu Stellung, ob argumentierendes Schreiben im Fach Deutsch weiter so unterrichtet werden soll, wie Sie es während Ihrer Gymnasialzeit erfahren haben.« (255) Diese »Aufgabenstellung« ist noch 11 Zeilen länger, mit Imperativen (»Verdeutlichen Sie«, »Berücksichtigen Sie«, »Denken Sie sich«) und mit unklaren Verallgemeinerungen (»Textarten«, »Lehr- und Lernmethoden«, »Vorstellungen von gutem Unterricht« usw.). Das derart nach Zufalls-Prinzipien erhobene Material wird auf »Textordnungsmuster (TOM)« u. a. untersucht, in Tabellen und Graphiken dargestellt und den »Vorschlägen für eine integrative Konzeption« (ab Seite 362) zugrunde gelegt. Zu diesen Vorschlägen gehören »Robinson-Spiel (3.-6. Jgst.)« (369), Streitgespräch, Buchempfehlung und Podiums-Diskussion als Anlässe sowie »Lernarrangements [...] in einem sogenannten »Didaktischen Chatraum« (DCR) [für] virtuelle Rollenspiele und Diskussionen« (387), dazu gibt es im

Kapitel 8 (363–398) »Folgerungen«, eine Übersichtsgraphik und »unterrichtspraktische Beispiele«; es folgt der Anhang mit den »Probandentexten« und einem Literaturverzeichnis.

Fazit nach dem Durcharbeiten dieses umfangreichen Buches: Es läßt selbst adressatenbezogenes »argumentierendes Schreiben« vermissen, wenn es – unter diesen Titeln – Phänomenologie statt Theorie und Empirie statt Praxis bietet.

Yüce, Nilgün:

Kulturökologische Deutschlandstudien. Perspektiven der Kulturökologie als Bezugswissenschaft zur Landeskunde in der Fremdsprachenphilologie. Dargestellt am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Frankfurt a. M.: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 75). – ISBN 3-631-50403-9. 177 Seiten, € 39,00

(*Bettina Paris, Herkenrath*)

Nilgün Yüce verfolgt mit ihrer Arbeit das Ziel, die Fächer »Deutsch als Fremdsprache« und »Kulturökologie« miteinander in Beziehung zu setzen und die Kulturökologie als Bezugswissenschaft der Landeskunde darzustellen. Dazu liefert sie zunächst zwei ausführliche und hervorragend dargestellte Zusammenfassungen der theoretischen Grundlagen der Themenbereiche Deutschlandstudien und Kulturökologie.

Bei der Kulturökologie handelt es sich um einen neueren kulturtheoretischen Ansatz, der die Anwendung ökologischen Denkens auf dem Gebiet der Kulturwissenschaften anstrebt. Die in der naturwissenschaftlichen Ökologie betriebene Beschäftigung mit den vielfältigen Beziehungen von Lebewesen untereinander und zu ihrer unbelebten Umwelt wird erweitert, indem der Mensch mit

seinen spezifischen kulturellen Leistungen und den daraus resultierenden Auswirkungen auf eben diese Beziehungsnetze miteinbezogen wird. Die dafür richtungweisenden Vorarbeiten aus so unterschiedlichen Disziplinen wie der Biologie (Ernst Häckel, Jakob von Uexküll), Ethnologie (Julian Haynes Steward), Philosophie (Arne Naess), Anthropologie (Gregory Bateson), Physik und Umweltpädagogik (Fritjof Capra) sowie der Linguistik und Wissenschaftstheorie (Peter Finke) werden in der Arbeit dargestellt, wobei die verschiedenen Stränge interdisziplinär zusammengedacht und erstmals mit dem landeskundlichen Thema wechselseitiger Kulturbeziehungen als einem wichtigen Bereich der Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Verbindung gebracht werden.

Bei dem Entwurf *Kulturökologische Deutschlandstudien* handelt es sich um die Synthese der Theorien der Kulturökologie und der Landeskunde im Fach DaF, wobei die Umsetzung in die interkulturelle Unterrichtspraxis durch ein »experimentelles Landeskundekonzept« angestrebt wird. Yüce entwirft ein etwa 30stündiges Seminar mit detaillierten Unterrichtsentwürfen für ihre Zielgruppe der türkischen Germanistik-/Deutschstudierenden. Die in Capras Theorie der *Ecoliteracy* formulierten Prinzipien der Ökologie (wechselseitige Abhängigkeit, Nachhaltigkeit, ökologische Zirkel, Energiefluß, Partnerschaft, Flexibilität, Vielfalt und Koevolution) dienen als Grundlage für ihr methodisches Vorgehen. Zahlreiche Aspekte der deutsch-türkischen Kulturbeziehungen, wie z. B. Politik, Wirtschaft, Geschichte, Wissenschaft, Bildung, Medien, werden gemäß diesen Prinzipien geordnet und jeweils unter globalen, bilateralen und individuellen Gesichtspunkten didaktisiert. Bemängelt werden kann das Fehlen konkre-

ter Materialien, anhand derer die Unterrichtsplanung noch plastischer vor Augen geführt werden könnte. Die Verfasserin kündigt die Erstellung derselben als Ergebnis einer ersten Umsetzung an.

Im Anschluß an die ausführlichen theoretischen Darstellungen der beiden tragenden theoretischen Säulen der Arbeit werden dann die auswärtige Kulturpolitik der BRD und die historische Entwicklung der deutsch-türkischen Kulturbeziehungen erörtert. Mit diesem zweiten Schritt steigt Yüce einerseits in die konkrete Thematik ein und demonstriert damit gleichzeitig die kulturökologische Forschungsmethodik, möglichst viele Zusammenhänge und Hintergründe eines auf eine soziologische Fragestellung hin untersuchten Kulturphänomens (wie den DaF-Unterricht in der Türkei) zu untersuchen, um ihm und seiner Bedeutung für andere Phänomene auf die Spur zu kommen.

Im mittleren Teil der Arbeit wird die Situation der Fremdsprachenlehre im türkischen Bildungssystem vor ca. 10 Jahren detailliert beschrieben. Auf der Grundlage dieser Erörterungen wird dann eine kulturökologische Beschreibung der Verknüpfung zwischen Deutsch als Fremdsprache, Kulturbeziehungen und internationaler Kooperation erstellt. Fußend auf dieser Beschreibung werden dann Überlegungen für die Aus- und Weiterbildung im Schwerpunkt Landeskunde des Bereichs DaF in der Türkei formuliert und damit ganz konkret de-

monstriert, wie die detaillierte Untersuchung von Phänomenen auf kulturökologischer Basis Grundlage des Landeskunde-Unterrichts auf universitärer Ebene sein kann.

Die Arbeit ist gerade in der heutigen Situation des größer werdenden Europas und der Frage der EU-Mitgliedschaft der Türkei äußerst aktuell. Sie beleuchtet einerseits konkret die kulturellen Beziehungen, die die Türkei schon lange mit der westlichen Welt und speziell mit Deutschland verbinden, wie diese Beziehungen auf die türkische Kultur wirken und diese sich mit anderen Kulturen auseinandersetzt. Die Arbeit zeigt mit ihrem praktischen Teil andererseits, wie kompetent durchgeführter Landeskundeunterricht aussehen kann, wie er über das Darstellen volkstümlicher Gewohnheiten hinaus Kulturen miteinander in Beziehung setzen kann, aber auch, wie genau und umfangreich das zugrunde liegende Wissen der PlanerInnen dieses Unterrichts sein muß. Die sich darauf gründende Kenntnis der Studierenden über interkulturelle Beziehungen und kulturelle Zusammenhänge zwischen den Zielländern kann in der heutigen Zeit nicht genau und tiefgreifend genug sein, damit diese Studierenden, die Träger der interkulturellen Beziehungen zwischen ihren Heimatländern und dem Zielland sein werden, in ihrem Wirken eben diese interkulturellen Beziehungen besonders innerhalb Europas in der Zukunft verbessern und kräftigen können.