

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3

33. Jahrgang

DAAD

April/Juni 2006

Inhalt

- Vorbemerkung** 123
- Adamcová, Livia:
Moderne Linguistik. Eine Propädeutik für Germanisten. Wien: Edition Praesens, 2005
(*Mária Kavcová, Bratislava / Slowakei*) 130
- Albrecht, Jörn; Gerzymisch-Arbogast, Hei-
run; Rothfuß-Bastian, Dorothee (Hrsg.):
**Übersetzung – Translation – Traduction.
Neue Forschungsfragen in der Diskussion.
Festschrift für Werner Koller.** Tübingen:
Narr, 2004 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmet-
schens 5)
(*Elżbieta Sierosławska, Krakau / Polen*) 132
- Altmayer, Claus (Hrsg.):
**Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis
der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als
Fremdsprache.** München: iudicium, 2004
(*Birgit Sens, Dublin / Irland*) 134
(*Matthias Grünewald, Matsuyama / Japan*) 136
- Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank
Thomas (Hrsg.):
**Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft
und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspekti-
ven. Festschrift für Lutz Götze zum 60.
Geburtstag.** Frankfurt a. M.: Lang, 2004
(*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*) 138
- Appel, Mirjam:
**Lyrikübersetzen. Übersetzungswissen-
schaftliche und sprachwissenschaftliche
Grundlagen für ein Rahmenmodell zur
Übersetzungskritik.** Frankfurt a. M. u. a.:
Lang, 2004 (TransÜD. Arbeiten zur Theorie
und Praxis des Übersetzens und Dolmet-
schens 4)
(*Elżbieta Sierosławska, Krakau / Polen*) 141
- Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.):
**Kultur als Text. Die anthropologische Wende
in der Literaturwissenschaft.** 2., aktualisierte
Auflage. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2565)
(*Myriam Geiser, Grenoble / Frankreich*) 142
- Bachmann-Stein, Andrea:
**Horoskope in der Presse. Ein Modell für
holistische Textsortenanalysen und seine
Anwendung.** Frankfurt a. M.: Lang, 2004
(*Lutz Köster, Bielefeld*) 146
- Baur, Rupprecht S.; Kučerova, Tatjana N.;
Minor, Alexandr Ja.; Wenderott, Claus
(Hrsg.):
**Bilingwal'noe obučenie: opyt, problemy,
perspektivy (Bilingualer Unterricht: Erfah-
rungen, Probleme, Perspektiven).** Saratov:
Verlag der Saratover Universität, 2004
(*Astrid Ertelt-Vieth, Berlin*) 148

- Belke, Gerlind; Geck, Martin:
Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Mit Audio-CD. Baltmannsweiler: Schneider, 2004
(Seongho Son, Daegu / Süd-Korea) 150
- Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd:
Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Berlin: Langenscheidt, 2003 (Fernstudieneinheit 18)
(Antje Stork, Marburg) 152
- Boeher, Helga:
Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ. Stuttgart: Klett, 2004
(Seongho Son, Daegu / Süd-Korea) 154
- Brunner, Maria E.:
Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur. Frankfurt a. M.: Lang, 2005 (Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur 7)
(Karl Esselborn, München) 155
- Deissler, Dirk:
Die entnazifizierte Sprache. Sprachpolitik und Sprachregelung in der Besatzungszeit. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Vario Lingua 22)
(Manuela von Papen, London / Großbritannien) 158
- Deutscher Fachjournalisten-Verband (Hrsg.):
Fachjournalismus. Expertenwissen professionell vermitteln. Konstanz: UVK, 2004
(Beate Herberich, Verona / Italien) 161
- Dienel, Christiane; Wisch, Fritz-Helmut:
Visions of Europe. Europavisionen. Frankfurt a. M.: Lang, 2003 (European Social Inclusion/Sozialgemeinschaft Europa 7)
(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 162
- Donalies, Elke:
Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Kombinatorische Begriffsbildung. Teil 1: Substantivkomposition. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004 (amades 2/04)
(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 164
- Erll, Astrid; Nünning, Ansgar (Hrsg.):
Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin: de Gruyter, 2005 (Media and Cultural Memory / Medien und kulturelle Erinnerung 2)
(Thomas Bleicher, Mainz) 165
- Ertelt-Vieth, Astrid:
Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Narr, 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
(Hartmut Schröder, Frankfurt/O.) 168
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild; Kraft, Barbara:
Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr, 2004 (Studien zur Deutschen Sprache 30)
(Sabine Ylönen, Jyväskylä / Finnland) 170
- Földes, Csaba:
Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr, 2005
(Georg Melika, Užhorod / Ukraine) 173
- Földes, Csaba (Hrsg.):
Res humanae proverbiorum et sententiarum. Ad honorem Wolfgangi Mieder. Tübingen: Narr, 2004
(Mudīte Smiltena, Rīga / Lettland) 175
- Franceschini, Rita; Miecznikowski, Johanna (Hrsg.):
Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages 9)
(Lars Schmelter, Karlsruhe) 180
- Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 33 (2004). Themenschwerpunkt: Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen.** Koordiniert von Erwin Tschirmer. Tübingen: Narr, 2004
(Lutz Köster, Bielefeld) 182
- Grabes, Herbert:
Einführung in die Literatur und Kunst der Moderne und Postmoderne. Die Ästhetik des Fremden. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2611)
(Karl Esselborn, München) 185

- Heidemann, Gudrun:
Das schreibende Ich in der Fremde. Il'ja Ėrenburgs und Vladimir Nabokovs Berliner Prosa der 1920er Jahre. Bielefeld: Aisthesis, 2005
(Eva Sommer, Wilhelmshaven) 187
- Heinze, Thomas (Hrsg.):
Neue Ansätze im Kulturmanagement: Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004
(Birgit Sens, Dublin / Irland) 188
- Herberg, Dieter; Kinne, Michael; Steffens, Doris:
Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Berlin: de Gruyter, 2004 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 11)
(Manuela von Papen, London / Großbritannien) 189
- Hindinger, Barbara:
Tragische Helden mit verletzten Seelen. Männerbilder in den Dramen Friedrich Hebbels. München: iudicium, 2004
(Stephan Baumgärtel, Florianópolis / Brasilien) 191
- Hoorn, Tanja van:
Dem Leibe abgelesen. Georg Forster im Kontext der physischen Anthropologie des 18. Jahrhunderts. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 23)
(Stephan Kampe, Regensburg) 193
- House, Juliane; Koller, Werner; Schubert, Klaus (Hrsg.):
Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft. Festschrift für Heidrun Gerzymisch-Arbogast zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS, 2004
(Elżbieta Sierosławska, Krakau / Polen) 195
- Inoue, Shūichi; Ueda, Kōji (Hrsg.):
Über die Grenzen hinweg. München: iudicium, 2004
- Whitehouse-Furrer, Marlies:
Japanische Lesarten von Franz Kafkas »Die Verwandlung«. München: iudicium, 2004
(Thomas Pekar, Tokio / Japan) 197
- Jahraus, Oliver:
Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2587)
(Stephan Kampe, Regensburg) 199
- Keller, Gustav:
Selbstmanagement im Lehrerberuf. Donauwörth: Auer, 2004
(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien) 201
- Kertész, András:
Philosophie der Linguistik. Studien zur naturalisierten Wissenschaftstheorie. Tübingen: Narr, 2004
(Ralph A. Hartmann, Edinburgh / Großbritannien) 203
- Klein, Hans-Michael:
Cross Culture – Benimm im Ausland. Internationale Businessetikette. Länderbesonderheiten. Berlin: Cornelsen, 2004 (Das professionelle 1x1)
(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 205
- Kohlmayer, Rainer; Pöckl, Wolfgang (Hrsg.):
Literarisches und mediales Übersetzen. Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (FASK 38)
(Beate Herberich, Verona / Italien) 207
- Köller, Wilhelm:
Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin: de Gruyter, 2004
(Stephan Kampe, Regensburg) 209
- Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzberg, Jürgen (Hrsg.):
Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a. M.: Lang, 2004
(Eva Sommer, Wilhelmshaven) 211
- Kurzrock, Tanja:
Neue Medien und Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Germanistische Linguistik 239)
(Sabine Ylönen, Jyväskylä / Finnland) 212
- Langer, Stefan; Schnorbusch, Daniel (Hrsg.):
Semantik im Lexikon. Tübingen: Narr, 2005
(Matthias Hölzner, Dortmund) 214
- Limbach, Jutta (Hrg.):
Das schönste deutsche Wort. Ismaning: Hueber, 2005
(Anneliese Stein-Meintker, Erlangen) 216

- Linthout, Gisela:
Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam: Rodopi, 2004 (DEUTSCH Studien zum Sprachunterricht und zur Interkulturellen Didaktik 6)
(Karl-Hubert Kiefer, Warschau / Polen) 218
- Lodewick, Klaus:
Barthel 1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Mittelstufe. Kursbuch. Übungsbuch. 2 Audio-CDs. Tests & Spiele. Göttingen: Fabouda, 2004
(Dorothea Spaniel, Salamanca / Spanien) 220
- Lüger, Heinz-Helmut; Rothenhäusler, Rainer (Hrsg.):
Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7/2004)
(Karl-Walter Florin, Essen) 222
- Majjala, Minna:
Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1890)
(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 225
- Marx, Nicole:
Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in »DaFnE«. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005 (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 2)
(Markus Motz, Bonn) 226
- Mitschian, Haymo:
Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis. München: kopaed, 2004
(Karl-Walter Florin, Essen) 228
- Motz, Markus (Hrsg.):
Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen? Frankfurt a. M.: Lang, 2005
(Heike Brandl, Bielefeld) 230
- Müller, Beat L.:
Der Sprechakt als Satzbedeutung. Zur pragmatischen Grundform der natürlichen Sprache. Frankfurt a. M.: Lang, 2003 (Europäische Hochschulschriften: Reihe XXI, Linguistik 265)
(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 235
- Mulo Farenkia, Bernard:
Kontrastive Pragmatik der Komplimente und Komplimenterwiderungen. Kamerunisch – Deutsch. Aachen: Shaker, 2004
(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 237
- Neuhaus, Stefan:
Literaturkritik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004
(Stephan Baumgärtel, Florianópolis / Brasilien) 239
- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.):
Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler, 2004 (Sammlung Metzler 344)
(Roswitha Friesen Blume, Florianópolis / Brasilien) 241
- Pasch, Renate; Brauße, Ursula; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich Herrmann:
Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin: de Gruyter, 2003
(Maik Walter, Berlin) 243
- Pérez Alvarez, Bernardo Enrique:
Die Konstitution interkultureller Texte: eine Interpretation einiger Schriften von Anna Seghers und B. Traven. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Europäische Hochschulschriften Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1879)
(Markus J. Weininger, Florianópolis / Brasilien) 246
- Pittner, Karin; Berman, Judith:
Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 2004 (Narr Studienbücher)
(Markus J. Weininger, Florianópolis / Brasilien) 248
- Pospiech, Ulrike:
Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Frankfurt a. M.: Lang, 2005 (Theorie und Vermittlung der Sprache 39)
(Manfred Kaluza, Berlin) 251

- Sandberg, Bengt:
Pronominaladverbien und finale damit-Sätze. Kritische korpusbasierte Anmerkungen. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Germanistische Schlaglichter – Neue Folge 1)
(Reinhard von Bernus, Berlin) 252
- Sander, Gerald G.:
Deutsche Rechtssprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2578)
(Almut Meyer, Turku / Finnland) 254
- Schiederemair, Simone:
„Lyrisches Ich“ und sprachliches „ich“. Literarische Funktionen der Deixis. München: iudicum, 2004 (Studien Deutsch 33)
(Ursula Renate Riedner, Kairo / Ägypten) 257
- Schmelter, Lars:
Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr, 2004 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
(Sabine Hoffmann, Palermo / Italien) 261
- Schumacher, Helmut; Kubczak, Jacqueline; Schmidt, Renate; de Ruiter, Vera (Hrsg.):
VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben. Tübingen: Narr, 2004
(Matthias Hölzner, Dortmund) 265
- Schumacher, Nicole:
Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende. Tübingen: Narr, 2005 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 487)
(Max Möller, Berlin) 267
- Segebrecht, Wulf; Conter, Claude D.; Jahraus, Oliver; Simon, Ulrich (Hrsg.):
Europa in den europäischen Literaturen der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Lang, 2003 (Helicon 29)
(Thomas Bleicher, Mainz) 269
- Sick, Bastian:
Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch; Hamburg: Spiegel Online, 2004 (KiWi 863)
(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 271
- Sopata, Aldona:
Universalgrammatik und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Danziger Beiträge zur Germanistik 14)
(Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen) 274
- Spaniel, Dorothea; Thomas, Manuela (Red.):
»Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz.« Festschrift für Prof. Dr. Dagmar Blei. Dresden: TU Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, 2004
(Magdolna Szilágyi, Győr / Ungarn) 276
- Stellmacher, Dieter (Hrsg.):
Sprachkontakte. Niederländisch, Deutsch und Slawisch östlich von Elbe und Saale. Frankfurt a. M.: Lang, 2004
(Gertrud Reershemius, Birmingham / Großbritannien) 278
- Stöckl, Hartmut:
Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin: de Gruyter, 2004
(Karl-Hubert Kiefer, Warschau / Polen) 279
- Stoeva-Holm, Dessislava:
Zeit für Gefühle. Eine linguistische Analyse zur Emotionsthematisierung in deutschen Schlagern. Tübingen: Narr, 2005
(Lutz Köster, Bielefeld) 283
- Struck, Peter:
Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach Pisa. Darmstadt: Primus, 2004
(Antje Stork, Marburg) 285
- Terrasi-Haufe, Elisabetta:
Der Schülerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Reihe Germanistische Linguistik 253)
(Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen) 287
- Treichel, Hans-Ulrich:
Menschenflug. Roman. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005
(Fritz Neubauer, Bielefeld) 288

Volkmar-Clark, Claudia:

Projekt Alphabet Neu. Handbuch für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. Audiokassette. CD. Berlin: Langenscheidt, 2004
(*Stefan Keil, Bielefeld*) 290

Wenzel, Peter (Hrsg.)

Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2004 (WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium 6)
(*Bruno Roßbach, Seoul / Süd-Korea*) 291

Yu, Xuemei:

Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China. Eine inhaltsbezogene Analyse. München: iudicium, 2004
(*Ellen Tichy, Szeged / Ungarn*) 295
(*Maria Steinmetz, Berlin*) 296

Zybatow, Lew N. (Hrsg.):

Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Forum Translationswissenschaft 2)
(*Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien*) 299

Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu etwa 80 für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinn relevanten Neuerscheinungen aus dem Zeitraum 2004 bis 2005. Gewissermaßen eine Premiere ist die Besprechung eines neuen Romans von Hans-Ulrich Treichel, dessen literarische Hauptfigur Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der FU Berlin ist.

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 Fremdheitsforschung, Medien- und Computerwissenschaften, Fachsprachen, Landeskunde etc. Dabei sollte es Aufgabe der Rezensentinnen und Rezensenten sein, 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 Jahresta-

gung des *Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* 2006 in Hannover (8.–10.6.) 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 2006

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

Adamcová, Lívía:

Moderne Linguistik. Eine Propädeutik für Germanisten. Wien: Edition Praesens, 2005. – ISBN 3-7069-0275-3. 150 Seiten, € 23,00

(*Mária Kavcová, Bratislava / Slowakei*)

Bekanntlich gibt es einen Bedarf an Lehr- und Arbeitsbüchern, die vor allem Studierende bzw. Studienanfänger in der Germanistik zum Lernen anregen und gleichzeitig in die Linguistik einführen. Die Unzufriedenheit mit der Vielzahl der theoretischen Einführungsschriften in die neuere Sprachwissenschaft, die oft ausschließlich sprachtheoretische, metasprachliche Texte enthalten, nimmt Adamcová zum Ausgangspunkt ihrer Monographie.

Es gelingt der Autorin, einen einführenden, orientierenden Überblick über die wichtigsten Grundbegriffe und zentralen Problemkreise der allgemeinen und deutschen Linguistik zu geben. Die Nützlichkeit dieses Buches liegt auf der Hand, da Lerner hier ein komplexes Angebot von Begriffen, Methoden und Ergebnissen der deutschen Sprachwissenschaft bis zur deutschen Gegenwartssprache – und ihren früheren Sprachformen – vorfinden.

Die Arbeit beginnt mit dem Vorwort, in dem Adamcová Thema, Ziel, Adressaten, Inhalt und Konzeption des Buches kurz vorstellt. Die Seiten 9–157 umfassen 26 Kapitel, die die Sprache unter verschiedenen Aspekten behandeln. Empfehlenswert sind die Rekapitulationsfragen und Aufgaben (gleich nach den Kapiteln), die entweder zur Bewertung der erworbenen Kenntnisse oder als Diskussionsanregung dienen können; zum Beispiel »Sprachen sind Ausdruck der ›Volkseele‹ oder des ›Volksgestes‹« oder »Es gibt Sprachen ohne Grammatik« (158). Den letzten Teil des Buches bildet ein Glossar der wichtigsten Fachausdrücke der deutschen Linguistik, das auf die

fettgedruckten Stichwörter im Text hinweist, also für Studierende sehr nützlich sein kann.

In den ersten Kapiteln erklärt Adamcová Sprache und Sprechen als wissenschaftlich-empirische Objekte, faßt zahlreiche Definitionen von Sprache vom Standpunkt verschieden orientierter Sprachtheorien zusammen und bietet einen Überblick über die wichtigsten Sprachkonzeptionen. Sehr übersichtlich präsentiert sie den Begriff Sprache mitsamt seinen Subsystemen und seinen Strukturebenen und zeigt die Sprache als abstraktes System und konkrete Realisierung (Unterkapitel »Sprache und Alltag«, »Gesprochene versus geschriebene Sprache«). Große Aufmerksamkeit widmet sie im fünften und sechsten Kapitel den Begriffen Kompetenz und Performanz (»Regularitäten der Sprachverwendung – Aspekte der Kompetenz und Performanz«). Das Grundwissen der allgemeinen Linguistik schließt die Autorin mit den Abschnitten über die Sprachfunktionen und die Sprach- und Grammatiktheorien der Gegenwart ab.

Mit der germanistischen Linguistik und ihren Schwerpunkten in der Gegenwart befassen sich die weiteren Kapitel. Im einzelnen wird auf das sprachliche Zeichen (Zeichensysteme und Zeichentheorien, seine Eigenschaften und Funktion in der Sprache), dessen lautliche Seite (Phonetik und Phonologie), strukturelle Seite (Morphologie und Syntax), Elemente und Strukturen komplexer Wörter (Lexikologie und Lexikographie) und die Bedeutungsseite sprachlicher Zeichen (Semantik) hingewiesen. Die vielseitigen Aspekte des sprachlichen Zeichens werden lediglich kurz entworfen, allerdings ist es nicht möglich, alle Gebiete der Sprache in einem Werk zu erfassen.

Im weiteren erläutert die Autorin sehr praktisch die Sprachfamilien, die vergleichende Sprachwissenschaft und ihre

Zweige, bis zur Herausbildung der Normen des Deutschen (»Orthoepie und Orthographie im Vergleich«). Die Existenzformen der deutschen Gegenwartsprache und der Sprachwandel bleiben im Buch auch nicht außer acht.

Die letzten Kapitel enthalten zentrale Problemkreise zu neueren Tendenzen in der sprachwissenschaftlichen Forschung: Text-, Sozio- und Pragmalinguistik. Kürzer als andere Aspekte wird die Sprachpragmatik behandelt. Dennoch schneidet Adamcová viele andere interessante Themen an, zum Beispiel in den Kapiteln »Die Verteilung und internationale Stellung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt« oder »Deutsch als plurizentrische Sprache«. Erwähnung verdient auch die gründliche Ausführung zur deutschen Sprache in Österreich: Herkunft und Verbreitung der deutschen Sprache in Österreich, Schichten der gesprochenen deutschen Sprache in Österreich, Besonderheiten der deutschen Schrift- und Standardsprache in Österreich, unterschiedlicher Wortschatz. Das ganze Buch bietet also reichhaltiges Beispielmateriale an. Die Arbeit liefert neben bereits genannten auch interessante neue Einsichten der Autorin. Immer wieder werden Zitate berühmter Sprachwissenschaftler herangezogen, um dadurch bestimmte Begriffe zu erklären, eine bestimmte Problematik einzuführen oder sich mit einem behandelten Problem auseinanderzusetzen. Hervorzuheben ist auch das schon erwähnte Wörterbuch der Fachausdrücke. Daraus folgt, daß das vorliegende Buch also auch ein Übungsbuch ist. Die Übungen sind ansprechend und leicht verständlich aufgebaut.

Wie beim Inhaltlichen so auch beim Formalen zeigt Adamcová in methodischer Hinsicht neue Wege zum Studium des Deutschen. Das Buch wurde für das Selbststudium konzipiert und geht von

den Vorkenntnissen der Studenten aus. Gleich nach dem Aufschlagen des Buches kann der Lernende eine neuartige Bearbeitung der einzelnen Kapitel finden. Der behandelte Stoff wird nämlich nicht in zusammenhängenden Texten dargestellt, sondern durch Stichworte beschrieben. Dies geschieht, um »die Kreativität der Studierenden zu fördern, indem sie die Texte vielfach selbstständig ergänzen, erklären und komplex vervollständigen und die Begriffe selbst erarbeiten« (8). Die Ausführungen sind sehr klar formuliert, so daß der Lerner sein Basiswissen auch selbst festigen kann, und die einzelnen Schlagwörter liefern Denkanstöße und reichlich Diskussionsstoff bezüglich der neueren Sprachwissenschaft. Die Autorin verzichtet auf Chronologie und bestimmte theoretische Auffassungen und konzentriert sich dabei auf vernachlässigte und praktische Probleme, sprachwissenschaftliche Methoden und Theorien, Sprachvarietäten, Umgang mit der Sprache, Arbeitstechniken usw. Die Stofffülle wird durch zahlreiche Listen, Tabellen, Schemata und Bilder veranschaulicht, die das Selbststudium erleichtern können und durch welche man sich den Stoff besser im Gedächtnis einprägen kann.

Was gewinnt man also, wenn man dieses Buch liest? Man bekommt Einblick in ein eigenständig aufgebautes Einführungskorpus der modernen Linguistik. Der Autorin ist zu danken, daß sie sich immer wieder die Mühe gemacht hat, ihr vielfältiges wissenschaftliches Material, ihre neuen theoretischen und praktischen Erfahrungen und Kenntnisse mit dem aktuellen Stand der allgemeinen und deutschen Linguistik zusammenzuführen. Akzeptiert werden vor allem solche Lehrwerke, die sich in der Praxis bewähren. Aus dieser Perspektive läßt sich dieses Buch als brauchbares Material und unentbehrliches Arbeitsmittel bei der Prüfungs- und Unterrichtsvorbereitung

der Germanistikstudenten betrachten. *Moderne Linguistik* ist ein ganz neu konzipiertes Lehrbuch, wie man es heute nicht auf dem Buchmarkt findet. Es wäre wünschenswert, wenn sich auch andere Hochschullehrer durch Adamcová motivieren ließen und in der Zukunft solche inhaltlich zum Nachdenken stimulierenden Bücher mit lernerzentriertem Ansatz vermehrt erscheinen würden.

Albrecht, Jörn; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Rothfuß-Bastian, Dorothee (Hrsg.):

Übersetzung – Translation – Traduction. Neue Forschungsfragen in der Diskussion. Festschrift für Werner Koller. Tübingen: Narr, 2004 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 5). – ISBN 3-8233-6087-6. 294 Seiten, € 58,00

(*Elżbieta Sierostawska, Krakau / Polen*)

Der Band beinhaltet 15 Beiträge, die vielfältige Themen der Übersetzungswissenschaft in Verbindung mit verschiedenen Einzeldisziplinen berühren, über Textwissenschaft, Kulturwissenschaft, Lexikologie, Phraseologie, Epistemologie und literarische Übersetzung im weiteren Sinn.

Jörn Albrecht beschäftigt sich in seinem Aufsatz *Der Beitrag der Sprachwissenschaft zur Übersetzungsforschung – Überlegungen eines Konservativen* mit der Verbindung von Sprachwissenschaft und Übersetzungsforschung. Er plädiert für eine Rückbesinnung auf die sprachlichen Grundlagen der Tätigkeit des Übersetzers, denn Sprachwissenschaft ist die Grundwissenschaft der Übersetzungswissenschaft.

»Sprache ist in ihrer allgemeinen Form Manifestation der wichtigsten kognitiven und emotiven Anlagen des Menschen; sie ist andererseits, in ihrer konkreten histori-

schen Form, d. h. als Einzelsprache, Kristallisation der Erfahrungen einer menschlichen Gemeinschaft.« (18)

»Die Sprachwissenschaft ist somit – trotz aller Vorbehalte und Einschränkungen – das wichtigste Vehikel für all jene Kenntnisse und Fähigkeiten, die tatsächlich *lehr- und lernbar* sind, die weitergegeben werden können.« (19)

Die Autorin des Beitrags »Quo vadis, Übersetzungswissenschaft? Haupttendenzen der aktuellen Übersetzungsforschung«, Ana Maria Bernardo, läßt verschiedene Strömungen der modernen Übersetzungswissenschaft Revue passieren und stellt sich die Frage, was wir künftig von dieser Disziplin erwarten dürfen.

»Da eine bloß summative Interdisziplinarität weder nachvollziehbar noch ertragreich zu sein verspricht, wäre es vielleicht angebracht, neue übersetzungswissenschaftlich spezifische Methodologien zu entwerfen, die den unterschiedlichen Fokussierungen so weit wie möglich gerecht werden könnten und zugleich ermöglichen würden, unter ihnen Brücken zu schlagen.« (31)

Harald Burger behandelt einen sehr interessanten Fall der »intra-lingualen Übersetzung« (das Deutsche in den Schweizer Medien), die Diglossie-Situation der Deutschschweiz und die Hauptkriterien der Konflikte, die – nach Burger – eine Rolle spielen: gesprochen/geschrieben, die Richtung des Übersetzens und (im Falle der Massenmedien) das Kriterium, ob es sich um intra- oder interlinguales Übersetzen handelt. Heidrun Gerzymisch-Arbogast hat im Rahmen ihres Beitrags »Dimensionen textnormativer Äquivalenz« versucht darzulegen, daß die Unterscheidung verschiedener Dimensionen textnormativer Äquivalenz für die Übersetzung relevant sein kann. Die Untersuchungen der Autorin haben bewiesen, daß die von Koller eingeführten unterschiedlichen Äquivalenzrahmen auch heute noch ihre Gültigkeit haben und weitere Forschungsper-

spektiven eröffnen. Gertrud Gréciano konfrontiert in ihrem Aufsatz »System- und Gebrauchswissen für den Phrasemvergleich« Phraseologismen miteinander sowohl intralingual als auch interlingual auf Sprach- und Textebene. Der hier vorgezeigte Weg einer dynamischen und vielschichtigen Translationsprozedur bringt gute Lösungen für die bekannten Schwierigkeiten. »Affektive Lexik. Ihre Darstellung in einer Auswahl einsprachiger Wörterbücher« lautet der Beitrag von Fritz Hermanns, in dem er sich des noch wenig erforschten Bereichs der Affektwörter annimmt, die implizite Aussagen enthalten. Juliane House untersucht in dem Aufsatz »Zwischen Sprachen und Kulturen: Dialog und Dominanz in der Übersetzung« die Abhängigkeit gewisser Übersetzerstrategien von bestimmten Übersetzungstypen. Sie rechtfertigt die bekannte Unterscheidung zwischen *overt-* und *covert-*Übersetzungen und bespricht den Einfluß des Englischen als *lingua franca* auf deutsche Textnormen. In dem Beitrag von Klaus Mutersbach »Kann man Phraseme in Phraseme übersetzen? (Kriterium, Modell und Methode)« soll ein Modell vorgeschlagen werden, aus dem konzeptuell-semantische Gruppierungen hervorgehen können, so daß dann die Frage des Vergleichs oder der Übersetzbarkeit von Phrasemen beantwortet werden kann.

Annelly Rothkegel überprüft im Detail, was Gegenstand des Vergleichs ist, welche Ziele mit dieser Methode verfolgt und welche Ergebnisse erreicht werden. Ihr Beitrag beschäftigt sich mit dem sprachlichen Bild. Neu ist hier der Versuch, Kompensation durch visuelle Mittel anzubieten. Beatrice Sandberg macht sich Gedanken darüber, wie im autobiographischen Schreiben Leben in Literatur übertragen werden kann. Barbara Sandig nimmt sich des Texttyps des Bewertens und dessen Übersetzung an. Die neugriech-

chische Literatur in der Übersetzung und ihre Rezeption sind Untersuchungsgegenstand von Hans Schlumm.

Alexander Schwarz vergleicht vierzehn Übersetzungen des *Ullenspiegel* von Charles De Coster ins Deutsche, wobei wichtig zu erwähnen ist, daß verschiedene Übersetzer an zwei französischen Originalen arbeiteten. Ingrid Wikén Bonde bespricht in ihrem Aufsatz »Die Übersetzung der Werke Sigmund Freuds ins Schwedische« das Problem der skandinavischen Übersetzer, nämlich daß für sie neben den Originaltexten auch die englische Übersetzung von James Strachey maßgeblich und musterbildend ist. Lew N. Zybatow untersucht in seinem Beitrag »Was sagt die Wissenschaft zur Wissenschaft zur Translationswissenschaft?«, ob und was die Translationswissenschaft mit dem ursprünglich wissenschaftstheoretisch begründeten Begriff der Interdisziplinarität zu tun hat, und er schlägt für die Theoriebildung vor, verschiedene spezifische Teiltheorien für die einzelnen Translationsarten zu entwickeln.

Es zeigt sich, daß der Band eine sehr gute Übersicht über die neuesten Forschungsfragen der Translationswissenschaft bietet.

Altmayer, Claus (Hrsg.):

Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-418-2. 511 Seiten, € 52,80

(Birgit Sens, Dublin / Irland)

Die Landeskunde ist neben der Sprach- und Literaturwissenschaft einer der wichtigsten Bereiche des Deutschen als Fremdsprache. Ihre Position im Rahmen des Fremdsprachenlernens ist unbestritten.

Daß es trotz allem nicht gut um die landeskundliche Forschung bestellt ist, ist allgemein bekannt. Ursachen dafür sieht Claus Altmayer in der engen Beziehung zwischen Landeskunde und Bezugswissenschaften. Auch wurde bislang versucht, die Landeskunde wissenschaftlich von seiten der landeskundlichen Gegenstände her zu denken und aufzuwerten.

Um diesem entgegenzuwirken, unternimmt der Autor mit seiner vorliegenden Arbeit den Versuch, die landeskundlichen Forschungen auf eine neue wissenschaftliche Basis zu stellen, mit dem Ziel, die Landeskunde als eigenes Forschungsfach innerhalb des Deutschen als Fremdsprache zu etablieren. In seiner Problem-analyse zur Landeskunde als Kulturwissenschaft diskutiert er den Stellenwert der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache und ihren Wissenschaftsanspruch. Er kommt zum Schluß, daß eine kulturwissenschaftliche Landeskunde wünschenswert ist, die sich jedoch wissenschaftlich »vor allem über die sich aus der *Praxis des landeskundlichen Unterrichts* ergebenden Fragestellungen und Probleme des *landeskundlichen Lernens*« (28) definiert. Der Autor will dabei sein Modell einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde als »theoretische und praktische Legitimation einer transdisziplinären Forschungspraxis« (34) verstanden wissen.

Entsprechend folgt er seinem Ansatz mit der Frage nach der Rolle und Bedeutung des Fremdverstehens und stellt den Begriff der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit gegenüber. Als Zielorientierung für die kulturwissenschaftliche Landeskunde eignet sich nach Altmayer im Gegensatz zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit das Fremdverstehen, da dieses stärker ein verständigungsorientiertes Handeln mit einbezieht. Hierbei liegt für ihn der Schwerpunkt auf Verste-

hen, das er im Anschluß diskutiert. Verstehen, so Altmayer, basiert zum einen darauf, daß immer mit dem Anspruch, eine verstehbare Äußerung getan zu haben, kommuniziert wird. Zum anderen ist das Verstehen im normativen Sinn ein unabschließbarer Prozeß, bei dem eine offene Gemeinschaft kommunizierender Subjekte sich über den Sinn sowie die Wahrheits-, Richtigkeits- und Wahrhaftigkeitsansprüche von Äußerungen und Handlungen verständigt (66). Davon ausgehend entwickelt er das fremdsprachendidaktische Lernziel Fremdverstehen. Den Kulturbegriff in einem neuen Licht diskutierend, versteht Altmayer Kultur als lebensweltliches Wissen, das nur über Texte in einem allgemeinen Sinn zugänglich ist. Gleichzeitig führt die Frage nach dem kollektiven Wissen zurück zu Texten, in denen dieses Wissen zirkuliert.

Als Methode der Erschließung des kulturellen Gehalts von Texten wählt er die Textanalyse. Die Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse besteht dabei in der Herausarbeitung der kulturellen, im Text virtuell angelegten Deutungsmuster »als potenzielle Ankerpunkte für empirische Bedeutungszuschreibungen« (190). Von Verstehen im normativen Sinn spricht der Autor, »[...] wenn die in subjektiv-empirischen Bedeutungszuschreibungen eingehenden Wissensstrukturen und Wissensschemata zumindest teilweise mit den im Text virtuell angelegten Deutungsmustern übereinstimmen« (190). In diesem Zusammenhang greift er auf die Begriffe der Präsupposition und der Intertextualität zurück. Altmayer formuliert als zweite Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse die Verknüpfung des zu analysierenden Textes mit anderen Texten, »[so] dass der Charakter des im Ausgangstext präsupponierten Wissens als kulturelles Wissen sichtbar wird« (250). In der Analyse

entsteht so ein Netzwerk, das unter Zuhilfenahme des Begriffs Hypertext beschreibbar wird. Auf diese Netzstruktur des kulturellen Wissens bezieht sich der Titel des Buches. Doch möchte Altmayer den Ausdruck Hypertext nur im übertragenen Sinne verstanden wissen.

Abschließend verdeutlicht der Autor in einer exemplarischen Fallstudie die durch ihn beschriebene kulturwissenschaftliche Forschungspraxis. Anhand einer Plakatserie zum Thema ›Ausländer in Deutschland‹ beschreibt er Plakate als kommunikative Handlungen und begründet Migration als Thema kulturwissenschaftlicher Forschungen. Er geht dabei auf die Deutungsmuster ›Ausländer‹, ›deutsch‹ und ›Integration‹ mit Hilfe von verschiedenen Ausgangs- und Hintergrundtexten ein.

In seinem Ausblick weist er auf zwei Aufgaben der Landeskunde hin: Einerseits betont er, daß die Anwendung kulturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse in der Praxis nur fruchtbringend ist, wenn mehr über die Bedingungen, unter denen landeskundliches Lernen in unterschiedlichen Lernkontexten stattfindet, bekannt ist. Andererseits steht kulturwissenschaftliches Wissen noch nicht in nennenswertem Umfang zur Verfügung.

Altmayer betrachtet bereits bekannte Literatur in seinem Buch aus einer neuen Perspektive. Dies führt zu neuen Ansätzen und Definitionen und bindet die Landeskunde wieder stärker zurück an die Lehr- und Lernbedingungen im Fremdsprachenunterricht. Konsequenter folgt er seinem Ausgangspunkt. Wie weit jedoch sein Ansatz einer kulturwissenschaftlichen landeskundlichen Forschungspraxis Erfolg haben wird, wird sich in der Zukunft noch erweisen. Um seinen interessanten Ansätzen Erfolg zu verschaffen, braucht es mehr Forschungen in diesem Bereich und mit seinem Ansatz als Basis.

Altmayer, Claus:

Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2004 – ISBN 3-89129-418-2. 511 Seiten, € 52,80

(*Matthias Grünewald, Matsuyama / Japan*)

Diese überarbeitete Habilitationsschrift stellt einen erneuten Versuch dar, dem in den Fremdsprachenwissenschaften überaus wichtigen, aber fragmentierten Teilfach Landeskunde eine wissenschaftliche Heimat zu geben. In vier theoretisch anspruchsvollen, aber sprachlich präzisen und inhaltlich gut nachvollziehbaren Kapiteln sowie der exemplarischen Darstellung einer kulturwissenschaftlich orientierten Forschungspraxis stellt Altmayer dar, wie sich aus der Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts ergebende landeskundliche Fragestellungen netzwerkartig und in die Tiefe gehend auf ihre kulturellen Bezüge und Hintergründe hin untersuchen lassen.

Im ersten Kapitel beschäftigt er sich mit verschiedenen Konzepten der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache, Romanistik und Anglistik. Einzig in der Anglistik macht er dabei ernsthafte Versuche aus, »die Landeskunde von dem ihr eigenen Image eines reinen Anwendungsfachs zu befreien und sie zur genuinen wissenschaftlichen Forschungsdisziplin aufzuwerten« (28). Hierzu bedarf es allerdings einer Loslösung von der bisherigen Selbstverständlichkeit disziplinärer Grenzen, die nach Altmayer ersetzt werden muß durch eine transdisziplinäre kulturwissenschaftliche Forschungspraxis, welche sich die Ergebnisse anderer Wissenschaften nutzbar macht, um zur »Lösung außerwissenschaftlich entstandener Probleme und Fragestellungen« (34) beizutragen.

Diese Orientierung führt Altmayer im zweiten Kapitel »Erkenntnisinteresse:

›Fremdverstehen« als »Zielorientierung des landeskundlichen Lernens« (36) fort. Dezidiert und kritisch setzt er sich dabei v. a. mit Positionen des radikalen Konstruktivismus sowie der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas auseinander und kommt zu dem Schluß, daß ein »einerseits normatives, andererseits aber inhaltlich offenes Verstehenskonzept« (66) erforderlich ist. Fremdverstehen ist dabei als Dialektik zwischen Innen- und Außenperspektive zu sehen, bei der die Rationalität anderer Denk- und Verhaltensweisen nachvollzogen werden soll, ohne dabei jedoch den eigenen Standpunkt zu suspendieren, sondern stattdessen gegebenenfalls kritisch Position zu beziehen.

Das dritte, sehr umfangreiche Kapitel beschäftigt sich mit der kulturtheoretischen Grundlegung als Gegenstand der transdisziplinären Forschungspraxis. Nach einer Beschäftigung mit häufig rezipierten Kulturkonzepten wie denen von Hofgrede, Thomas, Schütz oder Geertz sieht Altmayer ein besonders großes Potential in dem Ansatz von Habermas, der Kultur »als das in kommunikativen Handlungen als selbstverständlich vorausgesetzte lebensweltliche Hintergrundwissen« (147) definiert. Als zentrale These formuliert Altmayer schließlich:

»Die Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache hat es mit den kulturellen Deutungsmustern zu tun, von denen in deutschsprachigen kommunikativen Handlungen als einem den Angehörigen bzw. Teilnehmenden der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam und selbstverständlich unterstellten Wissen implizit Gebrauch gemacht wird. Ihre Aufgabe besteht vorrangig darin, diese kulturellen Deutungsmuster explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen.« (154)

Zur Bestimmung der kulturellen Deutungsmuster greift er dabei auf die Theo-

rieansätze von Halbwachs und Assmann zurück, die historisch geronnene Erinnerung als kollektives bzw. kulturelles Gedächtnis konzipiert hatten. Solches Wissen existiert nach Altmayer »nur in ›Texten‹ in der weitesten Bedeutung des Wortes, nämlich in sprachlich verfassten Texten im engeren Sinne, in Bildern, Denkmälern, Gebäuden, Filmen, Fernsehsendungen, multimedialen Präsentationen usw.« (165). Diese extrem weit gefaßte, nicht hintergehbare Verbindung von Kultur und Text – von Altmayer auf die Formel ›Kulturalität der Texte – Textualität der Kultur‹ gebracht – führt dazu, in dem folgenden vierten Kapitel die Textanalyse als exklusive Methode der Kulturwissenschaft genauer zu definieren.

Gleich zu Beginn reduziert er diese Analyse dabei auf »schriftlich fixierte und medial vermittelte Kommunikationsangebote« (169), während er in Texten der mündlichen Alltagskommunikation für Deutsch als Fremdsprache »nur wenig sinnvolle Anknüpfungspunkte für eine Kulturanalyse« (170) sieht. Auf der Basis dieser höchst fragwürdigen Begrenzung setzt er sich im folgenden mit den verschiedenen Facetten der unter dem Oberbegriff Schematheorien zusammengefaßten kognitionswissenschaftlichen Theorieansätze auseinander. Texte sind dabei für ihn grundsätzlich symbolische Handlungen, die zwar individuell vollzogen werden, aber in einen größeren sozialkommunikativen Handlungsrahmen eingebettet sind. Zum Verständnis dieser Dialektik greift Altmayer auf den Begriff der Präsupposition als Voraussetzungslogik von Äußerungen zurück, in der sich »das in den betreffenden Text eingehende kulturelle Hintergrundwissen« (245) manifestiert. Plausibilität und Validität singularer Textanalysen kann jedoch nur erzielt werden, indem verschiedene, sich aufeinander beziehende Texte miteinander verbunden werden: »Die Aufgabe

der kulturwissenschaftlichen Textanalyse besteht mithin vor allem darin, den zu analysierenden Text so mit anderen Texten zu verknüpfen, dass der Charakter des im Ausgangstext präsupponierten Wissens als kulturelles Wissen sichtbar wird.« (250) Zur Kennzeichnung dieser Art der Verschränkung benutzt Althaus schließlich den Terminus Hypertext als Prinzip, Informationen »als netzwerkartige Verknüpfungen zwischen für sich bestehenden Einheiten zu organisieren und darzustellen« (255). In diesem Begriff fokussiert sich somit sowohl sein Verständnis des kulturellen Gewebes, das sich in Texten entäußert, als auch die in die Tiefe gehende Analyse der diesbezüglichen kulturellen Deutungsmuster.

Wie solch eine Tiefenanalyse konkret vorstellbar ist, verdeutlicht Altmayer in seinem umfangreichen Schlußkapitel. Er benutzt dazu eine vierteilige Plakatserie der Bundesregierung zum Thema Einbürgerung aus dem Jahr 2000. In hier nicht im einzelnen darzustellender minutiöser Feinanalyse arbeitet er dabei für einen »potenziellen Rezipienten« (283) unter Verwendung zahlreicher Referenztexte die drei zentralen Deutungsmuster ›Ausländer‹, ›Deutsche‹ und ›Integration‹ heraus. Als Fazit und Ziel gleichermaßen läßt sich nach Altmayer schließlich sagen, daß Lerner durch landeskundliches Lernen »in die Lage versetzt werden [müssen], die in Texte implizit eingehenden und von Texten als selbstverständlich verfügbar vorausgesetzten kulturellen Deutungsmuster als solche zu identifizieren, zu aktivieren und im Prozess des Verstehens für die Herstellung eines kohärenten Textsinns fruchtbar zu machen« (459).

Neben dem bedauerlicherweise fehlenden Personen- sowie Sachregister läßt sich angesichts dieses insgesamt inspirierenden Ansatzes vor allem die übergroße Praxisferne kritisieren. Sehr sporadische,

aber abstrakt bleibende Hinweise auf den DaF-Kontext sowie der knappe Hinweis auf der letzten Seite, daß ohne genaue Kenntnisse des allgemeinen Lernkontextes keine Verwendungsprinzipien genannt werden können, erscheinen zu wenig für eine Konzeption, die ihre Gegenstände gerade aus sich in der Praxis ergebenden Erkenntnisinteressen gewinnen möchte. Hier hätte man sich deutlich präzisere Transferüberlegungen gewünscht, zumal das von Altmayer vorgeführte Beispiel eher für das Sprachniveau deutscher Oberstufenklassen als für den bei weitem überwiegenden Teil der DaF-Unterrichtskontexte konzipiert ist. Auch das Problem der Verschränkung eigen- und fremdkultureller Deutungsmuster, gesteigert noch in multikulturellen Lernzusammenhängen, bleibt hinsichtlich der didaktisch-methodischen Konsequenzen unaufgearbeitet. Die Frage ist insgesamt, ob der sehr anspruchsvolle Entwurf auf real existierende Praxisbedingungen anwendbar ist oder, wie schon so oft bei landeskundlichen Konzepten, schöne Utopie bleibt. Inwieweit es sich also tatsächlich um einen ›Meilenstein‹ handelt, wie teils vorschnell behauptet wird, muß sich erst noch angesichts der Mühen der Ebene zeigen.

Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.):

Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M.: Lang, 2004. – ISBN 3-631-52008-5. 452 Seiten, € 79,00

(Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen)

Lutz Götze gehört unbestreitbar zu den führenden Begründern des Universitäts-

faches Deutsch als Fremdsprache. Sein fachliches Engagement zeigt sich in mehreren wissenschaftlichen Publikationen wie auch zahlreichen nützlichen Nachschlagewerken für Deutschlernende. Nicht zu übersehen sind auch Götzes tatkräftige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Unterstützung beim Aufbau der ausländischen Germanistiken oder DaF-Lehrstühle. Da den Jubilar immer unterschiedliche Aspekte von DaF interessierten, bietet der vorliegende Band eine reiche Palette von Beiträgen, in denen 26 AutorInnen – darunter Freunde, Kollegen, Mitarbeiter und Schüler – die verdienstvolle Arbeit von Götze würdigen.

Das Buch gliedert sich in sechs thematisch abgeschlossene Kapitel. Den wissenschaftlichen Diskurs eröffnet ein für diesen Anlaß geschriebenes Gedicht von J. F. A. Oliver.

Der erste Themenschwerpunkt bezieht sich auf theoretische und methodische Aspekte der Sprachlehr-/lernforschung. C. Altmayer hinterfragt in seinem Artikel den Status von DaF als einer wissenschaftlichen Disziplin. Er spricht zwar dem Fach die Wissenschaftlichkeit nicht ab, hält aber das gewonnene wissenschaftliche Wissen (im normativ-epistemischen Sinne) für unzureichend, zumal die Erkenntnisse zum großen Teil der Unterrichtspraxis (nicht empirisch abgesichert!) entstammen oder aber für den Unterricht nur in Form von Vorschlägen und Anregungen (7) angeboten werden. Seine Skepsis begründet Altmayer außerdem in der offenbaren Heterogenität von Inhalten und Zielsetzungen des Faches, was sich auch nachteilig auf die Forschungsmethodologie auswirkt. In diesem Zusammenhang erscheint das Postulat der Transdisziplinarität für DaF interessant, indem konkrete Probleme interdisziplinär gelöst werden sollten, damit das uns interessierende Fach nicht

in einem vermeintlich wissenschaftlichen Vakuum mit unzähligen Konzepten, Methoden und nicht klar abgegrenzten Forschungsfeldern verkümmert. G. Henrici geht in seinem Beitrag auf zwei Gütekriterien in der empirischen Forschung ein, auf Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit. Neben den ausführlichen Beschreibungen dieser zwei Kriterien im Kontext der Datenerhebung, -darstellung, -analyse und -interpretation verweist der Autor auf all die sich in den einzelnen Untersuchungsstadien auftürmenden Schwierigkeiten, die nicht selten die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit von Untersuchungen einschränken oder unmöglich machen. Trotzdem sollte aber die empirische Forschung, manchmal wenigstens zum Zwecke der Hypothesengenerierung, fortgeführt werden (28). S. Traoré beschäftigt sich mit Gedächtnis- und Gehirnprozessen beim Fremdsprachenlernen. Im Vordergrund ihrer Erwägungen stehen Wahrnehmung und Verarbeitung von sprachlichen Informationen, dargestellt aus der Perspektive der kognitiven Linguistik (z. B. die multimodale Gedächtnistheorie von Engelkamp) und ergänzt um neurophysiologische Erkenntnisse über den Hippocampusbereich. Zu begrüßen sind auch praxisrelevante Schlüsse für den Deutschunterricht. Einen anderen Aspekt des Sprachenlernens spricht in ihrem Beitrag G. Ziegler an. Sie stellt sich die Frage nach der Vermittlung des Fremden in der Kommunikation und versucht diese anhand des sprachtheoretischen Konzepts der Alterität von E. Coseriu zu beantworten. In diesem Sinne muß das Sprechen *für andere* und *wie andere* aus fremdsprachlicher Sicht neu positioniert werden, z. B. im Bezug auf aufeinander bezogene Stereotypisierungen. R. Tranceschini greift mit ihrem Beitrag über gelenkten Fremdsprachenfrüherwerb ein aktuelles Thema auf. Am Beispiel eines

im Saarland durchgeführten Projekts versucht sie aufzuzeigen, wie sich bei den Grundschulkindern die Sensitivität bezüglich formaler Sprachaspekte entwickelt. Die Autorin plädiert nicht für einen expliziten Grammatikunterricht. Vielmehr wird eine Formensensitivität da postuliert, wo sie für die Schüler eine Gedächtnisstütze zur Integration von neuem Wissen bilden könnte (78).

Im zweiten Problemkreis wird der Fokus auf unterrichtspraktische Aspekte der Sprachlehr-/lernforschung gerichtet. Der Artikel von G. Pommerin-Götze liefert interessante Einblicke in die Entwicklungskonzepte von kreativem Schreiben. Bezug nehmend auf die Interkulturalität von DaF sucht sie nach Parallelen zwischen dem literarischen Schaffensprozeß und dem kreativen Schreiben. Überzeugend finde ich die Argumente, daß kreative Schreibverfahren einerseits »[...] einen persönlichen Zugang bzw. ein tieferes Verständnis zum literarischen Text zu gewinnen« verhelfen (99). Andererseits stellen literarische Texte eine gute Ausgangsbasis für die Gestaltung von Schreibübungen dar. Das Lesen fachsprachlicher Texte wird im Aufsatz von H.-S. Jung thematisiert. Zu Recht wird im Problemaufriß die immer noch mangelnde Ausbildung von DaF-Lehrern auf diesem Gebiet betont. Einen durchaus praxisrelevanten Ansatz stellen die kompensierte Beschreibung der Merkmale von Fachsprachen und Verweise auf Verständnisprobleme beim Lesen der Fachtexte dar. Diese Aufsatzteile lassen sich gut als Einstieg in die genannte Problematik eben im Fachsprachenunterricht einsetzen. R. Forster nimmt Stellung zur gegenwärtigen Richtigkeitsbewertung in der mündlichen Kommunikation. Vor dem Hintergrund einer Bandbreite von möglichen (mehr oder weniger) akzeptablen Formen der Gestaltung von Gesprächen und Reden setzt sich der Autor für

eine konsequente Schulung der Sprach- und Sprechfähigkeit ein, wobei die vermittelten Muster sich sowohl an deutsche Standards als auch an eigene, individuelle, besser zur Lernumgebung passende, aber die Toleranzgrenzen nicht überschreitende Kommunikationsgewohnheiten im Sinne der weit postulierten Mehrsprachigkeit anzupassen haben. Eine ähnliche Problematik beschäftigt auch E. Venohr, die über Wissenschaftsdiskurse an Hochschulen aus der DaF-Sicht schreibt. Fokussiert wird, in Gegenüberstellung zum universitären Vortrag, das studentische Referat als didaktische Form des wissenschaftlichen Unterrichtsdiskurses. Die Beiträgerin kontrastiert diese Textmuster und versucht am Beispiel indirekter Sprechakte die Illokutionsstruktur von Wissenschaftstexten zu beleuchten.

Der dritte Teil des Bandes ist angewandter Linguistik und Grammatikforschung gewidmet. All die hier gesammelten Beiträge wurden auch praxisbezogen konzipiert. G. Helbig schildert in übersichtlicher Form die neuesten Entwicklungstendenzen in der deutschen Morphosyntax. Wie schon früher erwähnt, läßt sich auch dieser Text im DaF- oder Germanistikstudium als Seminar material einsetzen. Aus der Außenperspektive beurteilt A. Šimečková die Formenvarianz des Gegenwartsdeutschen. Sehr aufschlußreich sind ihre kritischen Bemerkungen zu den in den Nachschlagewerken enthaltenen begrifflichen Unklarheiten bezüglich der Unterscheidung zwischen gesprochenem und umgangssprachlichem Deutsch. D. Bachtadse ist an der linguistischen Grammatikforschung und deren Anwendungsmöglichkeiten in einer Schulgrammatik interessiert. Dieser Außenblick auf Grammatik ist auch im Beitrag von M. Gwenzadse sichtbar. Die Georgierin stellt eine von ihr ausgearbeitete, kommunikativ orientierte und kon-

trastiv verankerte Lerngrammatik DaF vor. Übersetzerische Probleme der Valenzreduktion am Beispiel des englischen Pro-Verbs *do so* bringt H. Gerzymisch-Arbogast zur Sprache. Sie konstatiert anhand von angeführten Beispielen, »dass es **die** Übersetzung von *do so* nicht gibt« (218) und daß es empirisch nachzuholen ist, wie sich die sprachlichen Variationsmöglichkeiten in Abhängigkeit von übersetzerischen Parametern (Zieltext, zielsprachliches System, Zweck der Übersetzung, Norm und Empfängertyp der Zielkultur) (218) realisieren lassen. Das in diesem Teil enthaltene Themenspektrum schließt der Artikel von B. Muro Farenkia über grammatische und semantische Funktionen von deutschen Verbalpräfixen ab. Gefragt wird in deutsch-französischer Relation nach den Verstehens- und Übersetzungsproblemen kamerunischer Lernender.

In den nächsten sechs Beiträgen stehen Aspekte interkultureller Kommunikation im Mittelpunkt. H.-J. Lüsebrink überlegt, welche Stellung die Kulturwissenschaft in den Fremdsprachenphilologien einnehmen sollte. Darüber hinaus werden solche Begriffe wie Interkulturalität, *Métissage* und Hybridität auf konzeptueller und methodischer Forschungsebene in epistemologischer, ethisch-normativer und pragmatischer Hinsicht diskutiert. Der Autor leitet daraus auch neue interkulturelle Perspektivensetzungen für Fremdsprachenphilologien ab, wie etwa historische Dimensionen, Medien, Public Relations oder Werbung. D. Simo betrachtet kritisch das sprachliche Relativitätsprinzip von Sapir und Whorf angesichts der gegenwärtigen interkulturellen Kommunikationsmöglichkeiten. Der Autor vertritt die Meinung, daß monolinguale und monokulturelle Situationen eher in die Vergangenheit gehören, was insbesondere eine Umorientierung in bisherigen Denkmodellen erfordert. Kame-

runische Blicke auf die westliche Welt werden im Artikel von A. Gouaffo geschildert. Zahlreiche Beispiele aus der afrikanischen Literaturgeschichte belegen, daß Kameruner (resp. Afrikaner) ihre Europa-Bilder vor allem auf der Basis der in der bisherigen Geschichte vorherrschenden asymmetrischen Beziehungen zwischen den beiden Kontinenten geschaffen haben. Einen recht interessanten Exkurs durch die zeitgenössische amerikanische Literatur bietet uns G. Stern. Natürlich geht es dabei um das in Übersee dominierende Deutschlandbild, das nach wie vor voll von klischeehaften Vorstellungen ist, obwohl auch ausgeglichene Deutschlandmotive nachgezeichnet werden können. Calabria und seine Widerspiegelung in der westeuropäischen Reiseliteratur (1767–1915) beschreibt der nächste Beitrag, verfaßt von C. Chiellino. Der historisch untermauerte interkulturelle Diskurs wird von K. Ehlich fortgesetzt. Der Autor bringt dem Leser das altisraelitische Zeitverständnis näher.

Das folgende fünfte Kapitel beinhaltet Ausführungen über deutsche und andere Literaturen. F. Th. Grub greift das immer noch aktuelle Thema der Wendezeit in Deutschland auf. Es geht um Wendesprache und Wendeliteratur. Auch hier wird der Bogen weit gespannt, führt über die charakteristischen Merkmale der DDR-Sprache, erinnert an die Wende-Ereignisse bis zu deren Kodifizierung in Sprache und Literatur. S. Grosse würdigt den Jubilar und seine ausgesprochen tiefe Theaterliebe mit einigen Zeilen über das Drama *Winter* des norwegischen Schriftstellers Jon Fosse. N. Gutenberg versucht dagegen ein geeignetes Kriterium für das Ästhetische in der Lyrik zu bestimmen. Als Beispiel wird Wolf Biermanns *Poetik in acht Gängen – Wie man Verse macht und Lieder herangezogen*.

Der Band wird mit zwei Beiträgen über Sprachenpolitik abgeschlossen. U. Ammon berichtet über eine inoffizielle Gesprächsrunde unter Hochschullehrern zu Fragen der Schwierigkeiten europäischer Sprachenpolitik, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Sprache. Dieser Problematik schenkt auch A. Raasch seine Aufmerksamkeit, indem er ausführlich über den bisherigen Stand der europäischen Sprachenpolitik wie auch ausstehende Arbeitsfelder berichtet.

Im Anhang zu dieser Publikation findet der Leser ein Verzeichnis der wissenschaftlichen Publikationen von Lutz Götze.

Überblickt man abschließend die thematische Breite von Beiträgen, wird deutlich, daß der gewürdigte Jubilar eine imposante Arbeit auf dem Gebiet der DaF-Forschung geleistet hat. Der Dank gilt allen AutorInnen, die diese Verdienste von Lutz Götze zu schätzen wußten; die facettenreichen Artikel werden sicherlich allen Lesern Anregungen geben.

Appel, Mirjam:

Lyrikübersetzen. Übersetzungswissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Grundlagen für ein Rahmenmodell zur Übersetzungskritik. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2004 (TransÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 4). – ISBN 3-631-51163-9. 106 Seiten, € 24,50

(*Elżbieta Sierostawska, Krakau / Polen*)

Translationskritik gehört zum Interessensbereich sowohl der Translationswissenschaft als auch der Literaturwissenschaft, der aber als eigener Bereich noch nicht völlig erforscht ist.

Mirjam Appel hat in ihrem Buch versucht, Möglichkeiten und Grenzen einer Kritik der Lyrikübersetzung zu erörtern.

Zum Untersuchungsgegenstand hat sie den Text *Iva* von Anna Achmatowa und dessen zwei Übersetzungen von Barbara Honigmann und von Rainer Kirsch gewählt. Es lassen sich in diesem Buch zwei große Teile unterscheiden, nämlich der theoretische (Kapitel 1–8) und der praktische Teil (Kapitel 9). Ihre Erwägungen beginnt die Autorin mit der Klärung des Textbegriffes und des Übersetzungsbegriffes, wobei sie zwischen dem literarischen und lyrischen Text und der Literatur- und Lyrikübersetzung differenziert. Die Begrenzung der Übersetzung von lyrischen Texten sieht sie (nach Dedecius) darin, »nicht Wort für Wort, sondern Sinn für Sinn« zu übersetzen (28). Appel handelt dann über Intention des Autors und subjektive Interpretation eines lyrischen Textes, für den Übersetzungszweck betont sie die Rolle des Skopos. Das nächste Kapitel ist der Wahl des Übersetzungsgegenstandes gewidmet. Hier stellt sich die Autorin die Frage nach der Funktion des Übersetzens allgemein und des Gedichtübersetzens. Der ideale Übersetzungsprozeß sehe zuerst eine Festlegung des Übersetzungszwecks und der dem Zweck entsprechenden Übersetzungsmethode vor. Für den folgenden Arbeitsprozeß schlägt die Autorin ein Drei-Phasen-Schema vor: Erfassen, Interpretation und Umsetzung. So geht sie zur Übersetzungskritik über und stellt zuerst deren Aufgaben und Kriterien dar, auf den Standpunkten von Junkes-Kirchen, Dedecius und Albrecht basierend. Separate Kapitel werden den Aufgaben der Übersetzungskritik in der Literatur und bei Lyrikübersetzungen gewidmet. Eine geeignete Grundlage für Methoden der Ermittlung der beim Übersetzen von lyrischen Texten wichtigen Wirkungsäquivalenz sieht Appel im semantischen Ansatz der *scenes-and-frames*. Der praktische Teil beinhaltet eine Darstellung der auf *scenes-and-frames* basie-

renden Methoden der Übersetzungskritik am Beispiel des Gedichtes *Iva* von Achmatova. Bei Gedichtübersetzungen geht es um die Vermittlung der Stimmung, die im Gedicht und seiner Interpretation von Bedeutung ist. Die Interpretation beginnt mit der Suche nach dem Sinn eines Werkes, und dabei geht es darum zu ermitteln, welche Teil-*scenes* des Originals welche Gesamt-*scene* aufbauen. In den Gesamt-*scene*-Strukturen kommen alle kohärenzbildenden Strukturen in Frage. Ziel des Übersetzungsvergleiches ist es, die Gesamt-*scene* des Originals und ihre Teil-*scenes* zu beschreiben und sie denen der Übersetzungsvarianten gegenüberzustellen.

Appels Untersuchungen haben bestätigt, daß »ein detailliert ausgearbeitetes Analysemodell nur für den jeweiligen Text Gültigkeit hat« (100). Insgesamt läßt sich sagen, daß dieses Buch einen interessanten Beitrag zur Übersetzungskritik und Übersetzungsforschung leistet.

Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.): **Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft.** 2., aktualisierte Auflage. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2565). – ISBN 3-8252-2565-8. 350 Seiten, € 24,90

(Myriam Geiser, Grenoble / Frankreich)

Doris Bachmann-Medick hat der aktualisierten Neuauflage des von ihr herausgegebenen Sammelbandes ein programmatisches Abschlußkapitel mit dem Titel »Textualität in den Kultur- und Literaturwissenschaften: Grenzen und Herausforderungen« (Kapitel 4) hinzugefügt. Hierin schreibt sie: »Für die Literaturwissenschaft [...] ist die anthropologische Wende noch keineswegs zuende.« (300) Eingangs betont sie zugleich:

»Der Diskussionsrahmen hat sich freilich in den letzten Jahren entscheidend verändert, denn die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft mündet zunehmend in eine umfassendere Debatte über Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. [...] Wenn jetzt durch eine weitere Auflage dieses Buches die ethnologischen Ansätze erneut vergegenwärtigt werden, dann mit einer veränderten, aktuellen Perspektive: mit Blick auf ihre möglichen Impulse für eine internationale und interkulturelle Kulturwissenschaft und Kulturtheorie.« (299)

Damit wird sowohl der Wirkungsrahmen des Bandes seit seinem ersten Erscheinen beim Fischer Taschenbuch Verlag 1996 abgesteckt als auch die Begründung für eine Neuauflage der Textsammlung geliefert.

Die Erstausgabe hatte durch die Einführung eines Kulturkonzepts, das auf die Arbeiten des amerikanischen Ethnologen Clifford Geertz zurückgeht, sowie die Ausrufung der »anthropologischen Wende in der Literaturwissenschaft« im deutschsprachigen Raum einigen Wirbel in den verschiedenen philologischen Disziplinen ausgelöst. Vor allem die Metapher »Kultur als Text«, die in doppelter Weise die Les- und Beschreibbarkeit kultureller Praktiken betont und zugleich literarische Texte als kulturelle Ausdrucksformen versteht, stieß auf ein sehr gespaltenes Echo. Sie wurde einerseits als unzulässige Vereinfachung und Reduktion kritisiert, entwickelte sich andererseits jedoch zum produktiven Leitbegriff in der Debatte um die Neuorientierung der Literaturwissenschaften. Vera und Ansgar Nünning weisen in ihrem Vorwort zu *Konzepte der Kulturwissenschaften* darauf hin, daß »diese Metapher insofern irreführend ist, als sie die Textbenutzer – mithin die mentale und soziale Seite der Kultur – nicht gebührend akzentuiert« (2003: 7). Bachmann-Medick selbst geht in dem Kapitel »Kultur als Text revisited – ›Lesarten‹ einer kulturwissenschaftli-

chen Leitmetapher« ausführlich und kritisch auf die Begriffsdiskussion ein. Sie verteidigt hier die konstruktive Katalysator-Funktion des »Kultur als Text«-Paradigmas für die interdisziplinäre Öffnung der Literaturwissenschaften hin zu einer kulturwissenschaftlichen Orientierung, plädiert jedoch zugleich für ein Aufbrechen der inzwischen verfestigten Metapher, um eine »Dynamisierung des Kulturverständnisses« erneut zuzulassen (308). Markus Fauser faßt den Beitrag der anthropologischen Wende nach amerikanischem Modell in seiner *Einführung in die Kulturwissenschaft* wie folgt zusammen:

»Aufs Ganze gesehen ist damit ein Standpunkt erreicht, der fächerübergreifende Konzepte erfordert [...], zu überprüfen bleiben aber die Reichweite der universalistischen Textmetapher und insbesondere ihre Verbindlichkeit für einen Begriff von Kultur als Praxis, der das Referenzproblem in seiner ganzen Tragweite erschließt. In jedem Falle aber sind die genannten Ansätze bedeutend für die Lektüre der Kolonialliteratur, der Minderheitenliteratur, der interkulturellen Literaturen.« (2004: 31f.)

Gerade solche hybriden literarischen Formen haben Bachmann-Medick u. a. dazu angeregt, eine neue methodische Zugangsweise zu literarischen Texten zu etablieren. In ihrem programmatischen Vorwort, das praktisch unverändert aus der Erstausgabe übernommen wurde, heißt es:

»Es geht also ausdrücklich nicht darum, ethnographische Methoden auf die Literaturinterpretation »anzuwenden«, sondern den Untersuchungshorizont für Literatur zu erweitern: Literarische Texte kommen als kulturelle Darstellungsformen [...] in den Blick und sind somit auf die in ihnen selbst enthaltenen Repräsentationsweisen und Strategien kultureller Selbst- und Fremderfahrung abzuklopfen. Solche Horizonsweiterung ist um so dringlicher in einer Zeit, wo die neuen Weltliteraturen, die Literaturen der Dritten Welt, die »hybriden« Literaturen der sich vielfältig überschnei-

denden Kulturen der Diaspora das vertraute Modell von Nationalliteraturen ebenso vehement aufrütteln wie den universellen Geltungsanspruch westlicher Literaturstandards und ihres Kanons.« (11/12)

Wesentlich scheinen in diesem Zusammenhang zwei grundsätzliche methodische Begriffsbestimmungen: Was ist eigentlich Kultur? Und wie kann man Literatur aus kulturwissenschaftlicher Perspektive definieren? Den Kulturbegriff übernimmt Bachmann-Medick von Clifford Geertz: »Kultur ist das von den Mitgliedern einer Gesellschaft ›selbstgesponnene Bedeutungsgewebe‹, durch das Handlungen permanent in interpretierende Zeichen und Symbole übersetzt werden.« (22) Für den Literaturbegriff findet sie eine seither häufig zitierte Formel, die das literarische Schaffen in den Bedeutungskontext von Identität und Alterität einbindet: »Literarische Texte sind Medien kultureller Selbstausslegung, deren Horizont die Auseinandersetzung mit der Fremdheit bildet.« (9) Zur Analyse der so verstandenen literarischen ›Repräsentationsweisen und Strategien kultureller Selbst- und Fremderfahrung‹ ist ein interdisziplinärer Ansatz unumgänglich. Bei der Interpretation wird gleichzeitig untersucht, »wie literarische Texte an umfassenden Vorgängen der Symbolisierung teilhaben, die ausdrücklich an kulturelle Praktiken sozialer Gruppen, an ethnische und geschlechtsspezifische Differenzen und politische Machtgefüge rückverwiesen sind« (15). Der immer wieder gegenüber dem kulturanthropologischen Ansatz erhobene Vorwurf, »dass die textuellen, die Gestalt gebenden *Procedere* in vielen literaturwissenschaftlichen Untersuchungen über kulturelle Fremdwahrnehmungsprozesse zugunsten inhaltlicher Auseinandersetzungen mit historisch, sozial, religiös, politisch etc. bedingten Austausch-

prozessen oder Konflikten vernachlässigt werden« (Schmeling 2001: 301), wird in Bachmann-Medicks Nachwort zur Neuauflage aufgegriffen und dort als *Desiderat* umformuliert:

»Die ›anthropologische Wende‹ wäre also schon dadurch weiterzuprofilieren, dass die literarischen Texte nicht nur im engeren Gewebe ihrer eigenen Kultur verortet und kontextualisiert werden. Aufschlussreich wäre vielmehr ein Analysehorizont, in dem literarische Darstellungsmuster in ihrer Verknüpfung mit kulturellen Wahrnehmungsmustern (seien sie kulturübergreifend oder kulturdifferent) als Träger des kulturellen Potentials literarischer Texte erkennbar werden.« (318)

Der Band umfaßt neben der umfangreichen methodischen Einleitung (59 Seiten) und dem ausführlichen programmatischen Schlußkapitel (41 Seiten) der Herausgeberin sieben Beiträge, die anhand konkreter Fallstudien zeigen sollen, was unter einer Neubestimmung von Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft verstanden werden kann. Die Aufsätze sind unverändert aus der Erstausgabe wieder aufgenommen worden, zwei davon stammen von Doris Bachmann-Medick selbst. Ergänzt wird der Band um eine auf den aktuellen Forschungsstand gebrachte Auswahlbibliographie, die die internationale und interdisziplinäre Öffnung des kulturwissenschaftlichen Diskurses widerspiegelt. Als bedauerlich muß sicherlich empfunden werden, daß zu den mittlerweile fünfzehn bis zwanzig Jahre alten Beiträgen amerikanischer Pioniere auf dem Gebiet der Kulturanthropologie (James Clifford, Vincent Crapanzano, Phyllis Gofrain, Richard Handler, Christopher L. Miller und Daniel A. Segal) keine Arbeiten jüngerer Datums aus den sich neu etablierenden deutschen Forschungsbereichen der Kulturwissenschaften hinzugekommen sind. Es wäre interessant gewesen zu vergleichen, welche Entwicklung die theoretischen Mo-

delle und methodischen Ansätze in den Arbeiten der literarischen Anthropologie inzwischen genommen haben. Der vorliegende Band zeigt daher zugleich, daß sich in der deutschsprachigen Wissenschaftslandschaft im Zuge der vehementen Debatte um kulturwissenschaftliche Ausrichtungen offensichtlich noch keine eigene ›Schule‹ des neuen Ansatzes herausgebildet hat. Die Herausgeberin empfiehlt daher in ihrem kurzen Vorwort zur Neuausgabe gewissermaßen ein ›Zurück zu den Wurzeln‹:

»Wenn dieser Band jetzt, einige Jahre später, wieder gedruckt wird, dann hat dies den Sinn, die mittlerweile in Gang gekommene und in manche Sackgasse laufende kulturwissenschaftliche Diskussion erneut rückzubeziehen auf das Konkretisierungspotential ihrer kulturalanthropologischen Anstöße.« (4)

Die Lektüre der einzelnen Beiträge erweist, daß die Fallstudien für den heutigen Forschungsstand durchaus noch relevant sind und die teilweise äußerst originellen Beobachtungen anregend sein können für einen ›anderen‹ Blick auf Literatur. So befaßt sich zum Beispiel Christopher L. Miller am Beispiel frankophoner afrikanischer Gegenwartsliteratur mit dem nach wie vor aktuellen Grundproblem, wie die eigene eurozentrische Perspektive bei dem Versuch einer objektiven Lesart fremdkultureller Texte überwunden werden kann, und bringt das analytische Dilemma auf den Punkt: »In der Definition der Differenz des Anderen ist man gezwungen, den vom Selbst geworfenen Schatten zu berücksichtigen – oder ihn auf eigene Gefahr zu missachten.« (249) Er empfiehlt daher, sich auf das Paradox einzulassen und »sowohl das Rüstzeug des westlichen Interpreten auf seine Tauglichkeit zu überprüfen als auch ein Auge dafür zu bekommen, was die afrikanischen Kulturen selbst an geeigneten Begriffen und

Kategorien bereithalten« (250). Ergänzend dazu fordert Doris Bachmann-Medick in ihrem eigenen Beitrag mit dem Titel »Multikultur oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in postkolonialer Perspektive« eine »Auseinandersetzung mit Literaturen außerhalb Europas, eine kritische Neubestimmung auch der europäischen Literatur im Licht der Geschichte des Kolonialismus sowie überhaupt eine Verabschiedung vom europäischen ›Monopol für Weltliteratur‹« (264). Sie veranschaulicht – »um nicht in einen verselbständigten postkolonialistischen Jargon zu geraten« (273) – ihren an Homi K. Bhabhas Theorie hybrider Formen orientierten komparatistischen Ansatz am Beispiel der Autoren Amitav Ghosh und Salman Rushdie.

Natürlich ist es im Rahmen dieser kurzen Vorstellung nicht möglich, alle Beiträge des Bandes im einzelnen zu besprechen. Neben den beiden erwähnten Aufsätzen des dritten Kapitels mit dem Titel »Die Politik kultureller Differenzen« beschäftigen sich die Beiträge mit dem Aspekt »Kultur als Text, Darstellung und Dialog« am Beispiel von Theater und Roman (Kapitel 1) sowie mit der Frage nach »Poetik und Rhetorik der Kulturbeschreibung« in Literatur und Ethnographie (Kapitel 2). Zur Vergleichbarkeit dieser beiden unterschiedlichen kulturellen Darstellungsformen läßt sich abschließend James Clifford zitieren, der in seinem Aufsatz die spezifischen Schreibverfahren von Joseph Conrad und Bronislaw Malinowski untersucht:

»Ethnographie und Roman sind sich sowohl ähnlich als auch unähnlich. Doch in einer wichtigen, allgemeinen Hinsicht vollziehen beide Erfahrungen den Prozess der fiktionalen Selbststilisierung in den relativen Systemen der Kultur und der Sprache – einen Prozess, den ich ethnographisch nenne.« (215)

Insgesamt besticht der Band nach wie vor durch die prägnante und sehr einleuchtende Vorstellung des Forschungsansatzes durch die Herausgeberin, der es gelingt, eine klare und umfassende theoretische Positionierung zu formulieren und dabei in gekonnter Weise die aufgeworfenen Fragestellungen mit einer Fülle anderer Ansätze zu vergleichen und in Bezug zu setzen. Der eingeforderten Interdisziplinarität wird dadurch Rechnung getragen und die Verwandtschaft des Projektes mit der bereits existierenden Forschung in verschiedenen Disziplinen auf angenehme Weise veranschaulicht. Dabei verliert Bachmann-Medick den eigentlichen Gegenstand ihrer Überlegungen – die Literatur in ihrer kulturellen Eigenart – nie aus den Augen. Angesichts der zahlreichen aktuellen Entwicklungen und Öffnungen in Literaturbetrieb und Literaturgeschichte (z. B. hinsichtlich der Begriffe von Literaturkanon und Nationalliteratur) sowie der Entstehung neuer hybrider und transkultureller Darstellungsformen wirkt ihr Anliegen, neue Methoden und Beschreibungsmodelle zu entwickeln, sehr plausibel. Auch wenn sich noch keine eigentliche ›literaturanthropologische Schule‹ herausgebildet hat, so scheint doch mittlerweile die Bedeutung der kulturwissenschaftlichen Wende für die literaturwissenschaftliche Forschung Konsens zu sein. Die Lektüre des Sammelbandes ist zur methodischen Orientierung daher unbedingt zu empfehlen.

Literatur

Fauser, Markus: *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004.

Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, 2003.

Schmeling, Manfred: »Der Schriftsteller als Anthropologe? Zur Dialektik von interkultureller und ästhetischer Wahrnehmung.« In: Burtscher-Bechter, Beate; Sexl, Martin (Hrsg.): *Theory Studies? Konturen komparatistischer Theoriebildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Innsbruck: Studien-Verlag, 2001, 297–316.

Bachmann-Stein, Andrea:

Horoskope in der Presse. Ein Modell für holistische Textsortenanalysen und seine Anwendung. Frankfurt a.M.: Lang, 2004. – ISBN 3-631-53526-0. 276 Seiten, € 51,50

(Lutz Köster, Bielefeld)

Horoskope sind ein eher ungewöhnliches Studienobjekt, wie die Autorin bei Anfertigung ihrer linguistisch angelegten Dissertation über diese beliebte Textsorte des Alltags gleich mehrmals erfuhr. Das sprachwissenschaftliche Interesse an Horoskopen ist äußerst gering, obgleich gerade – um sofort auf die Bedeutung dieser Textsorte für den DaF-Bereich zu verweisen – die sprachlichen Mittel, die »[d]ie Diskrepanz zwischen der medial bedingten Unverbindlichkeit und Massentauglichkeit des Zeitschriftenhoroskops auf der einen Seite und der erwünschten individuellen Voraussage auf Seiten des Rezipienten auf der anderen Seite« (11) zu lösen versuchen, sprachvermittlungsrelevante Elemente darstellen.

Untersuchungsgegenstand sind massenmediale Horoskope aus vier unterschiedlichen Zeitschriften, die Bachmann-Stein auf Grundlage eines sorgfältig abgeleiteten und textinterne sowie textexterne Faktoren berücksichtigenden Textsortenbeschreibungsmodells (74) analysiert. Kommunikationssituation (Mehrfachadressierung), materielle Textgestalt, Themastruktur (Vertextungsmuster),

Textillokution und sprachliche Realisierung sind ihre Analysefaktoren.

Häufig durch Schlüssellexeme verdeutlichte Themenbereiche der Horoskope sind Liebe, Beruf bzw. Schule, Familie, Freunde und Gesundheit, die der Rezipient auf seine individuelle Lebenssituation beziehen soll. Es finden sich aber ebenfalls themenunbestimmte Teiltexthe bzw. Einzelsätze, die flexiblere Anschlüsse an die jeweils eigene Situation erlauben: »Jemand spielt Dir einen Streich.« (131) Themen werden generell eher narrativ-deskriptiv, als Ereignisverknüpfung entfaltet.

Nach ausführlicher Diskussion der Problematik der Zuordnung von Aussagen zu Illokutionen stellt Bachmann-Stein, bezogen auf alle Zeitschriften, fest, daß das »Behaupten« und das »Voraussagen« den größten Anteil innerhalb der Assertiva darstellen, vor den Direktiva (Bsp. »Empfehlen«) und den Expressiva (Bsp. »Tadeln«) (152 ff.). Es ist dabei in dieser Textsorte, die auf pragmatische Vagheit hin gebildet ist, aber auch durchaus gewollt, daß »mit einer Äußerungseinheit u. U. verschiedene Illokutionen realisiert werden können« (258). Im folgenden differenziert sie Sprechaktklassen mit Bezug auf die von ihr untersuchten Jugendzeitschriften (*Bravo*), Frauenzeitschriften (*Brigitte*), Programmzeitschriften (*Hörzu*) und Publikumszeitschriften (*Stern*).

Die textsortenspezifischen Formulierungsmuster (199; Begriff nach Heinemann/Viehweger 1991) umfassen Indefinitpronomina (*jemand, man*) für Personenbezeichnungen, Pronomina (*vieles, die Dinge*) für Objekt- und Sachverhaltsbezeichnungen wie hinreichend unscharfe Zeitausdrücke (*früher, zur Zeit, demnächst*). Unterstützt wird diese Unbestimmtheit aller Referenzdrücke durch den Einsatz von Modalwörtern (*vielleicht*), Modalverben (oft in Konjunktiv II: *könnte*). Aufgrund der Un-

stimmtheit bleibt es dem Leser selbst überlassen, Bezüge zu seiner Situation herzustellen. Eingesetzte Routineformeln sowie Modalpartikeln erzeugen darüber hinaus noch die »Illusion nächstsprachlicher Kommunikation« (221).

Ihre Expressivität, die Eigenschaft, positiv als auch negativ zu bewerten, die Vereinfachung von Sachverhaltsdarstellungen, ihre semantische Vagheit machen (verbale) Phraseme zu den kennzeichnenden Merkmalen dieser Textsorte, was von Bachmann-Stein auch quantitativ nachgewiesen wird.

Das didaktische Potential von Horoskopen dieses Typs für die Fremdsprachenvermittlung steht außer Frage, sie sind authentische Texte mit gut beschreibbaren Texteigenschaften, die sehr viele Phraseme enthalten (vgl. Köster 1997; 2001). Der reflektierte Umgang mit den in dieser Textsorte vorfindbaren, gebräuchlichen Phrasemen kann das Bewußtsein für deren Eigenschaften und Funktionen schärfen. Das von Bachmann-Stein vorgelegte Textsortenbeschreibungsmodell, ihre umfassende und systematische Analyse sind eine hervorragende Ergänzung vorliegender phraseodidaktischer Überlegungen im DaF-Kontext.

Literatur

- Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter: *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Köster, Lutz: »Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kontrastives Vorgehen mit Hilfe der Textsorte »Horoskop«, *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1997*. Moskau; Bonn: DAAD, 1997, 283–308.
- Köster, Lutz: »»Vorsicht: Sie könnten andere mit Ihren Ansprüchen vor den Kopf stoßen.« Phraseologismen in populären Kleintexten und ihr Einsatz im DaF-Unterricht.« In: Lorenz-Bourjot, Martine; Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Edition Praesens, 2001, 137–153.

Baur, Rupprecht S.; Kučerova, Tatjana N.; Minor, Alexandr Ja.; Wenderott, Claus (Hrsg.):

Bilingval'noe obučenie: opyt, problemy, perspektivy (Bilingualer Unterricht: Erfahrungen, Probleme, Perspektiven). Saratov: Verlag der Saratover Universität, 2004. 227 Seiten. Bezug: Universität Saratov, Dr. Anatolij Schapovalov. Mail: bill@sgu.ru

(Astrid Ertelt-Vieth, Berlin)

Bilingualer Unterricht, der neue Trendsetter, jetzt auch in Rußland – keine Überraschung? Oh, doch! Was da in einem handlichen, übersichtlichen Bändchen fast bescheiden daherkommt und zunächst auf russische Kontexte orientiert ist, belohnt auch Zaungäste, die der russischen Sprache mächtig sind. Denn hier tritt bilingualer Unterricht (BiLi) nicht nur als eine aktuelle und innovative Form von Fremdsprachenunterricht auf den Plan, sondern auch als Hebel, mit dem Rahmen, Ziele und Verfahren von traditionellem Unterricht und bisheriger Lehrerbildung ganz grundsätzlich, aber konstruktiv in Frage gestellt werden.

Die Herausgeber und Autoren breiten die Früchte einer 10jährigen grenzüberschreitenden Kooperation aus, und das mit Rußland, wo immer alles schwieriger als anderswo erscheint. Sie lassen nachvollziehen, welche unterschiedlichen Institutionen, Kollegen, Erfahrungen und Zugänge es einzubinden gilt auch über die Grenzen des Projektes in den beiden Städten Essen und Saratov hinaus. Dazu zählen die jahrzehntelangen Erfahrungen mit frühbeginndem Fremdsprachenunterricht in Grundschulen und Kindergärten Rußlands und der ehemaligen UdSSR (im Abschnitt 4 des Buches: Minor, Stupina, Volkova, Neguljaeva, Novikova, Ignatova), weiterhin die Auffassung, im Rahmen der sowjetischen Nationalitätenpolitik habe es schon im-

mer BiLi gegeben (S. V. Bobrova), nicht zuletzt eine empirisch fundierte Kritik an der bisherigen universitären Fremdsprachenausbildung in Rußland: Sie ermöglichte es nur wenigen Studierenden, aus ihrer Rolle als Objekte unterrichtlicher Bemühungen in die von Subjekten zu wechseln, wodurch erst spezifische Sinnbildungsprozesse als unumgehbare Ansatzpunkte jeder Selbstentwicklung und Selbstveränderung in und durch Unterricht möglich würden (N. D. Iosilevskaja).

Es bleibt *kein* Lippenbekenntnis der deutschen Initiatoren, *kein* trotziges Betonen eigener Besonderheiten durch russische Kollegen: Internationale Konzepte, Erfahrungen und Forschungen müssen mit dem Vorhandenen in Rußland sachdienlich verbunden werden. Bei aller Vielfalt der Zugänge von Autoren nicht nur aus Saratov und Essen scheint mir das Zusammentreffen von zwei zentralen Anliegen bemerkenswert: BiLi kann das ehemals sehr starke Fach Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Hochschulen in Osteuropa konsolidieren. Diese Unterrichtsform an drei Schulen und der Hochschule in Saratov sowie diese neue Studienrichtung mit ihren disziplin- und grenzüberschreitenden Modulen bedeuten in zweifacher Hinsicht Anbindung an Europa: Bilinguale Spezialisten werden zwischen Rußland und seinem wichtigsten Handelspartner im Westen, Deutschland, vermitteln können; das immer noch im Umbruch befindliche ehemals sowjetische Bildungssystem nähert sich dem Bologna-Prozeß an, den neuen Weisen selbständigen, entdeckenden, durch vielfältige Medien und authentische Quellen gestützten Lernens und löst sich vom bisherigen Unterricht, in dem sich alles um Lehrer und Lehrbuch drehte.

Im ersten Abschnitt des Buches bestätigt eine Umfrage von R. S. Baur unter russi-

schen Schülern, Studenten und akademisch gebildeten Erwachsenen die guten Chancen für Deutsch als zweite Fremdsprache, die Aufgeschlossenheit BiLi gegenüber, insbesondere mit den Sachfächern Geografie und Wirtschaft. Wenderott gibt einen konzisen, für russische und deutsche Leser gleichermaßen interessanten Überblick über die Formen von bilingualem Unterricht, Lehrmaterial und entsprechende Lehrerausbildung in Deutschland.

Baur und Merkich konzentrieren sich dann auf deutsche und kanadische Erfahrungen und ihre Berührungspunkte mit der russischen Fremdsprachendidaktik (*metodika*) mit ihren aktuellen Bemühungen um eine, so der russische Terminus, Intensivierung von Fremdsprachenunterricht.

In einem der umfangreichsten und interessantesten Beiträge geben R. S. Baur, A. Stuckert und C. Wenderott ›Butter bei die Fische‹. Mit ihrer Analyse konkreter Unterrichtsstunden an der Maria-Wächter-Schule in Essen geben sie deutschen und russischen, informierten und weniger informierten Lesern einen höchst detaillierten, eindrucklichen, gleichwohl kritischen Einblick in die Unterrichtsrealität von BiLi. Sie demonstrieren, wie hochfliegende Reformkonzepte tatsächlich Praxis verändern können, was im Einzelfall anders aussehen kann und darf und warum eine solche reflektierte Praxis das Potential hat, schulisches Lernen ganz neu anzugehen. Es geht um ganzheitliches, problemorientiertes, autonomes und zugleich soziales, interkulturelles, mit Medien und authentischen Quellen gestütztes Lernen. Der russische Terminus, den man hierfür geprägt hat, *poiskotvorčeskaja dejatel'nost* (heuristisch-innovative Herangehensweise), trifft den Kern der Sache. Mit einer kulturwissenschaftlichen Analyse dieser Wortschöpfung und seiner russischen Einzelteile

entdeckend, schöpferisch, Tätigkeit kann man die kulturmittelnde, innovative Tätigkeit der Projektmitarbeiter aufzeigen. Diese zeigt sich auch im Erklären, was Disziplin in diesem neuen Unterricht bedeutet: nicht Stillsitzen, sondern konzentriertes, selbständiges Arbeiten und Kooperieren.

Im zweiten Abschnitt des Bandes erfahren wir etwas über historische Vorbilder, unterschiedliche Begrifflichkeiten sowie Richtungen in Bildungssystemen und Pädagogik: etwa über einen der ersten Versuche einer didaktischen Fundierung funktionaler Wechselwirkung der Sprachen unter Bedingungen der Zweisprachigkeit durch Gogebaschwili am Anfang des 20. Jahrhunderts, etwa über die Kritikwürdigkeit der bisherigen Rezeption Ščerbas und seines Begriffes der »reinen Zweisprachigkeit« (Kulikov).

Zu den besonders anschaulichen Beiträgen gehören T. D. Krysanovas materialreiche Ausarbeitung zum Thema Islam und Christentum unter religionsvergleichendem und religionsgeografischem Aspekt – wengleich die Selbständigkeit der Schüler hier noch etwas kurz kommt. Wie schwer jedoch altgewohnte Lehrerzentrierung zu überwinden ist, erst recht angesichts der umfangreichen Lexik im BiLi, zeigt auch die sorgfältige Planung, Beobachtung und Analyse einer Unterrichtseinheit zum Thema Erdöl von Baur, Merkich und Stepošina. Ausführlich und informativ stellen A. I. Šapalov und C. Wenderott den neu eingerichteten bilingualen Studiengang (Geografie und Deutsch) der Geografischen Fakultät der Universität Saratov vor. Auf der Grundlage ihrer jahrelangen Erfahrungen analysieren A. I. Šapalov und Ju. A. Šapalova die besonderen sprachlichen Anforderungen im universitären bilingualen Unterricht, legt Kučerova ihr Konzept im Kurs 1 für BiLi-Studierende an der Geografischen Fakultät in Saratov dar.

S. A. Massina, O. E. Fenina und G. V. Ščeglova verweisen auf die Kulturspezifität der themenspezifischen Lexik.

Alles in allem: Für DaF-Lehrer und BiLi-Spezialisten in Rußland und Osteuropa und für all diejenigen, die Fremdsprachenunterricht und -lehrerbildung grenzüberschreitend verändern wollen, bietet dieser Band theoretische, didaktisch-konzeptionelle und empirische Ausarbeitungen, eine Menge an Kooperations-Erfahrungen zwischen Deutschen und Russen, die Verbindung von Deutsch als Fremdsprache und Geografie – nicht zuletzt ein gerüttelt Maß an vorbildlicher Ausdauer im Beschreiten neuer Wege, quer durch Europa.

Belke, Gerlind; Geck, Martin:

Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Mit Audio-CD. Baltmannsweiler: Schneider, 2004. – ISBN 3-89676-782-8. 78 Seiten, € 18,00

(*Seongho Son, Daegu / Süd-Korea*)

Einmal habe ich in der ersten Grammatikstunde versucht, in ein Assoziogramm einzutragen, was den Lernenden zum Begriff »deutsche Grammatik« einfällt. Die Antworten lauteten »langweilig«, »uninteressant«, »pauken« usw. Positive Zuschreibungen wie »Spaß machen« kamen leider nicht vor. Der Grammatikunterricht ist nicht einfach, sogar für erfahrene Lehrende. Hilfreich sind bewährte Materialien wie *Grammatik sehen* (Brintzer/Damm 1999) und Internetseiten wie <http://www.daf-portal.de>.

Die Lehrenden suchen ständig neue Materialien, die im Grammatikunterricht erfolgreich eingesetzt werden können. Nicht selten lassen sie sich in einem ganz unerwarteten Bereich finden. Für mich war das

bei *Das Rumpelfax* der Fall. Eigentlich handelt es sich hierbei um Handreichungen sowohl für zugewanderte als auch für deutsche Kinder in mehrsprachigen Lerngruppen. Der Schwerpunkt liegt auf der deutschen Grammatik. Wie der Untertitel *Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht* andeutet, orientiert sich das Buch an Aktivitäten, die meines Erachtens nicht nur im DaZ-Unterricht für Kinder, sondern zum größten Teil auch im DaF-Unterricht für Jugendliche und Erwachsene gut funktionieren können.

Wenn man lernt, ist es ganz natürlich, daß man immer viele Fehler macht. Deswegen finde ich das Leitkonzept dieses Buches besonders gut, weil sich die Lernenden im Unterricht mit dem Rumpelfax, einem gutartigen Fabelwesen, das alles verkehrt macht, identifizieren können. Man lernt die deutsche Grammatik, indem man die sprachlichen Abweichungen des Rumpelfax korrigiert.

Das Rumpelfax ist systematisch aufgebaut und das Inhaltsverzeichnis ist überschaubar. Didaktische Konzepte und Hinweise zur Benutzung werden in »Gemeinsam Deutsch lernen: Lieder, Spiele, Verse im Grammatikunterricht« (6–9) kompakt und transparent dargestellt. Das Buch hat 10 Kapitel, und der Titel jedes Kapitels hat einen amüsanten Namen wie »Wörterschlangen beißen nicht – Bandwurmwürter kriechen nicht« (20). Wie man sofort merkt, geht es hier um die Wortbildung. Jedes Kapitel besteht aus drei Teilen, nämlich »didaktische[r] Analyse«, »Lied(er)[n]« und »Kopiervorlagen«. Behandelt werden die wichtigsten grammatischen Bereiche wie Nominalflexion, Verbkonjugation, Präpositionen und Wortbildung. Insgesamt gibt es 12 Lieder und 34 Kopiervorlagen.

In der »didaktische[n] Analyse« werden zuerst der grammatische Schwerpunkt und die zugehörigen didaktischen Vorschläge eingeführt. Dann kommen prakti-

sche Tips für Lieder und Kopiervorlagen. Dieser Teil ist für Lehrende bestimmt und sehr ausführlich beschrieben, so daß die Lieder und Kopiervorlagen problemlos direkt im Unterricht einzusetzen sind. Es lassen sich viele hilfreiche Anregungen und ausgeklügelte Ideen finden. Das didaktische Prinzip basiert darauf, daß die grammatischen Regeln zuerst mit den Liedern durch Hören und Singen (Hören, Lesen und Sprechen) sinnlich erfaßt und dann mit Hilfe der Kopiervorlagen schriftlich (Schreiben) gefestigt werden. Die bekannten vier Fertigkeiten werden auf spielerische Weise eingepreßt. Hier sprechen die Autoren von einem »integrativen Grammatikunterricht« (7).

Die 12 Lieder stehen im Zentrum des Buches. Sie sind extra für den Grammatikunterricht entwickelt worden und jeweils bestimmten grammatischen Schwerpunkten zugeordnet. Die Lieder enthalten die wichtigsten grammatischen Regeln, wobei die sprachlichen Muster den Lernenden vorgegeben werden. Sie klingen wie gängige Unterhaltungsmusik. Ohne hohen musikalischen Anspruch kann man sie leicht mitsingen, und die Liedertexte wecken das Interesse der Lernenden. Hinzu kommen Aktivitäten wie Darstellen, Tanzen, Playback usw. Diese Methode finde ich sinnvoll und effektiv, weil man die grammatischen Informationen durch mehrere Kanäle erhält. Dies ermöglicht den Lernenden, die grammatischen Regeln lange im Gedächtnis zu behalten. Die CD wurde von zwei Kindern und fünf Erwachsenen aufgenommen. Dies trägt bei den Lernenden dazu bei, verschiedene Stimmen zu differenzieren und auch zu identifizieren.

Die Kopiervorlagen sind eine wahre Fundgrube. Sie sind handlungs- und projektorientiert, und verschiedene Aufgabentypen lassen die Lernenden nicht schnell erlahmen. Im Mittelpunkt steht die Festigung der schriftsprachlichen Fä-

higkeiten. Beispielsweise erstellen die Lernenden eigene Liedstrophen, wodurch der Transfer des Gelernten ermöglicht wird. Hinzu kommen Aktivitäten wie Bewegungen, Gesten, Kartenspiele usw. Viele Aufgaben wecken Phantasie und Kreativität der Lernenden. Die einzelne Aufgabe ist nicht isoliert, sondern steht immer in Zusammenhang mit anderen. Die Lernenden reflektieren über die durch Singen sinnlich erfaßten grammatischen Regeln, indem sie selbst die Aufgaben spielerisch bewältigen. Es gibt keine Lösungen im herkömmlichen Sinne, was eigentlich kein Problem ist. Obwohl es um Grammatik geht, werden die Lernenden nicht mit den üblichen Fachtermini überfordert. Die grammatischen Beschreibungen werden eher visuell unterstützt (z.B. 75). Auf Seite 29 findet sich ein Druckfehler: KV (Kopiervorlage) 14 kommt zweimal vor. Beim zweiten Mal sollte es KV 15 heißen.

Das Rumpelfax wurde in der Praxis erprobt und hat sich als erfolgreich erwiesen (vgl. 9). Die trockene Grammatik in attraktive Musik zu übertragen und den Grammatikunterricht singend und spielend zu gestalten, waren die Hauptmotive von *Rumpelfax*. Natürlich sind die didaktischen Konzepte im DaZ-Unterricht anders als die im DaF-Unterricht. Trotzdem bin ich davon überzeugt, daß man die Lieder und Kopiervorlagen von *Rumpelfax* im DaF-Unterricht effektiv einsetzen und dadurch den Grammatikunterricht attraktiv und auch ergiebig gestalten kann.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß *Das Rumpelfax* ein gelungenes Grammatikbuch ist. Während ich es las, hatte ich selbst auch viel Spaß.

Literatur

Brinitzer, Michaela; Damm, Verena: *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1999.

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

Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Berlin: Langenscheidt, 2003 (Fernstudieneinheit 18). – ISBN 3-46849659-1. 176 Seiten, € 8,50

(Antje Stork, Marburg)

In der Studieneinheit wird ein Thema behandelt, das – da es zumeist in der allgemeinen Didaktik angesiedelt ist – in der Fremdsprachendidaktik eher selten thematisiert wird: die Planung von Unterricht, genauer gesagt die Planung von Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

Kapitel 1 (»Das Lehrwerk im Unterricht«) fokussiert das wichtigste Leitmedium in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, das Lehrwerk. Nachdem der Leser im ersten Abschnitt Gelegenheit erhalten hat, seine eigenen Erfahrungen mit Lehrwerken zu reflektieren, werden die vielschichtigen Entstehungsbedingungen von Lehrwerken (übergreifende sozio-kulturelle Faktoren, allgemein pädagogische und allgemein didaktische Faktoren, fachspezifische Faktoren, Faktoren des Fachunterrichts) aufgezeigt. Es wird deutlich, daß sich Lehrwerke mit der Veränderung der Bedingungen wandeln, sie sind »Kinder ihrer Zeit« (11), und es deshalb das optimale Lehrwerk nicht geben wird und nicht geben kann. Weitere Abschnitte des Kapitels beschäftigen sich mit dem Einsatz von Lehrwerken im Unterricht und den Lehrerhandreichungen. Immer wieder wird darauf hingewiesen, daß das Lehrwerk nicht identisch mit dem Unterricht ist, den der Lehrende durchführt:

»Das Lehrwerk ist vielmehr ein Angebot zur Unterrichtsgestaltung, das Sie im Hinblick auf einen eventuell existierenden Lehrplan und gemäß ihren eigenen Vorstellungen an die ganz konkrete Lehrsituation in der ganz konkreten Klasse und an die

Schüler dieser Klasse anpassen müssen.« (14)

Im zweiten Kapitel (»Systematische Darstellung«), das hinsichtlich Umfang und Inhalt das Herzstück der Studieneinheit darstellt, wird Schritt für Schritt gezeigt, wie der Lehrende den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht auf der Grundlage eines didaktischen Modells vorbereiten kann. In der allgemeinen Didaktik wurde eine Reihe von didaktischen Modellen entwickelt. Leider bleiben die Autoren des Bandes eine Begründung schuldig, warum sie sich unter den bestehenden didaktischen Modellen gerade für das *Modell Didaktische Analyse* entschieden haben. Ihre Argumente, daß das Modell die Möglichkeit bietet, Entscheidungen zur konkreten Stundenvorbereitung »begründet und schrittweise zu treffen« (29) und daß Unterrichtsstunden, die nach dem Modell *Didaktische Analyse* vorbereitet sind, den Vorteil haben, »dass die Lehrkraft all diese Entscheidung überdenken muss« (29), gelten grundsätzlich für alle didaktischen Modelle und somit auch für konkurrierende Modelle. Andererseits mag es im Rahmen dieser Studieneinheit darum gehen, Deutschlehrende im In- und Ausland überhaupt erst einmal an eine Unterrichtsvorbereitung heranzuführen, die auf einem didaktischen Modell beruht. Zudem gibt es eine Bearbeitung des Modells für den Fremdsprachenunterricht von Gerard Westhoff (1981), auf das sich die Autoren im weiteren beziehen.

Die sechs Schritte des Modells *Didaktische Analyse* sind:

1. Lernziel: Was sollen die Schüler lernen?
2. Welche Lernaktivitäten führen zum Lernziel?
3. Welche Sozialform paßt am besten zu den Lernaktivitäten?

4. Welche Materialien lösen die gewünschten Lernaktivitäten aus?
5. Mittels welcher Medien/Hilfsmittel werden die Materialien am besten angeboten?
6. Was soll ich als Lehrer/Lehrerin in der Unterrichtsstunde tun?

Jeder Schritt wird ausführlich erläutert und der Leser wird durch verschiedene anwendungsorientierte Aufgaben dazu befähigt, alle Phasen des Modells kompetent durchlaufen und somit eine Unterrichtsplanung durchführen zu können. Am Ende des Abschnitts ist ein Arbeitsbogen zur Unterrichtsvorbereitung nach dem Modell Didaktische Analyse abgedruckt, der auch eine Spalte für Zeitangaben für die einzelnen Lernaktivitäten enthält. Nach dem Unterricht empfehlen die Autoren eine Evaluation der Lernziele, die zwei Funktionen erfüllen kann: 1. feststellen, ob alle bei der Unterrichtsvorbereitung getroffenen Entscheidungen richtig waren, und 2. feststellen, ob die Schüler die Lernziele erreicht haben (ansonsten muß der Lehrende daraus Konsequenzen ziehen).

In dieses Modell werden anschließend auf einer weiteren Achse die Lernphasen des Unterrichts hinzugefügt, d.h. die einzelnen Phasen, in denen der Lernprozeß der Schüler abläuft:

1. Einführung
2. Präsentation
3. Semantisierung
4. Üben

Die Autoren betonen allerdings, daß die Schüler nicht immer alle Phasen bis zum Ende durchlaufen müssen.

In den weiteren Abschnitten des zweiten Kapitels werden Aspekte aufgegriffen, die noch nicht angesprochen worden sind, aber dennoch zentrale Aspekte zur Planung des Deutschunterrichts darstellen: Grammatik (Lernen ohne Grammatikregeln, Formulierung und Präsentierung von Grammatikregeln, Entdecken

von Grammatikregeln durch die Schüler), Kriterien bei der Beurteilung von Übungen sowie das Erteilen von Hausaufgaben.

Da es in der alltäglichen Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts kaum möglich ist, jede Unterrichtsstunde nach dem Modell Didaktische Analyse vorzubereiten, schlagen die Autoren in Kapitel 3 (»Raster für Unterrichtsentwürfe«) eine reduzierte Vorbereitung anhand von sog. »Spickzetteln« vor. Bei dieser Kurzvorbereitung (die Bezeichnung »Spickzettel« wurde von dem Schulpädagogen Hilbert Meyer 1986 übernommen) handelt es sich um eine Unterrichtsskizze, in der der Lehrende versucht, den Unterrichtsverlauf vorausplanend festzuhalten. Verdeutlicht und geübt wird das Erstellen eines Spickzettels zur Unterrichtsvorbereitung anhand einer Unterrichtseinheit zur »Orientierung in der Stadt« sowie einer selbst ausgewählten Lehrbuchlektion.

Im abschließenden vierten Kapitel (»Evaluation und Fehlertherapie«) wird in angemessener Kürze (vier Seiten) dargestellt, wie Fragebögen und Beobachtungs- und Beurteilungsblätter zur Evaluation eingesetzt werden können. Ein ausführlicher Lösungsschlüssel, ein Glossar, Literaturhinweise und Quellenangaben komplettieren – wie in den Studieneinheiten des Fernstudienprojekts Deutsch als Fremdsprache und Germanistik üblich – das Buch.

Insgesamt handelt es sich bei der Fernstudieneinheit um einen sehr gut und praxisnah konzipierten Band. Obwohl als kleines Manko die Verwendung von Beispielen aus älteren bzw. veralteten Lehrwerken zu nennen ist (aus diesem Grund ist auch die begleitende Video-Dokumentation aus dem Jahr 1992 nicht integrierter Bestandteil der Studieneinheit, aber beim Goethe-Institut Inter Nationes in München als unterstützendes Anschau-

ungsmaterial erhältlich), setzen die Autoren in ihren Ausführungen und Aufgaben stets bei der Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden an und führen ihn schrittweise zu einer didaktisch fundierten Vorbereitung des Unterrichts.

Literatur

Meyer, Hilbert: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt a. M.: Scriptor, 1986.

Westhoff, Gerard: *Inleiding en model didaktische analyse*. Utrecht: Pedagogisch didactisch instituut voor de leraarsopleiding, 1981.

Boeher, Helga:

Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ. Stuttgart: Klett, 2004. – ISBN 3-12-675088-5. 94 Seiten, € 13,50

(*Seongho Son, Daegu / Süd-Korea*)

»Deutsch ist eine schwere Sprache«, hört man nicht selten. Natürlich denken wir, es handle sich um ein Vorurteil. Man sollte aber doch annehmen, daß dieses Stereotyp tief im kollektiven Gedächtnis verwurzelt ist. In diesem Zusammenhang wirkt der Titel *Deutsch mit Spaß und Spiel* schon sehr verlockend. Das Buch ist eine Art Handreichung für Lehrende, die notwendige Erkenntnisse im Bereich DaZ, praktische Tips, Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen für den DaZ-Unterricht enthält. Es fehlt auch nicht an wissenschaftlichen Grundlagen, die von Spracherwerb bis Fremdsprachendidaktik und -methodik den neuesten Stand der Forschung umfassen. Da das Buch aufgrund praktischer Erfahrungen entstand, ist es aktuell und besonders hilfreich.

Der Inhalt ist systematisch und überschaubar, und die Konzeption ist transparent. Das Buch besteht aus »Teil A:

Hintergrundwissen DaZ«, »Teil B: Didaktik und Methodik im DaZ-Unterricht« sowie »Teil C: Unterrichtsmaterialien« und »Anhang«.

»Teil A: Hintergrundwissen DaZ« vermittelt die Besonderheiten des DaZ-Unterrichts, allgemeine Hintergrundinformationen über Migrantenkinder und deren Eltern, die Grundlage des Spracherwerbs, Charakteristika des Deutschen und schulpolitische und pädagogische Richtlinien, die sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* orientieren. Das Kapitel ist sehr informativ und verständlich. Ich finde es sinnvoll, daß grundlegende Informationen über die türkische Sprache gegeben und damit die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen exemplarisch dargestellt werden (15–16).

In »Teil B: Didaktik und Methodik im DaZ-Unterricht« werden viele praktische Tips angeboten. In diesem Kapitel werden das Feststellen des jeweiligen Sprachstands der Lerner, die veränderte Rolle des Lehrers, das Fehlerkorrekturverhalten, die systematische Unterrichtsprogression in Bezug auf die einzelnen Sprachfertigkeiten und die Auswahl passender Lehrmaterialien zusammengestellt.

Besonders gut finde ich den Vorschlag (24; 27), daß der Lehrende zur Kontrolle der phonetischen Sprachleistung eine Unterrichtsstunde auf Tonband aufnimmt. Dies ermöglicht es, die Wahrnehmungsfähigkeit der Lehrenden zu verbessern. Zugleich ist es sowohl für Lernende als auch für Lehrende selbst hilfreich. Für Lehrende wird zusätzlich ein »Raster hinsichtlich des Niveaus der Lerngruppe und den Anforderungen des Lernstoffes« (27) angeboten. Die Unterrichtsprogression wird in elf Stufen eingeteilt. Diese komplexe Darstellung wird mit Hilfe einer Tabelle über »[die] Fertig-

keiten des Spracherwerbs im zeitlichen Ablauf« (36) veranschaulicht.

»Teil C: Unterrichtsmaterialien« ist eine vielseitige Sammlung von Übungsvorschlägen, Spielideen und Kopiervorlagen. Er macht fast die gesamte zweite Hälfte des Buches aus. Das Kapitel ist wiederum in vier Teile gegliedert: »Interaktive Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik«, »Spielerische Anregungen zum freien Sprechen«, »Übungsideen mit Musik« und »Fächerübergreifende Unterrichtsaktivitäten«. Nur in der Praxis erprobte und bewährte Materialien werden ausgewählt und sie sind praxis- und handlungsorientiert. Im Vordergrund steht die »unbewusste Automatisierung« (48) im Spracherwerbsprozeß.

Insgesamt werden 19 Aktivitäten exemplarisch vorgestellt, die interessant und abwechslungsreich sind. Sie enthalten verschiedene Arbeits- und Übungstypen. Jede Unterrichtsaktivität wird in der Reihenfolge »Lernziele/Inhalt«, »Sozialform«, »Material«, »Voraussetzungen«, »Durchführung« und »Tipp« ausführlich erläutert, so daß sie ohne Probleme im Unterricht einsetzbar ist. Spiele haben immer eine überraschende Eigendynamik. Sie tragen auch zur Auflockerung und Abwechslung des Unterrichts bei. Diese Konzepte halten das Interesse und die Motivation der Lernenden aufrecht.

Die vier Fertigkeiten werden mit Hilfe verschiedener Aktivitäten gleichmäßig berücksichtigt. Die Arbeitsmaterialien sind flexibel anwendbar und lassen sich zugleich auch auf den DaF-Unterricht übertragen, obwohl sich Inhalte und Progression im DaZ- und DaF-Unterricht unterscheiden. Mehr Materialien mit Spielen findet man in *Spiele im Deutschunterricht* (2004).

Der »Anhang« ist eine Infoseite und heißt »Was DaZ-Lehrende nicht verwenden sollten«. Anhand eines Negativbeispiels (»Das Nomen von küssen heißt ...«) wird

verdeutlicht, worauf man bei der Auswahl der geeigneten Materialien achten sollte. Zu diesem Übungssatz werden 10 Gründe genannt, warum er nicht zum DaZ-Unterricht paßt. Beispielsweise sollten Übungssätze einen inhaltlichen Kontext bieten, »an dem sich die Schüler orientieren könnten« (93).

Deutsch mit Spaß und Spiel erfüllt die neuesten Standards der Fremdsprachendidaktik und -methodik und stellt gut funktionierende Arbeitsmaterialien zur Verfügung, die sich auch im DaF-Unterricht sehr flexibel einsetzen und adaptieren lassen. Das Buch integriert kommunikative, interkulturelle und handlungsorientierte Didaktik und Methodik, die überall spürbar sind. Mit diesem Buch hat man durchdachtes und gut funktionierendes Material zur Hand. Es läßt sich feststellen, daß das Buch im Deutschunterricht mit Sicherheit viel Spaß bringt und den Unterricht lebendig und ergiebig macht.

Literatur

Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea: *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2004.

Brunner, Maria E.:

Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur. Frankfurt a. M.: Lang, 2005 (Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur 7). – ISBN 3-631-52627-X. 317 Seiten, € 49,80

(Karl Esselborn, München)

Mit diesem Band legt Maria E. Brunner, Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, eine Sammlung von neueren Aufsätzen

vor, die ihre gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte dokumentieren: Literaturdidaktik für die Schule mit interkulturellem Ansatz anhand von Texten der deutschsprachigen Migrationsliteratur. Brunner, die, in Südtirol geboren, neben Büchern zu Südtiroler Autoren und Veröffentlichungen in Südtiroler Literaturzeitschriften mit *Berge Meere Menschen* (Wien 2004) selbst einen »interkulturellen« Roman geschrieben hat, verfügt über eine besondere Kompetenz für die Migrationsliteratur, wie auch das ungewöhnlich breite Spektrum ihrer Veröffentlichungen zu deutsch-italienischen bzw. deutsch-türkischen Migrant*innen zeigt. Hinzu kommen langjährige Kooperationen und Projekte mit türkischen und griechischen Universitäten bzw. zuletzt ein didaktisches Projekt »Transkulturelle Literatur« (mit Lesungen, Dokumentationen, Unterrichtsmodellen) zur Förderung der öffentlichen und wissenschaftlichen Rezeption der Migrationsliteratur und ihrer verstärkten Einbeziehung in die Literaturdidaktik und den aktuellen Schullektürekanon in Deutschland, um im Zeitalter der Migration, der Transkulturalität und der Globalisierung interkulturelle Verständigung und interkulturelles Zusammenleben zu verbessern.

Im Mittelpunkt der Beiträge des Bandes und der analysierten literarischen Texte stehen Kinder bzw. Jugendliche, als Protagonisten intentionaler Kinderliteratur wie in Collodis Klassiker *Pinocchios Abenteuer* (1881/83) oder nichtintentionaler Jugendliteratur wie in den *Kanakster*-Texten Feridun Zaimoglus (1995/1998). Vor allem aber wird Migrationsliteratur um adol*eszen*te und postadol*eszen*te Migrant*innen der zweiten Generation in Deutschland vorgestellt und »interkulturell, international und intermedial« didaktisch erschlossen.

Der erste Beitrag entwickelt ein Unterrichtsmodell für einen kontrastiven Vergleich der ersten Verfilmung (1931) von Erich Kästners Kinderliteraturklassiker *Emil und die Detektive* mit der neuesten, modernisierenden und aktualisierenden Version von 2001, vor allem mittels einer Talk-Show und anderer moderner medialer Strategien.

In den folgenden Aufsätzen werden Kulturkonflikte von Migrant*innenkindern zwischen Heimat und Fremde in Kinder- und Jugendbüchern thematisiert. Ein Unterrichtsmodell mit didaktischer Reflexion und ausführlicher Stundenplanung erschließt Peter Härtlings *Ben liebt Anna* (1979), das die Integrationsprobleme eines polnischen Aussiedlermädchens in der deutschen Schule thematisiert. Wie fremd das Fremde wirklich ist und wie im interkulturellen Dialog und interkulturellen Lernen Vorurteile abgebaut und Fremdverstehen gefördert werden kann, wird anhand von weiteren erfolgreichen Jugendbüchern von Ingrid Kötter: *Die Kopftuchklasse* (1997), Annelies Schwarz: *Hamide spielt Hamide* (1991), Renate Welsh: *Ülkü, das fremde Mädchen* (1975) u. a. als Klassenlektüre der Sekundarstufe I (mit genauen Analysen und Unterrichtsplanungen) diskutiert. Ergänzt wird dies durch eine ausführliche kommentierte Bibliographie: Das ausländische Kind zwischen den Kulturen, Heimat und Fremde im Kinder- und Jugendbuch, Kinder- und Jugendliteratur zum interkulturellen Lernen, Sachbücher zum interkulturellen Lernen, Bilderbücher zum Thema Fremdheit.

Von besonderem Interesse ist der umfangreiche Überblick über »Bilder von Migrant*innenjugendlichen in deutschen Schulbüchern und in der deutschsprachigen Minderheitenliteratur der Neunzigerjahre« mit einer allgemeinen Einführung in die Migrationsproblematik und ihre Wahrnehmung und Darstellung in

der deutschsprachigen Jugendliteratur (mit ihren typischen Voreingenommenheiten) bzw. in der aktuellen deutschsprachigen Minderheitenliteratur, die eine exemplarische Bewußtwerdung von Jugendlichen der zweiten oder dritten Migrantengeneration mit Gegenentwürfen zum traditionellen Defizit- und Opferstatus von Migranten und mit experimentellen Formen des multikulturellen Zusammenlebens vorführt, wie z. B. in Nasrin Sieges Geschichte des persischen Mädchens *Shirin* (1999), Dilek Zaptioglus »Detektivgeschichte« aus dem türkischen Berlin nach der Wende *Der Mond ist die Sterne auf* (1998), Selim Özdogans interkulturellen Adoleszenzgeschichten in *Ein gutes Leben ist die beste Rache* (1998) und Feridun Zaimoglus erfolgreichen Gesprächsprotokollen aus der »Liga der Verdammten« im multikulturellen Untergrund *Kanak Sprak* (1995) und *Koppstoff* (1998).

Zwei weitere Beiträge stellen das Schreiben zweier Autoren der italienisch-deutschen Migranteliteratur vor, die Brunner in mehreren Aufsätzen untersucht hat, die Romane und Erzählungen von Carmine Abate und die »traurigen Helden« der Migration von Franco Biondi.

Unter der allgemeineren Perspektive der »Transkulturalität im Zeitalter der Globalisierung« wird in der Sicht des postkolonialen Diskurses die türkisch-deutsche Migrationsliteratur von drei Generationen vorgestellt. »Migrationsliteratur und interkulturelle Literatur« werden in einem weiteren Beitrag systematisch nach Begriffen, Aspekten und Entwicklungen untersucht (z. B. wie die Fremde vom Gegenpol zur Heimat zu einem Raum des Übergangs, der Schwelle und des Dazwischen wird). Nach einer positiven und einer negativen (literarischen) Migrationsbilanz werden die Förderung interkultureller Kompetenz durch Umgang mit Migrationsliteratur und schließlich

die wissenschaftlichen und didaktischen Perspektiven, Themen und Zielsetzungen dabei diskutiert.

Es folgt eine ausführliche literaturgeschichtliche Darstellung von Colodis Kinderklassiker *Pinocchio* (1881–83) als ambivalentem »Roman vom Ende der Kindheit« mit genauen Analysen der Erzählsequenzen und -funktionen und mit Blick auf die Rezeptionsgeschichte und die ideologischen und formalen Varianten bei seinen modernen Nachahmern bis hin zu modernen Verfilmungen. Als Lesemodell für die zweite Klasse einer Grundschule wird das Kinderbuch *Der Kleine Dings aus dem All* von Martin Klein vorgestellt, das intermedial Kunst, Pop-Art und Comic mit archetypischen Leitmotiven der Weltliteratur und kinderliterarischem Erzählen verbindet. Ein letzter Beitrag behandelt die für Kinder geschriebenen Texte des Südtiroler Autors und Volksschullehrers Norbert C. Kaser (1947–78), vor allem moderne (ironische) Varianten von Sagen, Märchen, Fabeln u. ä., die Geschichten aus der bäuerlichen Lebenswelt in prosaisch-karger Sprache erzählen. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis und ein Anhang mit Unterrichtsmaterialien (Fragebögen, Zeichnungen, Fotos usw.) schließen den Band ab.

Insgesamt bieten die Aufsätze ein reiches, ausführlich entwickeltes Material für eine interkulturelle Literaturdidaktik anhand von Kinder- und Jugendliteratur, besonders aber für den Einsatz von Texten der Migrationsliteratur zum »interkulturellen Lernen« in Grundschule und Gymnasium bzw. im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Darüber hinaus sind die interessanten Darstellungen zur deutsch-italienischen und deutsch-türkischen Migrationsliteratur bis zu den 1990er Jahren in multikultureller und postkolonialer Sicht hervorzuheben und der in den allgemei-

neren Ausführungen entwickelte systematische Ansatz zur Migrationsliteratur, der einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion darstellt. Allen an der Migrationsliteratur und speziell an ihrem didaktischen Einsatz in einem interkulturellen Literaturunterricht interessierten Kollegen und Studenten ist der Band nachdrücklich zu empfehlen.

Deissler, Dirk:

Die entnazifizierte Sprache. Sprachpolitik und Sprachregelung in der Besatzungszeit. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Vario Lingua 22). – ISBN 3-631-52722-5. 313 Seiten, € 56,90

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Nur wer die letzte Zeit auf dem Mond oder im Dornröschenschlaf verbracht hat, kann tatsächlich wahrheitsgemäß behaupten, von den unzähligen Beiträgen zum Thema *60 Jahre Kriegsende* in Fernsehen, Presse und Büchern nichts mitbekommen zu haben. Alle anderen haben – so weit sie es wollten – reichlich Gelegenheit gehabt, sich in verschiedenen Ländern über eine Unmenge von Aspekten des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs zu informieren. Aus diesem Grund ist es erstaunlich, daß es doch noch etwas zu diesem Themenbereich gibt, das etwas Neues mitzuteilen hat, einen Aspekt der *Stunde Null*, der fast immer zu kurz kommt, da er eher im stillen Kämmerchen stattfand und gewissermaßen unspektakulär und eigentlich kaum medienwirksam ist, dennoch eine ungeheure Rolle in der Gestaltung Nachkriegsdeutschlands spielte: die alliierte Sprachpolitik.

8. Mai 1945: Kriegsende in Deutschland, das NS-Regime bricht zusammen. Aber seine Sprache lebt weiter – so einfach

lassen sich 12 Jahre ›Nazi-Deutsch‹ nicht abschaffen. Während eine politische Neuordnung einsetzt, laufen in den Büros und Schulungszentren andere Prozesse ab. Jenseits der uns so vertrauten historischen Momente (Hissen der sowjetischen Flagge auf dem Reichstag, Churchill, Truman und Stalin auf der Potsdamer Konferenz, Nürnberger Prozesse, Rosinenbomber ...) setzt sich Dirk Deissler in seiner nun veröffentlichten Dissertation das Ziel, »den Diskurs der westlichen Alliierten über die deutsche Sprache zu rekonstruieren und zu beschreiben« (1). Die unmittelbare Nachkriegszeit (bis zur doppelten Staatsgründung 1949), von der Sprachgeschichtsforschung bislang eher vernachlässigt, wird in seinem Buch zum Leben erweckt und der Leser mit einer Fülle von Informationen und Entwicklungen konfrontiert und zum Nachdenken angeregt. Das Ergebnis ist ein faszinierender Beitrag zu einem Thema, das nicht nur Linguisten, sondern auch Soziologen, Medienwissenschaftlern und Historikern sehr viel zu bieten hat.

Zu den Zielen der Alliierten gehörte neben Demilitarisierung, Demontage, Dezentralisierung und Denazifizierung auch die Demokratisierung. Diese »Umerziehung« (»re-education«) war aber weit mehr als eine politische, wirtschaftliche und administrative Aufgabe. Der deutschen Sprache, als Ausdrucks- und Beeinflussungsmittel von den Nationalsozialisten jahrelang mißbraucht, wurde in der frühen Nachkriegszeit viel Aufmerksamkeit gewidmet, und Deisslers Buch untersucht, welche Vorbereitungen die westlichen Alliierten trafen, welche Methoden sie verwendeten und welche Ergebnisse sie erzielten. Die Alliierten betrieben eine aktive Sprachpolitik und wurden so zu »Normensetzer[n]« und »Normenüberwacher[n]« (17), wobei Großbritannien und Frankreich weitge-

hend dem US-amerikanischen Muster folgten.

Zum Zweck der psychologischen Kriegsführung waren schon während des Krieges US-Verwaltungsoffiziere in deutscher Sprache und Landeskunde ausgebildet worden, wie auch deutsche Emigranten von der US-Militärbehörde eingesetzt wurden. US-Propagandaexperten waren gut informiert über die Methoden, mit denen die Nazis ihre Redner schulten, und spezielle Wörterbücher zum deutschen Sprachgebrauch im Nationalsozialismus wurden zusammengestellt. Die *Psychological Warfare Division* (PWD) beispielsweise entwickelte Richtlinien bezüglich Sprache und Stil, die maßgeblich für das Vorgehen der deutschen Nachkriegspresse waren.

Nach Kriegsende sollte Deutschland nicht nur politisch, sondern auch sprachlich »entnazifiziert« werden. Neben der Beseitigung/Umbenennung von NS-Vokabular im Alltag (Grußformeln, Titel etc.) umfaßte die alliierte Sprachpolitik/Sprachregelung besonders die Bereiche Presse, Rundfunk, Kultur- und Bildungspolitik (beispielsweise Schulbücher).

Oggleich alle diese Aspekte berücksichtigt werden, liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf Presse und Rundfunk und beschreibt die komplexen Vorgehensweisen, die deutsche Sprache vom »Übel der Nazi-Diktatur« (148) zu befreien. Sowohl Zeitungen (»Lizenzpresse«) als auch Radioprogramme unterlagen einer strengen Vor- und Nachzensur, die von sogenannten »scrutiny officers« (»Zensuroffizieren«) überwacht wurde. Akribisch beschreibt der Autor die Pressepolitik in ausgewählten Teilen der westlichen Besatzungszonen – es ist kaum zu glauben, welche Arbeit bei der sprachlichen Umerziehung geleistet wurde. Mit Hilfe von Wortlisten, Artikel auszügen, Leserbriefen und Protokollen der »scrutiny officers« erwacht diese

Entwicklung zum Leben, und es wird gezeigt, wie die westalliierte Sprachpolitik den politischen Wandel in Deutschland begleitete. Die öffentliche Sprachsensibilität ist als »eine durchaus bedeutende Errungenschaft der deutschen Demokratie« (267) zu werten. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, daß es nicht nur darum ging, bestimmte Lexeme zu zensieren, sondern auch darum, Sprachkritik anzuregen und in allen Besatzungszonen Beiträge zu fördern, die sich kritisch mit der NS-Sprache auseinandersetzen.

Es muß dabei aber auch bemerkt werden, daß die Zensur und das Ersetzen als nationalsozialistisch empfundener Wörter teilweise zu weit ging, was an der Problematik des Wortes »Führer« belegt wird. Das Wort sollte normativ durch »Leiter« ersetzt werden, aber durch heftige Kritik und Verweise darauf, daß das Wort durchaus vor 1933 in Gebrauch war, blieben uns Komposita wie »Lokomotivleiter« erspart.

Der Autor bezieht sich auch auf verschiedene Besatzungsoffiziere, die eine herausragende Rolle in der Sprachpolitik spielten. Dazu gehörte der Schriftsteller Eugene Jolas, für den Deutsch eine »undemokratische Sprache« war, die dringend erneuerungsbedürftig war. Sein Ziel war es, »kranke Wörter« zu eliminieren und durch liberalere zu ersetzen (155). Jolas spielte beispielsweise eine große Rolle in der Sprachdemokratisierung der *Aachener Nachrichten*, die bereits vor Kriegsende in US-amerikanischer Hand war. Jolas arbeitete außerdem als »chief scrutiny officer« bei der 1945 von der amerikanischen Militäradministration gegründeten *Deutschen Allgemeinen Nachrichtenagentur* (DANA).

Gleichzeitig ist Jolas aber auch eine Schwachstelle des Buches. In der ungeheuren Material- und Informationsfülle, die Deissler präsentiert, ist der Verweis

auf Jolas nicht wirklich schlüssig. Die Verweise auf Jolas tragen nicht dazu bei, die Thematik zu vertiefen, was daran liegen mag, daß Jolas ein heute nur wenigen bekannter Autor ist. Besser wäre es, Jolas in einem separaten Buch gerecht zu werden – hier bleibt er, trotz seiner Rolle in der alliierten Sprachpolitik, eher eine Randfigur, deren gelegentliches Auftreten die Arbeit mehr verwirrt als bereichert. Unerwähnt bleibt leider die propagandistische Seite der Sprachpolitik der Westalliierten. Sicherlich ist dies nicht Ziel der Arbeit, aber die sprachlichen Veränderungen der frühen Nachkriegszeit hatten sicherlich auch eine ideologische Dimension und trugen nicht allein zur Demokratisierung Deutschlands bei, sondern ebneten auch den Weg für die Angloamerikanisierung Deutschlands. Dies sind aber eher kleinere Kritikpunkte an einem Buch, das erfolgreich die gesetzten Ziele erreicht; ein Thema dieser Komplexität kann unmöglich erschöpfend abgehandelt werden.

Faszinierend ist die Materialbreite der Untersuchung. Hauptsächlich werden jedoch Quellen aus der amerikanischen Zone untersucht, die britische und französische Zone werden eher zu Vergleichszwecken herangezogen, die sowjetische nur ansatzweise erwähnt. Das mag auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, z. B. Materialbeschaffung oder mangelnde Sprachkenntnisse des Autors. Der Vollständigkeit halber wäre es sicherlich wünschenswert gewesen, auch die sowjetische Zone stärker einzubeziehen. Dennoch liefert der Schwerpunkt auf den Westzonen einen spannenden Einblick in die sprachliche *Stunde Null*. Es ist zu hoffen, daß sich andere Forscher mit der Sowjetzone und ihrer Sprachpolitik befassen, was zu aufschlußreichen Vergleichen führen könnte.

Es gibt viele positive Dinge in diesem Buch hervorzuheben. Zum einen ist es der zugängliche, teilweise wirklich spannende Stil, der es gut lesbar macht. Der Praxisbezug ist ebenfalls erfolgreich hergestellt worden. Theorie und Praxis werden nicht, wie es leider sehr oft in Dissertationen der Fall ist, betont getrennt, sondern die praktische Anwendung dient hier als Demonstration. Um ein Beispiel zu nennen: Es werden nicht nur Direktiven oder bemängelte Lexeme aufgezählt, sondern sie werden im Kontext beschrieben, z. B. *warum* sie kritisiert wurden, *womit* sie ersetzt wurden oder *welche* Konsequenzen sich daraus ergaben. Das zeigt, *daß* und *wie* Sprache lebt(e) und wie die sprachliche Besatzungspolitik den deutschen Sprachgebrauch bis zur Gegenwart beeinflusst. Hier haben wir ein sehr gutes Beispiel dafür, wie die Arbeit in Archiven erfolgreich zu einem gut lesbaren und anregenden Text verarbeitet werden kann.

Für den Leser schließen sich Lücken, über die bisher oft gar nicht nachgedacht wurde. Natürlich ist jedem klar, daß 1946 niemand in Deutschland mehr in einer Adolph-Hitler-Straße wohnte oder Zeitungen in Frakturschrift gedruckt wurden, aber *welch* ein Arbeitsaufwand dafür nötig war, wird erst hier veranschaulicht. Die Prozesse, mit denen sich das Buch befaßt, gehen auf Fragen unserer jüngsten Vergangenheit ein, die oft (zu leicht) als selbstverständlich hingenommen werden.

60 Jahre nach Kriegsende ist diese Veröffentlichung ein gelungener Beitrag zu einer sprachpolitischen Frage, die oft Gefahr läuft, zu kurz zu kommen. Dem Autor gelingt es, die sprachlichen Aspekte der frühen Nachkriegszeit anschaulich und dramatisch darzustellen. Damit wird eine Lücke im Themenkomplex »Leben in Nachkriegsdeutschland« geschlossen.

Deutscher Fachjournalisten-Verband (Hrsg.):

Fachjournalismus. Expertenwissen professionell vermitteln. Konstanz: UVK, 2004. – ISBN 3-89669-415-4. 358 Seiten, € 24,90

(Beate Herberich, Verona / Italien)

Der »Allround-Journalismus« (15) steckt in der Krise. »Spezialisierung« heißt das Zauberwort: Wer sich heute als freier Journalist am Markt behaupten will, muß sich fachlich auf ein bestimmtes Gebiet spezialisieren. Eine Tendenz, die die Gründer des *Deutschen Fachjournalisten-Verbandes* früh erkannten. Der DFJV wurde bereits 1997 in Berlin ins Leben gerufen und zählt heute rund 4.000 Mitglieder.

Obwohl das Berufsbild des Fachjournalisten rasant an Bedeutung gewinnt, mangelte es bis vor kurzem an entsprechenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Eine Lücke, die der DFJV schließen will. Zum einen mit einem komprimierten Fernstudium für Fachjournalisten, das er seit 2004 anbietet (243). Zum anderen mit dem vorliegenden Band, einer theoretisch fundierten und praxisorientierten Aufarbeitung des Themas in der Literatur. Im Vorwort nennt der Herausgeber das Ziel, »ein systematisches Handbuch zu schaffen, das kompetent und anschaulich Auskunft gibt über alle wichtigen Fragestellungen zum Fachjournalismus [...]« (5). In 28 geschlossenen Beiträgen fokussieren die Autoren, praxiserfahrene Fachjournalisten und Publizisten, dabei folgende Bereiche: das Berufsbild »Fachjournalismus«, das fachjournalistische Handwerk, Veröffentlichung von Fachbeiträgen, konkrete Berufsbilder für Fachjournalisten und rechtliche Aspekte des Fachjournalismus.

Im ersten Teil (»Fachjournalismus im Überblick«) nehmen Victor A. Tiberius

und René Teichmann eine ausführliche Begriffserklärung und Abgrenzung zum Allround-Journalismus vor. Sie definieren Fachjournalisten als Menschen, »die ihr Expertenwissen neben oder im Rahmen ihres wissenschaftlichen Hauptberufs journalistisch verwerten« (19). Beatrix Dernbach stellt die Qualifikationen und Profile von Fachjournalisten dar. Sie beruft sich dabei auf die Ergebnisse einer empirischen Studie, die die Hochschule Bremen zusammen mit dem DFJV durchführte. Thomas Burska-Erler und Klaus Paulus untersuchen das Phänomen Fachpresse und die oft unterschätzte Bedeutung von Fachzeitschriften für die Medienlandschaft. Sie meinen: »Ohne die Fachpresse kann sich fundiertes Wissen nicht verbreiten und wird sinnvoller Fortschritt behindert.« (45)

Die acht Texte des zweiten Teils (»Fachjournalistisches Handwerk«) stellen den journalistischen Arbeitsprozeß unter Berücksichtigung der besonderen Anforderungen des Fachjournalismus in den Mittelpunkt. Patrick Bierther stellt zum Beispiel ein wertvolles Recherche-Werkzeug vor, den *Experten-Makler des Informationsdienstes Wissenschaft* (idw) der Universitäten in Bayreuth und Bochum sowie der Technischen Universität Clausthal. Der idw leitet Journalistenanfragen online zu den angeschlossenen Pressestellen von Hochschulen, Instituten und anderen Forschungseinrichtungen weiter, die ihrerseits den Kontakt zwischen dem Fragesteller und den Fachleuten herstellen. Elementares journalistisches Wissen wird in den Beiträgen »Schreiben für Fachzeitschriften«, »Kommentierende Textgattungen«, »Wie Erfahrene schreiben«, »Professionalisierung des Schreibens« und »Der Fachartikel aus der Perspektive eines Redakteurs« vermittelt. Die beiden letzten Texte von Thomas Roessing und Ian

Travis beschäftigen sich mit praktischen Fragen des fachjournalistischen Alltags: Wie berichtet man über Umfragen und wo findet man einen qualifizierten Fachübersetzer?

Doch damit ein Fachartikel gedruckt wird, bedarf es mehr als nur einer guten Schreibe. Die vier Texte des dritten Teils thematisieren deshalb die »Veröffentlichung von Fachbeiträgen«. Claus Wagner und Volker Hoffmann geben Hinweise zur Aufarbeitung von Artikeln für die neuen Medien und zur Gestaltung und Bewertung von wissenschaftlichen Postern. Markus Anding und Thomas Hess stellen die *Online Content Syndication* als eine »sehr fruchtbare Verwertungsmöglichkeit fachjournalistischer Inhalte« (150) dar, da sie die stetig wachsende Nachfrage nach interessanten Inhalten mit einem breiten Angebot zusammenbringt. Der Weg zur Veröffentlichung kann aber auch über einen Literaturagenten führen, wie Annette C. Anton und Oliver Gorus erläutern.

Der vierte Teil (»Ausgewählte Praxisfelder«) zeigt exemplarisch einige Arbeitsfelder für Fachjournalisten auf. In den Beiträgen von Simone Huck, Peter Szyzka und Andreas Battenberg geht es um Schnittstellen zwischen Fachjournalismus, PR-Arbeit, Marketing und Medien. Die Marketing-Forschung weiß heute, daß Fachartikel wesentlich stärker wahrgenommen werden als Anzeigen. Dem Fachjournalisten komme hier eine bedeutende Rolle zu, denn »erst die mit fachlichem Wissen bewertete und in einen für den Leser nachvollziehbaren Kontext eingeordnete Information wird zu etwas Wertvollem, zu Wissen« (198). Winfried Göpfert, Wolfgang C. Goede, Jörg Göpfert und Heidrun Plewe porträtieren in den letzten vier Texten den Wissenschaftsjournalismus sowie den Fachjournalismus im Radio und in der Pharmaindustrie.

Der fünfte und letzte Teil (»Rechtliche Aspekte des Fachjournalismus«) ist gleichzeitig der aufschlußreichste. Es geht um Medienrecht, Zweitverwertungen, Steuerrecht, Arbeitsrecht, Tantiemen und digitale Rechtemanagementsysteme. Vor allem Gero Himmelsbach und Marko Pietruck, die Autoren der Beiträge »Medienrecht für Fachjournalisten« und »Das Recht der Zweitverwertungen«, geben erschöpfende Antworten auf Fragen zu Urheberrecht und Mehrfachverwertung von Artikeln, die in den meisten journalistischen Handbüchern selten so explizit behandelt werden.

Fazit: Der ausführlich gegliederte Band läßt keine Fragen offen. Er folgt einem roten Faden, der von der Theorie immer weiter in die Praxis vordringt. Ein weiterer Pluspunkt ist die Fülle der behandelten Aspekte. Das Autorenteam versteht sein Handwerk und sorgt auf über 350 Seiten für eine höchst informative und abwechslungsreiche Lektüre. Wie es sich für ein Handbuch gehört, überwiegen dabei die Beiträge, die sich an den Anforderungen des Berufsalltags orientieren. Viele Texte enthalten Tips für erfolgreiches Arbeiten und nützliche Internetseiten, die auch für Allround-Journalisten interessant sind.

Dienel, Christiane; Wisch, Fritz-Helmut: **Visions of Europe. Europavisionen.** Frankfurt a. M.: Lang, 2003 (European Social Inclusion/Sozialgemeinschaft Europa 7). – ISBN 3-361-39832-8. 302 Seiten, € 51,50

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Die an der Hochschule Magdeburg-Stendal arbeitenden Professoren Christiane Dienel und Fritz-Helmut Wisch

präsentieren mit dem vorliegenden zweisprachigen Buch ein Kernmodul im Rahmen eines europäischen Master-Studienprogrammes zu europäischen Perspektiven sozialer Inklusion. Der als Pflichtlektüre für die Studierenden konzipierte Band besteht aus zwei thematischen Hauptteilen: Der erste Teil gibt im Sinne einer grundlegenden Basisinformation einen Überblick über Europavisionen in Geschichte und Gegenwart, wobei anfänglich die drei monotheistischen Weltreligionen Christentum, Judentum und Islam vorgestellt werden. Danach werden die Wirkungskräfte der wichtigsten, das Geistesleben des Kontinents prägenden Philosophien beschrieben. Der zweite Teil zeigt zunächst am historischen Beispiel der europäischen Integration, wie die Vision eines vereinigten Europa nach Ende des Zweiten Weltkriegs Gestalt annahm. Anschließend wird auf fünf Ebenen das Funktionieren gegenwärtiger Europapolitik untersucht: die Institutionen der Europäischen Union, die Nationalstaaten, die Regionen, die Interessenverbände und die Bürger.

Historisch reicht das Studienbuch von der Begründung europäischer Demokratie und Kultur in der griechischen und römischen Antike bis zu den Details aktueller europäischer Förderpolitik. Die Informationen gründen auf bewährten Standardwerken aus Theologie, Geschichtswissenschaft und Politologie und werden in einem unpräzisen, allgemeinverständlichen Stil mitgeteilt. So werden wichtige Fakten aus der Ideengeschichte wieder in Erinnerung gerufen. Zum Beispiel reichen in Schlüsselbegriffen modernen Seins und Bewußtseins – Materie, Energie und Information – die Modellvorstellungen der Griechen bis in unsere Gegenwart hinein (198). Cicero, auf den der Terminus

humanitas zurückgeht, und Seneca als Propagator von Solidarität und Menschenrechten erhalten besondere Bedeutsamkeit (202).

Aus der Literaturgeschichte wird Lessings Toleranzdrama *Nathan der Weise* als ein »multikulturelles Lehrstück« (185) vorgeführt:

»Aus heutiger Sicht erscheint beachtenswert und dabei erstaunlich aktuell, welche zentrale Bedeutung Lessings Toleranzdenken den Religionen bei der Behandlung der vielschichtigen Probleme einer multikulturellen Gesellschaft zuerkannte.« (186)

Unter den Institutionen europäischer Politik räumen Dienel und Wisch dem Europarat besondere Relevanz ein. Sie weisen auch auf den Einfluß des 1994 auf Grundlage des Maastrichter Vertrags eingerichteten *Ausschusses der Regionen* hin, in den folgende Zuständigkeitsbereiche fallen: Allgemeine und berufliche Bildung der Jugend, Kulturpolitik, Gesundheitswesen, Verkehr und Transeuropäische Netze, wirtschaftlicher und sozialer Zusammenhalt und Regionalpolitik, Beschäftigung, Sozialfragen, Umwelt (263 f.). Das unter der Überschrift »Leuchtturm Europa« firmierende Schlußkapitel zieht ein verheißungsvolles Fazit:

»Die Vision eines sozial gerechten, nicht ausgrenzenden Europa wird in kleinen, manchmal mühsamen Schritten Wirklichkeit. Jedes EU-geförderte Projekt, jede Entschließung des Europäischen Parlaments gegen Diskriminierung und Ausgrenzung ist einer dieser Schritte.« (295)

Die für den universitären Unterricht weiterführenden konstruktiven Aufgaben beziehen den flexiblen Gebrauch neuer, aber auch konventioneller Medien ein und komplettieren einen Band, der ein eindrucksvoller Beweis für die Leistungskraft der neu geschaffenen ost-deutschen Hochschulen nach 1990 ist.

Donalies, Elke:

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Kombinatorische Begriffsbildung. Teil 1: Substantivkomposition. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004 (amades 2/04). – ISBN 3-937241-03-5. 85 Seiten, € 12,50

(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg)

Die *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich* (GDE) ist ein groß angelegtes Projekt des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim mit dem Ziel, Besonderheiten und Schwierigkeiten der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen europäischen Sprachen zu beschreiben. Mit der Betonung der sprachtypologisch-kontrastiven Perspektive soll der isolierende Ansatz in der einzelsprachlichen Grammatikschreibung überwunden und ein Bindeglied zwischen wissenschaftlicher und anwendungsbezogener Grammatik hergestellt werden, dessen Nutzen für den DaF-Bereich in der Projektbeschreibung besonders hervorgehoben wird (vgl. GDE-Homepage). Als verbindliche »Kernkontrastsprachen« wurden Englisch, Französisch, Polnisch und Ungarisch festgelegt, weitere Sprachen können je nach Bedarf vergleichend herangezogen werden. Derzeit wird der nominale Bereich bearbeitet, zu dem seit 2001 in der Reihe *amades* bereits mehrere Einzelstudien erschienen sind.

Die Substantivkomposition gehört traditionell in die Wortbildungslehre. Zur nominalen Wortbildung zählen im Deutschen neben der Komposition v. a. die Derivation und die Konversion, wobei letztere auf dem Wege der syntaktischen Umkategorisierung, also nicht-kombinatorisch erfolgt (*blau* → *das Blau*; *ich* → *das Ich*). Unter dem Gesichtspunkt der kombinatorischen Begriffsbildung bleibt dieser Wortbildungstyp also außen vor. Wenn die Substantivkomposition hier als Teil der kombinatorischen Begriffsbil-

dung verstanden wird, erschließt sich vielmehr eine andere, funktional orientierte Perspektive, die die Komposition neben die explizite Derivation und die Phrasenbildung stellt. Anders als Wortbildungen verhalten sich die bei der Phrasenbildung erzeugten Begriffe wie Syntagmen, d. h. sie werden nicht nur am Kopf flektiert, sondern an jeder unmittelbaren Konstituente: *der Rotwein*, *des Rotweins* (Wortbildung) – *der rote Faden*, *des roten Fadens* (Phrasem). Orthographische Merkmale wie Groß- und Kleinschreibung oder Getrennt- und Zusammenschreibung spielen hierbei keine Rolle, wie auch die Beispiele aus den romanischen Sprachen zeigen (27). Das Kriterium der Flexion versagt allerdings in Sprachen, die über keine ausgeprägte Flexionsmorphologie verfügen, worauf Donalies auch ausdrücklich hinweist (27 f.).

Der Vergleich erfolgt anhand von fünf Varianzparametern: verschiedene Grade der Komplexität; Typen von Konstituenten; Stammvarianten; Rechts- oder Linksköpfigkeit; semantische Modelle. Jedes Kapitel wird mit einer tabellarischen Übersicht abgeschlossen. Bei den Komplexitätsgraden werden auch Kontamination und Reduplikation berücksichtigt, unter den semantischen Modellen wird zwischen determinativer, kopulativer und exozentrischer Komposition unterschieden.

Die Kopulativkomposita werden in drei Gruppen unterteilt. Die erste Gruppe beinhaltet solche Komposita, die auch, oder vielleicht sogar primär, determinativ gelesen werden. Dazu gehören Zusammensetzungen wie *Dichter-Poet*, engl. *king-emperor*, frz. *voiture-restaurant* usw. Sie werden mit Recht als eigentliche Determinativkomposita beschrieben, »die nicht nur determinativ, sondern auch kopulativ gelesen werden können« (44, vgl. 66). Die zweite Gruppe sind v. a.

Ländernamen vom Typ *Österreich-Ungarn*, die ein politisches Gebilde bezeichnen, das sich aus zwei ursprünglich selbständigen politischen Größen zusammensetzt. Die dritte Gruppe bezeichnet ein Kollektiv, das entweder aus zwei konstitutiven Personen besteht (wie in türk. *anababa* = »Mutter-Vater« = »Eltern«), oder aber aus zwei repräsentativen Elementen (wie in vietnam. *bàn-ghe* = »Tisch-Stuhl« = »Möbel«). Interessanterweise ist die dritte Gruppe in den vier Kernkontrastsprachen wie auch im Deutschen nicht vertreten, dafür aber neben den bereits genannten in einer Reihe anderer europäischer und außereuropäischer Sprachen. Für die zweite Gruppe werden nur zwei Beispiele genannt, nämlich *Austria-Hungary* und *Alsace-Lorraine*. Dennoch wird sowohl für das Deutsche als auch für die Kernkontrastsprachen die Möglichkeit solcher Kopulativbildungen konstatiert. Ob es sich dabei um indigene Wortbildungen oder um Entlehnungen aus den Nachbarsprachen handelt, bleibt offen.

Die Annahme von Stammvarianten erscheint für den Sprachvergleich fruchtbarer als das Postulat eines zwischen die Kompositionsglieder eingeschobenen Fugenelements. Bei den deutschen Stammvarianten (61–63) könnte man noch auf substantivische Erstglieder mit Auslauttilgung wie in *Sonn/tag* (vs. *Sonnen/tag*) oder *Sprach/wissenschaft* (**Sprache/wissenschaft*) sowie auf verbale Stämme mit scheinbarer Vokalepenthese wie in *Rechen/aufgabe* (**Rechn/aufgabe*, aber *rechn/en*, *Rechn/er*, *Rechn/ung*) hinweisen. Letzteres ist synchron vielleicht anders zu beurteilen als diachron. Zum Französischen gibt es bezüglich der substantivischen Erstglieder widersprüchliche Angaben (vgl. 37 vs. 63).

Donalies illustriert ihre Ausführungen anhand von zahlreichen Beispielen. Bei den sporadisch angeführten Beispielen

aus den weiteren Kontrastsprachen (Armenisch, Finnisch, Griechisch, Japanisch, Türkisch, um nur einige zu nennen) wäre es interessant zu erfahren, wie repräsentativ diese für das jeweilige Phänomen in der betreffenden Sprache sind.

Die vorliegende Untersuchung ist der erste von drei Teilen zum Thema »Kombinatorische Begriffsbildung«. Begriffe werden definiert als »sprachlich manifestierbare Vorstellungen von Welt« (7). Somit trägt die Wahl dieser funktionalen Domäne als tertium comparationis dem Primat der Semantik Rechnung, einer Semantik, die Sprache als Mittel zur Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt versteht.

Literatur

GDE-Homepage: <http://www.ids-mannheim.de/gra/eurostudien.html> (Stand: 30.05.2005).

Erll, Astrid; Nünning, Ansgar (Hrsg.): **Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven**. Berlin: de Gruyter, 2005 (Media and Cultural Memory / Medien und kulturelle Erinnerung 2). – ISBN 3-11-018026-X. 322 Seiten, € 98,00

(Thomas Bleicher, Mainz)

Cultural Memory ist heute zu einem internationalen Leitthema in Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft geworden. Dieser Band will den derzeitigen Standort mit den bisherigen Ergebnissen und den künftigen Anforderungen zumindest in einem Teilbereich skizzieren; er versteht sich deshalb als ein Handbuch, das den spezifisch literaturwissenschaftlichen Gedächtnis-Begriff im Rahmen einer generell kulturwissenschaftlichen Gedächtnis-

nisforschung definiert. Dabei lassen sich mehr oder weniger drei Grundrichtungen unterscheiden, die in den konkreten Analysen jedoch nicht immer voneinander getrennt werden können. Thematischer Schwerpunkt ist zuerst das »Gedächtnis *der* Literatur«, sodann das »Gedächtnis *in* der Literatur« und schließlich die »Literatur als *Medium* des Gedächtnisses« (2).

Der erste Aspekt umfaßt mehrere klassische Konzepte der Literaturwissenschaft wie z.B. Intertextualität, Literaturgeschichte und Kanonisierung, deren Gedächtnisarbeit nun unter kulturwissenschaftlicher Perspektive analysiert wird. In Weiterführung von Gedanken des russischen Formalismus, der konkrete Texte als Erinnerungen an vorangegangene literarische Gattungen, Formen, Strukturen, Symbole und Topoi deutet, behauptet z.B. Oliver Scheiding im Einklang mit kontextbezogenen Literaturtheorien seit 1990, daß man heute »mit Recht von einer kulturalistischen Orientierung von Intertextualität sprechen« könne (54). Moderne Auffassungen vom Text, sei es als Gewebe, als Gedächtnisraum oder als Palimpsest, »evozieren eine Metaphorik des intertextuell inszenierten literarischen Gedächtnisses und gestalten Texte als Medium für vielfältige Austauschvorgänge zwischen kulturellem, kollektivem und individuellem Gedächtnis« (54 f.). Diese Auffassung vom Gedächtnis der Literatur kann jedoch auch als rein metaphorische Sprechweise abgetan werden – wie z.B. von Richard Humphrey, für den »Gedächtnisgattung« und »Gattungsgedächtnis« keine weiterführenden Termini [sind], sondern (Beinahe-)Tautologien«; deshalb wird nicht »in jeder Gattung anders erinnert [...]«. Vielmehr stellen die meisten Gattungskonstrukte Topographien an Erinnerungsmöglichkeiten dar, die der jewei-

lige Autor ergänzen, adaptieren, gar umstülpen kann« (92 f.).

Ob nun die Literatur selbst Gedächtnis hat oder dies nur eine Metapher ist: Intertextualität, Gattungen etc. sind Ergebnis des subjektiven Begriffes vom »Gedächtnis *der* Literatur« und stellen somit ein *Symbolssystem* dar. Dagegen ist die Erinnerung *an* Literatur, die als objektive Version des Begriffes »Gedächtnis *der* Literatur« verstanden wird, schon seit langem als *Sozialsystem* gesellschaftlich institutionalisiert. Exemplarisch läßt sich dies nachweisen an Literaturgeschichtsschreibungen, die »bestimmte *Versionen* einer literarischen Vergangenheit« (3) konstruieren. So geht es nach den Analysen von Herbert Grabes und Margit Sichert eindeutig um die »Darstellung nationaler Tradition«, die auch den »weiteren Wert und [die] besondere Funktion für die neue Literaturproduktion« bestimmt (309): »Die Sicherung dieser Tradition durch den Kanon der Literaturgeschichte bietet (demnach) zugleich auch die Möglichkeit für ihre lebendige Fortsetzung durch die Aufnahme neu entstehender Literatur.« (309)

In der zweiten Grundrichtung, dem »Gedächtnis *in* der Literatur«, werden zentrale Themen der Erforschung von Erinnerungskulturen wie Zeit und Identität behandelt. Gefragt wird demnach, mit welchen Formen und Strukturen einzelne literarische Texte Erinnerung und Gedächtnis gestalten. So begreift Günter Butzer Gedächtnismetaphern zunächst als Denkmodelle bzw. als deren mediologische Interpretationen und interpretiert sie dann kulturalistisch als »kulturelle Handlungen« (24), die ihre Zeit kennzeichnen, ohne dabei als richtig oder falsch bewertet werden zu können. Ein mimetisches Literaturverständnis erkennen Michael Basseler und Dorothee Birke hinter den »narrativen Inszenierung(en) des individuellen Erinnerns«; dabei nä-

hern sich die Texte auf vielschichtige Weise dem »Phänomen Erinnerung« an, so z. B. durch Verräumlichung der Zeit oder durch Trennung und Verknüpfung von Zeitebenen, um »dieses (im Sinne einer mimetischen Illusion) abbilden [zu können]« (142). Die »Erinnerungshaftigkeit« eines literarischen Textes steht aber meist eng im Zusammenhang mit den »jeweils vorherrschenden zeitgenössischen Gedächtnis- und Identitätstheorien« (142), so daß individuelles und kollektives Erinnern sich nur schwer voneinander trennen lassen. Auch Birgit Neumann geht von der individuellen *und* kollektiven Sinnstiftung der Literatur aus und belegt die »gesellschaftliche Wirkmacht von Literatur«, deren »Formen für die Aushandlung erinnerungskultureller Themen funktionalisiert werden können« (172). Da Erinnerungen heute aber nicht mehr nur national vermittelt werden, fordert der »Antagonismus« (173) zwischen kollektiver Erinnerung (Identität) und kultureller Differenz (Toleranz) die kulturalistische Literaturwissenschaft zu neuen dringlichen Fragestellungen heraus.

Dem dritten Aspekt gilt das Hauptinteresse der Herausgeber; denn die Literatur ist eben nicht nur ein Medium, das auf Gedächtnis beruht oder Gedächtnis darstellt – wie in den beiden vorangegangenen Grundrichtungen –, sondern sie ist selbst *Medium*, indem sie Gedächtnis vermittelt. Deshalb heißt nun die Kernfrage:

»Wie können Intertextualität, Topik, Gattungskonventionen, Kanonisierungsprozesse oder die literarische Darstellung von Erinnerungsprozessen dazu beitragen, dass Literatur als Medium in der Erinnerungskultur Wirkung entfaltet?« (5)

Erste Antworten finden sich z. B. in den Beiträgen von Claudia Öhlschläger, die literarische Strategien der kulturellen »Tradierung geschlechtsspezifischer Kör-

perbilder« (242) beschreibt, und von Bettina Bannasch und Almuth Hammer, die die Bedeutung der Literatur für das jüdische Selbstverständnis von der »Grundlegung jüdischer Erinnerung in der Bibel« bis zu den »Neukonzeptionen des jüdischen Gedächtnisses [...] im Gefolge der Schoah« (278) untersuchen. Aus intermedialer Perspektive verweist Karsten Dickhaut auf die »Medienkonkurrenz« (219) von Wort- und Bild-Künsten bei der »Modellierung des kulturellen Gedächtnisses« (205). Und Astrid Erll unterscheidet grundsätzlich drei mediale Wirkungen literarischer Texte für das kollektive Gedächtnis: Literatur als Speichermedium, das »erinnerndes Medium *und* erinnertes Gegenstand des kollektiven Gedächtnisses zugleich« (262) ist, als Zirkulationsmedium, das »die Sinnhorizonte des gegenwärtigen Kollektivgedächtnisses« (264) anspricht, und als Medium der Gedächtnisbildung und der Gedächtnisreflexion, das »Geschichtsbilder, Wertstrukturen oder Vorstellungen vom Eigenen und Fremden« (266) bestätigt und verstärkt oder hinterfragt und verändert.

Mit diesen vorgestellten Gedächtniskonzepten erweist sich nach Ansicht der Autoren des Handbuches die »Leistungsfähigkeit der Literaturwissenschaft im kulturwissenschaftlichen Gedächtnisdiskurs« (5). Auf dieser Basis wird deshalb eine Literaturwissenschaft entwickelt, »die sich Fragen nach Gedächtnis, Erinnerungskultur und Erinnerungsgeschichte in theoretisch reflektierter und konzeptionell anspruchsvoller Weise widmet« (7). Ob ein solcher Ansatz jedoch »der Literaturwissenschaft auch zu einer erhöhten Präsenz und deutlich wahrnehmbaren Stimme im gesamtgesellschaftlichen Diskurs zu verhelfen« vermag, dürfte eher bezweifelt werden – trotz vieler überzeugender Argumente, denen jeder Literatur-Kenner sofort zu-

stimmen wird (aber wer sonst noch?). Und auch innerdisziplinär sei zumindest angemerkt, daß, wie in der Literatur, in der nach Stierles Diktum »[k]ein Text [...] am Punkt Null an[setzt]« (55), auch dieser erinnerungskulturwissenschaftliche Ansatz der Literaturwissenschaft (vor allem außerhalb des deutschsprachigen Raumes) keineswegs so neu ist, wie er oft vorgibt. Entscheidend für Erfolg oder Mißerfolg dieser Fokussierung wird jedoch sein, ob und inwieweit sich diese (meist) hohe theoretische Position in (mehr) literaturwissenschaftliche Praxis umsetzen läßt.

Ertelt-Vieth, Astrid:

Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Narr, 2005 (Giesse-ner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6134-1. 391 Seiten, € 39,00

(Hartmut Schröder, Frankfurt/O.)

Astrid Ertelt-Vieth hat mit ihrer überarbeiteten Habilitationsschrift (Universität Koblenz-Landau, 2001) eine ausführliche Arbeit zur Thematik Kultur, interkulturelle Kommunikation sowie Selbst- und Fremdbilder vorgelegt, wobei sie sich mit den drei Praxisfeldern Fremdsprachenunterricht, Schüleraustausch und deutsch-russische Beziehungen beschäftigt. Die Arbeit versteht sich als *kulturwissenschaftliche* Arbeit, nicht aber als »psychologische oder soziologische Bearbeitung von Einstellungen, Stereotypen, Identitätskonstruktionen, Selbstkonzepten usw.«. Leitendes Erkenntnisinteresse ist die Klärung der Entwicklung von kulturspezifischen Bildern sowie deren Veränderungsmechanismen bei russischen Austauschschülern in Deutsch-

land, wobei Schüleraustausch als interkulturelle Kommunikation verstanden wird. Erkenntnisperspektive der Autorin sind das Lernen und Lehren von Sprache und Kultur (im Sinne eines Kompetenzerwerbs für interkulturelle Kommunikation), so daß sich die Arbeit auf mehrere Anwendungsbereiche bezieht (darunter der Fremdsprachenunterricht Russisch und Deutsch in Schule und Studium).

Das 1. Kapitel stellt eine sehr knappe Einleitung dar, die auf den Gegenstand sowie auf das Ziel der Untersuchung hinweist sowie die Strukturierung der Arbeit erläutert und begründet. Im 2. Kapitel nimmt die Autorin ausführlicher Stellung zum allgemeinen Forschungsstand und begründet ihren Zugang aus drei Erkenntnisperspektiven: Erschließen von Bedeutungswelten, umfassendes interkulturelles Handeln und weitreichende diachrone und synchrone Kontexte (Rußland und Deutschland).

Der Autorin geht es hier um die zentralen Begriffe *interkulturelle Kommunikation* und *Kultur/Kulturen* (vor allem im Ansatz von Clifford Geertz). Durchgehend wird kritisch, eloquent und beeindruckend präzise auf den Forschungsstand in den einzelnen Bereichen eingegangen und eine eigene Position herausgearbeitet. In ihrem eigenen Ansatz verbindet Ertelt-Vieth die semiotische Definition von Kultur sowie die *induktive Kulturanthropologie* von Geertz mit dem Konzept der *Lakunen* aus der russischen Ethnopsycholinguistik und mit Überlegungen der *sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* zu einem leistungsfähigen integrativen Beschreibungsmodell, das einerseits auf die speziellen Forschungszwecke zugeschnitten ist, darüber hinaus aber auch von grundlegender Bedeutung für die theoretische und methodologische Diskussion im Forschungsbereich »Interkulturelle Kommunikation« ist.

Im 3. Kapitel »Methodik« begründet und erläutert die Autorin die für ihren spezifischen Gegenstand und seine Kontexte entwickelte methodische Ausrichtung. Genauer beschrieben wird, wie die Daten erfaßt wurden, die die experimentelle Grundlage der Untersuchung darstellen – russische und deutsche Schulen, Reisen, Beobachtungen, Interviews, elizitierte Gespräche, Befragungen. Dabei werden akribisch genau alle zu beachtenden Einzelheiten bei der konzeptionellen und organisatorischen Realisierung empirischer (interkultureller) Forschung beschrieben und zusammengefaßt. Obwohl auch in den anderen Kapiteln innovative Ansätze der Autorin zu finden sind, muß diesbezüglich auf das Kapitel 3.3 besonders hingewiesen werden; es sind hier die Analysemethoden, die in komprimierter Form wesentliche methodologische Beiträge enthalten und einen wichtigen Impuls für die zukünftige Diskussion im Forschungsbereich »Interkulturelle Kommunikation« geben können. Erwähnt seien in diesem Zusammenhang besonders Kapitel 3.3.2 (»Lakunen und Symbole«), die Dreiteilung des *Lakunen-Modells* sowie die Darstellung der Kulturstandards in der Austauschforschung aus sozialwissenschaftlicher, semiotischer und ethnographischer Sicht.

Im 4. und 5. Kapitel stellt Ertelt-Vieth in kondensierter Form ihre ethnographischen Notizen und Reflexionen sowie Ergebnisse aus den Pilotstudien vor. Dabei geht es sowohl um Erfahrungen aus dem russisch-deutschen Schüleraustausch als auch um deutsch-russische Begegnungen überhaupt. Die Artikulation ihres eigenen speziellen Vorwissens stellt für eine qualitative Studie eine entscheidende und notwendige Voraussetzung dar. Beeindruckend ist die Beobachtungs-, Differenzierungs- und Reflexionskompetenz, mit der die Autorin auch an das kleinste Detail herangeht. Das

Ausgehen von mikroanalytischen Fragestellungen, vom (zunächst) Individuellen und Subjektiven bei grundsätzlicher Ausrichtung auf Allgemeines und auf übergreifende Prozesse wird in den Kapiteln 4 und 5 exemplarisch praktiziert und reflektiert und führt dann (auf der in den Kapiteln 3.2 und 3.3 ausgearbeiteten Methodik) im großen Empiriekapitel 6 zu neuen grundlegenden Erklärungen des Zusammenhangs von Individuellem und Kulturellem, von Kommunikation, Kultur und Entwicklung. Die Autorin kann von der exemplarischen Ebene ausgehend auf bisher nicht beachtete allgemeine Eigenschaften der tiefgreifenden und noch andauernden Transformationsprozesse in Osteuropa schließen.

Beeindruckend ist im 6. Kapitel (dem eigentlichen Hauptteil der Arbeit), was nicht immer in kulturwissenschaftlichen Untersuchungen zu finden ist, ein ungewöhnlich breites kulturelles (im weitesten Sinne des Wortes) Vorwissen der Autorin, ihre unumstrittene Kompetenz (muttersprachlich, fremdsprachlich, soziologisch, ethnographisch, politisch, wirtschaftlich etc.), ihr feines Einfühlungsvermögen und ihr ganzes, nicht nur wissenschaftliches, sondern auch pädagogisches Engagement hinsichtlich des Gegenstandes der durchgeführten Untersuchung, d.h. des deutsch-russischen Schüleraustausches. Dieses Kapitel zeigt die praktische Relevanz der durchgeführten Untersuchung.

Aus den empirischen Ergebnissen im 6. Kapitel induziert die Autorin im abschließenden 7. Kapitel ihre »Theorie von Kultur, Kommunikation und interkultureller Kommunikation«. Dabei handelt es sich um ein komplexes, zugleich offenes und entwicklungsfähiges Gedankengebäude. Indem sie Bilder a) als »Modelle von und für Kultur«, b) als »Vorstellung und Darstellung« und c) als »Einzelheit und Vielfalt« behandelt, nimmt sie eine

empirisch fundierte Weiterentwicklung zentraler Theoreme des fachlichen Diskurses vor. Mit ihrer Erklärung von Kultur einerseits als konkretem Kontext beobachtbarer Phänomene, andererseits als hypostasiertem, sich mit dem Fortgang von Handeln und Erkenntnis verschiebenden Horizont, gewinnt sie der üblichen Anwendung hermeneutischer Prämissen und Verfahren neue Seiten ab. Die semiotischen, kulturanthropologischen und ethnopsycholinguistischen Erkenntnisse werden mit einem neuen, dem Gegenstand angemessenen Modell der »drei Gestalten von Bildern« und verschiedener Handlungsarten festgehalten. Dieses Dreier-Modell erweist sich als besonders produktiv, denn:

- es faßt Handlungen als eigenständige dritte Dimension auf zwischen mentalen Gestalten und Dingen (freilich als heuristisches Konzept; in der Realität ist eine solche Trennung nicht möglich),
- es unterstreicht das Eigengewicht eines jeden Bereiches (sowohl heuristisch als auch praktisch),
- jede Vorstellung, jede Handlung, jeder Gegenstand kann zum Zeichen werden für eine andere Vorstellung, eine andere Handlung, einen anderen Gegenstand, das heißt für ein Element oder für ein Bild in anderer Gestalt,
- das Dreier-Modell beachtet Verlust und Gewinn, die immer mit dem Übergang von einem in den anderen Bereich verbunden sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die vorliegende Arbeit eine wichtige Forschungslücke schließt und einen Beitrag zur Entwicklung und den Änderungsmechanismen von kulturspezifischen Bildern im Schüleraustausch leistet. Schüleraustausch wird konsequent als eine Form interkultureller Kommunikation betrachtet, so daß die Ergebnisse in weiten Teilen auch auf

andere interkulturelle Kontaktsituationen übertragen werden können. Hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung stellt die Arbeit einen innovativen Beitrag zur qualitativen empirischen (interkulturellen) Forschung dar und belegt in beeindruckender Weise, daß exemplarische Fallstudien hervorragend dazu geeignet sind, um in die Tiefe komplexer Forschungsgegenstände einzudringen.

Die sorgfältige Bestimmung des Begriffs »Bild« steht für den gelungenen Versuch der Autorin, in einem neuen, interdisziplinären Forschungsbereich anhand einer Einzelfallstudie einen methodisch und theoretisch konsistenten, die Ausgangsfrage weit überschreitenden Ansatz zu entwickeln. Darunter fällt die bereits erwähnte Integration verschiedener Sichtweisen, und zwar von sogenannten form- und strukturorientierten mit inhaltsorientierten Arbeiten zu interkultureller Kommunikation. Die Arbeit ist indes nicht nur für die Theorie und Methodologie des Forschungsbereiches »Interkulturelle Kommunikation« von Gewicht, sondern es ist zu erwarten, daß sie durch ihre Hinwendung zu den anvisierten Praxisfeldern Anstöße für den Fremdsprachenunterricht, für den Schüleraustausch und für andere Bereiche interkultureller Begegnung vermitteln wird.

Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild; Kraft, Barbara:

Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr, 2004 (Studien zur Deutschen Sprache 30). – ISBN 3-8233-6027-3. 600 Seiten, € 98,00

(Sabine Ylönen, Jyväskylä / Finnland)

Daß gesprochenes Deutsch sich von geschriebenem unterscheidet, ist nichts Neues. »Die Alltagssprache hat ihre ei-

gene Grammatik«, schrieb 1927 schon Tucholsky (1984: 242). Wie damals von Tucholsky, so wird gesprochene Sprache aber auch heute noch häufig als fehlerhaft betrachtet, denn im gesellschaftlichen Sprachbewußtsein wurden bislang nur nach den Regeln der Schriftsprache produzierte Äußerungen als korrektes Deutsch akzeptiert, und auch in der Sprachwissenschaft beschäftigte man sich bislang vorwiegend mit geschriebener Sprache. Allerdings gab es auch früher schon Fürsprecher des Sprachwandels durch Einfluß mündlicher Umgangssprache. In einer seiner Glossen schreibt z.B. der Rundfunkredakteur und Verfasser satirischer Betrachtungen Eike Christian Hirsch bereits 1979:

»Trotzdem, man tut es.« Das ist ein hochmoderner Satz, so spricht man heute. Zwar, die alte Grammatik erlaubte es nicht. Dennoch, wir haben uns alle daran gewöhnt. [...]

Sollen wir dem Zug zur Vereinfachung denn nun nachgeben? Mir scheint, daß viele Menschen schon immer so gesprochen haben, nur dringt es jetzt auch in die gehobene Sprache ein. Die wird dadurch zwar schlichter, aber nicht notwendig ärmer. Sie bleibt immer so reich wie die Gefühle und Gedanken, die wir in ihr ausdrücken wollen.« (1988: 102 f.)

Dank systematischer gesprächsanalytischer Forschungen wird gesprochene Sprache heute nicht mehr ausschließlich durch die Brille der Schriftlichkeit als fehlerhaft angesehen. *Eigenschaften gesprochener Sprache* ist ein Beweis dafür. Es ist Resultat des am Institut für deutsche Sprache Mannheim von 1995–1999 durchgeführten gleichnamigen Projekts der (damaligen) Abteilung Gesprochene Sprache: Analyse und Dokumentation und, kurz gesagt, ein überzeugendes Plädoyer für eine differenziertere Sprachbeschreibung und Berücksichtigung gesprochener Sprache in Grammatikmodellen. Daß die wissenschaftliche Beschäfti-

gung mit gesprochenem Deutsch inzwischen Früchte getragen hat, zeigt die neueste Auflage der DUDEN-Grammatik, in der es erstmals ein Kapitel »Gesprochene Sprache« gibt (Fiehler 2005).

Zu den Ursachen für die relativ späte sprachwissenschaftliche Untersuchung mündlicher Kommunikation gehören natürlich ihr flüchtiger Charakter und die lange Zeit fehlenden Konservierungsmöglichkeiten. Fiehler et al. greifen in ihren Untersuchungen auf die inzwischen auch für gesprochene Sprache existierenden Korpora des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim zurück (535).

Der Titel des Buches *Eigenschaften gesprochener Sprache* ist allerdings zumindest teilweise irreführend, denn es geht nicht generell um gesprochene Sprache, sondern im dritten Teil des Buches, der fast die Hälfte des Textumfangs ausmacht, wird ausschließlich ein Teilaspekt des gesprochenen Deutsch, die grammatische Konstruktion der »Operator-Skopos-Struktur«, im Detail behandelt (239–467). Um allgemeine Eigenschaften gesprochener Sprache geht es vor allem im ersten Teil (»Charakterisierung der Spezifik mündlicher Kommunikation«, 11–156). Im zweiten Teil (157–238) werden »Analyse- und Beschreibungskategorien für gesprochene Sprache« am Beispiel des Deutschen behandelt. Der Inhalt der einzelnen Kapitel soll und kann hier nicht ausführlich wiedergegeben werden, stattdessen möchte ich mich auf einige meiner Meinung nach zentrale Aussagen beschränken und auf die detaillierte Rezension von Betz (2004) verweisen.

Fiehler et al. (14) benutzen gesprochene Sprache und mündliche Kommunikation synonym und tendieren dazu, nicht generell von einem gemeinsamen System gesprochener und geschriebener Sprache zu sprechen (114), da sich die

zur Beschreibung nötigen Teilsysteme von Regeln wesentlich voneinander unterscheiden (wenn man z. B. neben sprachlichen Regeln im engeren Sinn auch textsortenspezifische Fragen berücksichtigt): Regeln der Dekontextualisierung, Textorganisation und Schreibung (Orthographie, Interpunktion) für geschriebene Sprache vs. Regeln der Situationsbezugnahme und Kontextualisierung, der Äußerungs- und Gesprächsorganisation, der Intonation und nonverbalen Kommunikation für gesprochene Sprache. Sie argumentieren gegen eine Homogenisierung und Prototypisierung gesprochener Sprache und führen zur Erfassung der internen Differenzierung mündlicher Kommunikation das Konzept der kommunikativen Praktiken ein (12, auch 158), das vergleichbar ist mit pragmatisch ausgerichteten Textsortenkonzepten. Allerdings wird das Konzept der kommunikativen Praktiken im empirischen dritten Teil des Buches nur ansatzweise weiterverfolgt. Das Forschungsinteresse richtet sich hier nämlich, wie erwähnt, auf eine bestimmte grammatische Konstruktion gesprochener Sprache, die Operator-Skopus-Struktur, wobei die kommunikativen Praktiken keine oder lediglich eine exemplarische Rolle spielen.

Als Operatoren bezeichnen Fiehler et al. kurze interpretationsleitende Ausdrücke, die besonders in gesprochener Sprache vorkommen und der zu interpretierenden Aussage (dem Skopus) meist vorangestellt sind (im sogenannten Vor-Vorfeld, s. a. Günthner 1999). Sie kommen zunehmend auch in gehobener/geschriebener Sprache vor, wie die Autoren in vergleichenden Untersuchungen schriftlicher Korpora belegen (396, s. a. das oben genannte Zitat von Hirsch). In aller Ausführlichkeit werden die Operatoren nach Stellung, Form und prosodischen Eigen-

schaften klassifiziert und empirisch am Beispiel einer Schlichtungsverhandlung analysiert. Im Anhang finden sich eine Operatoren-Liste, das Transkript der analysierten Schlichtungsverhandlung, das Verzeichnis der verwendeten Korpora sowie verschiedene Transkriptionskonventionen.

So beeindruckend die Klassifizierung und Analyse von Operatoren in ihrer Detailliertheit auch sind, die im Titel und in den beiden ersten Kapiteln geweckte Erwartungshaltung, einen zusammenfassenden Überblick über die Eigenschaften gesprochener Sprache verschiedener kommunikativer Praktiken zu erhalten, erfüllt sich letztlich nicht. Wer im Deutschunterricht Eigenschaften gesprochener Sprache behandeln will, findet einen vorwiegend in Analysen von Alltagssprache gewonnenen Überblick eher in Schwitallas *Gesprochenes Deutsch* (1997).

Literatur

- Betz, Ruth: »Rezension zu: Reinhard Fiehler/Birgit Barden/Mechthild Elstermann/Barbara Kraft, Eigenschaften gesprochener Sprache«, *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5 (2004), 91–97 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Fiehler, Reinhard: »Gesprochene Sprache.« In: Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, 2005, 1175–1256.
- Günthner, Susanne: »Wenn-Sätze im Vor-Vorfeld: Ihre Formen und Funktionen in der gesprochenen Sprache«, *Interaction and Linguistic Structures* 11 (1999). Online: <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2000/465>.
- Hirsch, Eike Christian: *Mehr Deutsch für Besserwisser*. München: dtv, 1988.
- Schwitalla, Johannes: *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, 1997.
- Tucholsky, Kurt: »Man sollte mal ...« In: *Das Lächeln der Mona Lisa. Auswahl 1926 bis 1927*. Berlin: Volk und Welt, 1984.

Földes, Csaba:

Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr, 2005. – ISBN 3-8233-6160-0. 399 Seiten, € 49,00

(Georg Melika, Užhorod / Ukraine)

Dem Anspruch seiner »Vorüberlegungen« zu einer »interkulturellen Linguistik« (vgl. Földes 2003: 350) konzepttheoretisch und empirisch gerecht zu werden, ist dem Autor anhand seiner Monographie *Kontaktdeutsch* durchaus gelungen. Er beschreibt nämlich eine spezifische »Kultur von Mehrsprachigkeit« in Ungarn, in der sich das Deutsche in einer durchgreifenden Kontaktsituation von Sprachen und Kulturen befindet. Die Darstellungsform und -struktur regen den Leser zu einer näheren Erschließung des Inhalts an und ermöglichen es bereits nach einer flüchtigen Durchsicht, die wissenschaftliche Aktualität des Werkes zu schätzen. Man denke nur an die Fülle der wirtschaftlichen, politischen und besonders der kulturellen und sprachlichen Herausforderungen, die die multiethnische EU dringend zu meistern hat. Diese Probleme werden zwar im Buch nicht explizit ausgeführt, aber bei der Betrachtung des Sprachgebrauchs in Zeit und Raum sowie in aller Vielfalt (vgl. Abschnitt 1.2) werden doch Assoziationen induziert, die für ein multiethnisches Europa kennzeichnend sind.

Der angebotene Darlegungsstil ist fachlich für den Linguisten und Dialektologen, insbesondere mit dem Schwerpunkt deutsche Minderheiten, gut verständlich und es bereitet keine Schwierigkeiten, dem Gedankengang des Verfassers zu folgen. Dabei sei bemerkt, daß Földes gerne auf selten gebrauchte Ausdrücke lateinischen Ursprungs bzw. französischen Gebrauchs zurückgreift, die dem Stil eine besondere Schattierung verlei-

hen, z. B. *profund* »tief« < frz. *profond* (121), *indigen* »einheimisch« < frz. *indigène* (139), *Provenienz* »Ursprung« < frz. *provenance* (156), *diffizil* »schwierig« < frz. *difficile* (250). Der Anschaulichkeit wegen und zwecks Informationskompensation legt der Autor einige Tabellen und Abbildungen vor. Im Hauptteil der Monographie wird das erhobene mundartliche Belegmaterial in ausreichender Zahl präsentiert, um alle Positionen der von ihm konzipierten interkulturellen Linguistik überzeugend zu beweisen und zu begründen.

Das umfangreiche Werk bedient sich eines wissenschaftlichen Apparats von ca. 900 Titeln, unter denen sich eine Vielzahl vor allem dialektologischer und kontaktlinguistischer Publikationen findet (331–399), was mit dem Objekt und dem Gegenstand des Themas durchaus begründet ist. Aus der spezifischen Sicht des Rezensenten wäre es auch nicht verkehrt gewesen, wenn der Autor neben István Csernicskó (344) auch einige Wissenschaftler des Lehrstuhls für ungarische Philologie und des Forschungsinstituts für Hungarologie an der Universität Užhorod (Ukraine) erwähnt hätte, die indirekt auch deutsche Transferenzen beschreiben.

Im theoretischen Teil der Arbeit erfolgt die notwendige Einführung und Fundierung der relevanten linguistischen Termini, die vom Autor in der Regel eindeutig verwendet werden. Dem Rezensenten fällt jedoch auf, daß dem Psycholinguisten das Soziolinguale gleichsam unproportioniert gegenübersteht, z. T. sogar ausgeklammert wird (vgl. Grafik 2 zur »sprachkommunikativen Kompetenz«, 60), obwohl m. E. beide *Pole* eine Dichotomie bilden, die an sich existentiell untrennbar sind. Einige Termini treten als revidierte Innovationen von bereits existierenden linguistischen Termini auf, mit deren Gebrauch sich die Interessen-

ten anfreunden, zu denen sie sich aber auch kritisch verhalten können. Zu solchen Fachausdrücken können beispielsweise *Halbkontinuum* (65), *Parole – Langue* (76), *Interferenz* (77), *Dimension* (79, 137, 243), *kognitiv* (118, 155, 272) gerechnet werden. So wird vom Autor der Terminus *Dimension* nicht explizit definiert: Je nach Konzeption und Kompetenz muß der Leser selber bestimmen, um welche kontextuelle Dimensionen es sich handelt, also um zeitliche, räumliche, objektive, subjektive oder abstrakte Dimensionen. Deutlich und klar werden gleichwohl die Dimensionen vom Autor im Teil 4 (243) in drei Punkten erfaßt, indem unter Punkt (1) wohl *Langue*, unter (2) *Parole* und unter (3) *Kode* zu verstehen ist. Weniger günstig finde ich den Gebrauch des Ausdrucks *GUS-Staaten* (23), welcher nach dem Zerfall der Sowjetunion ein für das Leben untaugliches ›Kind‹ bezeichnete und es allen Bestrebungen zum Trotz nicht gelang, es zu animieren und zu retten.

Das Schwergewicht im Hauptteil der Monographie bilden die deutschsprachige Bewohnerschaft des Ortes Hajosch als Forschungsobjekt und die deutsche Mundart im Kontakt mit dem Ungarischen als Untersuchungsgegenstand der Abhandlung. Es handelt sich um eine kontaktlinguistische Feldforschung, die das Sprechverhalten bi- bzw. multilingualer Personen modelliert, indem sie hinterfragt, wie sie mit ihren Sprach(varietäten) umgehen und welcher Art ihre zweisprachigen kommunikativen Praktiken sind. In diesem Zusammenhang werden sprachlich-kommunikative Kontaktphänomene, die für ihre Rede charakteristisch sind, auf verschiedenen Ebenen herausgearbeitet und erläutert. Ein wichtiges Instrument war dazu die Wahl einer geeigneten Transkription (Notation), die der adäquaten Wiedergabe der deutsch-mundartlichen (und auch der aus dem

Ungarischen übernommenen) Morpheme, Lexeme und Wortverbindungen dienen kann. Es wird im Buch auf eine »Grobtranskription« (108) zurückgegriffen, die eben nicht ganz lautgetreu ist, die es aber erfahrenen Dialektologen der deutschen Minderheiten ermöglicht, ein Lautbild des angeführten Belegmaterials zu erhalten.

Es ist zu bescheinigen, daß die Analyse des mundartlichen deutsch-ungarischen Kontaktmaterials vom Standpunkt der interkulturellen Wechselwirkungen beider Ethnien eine Vielzahl von neuen Ideen und Erkenntnissen liefert. Viele sprachkontakt-bedingte Transferenzen und Verschiebungen der deutschen Minderheiten im Karpaten-Donau-Raum sind bereits von mehreren Dialektologen fixiert worden (z. B. Bonomi, Erb, Gehl, Gerner, Gerstner, Hutterer, um nur einige zu nennen, die auch im Literaturverzeichnis der Monographie stehen). In den Arbeiten der erwähnten Autoren wird das Belegmaterial jedoch nur unter konventionellen Gesichtspunkten betrachtet: lexikographisch, historisch, etymologisch, thematisch usw. Zwar überdecken sich einige dieser Untersuchungsaspekte mit denen von Földes, wie etwa die Betrachtung der lexikalisch-semantischen Transferenzen (113 ff.), der grammatischen Transferenzen (149 ff.), der interkonzeptuellen Transferenzen (206 ff.) sowie der Kode-Umschaltungen (210 ff.), es besteht jedoch ein wesentlicher Unterschied in der Betrachtungsqualität und in der Interpretation der einzelnen Belege, wodurch das zu rezensierende Werk den traditionellen Abhandlungen gegenüber recht innovatorisch wirkt und viel an sprachwissenschaftlichem Wert gewinnt. Im 7. Teil (281 ff.) forscht der Autor nach Paradigmen einer »[...] transkulturellen Linguistik«, indem er die in seinem früheren Buch (Földes 2003: 350) entworfene theoretische Konzeption weiter ent-

wickelt und empirisch verifiziert. Das erarbeitete Forschungsparadigma finde ich konstruktiv und interessant. Lediglich bei einzelnen Positionen kann man diskutieren: So sollte m. E. neben dem kognitiven Inhalt auch der konnotative (emotionelle) und der rationale (logisch-begriffliche) Inhalt dieses oder jenes Bereichs stärker herausgestellt werden.

Die Folgerungen, die in sechs Punkten präsentiert werden (317–319), können als Richtlinien für künftige interkulturell-linguistische Erhebungen und Beschreibungen sowie für die Interpretation der Kulturrealien multiethnischer Regionen angewandt werden.

Apropos, die Bemerkung des Autors, daß es terminologisch korrekter wäre, anstatt *Ethnorealie* den Ausdruck *Exotismus* (318) zu gebrauchen, teile ich nicht. Mit *Ethnorealie* und *Ethnologismus* werden nicht nur fremdsprachige Denotate (signifié) / Denotanten (signifiant) bezeichnet wie etwa die *Exotismen*, sondern auch eigensprachliche Kulturrealien: Für den Ungarn sind *csárdás*, *gulyás*, *pörkölt* zwar Ethnorealien, aber keinesfalls aus fremden Sprachen oder exotischen Ländern übernommene Transferenzen; der Deutsche, Franzose, Engländer etc. kann sie eben als Exotismen empfinden.

Die Monographie von Csaba Földes ist zweifelsohne ein hochwertiges linguistisches Werk mit wichtigen Ausführungen und Anregungen für eine interkulturelle Sprachwissenschaft, das von Forschern lebender Sprachen, Dialekte und ihrer Kulturen mit Erfolg angewandt werden kann.

Literatur

Földes, Csaba: *Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*. Veszprém/Wien: Universitätsverlag / Edition Praesens, 2003 (Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Supplement 1).

Földes, Csaba (Hrsg.):

Res humanae proverbiorum et sententiarum. Ad honorem Wolfgangi Mieder. Tübingen: Narr, 2004. – ISBN 3-8233-6092-2. 405 Seiten, € 58,00

(*Mudite Smiltena, Riga / Lettland*)

Im Vorwort des Bandherausgebers wie auch in den Glückwünschen der Europäischen Gesellschaft für Phraseologie (EUROPHRAS), unterzeichnet vom damaligen Präsidenten Harald Burger und Vizepräsidenten Wolfgang Eismann, werden die vielfältigen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten eines der bedeutendsten Forscher der deutschen bzw. internationalen Parömiologie und Phraseologie, Professor Dr. Wolfgang Mieder, Ordinarius am Department of German and Russian der University of Vermont (Burlington, USA), anlässlich seines 60. Geburtstags gewürdigt.

Eine Übersicht über die grundlegenden »Einflusszonen« der Ideen des Jubilars (»zu Recht als produktivster Parömiologe der Welt bezeichnet«, 212), auf die slawische Phraseologie und Parömiologie, ohne daß von ihm spezielle Publikationen dazu vorliegen, erarbeitet W. M. Mokienko in seinem Beitrag. Folgende fünf Dominanten sind für die Forschungsinteressen Mieders kennzeichnend: Zuerst und vor allem »die Idee der allumfassenden Erforschung von heute aktuellen europäischen Sprichwörtern und Redewendungen in ihrem realen gegenwärtigen Gebrauch« (205). Eine zweite Dominante ist in Mieders Werk »die Beschreibung und Analyse der Transformationen von Sprichwörtern und Redewendungen (resp. Phraseologismen) auf verschiedenen Ebenen in literarisch-künstlerischen Texten und in der Publizistik zu verschiedener Zeit« (206). Ein weiteres Hauptfeld seiner Forschungen stellt die Suche nach Urquellen von geflügelten Worten (207) dar, die in

zahlreichen Einzelstudien sowie in verallgemeinernden Arbeiten Niederschlag gefunden hat. Ein bedeutender Platz in Mieders parömiologischen Studien gebührt auch der Erforschung und der lexikographischen Beschreibung der sog. *Antisprichwörter* und *Antiredensarten*, die er »zielgerichtet an Hand von deutschem und englischem Sprachmaterial« (209) vornimmt. Besonders hervorzuheben sind aber die vier von Mieder aus seinem eigenen parömiologischen Archiv zusammengetragenen annotierten Bibliographien der internationalen Parömiologie, die insgesamt 7.369 Veröffentlichungen (davon nahezu 400 Titel des Verfassers selbst) erfassen, sowie eine Reihe von speziellen parömiographischen Ausgaben, die z. T. in Mitautorschaft mit anderen Fachleuten für verschiedene Sprachen und Kulturen entstanden sind (213).

Auf alle oben genannten Forschungsrichtungen von Wolfgang Mieder nehmen die aus der Feder seiner Freunde, Kollegen und Schüler stammenden 28 Beiträge der vorliegenden Festschrift (davon 9 in englischer Sprache) mehr oder weniger explizit Bezug.

Da das Hauptaugenmerk Mieders zweifelsohne der Sprichwort- und Redensartenforschung gilt, sind die Beiträge primär dieser Problematik gewidmet, wobei das Thema Sprichwort bereits 15mal in den Überschriften erscheint. Zu den Verfassern gehören namhafte Wissenschaftler aus elf Ländern, sodaß der vorliegende Band ein breites Spektrum aktueller Fragestellungen und international interessanter Forschungsergebnisse bietet, die nicht nur hinsichtlich des Deutschen und des Englischen, sondern auch mit Blick auf mehrere andere Sprachen gewonnen wurden.

Eine der zentralen theoretischen Fragen in der Phraseologieforschung ist das umstrittene Definitionsproblem von phra-

seologischen Einheiten. A. Levin-Steinmann versucht es unter dem Blickwinkel der Bildung dieser sprachlichen Einheiten in den Griff zu bekommen und gelangt zu der Schlußfolgerung, daß ein wertvolles Kriterium dafür das Merkmal *Bezeichnungsanomalie* (in Kombination mit dem Merkmal *Mehrwortcharakter*) sei. Sie findet aber auch jede andere Betrachtungsweise akzeptabel, wenn sie »einer bestimmten Zielstellung geschuldet ist und sich wie ein roter Faden konsequent durch die Diskussion des Problems zieht« (164).

Zwei Beiträge des Sammelbandes rücken theoretische Probleme der Betrachtung von Sprichwörtern im Lichte der kognitiven Metapherntheorie in den Mittelpunkt. T. Kispál weist nach, daß trotz einer identischen verallgemeinerten Bedeutung der Sprichwörter, die einem Begriffsfeld zugeordnet werden können, »diesen Sprichwörtern verschiedene konzeptuelle Metaphern zugrunde liegen« können (133). Als künftige Forschungsperspektive deutet er die Herausarbeitung sprach- und kulturspezifischer Unterschiede bei den Sprichwörtern im Rahmen der kognitiven Metapherntheorie an. Der Versuch von A. Lewandowska/G. Antos, »eine Erklärungsgrundlage für die Semantik von Sprichwörtern in Anlehnung an die kognitive Metapherntheorie von Lakoff zu geben« (184), hat – infolge mancher Widersprüche dieses Konzeptes – zur Skizzierung der Grundzüge eines kulturkognitiven Ansatzes geführt, der Sprichwörter als kulturelle Metaphern versteht und den Sprichwortgebrauch heute durch deren Struktur- und Funktionswandel erklärt. A. T. Litovkina berichtet über ihre langjährigen Erfahrungen im kreativen Umgang mit anglo-amerikanischen Sprichwörtern im Englischunterricht. Auf Grund der von ihren Studierenden kreierten Antisprichwörtern be-

schreibt sie verschiedene Transformationsstypen und bietet einen Überblick über die Wirklichkeitsbereiche, die in Antisprichwörtern am häufigsten thematisiert werden. Auf 15 Seiten präsentiert sie zudem einen alphabetisch geordneten Anhang mit Sprichwörtern und dazugehörigen Antisprichwörtern, während in einem zweiten Anhang Übungen mit Antisprichwörtern vorgestellt werden.

Ch. Chlosta/P. Grzybek informieren über ihre Vorgehensweise bei einer Fallstudie zur Bekanntheit anglo-amerikanischer Sprichwörter in Kanada sowie in den USA und stellen fest: Mit den »dargestellten Verfahren öffnen sich der empirischen Untersuchung der Bekanntheit von Sprichwörtern neue Perspektiven« (56). Sie sind der Meinung, daß für weiterführende Zwecke ein begrenztes, jedoch standardisiertes Untersuchungskorpus erhoben werden muß, wobei sich mehrere Optionen unterscheiden lassen. Eine andere empirische Untersuchung, nämlich zur Erstellung eines Minimums slowakischer Sprichwörter mit Hilfe eines Fragebogens via Internet, stellt P. Ďurčo vor. Von den 2834 angebotenen Sprichwörtern würden ca. 250 von mehr als 50% seiner 36 Probanden als solche markiert, die sie in ihrer Rede gebrauchen. Diese Ergebnisse können wohl für umfangreichere soziolinguistische Untersuchungen und eine lexikographische Beschreibung nutzbar gemacht werden. G. Paczolay spürt den Quellen der japanischen Sprichwörter nach und kommt zu zweierlei Befunden: 1. die meisten von ihnen verdanken ihre Herkunft der japanischen Literatur, 2. ihre Quelle ist oft nicht bekannt. Außerdem hat die chinesische Kultur die japanische in bedeutendem Maße geprägt, deshalb haben viele japanische Sprichwörter ihren Ursprung in der chinesischen Literatur oder sind aus anderen Kulturen über das Chinesische ins Japanische gelangt. Ferner soll es

unter den japanischen Sprichwörtern mindestens 60 Lehnübersetzungen aus dem Englischen geben.

V. Voigt verfolgt die Geschichte der Bezeichnungen für Sprichwörter in mehreren europäischen Sprachen (Polnisch, Litauisch, Lettisch, Estnisch, Finnisch), wenn auch im Fokus seines Interesses eindeutig die Entwicklung der ungarischen parömiologischen Terminologie steht. Die wörtliche Bedeutung des lettischen Terminus *sakām vārds* für *Sprichwort* ist übrigens nicht »gefälliges Wort« (372), sondern eher »ein Wort, das fällig ist«, weil dieser Terminus aus der Wortgruppe *sakāms vārds* (»das zu sagende Wort«) zusammengedrückt ist.

Mit der Darstellung von Sprichwörtern in den wichtigsten deutsch-schwedischen Gegenwartswörterbüchern beschäftigen sich A. Albertsson/J. Korhonen. Sie zeigen nicht nur Mängel und Unzulänglichkeiten auf, sondern legen konstruktive, die Erkenntnisse der modernen Phraseographie berücksichtigende Vorschläge für die künftige lexikographische Praxis vor. P. Ernst/E. Peyerl machen die Leser mit dem Projekt der Erstellung eines Wörterbuchs zur österreichischen Phraseologie mit 10.000 bis 15.000 Einträgen bekannt. Eine Auswahl dieser Phraseologismen soll auch »im Hinblick auf ihre Entstehung, Etymologie, auf ihren morphologischen und historischen Hintergrund genauer dargestellt werden« (87). Ihre Methodik der Erfassung österreichischer Phraseologismen bestehe aus drei Arbeitsschritten, nämlich: 1. Korpuserstellung und Materialsammlung, 2. Bearbeitung und Befragung, 3. Aufbereitung und Darstellung (82).

Die meisten Aufsätze thematisieren die Verwendung von Sprichwörtern oder Phraseologismen in älteren oder jüngeren geschriebenen Texten sowie in der mündlichen Kommunikation. So ver-

gleicht O. V. Trokhimenko die mittelhochdeutschen Lehrdichtungen *Die Winsbeckin* und *Der Winsbecke* unter dem Aspekt der Verwendung der Sprichwörter im Dienste der Sozialisation junger Damen bzw. Herren. Da in der Erwachsenenwelt für die Vertreter der beiden Geschlechter jeweils unterschiedliche Rollen vorgesehen waren und daher unterschiedliche Erwartungen an sie gestellt wurden, waren zur Vermittlung von sozialen Ideen, Werten, Anstandsregeln u. a. m. jeweils unterschiedliche Sprüche im Umlauf. I. T. Piirainen setzt sich mit Problemen auseinander, mit denen sich Erforscher frühneuhochdeutscher Texte konfrontiert sehen. Bei der Ermittlung der Bedeutung von Phraseologismen früherer Epochen ist es ja besonders »wichtig, den volkskundlichen und kulturhistorischen Hintergrund zu beleuchten; im Vordergrund soll aber die empirische Untersuchung älterer Handschriften und Drucke stehen« (263). Im Frühneuhochdeutschen waren vor allem Paarformeln und schwach phraseologisierte Wortverbindungen geläufig. Aus der Analyse mehrerer frühneuhochdeutscher Handschriften der *Rechtstexte* und Martin Luthers Schrift *Von der Freiheit eines Christenmenschen* folgert der Verfasser, daß Luther offensichtlich dem Sprachgebrauch seiner Zeit folgte. J. Wirrer diskutiert die mit der niederdeutschen Übersetzung der schleswig-holsteinischen Landesverfassung verbundene Problematik, die eigentlich auch historisch bedingt ist. Anhand der Übersetzung mikrostruktureller Einheiten aus dem Standarddeutschen ins Niederdeutsche weist er nach, daß eine adäquate Übersetzung der Rechtstexte ins Niederdeutsche heutzutage kaum möglich ist, weil diese Sprachvarietät lediglich auf die Domäne mündlicher Alltagskommunikation beschränkt ist, weshalb es darin an geeigneten Fachtermini, fachsprachlichen Kollokationen

und anderen textsortenspezifischen sprachlichen Einheiten mangelt.

K. J. McKenna befaßt sich mit der Analyse der Funktionen von Sprichwörtern in Leo Tolstois Drama *Die Macht der Finsternis* und zeigt auf, daß die Sprichwörter hier nicht nur das bauerliche Milieu und die einzelnen Figuren prägnant charakterisieren, sondern auch die Handlung des Stückes wesentlich vorantreiben. W. Eismann macht deutlich, daß es kaum einen anderen russischen Autor gibt, »der in seinen Stücken das Spiel mit Phrasemen so gekonnt und differenziert betreibt wie E. Švarc« (77). E. Forgács versucht einen theoretischen Rahmen herauszuarbeiten, der bei der Wirkungsanalyse von kurzen literarischen Texten, insbesondere von Sprachwitz, mit textstrukturierenden phraseologischen Komponenten anwendbar wäre, und erwähnt Pointierungsmechanismen wie Isotopiebruch, umgekehrte Metaphorisierung, Begriffsdissoziation und Begriffs-konsoziation, Bezugsrahmenwechsel und Implikation.

Mit Hilfe zahlreicher deutsch- und englischsprachiger Beispiele weist E. Piirainen nach, wie die für Presseüberschriften übliche Nutzung von vorgefertigten, meist modifizierten Textfragmenten auch auf die Titelgebung von wissenschaftlichen Texten übergreift und dabei nicht nur Phraseologismen, Aphorismen, Zitate, Film- und Buchtitel, sondern in jüngster Zeit immer häufiger Titel von linguistischen Studien abgeändert oder oft auch parodiert werden. Der am meisten parodierte linguistische Bereich ist wahrscheinlich die Metaphernforschung. In diesem Zusammenhang veranschaulicht M. Raders das Zitieren als eine überraschend produktive Variante der Goethe-Rezeption auch im Computerzeitalter sowohl am Beispiel von Pressetexten als auch in Buchform oder elektronisch verfügbaren Goethe-Zitatensamm-

lungen. In ihrem Aufsatz geht sie auch der Frage nach, »von welchen Personen-Gruppen und in welchen Kommunikationssituationen bzw. Textsorten Goethe-Zitate bevorzugt genutzt werden« (272). M. Skog-Södersved hat 60, in der Zeitschrift *Stern* im Zeitraum von 2001–2004 veröffentlichte Horoskoptexte für das Sternzeichen Wassermann untersucht und mehrere für diese Textsorte charakteristische Funktionen der Phraseologismenverwendung ermittelt, von denen »ihre textkondensierende Wirkung« (291) die wichtigste sein dürfte. Außerdem sollen Phraseologismen in Horoskopen der Aufmerksamkeitserregung sowie der Textgliederung dienen; gerade die Bezugsweite bzw. Vagheit und Bildhaftigkeit machen die Phraseologismen für Horoskope so geeignet. Die »Vitalität« des Sprichworts auch in besonders modernen Textsorten wird durch die Untersuchung von S. Fiedler bestätigt, die schlußfolgert, »dass Sprichwörter die Sprache der Comic-Zeitschrift MOSAIK entscheidend prägen« (100), wobei gerade der polyfunktionale Einsatz und der spielerisch-kreative Umgang mit dem Sprichwort zusammen mit anderen ludischen Techniken die Attraktivität des Comics in bedeutendem Maße ausmachen. Weiters klärt C. Lindahl den Einfluß von Grimms Märchen auf die Herausbildung von »family proverbs« in einer in Kentucky Mountain wohnenden amerikanischen Familie, deren Mitglieder seit mehreren Generationen Märchenerzähler sind. Sh. L. Arora legt einige Beobachtungen über den Sprichwortgebrauch beim Erzählen unter der meist aus Mexico stammenden Spanisch sprechenden Bevölkerung von Los Angeles dar, während K. Kuiper/M. Lodge die Formen und Funktionen berufsspezifischer Phraseologismen in der Rede von vier neuseeländischen Aerobic-Trainern analysieren.

Mehrere Beiträge behandeln einzelne Strukturelemente von Phraseologismen. So erörtert A. Rothkegel den Gebrauch von Negation in Phrasemen und Sprichwörtern. Dabei unterscheidet sie zwischen der Negierung von tradiertem Wissen und der Negierung der Fiktion und untersucht, »welchen Anteil verschiedene Prinzipien der Bildkomposition an der Bedeutungskonstruktion dieser Ausdrücke haben« (281). T. Forgács richtet seine Aufmerksamkeit auf die unikalen Elemente in ungarischen Phraseologismen, die er in mehrere genetische Unterklassen einteilt und unter dem Wortbildungsaspekt analysiert. Seiner Meinung nach gibt es zwei Quellen für die Entstehung unikalener Elemente, zum einen ist es der historische Prozeß, der überholte Ausdrücke als Bestandteil phraseologischer Verbindungen hinterläßt, zum anderen sind es spielerische Bildungen auf synchroner Ebene. Der Aufsatz von Y. Ueda beleuchtet den Gebrauch von Tierbezeichnungen in deutschen und japanischen idiomatischen Wendungen unter verschiedenen Aspekten und stellt zu den Ergebnissen der kontrastiven Analyse auch sprachdidaktische Überlegungen an. Schließlich geht N. R. Norrick auf die verschiedenen Formen der Hyperbel in englischen Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten ein und veranschaulicht die Leistung der Hyperbeln im Dienste der Bildhaftigkeit, der Einprägsamkeit und des Humors.

Sowohl Forscher als auch Lehrende und Studierende, die sich in unterschiedlichen Zusammenhängen mit der Parämiologie und Phraseologie beschäftigen, werden auf dieses Buch oft zurückgreifen, weil es eine Fülle von thematisch vielfältigen – wenn auch theoretisch nicht immer gleichartigen – Beiträgen enthält, die über den bisherigen Kenntnisstand hinausgehen, indem sie neue Einsichten

in einen höchst aktuellen linguistischen Bereich (besonders im Hinblick auf viele spannende Spezialfälle) vermitteln. Zweifelsohne gibt das Buch auch neue Impulse für weiterführende Fachdiskussionen und Forschungen.

Franceschini, Rita; Miecznikowski, Johanna (Hrsg.):

Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages 9). – ISBN3-03910-340-7. 254 Seiten, € 30,30

(Lars Schmelter, Karlsruhe)

Das *Leben mit mehreren Sprachen*, zum Beispiel im Sinne individueller Mehrsprachigkeit, ist eines der prominenten Ziele des Europarats. Auch die Europäische Union will ihre Bürger dazu anregen, sich über ihre Muttersprache hinaus weitere Sprachen anzueignen. In diesem Lichte betrachtet scheint individuelle Mehrsprachigkeit das positive Ergebnis individueller Umstände und Anstrengungen zu sein. Probleme und Schwierigkeiten, die mit individueller Mehrsprachigkeit einhergehen, treten zumeist erst dann in den Blick, wenn die eigentlichen Aneignungsprozesse und -bedingungen betrachtet werden. Berücksichtigung finden die Herausforderungen sowohl für den einzelnen als auch für die Gesellschaft, wenn Mehrsprachigkeit auf der gesellschaftlichen Ebene betrachtet wird.

Im Mittelpunkt dieses Sammelbandes stehen »Sprachbiographien mehrsprachiger erwachsener Sprecher« (XII), die auf Aufnahmen mündlicher Erzählungen von mehrsprachigen Personen zurückgehen.

Doch was sind Sprachbiographien, und worin besteht das Erkenntnisinteresse, sich mit diesen individuell rekonstruierend und verallgemeinernd auseinanderzusetzen?

Mit diesen Fragen beschäftigen sich die Herausgeberinnen in ihrem Vorwort. Sie legen dar, daß die theorie- und methodengeleitete Analyse von »lebensgeschichtlichen Erzählungen zum natürlichen Erwerb und zum Erlernen von mehreren Sprachen« (VI) nicht nur einen hohen »dokumentatorischen Wert« haben, indem die so entstehenden Rekonstruktionen von Sprachbiographien uns ein »differenziertes Bild von Erwerbs- und Lernprozessen« aus einer »sprecherzentrierten Perspektive« (VII) geben. Vielmehr können verallgemeinernd aus den Sprachbiographien mehrsprachiger Sprecher eine Vielzahl von verschiedenartigen Erwerbssituationen detailliert beschrieben werden, die eine wichtige Ergänzung z. B. zu Studien der Zweitspracherwerbsforschung darstellen. Auch die Forschung zum Faktor Alter oder zur Lernmotivation kann aus den Sprachbiographien neue Anstöße und Erkenntnisse gewinnen.

Dieser Sammelband versteht unter dem Begriff der Sprachbiographie unterschiedliches: Im sog. *Basel-Prag-Projekt*, das Franceschini in ihrem Beitrag eingehender darstellt, wird ein enges Verständnis vertreten, bei dem Sprachbiographien auf diejenigen sprachenbezogenen Autobiographien beschränkt werden, die auf der Basis narrativer Interviews in Anlehnung an Schütze (1987) erhoben werden. Der gesamte zweite Teil des Bandes ist im Zusammenhang des genannten Projekts und unter Anlehnung an diese Begriffsbestimmung entstanden. Die Autorinnen und Autoren setzen sich vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Fragestellungen mehr oder weniger intensiv mit den methodologischen und

methodischen Aspekten der Erhebung, Auswertung und Verallgemeinerung der Sprachbiographien auseinander. Dabei werden mal eher individuelle Aspekte, mal soziale Aspekte von Mehrsprachigkeit in den Blick genommen.

Im ersten Teil des Bandes wird der zentrale Begriff weiter gefaßt und zum Teil auch anders definiert. Die Herausgeberinnen halten dies für nicht weiter verwunderlich, da es sich um ein noch sehr junges Forschungsfeld handle, das insbesondere durch die Einführung des *Europäischen Sprachenportfolios* einen starken Aufwind erlebe.

Beim Lesen der Beiträge wird deutlich, wie umfangreich die Impulse für die Zweitsprachenerwerbs- und die Sprachlehrforschung sein können, die aus der methodologisch und methodisch fundierten systematischen Auseinandersetzung mit Sprachbiographien hervorgehen können.

So erlaubt der Beitrag von Tabouret-Keller über die Sprachbiographien zweier miteinander verbundener chinesischer Familien von 1890 bis heute einen Einblick in die sozialen und sprachlichen Entwicklungen, die die heutige chinesische Gesellschaft prägen.

Der Beitrag von Deprez et al., der die Sprachbiographie oder besser »Lernerzählung« einer jetzt in Frankreich lebenden Philippinerin nachzeichnet, macht noch einmal die Mehrschichtigkeit der Narrationen deutlich und zeigt, wie sehr z. T. bereits in der Kindheit anerzogene Problembewältigungsstrategien in der subjektiv gewichteten Erzählung die Lern- und Erwerbssituationen im Erwachsenenalter bestimmen können.

Treichel zeigt, daß Mehrsprachigkeit in Wales von Betroffenen z. B. als biographischer Leidens- oder als anregender Veränderungsprozeß interpretiert wird. Barth und Meng setzen sich in ihren Beiträgen mit der Mehrsprachigkeit in

deutsch-deutschen Verhältnissen auseinander, wobei Barth sich mit ostdeutschen und Meng sich mit sog. rußlanddeutschen Sprechern befaßt.

Die weiteren Beiträge sind im Zusammenhang des *Basel-Prag-Projekts* entstanden.

Franceschini faßt nach einer kurzen Darstellung des Projekts erste vorläufige Ergebnisse zusammen, die sie vor allem in wiederkehrenden Elementen der Sprachbiographien sieht: die enge Verbindung, die biographische und die Zweitsprache betreffende Aspekte in den individuellen Schilderungen eingehen; die positive oder negative Besetzung der jeweils angeeigneten Sprachen und ihrer Sprecher; sowie der uneinheitliche Aufbau der sprachbiographischen Erzählungen, in denen narrative und argumentative Sequenzen miteinander verwoben werden.

Nekvapils und Hasová befassen sich mit sprachlichen Minderheiten in Tschechien. Nekvapils nimmt die deutsche Minderheit in den Blick und zeigt die generationenübergreifende Entwicklung auf. Die Biographien ließen den Schluß zu, daß neben der faktischen Übereinstimmung auch ein Gruppenidentität stiftendes übereinstimmendes Erleben der sprachlichen Entwicklung der Sprecher vorhanden sei.

Hasová zeichnet am Beispiel einer Informantin der ungarischen Minderheit die Einstellungen zu den diversen Sprachen und ihren Sprechern im ungarisch-tschechisch-slowakischen Grenzgebiet auf, die bei dieser Sprecherin eng mit dem Erleben der politischen Ereignisse der 1950er-Jahre stehen.

Miecznikowski untersucht in einer Vergleichsstudie die Verbalisierung des Beginns des Zweitsprachenerwerbs und zeigt dabei den für die Sprecher zentralen Charakter des Erwerbsbeginns auf. Darüber hinaus kann sie Parallelen zwischen

den einzelnen Fällen festmachen. Diese zeigen sich vor allem in den Alltagstheoretischen Erklärungen des Antriebs für den Erwerb (persönliche Eigenschaften, Einstellungen und Handlungsdispositionen). Carmine greift für ihren Beitrag Schlüsselstellen von sprachbiographischen Erzählungen auf, die Einstellungen zum Zweitspracherwerb erkennen lassen. Im Mittelpunkt steht dabei eine in den Tessin eingewanderte Berlinerin. Deslarzes stellt die autobiographische Erzählung eines nach Basel immigrierten Sizilianers vor und macht dabei auf die thematischen Grundzüge dieser Erzählung aufmerksam: dies sind der Kontrast von ländlichem Sizilien und städtischem Basel, das Überschreiten der Grenze sowie die soziale und sprachliche Integration in Basel. Die Dramatik des Individuellen verdeckt dabei nicht die soziolinguistische Bedeutung.

Der vorliegende Band zeigt die vielfältigen Potentiale der soziolinguistisch fundierten Auseinandersetzung mit Sprachbiographien mehrsprachiger Personen. Sie können Anstoß für die Sprachtheorie ebenso geben wie für die empiriegestützte Begriffs- und Konzeptbildung von Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch. Gerade diese Anstrengungen der empiriegestützten Theoriebildung werden vom Rezensenten als besonders gelungen eingeschätzt. Nicht nur nach Meinung der Herausgeberinnen kann Wissenschaft von den auf praktischer Erfahrung beruhenden Alltagstheorien mehrsprachiger Laien profitieren. Deren Expertise kann auch bei »so manchem (einsprachigen) Linguisten den Erfahrungshorizont erweitern« (XIV). Der besondere Wert des Bandes liegt aber sicherlich auch in den anregenden methodologischen und methodischen Reflexionen, die die Autoren zur Analyse der erhobenen Sprachbiographien anstellen.

Literatur

Schütze, Fritz: *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen, 1987.

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 33 (2004). Themenschwerpunkt: Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen. Koordiniert von Erwin Tschirner. Tübingen: Narr, 2004. – ISBN 3-8233-5954-1. 286 Seiten, € 42,00

(Lutz Köster, Bielefeld)

Gemäß der Tradition der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, in jedem der jährlich erscheinenden Hefte einen Themenschwerpunkt zu behandeln, befaßt sich das vorliegende Heft mit Fragen des Wortschatzerwerbs und des Wortschatzlernens. Der Koordinator, Erwin Tschirner, weist in seinem Vorwort darauf hin, daß zwar das wissenschaftliche Interesse in den letzten fünfzehn Jahren stark zugenommen hat, dieser Bereich aber in der Lehrerausbildung immer noch nicht genügend Berücksichtigung gefunden hat. Allerdings: wenn man von einer ausreichenden Anzahl von Veröffentlichungen, besonders von Forschungsliteratur und Einführungen spricht, so meint man englischsprachige Literatur; deutschsprachige oder/und auf Deutsch als Fremdsprache bezogene Veröffentlichungen sind – angesichts der Bedeutung dieses Themenbereichs ein eklatanter Mangel – nur recht wenige zu nennen.

Die ersten beiden Aufsätze von Madeline Lutjeharms und Hans Bickes betrachten den aktuellen Stand der Forschung zum bilingualen mentalen Lexikon; Bickes fokussiert eine evolutionsbiologische Perspektive auf Mehrsprachigkeit, greift dabei Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften auf, die Lutjeharms umfassend referiert und hinsichtlich ihrer

Brauchbarkeit für Erklärungen des L2-Wortschatzerwerbs einschätzt. Beide geben zum Schluß ihrer Ausführungen »Handlungsempfehlungen« (Bickes, 45), die freilich eher den Charakter abgewogener Beurteilungen der Tragweite ihrer theoretischen Darstellungen auf einer mittleren Abstraktionsebene haben.

Den nächsten Schwerpunkt bilden fünf empirische Studien zum Wortschatzlernen. Angelika Rieder bringt in ihrer Untersuchung Inferenz, die Bedeutungserschließung eines unbekanntes Wortes beim Lesen, und den sog. beiläufigen Erwerb zusammen und beschreibt die Bedingungen, unter denen lexikalisches Wissen beim Lesen erworben werden kann. Eine ähnliche Fragestellung hat Claudia Schmidt, wenn sie die Rolle des Kontextes und des Sprach- und Weltwissens beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen analysiert. Inez de Florio-Hansen will die »Gründe für den unbefriedigenden Ausbau der sprachpraktischen Kompetenz von Fremdsprachenstudierenden« (84) kennen, um künftig universitäre Lehrveranstaltungen und Beratung der Studierenden – nach dieser explorativen Studie sollen noch weitere Daten erhoben werden – nachhaltig zu verbessern. Fehlende individuelle Wortschatzarbeit und mangelhaftes Wissen über Wortschatzlernstrategien sind die Hauptgründe, ein wichtiges Ergebnis der Befragung ist aber auch der Hinweis darauf, daß das eigenständige Wortschatz-Weiterlernen, »die Förderung von ›Studierendenautonomie‹ in den Lehrveranstaltungen bisher vernachlässigt wird« (102). Den Wortschatzstand zu Beginn des Anglistikstudiums untersucht Erwin Tschirner und kommt u. a. zu dem Ergebnis, daß das lexikalische Wissen offensichtlich nicht umfangreich genug ist, um das hohe Lesepensum effizient zu erfüllen. Diese zur letztgenannten Studie von de Florio-Hansen

(Kassel) komplementäre Befragung in Leipzig »deute[t] auf eine Reihe ungelöster Probleme im schulischen Englischunterricht [...] hin« (126).

Christiane Neveling betrachtet Wörternetze als Abbilder mentaler Lexikonstrukturen; sie weist für das Wörternetz-Verfahren, das ja auch eine effektive Lernstrategie darstellt (Neveling 2004), in diesem Aufsatz seine besondere Eignung als Forschungsverfahren nach, da es in hohem Maße den zuvor diskutierten Gütekriterien für »gute Forschungsmethoden zum mentalen Lexikon« (129) entspricht.

Zwei Aufsätze beschäftigen sich mit lexikologischen und lexikographischen Aspekten: Franz-Josef Meißner stellt den romanischen Wortschatz aus didaktischer Sicht dar, ihn interessieren das lernökonomische Potential der Interlexis und die Unterrepräsentanz der Sprechsprache in den Fremdsprachendidaktiken: »Wir benötigen [...] vor allem eine entwickelte Didaktik der Nähesprache« (161), so sein Fazit. Randall Jones geht von der Notwendigkeit aus, im didaktischen Kontext die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten auszuwählen und zu sequenzieren. Nützlich hierfür sind Frequenzlisten bzw. Frequenzwörterbücher, die er kurz vorstellt und seinem seit 2001 laufenden Projekt des *Leipzig/BYU Corpus of Contemporary German* gegenüberstellt. Die Vorgehensweisen bei der Korpuserstellung werden expliziert; im Rahmen dieses Aufsatzes werden allerdings keine Aussagen zur didaktischen Verwertung gemacht – natürlich kann Frequenz nicht das alleinige Kriterium bei der Wortschatzauswahl sein (vgl. Neuner 1991).

Am Beispiel psychischer Wirkungsverben (Bsp. *begeistern, faszinieren*) führt Brigitte Handwerker ihre konzeptuellen Überlegungen aus, wie die lexikalisch-grammatische Kompetenz der Lerner entwickelt werden kann. Sie zeigt, daß sich durch Korpusanalysen relevante

Muster identifizieren, lexikalische Umgebungen und grammatische Konstellationen bestimmen lassen, die in eine lexikalische Grammatik des Deutschen münden könnten.

Jens Bahns geht ausführlich auf Neuerscheinungen in der Wortschatzdidaktik des Englischen ein, stellt Einführungen in die Lexikologie, Angewandte Linguistik und die Methodik der Wortschatzvermittlung vor und bewertet sie auf der Basis von Zielgruppenüberlegungen. Neuere Entwicklungen der Wortschatzdidaktik verdeutlicht er anhand einer Gegenüberstellung zweier vergleichbarer Bücher, Doyé (1971) und Thornbury (2002), die er hinsichtlich der Stichwörter Semantisierungstechniken, Lernertraining und Verarbeitungstiefe begutachtet. In seinen abschließenden Bemerkungen weist er allerdings auch auf die vermutete Differenz von Studienliteratur und unterrichtlicher Praxis hin: »Ob (und wenn ja) in welchem Maße diese Entwicklungen inzwischen auch schon die alltägliche Unterrichtspraxis an deutschen Schulen verändert haben, wäre gesondert zu untersuchen.« (210)

Peter Ecke resümiert die Vielzahl der experimentell erhobenen Forschungsergebnisse – die Literaturliste umfaßt 109 Einträge – zu einer Mnemotechnik, der Schlüsselwort-Methode. Er kommt zu vorsichtigen Empfehlungen, plädiert für einen kurzphasigen Einbezug in einen kommunikativ orientierten Unterricht und für die unterrichtliche Behandlung als Lern- und Lehrtechnik. Nach »30 Jahren intensiver Forschung zum Potenzial der SW-Methode« (224) fehlen erstaunlicherweise immer noch aussagekräftige Untersuchungen in unterrichtlichen Kontexten, was (auch) die Zurückhaltung der Praxis erklären könnte.

Der letzte Beitrag des thematischen Teils beschäftigt sich mit testtheoretischen und testmethodischen Fragestellungen. Nach

einer grundlegenden Diskussion von Gütekriterien, immer mit Bezug auf den Gegenstandsbereich Wortschatz, betrachtet Karin Aguado kritisch die Literatur zur Konstruktdefinition ›Wortschatz‹, zur Bestimmung von ›Wortschatzkompetenz‹, zum ›Wortschatzwissen‹ und zum ›Umfang‹ und zur ›Tiefe‹ des Wortschatzes. Eine angemessene Evaluation von fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz kann nur in der Kombination verschiedener Einzelverfahren erfolgen, so ihre Schlußfolgerung. Eines der von ihr benannten Desiderate bildet die inzwischen hinlänglich bekannte, aber in der Testpraxis weitgehend vernachlässigte Tatsache, daß der Sprachgebrauch »auf vorgefertigten, ganzheitlich gespeicherten und abgerufenen Äußerungen basiert« (246).

Alles in allem eine anregende Lektüre; in den unterschiedlichen Aufsätzen kann man immer auch, dies ist eine Gemeinsamkeit, die Annahme einer mit Blick auf Wortschatzlernen und Wortschatzerwerb defizitären Unterrichtspraxis vorfinden, die bislang allerdings zu wenig erforscht ist. Der Transfer aus anderen Spracherwerbskontexten auf DaF, sei es nun unter den Stichworten mentales Lexikon, Lernstrategien oder Wortschatzdidaktik, ist immer möglich und geboten.

Literatur

- Doyé, Peter: *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover; Dortmund: Schroedel/Lensing, 1971.
- Neuner, Gerhard: »Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung«, *Deutsch als Fremdsprache* 28 (1991), 76–83.
- 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.
- Thornbury, Scott: *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education, 2002.

Grabes, Herbert:

Einführung in die Literatur und Kunst der Moderne und Postmoderne. Die Ästhetik des Fremden. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2611). – ISBN 3-7720-3361-X. 177 Seiten, € 22,90

(Karl Esselborn, München)

Herbert Grabes, Professor für Anglistik in Gießen, möchte mit dieser Einführung in die Ästhetik der Moderne einem breiten Leserkreis den Zugang zur bildenden Kunst und Literatur der Moderne und Postmoderne erleichtern und ein besseres Verständnis ermöglichen. Deshalb beginnt er mit einer ganz allgemeinen Darstellung einer Ästhetik des Fremden, die für ihn die Kunst und Literatur der (europäischen) Moderne und Postmoderne bestimmt. Nach einem knappen Abriss der historischen Entwicklung folgt erst am Ende ein theoretischer Diskurs zur Ästhetikdiskussion der letzten Jahrzehnte.

Ausgehend von der bleibenden Fremdheit der Moderne und Postmoderne für das breite Publikum wird die Entstehung einer neuartigen »dritten« Ästhetik des Fremden als Alternative zur Ästhetik des Schönen und des Erhabenen im Sinne der Kantischen Ästhetik vorgestellt, die eine neue ästhetische Erfahrung ermöglicht. Eine moderne Ästhetik des Erhabenen (Lyotard) wird abgelehnt.

Der folgende kompakte Überblick über die Literatur und Kunst von Moderne und Postmoderne versucht dann, vor allem anhand von Zitaten von Autoren und Künstlern zu ihren (auf erläuternde kritische Kommentare angewiesenen) Werken die allen gemeinsame Ästhetik des Fremden und die vielfältigen Strategien herauszuarbeiten, mit deren Hilfe Fremdheit erzeugt wird. Vier Kapitel behandeln in ihren Überschriften

(1) die radikale Fremdheit in der frühen Moderne: Alternative Wirklichkeiten

in ungewohnter Darstellung, die unvertrauten Gleichnisse des Expressionismus, der fremdartige Objektivismus der Kubisten, die befremdende Montage des Heterogenen in der Collage, der völlige Bruch mit der Tradition: das Abstrakte, die provozierende Erweiterung des Kunstbegriffs: Dada und Ready-mades, die fremdartige Welt des Surrealismus, der Bewusstseinsstrom, die Erweiterung der Erfahrung, die Formexperimente der Kunst und das neue Sehen, die Theoriebedürftigkeit von Kunst und Literatur und die Utopie der Erneuerung von Kunst und Literatur;

- (2) Variationen der Fremdheit in der späteren Moderne: Die Intensivierung frühmodernistischer Tendenzen in der Kunst, Abstract Expressionism, der elitäre Kunststatus des Trivialen, Kinetische Kunst und Op-Art; die Fortsetzung und Intensivierung literarischer Konzepte, das Theater des Absurden und der »Nouveau Roman«, die deutsche Brecht-Nachfolge und Konkrete Poesie, amerikanischer Antiformalismus der Beat-Generation;
- (3) die Neue Radikalität in der frühen Postmoderne: Die Relativierung des Vertrauten; Ironie, Parodie, Travestie; Stil- und Genremischung, die Ausweitung des Kunst- und Literaturbereichs, die Feier des Flüchtigen und Beliebigen, die Wendung vom Werk zum Prozeß, die Konstruktion des Zufälligen und Beliebigen, die Reduktion auf reine Möglichkeit und das Spiel mit dem Schrecken;
- (4) das Fremde als subtile Differenz in der späteren Postmoderne: Variation und Intertextualität, die »Neo«-Kunst und die Post-Avantgarde, die verfremdete Wiederkehr des realistischen Erzählens, die Rekonventionalisierung des Dramas, die Ästhetik der subtileren Differenz, der Rückgriff auf die neuen

Medien und fremde Kulturen, Neue Medien und fremde Kulturen in der Kunst, neue literarische Utopien und kulturell hybride Literaturformen, die Konkurrenz des Gleichzeitigen.

Ein abschließendes Kapitel bestimmt zusammenfassend die Ästhetik des Fremden als Ästhetik der Moderne und zugleich Postmoderne.

Die angehängte theoretische Erläuterung der Ästhetik des Fremden, die hier ebensowenig wie die historische Darstellung in ihren Einzelheiten verfolgt werden kann, betrachtet die bisherige Diskussion zur Ästhetik der Moderne im Rahmen der Kantschen Ästhetik unter den Stichworten Interesseloses Wohlgefallen – Allgemeines Wohlgefallen und das freie Spiel der Einbildungskraft – Ästhetische Prozesse – Die unbegrenzte Auslösung von Vorstellungen durch das Begrenzte – Das Schöne, das Häßliche und das Befremdende – Die »ästhetischen Ideen« – Schöne Kunst, Natur und befremdende Kunst – Das Schöne als Symbol des Sittlich-Guten – Die Fremdartigkeit der Kunst als Symbol der flexiblen Differenz von Subjekt und »Welt«, Kultur und »Natur«.

Typisch für die Argumentation ist dabei etwa, daß das »Gefühl eines Wohlgefallens« von der Auflösung des Befremdlichen durch die »Begrifflichkeit des Verstandes« (161) abgeleitet wird, was letztlich das Anliegen von Grabes ist. Trotz wichtiger Einsichten in die kaum mehr überschaubaren Entwicklungen und zuletzt Gleichzeitigkeiten der ästhetischen Konzepte wird hier versucht, die ganze Vielfalt der Kunst und Literatur der Moderne und Postmoderne auf einen einzigen abstrakten ästhetischen Nenner zu bringen, der dem Kantschen Ansatz einer Ästhetik des Schönen bzw. des Erhabenen und das heißt einer traditionellen idealistischen Autonomieästhetik entsprechen soll. Vieles, wie die außeräs-

thetische Dimension von Kunst, ihre Rolle im symbolischen Haushalt der Kulturen, ihre ökonomische und gesellschaftliche (Unterhaltungs- und Orientierungs-)Funktion, ist ohnehin kaum berücksichtigt.

Das »Fremde«, das vom Neuen, Unerwarteten (der seit dem 18. Jahrhundert geforderten Originalität der Kunst) über die provokative Ablehnung der verlorenen gesellschaftlichen, metaphysischen und ästhetischen Konventionen (speziell in der frühen Moderne) bis zu einer »negativen Ästhetik«, der existentiellen Feier des Absurden oder der postmodernen Apotheose des radikal »Anderen« reichen soll (19), bleibt dabei ein undefinierter Begriff, eine abstrakte Metapher. Man muß kaum die neue interdisziplinäre Fremdheitsforschung/Xenologie (Waldenfels, Erdheim, Wierlacher u. a.) bemühen, um das »Fremde« als einen Relationsbegriff zu erkennen, der auf das jeweils historisch-kulturspezifisch Vertraute, d. h. auf die Gegenwart und das Realitätskonzept des Kunstproduzenten und Rezipienten bezogen bleibt (so sind Comics oder Popart inzwischen das Vertraute, Goethes Gedichte das Fremde, und die Globalisierung scheint auch kulturelle Fremdheit aufzulösen). Die komplexe Geschichte der modernen Kunst enthält zu viele Motive wie Bürgerschreck, didaktische Verfremdung, politische Wirkungsabsicht oder Abstraktion, Konzentration auf die sprachlichen/malerischen Mittel usw., die nur teilweise oder gar nicht auf »Fremdheit« zu beziehen sind.

Insgesamt also ein wenig überzeugender, eher hilfloser Versuch, die Moderne und die mit ihr in einen Topf geworfene Postmoderne mit Kategorien der traditionellen Ästhetik (wie sie die Avantgarden und dann der Dekonstruktivismus mit allen Mitteln aufzulösen versuchten) durch den in seiner Vieldeutigkeit nur

metaphorisch zu verstehenden Begriff der »Fremdheit« in ein einziges abstraktes theoretisches Schema zu bringen, das der konkreten Vielfalt moderner Kunst und Literatur, die eher mit den Stichworten Vieldeutigkeit und Offenheit zu fassen wäre, in keiner Weise entspricht – und das dem angesprochenen einfachen Rezipienten kaum helfen wird, moderne Kunst und Literatur leichter und angemessener zu verstehen.

Heidemann, Gudrun:

Das schreibende Ich in der Fremde. Il'ja Ėrenburgs und Vladimir Nabokovs Berliner Prosa der 1920er Jahre. Bielefeld: Aisthesis, 2005. – ISBN 3-89528-488-2. 417 Seiten, € 39,80

(*Eva Sommer, Wilhelmshaven*)

Der weitgefaßte Titel läßt alle aufhorchen, die mit interkultureller Pädagogik oder speziell mit DaF beschäftigt sind; dazu trägt auch das Cover bei mit dem Buchstabenzeichen für »Ich« (russisch »Ja«), dem erst spät erklärten »letzten Buchstaben des kyrillischen Alphabets, [...] der im Russischen auch die erste Person Singular anzeigt« (236). Aber erst der Untertitel verrät das spezielle Thema, das sehr sorgfältig, gelegentlich auch zu sorgfältig ausgeführt wird, wie die Formulierung der Grundthese (26) zeigt: »Um dem nicht nur geographisch, sondern auch literarisch exiliertem [!] Ich Nabokovs und Ėrenburgs auf die Spur zu kommen, erfolgen zunächst exemplarische Analysen ihrer späten Exilromane, die als Resümee ihres Schreibens in der Fremde betrachtet werden können.« Also keine leichte Lektüre! Das wird verstärkt durch sehr ungleiche Gewichtung der im Inhaltsverzeichnis ausgewiesenen Kapitel – das kürzeste umfaßt nur fünf, das längste dagegen 52 Seiten, noch dazu mit

dem vagen Titel »Bewegung im Stillstand der Schrift«.

Diese Vagheit ist öfters zu beobachten, gerade wenn der Hin- und Her-Vergleich zwischen Ėrenburg und Nabokov trotz Wiederholungen nicht monoton werden soll (z. B. variiert Berlin, innerhalb von drei Seiten, als »Exilmetropole«, »Exilstadt«, »Russenmetropole«). Ebenso zufällig bzw. gesucht originell wirken manche Assoziationen, wie die wiederum sorgfältig belegten Verweise auf Ovid, Jules Verne oder M. C. Escher. Der weite Horizont der Interpretin wird auch ohnedies deutlich durch das fundierte und umfangreiche Literaturverzeichnis (einschließlich Filmliste) sowie durch reichhaltige Zitate und Fußnoten (die oft halbe Druckseiten füllen). Die Spannweite reicht von Walter Benjamin zu M. McLuhan, von C. G. Jung zu G. Simmel, von Platon zu Umberto Eco, um nur ein paar wenige Beispiele zu benennen. Entsprechend vielfältig sind die Ideen und Aspekte, die den immer wiederkehrenden Grundthemen der beiden Autoren den Rang von Motiven und Symbolen geben (z. B. dem Erzählen von Bahnhof, Postsack, Pünktlichkeit, Straßenbahn, Zugfahrt).

Also doch das Fazit: trotz generalisierendem Titel und schwierigem Stil eine gewinnbringende Lektüre, um Leseerfahrungen mit den beiden russischen Autoren zu vertiefen – und auch um deren sicher begrenztes Publikum zu erweitern, denn die blockweise und freigebig eingefügten russisch-deutschen Originalpassagen vermitteln mehr als nur einen ersten Eindruck. Besonders neugierig machen aber die eingefügten Abbildungen und deren wiederum ausführliche Kommentierung. Denn da gibt es neben den üblichen Porträts und Buch-Illustrationen eine Reihe von Beispielen, die man sich sonst mühsam zusammensuchen müßte: Sie beweisen die ebenso

zeitgemäße wie individuelle Vorliebe der Autoren fürs Dokumentarische, vor allem Nabokovs Beschäftigung mit Fotos von und während seinem eigenen Schreibprozeß und Ehrenburgs »faktographischen Anspruch« (269) mit seinen Alltags-Schnappschüssen (veröffentlicht 1933 in *Mein Paris*), die ihm dank einer Leica mit Seitwärts-Objektiv gelangen. Was die Monographie zu dieser »Verbindung von Photographie und Literatur« (268) an Bildern, Zitaten und Deutungen zusammenträgt, ist hochinteressant und sicherlich singulär.

Heinze, Thomas (Hrsg.):

Neue Ansätze im Kulturmanagement: Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – ISBN 3-531-14196-1. 255 Seiten, € 25,90

(*Birgit Sens, Dublin / Irland*)

Städte und Gemeinden müssen sich nicht nur finanziell, sondern auch gesellschaftlich sowie kommunal neuen Herausforderungen stellen. Die Kulturpolitik ist ein Mittel, gesellschaftliche wie kommunale Probleme in Angriff zu nehmen, doch sie unterliegt finanziellen Zwängen. Die im vorliegenden Band versammelten neuen Ansätze für ein modernes Kulturmanagement bieten Möglichkeiten, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden.

Der einführende Artikel von Bendixen/Heinze bietet einen Überblick über die Kulturförderung und -finanzierung. Die Autoren gehen auf die Ausrichtung der regionalen Kulturpolitik, die den veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen Rechnung tragen muß, ein. Dabei stellen sie heraus, daß die Kulturpolitik Sinnfragen stellen und beantworten kann. Dies ist jedoch nur »vor dem Hintergrund einer Diskussion

über tragfähige Zukunftsmodelle moderner Gesellschaften« (16–17) möglich. Kulturarbeit »als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe für die Zukunftsgestaltung« (17) ist nur durch eine Kulturpolitik realisierbar, die den Menschen als ein handelndes Subjekt wahrnimmt und ihm neue Chancen zur Mitwirkung und Mitgestaltung ermöglicht, die also eine neue Bürgergesellschaft fordert. Bendixen/Heinze weisen darauf hin, daß die Kultur als Parameter für das Entwicklungspotenzial moderner Gesellschaften eine entscheidende Größe ist. »Eine Gesellschaft verfällt auch ökonomisch, wenn das kulturelle Leben in seiner Dynamik retardiert.« (17) Um gezielt zu fördern und ein entwicklungsfähiges Konzept erstellen zu können, bedarf es einer Bestandsaufnahme und des Wissens der Einzelheiten. Die Autoren stellen entsprechend verschiedene Konzepte und Modelle der kommunalen Kulturfinanzierung vor. Heinze bietet in seinem Artikel zur Kulturentwicklungsplanung einen Überblick über das Spannungsfeld von Projekten am Beispiel einer Fallstudie zur Stadt Rheine. Anhand von Experteninterviews, der Auswertung von Fragebögen, einer Problemendarstellung in Form einer Stärken-Schwächenanalyse wird dabei ein vielfältiges Bild der Situation dieser Stadt geschaffen. Abschließend werden Handlungsperspektiven aufgezeigt.

In den Beiträgen von Hausmann, Tschäpe/Brüggerhoff und Kronenberger-Hüffer stehen vor allem die Managementinstrumente Benchmarking, Coaching und Qualitätsmanagement im Vordergrund. In einer einführenden Beschreibung erhält man einen Überblick über die Instrumente an sich. Anhand des Beispiels der Institution Museum werden daran anschließend diese neuen Konzepte und Strategien für die Arbeit der Institution vorgestellt. Die Kapitel von Lüddemann und Zilcher sind als ein

innovativer, theoretischer und strategischer Diskurs im Kulturmanagement zu verstehen. Im abschließenden Beitrag von Reither wird das Berufsfeld der Kulturwissenschaften thematisiert. Die Autorin stellt hier das Netzwerk als neue Form des Selbstmanagements von Absolventen der Fächer Kulturmanagement und Kulturwissenschaften vor.

Das Autorenteam um den Herausgeber Heinze bietet mit seinen Beiträgen innovative Ansätze. Eng werden die aufgezeigten Perspektiven mit dem Anwendungsgebiet durch Beispiele und eine Fallstudie verzahnt. Die Themenwahl umspannt dabei das gesamte Arbeitsfeld des Kulturmanagements.

Herberg, Dieter; Kinne, Michael; Steffens, Doris:

Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Berlin: de Gruyter, 2004 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 11). – ISBN 3-11-017751-X. 394 Seiten, € 98,00

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Wer als *Couchkartoffel* mit seinem *Handy* beim *Free-TV-Schauen* *Fingerfood* ißt, *Sitcoms* guckt und in seiner Freizeit nur so *abspace*, *chillt* bestimmt auch bei *Edutainment*, besonders mit dem neuen *Anchorman*, der so *mega-in* und ein *Look-alike* von Tom Cruise ist.

Alles klar? Wer zu denjenigen gehört, die sich diesen (zugegebenermaßen an den Haaren herbeigezogenen) Satz erst einmal übersetzen (lassen) müssen, tut gut daran, ein wenig in der vorliegenden Publikation zu blättern.

Wie im Vorwort gesagt wird, gibt es zwar einen großen Informationsbedarf, aber im Deutschen bislang »kein genuines, auf Prinzipien der wissenschaftlichen Lexi-

kographie basierendes Neologismenwörterbuch.« Im Deutschen, im Unterschied zu anderen Sprachen, wo es bereits seit den Siebzigerjahren Neologismenwörterbücher gibt, spielen sie eher eine geringe Rolle. Das ist verwunderlich, da – wie ein beliebiger Blick in Werbung, Presse und Fernsehen zeigt – die Deutschen doch gerne neue Worte anzunehmen scheinen und alte mit neuen Bedeutungen erweitern. Und trotzdem gibt es im Deutschen bislang nur (meist unvollständige und recht anspruchslöse) Trend- und Szenebücher, die beispielsweise die Jugendsprache behandeln.

Was also gebraucht wird, ist ein fundiertes diachronisches Neologismenwörterbuch, das die synchronischen Gesamtwörterbücher ergänzt, denn »[f]achinterne Nutznießer von Neologismenwörterbüchern sind insbesondere die Lexikographen von heute und morgen, darunter die, die im Ausland zweisprachige Wörterbücher mit Deutsch als Ausgangs- oder Zielsprache verfassen« (X). Zudem würde ich noch im Ausland tätige Germanisten und Germanistinnen zu den potentiellen Nutznießern zählen, denn sie sind auch oft überfragt, aktuelle Trends der deutschen Sprache zu benennen.

Den Begriff *Neologismus* findet man erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts. Mit Neologismen wird »der Bedarf an Neubenennungen in einer Kommunikationsgemeinschaft [befriedigt]« (XI), ein Bedarf, der natürlich durch die rapiden technologischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen seit dem Zweiten Weltkrieg deutlich wird. Bei Neologismen handelt es sich entweder um neue lexikalische Einheiten (bisher im Wortschatz nicht vorhanden) oder neue Bedeutungen bereits vorhandener Worte und Ausdrücke.

In diesem Buch nun werden etwa 700 Neologismen im allgemeinsprachlichen

Teil des Deutschen unter die Lupe genommen. Die Neunzigerjahre boten sich aus verschiedenen Gründen dafür an (ein aktuell, zeitlich und historisch gut bemessener Zeitraum). Das dafür verwendete Korpus setzt sich zusammen aus Primärquellen (Zeitungstexte seit 1991 aus Deutschland, Österreich und der Schweiz; dazu eine projekteigene Wortkartei aus gedruckten Texten, Zeitungs-, Radio- und Internetbelegen) und Sekundärquellen (wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Arbeiten). Daraus ergibt sich, daß ca. 40 % der Neologismen aus dem Englischen stammen, aber kein einziger (!) aus einer anderen Sprache. Bei ca. 60 % handelt es sich um im Deutschen gebildete Formen, einschließlich der Hybridbildungen im Stil von *Outdoorjacke* oder *Mauspad*. Die meisten der untersuchten Neologismen sind Substantive (85 %).

Wie man es vom Institut für Deutsche Sprache (IDS) erwartet, wurde sehr gründlich und übersichtlich gearbeitet. Die Einträge werden detailliert beschrieben und beantworten Fragen zu Herkunft, Schreibweise, Hintergrund, Antonymen und Gebrauch. Für jeden Neologismus wird eine Definition gegeben – ein willkürliches Beispiel: »Push-up, der [...] speziell gepolsterter Büstenhalter, der den Busen vorteilhaft formt.« (274) Für jeden Eintrag werden Medienbelege gegeben, wir erfahren, daß der Neologismus bereits den Übergang von »ad-hoc Gespräch im Bus« zu »in der Schriftsprache zu finden« durchlaufen hat, also langlebiger ist. Hilfreich sind auch die Auskünfte über das Genus und darüber, wie aus dem Englischen entlehnte und mit *-en* zum Infinitiv gemachte Verben grammatisch funktionieren (*outsourcen* – *outsourcte* – *outgesourct/geoutsourct* ...). Es werden aber nicht nur Anglizismen, sondern auch viele neue »deutsche« Wörter aufgenommen (es ist erfreulich zu sehen,

daß uns auch noch selbst etwas einfällt!), z. B. *Babyklappe*, *Kuschrelrock*, *Spaßgesellschaft* oder *Kombilohn*. Das sind dann »Ach ja, richtig, das war doch ...«-Momente, bei denen sich die meisten von uns unter dem Lexem etwas vorstellen können.

Was bei allen Büchern dieser Art ein Problem ist, ist nicht dem IDS anzulasten. Jede synchronische Untersuchung beginnt bereits in dem Moment zu veralten, in dem das letzte Wort des letzten Satzes notiert worden ist. Was der Leser aus dieser Stichprobe ersehen kann, ist, daß in den Neunzigerjahren die genannten Neologismen dokumentiert und benutzt wurden, nicht aber, ob sie heute nicht schon wieder *mega-out* (*ups!*) sind. Es ist aber vorgesehen, eine elektronische Version dieses Wörterbuchs zu erstellen, was laufende Ergänzungen möglich machen würde. Das wäre eine ausgezeichnete Idee und würde jedem, der Sprache benutzt, helfen, am »Puls der Zeit« zu bleiben. Die Schnellebigkeit der Sprache kann nur so dokumentiert werden. Eine regelmäßig aktualisierte Version, die im Internet jedem zugänglich ist, würde nicht nur über Veränderungen in der Sprache informieren, sondern (hoffentlich) auch dazu anregen, diese Entwicklungen kritisch zu bewerten und nicht bloß zu übernehmen, weil es etwas neues ist.

Trotz der Tatsache, daß ich beim Lesen oft schmunzeln mußte, muß man sich fragen, warum wir Deutschen so (vorbehaltlos) bereit zu sein scheinen, unsere Sprache mit Entlehnungen und Hybriden zu füllen (oder zu verhunzen?), die wahrscheinlich nur wenige problemlos verstehen können und die vermutlich auch von vielen Benutzern nicht eindeutig definiert werden könnten (von der oft »eingedeutschten« Rechtschreibung und den Fehlübersetzungen ganz zu schweigen). Weiß wirklich jeder, daß ein *Flyer* ein

stinknormales Flugblatt ist, mit *Riverraf-ting* lediglich Wildwasserfahren gemeint ist oder daß *Making-of* eine Dokumentation über die Herstellung eines Films ist? Ausdruck des Zeitgeists vielleicht, Faulheit garantiert, aber schön keinesfalls. Wir Deutschen tun uns schwer damit, unserem Land positiv gegenüberzustehen, aber müssen wir deshalb auch gleich unsere Sprache opfern und sie zunehmend zur Fremdsprache im eigenen Land machen?

Hindinger, Barbara:

Tragische Helden mit verletzten Seelen. Männerbilder in den Dramen Friedrich Hebbels. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-474-3. 204 Seiten, € 20,50

(*Stephan Baumgärtel, Florianópolis / Brasilien*)

Als die Frauenbewegung anfang, den Begriff der Weiblichkeit samt seines scheinbar natürlichen Inhaltes zu dekonstruieren, spaltete sich zumindest eine Zeit lang die Bewegung in essentialistische, auf Eigenbestimmtheit pochende, und in konstruktivistische Feministinnen, die jede positive Definition von Weiblichkeit ablehnten zugunsten einer kritischen Perspektive auf gerade die Mechanismen, die Weiblichkeit als Identitätskategorie herstellen und stabilisieren. Auch die kritische Männerforschung durchlebte diese Phasen. Sie entwickelte eine mythopoetische, archetypische Männerbewegung und eine vor allem aus der archäologischen Erforschung homosexueller Männeridentitäten hervorgegangene sozio-konstruktivistische Männlichkeitskritik.

Der Autorin sind offensichtlich beide Blickrichtungen bekannt, aber die methodologischen und politischen Spannungen zwischen einer essentialistischen

(biologisch oder archetypischen) und einer sozio-kulturell konstruktivistischen Sichtweise auf die Geschlechterkategorien scheinen sie dann nicht zu belasten. Sie will beides:

»Der Mann soll als rein geschlechtliches Wesen mit spezifischen Erfahrungen und Problemen erforscht beziehungsweise als Objekt diskursiver Zuschreibungen in seiner kulturellen und historischen Bedingtheit gesehen werden.« (13)

Eine Problematisierung dieser zwiespältigen Sichtweise erfolgt dann aber nicht. Die Autorin entscheidet sich vielmehr zuerst dafür, die Bedeutung der konstruktivistischen Sichtweise von Männlichkeit als historisch und soziokulturell sich wandelnder Kategorie zu betonen (14f.), um dann doch wieder umzuschwenken und zu erklären, »methodisch werden die Männer – soweit das möglich ist – über den psychologischen Aspekt erfasst« (18). Da hätte ich mir doch etwas mehr Diskussion gewünscht, wie weit das möglich und warum das für die Autorin sinnvoll ist. Autoren wie Michael Meuser, die statt psychoanalytischer Problematisierungsversuche auf eine kritische Diskussion der politischen und soziologischen Prämissen von Männlichkeitskonstrukten setzen, werden zwar erwähnt, aber nicht diskutiert, und auf die Analyse der Dramatisierung der Männlichkeitskonstrukte bei Hebbel haben sie kaum Einfluß. Eine auch für die sozio-konstruktivistische Männlichkeitsforschung zentrale Autorin wie Judith Butler wird nur in einer Fußnote erwähnt.

Ich kann nicht nachvollziehen, wie die Autorin mit ihrer Entscheidung für eine sich an Ergebnissen psychologischer Untersuchungen verschiedenster Couleur ausrichtenden Männerforschung die eigene Einsicht, daß eine »Untersuchung über die Männer bei Hebbel [...] folglich in den Kontext der Zeit eingebettet wer-

den [muss]« (15), tatsächlich auf differenzierte Weise einlösen könnte. Es bleibt für mich bei einem weitgehenden Nebeneinander von unhistorischen Aussagen zu psychologischen Problemen männlicher Sozialisation einerseits und der Erwähnung von Ergebnissen sozialwissenschaftlicher Untersuchung zur Ausbildung einer bipolaren Geschlechtersymbolik und entsprechendem Rollenverständnis im 19. Jahrhundert andererseits. Da die Autorin sich für die Dramen weitgehend als psychologisch ausgerichtete Fallstudien von verunglückten männlichen Objektbeziehungen interessiert (vgl. ihre Kategorien: die Väter, die Söhne, die Mentoren, etc.), werden Hebbels Dramen primär als Literatur untersucht. Das ist natürlich möglich, aber gerade weil die Autorin immer wieder, wenn auch unvermittelt, auf die kulturelle Inszenierung von Männlichkeit verweist, hätte ich es doch für wichtig gefunden, die performative Dimension – vielleicht unter Einbezug einiger Inszenierungen, in denen gerade auch die Männlichkeit der Figuren kritisch ausgestellt wird – eingehender zu diskutieren. Anhand dieser psychologisierenden, untheatralischen Sichtweise auf die Figuren erfahren wir, daß Hebbels Vaterfiguren ihre Kinder zur eigenen Selbstbestätigung instrumentalisieren, aber in vereinzelt Fällen (der Kalif aus dem *Rubin*, Caspar Bernauer) dann doch deren eigenständige Entwicklung fördern (30–63) – eine Beurteilung, die auch auf sogenannte Ziehvaterfiguren angewandt wird (82–88); daß Hebbels Söhne in ihrem meist vergeblichen Kampf um ihre eigene innere und äußere Freiheit mit Schuldgefühlen zu kämpfen haben und gerade in ihrem Streben nach autonomer Männlichkeit auch dazu tendieren, die sie umgebenden Frauenfiguren abzuwerten, und daß das Aufbegehren der Söhne dann doch wieder in regressive Tenden-

zen und eine selbstzerstörerische Unterordnung mündet (64–81; 89–99); daß Männerfreundschaften bei Hebbel instrumentalisierende Beziehungen zum wechselseitigen Nutzen sind und kaum selbstlose Hingabe kennen (100–113); daß in den Geschlechterbeziehungen Männer bei Hebbel entweder verantwortungslose Verführer oder edle, an der eigenen Ehre und damit insbesondere an der Jungfräulichkeit der Braut interessierte »Ritter«, oder zuletzt angepaßte, ichschwache Ehemänner sind (114–165). Ebenso erfahren wir, daß bei Hebbel auch Männer Gefühle zeigen können und auch Frauen Aggressionen ausleben (166–182).

Das sind alles richtige Beobachtungen, aber worin besteht eigentlich ihre Bedeutung für den Rezipienten von Hebbels Dramen heute? Hebbels Männerfiguren paßten nicht richtig in die entstehende bürgerliche Norm, wodurch noch nicht gezeigt ist, wie sie für heutige Diskussion zum Verhältnis von Geschlecht und Gesellschaft fruchtbar gemacht werden könnten. Implizit geht die Autorin wohl davon aus, daß Männer sich für eine Wiedergewinnung ihrer »weiblichen Persönlichkeitsaspekte« einsetzen wollen oder sollten, und auch Hebbels Männerfiguren unter dieser Abspaltung leiden. Aber da die Autorin keinen soziokonstruktivistischen Ansatz verfolgt, vernachlässigt sie Analysekatgorien wie »Klasse« und »Ethnie« völlig. Wer, wie die Autorin, den Kalif aufgrund seiner reifen Emotionalität zu einer positiven Männerfigur erklärt, sollte der nicht auch berücksichtigen, daß es sich um einen Orientalen handelt, und dann diskutieren, inwieweit hier psychologische Klischees des Exotischen weitergeführt werden, auch wenn sie gegen die sich ausbildende bürgerliche Männlichkeit gerichtet werden? Hat es keine politische Aussagekraft, die zu diskutieren sich lohnt, daß das »Fried-

fertigkeitspotential« (196) der Männerfiguren durch patriarchale Autoritätsfiguren (Graf Bertram, Caspar Bernauer) verkörpert wird?

Angesichts dieser Leerstellen bleibt für mich die Frage, was wirklich für das Verständnis der Geschlechterkategorie in den Dramen und seinen Figuren gewonnen wird, wenn deren Konflikte mit einem zum Teil individualpsychologischen, zum Teil archetypischen Begriffsinstrumentarium beschrieben werden, ohne die Beobachtungen mit sozio-kulturellen Funktionen der Konstruktion von Geschlecht zu koppeln? Erst im abschließenden, aus meiner Sicht interessantesten Kapitel über die »männliche Geschlechtsrolle als dramatisches Thema« (183–192) diskutiert die Autorin etwas eingehender, wie soziale Rolle und Selbstwahrnehmung der Männerfiguren bei Hebbel den Fortgang der dramatischen Handlung bestimmen. Damit sind implizit Männlichkeitskonstrukte als Geschichte machende Kategorien angesprochen, und so gewinnen Hebbels Dramen eine politische Dimension als Theaterstücke, die bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Männer als Spezies diskutieren, die entweder ihre soziale Rolle ausfüllen und daran zugrunde gehen, oder gegen sie aufbegehren und an den gesellschaftlichen Normen scheitern. In diesem Kapitel wird ansatzweise deutlich, wie Hebbels Männerfiguren und ihre scheinbar individuellen, privaten Verletzungen in die sozialpolitischen Auseinandersetzungen seiner Zeit verwickelt sind. Davon hätte ich mir mehr gewünscht. Es bleibt aber das Verdienst der Autorin, Hebbel als einen sensiblen Beobachter des Leidens der Männer an deutschbürgerlichen Männlichkeitsbildern vorgestellt zu haben, dessen *Nibelungen*-drama uns etwas angehen könnte, gerade weil Helden ausgespielt haben.

Hoorn, Tanja van:

Dem Leibe abgelesen. Georg Forster im Kontext der physischen Anthropologie des 18. Jahrhunderts. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 23). – ISBN 3-484-810238. 280 Seiten, € 74,00

(Stephan Kampe, Regensburg)

Die im Titel angesprochene *Lektüre des Leibes* läßt, denkt man an verwandte Publikationen im Rahmen der auch von der Verfasserin gleich zu Beginn thematisierten »sogenannten ›anthropologischen Wende‹ in den Geistes- und Naturwissenschaften« (1), womöglich eine transdisziplinäre, diskursanalytisch oder kulturpoetisch angelegte Studie erwarten. Dagegen grenzt sich van Hoorns Beitrag zur Aufklärungsforschung entschieden ab:

»Eine quellenbezogene, kontextualisierende Rekonstruktion der zeitgenössischen leibbezogenen anthropologischen Wissensdiskurse müßte [...] den Körper nicht als Metapher, sondern als reales Objekt wissenschaftlicher Erkenntnis betrachten.«

(7) Also keine kulturwissenschaftliche Metaphorologie und auch kein Diskursbegriff im Sinne Foucaults, sondern eine quellennahe, hermeneutische Rekonstruktion von Georg Forsters Anthropologie mit kontextualisierenden Exkursen legt die Verfasserin ihrer Untersuchung methodisch zugrunde (Anm. 81).

Da die Anthropologie des Weltumseglers Forster maßgeblich in der Erfahrung der Konfrontation eigener mit fremder Kultur gründet, dürfte der Extrakt für das Fachgebiet DaF vor allem in einem historischen Zugriff auf Themenkreise der interkulturellen Begegnung sowie der Exklusion oder Inklusion des anderen liegen – die biologische und ethische Taxonomie des Fremden war für die vermeintlich »aufgeklärtesten« Geister des »christlichen

Abendlandes« keineswegs unumstrittenes Terrain, Toleranz und Emanzipation keineswegs universell applizierte Wertkategorien.

Anthropologie kennt laut van Hoorn im 18. Jahrhundert drei Schwerpunkte: einen philosophischen, einen kulturkundlichen und einen physischen (17). Georg Forster, der »erste deutsche Jakobiner«, der 1772 bis 1775 an der zweiten Weltumsegelung von James Cook teilnahm, schließt an letztgenannte Tendenz in der Form empirischer Beschreibung – respektive Lektüre – menschlicher »Rassen« und Körpergestalten bei Naturvölkern an, knüpft daran Thesen über die Entstehung und Entwicklung der Menschheit und erweist sich als Kenner der wissenschaftlichen Diskussion, für die hier populäre Namen wie Linné, Buffon, Voltaire, Rousseau, Kant und Herder stellvertretend für das insgesamt ausgewogene Quellenspektrum der Studie genannt seien.

Drei Texte Forsters lassen Spuren seiner anvisierten, aber nie realisierten »neuen Anthropologie« sowie einen Entwicklungsfortschritt seiner Thesen erkennen: *Reise um die Welt* (1778–80), *Noch etwas über die Menschenrassen* (1786) und *Leitfaden zu einer künftigen Geschichte der Menschheit* (1789).

Die Gemengelage der Theoreme, die van Hoorn aus den Schriften Forsters und seiner Zeitgenossen rekonstruiert, kreist um das Zentralproblem der Existenz von Varietäten eines schöpfungstheologisch und biologisch einheitlich gedachten Menschengeschlechts und läßt sich auf drei identifizierbare Argumentationskomplexe zuspitzen: Erstens die Klassifizierung von anthropoiden »Zwischenformen« als Affen oder Menschen, wobei die Differenzkriterien Sprache und Vernunft auch an physischen Ausprägungen ablesbar sind. Zweitens die Klima- und Milieutheorie

Buffons und ihre Relativierung durch Betonung erblich angelegter Unterschiede. Drittens die Theorien entweder der Monogenese oder der Polygenese, wobei letztere verschiedene Ursprünge der »Rassen« propagiert und mit der Schöpfungstheologie oder vernünftigen Prinzipien (bei Kant) kollidiert.

Forster beobachtet, zunächst traditionell der Klimatheorie und Monogenese zugeeignet, auf verschiedenen Südseeinseln ethnische Varietäten, die aber in gleichen Klimaregionen und Milieus leben. Der empirische Befund erschüttert die Klimatheorie, zumal Forster die »Abweichungen« als »vernünftige« Menschen klassifizieren muß. Im Gang seiner Schriften gelangt er verstärkt zu Vererbungstheorien und letztlich zu der ketzerischen Annahme einer Polygenese, um die Entwicklungsgeschichte der Menschheit aus unterschiedlichen Urstämmen heraus zu erklären.

Der menschliche »Körper als Schauplatz organischer Entwicklungsprozesse« dient als »Deutungsmuster für seine Geschichte der Menschheit« (231). Forster fokussiert und klassifiziert dabei physische Entwicklungsphasen des Individuums und bildet darauf die Entwicklung von Kulturstufen der Menschheitsgeschichte ab: Es kommt ein »neues Entwicklungsmodell hinzu, das einen dem Leibe abgelesenen physiologischen Leitfaden als Hilfe zur Entzifferung des geschichtlichen, philosophisch zu interpretierenden Prozesses der Menschheit benutzt« (232). Seiner Anthropologie liegt ein organologisches, dynamisches Denken zugrunde, das Kultur- und Naturgeschichte als eine den Körpern ablesbare Entwicklungsgeschichte verschränkt und physische, philosophische und kulturelle Anthropologie vereint. Die Verfasserin arbeitet die komplexe Forschungsdiskussion Forsters und seiner Kontrahenten akribisch anhand der

Quellen heraus, sodaß dem Leser ein höchst interessantes und materialreiches Gebiet unter klaren Leitaspekten aufgeschlossen wird. Obwohl van Hoorn ihre quellenhermeneutische Basisarbeit gut begründet, vermißt man dennoch einen intensiveren Rückbezug auf übergeordnete Diskurszusammenhänge im Rahmen der Aufklärungsforschung. So muß der Leser die Möglichkeit makrohistorischer Linien errahnen, kann dann die ausgelegten Fäden aufnehmen und konstruktiv weiterspinnen. Ansätze genug bieten sich implizit und teils explizit: den Konfrontationskurs der Evolutionstheorien mit Theologie und tradierter Wissenschaft; den Ursprung des Rassenbegriffs; den Abgleich mit anderen, oft interdisziplinären Forschungsarbeiten, die den Körper in das Zentrum einer Kulturanthropologie oder Kulturpoetik stellen, meist in Verbindung mit Johann Gottfried Herder (vgl. die unten angeführte Literatur); den Übergang vom statischen Denken in Geographie und Naturkunde zu dynamischer Entwicklungsgeschichte; schließlich die Konfrontation des Eigenen und des Fremden.

Welches Potential van Hoorns Material bietet, wird in der systematisch gelungenen Darstellung zur Kant-Forster-Kontroverse evident. Hier geht es um die Homologie zwischen einer körperlich-biologischen und einer geistig-sittlichen Genese bzw. Evolution des Menschengeschlechts. Gegen Kants monogenetische Genese der Sittlichkeit und seinen kategorischen Imperativ setzt Forster originelle Argumente, die in seinem liberalen polygenetischen Denken verankert sind. Sittlichkeit habe sich, gerade wegen der unterschiedlichen Abstammung und Entwicklungsstufen der Ethnien, im pädagogischen Austausch und Ausgleich der »Rassen« zu erweisen.

Literatur

- Braungart, Georg: *Leibhafter Sinn. Der andere Diskurs der Moderne*. Tübingen: Niemeyer, 1995.
- Koschorke, Albrecht: *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts*. München: Fink, 1999.
- Zeuch, Ulrike: *Umkehr der Sinneshierarchie. Herder und die Aufwertung des Tastsinns seit der Frühen Neuzeit*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

House, Juliane; Koller, Werner; Schubert, Klaus (Hrsg.):

Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft. Festschrift für Heidrun Gerzymisch-Arbogast zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS, 2004. – ISBN 3-925453-43-1. 358 Seiten, € 15,00

(*Elżbieta Sierostawska, Krakau / Polen*)

Die 19 Beiträge dieses Bandes, einige in englischer Sprache verfaßt, geben Einblicke in eine relativ junge Wissenschaft, in neuere Theorien und Methoden im Bereich des Dolmetschens und Übersetzens. Der Themenkreis reicht von der literarischen über die theaterwissenschaftliche und kunsthistorische Übersetzung, das Dolmetschen, Vermittlung kultureller Merkmale durch Textübersetzung bis zur internationalen Fachkommunikation. Nicht alle Beiträge sollen im folgenden behandelt werden.

Gisela Thome äußert sich in ihrem Aufsatz zur Interdisziplinarität der Translationswissenschaft – sie unterscheidet zwischen der objektbezogenen und methodenbezogenen Interdisziplinarität. Mit der Lexikologie als Arbeitsgebiet der angewandten Übersetzungsforschung beschäftigt sich Jörn Albrecht. Der Beitrag betrifft eigentlich nur die Übersetzungstechnik. Albrecht bespricht u. a. einige klassische Übersetzungsprobleme

im Bereich der Lexikologie und sein Vorschlag für die Zukunft ist, den Beitrag der verschiedenen Theorien und Modelle im Bereich der lexikalischen Semantik zur Übersetzungstheorie zu untersuchen. Forschungsgegenstand Lew Zybatows sind die Methodologie der Translationswissenschaft und Methoden der Translation angesichts der Entwicklung einer weltweiten Kommunikationsinfrastruktur, wodurch spezifische translatorische Dienstleistungen geschaffen wurden. Käthe Henschelmann sucht in ihrem Beitrag nach der Übersetzungseinheit. Hierfür legt sie Beispiele aus der italienischen und deutschen Sprache zugrunde. Der Beitrag bespricht Perspektiven von Text in Theorie und Praxis, Rahmenbedingungen der Übersetzungsarbeit, Bindung an Autor/Leser und Problem der Übersetzbarkeit, der lexikalischen Potentiale und Übersetzungseinheiten. Werner Kollers Beitrag betrifft die Äquivalenz, genauer semiotische Äquivalenzen am Beispiel vom V.S. Naipauls *The Enigma of Arrival* und der deutschen Übersetzung von Karin Graf *Das Rätsel der Ankunft*.

Der Aufsatz von drei Verfasserinnen – Claudia General, Sylvia Kalina und Ingrid Kurz – spricht das Problem des mehrfach gemittelten einsprachigen Konsekutivdolmetschens an. Durch ihre Untersuchungen haben die Autorinnen versucht, auf die Frage zu antworten, welchen Einfluß der Aufbau von Verstehens- bzw. Speicherungsstrategien auf die Qualität der Informationswiedergabe hat. Kristin Bührig nimmt sich in ihrem Beitrag der Thema-Rhema-Dynamik in der mehrsprachigen Familienkommunikation an und plädiert für die Nutzung der vergleichenden Analysen der Thema-Rhema-Progression in ausgangs- und zielsprachigen Texten für die Untersuchung gedolmetschter Kommunikation nach Heidrun Gerzymisch-Arbogast. In dieser Studie zeigt die Autorin, daß der

Gesprächsteilnehmer, der nicht Deutsch spricht, aus der Kommunikation ausgeschlossen wird, obwohl ein Dolmetscher beim Gespräch anwesend ist. Textlinguistik ist Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses von Gertrud Gréciano. Ihre Überlegungen (Untersuchungen) betreffen Isotopie und Phraseologie in medizinischen Fachtexten, diese medizinischen Texte sind für sie der Beweis, »dass sich die Unifizierung der wissenschaftlichen Aufsätze nicht in allen Fachbereichen durchsetzt und dass die internationale Normierung nach einem vereinheitlichenden Vorbild nicht überall gelingt« (182).

Lutz Götze berührt in seinem Aufsatz das Problem der europäischen Integration, der deutschen Einigung, der Migrationsbewegung und der Mehrsprachigkeit, die zum besseren Verstehen zwischen Kulturen genutzt werden soll. Kurt Kohn bespricht die Rolle des Übersetzens beim Sprachenlernen. Dem Autor geht es hier nicht um das Übersetzen als kommunikatives Lernziel, sondern um die Frage, ob und in welcher Weise die Übersetzungstätigkeit einen zusätzlichen Gewinn für die eigentlichen Sprachlernziele bedeutet. Die hier skizzierten Zusammenhänge und Arbeitshypothesen eröffnen interessante Perspektiven für empirische Untersuchungen im Bereich des sprachlernrelevanten Übersetzens. Dorothee Rothfuß-Bastian bespricht das Zusammenspiel von Vertextungsmitteln in Original und Übersetzung und möchte zeigen, daß sich Isotopien als Wissen auf zwei Ebenen (System- und Textebene) darstellen lassen. Die Autorin stellt zuerst die Faktoren der Textkonstitution dar. Gegenstand einer exemplarischen Analyse von einem deutschen Original und seiner Übersetzung ins Englische ist das Zusammenspiel von wissenschaftlicher und thematischer Vertextung. Der letzte Aufsatz von Christa Hauenschild und Klaus

Schubert handelt von der maschinellen Übersetzung und Übersetzungswissenschaft, von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen ihnen.

Der Themenkreis der Beiträge und die neuen Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft, die in diesem Band präsentiert wurden, sind eine interessante Lektüre für alle, die sich für diese wissenschaftliche Disziplin interessieren: Germanistikstudierende, Translationswissenschaftler, Übersetzer und Dolmetscher.

Inoue, Shūichi; Ueda, Kōji (Hrsg.):
Über die Grenzen hinweg. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-767-X.
 248 Seiten, € 24,80

Whitehouse-Furrer, Marlies:
Japanische Lesarten von Franz Kafkas »Die Verwandlung«. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-416-6. 109 Seiten, € 11,50

(Thomas Pekar, Tokio / Japan)

Die gegenwärtige Verschärfung der schon lang anhaltenden Krise der japanischen Germanistik, die vor allem durch den merkbaren Rückgang der Anzahl von Studienanfängern und ein immer geringeres Interesse bei Jugendlichen an der deutschen Sprache und Kultur bedingt ist, zwingt zu einer stärkeren Profilierung und Reflexion auf die Grundlagen dieses Faches.

Sind die beiden hier vorzustellenden Bücher dafür wichtige Beiträge? Leider nur teilweise: Die von den beiden japanischen Germanisten Shūichi Inoue und Kōji Ueda herausgegebene Aufsatzsammlung mit dem verheißungsvollen Titel *Über die Grenzen hinweg* will zwar zur Profilierung einer japanischen Germanistik beitragen, die »keine Kopie der

deutschen Germanistik sein kann [...] und zu anderen Fragestellungen verpflichtet ist« (8) – so heißt es jedenfalls im Vorwort, doch wird diese Erwartung enttäuscht, denn in den zwölf Aufsätzen des Buches sucht man leider oft vergeblich nach den versprochenen neuen und spezifisch »japanischen« Ansätzen. Woran liegt dieser aufs Ganze gesehen eher negative Gesamteindruck?

Ein Grund dafür ist sicherlich darin zu sehen, daß die Autoren dieses Bandes, zumeist japanische und einige deutsche Beiträger, allesamt *einer* Universität, der japanischen Universität Tsukuba, angehören, wodurch das Spektrum von vornherein zu eng ist; ein Buch mit diesem Titel *Über die Grenzen hinweg* sollte aber zumindest die enge Begrenzung auf *eine* Universität überschreiten können! Weit aus mehr ins Gewicht fällt, daß sich viele Beiträger um die von den Herausgebern angesprochene Grundproblematik, eben neue und spezifisch japanische Fragestellungen, Gegenstandsbereiche und Methoden zu erkunden und auszuprobieren, gar nicht oder nur wenig kümmern. Oft wird lediglich das jeweils eigene Forschungsgebiet gepflegt und dabei ganz und gar *nicht* nach Anschluß- und Verkoppelungsmöglichkeiten mit dieser Grundfragestellung gesucht.

Dementsprechend sind die hier versammelten Themen äußerst heterogen, sprechen linguistische, literaturwissenschaftliche, anthropologische, soziologische und historische Bereiche an, um nur einige zu nennen. Als Merkwürdigkeit dabei sei der immerhin 38 (!) Seiten umfassende Abdruck eines Gesetzesentwurfs aus der Nazizeit (*Über die Behandlung Gemeinschaftsfremder*) erwähnt, der hier äußerst deplaziert erscheint.

Keine thematische Brücke verbindet die einzelnen Aufsätze, die für sich zuweilen durchaus gute und komplexe Abhand-

lungen sind. Hier ist für alle und keinen etwas zu finden!

Nur einige wenige Beiträge gehen mit Nutzen auf japanbezogene und kontrastive Fragestellungen ein: So macht z. B. einer der beiden Herausgeber, Ueda, auf wesentliche Differenz- und Filterungsmomente aufmerksam, die bei der Übertragung eines Romans Yukio Mishimas in ein Opernlibretto (*Das verratene Meer*), welches Hans Werner Henze vertonte, entstanden. Ueda spricht dabei die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit der Übertragung von ästhetischen Phänomenen an – eine Frage, die sicherlich gerade für die westliche Japan-Rezeption von eminenter Bedeutung ist!

Keiichi Aizawa weist in seinem Beitrag auf »unerwartete Leerstellen« (93) hin, die sich aus der fremdkulturellen Lektüre bekannter Texte ergeben; in dem hier konkret verhandelten Fall geht es um den Namen »Werther« (natürlich aus Goethes *Die Leiden des jungen Werthers*), der deutschen Lesern anscheinend keine, wohl aber den japanischen Lesern einige Probleme zu bereiten scheint, z. B. war nicht klar, ob dieser Name eigentlich ein Vor- oder ein Nachname ist. Eine originelle, allerdings 20 Jahre alte Briefumfrage zu diesem Namen, die der Verfasser unter bekannten deutschen Germanistik-Professoren machte, brachte hier Klarheit (und zeigt als Nebeneffekt nicht wenig von deutscher »Professorenherrlichkeit« und Bonhomie).

Zwei Beiträge schließlich gehen auf ganz konkrete Fragen der deutsch-japanischen Kommunikation ein: Matthias Grünwald beschäftigt sich mit dem Deutschlandbild von japanischen Jugendlichen, welches sicherlich für die Wahl ihres Studienfaches und, falls sie dann wirklich Germanistik studieren sollten, Studienverhaltens von großer Bedeutung ist. Teja Ostheider schließlich geht der Frage nach, wie die Japaner mit den immer

noch relativ wenigen westlichen Ausländern, die in ihrem Land leben, eigentlich reden – sie versuchen es zumeist auf Englisch oder in einem reduzierten Japanisch (dem *Foreigner Talk*). Stereotypisierungen (»Jeder Ausländer ist Amerikaner« oder »Japanisch ist für Ausländer zu schwer«) steuern hier, so das Ergebnis dieser Studie, wesentlich das Kommunikationsverhalten.

Während also diese Aufsatzsammlung vor allem wegen der Heterogenität seiner Themen die japanische Germanistik leider nicht wesentlich profilieren kann, vermag das recht schmale, nur 109 Seiten umfassende Bändchen von Marlies Whitehouse-Furrer mit dem Titel *Japanische Lesarten von Franz Kafkas »Die Verwandlung«*¹ in dieser Kürze jedoch in Grundlagen der spezifisch japanischen Übersetzungsproblematik einzuführen. Die Bedeutung dieses Themas liegt auf der Hand, ist Übersetzung doch überhaupt die Basis der japanischen Germanistik – wie jeder anderen Auslandsgermanistik auch.

Der Ansatz von Whitehouse-Furrer besteht darin, Übersetzung als ein *kulturelles* Geschehen, als eine kulturelle Adaption zu begreifen: »Der übertragene Text muss [...] im kulturellen Kontext der Zielsprache einen solchen Platz finden, dass er dort nicht als fremd empfunden wird.« (19) Die Autorin berücksichtigt insgesamt elf japanische Übersetzungen des Kafka-Textes *Die Verwandlung*, um so die verschiedenen Übersetzungslösungen zu untersuchen. Rückübersetzungen der japanischen Texte ins Deutsche zeigen dann zuweilen erstaunliche Diskrepanzen: Sorgt schon das eher sachliche Wort Kafkas »Ungeziefer« (in ein solches war Gregor Samsa eines Morgens verwandelt) für Übersetzungsprobleme (es wird »groteskes Insekt« oder »groteskes, tierisches Giftinsekt« (47) genannt), so zeigen sich in dem von Kafka pejorativ

verwendeten Wort »Mistkäfer«, mit dem Gregor am Ende der Erzählung tituiert wird, ganz erhebliche Übersetzungsunterschiede, die von »Herr alter Scheisskäfer« bis »Großväterchen Hirschkäfer« (49) reichen.

Die Verfasserin versteht es, durch kleine Exkurse, z.B. zum (übrigens positiven) japanischen Image von eben diesem »Hirschkäfer«, aber auch zum japanischen Gesprächsverhalten, Schamverständnis, Arbeitsverhältnis, dieses Geschehen ›Übersetzung‹ in seiner ganzen kulturellen Komplexität sichtbar zu machen. Bemerkungen zur Übersetzungstheorie, zur Geschichte der japanischen Germanistik, zum Übersetzungswesen in Japan und ein Glossar japanischer Ausdrücke runden dieses Buch ab, welches im Grunde für jeden, der japanische Studenten unterrichtet oder sich überhaupt für die japanischen Verstehensbedingungen der deutschen Sprache, Literatur und Kultur interessiert, von großem Nutzen sein kann.

Anmerkung

1 Dieses Buch entstand 2003 als Abschlussarbeit (Lizentiatsarbeit) am Ostasiatischen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

Jahraus, Oliver:

Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2587). – ISBN 3-8252-2587-9. 400 Seiten, € 21,90

(Stephan Kampe, Regensburg)

Die meisten der in den letzten Jahren erschienenen Darstellungen zu Literaturtheorien bieten schwerpunktmäßig einen reflektierten Überblick über verschiedene theoretische Modelle, Methoden und

Verfahren, die sie historisch oder systematisch ordnen und kritisch problematisieren. Oliver Jahraus will bewußt andere Akzente setzen und damit eine Lücke füllen, die solche Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Positionen seiner Meinung nach offen gelassen haben. Der Singular im Titel *Literaturtheorie* ist insofern ernst zu nehmen, als Jahraus eine Theorie des existierenden Repertoires an Literaturtheorien und Methoden entwickelt und dabei das interdependente Verhältnis von Literaturtheorie, dem Gegenstand Literatur und der Literaturwissenschaft klärt. Wer nur an einem schnellen Zugriff auf einzelne Positionen interessiert ist, gehört weniger zu Jahraus' Klientel, denn solche Positionen aspektiviert er vor allem in der ersten Hälfte des Buches primär seinem leitenden wissenschaftstheoretischen Erkenntnisinteresse gemäß. Dafür entwickelt er kohärente Leitgedanken und Antworten auf die Fragen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur – spätestens nach Lektüre des Buches – entstehen sollten: Was ist Literatur? Was bedeutet es, zu interpretieren, zu analysieren, zu beschreiben, zu beobachten? Wie definiert sich Wissenschaftlichkeit in einem Feld, dessen Gegenstand, die Literatur, sich als ein in höchstem Maße betrachtungsabhängiges »Sinnphänomen« der Verwissenschaftlichung umso mehr entzieht, je stärker er von der Fülle verschiedener Theorien als deren Objekt präzisiert und ›objektiv‹ eingeholt werden soll? (11–13) Jahraus illustriert das Paradox treffend mit dem Modell der Heisenbergschen Unschärferelation: »Je intensiver ein Gegenstand beobachtet wird, desto unschärfer erscheint er [...].« (37)

Literaturtheorie kann Grund, Indikator und Ausweg aus einer konstatierten »Krise der Literaturwissenschaft als Geisteswissenschaft« (48) sein, der ihr Ge-

genstand abhanden kommt. Zu diesem Dilemma trägt aber die Pluralisierung und wissenschaftliche Methodologisierung der Literaturbegriffe bei, neben dem Strukturalismus auch Strömungen des »cultural turns«, die Gefahr laufen, den Textbegriff zu entgrenzen oder Literatur als solche im kulturellen und medialen Spektrum zu nivellieren (78–80). Literaturtheorie begründet idealerweise in einem Spagat zugleich Wissenschaftlichkeit (26/27) und die Konstituierung des Objekts »Literatur« (2/3). Der Lösungsansatz zur Zusammenführung von Objektkonstitution und Wissenschaftlichkeit, von Sinntranszendenz der Literatur und ihrer Objektivierung ist bei Jahraus systemtheoretisch imprägniert: Er sucht Klärungen auf der Metaebene und untersucht die Akte der Konstitution, der Zuschreibung, des »Verstehens von etwas als etwas« (60), »weil sich Literatur nicht ontologisieren lässt, weil Literatur praktisch eben kein Gegenstand, sondern vielmehr die Erfahrung ihrer Interpretation ist« (86). Innerhalb einer multimedialen Umwelt kann Literatur nicht als festgeschriebener »musealer Gegenstand« bestehen. Vielmehr muß sich Literaturtheorie mit der Modellierung von Literatur in verschiedenen Konstellationen und Wechselverhältnissen beschäftigen, innerhalb derer »Literatur als Literatur« profiliert (84/85) und Wissenschaftlichkeit im intersubjektiven Verfahren (der Interpretation) hergestellt werden kann. Konsequenterweise bezeichnet der Verfasser es als grundsätzliche Eigenschaft von Literatur, Interpretation zu provozieren: »Die Interpretation (der Literatur als Literatur) ist es, die Literatur überhaupt und einzig zur Literatur macht. [...] Literatur ist, was als Literatur interpretiert wird.« (167) Theorie wiederum bedeutet, Untersuchungsobjekte wie die Literatur unter einem Aspekt, nämlich ›als etwas‹, zu betrachten, wobei

Jahraus offenbar die Variante favorisiert, die Literatur nicht als etwas anderes (im Sinne eines Teilphänomens von Kultur- oder Medienwissenschaft) zu betrachten, sondern eben als Literatur selbst. In Abgrenzung etwa zur Naturwissenschaft profiliert sich Literaturwissenschaft mit Hilfe der Literaturtheorie über eigene Modi der Sinnzuweisung: durch zirkuläre Bewegung, über die der Gegenstand erst konstituiert wird, durch die dynamische Vermittlung von individuellem und allgemeinem Verstehen und durch einen flexiblen, nicht emphatischen Wahrheitsbegriff (59–61).

Nicht auf den verschiedenen materiellen Beschreibungsebenen des Textes (Zeichen, Sprache, Text, Werk, Ästhetik, Fiktion, Rhetorik usw.), deren Relation zum Literaturbegriff und untereinander Jahraus auslotet, findet sich also eine adäquate Bestimmung von Literatur, sondern eher auf der phänomenalen Ebene der Interpretation.

Jahraus betrachtet den literarischen Text, sehr verkürzt gesagt, als Medium im kommunikations- und systemtheoretischen Sinne, das eine literaturspezifische Art von Sinnproduktion ermöglicht, indem es Differenzen zugleich herstellt und verkoppelt, Differenzen etwa zwischen Zeichen und Kommunikation, Bewußtsein und Kommunikation, Individuellem und Allgemeinem, Analyse und Interpretation, Autonomie und Heteronomie. Im Grunde nimmt Jahraus so eine funktionslogische Meta-Bestimmung von Literatur als Ermöglichungsmedium von Interpretation vor. Das kommt zwar dem Gesamthaushalt von Jahraus' Reflexionen zugute – allerdings geraten die Begriffsklärungen im Rahmen der wechselseitigen Relationierung von Einzeldimensionen einige Male etwas unpräzise bis tautologisch: Feststellungen wie »Literatur ist durch Sprache ästhetisch« fallen ab gegenüber erhellenderen – etwa

zur Unterscheidung von Textbegriff und Werkbegriff, von Analyse und Interpretation oder von naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Theoriebildung –, die zur Klärung des eigenen Umgangs mit Literatur beitragen.

An weitere über das Medium Literatur aufgefaltete Differenzen zwischen Autor (Produktionsseite) und Leser (Rezeptionsseite), Text (Symbolsystem) und Kontext (Sozialsystem) schließt Jahraus die unterschiedlichen literaturwissenschaftlichen Methoden an und zeichnet Paradigmenwechsel von der Hermeneutik über Poststrukturalismus, Rezeptionstheorie und Empirische Literaturwissenschaft bis zur Dekonstruktion systematisch nach. Weiterhin sind hier die Leitfragen der vorangegangenen Kapitel präsent, die einzelnen Positionen und Verfahren werden aber jetzt genauer expliziert.

Allerdings ist jenseits der genannten Theoriemodelle die Gewichtung und Zuordnung nicht immer plausibel: Die Psychoanalytische Literaturwissenschaft wird in einem isolierten kurzen Kapitel eingeschoben, Michel Foucaults Diskursanalyse und Jacques Lacans »Psychostrukturalismus« finden sich dann ohne Problematisierung im Sammelbecken des Poststrukturalismus wieder, während kulturwissenschaftlichen Ansätzen keine eigene Reflexion mehr gewidmet wird.

In einem letzten Schritt spielt Jahraus noch einmal die Stärke seiner Leitidee aus und präsentiert ein Kooperationsmodell aus strukturaler Textanalyse und transzendierender Interpretation. Der analytische Zugang rekurriert auf Textimmanenz und Objektivität und soll primär Wissenschaftlichkeit sichern. Die Interpretation baut darauf auf, rekurriert aber verstärkt auf Texttranszendierung und Subjektivität und wird dem Spezifikum des Sinphänomens Literatur gerecht.

Keller, Gustav:

Selbstmanagement im Lehrerberuf. Donauwörth: Auer, 2004. – ISBN 3-403-04024-0. 100 Seiten, € 12,80

(*Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien*)

Die Botschaft der hier rezensierten Publikation paßt leicht auf den Rand eines Bierdeckels: »Sei lieb, entspannt und ordentlich – und rede darüber mit deinen Kollegen!« Der Rezensent ist vom Nutzen guter Ratgeberliteratur überzeugt. Und er schätzt, genau wie es der Autor mehrmals empfiehlt, die einfache Sprache. Im vorliegenden Fall ist allerdings die didaktische Reduzierung derart grotesk ausgefallen, daß alles nur im Banalen enden konnte. Wie gern würde ich ein Buch empfehlen, das dem Lehrerkollegen wirkliche Tips an die Hand gibt, wie er in diesen ganzheitlich turbulenten Zeiten in beruflicher Hinsicht den Überblick behalten kann!

Dieses Buch kann ich nicht empfehlen. Ich werde dies begründen und am Ende auf zwei, drei Dinge aufmerksam machen, die mir gefallen haben.

Die zentralen Kapitel der Publikation, mehr Broschüre übrigens als Buch, sind überschrieben mit »Positives Denken«, »Zeitmanagement«, »Schreibtischmanagement«, »Systematische Entspannung«, »Rationelle Lern- und Lesetechnik«, »Stressfreies Lehren« – ein Potpourri also all dessen, was zum Ziel hat, besser zu arbeiten und besser zu leben. In all diesen Kapiteln gibt es, und damit komme ich schon zum zentralen Kritikpunkt, beinahe nichts, was über das vom gesunden Menschenverstand abgeleitete Basiswissen hinausgeht. Gut, es gibt ein paar Zahlen: »nur noch 6% der Lehrerinnen und Lehrer werden wegen des Erreichens der Altersgrenze pensioniert« (4); »[j]eder Mensch hat pro Tag circa 60000 Gedanken« (17); »70% von dem, was Sie

erhalten [die »Informations- und Papierflut«, ist überflüssig« (25); »[ü]ber 80 % des Wissens wird durch Texte vermittelt« (40); das Kurzzeitgedächtnis speichert »7 +/- 2 Informationseinheiten« (43). Nur zum Teil werden die Zahlen belegt; warum ich beispielsweise gerade 70 % der erhaltenen Informationen ignorieren soll, bleibt das Geheimnis des Autors.

Das Heft gibt keine einzige wirklich handfeste und innovative Anregung, und das ist schade. Es werden Allerweltsweisheiten dargeboten vom Typ »Was du heute kannst besorgen, ...«. Dabei ist der Lehrerberuf ein Bereich, in dem gerade innovatives Management fehlt. Wie wäre es zum Beispiel mit dem Vorschlag, Dienstbesprechungen mit einem einzigen Thema grundsätzlich im Stehen zu veranstalten? In Unternehmen, im wirklichen Leben also, wird das so gemacht, und mit großem Erfolg.

Stattdessen setzt der Autor auf das Lehrerzimmer-Biedermeier und schlägt allen Ernstes vor, der Lehrer möge unter seinem Dienststuhl ein Behältnis mit Arbeitsblättern (31) bereithalten, um sich so vom »Volltischler« zum »Leertischler« emporzumanagen. Wer solche Tips goutiert, braucht wirklich Rat.

Selbstmanagement im Lehrerberuf in dieser althergebrachten Darbietungsform einer wohlfeilen Broschüre und mit altbackenen Tips ist ein Anachronismus; unter dem Stichwort »Selbstmanagement« finden wir 1.140.000 Einträge im Google-System, ergänzen wir den ersten Suchbegriff um den Begriff »Lehrer«, gelangen noch immer 46.800 Seiten zur freien Ansicht.

Schwerwiegender Mangel des hier besprochenen Werks ist die Vielzahl von völlig schiefen Bildern, die wohl dem Versuch geschuldet sind, dem Management einen bildhaften Charakter zu geben. »Der Blick auf den Berg des Unerledigten versalzt uns das Arbeitsmenü«

(15); »die Kinder bleiben jedoch seelisch unterernährt« (64); »[n]ehmen Sie dem Fehlverhalten den Wind aus den Segeln« (68, 98); »[s]tarren Sie nicht auf das, was problematisch an einem Schüler ist (die Löcher), sondern suchen Sie auch gezielt nach Ausnahmen (den Käse drum herum)!« (68) An dieser Stelle spätestens möchte man dem Käse den Wind aus den Segeln nehmen oder ganze Berge versalzen! Werden Manuskripte gegenwärtig vor dem Druck noch einmal gegengelesen? Und wenn ja, so fragt der auch amüsierte Rezensent, wieso merkt niemand vor dem Druck, daß es »[a]utogene Trainingskurse« (33) gar nicht geben kann, sondern Kurse in autogenem Training; dasselbe bei »aktiven Freizeitangeboten« (66); und »kollegiale Entspannunginseln« (82) sollen wohl Inseln der kollegialen Entspannung sein – aber was sind das für Inseln? Insgesamt ein gefundenes Fressen für den *Zwiebelfisch*, auch die nahezu provokativen Nominalisierungen, die nun wirklich jedem Text einen Touch von Ingenieursdeutsch geben und die hier einfach nur Ausdruck höchster Unbeholfenheit sind. Beispiele: »Selbstständigkeitsentwicklung« (60), »Fortsetzung der Änderungsarbeit« (76), »Schließung von Informationslücken« (78), »Zeitperspektive der Zielerreichung« (78), »Befindensgespräche« (81), »Änderungstagebuch« (86). »Im Plan wird die Erledigung vermerkt.« (59) Ja, das soll sie dann auch! Auf Seite 67 gibt es sie dann auch noch, die »eigene emotionale Betroffenheit«. Dieselbe ist ja nicht mal mehr kabarettfähig, aber hier, Publikationsjahr 2003, taucht sie wieder auf und läßt den Bauchdiskurs der 70er noch einmal durchscheinen.

Als ärgerlich empfinde ich die unverhohlene Werbung für Verlage, die es sich zur Aufgabe gesetzt haben, den Lehrern »Unterrichtsplaner« und die aus der Fachpresse bekannten Lehrerzimmer-Ac-

cessoires anzudienen. Nur hier (53) findet man Internetanschriften, die der Verlage nämlich; ansonsten geht der Autor mit dem Internet um, als sei *Google* eine Whiskymarke.

Schade ist, daß die Darstellung ganz auf Beispiele verzichtet. Dort, wo es um die Beratung, den Umgang mit dem »Problemschüler« geht (Kapitel 10 und 11), möchte man evtl. von den Erfahrungen des Autors lesen, wie sie auf dem Buchrücken werbend hervorgehoben werden. Es bleibt aber bei der stereotypen und ganz blassen Benennung des »Problemschülers«.

Abschließend gehe ich auf Dinge ein, die mir gefallen haben. Zum einen nenne ich hier die den Kapiteln vorgestellten Zitate: Epiktet, Seneca, Horaz, Luther, Humboldt, Nietzsche, Erich Fromm, Michael Ende; griechische, chinesische, literarische, philosophische, pädagogische Weisheiten. Das Problem ist, daß diese Kästchen »Zum Nachdenken« mehr versprechen, als im folgenden Text gehalten wird. Nützlich ist die »Selbstmanagement-Analyse-Bogen« genannte Liste (9–11, wiederholt auf 90–91). Sie gibt sozusagen die Stichworte für eine auf den Beruf bezogene Gewissenserforschung des Lehrers und erleichtert sicher das Gespräch in einer Runde von Kollegen, die eine Reflexion ihrer Arbeit vereinbart haben und diese strukturieren wollen. Diese Liste kann einen kollegialen Gedankenaustausch befruchten.

Gefallen hat mir auch, daß der Autor mehrfach auf einen Streßfaktor hinweist, der ganz häufig übersehen wird. Werden die Streßverursacher ansonsten gern in der institutionellen Anonymität und in der strukturellen Überbeanspruchung durch wenig konkret gefaßte Systeme gesucht, so wird hier sehr nachdrücklich die fehlende oder ungenügende Unterrichtsvorbereitung (52) erwähnt. Richtig: Es spricht einiges für die Einschätzung,

daß – umgekehrt – gute Unterrichtsvorbereitung und solides fachliches Wissen die besten Voraussetzungen für ein angemessenes Streßniveau sind.

Abschließend: Ratgeber- und Selbsthilfeleratur muß sehr gut sein, wenn sie dem ohnehin ramponierten Ruf der Gattung nicht schaden will. *Selbstmanagement im Lehrerberuf* überzeugt nicht.

Literatur

Zwiebelfisch. www.spiegel.de/zwiebelfisch

Kertész, András:

Philosophie der Linguistik. Studien zur naturalisierten Wissenschaftstheorie. Tübingen: Narr, 2004. – ISBN 3-8233-6047-7. 439 Seiten, € 68,00

(*Ralph A. Hartmann, Edinburgh / Großbritannien*)

Ohne Zweifel haben die wenigsten akademischen Linguisten unserer Tage jemals ein Handbuch der klassischen (oder – wie Kertész sie nennt – traditionellen) Wissenschaftstheorie von innen betrachtet, geschweige denn gelesen, obwohl dies dringendst angeraten wäre. Allerdings sei der Mehrheit, welche mit der Materie nicht vertraut ist, auch nicht unbedingt die Lektüre von Kertész' Buch *Philosophie der Linguistik* empfohlen, zumal das, was im Untertitel des Bandes als *naturalisierte Wissenschaftstheorie* bezeichnet wird, keinesfalls förderlich wäre für die weitere Entwicklung der systematischen akademischen Disziplin Linguistik – an dieser Stelle wird mit Absicht der Terminus Wissenschaft vermieden.

Kertész' Monographie, die eigentlich eher eine mehr oder weniger konsistent zusammengestellte Anthologie früherer Aufsätze des Autors darstellt, macht es sich zum Ziel, den Leser davon zu

überzeugen, daß die klassische Wissenschaftstheorie à la Popper überholt bzw. zumindest im Sinne der eben erwähnten *naturalisierten Wissenschaftstheorie* in Anlehnung an Quine stark überholungsbedürftig sei. Auf 412 Textseiten versucht Kertész dann immer wieder u. a. mit Floskeln wie etwa »es wurde gezeigt«, seine höchst spekulativen und teilweise haarsträubenden Postulate einer naiven Leserschaft manipulativ quasi als anerkannte Fakten zu verkaufen. Der größte Fehler, der von Kertész wie auch von den meisten akademischen Linguisten begangen wird, ist es, auf dem Dogma zu beharren, daß es sich bei der Linguistik um eine Wissenschaft handelt. Gäbe man sich in diesen Kreisen einfach damit zufrieden, daß man es bei dieser Disziplin nicht zuletzt aufgrund ihrer Uneinheitlichkeit in Sachen Forschungsgegenstand und Methodologie allenfalls mit Studien der systematischen *Beschreibung* von Sprache zu tun hat, die womöglich noch plausible, aber rein hypothetische Erklärungsversuche beinhalten, und würde den akademischen Linguisten schon in der frühesten Phase ihrer Ausbildung eingebläut, daß sie sich, so weit wie es eben möglich ist, an die Kriterien der von Kertész vehement attackierten klassischen Wissenschaftstheorie halten, dann wäre dem Fach mehr gedient als durch Kertész' Publikation.

Thematisch ist das Buch in sechs Teile mit insgesamt 28 (!) Unterkapiteln aufgegliedert. Im ersten Teil mit der etwas irreführenden Überschrift »Metalinguistik als Forschungsprogramm« steht eine theoretische Einführung in Kertész' Denkrichtung des sogenannten »reflexiv-heuristischen Naturalismus« im Vordergrund. Irreführend ist der Titel deshalb, weil in den folgenden drei Großabschnitten deutlich wird, daß Kertész nicht nur eine einzige Metalinguistik für möglich hält, die einfach nur beschreibt, was Gelehrte

machen, die das Phänomen Sprache untersuchen, sondern mehrere, an Disziplinen wie Wissenssoziologie, Kognitions-»Wissenschaft«, linguistischer Pragmatik und Katastrophentheorie orientierte Metalinguistiken, welche Kertész zu einer vermessenen Schlußfolgerung führen: »Die metawissenschaftliche Reflexion ermöglicht die Lösung objektwissenschaftlicher Probleme.« (241)

Anstelle einer einzigen neutralen und möglichst objektiv verfahrenen Metalinguistik bevorzugt Kertész dementsprechend in absolut unzulässigem Maße theoriegeladene Metalinguistiken. Um nur ein atemberaubendes Beispiel aus dem Bereich der Wissenssoziologie aufzugreifen, sei hier Kertész' Postulat genannt, »wonach die Klassifikation der Dinge nicht von ihren objektiven Eigenschaften bestimmt wird, sondern als das Ergebnis einer gesellschaftlichen Übereinstimmung zustande kommt« (125/126).

Hinter dieser Behauptung steckt der von Kertész gern zitierte Wissenssoziologe Bloor, der die Struktur der Erkenntnis als durch soziale Faktoren *kausal determiniert* sieht (162). Wenn dies tatsächlich der Fall wäre, würden wir heute noch die Planetenbewegungen in Epizykeln mit der Erde als Zentrum des Universums erklären.

Wenn im zweiten Teil des Buches die wissenssoziologisch basierte Metalinguistik – wie eben erwähnt – besprochen wird, so macht sich Kertész im dritten Teil an die kognitions-»wissenschaftlich« geprägte Metalinguistik. Dabei stehen ein modulares sowie ein holistisches Modell zur Debatte. Während Kertész im Kapitel zur modularen Metalinguistik diese gleich zu Beginn (und wohl unbeabsichtigt) völlig mit der Bemerkung entwertet, daß wir momentan über »keine empirisch oder theoretisch zwingenden Belege zur Identifizierung und Umgrenzung der Module des kognitiven Verhaltens des Menschen« (154) verfü-

gen, steht bei seiner Besprechung einer holistischen Metalinguistik u. a. die im Prinzip als trivial und somit nutzlos zu bezeichnende kognitive Metapherntheorie hervor.

Der vierte thematische Teil des Buches stellt noch weitere mögliche Ansätze für Metalinguistiken vor. Negativ sticht hier das Unterkapitel zur Möglichkeit einer katastrophentheoretischen Metalinguistik ins Auge, da es – wie generell die gesamte Publikation – ungemein umfangreiche theoretische Vorkenntnisse des Lesers voraussetzt und zudem ergebnislos bleibt. Abgeschlossen wird dieser vierte Teil sodann auf völlig inkohärente Weise, indem sich Kertész in Kapitel 19 mit der Frage auseinandersetzt, ob es noch so etwas wie germanistische Linguistik gebe, und den Abschnitt mit dem Titel »Zur Möglichkeit einer metalinguistischen Anwendung von ›Forschungsrahmen‹« versieht.

Der fünfte und thematisch letzte Teil der Publikation (Teil 6 stellt das Fazit dar) trägt die Überschrift »Traditionelle TWE«, was so viel bedeutet wie »traditionelle Theorie der wissenschaftlichen Erkenntnis« und womit die von Kertész als überholt klassifizierte klassische Wissenschaftstheorie Popperscher Prägung gemeint ist. In diesem Großabschnitt findet der Leser das inhaltlich gelungenste Kapitel des Buches vor, das sich mit plausibler Argumentation in einer Theorie der deutschen Affrikate beschäftigt. Darin analysiert Kertész eine (offenbar) überholte »Theorie« des Phonologen W. U. Wurzel, die herauszufinden versuchte, ob es sich bei den deutschen Affrikaten [ts] und [pf] um monophonemische oder biphonemische Phänomene handelt. Kertész Absicht ist es nachzuweisen, daß in linguistischen Theorien Widersprüche zulässig sein können, was ihm auch im Rahmen einer scharfsinnigen Analyse gelingt. Die Konsequenz daraus kann

jedoch nur eine von ihm nicht intendierte sein, nämlich daß – wie zu Beginn der Rezension bereits hervorgehoben – Linguistik nichts mit (empirischer Natur-) Wissenschaft zu tun hat.

Zeigt Kertész' *Philosophie der Linguistik* – mit Ausnahme des gerade erwähnten Kapitels – unverzeihliche inhaltliche Schwächen, die eine Empfehlung des Buches eigentlich ausschließen, so muß man dem Autor zudem vorwerfen, daß er sowohl das Personen- als auch das Sachverzeichnis am Ende unzulänglich bearbeitet hat. So mangelt es dem Personenindex beispielsweise an im Text vorkommenden relevanten Namen wie Aristoteles (357), Frege (128), Morris (254, 282), Russell und Tarski (45), oder es fehlen bei aufgeführten Gelehrten wie Carnap (282), Kripke (361, 403, 405) oder Popper (226) Seitenzahlen der Erwähnung. Ebenso verhält es sich beim Sachverzeichnis, wo man Begriffe wie Azande-Logik (111), Hempel-Oppenheim-Schema (u. a. 268), Kripke-Semantik (361) oder Sneed'sche Theoretisierungsrelation (265) vermißt.

Klein, Hans-Michael:

Cross Culture – Benimm im Ausland. Internationale Businessetikette. Länderbesonderheiten. Berlin: Cornelsen, 2004 (Das professionelle 1x1). – ISBN 3-589-23550-0. 180 Seiten, € 14,95

(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg)

Den Geschäftspartner warten lassen, sich öffentlich die Nase putzen, beim Essen schmatzen oder mit den Fingern essen – was als unhöflich oder gar beleidigend gilt, kann von Kultur zu Kultur sehr verschieden sein. Höflichkeit aber ist eine wichtige Strategie zur Gestaltung menschlicher Interaktion. Die Kenntnis solcher Verhaltensregeln ist daher not-

wendig, um in interkulturellen Situationen gegenseitige Fehlinterpretationen zu vermeiden. Nicht zuletzt deshalb spielt auch die Höflichkeitsforschung eine zentrale Rolle für die interkulturelle Kommunikation.

Kleins Buch versteht sich vor allem als Praxis-Ratgeber und wendet sich an Geschäftsleute ebenso wie an Touristen. Es möchte das vermitteln, »was Reisende brauchen, um sich in der Welt zu bewegen ohne anzuecken« (Vorwort). Dazu gehört neben landes- und kulturspezifischen Kenntnissen (Teil C, 81 ff.) auch ein Überblick über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Teile A und B). Die Fülle des dargebotenen Materials ist beachtlich, doch kommt es dabei gelegentlich auch zu erheblichen Verkürzungen und Pauschalisierungen. So werden in Kapitel 2.3 des ersten Teils (»Westen« versus »Osten«) fünfzehn Gegensatzpaare mit Charaktermerkmalen aufgestellt, »die von Kulturanthropologen herausgearbeitet wurden« und die den Unterschied zwischen westlichen und östlichen Kulturen kennzeichnen sollen. Demnach werden westliche Kulturen beispielsweise als »ernsthaft, effizient« beschrieben, während östliche Kulturen als »(nach-)lässiger, spaßorientiert« bezeichnet werden (18 f.). Zum »Westen« gehören »Europa, Nordamerika, Australien und alle damit irgendwie verwandten Kulturen, z. B. Südafrika«, in denen die »abendländischen Grundwerte« auf der Basis des griechischen Humanismus fest verankert sind (16).

Pauschalisierungen dieser Art, insbesondere in Form von dichotomischen Gegenüberstellungen, sind wenig hilfreich, denn sie erweisen sich meist als unzutreffend und fördern zudem die Klischeebildung. Die Behauptung, im Westen gelte die »Einforderung von Rechten und Pflichten«, während der Osten durch eine »Orientierung an Liebe, Freundlichkeit,

Sympathie, Gastfreundschaft, Höflichkeit« geprägt sei (19), erscheint als nahezu groteske Vereinfachung.

Sicher stehen hinter einfachen Verhaltens- und Höflichkeitsregeln größere Wertekomplexe, die gewissermaßen eine kulturelle Tiefenstruktur bilden. Sie werden in der täglichen Interaktion vorausgesetzt, aber nicht explizit gemacht. Ein sehr viel differenzierteres Bild bietet hierzu die kulturvergleichende Semantik, die sich unter anderem die Explikation dieser Tiefenstrukturen zur Aufgabe gemacht hat. Man spricht hier auch von »kulturellen Skripten« (vgl. Wierzbicka 1994; Goddard und Wierzbicka 2004).

Der zweite Teil behandelt kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Einige der unter der Überschrift »Kulturelle Universalien« genannten Determinanten (Sprache, Gesten, moralische Werte/Ethik, Gemeindeorganisation/Zusammenarbeit/Herrschaftsformen) treten dann bei den Unterschieden oder »Kulturellen Strukturmerkmalen« wieder auf (Sprache, nichtverbale Kommunikation, Wertorientierungen und Menschenbild, Verhaltensmuster: Sitten/Normen/Rollen, soziale Gruppierungen und Beziehungen), während andere wie Ehe, Nahrungstabus, persönliche Namen allein den Universalien vorbehalten bleiben und wieder andere, wie Wahrnehmung, Raumerleben, Zeiterleben, nur zu den Strukturmerkmalen gezählt werden (29 f.). Tatsächlich aber sind alle hier als Universalien bezeichneten Kategorien auch gleichzeitig kulturelle Strukturmerkmale und umgekehrt. Genauer gesagt handelt es sich um universale Kategorien, die in ihrer jeweils spezifischen Ausformung kulturelle Strukturmerkmale bilden.

Im weiteren Verlauf des zweiten Teils werden zwölf kulturelle Strukturmerkmale ausführlich behandelt. Man erfährt Interessantes über den Zusammenhang

zwischen Sprache und Wahrnehmung, über Unterschiede im Raum- und Zeiterleben sowie in der verbalen und nonverbalen Kommunikation, über unterschiedliche Menschenbilder, Wertvorstellungen, Verhaltensmuster und Farbsymboliken. Allerdings werden auch hier manche Aspekte zu undifferenziert und klischeehaft dargeboten, z. B. wenn es zum Thema »Sprechgeschwindigkeit« heißt:

»Südländer sprechen meist schneller als die Bewohner des Nordens, benutzen dabei aber auch mehr Wörter, um einen vergleichbaren Informationsgehalt zu vermitteln. Sie neigen mehr als die Nordländer dazu, Füllwörter ohne »Informationsbits« zu verwenden (Redundanz).« (55)

Wichtiger und nützlicher sind dagegen konkrete Hinweise auf mögliches Fehlverhalten in Verhandlungsgesprächen, etwa hinsichtlich der Möglichkeit, kontroverse Meinungen zu diskutieren (z. B. 131, 150). Am Ende des zweiten Teils informiert eine alphabetische Liste über »Anglizismen und Übersetzungsfallen« (77–80). Dabei wird nicht nur auf echte Interferenzfehler (*must not ≠ nicht müssen*) hingewiesen, sondern auch auf zahlreiche von der Sprachkritik angeprangerte Modeerscheinungen wie *Sinn machen*, *meinen* (im Sinne von »bedeuten«) oder das allgegenwärtige *nicht wirklich*. Selbstverständlich liefert der Autor zu jedem Fall die richtige bzw. stilistisch bessere Variante mit.

Der dritte Teil schließlich bietet praktische Verhaltensregeln für 33 ausgewählte Länder weltweit. Systematisch und immer in gleicher Reihenfolge erhält man detaillierte Informationen über Besonderheiten bei der Begrüßung, über Tischsitten, Dress-Codes, Einladungen und Gastgeschenke, Trinkgeld und Businessgepflogenheiten. Dazu gehört auch z. B. die Sitzordnung beim Geschäftsessen, die Nennung von Titeln in der Anrede oder der Austausch von Visitenkarten. Jedes

Kapitel endet mit »Tabus und Fettnäpfchen« sowie mit allgemeinen Hinweisen. Wer konkrete praktische Informationen sucht, wird hier fündig.

Literatur

Goddard, Cliff; Wierzbicka, Anna (Hrsg.): »Cultural Scripts«. *Intercultural Pragmatics*, Special Issue 1 (2004), 153–274.

Wierzbicka, Anna: »Cultural scripts. A new approach to the study of cross-cultural communication.« In: Pütz, Martin (Hrsg.): *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam, Phil.: Benjamins, 1994, 69–87.

Kohlmayer, Rainer; Pöckl, Wolfgang (Hrsg.):

Literarisches und mediales Übersetzen. Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (FASK 38). – ISBN 3-631-51982-6. 232 Seiten, € 42,50

(Beate Herberich, Verona / Italien)

Der vorliegende Band enthält zwölf der dreißig Vorträge, die Gastredner zwischen 1999 und 2003 im Rahmen des *Forums LiteraturÜbersetzen Germersheim* (Akronym: *FLÜGE*) hielten. Organisiert wird das Forum von der Fachgruppe *Literatur- und Medienübersetzung*, die im Wintersemester 1998/99 am Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim zusammen mit einem gleichlautenden Studien-Modul ins Leben gerufen wurde. Im Mittelpunkt der Beiträge stehen die Bereiche Übersetzungstheorie, Rezeptionsgeschichte und Übersetzungskritik sowie Werkstattberichte. Unisono spiegeln sie die Überzeugung wider, daß literarische und mediale Texte »weitaus vielfältigere sprachliche, kulturelle und übersetzeri-

sche Herausforderungen enthalten als Sachtexte, da sie nicht auf bestimmte Stile, Sachgebiete oder Adressaten festgelegt bzw. reduziert sind [...]« (7).

Der theorieorientierte Teil thematisiert grundlegende Fragen der literarischen und medialen Übersetzung. Den Anfang macht Rainer Kohlmayer, Mitherausgeber des Bandes und apl. Professor am Institut für Interkulturelle Kommunikation des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz Germersheim. Er stellt die These auf, Literaturübersetzen sei eine Sache der empathischen Kompetenz, des Einfühlungsvermögens. Literaturübersetzen spiele sich nicht nur auf kognitiver oder zerebraler Ebene ab (wie es die neuere Übersetzungswissenschaft theoretisiert), sondern auch oder vor allem auf emotionaler und körpersprachlicher Ebene. Es ist eine ästhetische Arbeit, bei der nicht »Text« (Wörter und Sätze), sondern »Menschen und menschliche Stimmen« (19) übersetzt werden, in deren emotionale und kognitive Welt es sich einzufühlen gilt.

Mit den Grenzen, an die jeder Übersetzer früher oder später stößt, beschäftigt sich Bernd G. Bauske. Er reflektiert über die Unmöglichkeit der Übertragung ikonisierter romanischer Minderheitssprachen ins Deutsche aufgrund unterschiedlicher kulturpolitischer Rahmenbedingungen. Ihr nationalsprachlicher Anspruch würde bei einer möglichen Übersetzung in einen Dialekt auf der pragmatischen Ebene verlorengehen, da das Deutsche als nichtüberdachte Nationalsprache dialektale Elemente hierarchisch unterordnet. Exemplarisch stellt er dazu zwei Übersetzungen asturianischsprachiger Texte vor.

In »Subversives Übersetzen: Tolkiens Frauen« legt Susanne Hagemann eine interessante Interpretation von *The Lord of the Rings* (1954/55) vor. Der Haupttext

des Klassikers sei androzentrisch, während der Subtext als feministisch bezeichnet werden könne. Durch übersetzerische Verfahren feministisch-subversiver Manipulation, für die Hagemann einige Beispiele nennt, kann der dem Haupttext entgegenlaufende Subtext des Ausgangstextes hervorgehoben werden. Somit ist »subversives Übersetzen eine feministische Tätigkeit« (70).

Sylvia Reinart äußert sich zu Theorie und Praxis von Untertitelung und Synchronisation, die die Herausgeber im Vorwort als die »neuesten Spielformen literarisch-medialer Übersetzung« (7) bezeichnen. Reinart erläutert Vor- und Nachteile sowie spezielle Problematiken von Untertitelung und Synchronisation. Außerdem liefert sie wertvolle Informationen über die Berufspraxis der Übersetzer von Untertiteln und Dialogbüchern.

Der zweite Themenkreis ist übersetzungskritischer und rezeptionsanalytischer Natur. Am Beispiel der Übersetzungen des *Doktor Faustus* erklärt Elke Kinkel den Paradigmenwechsel, der sich in der amerikanischen Wahrnehmung von Thomas Mann in den achtziger Jahren vollzog. Durch seine »Alleinübersetzerin« (121) Helen T. Lowe-Porter konnte sich Mann in der amerikanischen literarischen Welt als einer der größten europäischen Humanisten etablieren. Sie schwächte die emotionalen und sexuellen, insbesondere die homosexuellen Aspekte seines Romans stark ab. Diese Dimension des *Faustus* wurde erst nach der Veröffentlichung der *Diaries* im Jahr 1982 langsam wahrgenommen und Mann selbst in den Augen vieler amerikanischer Kritiker zu einem Vertreter der literarischen Homosexuellenbewegung. Ulrich Kautz plädiert in seinem Beitrag für die Anerkennung Franz Kuhns als Übersetzer und Bahnbrecher der chinesischen Literatur. Er lobt dessen Fähigkeit, im Leser ein echtes Interesse an China zu

wecken, und schließt mit der Aufforderung: »Also: Lesen Sie Kuhn! Es lohnt sich.« (144)

Karin Schindler widmet sich der Astrid-Lindgren-Rezeption in Frankreich und der Frage, wie weltliterarische Kinderliteratur an der Kulturbarriere scheitern kann. Die Probleme, mit denen Pippi Langstrumpf in Frankreich zu kämpfen hatte, sind ihrer Meinung nach vielschichtig; zum Beispiel zensierte Übersetzungen sowie unterschiedliche soziokulturelle und historische Entwicklungen der beiden Länder Schweden und Frankreich.

Für Johannes Westenfelder ist Georges Brassens »ein völlig französischer Gegenstand und daher letztlich unübersetzbar [...]« (165). Mit sprach- und kulturkontrastiven Argumenten setzt er sich dafür ein, die Chansons nicht zu übersetzen, weil dabei zu viele Anspielungen verloren gingen.

Die letzte Themengruppe umfaßt vier Werkstattberichte von LiteraturübersetzerInnen. Jürgen Blänsdorf beschreibt die Hürden, die es bei einer vers- und rhythmusgenauen Übersetzung von Plautus' lateinischer Komödie *Amphitruo* zu nehmen gilt. Hans-Joachim Schaeffer gibt Einblicke in den Herstellungsprozeß seiner neuen Versübersetzung von Camões' *Lusiaden*. Hans Stilette erläutert die Prinzipien seiner monumentalen Montaigne-Übersetzung. Hinsichtlich der Übersetzbarkeit solcher literarischer Werke bleibe dem Übersetzer letztlich nur der Versuch, »die Möglichkeit der Annäherung ans Unmögliche umsichtig zu erkunden und nach besten Kräften auszuschöpfen« (225). Gizella und Sandra Hemmer, Mutter und Tochter, erzählen, was ihre Übersetzung des ungarischen Bestsellers *Hopparesimi!* von Zoltán Zemplényi mit der Gründung des Hemmer-Verlages zu tun hat.

Fazit: Das im Vorwort genannte Ziel der *FLÜGE*-Veranstaltungen, »praxisnah, fachübergreifend und auf möglichst ansprechende Weise typische Probleme und Verfahren des Literatur- und Medien-Übersetzens zur Diskussion zu stellen« (7), findet sich auch in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes verwirklicht. Er wird so zu einer wertvollen Lektüre für (Literatur-)Übersetzer und literarisch interessierte Studenten, die sich den Herausforderungen der übersetzerischen Tätigkeit stellen wollen. Das Buch macht Lust dazu!

Köller, Wilhelm:

Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin: de Gruyter, 2004. – ISBN 3-11-018104-5. 925 Seiten, € 148,00

(Stephan Kampe, Regensburg)

Wilhelm Köller nimmt sich eine interdisziplinäre Bandbreite an Untersuchungsfeldern vor – Bilder, Denken und Sprache –, die dem universalen Anspruch nach Reminiszenzen an Ernst Cassirers Projekt einer Philosophie der symbolischen Formen weckt, das Sprache, Mythos und Erkenntnis auf einen übergreifenden systematischen Fluchtpunkt einer »Grammatik der symbolischen Formen« zulaufen lassen will. Ähnlich nimmt Köller den Begriff der Perspektivität als kulturellen, erkenntnistheoretischen und anthropologischen »Grundbegriff« bzw. als »Urphänomen« in den Blick (3, 26, 879). Es soll der »systematische Zusammenhang aller wichtigen Faktoren erfasst werden [...], die konstitutiv an visuellen und geistigen Wahrnehmungs- und Objektivierungsprozessen beteiligt sind«, wobei »sprachliche Zeichen als konstitutive Mittel angesehen werden können, um Vorstellungsinhalte

zu objektivieren« (3). Köller untersucht, geleitet durch ein »semiotisches Erkenntnisinteresse«, Phänomene der Repräsentation oder besser der Objektivierung, geht der Frage nach, »wie sich Subjektsphäre und Objektsphäre mit Hilfe von Zeichen in Kontakt bringen lassen und wie sich Sinn intersubjektiv vermitteln lässt« (3/4) – und findet in der Denkform der Perspektive einen multikompatiblen Zugangsmodus auch zu scheinbar heterogenen Bereichen und Themen.

Die Darstellung bewegt sich von der bildenden Kunst über das Denken zur Sprache und geht zunächst vom konkreten Begriff der Perspektive als visuellem Raumphänomen aus, das über die Phänomenologie der Wahrnehmung, vor allem aber in der Malerei greifbar wird. Die zwei anderen Großabschnitte zum »kognitiven Bereich« und »sprachlichen Bereich« sehen eine zunehmend offenere Anwendung der aus dem ersten Kapitel deduzierten Dimensionierungen von »Perspektive«, nämlich zunächst als Metapher für mentale Strukturen im Rückgriff auf die latente Übertragbarkeit von Sehen und Denken, wie sie der antike Theoria-Begriff fixiert, dann in der Untersuchung von Phänomenen der Perspektivik im sprachlichen Zugriff auf die Welt. Diese Streubreite und Begriffsdehnung könnte die Frage aufwerfen, ob hier, angesichts der Fülle auch scheinbar disparater Gegenstände, überhaupt noch ein systematischer Zusammenhang hergestellt werden kann: altägyptische Malerei und Renaissanceperspektivik, Platons Höhlengleichnis, der Universalienstreit, Spiegel und Monaden bei Cusanus und Leibniz oder neuzeitliches Subjektivitäts- und Relationsdenken nach Kant und Nietzsche, kognitionspsychologische und semiotische Modelle oder Lexik, Grammatik und Pragmatik seien nur exemplarisch als Anlaufpunkte genannt. Aber gerade auch über die Multiperspek-

tivität in Köllers Darstellung soll der Grundgedanke verifiziert werden, daß Perspektive sich im neuzeitlichen Bewußtsein zu einer universal applizierbaren, einer apriorischen und gegenstandsunabhängigen Denkkategorie entwickelt hat, die dem Menschen Strukturierungs- und Ordnungsleistungen sowie Sinnstiftung ermöglicht und über die das Subjekt flexibel auf Wirklichkeit zugreifen kann. Damit ist auch die etwaige Differenz zwischen konkreter und metaphorischer Verwendung von »Perspektive« zugunsten des Verständnisses als einer transzendentalen Kategorie im Sinne Kants bzw. als einer symbolischen Form im Sinne Ernst Cassirers aufgehoben. Im Verlauf einer lohnenswerten und erhellenden Lektüre, für die der Verfasser guten Gewissens Geduld reklamieren kann (27), werden die strukturellen Homologien durch die Brille der perspektivitätstheoretischen Betrachtung zunehmend deutlicher und werden die Bereiche Kunst, Denken und Sprache auf plausible Weise füreinander transparent. Ernst Cassirers kultureller Umwertung von Kants Erkenntnis-kategorien zu historisch variablen Kulturkategorien folgend, berücksichtigt die Darstellung das diachrone Moment von Perspektivik. Es wird erkennbar, daß sich vor allem das Bewußtsein von einer modernen Perspektivik, über die das Subjekt die Dinge funktional ordnet und relational erst entwirft, Ergebnis einer Evolution ist: »Frühe Kulturstufen scheinen den Raum [...] als Resultat [...] der Eigenschaften von Dingen verstanden zu haben.« (34) Der Übergang von der Substanzen- zur Funktionsontologie, der sich auch am Paradigmenwechsel zur Zentralperspektive manifestiert, zielt letzten Endes auf ein sinnstiftendes und kulturprägendes Subjekt, das seine Position multiperspektiv variieren und die Erscheinungen konstruktiv unter verschiedenen Aspekten in

seinem Horizont gruppieren kann. Wahrheit wird dann nicht mehr über die Korrespondenz von Denken und Wirklichkeit, sondern im kommunikativen Konsens objektiviert.

So beruht die sprachwissenschaftliche Analyse auf einem akribisch umrissenen Begriff von Perspektivität als kulturellem Phänomen. Dieser Teil bietet auf zwei Dritteln des knapp 900 Seiten umfassenden Opus Mikro- und Makroanalysen, bei denen kaum ein Gebiet von der Lexik über die Grammatik bis zur Textsorten- oder Erzähltheorie oder der semiotischen Erschließung von Sprachphänomenen der Lüge, Ironie oder Paradoxie ausgespart wird. Daß dabei der Erkenntniswert graduell unterschiedlich ausfällt, ist dem Anspruch größtmöglicher Vollständigkeit geschuldet. Beispielsweise führt der Zugang zur Metaphorik unter dem Leitgedanken der Perspektivik zu inspirierenden Einsichten: inhärente Polaritäten und Widersprüchlichkeiten in den Objektivierungsfunktionen und Prädikationsstrukturen von Metaphern provozieren Deutungsaktivitäten, gliedern Wirklichkeit auf und machen »immanent immer darauf aufmerksam, dass wir die jeweiligen Sachen nur medial gebrochen bzw. perspektivisch interpretiert wahrnehmen können« (612).

Eine Kostprobe zur Grammatik mag hingegen eher als eine leichte Umakzentuierung von Bekanntem erscheinen:

»Während die verschiedenen Tempus- und Modusformen dazu verwendet wurden, die pragmatische Relevanz und den situativen Geltungsanspruch von Aussagen metainformativ zu qualifizieren, um auf diese Weise Gesamtvorstellungen ein pragmatisch-semantisches Sinnrelief zu geben, dienen die Genusformen eher dazu, unsere Blickrichtungen beim Aufbau und bei der Wahrnehmung von Gesamtvorstellungen zu beeinflussen. Sie helfen entscheidend dabei, unseren Vorstellungsraum gestalthaft zu ordnen [...]« (471)

Nicht immer bietet das Buch Neues, nicht zu jedem Teilaspekt eine ausgewogene Forschungsdebatte, und nicht immer greift die Leitkategorie Perspektive in gleichem Maße. Aber Köllers Werk ist weit mehr als ein Kompendium, wenn gleich es einen enzyklopädischen Zugriff dank eines umfangreichen Inhaltsverzeichnisses, Sach- und Personenregisters ebenfalls möglich macht. Es entfaltet einen kulturhistorisch aktuellen Leitgedanken auf sorgfältige und fundierte Weise und verbindet Sprache mit Anthropologie. Es ist lesbar als positives Plädoyer für das perspektivische Potential von Sprache als dynamischem und konstruktivem Zugangsmedium zur Welt im Sinne Wilhelm von Humboldts (274/75), als Plädoyer auch für die Sprachwissenschaft als »hermeneutisch orientierte[r] Kulturwissenschaft« (881). Es löst dieses Ideal in der Darstellung ein, die, angereichert durch erhellende Anekdoten, den Leser sprachlich in den »Sog« von Köllers Sehepunkt und in einen weiten Horizont einzubinden vermag – und dabei den Leser inspiriert, eigene Perspektivierungen vorzunehmen und den Betrachterstandort gewinnbringend und individuell in Köllers Untersuchung zu verschieben.

Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzberg, Jürgen (Hrsg.):

Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M.: Lang, 2004. – ISBN 3-631-52719-5. 231 Seiten, € 42,50

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Diese Sammlung von Vorträgen, »Statements« und Diskussions-Transkripten dokumentiert eine titelgleiche Tagung aus dem Vorjahr (Februar 2003 im Thüringischen Bad Berka). »[V]or dem Hin-

tergrund der PISA-Studie« (7) – allerdings PISA 2000, wie der Vortrag von Cordula Artelt, Berlin, über »Lesestrategien« zeigt – werden vor allem zwei Ziele verfolgt: mehr Erfahrung mit hilfreichen und texterschließenden »Aufgabenkonstruktionen« (Vorwort, 8) und mehr Klarheit in der Bewertungspraxis. Die Vorträge haben die Form wissenschaftlicher Artikel, mit ausführlichen Fußnoten und mit vollständig abgedruckten Belegtexten (Lesebuchgeschichte, Gedicht, Schülerarbeit). Der längste Vortrag (Börthe Dörksen, »Lernziel ›Textverstehen‹«, 91–137) entspricht in Aufbau und Darstellungsweise eher einer Seminararbeit über eine Unterrichtsreihe, bleibt auch ohne Repliken, ebenso wie das (abschließende?) Referat von Joachim Fritzsche (Halle/Wittenberg) über »Chancen und Probleme von Multiple-Choice-Tests«. Vielleicht ergibt sich diese Isolation auch dadurch, daß hier das zweite Thema, die Bewertungsproblematik, überwiegt.

Die übrigen vier Vorträge haben mehr das erste Thema, den Verstehensprozeß, im Blick (auch Heiner Willenbergs Leitfrage nach der Erfäßbarkeit von »Textverstehen durch Testaufgaben« ergibt eher ein vielschichtiges und geradezu vernünftliches hermeneutisches Paradestück, am Beispiel von *Des Kaisers neue[n] Kleidern*). So zielen sie, deutlich kommunikativer, auf das Publikum, das dann auch fachkundig und fundiert zu Wort kommt: Es gibt zu jedem Vortrag zwei Statements, die aber teilweise wie eigene Kurzreferate unabhängig vom Vortrag verfaßt scheinen und nur gelegentlich darauf Bezug nehmen (zwei Statements, von Deutsch-FachleiterInnen zu unterschiedlichen Vorträgen formuliert, spiegeln völlig kontroverse Erfahrungen mit dem Thüringischen Zentralabitur, ohne daß dies editorisch abgeglichen oder erklärt wird). Außerdem sind jedem Vortrag mehrere freie Diskussionsbeiträge

als Transkriptionen angefügt, so daß die Lebendigkeit der Tagung deutlich wird, allerdings auch mit allen Wiederholungen, Bezügen auf Vor-Vor-Redner, Unklarheiten usw.

Auf jeden Fall sind selbst die Wiederholungen sehr anregend, wenn es um das vielfach variierte Grundproblem geht: das »Spannungsverhältnis zwischen kreativem Freiraum und Aufgabenbindung« (139), das Kaspar H. Spinner in seinem Vortrag u. a. mit Gedichtbeispielen (G. Eich, S. Kirsch) untersucht. Es wird von Juliane Köster mit den Schlüsselwörtern »Offenheit« und »Komplexität« in der kritischen Analyse eines Aufgabenbeispiels (Gedichtvergleich 10. Jg., NRW) exemplifiziert. Hierbei kommt auch einmal Fremdsprachendidaktik in den Blick (im Rückgriff auf das Wolffsche Modell zum »Zusammenspiel von Daten- und Wissensbasis«, 177, 182 f.; ähnlich im Statement von Iris Winkler, Jena, 87 f.). Aber die Gesamt-Übersicht zu diesem Buch zeigt, daß mit dem Untertitel *Deutschdidaktische Positionen* der muttersprachliche Deutschunterricht anvisiert ist.

Kurzrock, Tanja:

Neue Medien und Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, 2003 (Germanistische Linguistik 239). – ISBN 3-484-31239-4. 335 Seiten, € 98,00

(Sabine Ylönen, *Jyväskylä / Finnland*)

Bei vorliegender Untersuchung handelt es sich um Tanja Kurzrocks Dissertation, in der sie die Mediennutzung und Medienenerfahrung von Achtklässlern sowie deren subjektive Theorien zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit untersucht. Die mittels Fragebögen gewonnenen quantitati-

ven Ergebnisse der Studie werden ergänzt durch qualitativ ausgewertete Einzelinterviews mit den Schülern.

Während der Lektüre wird deutlich, wie schnell die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien fortschreitet. In der 1999 durchgeführten und 2003 publizierten Studie wurde z. B. noch nach dem Gebrauch des Pagers gefragt, eines Geräts, das längst vom Mobiltelefon ersetzt wurde und an das man sich kaum noch erinnert. Schon zum Zeitpunkt der Studie wurde das Handy mit Abstand am häufigsten von den Befragten genutzt, gefolgt (mit großem Abstand) vom Anrufbeantworter eines Festnetztelefons. Kommunikation mit E-Mail war zum Zeitpunkt der Studie unter deutschen Achtklässlern noch erstaunlich wenig verbreitet, und das Internet spielte auch ansonsten laut Umfrage eine nur marginale Rolle.

Insgesamt ergab sich, daß Mädchen sich mit neuen Medien schlechter auskannten und sie auch seltener nutzten als Jungen, während die Schulform (Hauptschule, Gesamtschule, Realschule oder Gymnasium) keinen Einfluß auf die Fertigkeiten hatte. Eine Ursache für letzteres ist sicher die ebenfalls in der Studie festgestellte Tatsache, daß neue Medien zumindest damals kaum in der Schule thematisiert oder benutzt wurden. Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Medien korrelierte verständlicherweise jedoch mit der Einstellung von Familie und Freunden. Alle Befragten gaben an, daß sie die Bedeutung der neuen Medien für das spätere Arbeitsleben als wichtig ansahen.

Befragt zur Mündlichkeit oder Schriftlichkeit der Kommunikation mit neuen Medien konnten Mädchen sowohl hinsichtlich der medialen als auch der konzeptionellen Ebene mehr Aussagen treffen als Jungen (zwei Drittel der Aussagen stammten von Mädchen). Schüler mit großer Medienerfahrung und solche, de-

ren Lieblingsfächer Naturwissenschaften und Technik (und nicht Sprachen) waren, orientierten sich bei ihrer Kategorisierung eher an der medialen Ebene.

Aus den Ergebnissen der Studie leitet die Autorin eine dreifache Aufgabe für die Schule ab: sie müsse 1. an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen, 2. Basiswissen über neue Medien in Form erweiterter Kulturtechniken oder informationstechnischer Grundbildung (ITG) vermitteln und 3. zu selbstbestimmter, kreativer, sozialverantwortlicher und reflektierter Nutzung neuer Medien befähigen. ITG und Medienerziehung dürften dabei nicht auf den Mathematik- und Informatikunterricht abgewälzt, sondern müssten in fächerübergreifende Projekte integriert werden. Gerade dem Deutschunterricht komme große medienpädagogische Verantwortung zu. Für die Vermittlung von rezeptiven und produktiven Basiskompetenzen zum Umgang mit neuen Medien gab es jedoch zumindest zum Zeitpunkt der Untersuchung noch kaum konkrete Vorschläge zur Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht.

Im 6. Kapitel macht die Verfasserin deshalb selbst Vorschläge zur Integration neuer Medien in den Deutschunterricht und stellt Unterrichtsmodule und -projekte vor. Ausführlich wird ein von ihr verfaßtes Schulbuchkapitel dargestellt, bei dem es darum geht, Informationen über Mumien u. a. mithilfe des Internets zusammenzutragen, zu ordnen und zusammenzufassen. Interessant ist auch das angeführte Projekt »Sich schreibend in der Welt vernetzen«, in dem Aspekte der Übergänge konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in neuen Medien auf rezeptiver und produktiver Ebene behandelt werden.

Abschließend zieht die Autorin Schlußfolgerungen zur Notwendigkeit einer medienpädagogischen und -didaktischen Lehrerausbildung, zu der auch der

Erwerb eigener medienpraktischer Kenntnisse gehört. Interessant wäre zu wissen, ob und wie die Anregungen der besprochenen Studie inzwischen in Schule und Lehrerausbildung umgesetzt wurden.

Langer, Stefan; Schnorbusch, Daniel (Hrsg.):

Semantik im Lexikon. Tübingen: Narr, 2005. – ISBN 3-8233-6099-X. 267 Seiten, € 54,00

(Matthias Hölzner, Dortmund)

Der Sammelband *Semantik im Lexikon* enthält die auf der DGfS-Tagung des Jahres 2003 in der gleichnamigen AG gehaltenen Vorträge. Die lexikalische Semantik ist gegenwärtig ein besonders in der Computerlinguistik viel diskutiertes Gebiet, was sich auch in der Art der Beiträge dieses Buches manifestiert, welche zumeist aus der Perspektive der maschinellen Sprachverarbeitung verfaßt sind.

Zwei Aufsätze des Bandes beschäftigen sich explizit mit der Bildung semantischer Verbklassen; eine solide semantische Klassifizierung lexikalischer Einheiten ist wesentliche Voraussetzung für die maschinelle Sprachverarbeitung, insbesondere für die Bereiche Information Retrieval und Maschinelle Übersetzung. Daher beschäftigt sich der Beitrag von Daniel Schnorbusch (33–58) mit der bekannten Methode von Beth Levin (1993), die er nach eingehender Analyse ausdrücklich zurückweist und stattdessen eine Klassifizierung präferiert, die auf der Grundlage von semantischen (und nicht syntaktischen) Eigenschaften der Verben erfolgt – wobei nicht übersehen wird, daß das syntaktische Verhalten der Verben durchaus von der Semantik beeinflusst wird. Dabei werden die Kompo-

nenten, die die semantischen Eigenschaften der Verben konstituieren, nämlich »semantische Relationen, semantische Valenz und semantische Rollen« (34), ausführlich besprochen; Schnorbusch diskutiert in diesem Zusammenhang insbesondere die Eruierungsmöglichkeiten für die semantische Valenz, explizit für die Valenzdimension der Argumenthaftigkeit. Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit den bisher vorgelegten Testverfahren favorisiert er einen »Negationstest«, bei dem die Existenz des zu testenden Verbbegleiters explizit verneint wird. Bei Argumenten führt dies in der Regel zu inakzeptablen Konstruktionen (vgl. 48: **Der Kapitän aß, aber es gab kein Essen, das er aß*), bei anderen Konstituenten ist eine solche Konstruktion in der Regel unproblematisch (vgl. ebd. *Der Kapitän aß, aber es gab kein Besteck, mit dem er aß*). Sabine Schule im Walde betont in ihrem Beitrag (59–86) hingegen den Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Verben und deren Verhalten in Bezug auf die Argumentrealisierung:

»We can utilise this meaning-behaviour relationship in that we induce a verb classification on basis of verb features describing verb behaviour (which are easier to obtain automatically than semantic features) and expect the resulting behaviour-classification to agree with a semantic classification to a certain extent.« (60)

Auch komplexe Lexikoneinheiten sind in der Bandbreite semantischer Fragestellungen enthalten, die in diesem Band besprochen werden. Zum einen beschäftigt sich der Beitrag von Stefan Langer (179–202) mit verbonominalen Konstruktionen, wobei herausgestellt wird, daß etliche Schwierigkeiten in diesem Bereich auf unklare Begriffsdefinitionen zurückzuführen sind, die für das Deutsche insbesondere in der synonymen Verwendung der Bezeichnungen »Funktionsverbgefüge« und »support verb construc-

tions« liegen (obwohl beide Konzepte nicht identisch sind, vgl. auch Hölzner i. V.). Nach einer kurzen Literaturdurchsicht zu diesem Thema (180 ff.) legt Langer eine formale Definition der »support verb constructions« vor, die sprachunabhängig und unabhängig von einer bestimmten Grammatiktheorie ist. Schließlich werden einige Ansätze der Computerlinguistik zur automatischen Extraktion von »support verb constructions« diskutiert. Zum anderen besprechen Ricarda Dormeyer, Ingrid Fischer und Sylvia Weber Russell (203–221) die Frage, wie sich aus Metaphern und Idiomen und ihren jeweiligen Variationsmöglichkeiten eine wörtliche Bedeutung ableiten und adäquat in einem elektronischen, merkmalsstrukturbasierten Lexikon kodieren läßt. Dazu legen sie einen Ansatz vor, in dem das Aufspüren von Idiomen und Metaphern mit Hilfe von grammatischen Regeln erfolgt; vor allem die Einbindung des Kontextes spielt hier eine große Rolle, denn zumeist scheint der Kontext zu determinieren, ob eine Phrase wörtlich oder idiomatisch zu verstehen ist.

Schließlich enthält der Sammelband drei Beiträge, die über aktuelle Lexikonprojekte berichten. Bei jeder lexikalischen Datenbank, die semantisches Schließen (z. B. für das Text-Retrieval) unterstützen soll, ist die Behandlung derivationaler Semantik von großer Bedeutung. Der Artikel von Rainer Osswald und Hermann Helbig (87–128) informiert diesbezüglich über die Repräsentation derivationaler Semantik im Computerlexikon *HaGenLex*, einer domänenunabhängigen lexikalischen Datenbank für das Deutsche, die seit 1996 an der Fernuniversität Hagen entwickelt wird. Dabei konzentrieren sich die Autoren auf deverbale Substantive; insbesondere zwei Probleme, die für eine automatische Erzeugung von lexikalischen Einträgen für

deverbale Substantive wesentlich sind, werden ins Visier genommen: die Vorhersage von Resultatsnominalisierungen und die Interpretationsmöglichkeiten für das postnominale Genitivattribut. Dazu wird der Ansatz von Ehrich/Rapp (2000), der die beiden genannten Aspekte auf der Basis der LSS (lexikalisch-semantischen Struktur) des Basisverbs zu erklären versucht, herangezogen (108 ff.) und einer kritischen Analyse unterzogen (114 f.); einige weitere, in Osswald/Helbigs Ausführungen nicht genannte Problemfelder des Ansatzes von Ehrich/Rapp finden sich in Hölzner (2005). Im letzten Abschnitt dieses Aufsatzes wird der Frage nachgegangen, inwiefern eine Applikation der von Ehrich/Rapp vorgeschlagenen semantischen Beschreibungen (LSS) auf *HaGenLex* möglich ist, wobei sich die Autoren vor allem auf die Vorhersage von Resultatsnominalisierungen konzentrieren. Hierzu konstatieren sie:

»[...] although the predictions of Ehrich and Rapp concerning the existence of result interpretations have to be taken with care, we think it worthwhile to pursue the program further to automatically infer possible interpretations of deverbal nouns on the basis of the lexical semantics of the corresponding verbs.« (123)

Hans Christian Boas erörtert in seinem Beitrag (129–159) einige allgemeine linguistische Fragestellungen und die entsprechenden, im Rahmen des *FrameNet*-Projektes erarbeiteten Lösungen (im Kontrast zu den Lösungen im *WordNet*-Projekt). Insbesondere die Fragen nach der Konstruktion eines solchen Lexikons, welche Informationen ein solches Lexikon bereitstellen sollte und wie die Informationen aufbereitet und zugänglich gemacht werden, stehen dabei im Mittelpunkt. Während die Struktur von *WordNet* auf semantische Relationen wie Synonymie, Hyponymie, Meronymie und

Troponymie setzt, repräsentiert *FrameNet* eher eine praktische Anwendung der Frame-Semantik. Ebenso werden die unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Projekte herausgestellt, nämlich die Ausrichtung auf eine semantische Datenbank bei *WordNet* und die Bildung einer Ressource für die Computerlexikographie bei *FrameNet*. Eine Auflistung am Ende des Beitrags führt die wesentlichen Unterschiede beider Datenbanken tabellarisch auf. Zudem bespricht Claudia Kunze in ihrem Beitrag (161–178) die lexikalisch-semantischen und konzeptuellen Relationen des (auf der Grundlage von *WordNet* entwickelten) deutschen Wortnetzes *GermaNet*.

Den Rahmen für die angesprochenen Fragekomplexe bilden zwei thematisch recht unabhängige Beiträge. Den ersten Aufsatz des Sammelbandes hat Veronika Haderlein (9–32) zu der Fragestellung verfaßt, welche Rolle die Semantik bei der Bestimmung sog. »zentraler Wortschätze« spielt. Der abschließende Aufsatz von Ghil'ad Zuckermann (223–267) behandelt das Aufspüren von Bedeutungs- und Formzusammenhängen sprachlicher Zeichen. Dabei steht die sog. »phono-semantische Abgleichung« (PSA) im Mittelpunkt des Interesses, »ein Verfahren, bei dem ein Fremdwort in der Zielsprache mit Hilfe von linguistischem Material aus dieser Sprache reproduziert wird, das jenem Fremdwort sowohl in seiner Bedeutung als auch im Klang gleicht« (223). Zuckermann sieht PSA v. a. in zwei Sprachkategorien als »weit verbreitetes« Phänomen an, nämlich in sog. »wiedererfundenen« Sprachen (z. B. Israel) und in Sprachen, die eine »phonographische« Schrift benutzen (z. B. Chinesisch; vgl. 229 ff.). Insbesondere die Vielzahl anschaulicher Beispiele ist in Zuckermanns gelungenem Plädoyer für PSA als »vernachlässigte[m] Universalphänomen« (229) zu loben.

Insgesamt beleuchten die elf Beiträge dieses Sammelbandes die aktuelle Diskussion, wie semantische Informationen in natürlichsprachlichen Lexika und in der maschinellen Sprachverarbeitung erfaßt und repräsentiert werden können. Dabei werden grundlegende linguistische Fragestellungen erörtert wie bspw. die nach der Repräsentation von Semantik im Grundwortschatz oder die nach der Behandlung von Derivationen oder Idiomen. Die Interdependenzen zwischen Syntax und Semantik, vor allem aber die computerlinguistische Perspektive, Kodierungsformalismen, Datenakquisition und Datenrepräsentation in elektronischen Wörterbüchern, stehen dabei zumeist im Vordergrund.

Literatur

- Ehrich, Veronika; Rapp, Irene: »Sortale Bedeutung und Argumentstruktur: -ung-Nominalisierungen im Deutschen«, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 19, 2 (2000), 245–303.
- Hözlner, Matthias: *Substantivvalenz. Empirische Untersuchungen zu semantischen und syntaktischen Umgebungen deutscher Substantive*. Dissertation Universität Dortmund, 2005.
- Hözlner, Matthias: »Vom Nutzen eines Stützverbgefüge-Ansatzes zur Eruiierung der Substantivvalenz für das Deutsche.« (in Vorbereitung).
- Levin, Beth: *English Verb Classes and Alternations. A preliminary Investigation*. Chicago: Chicago University Press, 1993.

Limbach, Jutta (Hrg.):

Das schönste deutsche Wort. Ismaning: Hueber, 2005. – ISBN 3-19-007891-2. 157 Seiten, € 19,95

(Anneliese Stein-Meintker, Erlangen)

Der internationale Wettbewerb, den der Deutsche Sprachrat mit dem Goethe-Institut 2004 ausgeschrieben hatte, fand

große Resonanz: aus 111 Ländern (SZ, 24.10.2004) kamen 22.838 Einsendungen. Fast ein Viertel der Vorschläge kam aus dem Ausland, darunter den USA vor der Schweiz und Österreich; 65 Prozent der Vorschläge kamen von Frauen. Eine Altersbegrenzung gab es bei den deutsch-begeisterten Teilnehmern nicht, der Untertwettbewerb war für Kinder reserviert. Wichtig war der Jury aus Mitarbeitern des Deutschen Sprachrats, der Gesellschaft für deutsche Sprache und des Goethe-Instituts, wie die individuelle Wahl begründet wurde. Dabei spielte es keine Rolle, ob sich der Einsender mehr für den Klang oder den Inhalt oder die Assoziation begeisterte, ob die Begründung ausführlich oder knapp und präzise war oder gar, ob die Einsender prominente Deutsche oder einfach Deutschlerner waren.

Das schönste Wort der Kinder lautete »Libelle«. Sylwan Wiese (9 Jahre) hat seine Wahl so begründet: »Mein schönstes deutsches Wort ist »Libelle«, weil ich Wörter mit dem Buchstaben <l> liebe.« Es läßt sich leicht aussprechen, »flutscht so auf der Zunge« und ist freundlich. Für die Erwachsenen heißt das schönste deutsche Wort »Habseligkeiten«, danach folgen »Geborgenheit« und »lieben«.

174 Wettbewerbsbeiträge, von »Hauch« (18) bis »Anstand« (148), sind ein Lesevergnügen, das der Hueber Verlag mit einem ungewöhnlich schönen Bild- und Sprachband bietet. Vielleicht sollte man mit dem Beitrag »Lust« (54–57) beginnen. Christine Stark hatte als pausierende Redakteurin für sich einen »Musteraufsatz« geschrieben und mit anderen über das schönste deutsche Wort diskutiert, auch darum ging es im Wettbewerb – Lust an der Sprache zu wecken, sie sich bewußt zu machen. Die ausgefallenen Bilder stützen die Poesie und Ästhetik des Buches, und so ist es völlig verständlich, daß sich solch Material nicht in

alphabetischer Reihenfolge präsentieren läßt.

Zu Wort kommen auch Jurymitglieder, deren Texte die Beiträge einrahmen und die sich verzaubern ließen: L. M. Eichinger, auch wenn es *das* »Zauberwort [...] nicht geben« kann, allerdings den Wortzauber! Jutta Limbach ließ sich z. B. dadurch erfreuen, »mit welchem Witz und welcher Ironie sich die Mehrzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf dieses Spiel eingelassen hat«. Lothar Müller und Rolf C. Peter bemerken, welch »ein aussichtsloses Unterfangen« es war, die Wörter und ihre Begründungen für das Buch auszusuchen: »Weder im Namen der Vernunft noch der Muse konnte die Jury den Sieger küren. Die Wahl war Willkür im schönsten Sinn des Wortes.« (15) Der Leser kann sich freuen, denn sie ist trefflich gelungen.

Wie könnten Deutsch-als-Fremdsprachelehrer dieses Buch im Unterricht verwenden? Ich habe es an einem Wochenende voller Begeisterung gelesen und meine Auswahl getroffen. Einige längere Texte lassen sich wunderbar lesen: W. Joops Gedanken zur »Heimat« (23), W. Kaminers »Staatsangehörigkeitenangelegenheiten« (80–81) oder S. Schlemmers »geistesgegenwärtig« (118), was sich schön mit Medienpräsenz vergleichen ließe. Manche Beiträge lassen »behutsam« (87) den Wortschatz glänzen, regen zum Rück- und Umdenken an, wie »tafeln« (62). Was »Fernbedienung« auch noch beinhalten kann, zeigt ein feinfühligere Beitrag (104–105). Viele Beiträge geben Anstoß zu interkulturellen Vergleichen (»Zeitlupe« vs. »slow motion«, 58) oder lassen unsere Gefühlsbetontheit (»Heimweh«, »Fernweh«, oder »Klassiker« wie »Gemütlichkeit«) zu Wort kommen. »Sprachlos« (142) wird man ganz gewiß nicht, sondern sogar nachdenklich über vermeintlich banale Wörter. Viele prägnante Ausdrücke wie »vielleicht«, »ei-

gentlich«, »doch« oder »nichtsdestotrotz« sind Überlegungen auch im Grammatikunterricht wert. Aber auf die Idee wären Sie »eh« (124) auch gekommen.

In den Buchumschlag sind Beispielwörter eingepreßt, auf den Einführungsseiten (6–7) sind die gekürzten Wörter alphabetisch aufgereiht, und auf Seite 154 finden sich zusätzliche Wörter, die den Reichtum insbesondere der Komposita herrlich belegen. Im geheimen habe ich mir eine alphabetische Liste mit Seitenzahlen für den schnellen Zugriff im Unterricht gewünscht.

Der Zuspruch und das Schmunzeln der Studenten im Unterricht hat aber bewiesen, daß dies ein Buch der anderen Sorte ist: zum Wundern, zum Genießen, zum »nochmal« (90) Lesen, als Inspiration zur Poesie und Kreativität und zum Verschenken an Liebende der deutschen Sprache.

Kein Wunder, daß es mit dem *In Puncto Buch Förderpreis* auf der Leipziger Buchmesse 2005 ausgezeichnet wurde!

Linthout, Gisela:

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam: Rodopi, 2004 (DEUTSCH Studien zum Sprachunterricht und zur Interkulturellen Didaktik 6). – ISBN 90-420-1128-9. 188 Seiten, € 40,00

(Karl-Hubert Kiefer, Warschau / Polen)

Das vorliegende Buch ist Ergebnis eines mit Partnern (Schüler, Fach- und Fremdsprachenlehrer, Experten aus Wirtschaft und Lehrerfortbildung) aus Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Polen und Tschechien durchgeführten und vom Leonardo-Programm sowie der EU-Kommission unterstützten Projekts unter dem Titel: *Handlungsorientiertes Ausbil-*

dungsprogramm für DaF im Beruf auf Fachschulniveau. Das Material versteht sich als Trainingsprogramm für Lehrende in einem handlungsorientierten Unterricht und ist vorgesehen für den Einsatz im Rahmen der Aus- und Fortbildung sowie zum Selbstlernen.

In einer allgemeinen Einleitung skizziert das Autorenteam zunächst die Rolle des Fremdsprachenunterrichts vor dem Hintergrund sich wandelnder beruflicher Anforderungen und einer steigenden Nachfrage nach spezifischen Fremdsprachenkenntnissen an international ausgerichteten Arbeitsplätzen. Hieraus leitet sich der erklärte Anspruch des Trainingsprogramms ab:

»Aus den Bedarfs- und Bedürfnisanalysen einerseits und der Analyse der Situation des Fremdsprachenlernens an beruflichen Schulen andererseits ergibt sich für uns der eindeutige Schluss: Es besteht ein dringender Handlungsbedarf für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts im beruflichen Bereich, um den Widerspruch zwischen theoretisch formulierten Postulaten und der Praxis endlich anzugehen.« (7)

Im nächsten Abschnitt wird das Bildungskonzept der Handlungsorientierung mit seinen grundlegenden Merkmalen schüleraktiver Unterrichtsorganisation, Ergebnisorientiertheit, Ganzheitlichkeit etc. skizziert und der Aufbau des Buches erklärt: Unterschieden wird nach Abschnitten bzw. Bausteinen, wobei jeder dieser Bausteine neben einem theoretischen Teil Leitfragen für die Umsetzung in die Praxis beantwortet, Anregungen und Beispiele gibt und in einem separaten Anhang mit Zitaten, Thesen und Kopiervorlagen aufwartet.

Baustein 1 stellt das didaktische Konzept »Handlungsorientierter Unterricht« vor, erläutert, welche Auswirkungen es auf die Akteure, Methoden und Materialien des Unterrichts hat und diskutiert für die Umsetzung wichtige Aspekte wie die

unterrichtliche Phasierung oder die Leistungsbewertung von Handlungsprodukten.

Baustein 2 gibt einen Überblick über gängige handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (ABC, Außenkreis-Innenkreis, Brainstorming, Fallbeispiel, Mind Mapping etc.), indem jeweils differenziert wird nach Zeit, didaktischem Ort/Funktion, Verfahren/Methodische Organisation und Tips.

Baustein 3 hat die Projektarbeit zum Gegenstand. Im Vordergrund stehen Merkmale, Ziele und Ablauf, ergänzt durch Hinweise auf Chancen und Risiken der Methode sowie praktische Tips. Baustein 4 ist ebenfalls der Projektmethode gewidmet. Er steht unter dem Leitgedanken der Internationalisierung und skizziert Ziele, Voraussetzungen, Möglichkeiten und Formen interkulturellen Lernens in grenzüberschreitenden Projekten.

Die beiden abschließenden Bausteine werden als Dossiers bezeichnet und beschäftigen sich mit der handlungsorientierten Lehrerfortbildung sowie der Betriebserkundung. Kern des ersten Dossiers ist das *SERA-Modell* (Simulation-Erfahrung-Reflexion-Anwendung), auf dessen Grundlage der idealtypische Verlauf einer Fortbildungsveranstaltung beschrieben wird. Im Abschnitt »Betriebserkundung« werden zunächst die verschiedenen Funktionen betrieblicher Besichtigungen im Rahmen des schulischen Unterrichts theoretisch erläutert. Anschließend stellt das Autorenteam die Erkundung der Kommunikation als Methode des handlungsorientierten Unterrichts vor, deren Ziel es ist, Berufsausbildung und -praxis miteinander zu verbinden. Bei der Kommunikationserkundung untersuchen die Lerner den Aufbau eines Unternehmens und beleuchten, in welcher Form die Abteilungen miteinander kommunizieren. Ergänzt werden die me-

thodischen Erläuterungen durch entsprechende Beispiele aus betrieblichen Prozessen in den Bereichen Touristik, Hotellerie und Logistik sowie Hinweisen zur Kontaktaufnahme mit Betrieben.

Es ist von der Idee her sicherlich sinn- und verdienstvoll, das Thema Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht im breiten Rahmen zu diskutieren und Möglichkeiten zu veranschaulichen, welchen Nutzen offene und selbstgesteuerte Lehr- und Lernräume für die Vorentlastung realer beruflicher Abläufe haben. Für Unterrichtende, denen die Lernform völlig fremd ist, mag das Buch einige grundlegende Aspekte ihrer Chancen und Ansätze zur unterrichtlichen Anwendung vermitteln, diejenigen, die hier jedoch gezielte Strategien für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, vor allem ihre Einbettung in ein komplexes Lehrprogramm mit der Vorgabe spezifischer berufsbezogener Lerninhalte erwarten, werden enttäuscht sein. Das Trainingsprogramm wird weder dem Anspruch gerecht, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln, noch ist es dazu in der Lage, die Fremdsprachenlehrer auf das dargestellte handlungsorientierte Methodenbündel angemessen vorzubereiten. Beispielsweise liest man an einer Stelle zum Komplex *handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht in der Praxis*:

»Die Lernenden legen – gemeinsam mit dem Lehrenden – auch die fremdsprachlichen Ziele fest (z. B. Zur Lösung des Falles muss ich ein Telefongespräch mit dem Kunden XY in der Fremdsprache zu diesem Thema führen. Was muss ich können, wissen, üben, um das zu tun? Was brauche ich dafür?). Der sprachliche Bestand in Form von speziellem Fachvokabular bzw. Redemitteln muss mitgebracht, vorgelegt, erarbeitet und geübt werden [...]« (37)

Ein solcher Maßnahmenkatalog ist wohl kaum dazu geeignet, auf entsprechende berufliche Situationen vorzubereiten, in denen immer noch der spezifische Ge-

sprächsgegenstand bzw. die betriebsinternen Zusammenhänge und jede einzelne sprachliche Äußerung Einfluß auf den Gesprächsverlauf nehmen können. Handlungsorientierter Unterricht ist vor allem auch selbstentdeckender bzw. selbsterfahrender Unterricht – diese Methode kommt bei der Darstellung des Trainingsprogramms selbst nicht zum Einsatz, obwohl hierdurch jene Handlungen, die zur Simulation beruflicher Kompetenzen anstehen, erst ausgelöst werden.

Fazit: Zu viele Köche tischen hier ein äußerst mageres Süppchen auf. Wer gezielt handlungsorientierte Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht einsetzen möchte, ist bei Klipperts *Methoden-Training* oder Günther Gugels *Methoden-Manual I/II* (ein Standardwerk moderner Lernmethoden, das die Autoren leider nicht zu Rate ziehen) immer noch besser aufgehoben und umgeht außerdem ärgerliche formale Schwächen dieses Buches: eine fragwürdige Kapitelordnung, unnötige Wiederholungen, unzureichende Quellenangaben, Druck- bzw. Umbruchfehler sowie eine im Ganzen wenig phantasievolle grafische Gestaltung.

Literatur

Gugel, Günther: *Methoden-Manual »Neues Lernen«*. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. 2 Bände. 4. Auflage 2004 (I); 2. Auflage 2003 (II). Weinheim: Beltz.

Klippert, Heinz: *Methoden-Training*. 14. Auflage. Weinheim: Beltz, 2004.

Lodewick, Klaus:

Barthel 1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Mittelstufe. Kursbuch. – ISBN 3-930861-70-4. 128 Seiten, € 14,90;
Übungsbuch. – ISBN 3-930861-71-2. 144

Seiten, € 12,85; **2 Audio-CDs.** – ISBN 3-930861-72-0. Laufzeit 130 Min., € 22,80;
Tests & Spiele. – ISBN 3-930861-73-9. 37 Seiten Tests und 6 Spiele mit jeweils 4 farbigen Spielbögen für Gruppenspiele. Göttingen: Fabouda, 2004. € 34,80

(Dorothea Spaniel, Salamanca / Spanien)

Mit dem zweibändigen Lehrwerk *Barthel* liegt, nach dem Boom der Grundstufenlehrwerke in den letzten Jahren, ein Lehrmaterial für die Mittelstufe vor, das sich an fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner zur Vorbereitung auf die ZMP, aber auch an Studienbewerberinnen und -bewerber wendet. Der Autor des Lehrwerkes dürfte einer Reihe von Kollegen bereits durch die Konzeption von Materialien zur Vorbereitung auf die DSH-Prüfung, den TestDaF bzw. das Übungsmaterial *Gegensätze* bekannt sein. Der ungewohnte Titel wird auf der ersten Seite des Kursbuches erläutert: Die Redewendung »wissen, wo der Barthel den Most holt« bedeutet soviel wie besonders schlau und gewitzt sein und sich stets zu helfen wissen. Dieses Motiv soll im Buch vor allem der Lernermotivation dienen. Band 1 entspricht Stufe B2 des Europäischen Referenzrahmens und ist auf 160–200 Stunden Deutschunterricht, aber auch für das Selbststudium angelegt. Zu den Komponenten des Lehrwerks gehört neben dem separaten Kurs- und Übungsbuch und den beiden CDs zugleich ein Test- und Spielehefter, dessen Besonderheit die sechs vorgestellten Spiele und die dazugehörigen farbigen, laminierten Spielbögen im A4- bzw. A3-Format sind.

Das *Kursbuch* enthält 10 Einheiten und thematisch ähnliche, aber anspruchsvollere Lese- und Hörtexte zur Vertiefung und Wiederholung am Ende des Kursbuches. Das Inhaltsverzeichnis verschafft einen Überblick über die Themen der

Einheiten, die aktuell und vielseitig sind und somit zahlreiche Sprechansätze bieten: z. B. zum Thema Zivilcourage, zu Handykurznachrichten oder zur Funktion unseres Gedächtnisses. Es verweist neben den Sprachhandlungen, wobei Lesen und Hören im Mittelpunkt stehen und der Schwierigkeitsgrad der Texte durch Sterne signalisiert wird, auf die zu lernende Grammatik sowie Sprech- oder Schreibhilfen (SoS). Die Grammatik wird kurz und knapp in *kuk*-Kästen präsentiert, da eine ausführliche Grammatikübersicht in der Online-Grammatik zu finden ist. Die hintere Umschlagseite des Kursbuches enthält zudem einen Grammatik-Index, der auf Seitenzahlen im Kurs- und Übungsbuch für Grammatikerklärungen und weitere Übungen verweist. Einen besonderen Schwerpunkt legt der Autor auf die Bedeutung und den Gebrauch von Partikeln. Sie werden ebenfalls in Memo-Boxen dargestellt. Einzelne Aufgaben sind im Buch mit Großbuchstaben gekennzeichnet. So steht beispielsweise P für Projekte, die außerhalb des Kursunterrichts durchgeführt werden können, oder die bekannte Farbsymbolik Orange, Gelb, Blau kennzeichnet Aufgabentypen, die in der Test-DaF-Prüfung vorkommen. Aufgabstellungen in den vier Fertigkeiten und Grammatik werden gleichfalls durch je eine Farbe markiert. Die optische Gestaltung des Lehrbuches ist insgesamt durch die Vielzahl von Fotos und Farben ansprechend, allerdings sind die einzelnen Lehrbuchseiten zum Teil sehr informationsdicht.

Das *Übungsbuch* bietet vertiefendes Übungsmaterial zur Wortschatzarbeit und Grammatik der einzelnen Lektionen. Textsorten- und Aufgabenvielfalt wie Kreuzworträtsel bieten den Lernern große Abwechslung. Zusätzlich werden Lerntips (Vokabel-ABC, Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern) gegeben. Da

das Material auch für Selbstlerner gedacht ist, schließt das Übungsbuch die vollständigen Transkripte der Hörtexte und Lösungen aus Kurs- und Übungsbuch ein. Die beiden CDs enthalten die Hörtexte der 10 Kapitel des Kurs- und Übungsbuches sowie drei Hörtexte aus dem Vertiefungs- und Wiederholungsteil im Kursbuch. Die Texte werden von professionellen Sprechern gut verständlich und mit wenigen Hintergrundgeräuschen gesprochen.

Die neun Tests in der *Tests & Spiele*-Mappe dienen der Lernkontrolle am Ende jeder Lektion des Kursbuches (außer zum Willkommenskapiel 1). Der Materialhefter kann aber auch unabhängig von der Arbeit mit dem Lehrwerk *Barthel* eingesetzt werden. Die Spiele beruhen auf dem einfachen Prinzip, nach dem Würfeln auf einzelne Felder zu ziehen und die Aufgaben, die auf dem Aktionsfeld stehen, zu lösen. Da sie meist die Grammatik und den Wortschatz der einzelnen Kapitel wiederholen, sollten sie als Lernmotivation vor den Tests gespielt werden. Zu jedem Spiel gehört eine Spielanleitung mit Varianten und ein farbiger Spielplan in vierfacher Ausfertigung, sodaß vier Gruppen gleichzeitig spielen können. Spiel 5 (*Goban*) beinhaltet des weiteren Aufgabenkarten zum Ausschneiden. Bei zwei Spielen können maximal 16 Spieler mitspielen, ansonsten ist die Anzahl der Spieler unbegrenzt.

Letztlich sei auf den umfangreichen Internetservice für Lehrende und Lernende (www.barthel-1.de) hingewiesen. Lehrende können hier Arbeitsblätter und Vorlagen für Transparentfolien zum Grammatiklernen herunterladen. Bleibt schließlich abzuwarten, welche Reaktionen von den Kolleginnen und Kollegen, die mit dem ideenreichen Material arbeiten, in Zukunft kommen werden.

Lüger, Heinz-Helmut; Rothenhäusler, Rainer (Hrsg.):

Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7/2004). – ISBN 3-937333-14-2. 292 Seiten, € 19,90

(Karl-Walter Florin, Essen)

Aufsatzsammlungen zu besprechen stellt immer eine besondere Herausforderung dar, zumal wenn die Titel sehr allgemein gehalten sind (*Linguistik für die Fremdsprache Deutsch*) und man nicht so recht weiß, was einen erwartet. Glücklicherweise umschiffen die beiden Herausgeber einige schwierige Klippen und legen eine wohlgeordnete und lesbare Auswahl zum Thema vor. Die acht Aufsätze sind schon äußerlich gleich strukturiert: ein kurzes Abstract, eine gegliederte Inhaltsübersicht und am Ende eine Literaturübersicht zum behandelten Thema.

Das Feld der Linguistik wird in großen Schritten durchgemessen. Von der aktuellen Rechtschreibdiskussion – wobei mir nicht ganz klar geworden ist, welche Rechtschreibung dem Buch zugrundeliegt – über die Phonetik zur Grammatik streift die Sammlung die Wortbedeutung und idiomatische Kompetenz, um schließlich über die Textlinguistik und den textorientierten DaF-Unterricht zum Nutzen der Konversationsanalyse zu gelangen. Alle Texte bemühen sich um einen starken Praxisbezug.

Stephan Merten beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit den Auswirkungen der Rechtschreibreform auf den DaF-Unterricht. Nach einem Blick in die Literatur scheint Rechtschreibung keine besondere Rolle im DaF-Unterricht zu spielen, sondern sich mehr oder weniger automatisch zu entwickeln. Dieser Auffassung widerspricht Merten, insofern er die Rechtschreibung als ein »zentrales Element

schriftlicher Kommunikation« (12) ansieht. Ihre Beherrschung beeinflusst sowohl die Produktion von Texten, wobei sie »Teil des Formulierungsprozesses« (13) ist, als auch das Lesen, weil durch konventionalisierte Formen das Erkennen von Wörtern erleichtert wird und man sich deshalb auf den Inhalt konzentrieren kann. Zu einer kompetenten Beherrschung der Rechtschreibung gelangt man, indem man Bedeutungswissen aufbaut und Schreibschemata speichert. Unter diesen beiden Aspekten betrachtet er abschließend die Veränderungen durch die Rechtschreibreform. An einigen Beispielen erläutert er die fünf Bereiche: vermehrte Stammtreue, Groß-, Klein-, Getrennt-, Zusammenschreibung, Trennregeln, Fremdwortschreibung und Zeichensetzung. Er kommt zu dem Ergebnis, daß die Veränderungen nicht so wesentlich sind, als daß sich für DaF-Lernende nun die Rechtschreibung erleichtert hätte. »Rechtschreibfähigkeiten werden dadurch erworben, dass man viel schreibt und das Geschriebene überarbeitet.« (21) Beate Andreas untersucht in ihrem Beitrag den Einfluß der Mutter- und anderer erlernter Fremdsprachen beim Erlernen der Phonetik einer weiteren Fremdsprache. Im Zentrum stehen Interferenzerscheinungen chinesischer Deutschlerner. Die Ausspracheschwierigkeiten sind sowohl auf die unterschiedlichen phonetischen Systeme als auch auf die lateinische Umschrift der chinesischen Schriftzeichen zurückzuführen. Auf Grund der Ergebnisse einer Feldstudie kann die Autorin die erwarteten Ausspracheprobleme im wesentlichen bestätigen. Zugleich stellt sie fest, daß andere bereits gelernte Fremdsprachen ebenfalls einen starken Einfluß auf die Ausspracheentwicklung nehmen. Im letzten Teil macht Andreas einige grundsätzliche Vorschläge zur Phonetikschulung und verweist auf die Notwendigkeit einer

intensiven Gehörschulung. Darüber hinaus wird zum einen vorgeschlagen, kontrastiv zu arbeiten, zum anderen, durch Synchronsprechen die Lernenden dazu zu bringen, sich an Intonation, Tempo und Pausierung zu orientieren. Da viele chinesische Fremdsprachenlernende noch mit der Grammatik-Übersetzungsmethode Deutsch gelernt haben, ist für sie eine intensive Ausspracheschulung besonders wichtig.

Wie viel Grammatik brauchen Menschen und im besonderen DaF-Lehrende? Am Beispiel der Pluralbildung im Deutschen verdeutlicht Maik Walter, was den ausgebildeten DaF-Lehrenden von einem nativen Sprecher unterscheiden sollte. Die Antwort: Der native Sprecher kann als Inputlieferant dienen, der DaF-Lehrende muß hingegen in der Lage sein, ein grammatisches Problem zu explizieren und es anschließend didaktisch-methodisch so weit zu reduzieren, daß es DaF-Lernende sinnvoll verwenden können. Schließlich müssen sich Lehrkräfte kontinuierlich informieren, d. h. weiterbilden, um ihr Fachgebiet möglichst umfassend darstellen zu können. Der Autor benutzt das auf den ersten Blick verwirrend wirkende Pluralparadigma des Deutschen, um die beiden ersten Schritte zu beschreiben. Ausführlich geht er auf wissenschaftliche Erklärungsansätze ein, die die Pluralformen regelhaft erfassen können, und gelangt so zu einem »Modell im Rahmen der Markiertheitstheorie« (66). Mit Hilfe von drei Grundregeln und vier Nebenregeln wird der überwiegenden Zahl der Nomen eine Pluralform zugewiesen. Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden besteht nun darin, dieses Modell für den Unterricht handhabbar zu machen. Sympathisch an der Darstellung von Walter ist die Eindringlichkeit, mit der er Kompetenz und Professionalität von den DaF-Lehrenden verlangt. Denn –

Fontane zitierend – »man sieht nur, was man weiß«.

Einen interessanten Aspekt des Deutschen, nämlich die Verwendungsbedingungen von Adjektiven und Partizipien, untersuchen Brigitte Handwerker, Karin Madlener und Max Möller unter dem Titel »Wortbedeutung und Konstruktionsbedeutung«. Ihr Ziel ist es, »ein wenig Klarheit« (86) in einen komplexen Bereich der deutschen Grammatik zu bringen. Sie beschreiben zum einen die verschiedenen Verwendungsbedingungen und -kontexte von Adjektiven und Partizipien (z. B. *rot/gerötet*), zum anderen untersuchen sie die semantisch und syntaktisch auffälligen Partizipien der sogenannten psychischen Wirkungsverben (z. B. *enttäuscht, begeistert*). Sich didaktisch-methodisch mit der »Adjektiv-Partizip-Opposition« zu beschäftigen, scheint angesichts der Schwierigkeiten, die bei der Verarbeitung von Partizipialkonstruktionen durch Lernende auftreten, angebracht. Nur in sehr wenigen Kontexten lassen sich Adjektiv und Partizip 2 gegeneinander austauschen. Obwohl sie beide einen Zustand beschreiben, ermöglicht »die stativ bzw. resultative Grundstruktur der Adjektive bzw. P2« (98), die Unterschiede in Verwendung und Bedeutung zu erklären. Verkürzt gesagt, werden Adjektive für die Darstellung reiner Zustände verwendet, während Partizip-2-Formen für die Darstellung eines Resultatzustands nach einer vorangegangenen Zustandsänderung obligatorisch sind. Nur in einem sehr schmalen Bereich (Beschreibung eines Resultatzustands mit implizierter vorangehender Zustandsänderung) sind beide »gleichwertig einsetzbar« (99). In einem eigenen Kapitel stellen die Autoren die Besonderheiten der Partizipien von psychischen Wirkungsverben dar. In einem längeren Beitrag widmet sich Heinz-Helmut Lüger der idiomatischen

Kompetenz von DaF-Lernenden. Die Frage, welche Phraseologismen, idiomatischen Ausdrücke und Routineformeln wann, wie und in welchem Umfang vermittelt werden sollten, beantwortet der Autor mit Hilfe von 12 Thesen. Dabei wird deutlich, daß Alltagssprache immer auch idiomatisch ist und besonders im Bereich des Journalismus und der Werbung mit Phraseologismen spielt. Zugleich stellen diese aber ein besonderes Lernproblem dar, weil sie stark situationsgebunden sind und in heterogenen Lerngruppen kaum sinnvoll besprochen werden können. Dem Verständnis liegen oft unterschiedliche Konzepte der Realität und der Wahrnehmung zugrunde. Für die Vermittlung ist eine gezielte Auswahl vonnöten, die neben Gebrauchshäufigkeit und Bekanntheit weitere Kriterien wie Kommunikationssituation oder Textsorte berücksichtigt. Insgesamt steht die passive Beherrschung im Vordergrund, und den Lernenden sollten Wege aufgezeigt werden, wie sie selbst ihre Kenntnisse erweitern können.

Textlinguistische und textsortenlinguistische Aspekte in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, ist das Anliegen von Stephan Stein. Er schreibt dem Wissen um die Textkonstitution und den Textsorten eine wichtige Rolle für eine »erfolgreiche Kommunikationspraxis« (173) zu. Für die Textkonstitution geht man in der Regel von der Dichotomie »geschriebene« und »gesprochene« Sprache aus. Der Autor hält es aber für sinnvoll, eine weitere Dimension einzuführen. Er unterscheidet zwischen »Medium« (medial mündlich vs. medial schriftlich) und »Konzeption« (konzeptionell mündlich vs. konzeptionell schriftlich). Die Textkonstitution erfolgt innerhalb dieser extremen Pole. Im folgenden geht es dann vor allem um die geschriebene Sprache bzw. »Distanzkommunikation« (176 ff.). Stein gibt eine

kurze Übersicht über Textualitätskriterien (z. B. Komplexität, Kohäsion, Situationalität, Intensionalität, Thematisierung, Textsortengeprägtheit, Diskursivität u. s.) und ihre Gewichtung für den »Text«-Begriff, um sich anschließend ausführlich mit dem »Textsorten«-Begriff auseinanderzusetzen. Dieser verweist »auf zwei unterschiedliche Kompetenzen der Sprachteilhaber: zum einen auf die Kompetenz zur Bildung von Gruppen von Texten innerhalb der Textwelt, zum anderen auf die Kompetenz zum angemessenen sprachlich-kommunikativen Handeln mittels Texten in einer Sprachgemeinschaft« (183). Die Textsorten stellen innerhalb einer Textklassenhierarchie eine relativ niedrige Abstraktionsstufe dar, auf der mit Hilfe von Textualitätskriterien eine genaue Erfassung möglich ist. Dadurch erhält man ein mehrdimensionales Textsortenbeschreibungsmodell. Die textlinguistische Dimension bildet noch keine didaktisch-methodische Handlungsanweisung für den Fremdsprachenunterricht, der durch andere Schwerpunkte geprägt ist wie »die Zielbezogenheit der Lehr- und Lernprozesse« (200), »die »Instrumentalisierung« des Textmaterials« (201) sowie »die Dominanz der Prozessorientiertheit« (201). Die Entwicklung einer Text(sorten)kompetenz ist nach Ansicht des Autors Gegenstand des Fortgeschrittenenunterrichts und läßt sich in fünf zum Teil aufeinander aufbauenden Schritten vermitteln. Von der Analyse der kommunikativ-pragmatischen Charakteristika ausgehend erfolgt in den nächsten Schritten die Analyse der Textstruktur und der sprachlichen und äußeren Charakteristika sowie die Berücksichtigung kontrastiver Aspekte und die Erfassung einzelntextübergreifender Charakteristika. Wie eine solche Analyse aussehen kann, verdeutlicht Stein am Beispiel der Textsorte »Todesanzeige«. Ein Fazit ist, daß textlin-

guistisches Wissen die notwendige Voraussetzung für eine sinnvolle Textvermittlungsdidaktik ist, die rezeptive und produktive Kompetenzen fördern will.

Auch der Beitrag von Wilhelm Franke beschäftigt sich mit textlinguistischen Aspekten des DaF-Unterrichts. Er begründet die besondere Behandlung von Texten in einem modular aufgebauten und textorientierten DaF-Unterricht. Die Behandlung von Texten ersetzt nicht den grammatisch- bzw. kommunikativ-orientierten Unterricht, sondern nutzt diese Kenntnisse zur Analyse und Charakterisierung von Texten und Textsorten. Franke legt allerdings die Sprechakttheorie zugrunde, um die Textsorten zu beschreiben. Daraus ergibt sich für die didaktisch-methodische Umsetzung eine andere Form als bei Stein, die mir weniger zusagt.

Der abschließende Beitrag beschäftigt sich mit dem Nutzen der Konversationsanalyse für die Fremdsprachendidaktik. Zwar gesteht Günter Schmale zu, daß authentische Gespräche in Form von Transkriptionen sich nicht ohne weiteres im Unterricht einsetzen lassen. Andererseits zeigt sich, daß typische Lehrwerkdialoqe nicht realistisch sind und damit nur unzureichend auf tatsächliche Gespräche vorbereiten, weil ihnen wichtige Merkmale wie Gesprächseinleitung und -abschluß oder eine situative Einbettung fehlen. Diese Dialogübungen dienen häufig lediglich zur Einübung grammatischer Strukturen. Schmale schlägt deshalb einige Prinzipien vor, die in einem erfolgreichen kommunikativen Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten; dazu gehören neben der bereits erwähnten situativen Einbettung die Setzung kommunikativer Ziele und die Vernachlässigung von Fehlern. Für die Fremdsprachenlehrerausbildung fordert er dementsprechend, mehr Wert auf die Kenntnisse des Sprachgebrauchs zu legen als auf Strukturkenntnisse.

Der vorliegende Band gibt einen guten Einblick in die Bedeutung der unterschiedlichen Teilbereiche der Linguistik für die didaktisch-methodische Planung von DaF-Unterricht und regt zur kritischen Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis an.

Majjala, Minna:

Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1890). – ISBN 3-631-52730-6. 467 Seiten, € 74,50

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Die Landeskunde hat als Komponente von Deutsch als Fremdsprache erheblich an Relevanz gewonnen. Oft bilden die Lernenden ihre Meinung vom Land der Zielsprachenkultur bereits durch die Präsentation von Geschichte, Politik, Mentalität und Alltagsleben in den Lehrbüchern. Von daher erhält auch die wissenschaftliche Lehrwerkkritik zunehmende Bedeutung. In ihrer Dissertation hat Minna Majjala insgesamt 38 britische, estnische, finnische, französische und norwegische Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache auf die Darstellungsmodi deutscher Geschichte hin analysiert. Dabei kann sie ihre zunächst als Hypothese formulierte Behauptung von den national geprägten Darstellungsweisen der geschichtlichen Informationen bestätigen.

So richten die estnischen Deutschlehrbücher mehr Aufmerksamkeit auf die Ereignisse und Reformen in Estland Ende der achtziger Jahre als auf die Wiedervereinigung Deutschlands, die nur vereinzelt erwähnt wird. Das Gebiet der ehemaligen DDR wird immer getrennt von der

alten Bundesrepublik behandelt (108). In den finnischen Lehrwerken werden die Wendepunkte der deutschen Geschichte meist kurz oder gar nicht behandelt. Der meiste Platz wird der Behandlung des Widerstandes im Nationalsozialismus und der Wiedervereinigung eingeräumt, die in Finnland »keine Unruhe wie in anderen Ländern erzeugte und auch keine große Begeisterung weckte« (145). Kritisch sieht Majjala die stereotypische Selbstdarstellung Finnlands.

Die bilateralen historischen Beziehungen werden in den französischen Lehrwerken akzentuiert. Häufige Erwähnung findet der Deutsch-Französische Vertrag, und im Bildmaterial werden historisch einprägsame Fotos wie die Umarmung Adenauers und de Gaulles sowie der Händedruck Kohls und Mitterands in Verdun gezeigt. Charakteristisch für die Lehrbücher ist die Vermittlung von Geschichte durch authentische fiktionale Texte. Vor allem bei der Behandlung schwieriger historischer Themen wie NS-Diktatur und Zweiter Weltkrieg werden literarische Texte eingesetzt. Die Nachkriegsgeschichte wird ausschließlich aus westdeutscher Perspektive gezeigt. Dabei gehört das »Wirtschaftswunder« zu den meistbehandelten Schwerpunkten in dieser Zeit (207). Die ostdeutsche Sichtweise kommt erst für die Zeit um 1989/90 zur Darstellung.

Die Geschichtsdarstellung in den untersuchten britischen Lehrwerken konzentriert sich auf die Ereignisse im 20. Jahrhundert, vornehmlich auf die Zeit des Nationalsozialismus, den Zweiten Weltkrieg, die Wiedervereinigung und die Zeit danach. Zahlreiche Fotografien werden gezeigt. Das Faktenmaterial wird durch viele Interviews mit Zeitzeugen und Zeitungsartikel angereichert. Bei der Geschichtsvermittlung kommen deutlich weniger belletristische Texte zum Einsatz als in französischen Lehrbüchern für Deutsch.

Eine Besonderheit in norwegischen Deutschunterrichtswerken sind Texte, in denen sich Lehrbuchfiguren über geschichtliche Themen unterhalten, historische Persönlichkeiten diskutieren oder interviewt werden. Die Geschichte des Heimatlandes spielt in den gesichteten norwegischen Deutschlehrbüchern keine bedeutende Rolle. Unter den deutschen Politikern erhält Willy Brandt, der während des Nationalsozialismus zeitweilig Asyl in Norwegen fand, besondere Beachtung. Majjalas Buch ist ein wichtiger, faktenreich fundierter Beitrag zur Lehrwerkanalyse als Komponente der Landeskundeforschung. In dem in Thesenform formulierten Schlußteil geben besonders die Äußerungen zur Kulturpolitik der Bundesrepublik zu denken:

»Die passive Rolle der Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland hat auch Wirkung auf das Entstehen des Deutschlandbildes im Ausland. Goethe-Institute, die deutsche Sprache und Kultur im Ausland vermitteln, werden geschlossen, staatliche Printmedien, Radio- und Fernsehprogramme im Ausland werden in Frage gestellt. Das Interesse an der deutschen Kultur scheint im Ausland sehr oft höher zu sein als in Deutschland selbst.« (342)

Marx, Nicole:

Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in »DaFNe«. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005 (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/ Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 2). – ISBN 3-89676-982-0. 315 Seiten, € 28,00

(Markus Motz, Bonn)

Die Hochschulen setzen auf Internationalisierung und bieten verstärkt auslandsorientierte oder internationale Studien-

gänge an, die als rein englischsprachige oder gemischtsprachliche Studienangebote neben oder statt Deutsch auch Englisch als Lingua franca einsetzen. Insbesondere in gemischtsprachlichen Studiengängen mit einer Progression von Englisch zu Deutsch als Lehr- und Arbeitssprache werden hohe Anforderungen an den Deutscherwerb der ausländischen Studierenden gestellt, die häufig mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland kommen und ab dem zweiten Studienjahr in der Lage sein müssen, ihr Fach auf Deutsch zu studieren.

Nicole Marx geht deshalb in ihrer Dissertation der Frage nach, inwieweit sich die Kenntnisse der bereits erlernten Fremdsprache Englisch gewinnbringend für den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFne) nutzen lassen. Dabei fokussiert sie das fremdsprachliche Hörverstehen, da es sich zum einen um eine vernachlässigte Fertigkeit in der angewandten Linguistikforschung handelt und zum anderen zielsprachliches Hörverstehen für Studierende in internationalen Studiengängen von besonderer Bedeutung im Hinblick auf erfolgreiches Studieren ist.

Im Theorieteil stellt Marx zunächst unterschiedliche Modelle des multiplen Sprachenlernens vor und begründet die Auswahl des für die Untersuchung relevanten Faktorenmodells von Hufeisen (2001). Nach der Darstellung der Besonderheiten des Tertiärsprachenlernens anhand von lernerinternen und -externen Faktoren fokussiert sie die positiven Transferbasen bei DaFne und entwickelt auf der Basis der sieben »Siebe« des EuroCom-Projektes (Klein/Stegmann 2000) und der methodisch-didaktischen Prinzipien für den Tertiärsprachenunterricht (Neuner 2003) Parameter für einen DaFne-Unterricht. Die Prozesse der fremdsprachlichen Rezeption werden anhand ausgewählter Faktoren präsentiert und Methodologie

und Ergebnisse der relevanten Tertiärsprachenforschung diskutiert.

Aufbauend auf diesen Überlegungen vergleicht Marx im empirischen Teil im Kontext gemischtsprachlicher internationaler Studiengänge an der Technischen Universität Darmstadt zwei Lernergruppen in Bezug auf ihre Lernerfolge im Bereich des Hörverstehens. Dazu setzt sie Tests zu unterschiedlichen Textarten, retrospektive Interviews und Fragebögen ein. Eine Kontrollgruppe (N=8) erhält traditionellen Sprachunterricht, während die andere Gruppe (N=6) in 15–20% der Unterrichtszeit von der Lehrkraft Hinweise zur Situation DaFne bekommt. Marx konnte belegen, daß Lernende dieser »Sensibilisierungsgruppe« ihre (Vor-) Kenntnisse im Englischen besser nutzen als Lernende, die zwar auch Tertiärsprachenlernende sind, aber keinen gezielten DaFne-Unterricht erhielten. Außerdem verhalf der Sensibilisierungskurs den Lernenden zu einem besseren Verständnis von Texten, die eine hohe Anzahl an deutsch-englischen Kognaten aufwiesen. Damit hat sich der Sensibilisierungskurs also in mehrfacher Hinsicht positiv auf die Leistungen der Studierenden ausgewirkt. Englisch kann im DaFne-Unterricht gewinnbringend für Erklärungen und Vergleiche herangezogen werden, und insbesondere die EuroCom-Siebe der Internationalismen und des germanischen Sprachguts, der Lautentsprechungen sowie der Aussprache sind für die Lernenden von besonderer Bedeutung. Diese positiven Ergebnisse der Untersuchung sollten zu einer verstärkten Beforschung des Bereichs DaFne, insbesondere auch des potentiellen Nutzens eines Sensibilisierungsunterrichts in den weiteren Fertigkeiten (Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) führen und den Deutschlehrenden zumindest bei Lernergruppen mit guten bis sehr guten Englischkenntnissen die Scheu vor dem

Rückgriff auf Englisch als Meta- und Brückensprache nehmen. Die durchweg gut zu lesende Publikation ist sowohl für Fremdsprachenerwerbsforscher als auch für »DaF-Praktiker« interessant. Die Hinweise zur Konzeption von DaF/E-Unterricht sollten insbesondere in gemischt-sprachlichen internationalen Studiengängen umgesetzt werden und ihre Übertragung auch auf andere Deutschvermittlungskontexte überprüft werden.

Literatur

- Hufeisen, Britta: »Deutsch als Tertiärsprache.« In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2001, 648–653 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1).
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D.: *Euro-ComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker, 2000.
- Neuner, Gerhard: »Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik.« In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Graz: Council of Europe Publishing, 2003, 13–34.

Mitschian, Haymo:

Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis. München: kopaed, 2004. – ISBN 3-938028-00-9. 128 Seiten, € 14,80

(Karl-Walter Florin, Essen)

Der Einsatz von Computern und damit von Software gehört inzwischen zum Alltag des Fremdsprachenunterrichts. Deshalb ist es dringlich, sich über Bewertungsmaßstäbe und -kriterien für Software zu verständigen, die über subjektive Eindrücke hinausgehen. Ähnlich den Katalogen zur Beurteilung von Lehrwerken

und Unterrichtsmaterialien muß es auch für die Beurteilung von Software wissenschaftlich fundierte Kriterien geben. Im vorliegenden Buch entwickelt Haymo Mitschian ein solches Bewertungsraster und demonstriert seine Einsetzbarkeit an einem komplexen Softwarepaket für den DaF-Anfängerunterricht.

Ausgangspunkt ist die Klärung von grundlegenden Begriffen wie »Medien« und »Lernmedien«. Unter »Medien« versteht er »Informationsträger [...], die aus Verbindungen von Zeichen- und Symbolsystemen mit einer jeweils dazu passenden Präsentationsform bestehen« (13). Aufgrund dieser Definition muß man zwischen Lernmedium und Lerngegenstand unterscheiden. Unter »neuen Medien« werden Texte, Bilder und Töne, die digitalisiert vorliegen, verstanden. Ein weiterer problematischer Begriff ist der des »Programmes«. Diesen ersetzt Mitschian durch die Termini »Lernsoftware«, »Lernmedien« und »Lernwerkzeuge«. Die letzteren unterscheiden sich von den Lernmedien durch die Tatsache, daß sie keine Inhalte vermitteln.

Mitschians Kritik an den bisherigen Bewertungsrastern für Lernsoftware ist, daß diese zu undifferenziert urteilen bzw. zu absoluten Urteilen neigen. Er greift auf das Modell der Berliner Didaktik zurück, um erst einmal die grundlegenden Faktoren ins Bewußtsein zurückzurufen, die Lernprozesse bedingen. Für eine zuverlässige Beurteilung ist die möglichst umfangreiche Erfassung der Faktoren des Bedingungsfeldes (Zielgruppe, Lernsituation) und des Entscheidungsfeldes (Methoden, Inhalte, Intentionen) auf der einen Seite und der Merkmale der Software auf der anderen Seite notwendig. »Über die Qualität der Lernsoftware entscheidet folglich erst derjenige, der [die] Verbindung« (19) zwischen den Faktorengruppen und den Merkmalen in einem didaktischen Kontext herstellt.

Um die Lernsoftware möglichst genau zu erfassen, unterscheidet der Autor zwischen authentischen, adaptierten und methodisierten Werkzeugen und Lernmedien. Die Zuordnung zu einer dieser sechs Softwaretypen ergibt sich aus der Festlegung, die durch die Autoren bzw. Produzenten der Software vorgenommen wird. So gehört z. B. eine Textverarbeitungssoftware zu den authentischen Werkzeugen, da hier keinerlei Vorgaben im Bezug auf Zielgruppe, Lernsituation, Inhalt, Intention oder Methoden gemacht werden. Zu authentischen Lernmedien gehören beispielsweise digitalisierte Nachschlagewerke, die nicht zu Lernzwecken produziert oder zusammengestellt worden sind. Sie lassen sich aber zu Lern-/Lehrzwecken nutzen, indem für eine bestimmte Lerngruppe und -situation Ziele und Methoden für ihren Gebrauch definiert werden.

Die Zuordnung von Software zu einem der sechs Typen ist ein wichtiger Schritt hin zur Beurteilung, da die Qualität erst im Vergleich mit gleichartigen Medien bewertet werden kann, die in einer konkreten Lernsituation eingesetzt werden können. Unzulässige Vergleiche (z. B. Lernsoftware wird mit Lehrpersonal auf eine Stufe gestellt) führen zu ungerechtfertigten Urteilen. Erst auf der Basis einer präzisen Erfassung der Eigenschaften der Lernsoftware können didaktisch begründete Qualitätsbestimmungen in Abhängigkeit von Lernrelevanz und Nutzungsmöglichkeit vorgenommen werden. Mitschians Anliegen ist es, die Komplexität der Urteilsfindung ins Bewußtsein zu rücken. Denn den »Zielpunkt einer didaktischen Bewertung von Lernsoftware bildet die Erfassung der didaktischen Qualitäten« (35). Er kommt so zu einer hierarchischen Strukturierung für die Merkmalerfassung und -bewertung. Die Gesamtbewertung der didaktischen Qualität ergibt sich aus den Bewertun-

gen, die in den Bereichen »Medialität«, »Interaktivität« und »Adaptivität« in Abgrenzung zu herkömmlichen Lernmedien zusammengefaßt werden. Die Bereiche bündeln wiederum die Merkmale der Lernsoftware unter Berücksichtigung von Kriterien, die die didaktische Relevanz der Merkmale charakterisieren.

Bei der Diskussion der drei Bereiche zeigt Mitschian nicht nur, wie sorgfältig man mit der Begrifflichkeit wie Multimedia oder Interaktivität umgehen muß, sondern auch, wie genau man den Einsatz von Lernsoftware im Vergleich zu nicht computergestützten Lernmedien und Werkzeugen analysieren muß, um die didaktische Relevanz zu erfassen. Um die drei Bereiche für die Analyse handhabbar zu machen, entwickelt der Autor je eine Leitfrage, wobei diese Bezug nimmt auf eines der Entscheidungsfelder. »Medialität« erfaßt alle Kriterien auf die Frage: »Welche Medien und Medienwerkzeuge [werden] in welcher Ausführung und Kombination wozu [eingesetzt]?« (41) Im Mittelpunkt steht hier die »lernzielgerichtete Funktionalität« (41) der Lernsoftware. Der Begriff »Interaktivität« bündelt die Kriterien auf die Frage: »Welche Lernaktivitäten und Softwarereaktionen sind in welcher Ausführung mit welchen Absichten vorgesehen beziehungsweise vorhanden?« (48) Erfaßt werden hier schwerpunktmäßig methodische Aspekte. Der Begriff »Adaptivität« schließlich ist mit der Frage verbunden: »Welche Inhalte werden in welcher Form für wen beziehungsweise wozu angeboten?« (58) Hier geht es also um die inhaltlichen Aspekte der Lernmedien. Die Fragen mit den damit verbundenen Kriterien werden noch einmal übersichtlich als Mindmaps dargestellt (62–64). Die drei Bereiche hängen eng miteinander zusammen und müssen bei einer Bewertung als Gesamtheit gesehen werden, zumal sie nicht eindeutig gegeneinander abgegrenzt werden können.

Für die praktische Analyse von Lernsoftware schlägt Mitschian ein dreistufiges Vorgehen vor. Als erstes werden die Softwaretypen bestimmt und die durch die Lernsoftwarehersteller vorgegebenen didaktisch relevanten Entscheidungen unter besonderer Berücksichtigung der Lernziele erfaßt. In einem zweiten Schritt werden die Leitfragen zur Merkmalerfassung abgearbeitet, bevor im letzten Schritt eine begründete Bewertung erfolgt.

Den zweiten Teil des Buches widmet Mitschian der detaillierten Beschreibung des Softwarepakets *Pons Inter@active Beginners' Course German* und *iFinger/Lexiface*. Er trennt die Beschreibung der beiden Teile, weil für das Lexikon keinerlei Beschränkung der Zielgruppe oder Lernsituation vorgegeben ist. Seine nach Beschreibung und Bewertung getrennte Darstellung demonstriert eindrücklich die Tragfähigkeit seines theoretischen Teils und führt zu einem ausgewogenen und differenzierten Fazit.

Der vorliegende Entwurf für ein Raster zur Bewertung von Software ist ein wichtiger Schritt in Richtung Objektivierung. Etwas knapp fällt die Literaturliste aus. Hingegen erleichtern die zusammenfassenden Schlüsselbegriffe am Textrand die Lesbarkeit erheblich. Für Lehrkräfte, die mit Lernsoftware zu tun haben, ein notwendiges Buch!

Motz, Markus (Hrsg.):

Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen? Frankfurt a.M.: Lang, 2005. – ISBN 3-631-52761-6. 212 Seiten, € 39,00

(Heike Brandl, Bielefeld)

Seit den 90er Jahren entstehen vor dem Hintergrund weltweiter Globalisierung zahlreiche sogenannte »Internationale Studiengänge« an deutschen Hochschu-

len. Die Gestaltung dieser neuen Lehrangebote hat angesichts der Konkurrenz weltweit agierender Bildungsanbieter im »Kampf« um die besten international mobilen Studierenden und der zunehmenden Verbreitung des Englischen als *Lingua franca* der Wissenschaften vielerorts die Frage aufgeworfen, welche Sprache in internationalen Studiengängen an deutschen Hochschulen als fachliches und alltägliches Kommunikationsmedium verwendet werden soll.

Markus Motz, Herausgeber des Sammelbands und inzwischen Mitarbeiter des DAAD im Referat für Betreuungs- und Nachbetreuungsprogramme, weist im einführenden Prolog zu Recht darauf hin, daß »[d]er Einsatz des Englischen als zusätzliche oder alleinige Lehrsprache [...] dabei Chancen und Risiken für Gesellschaft und Wissenschaft« (7) beinhaltet. Bereits im Februar 2004 hatte er noch als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft (Abteilung Sprachlehrforschung) gemeinsam mit der Abteilung Internationales der Universität Hamburg zu einem Symposium mit der Thematik »Sprachplanung und Deutschvermittlung in internationalen Studiengängen« eingeladen. Ziel der Veranstaltung war, die Debatte um die angemessene Sprachwahl in auslandsorientierten Studiengängen theoretisch zu reflektieren bzw. die für die Planung und Durchführung von Sprachlernangeboten relevanten Aspekte praxisnah zu diskutieren.

Motz ist es gelungen, renommierte Vertreter aus Bildungspolitik und Wissenschaft dazu zu gewinnen, aus der jeweils eigenen *bildungspolitischen, sprachwissenschaftlichen, institutionellen* sowie *sprachpraktischen* Perspektive Position zu beziehen. Obwohl die meisten Beiträge auf Erkenntnissen basieren, die bereits an anderer Stelle ausführlicher dargestellt wurden, entsteht gerade durch die Zu-

sammenführung der vier Perspektiven ein hochaktuelles interdisziplinäres Bild, das den heutigen Forschungsstand rekapituliert und hinsichtlich der Anforderungen zusammenführt. Der vorliegende Sammelband enthält alle Tagungsbeiträge, dokumentiert die Diskussionsergebnisse und leistet damit einen einzigartigen Beitrag in der aktuellen Diskussion um die Sprachenfrage in Internationalen Studiengängen.

Der Sammelband ist in vier thematische Einheiten unterteilt. Dem Prolog, der den Entstehungshintergrund des Sammelbandes darstellt und die wichtigsten Diskussionsergebnisse des Hamburger Symposiums zusammenfaßt, schließen sich vier Kapitel an, deren Gemeinsamkeit darin besteht, die Frage zu diskutieren, welche Konsequenzen mit der Entscheidung verbunden sind, Englisch und/oder Deutsch als Lehr- und Lernsprache in Internationalen Studiengängen zu verwenden.

Vertreter des DAAD bzw. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung klären im ersten Kapitel aus *bildungspolitischer* Sicht, nach welchen Kriterien Studiengänge als »international« zu klassifizieren sind, wie ihre historische Entwicklung verlief und ihre nationale und internationale Positionierung derzeit einzuschätzen ist. Dabei spielt die Sprachenfrage Deutsch oder Englisch eine wichtige Rolle. Das zentrale bildungspolitische Motiv für die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge ist nach Hellmann und Pätzold, »erstklassig qualifizierte ausländische Studierende im Rahmen des globalen Bildungs- und Forschungsmarktes für ein Studium in Deutschland zu gewinnen« (21). Weshalb die deutsche Sprache dabei zum »Deutschproblem« (31) wird, erläutert Wahl im zweiten Beitrag dieses Kapitels: Lange dem Fachstudium vorgeschaltete Deutschlernzeiten schrecken internationale Studienbewerber ab. Folglich dient

die Absenkung der sprachlichen Barrieren durch den Einsatz des Englischen als Lehrsprache dazu, den Ausländeranteil an deutschen Hochschulen zu erhöhen. Damit dies jedoch nicht zum Statusverlust der deutschen Wissenschaftssprache beiträgt, fordert Wahl, diese Politik mit verschiedenen Maßnahmen wie dem Aufbau deutscher Auslandshochschulen, der Verbreitung von TestDaF, dem Hochschulmarketing sowie der intensiven studienbegleitenden Förderung des Deutscherwerbs von ausländischen Studierenden zu verbinden. Insgesamt erfährt der Leser, daß die Auswertung der bisherigen Studiengänge überwiegend positiv ausfällt und Internationalisierung bildungspolitisch als Chance zu verstehen ist. Dennoch werden auch ungelöste Probleme wie die Fähigkeiten von Dozenten, in angemessenem Englisch zu lehren, oder der hohe organisatorische und finanzielle Aufwand, der mit der Etablierung auslandsorientierter Studiengänge verbunden ist, nicht verschwiegen.

Im anschließenden *sprachwissenschaftlich* orientierten Kapitel problematisieren Ehlich, House und Ammon die Frage Englisch oder Deutsch als Kommunikationsmittel in Internationalen Studiengängen aus ihrer Fachperspektive.

Ammon befürchtet durch die Etablierung englischsprachiger Studiengänge einen weiteren Bedeutungsverlust der deutschen Wissenschaftssprache. Im Rückblick auf die historische Entwicklung des Deutschen als internationaler Wissenschaftssprache zeigt er den aktuellen Trend, nach dem deutsche Wissenschaftler zunehmend englischsprachige Literatur rezipieren und publizieren. Parallel zu diesem Phänomen veröffentlichen immer weniger nicht-muttersprachliche Autoren auf Deutsch. Damit deutsche Hochschulen nicht dazu beitragen, daß Studierende ihre hier erworbene Hochschulausbildung nur als Sprungbrett für

eine Karriere in einem angelsächsischen Land nutzen, plädiert Ammon dafür, internationale Studierende in der deutschen Sprache so zu unterrichten, daß nicht nur alltags-, sondern vor allem auch wissenschaftssprachliche Kommunikationsformen beherrscht werden.

Auch Ehlich steht der zunehmenden Dominanz des Englischen als internationaler Wissenschaftssprache skeptisch gegenüber. Er kritisiert die aktuellen bildungspolitischen Werbeslogans und widerspricht der Behauptung, die Einführung des Englischen an deutschen Hochschulen bereite besser auf eine zukünftige Forschungs- oder Berufstätigkeit vor. Zudem hinterfragt er, ob das Postulat, Englisch als supranationale Wissenschaftssprache zu etablieren, nicht zuletzt doch nur als großer Wettbewerbsvorteil für die angloamerikanischen Bildungsökonomien anzusehen sei. Gleichzeitig vertritt er die These, daß die Verwendung einer Lingua franca durch internationale Wissenschaftler nicht das geeignete Medium wissenschaftlicher Arbeit sei und nur zu sprachlicher »Ein-Falt« (42) führe. Ehlich wehrt sich gegen den »neuen wissenschaftlichen Monolingualismus« (49) und spricht sich für elaborierte individuelle Mehrsprachigkeit heutiger und zukünftiger Wissenschaftler aus. Diese fördere den Erkenntnisgewinn, der durch die Etablierung einer »Komparatistik der Wissenschaftssprachen« (50) zudem einen Ort erhalte, Wissenschaftskulturen und -diskurse systematisch aufzuarbeiten.

Demgegenüber vertritt House eine andere Position. Sie zeigt, wie wichtig die Lingua franca Englisch für die Kommunikation von Sprechern verschiedener Muttersprachen ist, und belegt anhand linguistischer Untersuchungen, »Nicht-Muttersprachler des Englischen [hätten] in ihrer Verwendung des Englischen längst ihre eigenen Diskursstrategien

entwickelt, ihre Sprechhandlungen im Englischen intentions- und situationsadäquat modifiziert – nicht, weil sie weiterhin kolonisiert oder dominiert [würden], sondern weil sie dies für ihre je spezifischen Kontexte für angemessen halten« (55). Deutet sich hier eine gewisse Eigenständigkeit an, so zeigten Forschungsergebnisse neuerer Studien, daß sich angloamerikanische und deutsche Vertextungsnormen vor allem hinsichtlich des Ausdrucks von Subjektivität und Adressatenorientierung partiell angleichen. Übernimmt man allerdings die Unterscheidung von Kommunikations- bzw. Identifikationssprachen nach House, ist das Deutsche als Identifikationssprache und damit als Träger gesellschaftlicher und individueller Werte ungefährdet. Insgesamt stellt die Autorin die Vorteile des Englischen als Lingua franca heraus und betont, daß entgegen anderslautenden Annahmen wenig Mißverständnisse auftreten, Diskursproduktionen als sehr konstruktiv bewertet werden können und »Englisch als Lingua-franca«-Sprecher keinesfalls überfordert sind.

Die gegensätzlichen Positionen dieses Kapitels zeigen, wie viele Fragen in Bezug auf die Verwendung des Englischen und/oder des Deutschen in Internationalen Studiengängen noch zu klären sind: Trifft Ehlichs These der neuen wissenschaftssprachlichen »Ein-Falt« zu, oder werden die Analysen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktionen von Studierenden und Lehrenden hohe wissenschaftssprachliche Kompetenzen belegen?

Im dritten Kapitel präsentieren vier Vertreter die *institutionelle* Perspektive verschiedener Hamburger Hochschulen mit rechts- und wirtschaftswissenschaftlicher bzw. naturwissenschaftlich-technischer Ausrichtung und die damit verbundenen Motive, Deutsch und/oder Englisch als Lehrsprache zu verwenden. Vor allem die Beiträge von Dunst (Techni-

sche Universität Hamburg) und Voegeli (Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik) zeigen, daß die Sprachwahl vom wissenschaftlichen und beruflichen Anforderungsprofil abhängt, in dem zukünftige Absolventen agieren werden. Ingenieure und Manager konkurrieren weltweit mit Bewerbern englischsprachiger Länder um Positionen in internationalen Unternehmen. Folglich sei es als logische Konsequenz anzusehen, die akademische Ausbildung in Deutschland diesem Anforderungsprofil anzupassen. So handelt es sich laut Voegeli (103) »[b]ei der Einrichtung der bilingualen Studiengänge [...] um ein realistisches Anerkennen der Dominanz der englischen Sprache als Wissenschaftssprache und internationales Kommunikationsmittel«. Die institutionelle Entscheidung, ob englischsprachige oder bilinguale Lehre angeboten wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab: Länge und Intensität der Ausbildung (ein- oder mehrjährig, Semester oder Trimester) oder die Rolle des Englischen in Wissenschaft und beruflichem Umfeld. Studiengänge mit einem Übergang vom Englischen ins Deutsche erhoffen sich von der sprachpolitischen Entscheidung laut Dunst zudem eine nachhaltige Festigung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Beziehungen:

»Ein Studierender, der drei Jahre oder länger in Deutschland studiert, soll als verbindendes Kulturelement in jedem Fall die deutsche Sprache »mitnehmen«. Dies erhöht die Partnerschaft zwischen Absolvent und Hochschule über den Studienabschluss hinaus.« (95)

Insgesamt zeigen die Schilderungen der Institutionenvertreter, daß die deutsche Wissenschaftssprache vor allem dann eine Chance erhält, wenn Deutsch nicht nur im Alltag, sondern auch im Studium angewendet werden muß oder sogar mit der Erbringung von Studienleistungen verbunden ist.

Hinsichtlich der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung der verschiedenen Institutionen erhält der Leser leider keine tiefergehenden Informationen, so daß der Eindruck entstehen kann, ein mehrsprachiges Studium könne leicht bewältigt werden. Empirische Studien aus den Bereichen der Zweitsprachenerwerbsforschung und der Linguistik (z. B. Büker 1998, Hufeisen 2002, Eßer 1997, Ehlich 1999) offenbaren jedoch die vielfältigen Schwierigkeiten, die trotz sehr fortgeschrittener Sprachkenntnisse mit dem Gebrauch einer fremden Wissenschaftssprache verbunden sind. Hier zeigt sich meines Erachtens ein wichtiger Bezug zur sprachwissenschaftlichen Perspektive des zweiten Kapitels. Empirisch zu untersuchen bleibt, welche Auswirkungen die Verwendung einer Interimssprache in Studium und Lehre hat.

Im *sprachpraktisch* orientierten vierten Kapitel werden diese Fragen teilweise aufgegriffen. Zwei der fünf Beiträge (Motz und Marx) basieren auf empirischen Studien zum Gegenstand. Die verbleibenden drei beschreiben studienbegleitende Konzepte zur DaF-Vermittlung an internationale Studierende (Kurtz und Mindt) bzw. zur Vermittlung des Englischen an Lehrende (Clear).

Im Beitrag von Motz wird in Bezug auf die kapitelübergreifende Frage Deutsch oder Englisch in internationalen Studiengängen zunächst die geringe Anzahl empirischer Studien zur sprachlichen Situation nicht-muttersprachlicher Studierender in englischsprachigen Studiengängen angesprochen. Die anschließend dargestellten Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen die positiven Effekte eines Studieneinstiegs mit Englisch und die hohe Motivation der Studierenden, die deutsche Sprache zu erwerben. Die Daten zur realen Sprachverwendung zeigen, daß die Verwendung von DaF in den unterschiedlichsten Domänen sowie in

Fachseminaren dominiert. Dabei führen laut Motz zu geringe Sprachkenntnisse sowie kulturelle Unterschiede in Umgangsformen zu Störungen und zur Überforderung einiger Studierender.

Die Befragung der Studierenden nach ihren »felt needs« ergibt, daß die Vermittlung von Deutsch während des gesamten Studiums mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen gewünscht wird. Denn »[d]ie ausländischen Studierenden lernen [...] nicht »en passant« die deutsche Alltagssprache, sondern wünschen sich eine fortgesetzte Beschäftigung mit derselben [...]« (142). Insgesamt kommt Motz zu der Einschätzung, der parallele Spracherwerb von Deutsch und Englisch auf einem anspruchsvollen akademischen Niveau sei unrealistisch. Auf der Basis seiner Befunde betrachtet er selbst die Maßgabe, die Studierenden von Grundstufenkenntnissen an auf ein studierfähiges Niveau zu bringen, mit Skepsis. Deshalb plädiert Motz für ein ausreichendes Angebot an studienbegleitenden Sprachlernangeboten, denn nur so könnten internationale Studierende die Fähigkeiten erwerben, die zur Bewältigung der Studienanforderungen notwendig sind.

In Anknüpfung an die Tertiärsprachenforschung stellt Marx ein didaktisches Konzept vor, das die besonderen Voraussetzungen von DaF-Lernenden in zweisprachigen Studiengängen berücksichtigt. Das Konzept des Sensibilisierungskurses Deutsch nach Englisch (DaFnE) macht sich die vielfältigen Kenntnisse der Lernenden z. B. hinsichtlich Sprachlernstrategien, Texterschließung, Aussprache, Wortschatz etc. systematisch zunutze. Die empirische Untersuchung der Wirkung dieser Methode an der Technischen Universität Darmstadt belegt, so die Autorin, »eine signifikant positive Auswirkung auf den Lernverlauf sowie die Lernmotivation« (184). Aus diesem Grund plädiert sie dafür, die Spracher-

werbsressourcen der internationalen Studierenden bei der Planung von Sprachlernangeboten systematisch einzubeziehen.

Das sprachpraktische Kapitel wird mit einem Beitrag von Clear beschlossen. Als Englischlehrender und Koordinator verschiedener Internationaler Studiengänge führte er Beobachtungen und Analysen von Lehrveranstaltungen an der FH Mannheim durch. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, Englischangebote für Dozenten und Institutsmitarbeiter zu konzipieren. Dozenten sollten seiner Auffassung nach in verschiedenen Bereichen wie wissenschafts- und fachsprachenspezifische Grammatikverwendung, Vortragsenglisch, Vertextungskonventionen unterstützt werden. Dabei stehe die sprachliche Stärkung bei der Ausführung von Lehrverpflichtungen im Vordergrund: »the role of the teacher is to inform on a certain subject area, then what is important is that language does not hinder students' learning. The teachers are not language teachers. If the students' language ability improves from attending lectures, then that can be considered a useful bonus« (202).

Meines Erachtens rundet der Beitrag von Clear die gesamte Diskussion zum Thema Sprachen in internationalen Studiengängen um wichtige Aspekte ab. Neben kommunikativen Kompetenzen im Deutschen dürfen auch die Englischkompetenzen von Studierenden und Dozenten nicht vernachlässigt werden, zumal zu geringe Englischkenntnisse von Lehrenden zu Frustration und Demotivierung auf der Seite der Studierenden führen. Damit widerspricht Clear der in anderen Beiträgen vertretenen Position, für gute englischsprachige Lehre reichten in englischsprachigen Kontexten erworbene Sprachkenntnisse aus. Seine Beobachtungen zeigen das Gegenteil und den Bedarf an sprachpraktischen Angeboten

genauso wie den an weiteren wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Insgesamt liefert der Sammelband ein aktuelles Bild vom Entwicklungsstand Internationaler Studiengänge an deutschen Hochschulen und ist aus den folgenden Gründen sehr zu empfehlen: Die Betrachtung des Themas Deutsch und/oder Englisch in Internationalen Studiengängen durch die Perspektiven *Bildungspolitik, Sprachwissenschaft, Institutionen und Sprachpraxis* verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Gegenstandsbereichs. Die sprachwissenschaftlichen und sprachpraktischen Beiträge decken den großen Forschungsbedarf auf, der hinsichtlich des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung für die besondere Zielgruppe internationaler Studierender in zweisprachigen Studiengängen besteht. Folglich dient das Buch bildungspolitisch Verantwortlichen, Hochschulleitern und Professoren sowie Sprachwissenschaftlern und -didaktikern als wertvolle und höchst ergiebige Quelle hinsichtlich der Ausgestaltung und Erforschung Internationaler Studiengänge.

Literatur

- Büker, Stella: *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problemlösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1998.
- EHlich, Konrad: »Alltägliche Wissenschaftssprache«, *Info DaF* 26 (1999), 3–24.
- 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.
- Hufeisen, Britta: *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studien-Verlag, 2002.

Müller, Beat L.:

Der Sprechakt als Satzbedeutung. Zur pragmatischen Grundform der natürlichen Sprache. Frankfurt a. M.: Lang, 2003 (Europäische Hochschulschriften: Reihe XXI, Linguistik 265). – ISBN 3-03910-122-6. 358 Seiten, € 57,20

(Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg)

Sprache, so lehrt uns die Sprechakttheorie seit Austin (vgl. Austin 1962), ist nicht nur ein System grammatischer Regeln, sondern eine Form menschlichen Handelns. Gleichzeitig ist Sprache als Teil des menschlichen Orientierungsverhaltens auch immer bedeutungsvolles Handeln. Die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Pragmatik und Semantik ist daher in den letzten Jahrzehnten immer wieder Gegenstand linguistischer und sprachphilosophischer Betrachtungen gewesen. Nach der »pragmatischen Wende« konstatiert man nun eine »semantische Wende«, die auf der Einsicht beruht, »dass [...] Sprachtheorie nicht auf Handlungstheorie reduzierbar ist« (15). Müllers Untersuchung versteht sich als »Fortführung oder ›Radikalisierung‹ der semantischen Wende der Sprachphilosophie«, indem sie konsequent »vom Gebrauch der Sprache und von jeder Art von Äusserungs-Kontext abstrahieren und sich ganz auf die Sprache als solche konzentrieren [will]« (16). Das Ziel dieses Ansatzes ist die »volle Wiedergewinnung des sprechenden und hörenden Subjekts im Sprachbegriff« (18).

Das erscheint zunächst widersprüchlich, denn das »sprechende und hörende Subjekt« gehört, wenn man darunter die Person des Sprechers bzw. des Hörers versteht, doch zum Äußerungskontext, der hier ja gerade ausgeschlossen wird. Zur Auflösung dieses scheinbaren Widerspruchs sind mindestens zwei Annahmen nötig: Erstens, es gibt einen neutralen Kontext, auch »Nullkontext«

genannt. Die Annahme eines idealen Nullkontexts erlaubt es, Merkmale der Äußerungssituation aus der Betrachtung auszugrenzen und »festzustellen, welche Inhalte die Äusserung ausschließlich auf Grund ihrer eigenen Ausdrucksform vermittelt« (30). Zweitens, jeder Nullkontext enthält neben dem Äußerungsakt notwendigerweise auch einen idealen Sprecher und einen idealen Hörer. Andernfalls wäre die Äußerung auf ein bloßes Naturphänomen reduziert (63).

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Äußerung »an sich«, sofern sie im Nullkontext illokutive Verbindlichkeit anzeigt, sofern sie also für Sprecher und Hörer gewisse Verpflichtungen nach sich zieht. Eine solche Äußerung heißt »Illokutionsakt« und ist definiert als »die kleinste illokutiv verbindliche Redeeinheit« (37). Somit entspricht der Illokutionsakt bei Müller dem lokutionären Akt bei Austin, erweitert allerdings um ein »illokutives Verbindlichkeitspotential« als semantische Komponente. Mangels Situationsmerkmalen ist eine Äußerung im Nullkontext freilich nur dann als illokutiv verbindlich zu erkennen, wenn sie Zeichen enthält, die illokutive Verbindlichkeit anzeigen. Ein solches Zeichen nennt Müller einen »Illoquenten«, definiert als »die kleinste illokutive Verbindlichkeit signalisierende Einheit der Langue« (79). Ein idealer Sprecher/Hörer würde beispielsweise die Wortfolge *Geh zum Bahnhof* als Aufforderung verstehen, zum Bahnhof zu gehen, die Wortfolge *Zum Bahnhof gehen* hingegen nicht. Die Äußerung mit dem Imperativ signalisiert also unabhängig vom Kontext illokutive Verbindlichkeit, die Äußerung mit dem Infinitiv ist demgegenüber illokutiv neutral.

Aus dieser Unterscheidung ergeben sich für Müller zwei große Klassen von Sprachzeichen: Illoquenten und solche,

die im Nullkontext nach einer Ergänzung zu einem Illoquenten verlangen. Somit hat die Sprache »eine speziell auf den kommunikativen (illokutiven) Gebrauch hin ausgerichtete semantische Form, so wie die Axt speziell auf das Spalten von Holz hin geformt ist« (318).

In diesem Sinne hat die Sprache eine pragmatische Grundform, die aber semantisch bestimmt ist. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal von Illoquenten gegenüber Nicht-Illoquenten ist die »illokutive Bedeutung«. Allen Illoquenten gemeinsam ist die »illokutive Kraft«, d. h. die Eigenschaft, illokutive Verbindlichkeit überhaupt anzuzeigen. Die Art der angezeigten Verpflichtungen wird durch die jedem Illoquenten eigene »illokutive Rolle« bestimmt. Das allen Illoquenten gemeinsame und exklusive semantische Charakteristikum ist demnach das Bezwecken und Beanspruchen einer perlokutiven Wirkung. Diese »perlokutive Anspruchskraft« hat die semantische Form »Mein Sprecher beansprucht mit meiner Äußerung gegenüber meinem Hörer, dass mein Hörer *a-t*«, wobei *a* einen intentionalen Akt bezeichnet (185). Die Äußerung *Geh zum Bahnhof* signalisiert also den Anspruch ihres Sprechers gegenüber ihrem Hörer, »dass der Hörer zum Bahnhof geht«.

Am Beispiel von Aufforderungen und Fragen werden sodann weitere Differenzierungen vorgenommen. Unterschieden werden insbesondere illokutive Typen und illokutive Modi sowie, als implizite illokutive Bedeutungen, verschiedene Arten von Implikationen. Abschließend erfolgt eine ausführliche semantische Analyse von Assertion, Versprechen und Deklarativ. Da die Deklarative keinen perlokutiven Anspruch zum Ausdruck bringen, sondern direkt Verbindlichkeiten schaffen, bilden sie eine Sondergruppe von Illoquenten. Der Sprecher beansprucht kein Handeln des Hörers, er

setzt ihn vielmehr in Kenntnis über einen durch den Illokutionsakt geschaffenen Sachverhalt. Der Deklarationsakt ist jedoch nur dann erfolgreich, wenn der Sprecher zur Herstellung dieses Sachverhalts autorisiert ist. Die illokutive Bedeutung der Deklarative unterscheidet sich daher von der illokutiven Bedeutung anderer Illokutionsakte. Anstelle einer perlokutiven Anspruchskraft besitzen sie eine »perlokutive Verbindlichkeitskraft« der Form »Mein Sp. setzt mit meiner Äusserung meinen Hö. in Kenntnis, dass kraft der Ermächtigung meines Sp. *w*« (301, Abkürzungen im Original, *w* ist der durch den Deklarationsakt hergestellte Sachverhalt).

Mit der Annahme einer ohne spezifische Kontextmerkmale erkennbaren illokutiven Bedeutung gelingt eine konsequent semantische Analyse der Illokutionsakte. Sprache ist darauf angelegt, die Welt zu verändern. Die illokutive Kraft wird als »Spezifikation dessen, wie die Welt verändert werden soll«, dargestellt (340). Fraglich ist indessen, ob die Form der semantischen Paraphrasen einem solchen Verständnis von Sprache angemessen ist. Die pragmatische Bedeutung wird definiert als »Potenz des Signifiants, die Art und Weise des eigenen Gebrauchs zu spezifizieren« (317). Wenn aber der Illoquent, wie in den hier angeführten Beispielen, in der ersten Person Singular auf »seinen« Sprecher oder Hörer verweist, kommt dies nicht einer Hypostasierung des Zeichens gleich? Überraschenderweise wird gerade der Ansatz, der die semantische Interpretation von Sprechakten am radikalsten vornimmt (vgl. Wierzbicka 1987, 1991), nicht erwähnt. Wie Wierzbicka eindrucksvoll gezeigt hat, sind radikale Semantik und Beschreibung aus Sprecherperspektive keineswegs ein Widerspruch.

Literatur

- Austin, John L.: *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
 Wierzbicka, Anna: *English Speech Act Verbs. A Semantic Dictionary*. Sydney: Academic Press, 1987.
 Wierzbicka, Anna: *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin: de Gruyter, 1991 (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 53).

Mulo Farenkia, Bernard:

Kontrastive Pragmatik der Komplimente und Komplimenterwiderungen. Kamerunisch – Deutsch. Aachen: Shaker, 2004. – ISBN 3-8322-3105-6. 144 Seiten, € 29,80

(*Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg*)

Unter einem alten Topf stellt man sich hierzulande ein zerkratztes Kochgerät vor, in dem das Essen anbrennt und das man gerne durch neueres Geschirr ersetzen würde. Man kann es aber auch so sehen: Alte Töpfe liefern die besten Speisen. In Kamerun wird deshalb die Metapher vom alten Kochtopf als höchstes Lob der Kochkunst und somit als Kompliment an die Köchin verstanden.

Komplimente sind ein Ausdruck von Anerkennung und Respekt, von Sympathie und Solidarität. Sie dienen der Kontaktaufnahme ebenso wie der Kontaktpflege. In ihrer sprachlichen Ausformung als positive Werturteile dienen sie ganz allgemein der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, denn das Kompliment gründet sich, anders als das Lob, auf subjektive Wertvorstellungen des Sprechers. Was jeweils als positives Werturteil gilt, ist freilich von Sprache zu Sprache verschieden. Die Kenntnis der jeweiligen sprach- und kulturspezifischen Realisierungsmuster von Komplimenten ist daher gerade in interkulturellen Situationen von großer Bedeutung.

Das vorliegende Buch präsentiert Ergebnisse einer Studie zur Beziehungsgestaltung im Kulturvergleich, die an den Universitäten Yaoundé und Saarbrücken durchgeführt wurde. Zur Datenerhebung wurden den Probanden jeweils sieben Situationen vorgelegt, zu denen Komplimente und Komplimenterwiderungen formuliert werden sollten. Die Darstellung kontrastiert die kamerunisch-französischen und die deutschen Daten nach formalen und pragmatischen Kriterien. Komplimente werden unterschieden hinsichtlich der verwendeten Äußerungsformate/Satzarten, der lexikalisch-semantischen und rhetorischen Mittel, der paraverbalen Mittel, nach Direktheit, Komplexität und verschiedenen Sprechhandlungen. Komplimenterwiderungen werden typischen Reaktionshandlungen zugeordnet: Sich bedanken, Sich freuen, Kommentieren, Bestätigen, Zurückweisen u. a.

Neben einigen Gemeinsamkeiten werden besonders die Unterschiede zwischen den beiden Sprachräumen herausgearbeitet. So lassen sich bei Komplimenten im Deutschen vor allem Deklarativ- und Exklamativsätze sowie elliptische Strukturen verzeichnen, während im kamerunischen Französisch in sehr viel größerem Ausmaß auch Interrogativ- und Imperativsätze auftreten. Auch im Bereich der lexikalisch-semantischen und der stilistischen Mittel zeigen sich im Kamerunischen vielfältigere Möglichkeiten. Metaphern und Hyperbeln treten hier viel häufiger auf als im Deutschen, das mit vergleichsweise wenigen positiv besetzten Adjektiven (*gut, schön, schick, prima, toll, herrlich, wunderbar*) und einigen intensivierenden Gradpartikeln (*sehr, richtig, ganz, wirklich*) auszukommen scheint. Ferner besitzt das Kamerunische ein Repertoire an nominalen Anreden, die dem Deutschen fremd sind. Dabei handelt es sich vorwiegend um Verwandtschaftsbe-

zeichnungen. Wer als *maman* oder *papa* angeredet wird, ist demnach nicht unbedingt die wirkliche Mutter bzw. der wirkliche Vater des Sprechers. So heißt etwa das eingangs zitierte Kompliment: *Maman, tu es une vieille marmite* (›Mama, du bist ein alter Kochtopf‹). Im Deutschen wäre es völlig undenkbar, fremde Personen oder gar Personen mit amtlicher Autorität (vgl. das Beispiel auf Seite 70) derart familiär anzusprechen.

Bei den Komplimenterwiderungen werden für das Kamerunische zwölf Reaktionstypen, für das Deutsche nur sechs beschrieben. So werden etwa für den Reaktionstyp »Kommentieren bzw. Erklären« keine deutschen Beispiele genannt, obwohl sich für viele der 25 kamerunischen Beispiele zu diesem Typ (vgl. 94 f.) deutsche Äquivalente formulieren ließen. Auch der Reaktionstyp »Selbstlob«, der im Kamerunischen in symmetrischen Situationen, also zwischen Freunden, guten Bekannten oder Kollegen in spielerisch-spaßhafter Weise vorkommt, ist im Deutschen bekannt, unterliegt hier aber wohl engeren Restriktionen.

Warum der Reaktionstyp »Erklären« den Reaktionen zur Demonstration von Dankbarkeit zugeordnet wird (116), ist nicht ersichtlich. Könnte eine erklärende Reaktion wie *Ich wollte dir eine Freude machen* oder *Das lernt man bei uns in der Schule* (vgl. 94 f.) nicht auch eine Demonstration von Bescheidenheit sein? Die scheinbar so griffigen pragmatischen Kategorien sind für kontrastive Zwecke zu wenig differenziert. Was als dankbar, bescheiden oder höflich, als direkt oder indirekt gilt, hängt von sehr unterschiedlichen, kulturspezifischen Vorstellungen und Verhaltensregeln ab. Abstrakte Kategorien wie Dankbarkeit, Direktheit usw. sind daher im Sprach- und Kulturvergleich als tertium comparationis wenig geeignet (vgl. Wierzbicka 1991). Dasselbe Problem tritt bei der Klassifizierung von

Sprechakten auf. In dieser Perspektive ist es auch fraglich, ob die aus Leech (1983) zitierten Höflichkeitsmaximen universale Gültigkeit beanspruchen können.

Beim Vergleich der Äußerungsformate (Satztypen) heißt es, Komplimente in Form einer Aufforderung kämen im deutschen Korpus nicht vor (44). Ein Beispiel wäre etwa eine Äußerung wie *Das gefällt mir gut. Machen Sie weiter so!* Möglicherweise fehlen Belege für diesen Komplimenttyp im Deutschen auch nur deshalb, weil er üblicherweise in keiner der bei der Befragung vorgegebenen Situationen auftritt.

Der situative Kontext aber spielt beim Aussprechen eines Kompliments eine nicht zu unterschätzende Rolle. So wird das Bild vom alten Kochtopf nur im Kontext der Speisenzubereitung als Kompliment interpretiert, außerhalb dieses Kontexts kann es dagegen als Beschimpfung verstanden werden (54f.). Wichtig ist auch der Grad der Vertrautheit und der Bekanntheit zwischen den beteiligten Personen. Für die angemessene Kombination von Kompliment- und Anredeformen im Kamerunischen werden z. B. genannt:

»Das Alter des Partners, der Grad der Vertrautheit zwischen den Dialogpartnern, der Ort der Interaktion, der Sozialstatus des Partners, die verwandtschaftlichen Beziehungen, der sozio-professionelle Status bzw. der berufliche Rang des Adressaten und die angestrebte Beziehung. Je nach Partnerkonstellation werden diese Kriterien unterschiedlich eingesetzt.« (71 f.)

Diese Kriterien gelten, in unterschiedlicher Gewichtung, für jede Kultur. Interessant wären hier die Details, die man als Gast in einem fremden Land kennen sollte, aber meist nicht oder nur sehr unzureichend kennt. Leider bricht das Kapitel an dieser Stelle ab. Doch der Autor hat eine weitere Studie zu diesem Thema angekündigt, auf deren Ergebnisse man gespannt sein darf.

Literatur

Leech, Geoffrey: *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

Wierzbicka, Anna: *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin: de Gruyter, 1991 (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 53).

Neuhaus, Stefan:

Literaturkritik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. – ISBN 3-8252-2482-1. 191 Seiten, € 16,90

(Stephan Baumgärtel, Florianópolis / Brasilien)

Den Buchumschlag dieser Einführung in die Problemzusammenhänge und Zielsetzungen der Literaturkritik zielt die Abbildung einer kitschigen Plastikbüste des – man kann wohl schon sagen einstigen – Großkritikers Marcel Reich-Ranicki. Mit dieser Illustration wird nicht nur auf das für Literaturkritik zentrale Problem der literarischen Wertung und ihrer Verknüpfung mit Vermarktungsinteressen hingewiesen, sondern ein Darstellungsstil versprochen, der analytische Stringenz elegant und humorvoll mit zeitgemäßer Ironie verbindet. In der Tat: Wer eine Schwäche für die oft unterschätzte Fähigkeit besitzt, mit einer knappen Wendung komplexe Analysen von Primärquellen in Alltagserfahrungen und -formulierungen zu überführen, der wird Stefan Neuhaus' Einführung nicht nur mit Gewinn, sondern auch mit Vergnügen lesen. Gerade auch interessierte Studenten der Germanistik im Ausland müßten diesen Stil zu schätzen wissen.

Der Autor, Professor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Innsbruck und selbst ein vielbeschäftigter Rezensent, interessiert sich dankenswerterweise nur insofern für einzelne Kritiker, als sie beispielhaft mehr oder weniger zeitgebundene, ästhetische und ethische

Voraussetzungen und Zielsetzungen der Literaturkritik formulieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf deutschsprachigen Vertretern der Zunft (von Opitz über Gottsched, Schiller, Schlegel, Fontane bis hin zu Kerr, Benjamin, Reich-Ranicki, Löffler und Wittstock), darüber hinaus werden allein Roland Barthes und Michel Foucault mit eigenen Kurzbeiträgen bedacht. Auffallend ist, daß in dem 2. Kapitel zur Geschichte der Literaturkritik Barthes gemeinsam mit Fontane und Reich-Ranicki am ausführlichsten behandelt wird. Darin scheint ein implizites Credo des Autors zum Ausdruck zu kommen. Immer wieder durch das Buch verstreut und explizit noch einmal im resümierenden Abschlußkapitel einer »Kleine[n] Theorie der idealen Kritik« betont Neuhaus nämlich, daß eine Kritik zum einen die eigenen Kriterien offenlegen und in ein selbstreflexives Moment überführen, zum anderen die Offenheit des Texts berücksichtigen und diesen nicht auf eine Deutung und ein dann dogmatisches Urteil festschreiben sollte. Für das erste Verfahren steht als historisches Beispiel Fontane, die zweite Position ist die ästhetisch argumentierende Roland Barthes'. Reich-Ranickis Verfahren wird unter dem Gesichtspunkt dieser beiden ethischen Prinzipien in seiner ganzen Problematik durchsichtig. Völlig unabhängig davon, ob Reich-Ranickis Urteile zutreffend sind und Bestand haben, verdeutlicht Neuhaus, daß das Verwerfliche (um einmal mit Reich-Ranickis eigenem apodiktischen Vokabular zu sprechen) gerade darin liegt, das Subjektive der eigenen Wertung weder in seinen Rezensionen zu markieren noch durch Argumentation intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Implizit zeigt Neuhaus, daß mit Reich-Ranicki ein Kritikerverständnis aus dem 19. Jahrhundert, nämlich das des Kritikers als Kunstrichter, bis in das deutsche Geistesleben des

21. Jahrhunderts Geltung beansprucht und (allerdings schwindende) Macht besitzt. Daß Neuhaus mit seiner Einführung eine differenziertere Form der Literaturkritik nahelegen möchte, wird beispielhaft im letzten Abschnitt des Buches deutlich, in dem er sich im Rückgriff auf Hans Mayer einen empathiefähigen Kritiker wünscht, der zuerst einmal differenziert und begründet zu beschreiben weiß, bevor er wertet.

Um dies selbst einzulösen, ist der Geschichte der Literaturkritik ein Kapitel vorgeschaltet, in dem Neuhaus historisch und methodisch in programmatischer Weise die unterschiedlichen Konzeptionen von Literaturkritik vorstellt. Prägnant führt er in die Abgrenzungsprobleme zwischen Literaturwissenschaft und Literaturkritik ein und zeichnet kritisch grundlegende Aufgabenzuschreibungen für die Literaturkritik innerhalb des literarischen Marktes nach. Dabei macht er seiner Zielgruppe, meines Erachtens in erster Linie Studenten der Literaturwissenschaft mit mehr oder weniger starkem Drang zum Kulturjournalismus, schnell deutlich, daß eine eingehende Beschäftigung mit literaturhistorischem, ästhetischem und methodischem Hintergrundwissen nicht nur hilfreich, sondern unabdingbar ist für alle, die literaturkritisch tätig sein wollen.

Im dritten Kapitel dreht Neuhaus den Spieß um und skizziert einen historischen Abriss der Literaturkritik anhand einzelner Autorenäußerungen. Deutlich wird daran, daß Kritikerschelte seitens der Autoren ebenso zur Geschichte der Literaturkritik gehört wie eine anmaßende Selbstüberschätzung der Literaturkritiker. Die folgende Dokumentation der Feuilletonfehden um Romane von Christa Wolf, Günter Grass und Martin Walser aus den 90er Jahren konkretisiert kritisch dieses von Neuhaus deutlich bedauerte Gegeneinander.

Den Abschluß bilden zwei Kapitel, in denen die verschiedenen Gattungen dargestellt werden, denen eine literaturkritische Funktion zugeschrieben werden kann. Literaturkritik wird also in ihrer Vermittlungsfunktion dargestellt. In diesen Rahmen gehört eben nicht nur die Rezension, sondern auch die Reportage und in den Medien Funk und Fernsehen auch so amorphe Gebilde wie das Feature. Feste Regeln für diese Gattungen gibt es aufgrund der Meinungsbezogenheit von Kritik nicht. Daß Literaturkritik aber bei aller formalen und inhaltlichen Freiheit nicht frei von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist und an diesen eifrig mitgestaltet, macht Neuhaus schon dadurch deutlich, daß er in dieses Kapitel auch Preisverleihungen und Stipendien aufnimmt und deren kanonbildende Wirkung herausstreicht – eine Wirkung, die aber eben auch den anderen Gattungen eingeschrieben ist. Konsequenterweise steht am Ende deshalb ein Kapitel zur Beziehung von Literaturkritik und literarischer Wertung im Rahmen der Kanonbildung und -veränderung. Was dabei herauskommt, ist eben kein objektiver Wertungsmaßstab, sondern ein für manche schmerzlicher, für viele beglückender Wertepluralismus, der – methodische Redlichkeit vorausgesetzt – in erster Linie auf seine Voraussetzungen und Absichten hin befragt werden kann. Der Jung-Rezensent wird nicht umhin können, sich Rechenschaft abzulegen, für welchen Kanon er zu schreiben sich gedrängt fühlt – und das dann so transparent wie möglich zu tun.

Als Vertreter der Auslandsgermanistik finde ich nicht nur den studienbezogenen Infoteil am Ende des Buches zu Studiengängen mit möglichem Schwerpunkt Literaturkritik nützlich, sondern insbesondere die verschiedenen Hinweise zu Homepages, die im Internet gute Literaturkritiken und weiterführende Links

anbieten. Und wenn ich in dieser Einführung doch noch etwas vermisste, nämlich eine etwas eingehendere Beschäftigung mit den Auswirkungen des Internets auf Status und Verfahrensweisen der (professionellen) Literaturkritik, dann steht dahinter schlicht der Wunsch, einen zu dem Thema so klar und transparent formulierenden Autor nicht so schnell zu entlassen. Zugestandenermaßen aber befassen sich Einführungen mit bereits konstituierten Gegenständen, und so warte ich gerne ab, bis die Zeit diese Problemkonstellation klärt und hoffentlich weitere Auflagen ergänzende Worte ermöglichen.

Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.):

Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler, 2004 (Sammlung Metzler 344). – ISBN 3-476-10344-7. 218 Seiten, € 14,95

(*Rosvitha Friesen Blume, Florianópolis / Brasilien*)

Was kann die Erzähltextanalyse, ein Gebiet, das sich vorwiegend mit der Form literarischer Texte beschäftigt(e), mit der feministischen Literaturwissenschaft oder mit den *Gender Studies* zu tun haben, Gebiete, die eher kontextorientiert sind, d. h. die stets bemüht sind, den Wirklichkeitsbezug von Literatur zu suchen? Im vorliegenden Buch findet sich eine klare und übersichtliche Einführung zu den produktiven Verbindungen, die diese beiden Gebiete in den letzten Jahrzehnten in Richtung einer kulturwissenschaftlichen und *gender*-orientierten Erzählforschung eingegangen sind.

Die von den HerausgeberInnen intendierte Adressatengruppe dieses Bandes sind StudienanfängerInnen »der Anglistik, Germanistik, Romanistik und ande-

rer Philologien« (3), oder auch, zum Zweck der Wiederholung, »Studierende höherer Semester« (5). Die relativ einfache Sprache des Buches, u. a. mit vielen Latinismen und Anglizismen, eine klare und übersichtliche Gliederung des Stoffes und didaktische Zusammenfassungen am Ende der einzelnen Kapitel ermöglichen jedoch durchaus auch dessen Verwendung in der Auslandsgermanistik bzw. in DaF-Studiengängen außerhalb Deutschlands/Europas.

Erzähltextanalyse und Gender Studies beinhaltet acht Aufsätze. Im ersten geht es um eine allgemeine Einführung in die Themenbereiche Erzähltheorie/Erzähltextanalyse und feministische/genderorientierte Literaturwissenschaft, ihre möglichen Verknüpfungen bzw. gegenseitige Ergänzungen. Ein bedeutendes Stichwort ist hier die »Semantisierung literarischer Formen«. Damit soll ausgedrückt werden, daß »konventionalisierte Erzählformen immer zugleich sedimentierter Inhalt sind« (11). Fragen nach dem »Wie« der Inhalte und Themen, die erzählt werden, können somit von der feministischen bzw. genderorientierten Literaturwissenschaft mittels der formalen Analysekategorien und Methoden der Erzähltheorie tiefgehender beleuchtet werden, als es anfänglich mit einer vorwiegenden Konzentration auf das »Was« der Erzählungen der Fall war. In diesem Kapitel wird auch der Einfluß gender-theoretischer Ansätze auf die feministische Narratologie nachgezeichnet, der sich u. a. in einer Erweiterung des Forschungsgegenstands »Literatur von Frauen« und »Frauenbilder in der Literatur« auf »narrative Konstruktionen – und Dekonstruktionen – historisch variabler Vorstellungen von ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ sowie die Wechselwirkung von Geschlechterkonstruktionen« (22) zeigt.

Der zweite Aufsatz beschreibt neue Ansätze der genderorientierten Narratologie, die sich aus dem Dialog mit verschiedenen postklassischen Narratologien ergeben haben. Stichworte sind hier intermediale, postkoloniale, kognitive, postmoderne und poststrukturalistische Narratologien und die *queer* und *lesbian narratologies*. Die postmodernen und poststrukturalistischen Narratologien werden allerdings als Herausforderungen für die genderorientierte Narratologie beschrieben, da die genderorientierte Erzähltheorie in ihrer Vorgehensweise doch noch, nach Meinung der Autorinnen, »in sehr deutlicher Weise der strukturalistischen Tradition verpflichtet« (43) bleibe, selbst wenn ihre allzu engen Grenzen schon durch mehrseitige Anregungen der verschiedenen postklassischen Narratologien überwunden worden seien.

Die nächsten fünf Aufsätze befassen sich jeweils mit einem der zentralen Bereiche der Erzähltextanalyse, die aus der Perspektive der *Gender Studies* beleuchtet werden, oder besser, für eine genderorientierte Analyse von literarischen Texten brauchbar gemacht werden: Raumdarstellung, Zeitdarstellung, Handlung/Plot/Plotmuster, Figuren/Figurencharakterisierung und erzählerische Vermittlung. Während die ersten vier Elemente sich mehr auf die *story*-Ebene beziehen, richtet sich das fünfte, das der erzählerischen Vermittlung, auf die *discourse*-Ebene. In diesem Kapitel zeigt sich am deutlichsten, wie, über die rein inhaltliche Ebene hinaus, formale Darstellungsverfahren dazu beitragen können, »Vorstellungen über das Verhältnis zwischen den Geschlechtern« (173) zu inszenieren, besonders wenn es sich um unzuverlässiges oder multiperspektivisches Erzählen oder auch um Bewußtseinsdarstellung handelt.

Im achten Aufsatz wird die Verbindung zwischen *gender*, literarischen Gattungen und kulturellem Gedächtnis reflektiert. Ein wichtiges Thema, das in diesem Zusammenhang diskutiert wird, ist das des literarischen Kanons in seiner Position als Träger des kulturellen Gedächtnisses und seine daraus folgende Verbundenheit mit der Kategorie Geschlecht.

Ein wichtiges Versprechen der Herausgeber wird nicht sehr konsequent eingehalten: »die exemplarische Analyse eines breiten Spektrums von Textbeispielen aus der deutsch-, englisch- und französischsprachigen sowie slawischen Literatur« (3), die die theoretischen, begrifflichen und methodischen Grundlagen, die das Buch vermittelt, verdeutlichen sollte. Die Beispiele aus der englischsprachigen Literatur sind die häufigsten und durchaus repräsentativ. Viele Namen und Werke werden in den verschiedenen Zusammenhängen der jeweiligen Aufsätze genannt. Insgesamt bringen auch mehr als zwanzig Textzitate den LeserInnen die Primärliteratur, um die es ja letztendlich geht, direkt vor Augen. Aus der deutschen Literatur werden etwa zwanzig AutorInnen/Werke genannt, mit einem einzigen Textzitat von Adalbert Stifter – nicht gerade der herausragende Name, wenn es sich um deutschsprachige Literatur und *gender* handelt. Aus der französischen Literatur gibt es noch weniger Namen/Werke, und aus den slawischen wird gerade Leo Tolstoi (*Anna Karenina*) zweimal kurz erwähnt. Daß das obengenannte Versprechen nicht (ganz) eingehalten wird, ist jedoch nicht so schlimm. Wer dieses Buch aufmerksam liest, hat ein komplettes Instrumentarium an Grundbegriffen, Kategorien und Methoden der Erzähltextanalyse aus der Perspektive der Geschlechterforschung für die Analyse beliebiger literarischer Erzähltexte in der Hand.

Pasch, Renate; Brauße, Ursula; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich Herrmann:

Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin: de Gruyter, 2003. – ISBN 3-11-017459-6. 800 Seiten, € 178,00

(Maik Walter, Berlin)

Der Konnektorenbegriff gehört seit einiger Zeit zum Inventar der grammatischen Termini in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache (vgl. Breindl 2004). Sie sind als Funktionswörter zumeist hochfrequent und stellen einen komplizierten Lern- und Lehrgegenstand dar. Ihre Funktion besteht darin, Sätze miteinander zu verknüpfen. Diese kann durch die vier folgenden Wortklassen erfüllt werden: Konjunktionen (*und*), Subjunktionen (*weil*), Adverbien (*darüber*) und Partikeln (*lediglich*). Eine einheitliche Beschreibung dieser »Satzverknüpfers« stand bislang aus. Lang (1989: 862) spricht bezogen auf die Darstellung von Konjunktionen in Wörterbüchern auch von einem »Dreieck zwischen der lexikographischen Abschreibekette, der ebenso pauschalen wie marginalen Darstellung der Funktionswörtergruppen in Standardgrammatiken und ihrer detaillierten Analyse in heterogenen theoretisch orientierten Einzelstudien«. Mit Breindls (2004) exemplarischer Analyse muß dieser Befund auch auf Lernergrammatiken des Deutschen als Fremdsprache ausgeweitet werden.

Das vorliegende Handbuch der deutschen Konnektoren stellt sich der Aufgabe, diesem Desiderat abzuhelpfen, indem es die syntaktischen Gebrauchsbedingungen der Konnektoren beschreibt. Die 800 Seiten umfassende Publikation bündelt dabei die linguistischen Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte

und sieht als Adressaten »zum einen Linguisten« und »zum anderen Lehrende des Deutschen als Muttersprache und/oder als Fremdsprache und Germanistikstudenten höherer Semester« (XVI).

Das Handbuch besteht aus vier Teilen: Der einleitende Teil A umreißt den zu betrachtenden Gegenstand, dabei werden Konnektoren durch fünf Merkmale definiert: Konnektoren sind nicht flektierbar (M1) und vergeben keine Kasusmerkmale an ihre syntaktischen Umgebungen (M2). Die Bedeutung eines Konnektors ist eine zweistellige Relation (M3), wobei die Relate der Bedeutung Sachverhalte sind (M4) und durch Sätze bezeichnbar sind (M5). Die mehr als 300 Seiten des Teils B beschäftigen sich mit den linguistischen Grundlagen für die Beschreibung der Konnektoren, der Begriffsbildung und den »verfeinerten« Definitionen. Auf dieser Basis werden in Teil C die syntaktischen Eigenschaften der Konnektoren detailliert beschrieben, gefolgt von einer alphabetischen Auflistung der Konnektoren in Teil D. Ein vierzigseitiges Literaturverzeichnis, ein Quellenverzeichnis und ein gut strukturiertes Sach- und Wortregister runden das Handbuch ab.

Die Verfasser klassifizieren die ca. 350 Elemente, die die Kriterien M1–M5 erfüllen, hinsichtlich ihrer Positionierungseigenschaften im komplexen Satz. Konnektoren können beispielsweise auf die Position zwischen den zu verbindenden Konnekten festgelegt sein (*[er liest]₁ oder [er ist vergnügt]₂*), sie können aber auch in eines der beiden Konnekte integriert werden (*[er liest]₁ [er ist **deshalb** vergnügt]₂*). Weitere Kriterien sind die Vorfeldfähigkeit, die Besetzbarkeit einer speziellen Position im Vorfeld (der sogenannten Nacherstposition: *{er **aber**}*_{Vorfeld} *las das Buch*) und die Rektionseigenschaften. Rektion ist schon in der traditionellen Grammatik eines der wesentlichen Krite-

rien, um Konnektoren zu unterscheiden. Das Ergebnis der verbreiteten Klasseneinteilung ist die Differenzierung in Subjunktionen und Konjunktionen. Subjunktionen verlangen eine Verbletzstruktur, Konjunktionen weisen keine spezifische Rektion auf; sie verbinden sowohl Verbletz-, Verbzweit- als auch Verberststrukturen: (*[hör zu] oder [schau weg]*, *[du hörst zu] oder [du schaust weg]*, *[weil er zuhört] oder [weil er wegschaut]*). Syntaktisch wird nur eine Formatgleichheit der beiden Konnekte durch den Konnektor gefordert.

Das Handbuch geht nun einen Schritt weiter und gelangt damit zu einer wesentlich größeren Deskriptionstiefe: Konnektoren, die das Merkmal der Rektion aufweisen, werden unterschieden nach der Art ihres Komplementes: Verbletzstrukturen (*seit [er das Buch liest]*) und Verbzweitstrukturen (*vorausgesetzt [er liest das Buch]*). Damit werden die 7 Verbzweitsatz-Einbeter (z. B. *unterstellt; für den Fall*) des Deutschen systematisch erfaßt. Die verbletzeinbettenden Strukturen werden noch einmal unterschieden in eine frei positionierbare Gruppe und in eine postponierende Gruppe. Die 21 beschriebenen Postponierer (418 ff.) haben die bemerkenswerte Eigenschaft, lediglich ein zweites Konnekt einleiten zu können (z. B. *so dass; woraufhin*):

[Er liest das Buch,]₁ [woraufhin er vergnügt ist,]₂

**[Woraufhin er vergnügt ist,]₁ [liest er das Buch,]₂*

Ein Verweis auf diese Eigenschaft fehlt bislang in DaF-Materialien (vgl. Breindl 2004). Autoren künftiger Lehrmaterialien werden sich dieser Beschreibung nicht entziehen können. Die feinkörnige Beschreibung der regierenden Konnektoren zählt neben der Einbindung von syntaktisch komplexen Konnektoren (z. B. *für den Fall; das heißt*) zu den für das Fach

Deutsch als Fremdsprache besonders zu würdigenden Leistungen des Handbuchs.

Die empirische Grundlage bilden überwiegend Daten der Textkorpora des Mannheimer Instituts für deutsche Sprache, die neben mehrheitlich konstruierten Beispielen verwendet werden. Korpora bieten grundsätzlich zwei Vorteile: Einerseits sind sie ein Reservoir authentischer Daten, die illustrativ eingesetzt werden können, andererseits geben repräsentative Korpora Aufschluß über häufige Gebrauchsmuster in bestimmten Domänen (z. B. in schriftlichen Texten, in der Verwaltungssprache). Diese Häufigkeitsinformation ist für den Bereich des Deutschen als Fremdsprache besonders wichtig, da ein Lerner nicht nur wissen muß, wie ein spezieller Konnektor verwendet wird, sondern eben auch, ob ein L1-Sprecher einen solchen Konnektor in bestimmten Domänen »normalerweise« verwendet. Wie ein Lerner dabei in die Irre geführt werden kann, zeigt der Fall des biblischen Konnektors *sintemal(en)*. Ihm wird als Subjunktore im Handbuch das Merkmal <veraltet> (sowie <bildungssprachlich>) zugeschrieben (722). Wenn man daraus folgert, daß veraltete Formen auch seltene Formen sind, sollte hier ein Warnschild für einen Lerner aufgestellt werden. Dieses – durchaus notwendige – Warnschild wird jedoch durch einen ZEIT-Beleg aus dem Jahr 1995 konterkariert. Hier wäre eine explizite Häufigkeitsangabe oder ein Verweis auf die religiöse Textsorte für einen Lerner wesentlich hilfreicher. Um eine solche Häufigkeitsinformation systematisch einzubinden, benötigt man jedoch ein repräsentatives Korpus. Das Fehlen eines frei zugänglichen nationalen Referenzkorpus der deutschen Sprache macht sich an dieser Stelle bemerkbar, kann aber den Verfassern des Handbuchs nicht angelastet werden. Die rasante Entwicklung der

Korpuslinguistik wird hier in absehbarer Zeit zu empirisch abgesicherten Analysen führen, die die Darstellung des Handbuchs ergänzen.

Das Handbuch deckt den Bereich des linguistischen Hintergrundwissens für das syntaktische Verhalten der Konnektoren ab und wird deshalb künftig zur Pflichtlektüre für Verfasser von Wörterbüchern, Lernergrammatiken und auch von Lehrwerken (insbesondere für fortgeschrittene Lerner) zählen. Auch der Auslandsgermanistik wird mit dem Handbuch eine prägnante, feinkörnige und dennoch umfassende Darstellung an die Hand gegeben. Ob DaF-Lehrende jedoch Nutzen aus dem Handbuch für den eigenen Unterricht ziehen können, mag bezweifelt werden: Die in Teilen äußerst komplizierten Beschreibungen, insbesondere im B-Teil, die ohne Zweifel dem komplizierten Gegenstand geschuldet sind, erfordern ein ausgesprochen hohes Maß an linguistischem Vorwissen. Hier ist eine weitere Aufbereitung für den DaF-Bereich notwendig, um die Brücke zur DaF-Vermittlung zu bauen. An dieser Stelle sei auf zwei »Nebenprodukte« hingewiesen, die durch die Verfasser bereits erarbeitet wurden: Zum einen gibt es eine frei verfügbare, gut strukturierte und benutzerfreundliche Literaturdatenbank mit derzeit 2091 Einträgen, die es erlaubt, einzelnen Konnektoren nachzugehen (<http://www.ids-mannheim.de/gra/konnektoren/anfrage.html>; 1.4.2005). Zum anderen fungiert die Darstellung des Handbuchs als theoretische Basis für ein Konnektorenmodul des grammatischen Informationssystems des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim *grammis* (<http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html>; 1.4.2005). Wenn man allein diese beiden Nebenprodukte betrachtet, kann man den Verfassern zu einer gelungenen didaktischen Nachbereitung ihrer linguistischen Arbeit gratulieren.

Auf den geplanten zweiten Teil des Handbuchs, der sich der Semantik und Pragmatik der Konnektoren widmet, können Vertreter unseres Faches gespannt sein, zumal eine einheitliche Analyse der Interaktion von Syntax, Semantik und Pragmatik die theoretische Basis für eine angemessene didaktische Aufbereitung bilden kann.

Literatur

- Breindl, Eva: »Konnektoren in Übungsgrammatiken.« In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: FaDaF, 2004, 426–458 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 66).
- Lang, Ewald: »Probleme der Beschreibung von Konjunktionen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch.« In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Wörterbücher – Dictionaries – Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. 1. Band. Berlin: de Gruyter, 1989, 862–868 (HSK 5.1).

Pérez Alvarez, Bernardo Enrique:
Die Konstitution interkultureller Texte: eine Interpretation einiger Schriften von Anna Seghers und B. Traven. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Europäische Hochschulschriften Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1879). – ISBN 3-631-51358-5. 181 Seiten, € 39,00

(Markus J. Weininger, *Florianópolis / Brasilien*)

Spätestens seit Dietrich Krusche und Alois Wierlacher ist die Diskussion der interkulturellen Dimension im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache allgemein anerkannter Bestandteil des Fächerkanons. Sei es zur Vermittlung interkultureller Kompetenz an die zukünftigen interkul-

turellen Vermittler, oder um kulturwissenschaftliche Studien mit Fragestellungen interkulturellen Lernens zu verbinden, früher aber auch schlichter vergleichende Literaturwissenschaft genannt. Seit 1987 gibt es an der Universität Bayreuth den entsprechenden Studiengang Deutsch als Fremdsprache (*Interkulturelle Germanistik*), und nun auch in bolognisiertem Bachelor/Master-Rhythmus in Halle:

»In vielen Berufszweigen besteht in zunehmendem Maße ein Bedarf an akademisch qualifizierten **Kulturmittlern** (*master of culture administration*). Ihr Tätigkeitsbereich erstreckt sich auf die Unterstützung und Betreuung von Firmen, Institutionen, Verbänden und wissenschaftlichen Organisationen, Einrichtungen in ihrer internationalen Zusammenarbeit mit dem Ziel, eine erfolgreiche Kommunikation zu gewährleisten und möglichen Missverständnissen vorzubeugen.«¹

Im Zeichen der neuesten Zuspitzungen (globaler) Kulturkonflikte wirklich höchst aktuell. Alois Wierlacher zitierte programmatisch für den Bayreuther Studiengang 1998 Max Horkheimer, der bereits 1952 feststellte²:

»Die Welt, in der wir heute leben, ist kein Kosmos; sie ist nicht universal, sondern bis in ihr innerstes Gefüge durchfurcht von Widersprüchen; und es wäre die Unwahrheit, wollte man sie in einem geistigen Bilde beschwören, das Universalität beansprucht.«

Neben Fächern wie »Deutsche Gegenwartssprache und fremdsprachlicher Deutschunterricht«, »Kulturkomparatistik« oder eher traditioneller »Deutsche Landeskunde« existiert in Bayreuth auch der Studienbereich »Xenologie (Fremdheitslehre)«, dem gerade der neu entdeckte zehnte Planet des Sonnensystems eine Schutzpatronin (Xena) beisteuert.

In diesem Kontext also steht das Buch des mexikanischen Germanisten Pérez Alvarez, ursprünglich Doktorarbeit in Halle.

Hochinteressant die Wahl des Themas, neben Anna Seghers und Bruno Traven war eine große Zahl deutscher Emigranten zumindest vorübergehend in Mexiko im Exil und dort zu Beginn der 40er Jahre auch zweifelsfrei sehr prägenden interkulturellen Erfahrungen ausgesetzt, deren literarische Verarbeitung unter der oben genannten Perspektive zu analysieren sich der Autor vorgenommen hat.

Einige Eingangsdefinitionen von Pérez überzeugen nicht restlos, so etwa die Abgrenzung der Texte zu Reiseberichten und wissenschaftlicher Fremdbeschreibung (auf die im Prinzip die gleichen Fragestellungen zutreffen), oder auch der angeblich so große Abstand zur Übersetzung, die der Autor demgemäß nicht als interkulturelles Phänomen begreift. De facto aber übersetzen sich die hier analysierten Autoren doch erst einmal die fremde Kultur selbst in ihren Texten. Das damalige Publikum hatte längst kein so großes Interesse an den vielen Details des doch noch recht fernen Landes wie die in ihrer Alltagswelt damit konfrontierten Autoren. Übersetzungstheoretische Ansätze wie Peeter Torops *Total'nyj perevod* (Totale Übersetzung) aus dem Umfeld der New Tartu Semiotics hätten da einige sehr interessante Konzepte wie textuelle, proto-, inter-, intra- und extra-textuelle Übersetzung auf verschiedenen Ebenen der allumfassenden Semiosphäre beizutragen, die zeigen, daß beinahe jedes Handeln als Übersetzung analysiert werden kann.

Wie immer, so hat auch hier die Veröffentlichung von Dissertationen ihre Vor- und Nachteile. Klarer Vorteil ist der Zugang zu Ergebnissen aktueller Forschung, mit dem nun deutlich die Früchte der Arbeit der oben genannten Pioniere der interkulturellen Germanistik präsentiert werden. Nachteil: die Durchdringung des Themas wird behindert durch den Zwang, akademischen

Ritualen Folge zu leisten, und die große Stofffülle und Auffächerung des Themas lassen leicht den roten Faden verlieren bzw. das zentrale Argument in den Hintergrund treten. Was W. v. Humboldt im Jahr 1800 über die Kraft der Sprache äußerte, paßt auch sehr gut auf diese akademische Tradition: »[i]mmerfort [...] mehr Welt mit sich zu verknüpfen, oder aus sich zu entwickeln. Indeß ist auch so das Resultat ihres Wirkens nur auf dem Wege zum Ziele, nicht an diesem selbst ausgedrückt« (2002: 196).

Pérez Alvarez also entwickelt in diesem Sinn zunächst detailreich theoretische und methodologische Grundlagen zu Vertextung und kulturellem Abstand, kultureller Repräsentation, definiert Fremdheit und Alterität in Gegenüberstellung zu Klischees, Stereotypen und Exotismen. Abgrenzungen zwischen kultureller Gebundenheit und Interkulturalität, kommunikativem, kollektivem und kulturellem Gedächtnis mit und ohne Einfluß der Schriftkultur werden durchgeführt. Als Dimensionen der kulturellen Übertragung beschreibt der Autor Kategorien wie Entfremdung, Raum, Subjektivität, Andersheit und Annäherung. Formen der Übertragung sind etwa Definition, Vergleich, archäologische Überlieferung, Bezugspunkte sind Orte und Monumente, Helden und Feiertage, Zeitstrukturen, Institutionen, soziale Kultur (Rituale), materielle Kultur (Artefakte), mentale Kultur (Regeln und Normen), Gruppenzugehörigkeit, imaginäre Geografie und kulturelle Raumkonstruktion. Im folgenden Kapitel werden dann die im Korpus der Texte Travens und Seghers' identifizierten sprachlichen Mittel der Textkonstitution ebenso detailliert wie abstrakt entlang der Achse Denotation-Konnotation-Kontext erörtert wie dann in Kapitel sechs die »Bedeutungskonstitution im Hinblick auf die Interkulturalität der Texte«.

Auf diese Art geht eine Antwort auf die ebenso interessanten wie klaren Eingangsfragen »Wie kann man mit den Fremden kommunizieren?«, »Sind auch gewisse Kenntnisse über die fremde Kultur nötig, um die fremden Menschen zu verstehen?«, »Wie und inwieweit diese Geschichten die mexikanische Kultur repräsentieren und den deutschsprachigen Lesern näher bringen, steht im Vordergrund dieser Untersuchung« (9) oder noch interessanter: »Wie kann man in literarischen Texten (sprachliche) Spuren zweier unterschiedlicher Kulturen zurückverfolgen?« (12) leider fast völlig verloren. Man erfährt leider nicht, ob, wo und inwieweit denn nun Seghers und Traven die mexikanische Kultur richtig, teilweise oder gar nicht verstanden bzw. entsprechend vermittelt haben und warum.

Nicht zu Unrecht hat Pérez Alvarez zu Beginn die interessanten interkulturellen Mehrfach-Brechungen im untersuchten Korpus anhand der Figur eines mexikanischen Worts bei Seghers aufgegriffen:

»Für einen Wirt einer Pulquería klingen die Wörter ›aus Europa‹ so phantastisch wie ›vom Mond‹. [...] Oder besser, mindestens in der Vorstellung des erzählenden Ich von der Meinung des Wirts. Oder noch mehr zugespitzt: zumindest für die Darstellung des erzählenden Ich der von ihm wahrgenommenen möglichen Meinung des Wirts der Pulquería.« (11)

Diesen Brechungsebenen fügt das Werk also noch weitere hinzu: die des Mexikanischen Germanisten des beginnenden 21. Jahrhunderts, der in Deutschland die Werke der aus dem Deutschland des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts nach Mexiko emigrierten Literaten analysiert. Vielleicht ist auch diese komplexe Gemengelage ein Grund für die im Rückblick fast hilflos wirkende fehlende Vertiefung der wirklich interessanten Fragen und Antworten?

Wie schon von Humboldt angerissen, ist jedoch der eigentliche Wert dieses Buchs die Demonstration einiger Möglichkeiten und Analyseinstrumente der interkulturellen Germanistik. Und was spricht dagegen, die fehlenden Antworten in weiteren unausweichlicher Weise interkulturellen Untersuchungen anzustreben?

Anmerkungen

- 1 Website der Interkulturellen Europa- und Amerikastudien der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.ikeas.de/>)
- 2 http://www.uni-bayreuth.de/departments/linglit/www-ss98/daf_i.htm

Literatur

- Torop, Peeter: *Total'nyj perevod*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus [Tartu University Press], 1995.
- Humboldt, Wilhelm von: [Brief] An Schiller: Über Sprache und Dichtung (Paris, September 1800). In: Flitner, Andreas (Hrsg.): *Werke in fünf Bänden*. Band 5. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002, 196.

Pittner, Karin; Berman, Judith:

Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 2004 (Narr Studienbücher) – ISBN 3-8233-6088-4. 198 Seiten, € 19,90

(Markus J. Weininger, Florianópolis / Brasilien)

Im Bereich DaF und insgesamt in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts besteht bei weitem keine Einigkeit über den Stellenwert der (kognitiven) Darstellung der Syntax (= Grammatik). Eine Zeitlang geradezu verpönt, ist sie nun wieder rehabilitiert, und es gilt bei einer steigenden Auswahl von Grammatikdarstellungen und -übungsbüchern eher das Motto: »Wieviel darf's denn sein?« oder auch: »Welche hätten Sie denn gern?«.

H. E. Piephos hintergründig philosophischen Seitenhieb »Wer die deutsche Grammatik kennt, unterrichtet sie nicht!« kann man natürlich getrost umkehren in die Frage: »...und wie steht's bei denen, die sie unterrichten? Kennen sie sie eigentlich?« Hier ist die Antwort leider oft: »Nicht wirklich!« – denn vielfach bleiben die syntaktischen Kenntnisse der Lehrer hinter den Ansprüchen der alltäglichsten Schülerfragen zurück. Viel zu oft werden die extrem konstruktiven Fragen, warum dies und das so und so ist, mit dem ohnmächtigen Standardsatz: »Das ist einfach so, das müssen Sie eben lernen!« abgetan. Diese Antwort ist nicht nur für die Lernenden frustrierend, sie ist auch gleichermaßen falsch. Da in der Sprache alles eine Funktion hat oder bei Funktionsverlust eliminiert bzw. mit neuer Funktion bedacht wird, gibt es immer eine (funktionale) Antwort auf diese Frage. Falls diejenigen, die die deutsche Syntax unterrichten, diese auch kennen. Und damit sind wir beim hier zu rezensierenden Werk, das doch dabei wenigstens Hilfestellung leisten könnte. Der summarische Titel und der darunter firmierende Versuch, ein derart umfassendes Gebiet auf lediglich 150 Textseiten abzuhandeln (+ 20 Seiten Lösungen der Aufgaben, 10 Seiten Glossar sowie je 5 Seiten Literaturhinweise und Register = ca. 200 Seiten) deuten auf einen Ansatz, der einerseits als beeindruckend abgeklärt, aber andererseits auch als unangebracht oberflächlich interpretiert werden kann. Für »abgeklärt« spricht, daß Pittner und Berman relativ erfolgreich »weitgehend theorieneutral und nicht als Einführung in eine bestimmte Grammatiktheorie« operieren (9), »obwohl gelegentlich Hinweise auf Auffassungen gegeben werden, die im Rahmen bestimmter Grammatikmodelle gegeben werden« (ebd.). Auf »oberflächlich« könnte hinweisen, daß wichtige Kapitel wie Modus

oder Tempus schlicht nicht vorhanden sind. Halbsätze verweisen auf diese Phänomene im Punkt »Flektierbare Wortarten«, bzw. sie erscheinen unkommentiert in einem Schaubild (69). Im Gegenzug gibt es ein Kapitel »Die Pronomen *Es* und *Sich*«.

Die beiden Autorinnen, Schülerinnen des Münchner Linguisten Hans Altmann und heute Dozentinnen der Ruhr-Universität Bochum, definieren das Ziel des Buchs recht kurz wie folgt: »Begleitlektüre zu Einführungskursen in die deutsche Syntax [...], kann jedoch auch zum Selbststudium benutzt werden« (9). Über weite Strecken macht sich diese Absicht durch eine große Ähnlichkeit mit eher als Erinnerungsstütze gedachten Vorlesungsskripten bemerkbar. Wirklich spannende und alles andere als hinlänglich analysierte Bereiche der deutschen Syntax werden so summarisch als (Auswendig-)Lernstoff abgehakt. Dieser Eindruck verstärkt sich noch durch die jedem Kapitel beigefügten (Prüfungs-)Aufgaben samt Lösungen im Anhang.

Insgesamt sind die Autorinnen klar auf die Morpho-Syntax fixiert. Diskussion funktionaler oder pragmatischer Perspektiven sucht man über weite Strecken vergebens. Gleich das Einstiegskapitel arbeitet auf ca. 15 Seiten 22 Wortarten und Phrasenkategorien ab, samt Beispielen und Aufgaben. Das ist zwar rekordverdächtig, doch bleibt bei dieser Eile natürlich kein Raum für mehr als eine nur kurz erläuternde Auflistung der Phänomene. Wozu sie dienen, wird nicht für wichtig erachtet. Ein elementares Beispiel aus dem Kapitel 3, Syntaktische Funktionen, Punkt 3.1, Satzgliedfunktionen, Unterpunkt Akkusativobjekt (36), der hier *komplett* wiedergegeben ist:

3.1.2.1 Akkusativobjekt

Das Akkusativobjekt ist im Deutschen das am häufigsten auftretende Objekt. Da es im Akkusativ steht, kann es mit *wen?* oder *was?*

erfragt werden. Es wird häufig auch als »direktes Objekt« bezeichnet, da es den von einer Handlung oder einem Vorgang am stärksten betroffenen Mitspieler bezeichnet. Eine wichtige Eigenschaft des Akkusativobjekts ist, dass es bei Passivierung zum Subjekt werden kann.

- (3) a. Alle lobten ihn.
 b. Er wurde von allen gelobt.
 (4) a. Er öffnet die Tür.
 b. Die Tür wird geöffnet.

Entwaffnend, möchte man sagen. Die Funktion des Akkusativs ist, mit einem Akkusativ-Interrogativum erfragt zu werden und in der Passivtransformation als Subjekt zu dienen. Na dann ist ja alles klar, oder? So wird deutsche Syntax wirklich ganz einfach. Besonders natürlich, wenn als Beispiele fast durchgehend selbst konstruierte Sätzchen wie oben auftreten. Die Komplexität authentischer Beispiele der deutschen Sprache würde wohl eher stören, wenn die Syntax so schön losgelöst und kompakt präsentiert wird.

Ähnlich im Kapitel Passiv selbst, wo diese Aktiv-Passivtransformation ein und desselben Satzes mehrfach ausführlich vorexerziert wird. Ein Unding, wenn man daran interessiert ist, welche Funktion das Passiv hat (außer der, das direkte Objekt zum Subjekt zu machen). Gerade dafür sind Beispiele wichtig, in denen ein Aktivsatz situativ nicht passend wäre, also wo die Agensferne so groß ist, daß einerseits diese zentrale Funktion klar heraustritt und andererseits kein Aktivsatz gebastelt werden kann, der das dann prompt wieder verkleistert. Unter DaF-didaktischem Gesichtspunkt ist auch wenig nützlich, daß dem sogenannten »Zustandspassiv« genauso viel Platz wie dem Vorgangspassiv eingeräumt wird. Diese Form kann unter Hinweis auf den nominal-resultativen Charakter der Partizipien II – die immer auch als Adverbien sowie attributive und prädikative Adjektive stehen können – viel besser als

Kopulakonstruktion erklärt werden. So gestehen denn auch Pittner und Berman leicht resignativ (73) ein, daß es da eigentlich keinen echten Unterschied gibt. Wozu dann aber überhaupt vom Zustandspassiv sprechen? Aus guter (oder schlechter) alter Tradition?

Lediglich in zwei Kapiteln stoßen Pittner und Berman etwas tiefer vor: Kapitel 4: »Verben: Valenz, Argumentstruktur« und 7: »Komplexe Sätze«. Auch hier ist natürlich wenig Raum für inhaltliche Diskussionen, doch die Prüfung verschiedener Beschreibungshypothesen mit der transparent vorgeführten Anwendung syntaktischer Untersuchungsmethoden (Umstellungs-, Tilgungsprobe, binäre Merkmalerfassung, Umformung, Nachtragstest, Erfragbarkeit, Vorfeldfähigkeit etc.) stellt als solche den eigentlichen Wert dieses Buches dar. Anders ausgedrückt, der professionelle und überzeugend klare Einsatz syntaktischer Analysemethoden gleicht paradoxerweise zu einem guten Teil die doch sehr wenig befriedigenden Ergebnisse ihrer Anwendung in den eher lieblosen Kapiteln aus. Auch inhaltlich überzeugend sind trotz der Kürze die Kapitel 6 und 10: »Das topologische Satzmodell« und »Wortstellung und Informationsstruktur«, in denen Altmeister Altmanns Arbeit um die Ausblicke der Weinrichschen Textgrammatik und der funktionalen Satzperspektive erweitert werden. Die schon erwähnten Literaturverweise zu jedem Kapitel und das Glossar linguistischer Ausdrücke sind ebenfalls lobend hervorzuheben.

Für die Zwecke syntaktischer Proseminare und Einführungen an deutschen Unis ist das Buch also mit Sicherheit geeignet, speziell, da vertiefende Diskussionen ja dann in den Lehrveranstaltungen stattfinden können. Und natürlich auch zum Erlernen der schulgrammatischen Syntaxterminologie. Eingangs

schreiben Pittner und Berman (9): »Wir haben uns bemüht, weitgehend mit traditioneller Grammatikterminologie zu arbeiten, deren Beherrschung unserer Auffassung nach die Grundlage für jede weitere Beschäftigung mit Syntax und Syntaxtheorien ist.« Daß der erste Teil dieser Aussage meisterlich umgesetzt ist, kann auch attestieren, wer mit dem zweiten absolut nicht übereinstimmt. Auf diese Art wird es wohl noch ein paar Generationen dauern, bis gewisse alte Zöpfe eigentlich längst überkommener Syntaxbeschreibung fallen.

Zurück jedoch zur Eingangsfrage der Relevanz des Buches für DaF-Lehrer und Lerner. Ganz klar richtet es sich an Muttersprachler (oder Leser mit quasi muttersprachlicher Kompetenz), die keinerlei Fragen zum korrekten Gebrauch der deutschen Sprache haben. Für DaF-Lernende ist von daher sehr wenig geboten. Für DaF-Lehrende, die Hilfestellung erwarten, wie man die deutsche Syntax besser versteht und vermittelt, ist die Ausbeute ebenfalls eher gering. Als Einführung in die syntaktische Analysemethode kann das Buch allerdings auch für DaF-Lehrer empfohlen werden, die selbst keine linguistische Ausbildung hatten.

Pospiech, Ulrike:

Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Frankfurt a. M.: Lang, 2005 (Theorie und Vermittlung der Sprache 39). – ISBN 3-631-53438-8. 263 Seiten, € 45,50

(*Manfred Kaluza, Berlin*)

Das hier zu besprechende Buch von Ulrike Pospiech, gleichzeitig ihre Dissertationsschrift, leistet einen fundierten Beitrag zur Begründung und didaktisch-methodischen Umsetzung wissenschaftlichen Schreibens an den Universitäten.

Dazu werden Ergebnisse der Textlinguistik, Schreibforschung, Textsortencharakteristika sowie empirische Erhebungen aus der eigenen Praxis – der Schreibwerkstatt an der Universität Essen/Duisburg – herangezogen.

Mit seltener Prägnanz geben Titel und Untertitel Intention und theoretischen Bezugsrahmen wieder. Ziel ist es, in der von Karl Bühler übernommenen Terminologie, zu einem individuell realisierten Text als »Sprachwerk« zu kommen. Diesem Ziel nähert sich die Verfasserin von zwei verschiedenen Seiten. Die eine ist die Schreibhandlung selbst, die als lehrgangsmäßig organisierter und feedbackorientierter Prozeß verstanden wird, der in einzelne Teilschritte zerlegt werden muß, um den Studenten das Schreiben bewußt zu machen. Die andere Seite ist die Vermittlung der Textsorte wissenschaftliche Hausarbeit, bei Bühler ein »Sprachgebilde«, mit ihren Charakteristika und ihren normativen Geltungsansprüchen.

Nach diesem begrifflichen Aufriß werden zunächst die etablierten Modelle der Schreibforschung referiert und auf ihre epistemologische Bedeutung für den Schreiblehrgang abgeklopft. Hier wie auch im ersten Teil des folgenden Kapitels zu Textwissen und Textcharakteristika werden Modelle und Begriffe manchmal zu detailliert wiedergegeben, was zu Redundanzen einlädt und den Fluß der Argumentation behindert, eine Schwäche, die in erster Linie den Anforderungen an die Textsorte Dissertation zuzuschreiben ist.

Dies wird allerdings im folgenden mehr als ausgeglichen, denn die Verfasserin entwickelt auf empirischer Grundlage sehr originell und überzeugend die Charakteristika einer wissenschaftlichen Hausarbeit. Zum einen wurden Lehrende über die Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten der Studierenden be-

fragt, zum anderen sollten sich die Studenten selbst zu dieser Thematik äußern. Aus den Antworten, die als Textwissen bezeichnet werden können, destilliert die Verfasserin sieben Teilbereiche heraus: Arbeitstechniken, Umgang mit Literatur, Konzeption, wissenschaftliche Form, Argumentation, Gliederung und sprachliche Gestaltung, die in Form von Teil- und Schnittmengen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die Teilbereiche selbst werden noch einmal differenziert und mit Hilfe von Zitaten aus den Umfragen illustriert.

Konkret beschrieben wird anschließend ein fach- und gegenstandsbezogener Lehrgang im Bereich der germanistischen Linguistik zu »Grundlagen der deutschen Grammatik«, der das Ineinandergreifen von Thema, Argumentation und Formulierung im Textproduktionsprozeß veranschaulichen soll. Es sollten Schreibaufgaben im Laufe eines Semesters erledigt werden, die sich auf den Stoff eines in Vorlesungsform abgehaltenen Proseminars beziehen. Die zu lesende Literatur wurde vorgegeben, um zielgerichtetes und methodisches Lesen – die Grundvoraussetzung für wissenschaftliches Schreiben – zu üben und um die Korrekturen der Schreibaufgaben zu erleichtern. Dieses Kapitel erweist sich in der Konkretion der den Schreibprozeß begleitenden Rückmeldungen, Hilfestellungen und der im Anhang abgedruckten Merkblätter als wahre Fundgrube für alle Schreibdidaktiker. Die deduktive, regelgeleitete Praxis der überbordenden Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben wird hier einfach umgekehrt, indem aus dem Schreibprozeß selbst ein Bewußtsein für Möglichkeiten und Grenzen des Schreibens im Studium entwickelt wird.

Zwei Spezifika des Schreiblehrgangs zeigen zukünftige Möglichkeiten einer Weiterentwicklung des Konzepts auf:

1. Der Schreiblehrgang ist für Muttersprachler konzipiert worden und stellt Schreibdidaktiker, die mit ausländischen Studierenden arbeiten, nicht nur wegen der Parallelität von Schriftspracherwerb und Aufbau eines Textwissens vor größere Herausforderungen.
2. Es handelt sich bei den Schreibaufgaben um kumulative Aufgaben mit einer thematischen und didaktischen Progression, deren Produkte eben nicht der in den Bereichen des Textwissens und der Textsortencharakteristika entwickelten wissenschaftlichen Hausarbeit entsprechen.

Ein schreibprozeßorientierter, themenbezogener Lehrgang mit ausländischen Studierenden, dessen Endprodukt eine wissenschaftliche Hausarbeit ist, wäre eine Herausforderung für die Zukunft. Ohne dieses vorzügliche Buch würden die Chancen auf ein Gelingen dramatisch sinken.

Sandberg, Bengt:

Pronominaladverbien und finale damit-Sätze. Kritische korpusbasierte Anmerkungen. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Germanistische Schlaglichter – Neue Folge 1). – ISBN 3-631-51871-4. 217 Seiten, € 39,00

(Reinhard von Bernus, Berlin)

Der Band enthält zwei Teile, die zwar beide die Korpora des Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim, zur Grundlage nehmen, ansonsten jedoch voneinander unabhängige Einzeluntersuchungen sind. Während sich der zweite, sehr viel kürzere Teil tatsächlich mit den finalen *damit*-Sätzen befaßt, ist im ersten Teil auf ca 150 Seiten nur ein sehr eingegrenzter Bereich der deutschen Pronominaladverbien Untersuchungsgegenstand. Daher sei die ausführliche Überschrift für den

ersten Teil hier auch vorangeschickt: »Der anaphorische/kataphorische Bezug sowie die Relativumfunktion bei Präpositionen, die traditionelle Pronominaladverbien nicht bilden können.«

Diese Untersuchung nimmt sich vor, speziell für den Bereich Deutsch als Fremdsprache Hilfestellung zu geben. Sandberg möchte Antwort geben auf die Frage, was für einen, der Deutsch nicht als Muttersprache erworben hat, zu tun ist, wenn er mit einer Präposition einen anaphorischen (oder kataphorischen) Bezug herstellen will.

Die Überschrift enthält den Begriff »traditionelle Pronominaladverbien«. Damit sind Bildungen wie *da-bei*, *da-r-an*, *da-r-über* gemeint sowie die Entsprechungen der »wo«- und der »hier-Reihe«. Den Pronominaladverbien der »wo-Reihe« kommt neben der interrogativen auch die relativische Funktion zu. Die Pronominaladverbien der »hier« und der »da-Reihe« haben eine deiktische, ein Zeigen begleitende Funktion, eine anaphorische Funktion, bei der entweder ein vorher genanntes Substantiv wieder aufgegriffen wird (wobei es sich nicht um ein Lebewesen handeln darf, denn dann steht Präposition mit Personalpronomen) oder eine vorher gegebene Proposition. Dazu tritt noch die kataphorische Funktion, bei der das Pronominaladverb auf eine Proposition verweist, die erst im folgenden formuliert wird. Als eine eigene weitere Funktion gibt Sandberg eine Sonderform des phorischen Gebrauchs an, nämlich die Verwendung eines Pronominaladverbs als Korrelat für einen Ergänzungssatz.

Nun verfügt das Deutsche jedoch über eine stattliche Anzahl Präpositionen, die keine Pronominaladverbbildungen mit *da* und *wo* erlauben. Sandberg gibt eine Übersicht von gut 70 Präpositionen, bei denen das der Fall ist. Die meisten verlangen am folgenden Substantiv Genitiv als Kasus – nicht alle, aber auf ihnen

liegt der Fokus. Es sind ausgesprochen seltene, für gewöhnlich gar nicht als solche erkannte Präpositionen darunter, wie *plus*, *ausgangs*, *weitab*, *nebst*.

An all diesen Präpositionen untersucht Sandberg, ob und wie mit ihnen die oben genannten Funktionen erfüllt werden können und zusätzlich, wie sie in Relativsätzen auftreten. Bei Wortbildungen, die Entsprechungen zu Pronominaladverbien aufweisen, wird sehr genau diskutiert, ob man sie als »Wortgebildetheiten mit Pronominaladverbfunktion« einordnen sollte (z. B. *stattdessen*, *dementsprechend*, *weswegen*) oder nicht (z. B. *ohne-dies*). Reichlich 20 solcher Prowörter kann Sandberg ausmachen und am Ende in einer Übersicht verzeichnen.

Die Belege liefern die oben erwähnten IDS-Korpora, die 2003 ca. 1,1 Milliarden Textwörter umfaßten. Bei Bedarf werden Belege aus dem Internet hinzugezogen. Sandberg kommt so weitestgehend ohne eigens kreierte Beispielsätze aus. Daher sind die Ausführungen überzeugend und lassen eine große Vielfalt des Gebrauchs der Präpositionen sichtbar werden. Auch zu anderen Bereichen, die nicht im Zentrum der Fragestellung stehen, gibt es bemerkenswerte Einzelbeobachtungen. Hier einige, die für viele stehen: Für die Schreibung *aufgrund* finden sich ca. 106.000 Einträge, für *auf Grund* lediglich 26.000. Ähnlich verhält es sich mit *anhand* (18.000mal) gegenüber *an Hand* (1.200mal). Für die Fragen des Kasus gibt es Angaben zur Häufigkeit, etwa 4.600mal *dank des* bei 2.100mal *dank dem*, aber im Relativsatz nur 11mal *dank* mit Genitiv gegenüber 47mal *dank* mit Dativ.

Eine Form, die im Duden als eher falsch gewertet wird, ist nach der tatsächlichen Sprachverwendung offenbar als regulär anzusehen. Während der Duden das Relativpronomen *deren* fordert, auch wenn vorher eine Genitivpräposition

steht (und danach kein Substantiv), verfährt die allgemeine Sprachpraxis hier anders. Im Regelfall wird *derer* gesetzt. Also: »Die Schwierigkeiten, angesichts *derer* wir verzagen« und nicht »angesichts *deren*«, das Verhältnis ist etwa 9 zu 1.

Das Buch wird sich als hilfreiches Nachschlagewerk einsetzen lassen, besonders für Übersetzerklassen. Es enthält zudem viele Hinweise für Abweichungen in den skandinavischen Sprachen. Auch im zweiten Teil ist Sandbergs Interesse erkennbar, schwedischen Lernern Fehler zu ersparen.

Bei den Finalsätzen, die Skandinavier im Deutschen formulieren, stellt Sandberg immer wieder Übertragungsfehler fest, die daraus resultieren, daß in ihren Ausgangssprachen eine Entsprechung für deutsches *sollen* (*skall, skulle*) obligatorisch ist.

In diesem Artikel setzt sich Sandberg mit einer wenig gelungenen Beschreibung zum Finalsatz im Duden auseinander und mit einer fehlerhaften schwedischen Untersuchung, nach der den Formen des Konjunktiv 2 ein zu großes Gewicht im Finalsatz mit der Konjunktion *damit* eingeräumt wurde. Tatsächlich stehen im Deutschen etwa 80 Prozent der *damit*-Finalsätze im Indikativ.

Sandberg stellt fest, daß es keine starre Isomorphie in der deutschen Standardsprache gebe, die verlangte, daß bei einem übergeordneten Satz im Präsens auch im *damit*-Finalsatz immer Präsens stehen müsse oder sich aus Präteritum im übergeordneten auch Präteritum im *damit*-Satz ergeben müsse.

Er formuliert jedoch eine fragwürdige Regel. Für die den *damit*-Sätzen übergeordneten Sätze seien bei Indikativ die folgenden Zeiten fürs Verb möglich: Präsens, Präteritum, Futur, Perfekt, Plusquamperfekt und Imperativ. Für den *damit*-Finalsatz ginge Futur nicht, da der Futurbezug schon mit dem Präsens des

damit-Satzes gewährleistet sei – das scheint mir nicht so zwingend, um eine Futurverwendung auszuschließen –, für den *damit*-Satz ließe sich nur Präsens und Präteritum verwenden.

Diese Regel scheint mir keinen Bestand zu haben. Natürlich geht ein Satz »*Ich schrieb es auf, damit er es gefunden hat*« nicht. Doch lassen sich ja durchaus Ziele formulieren, in denen eine abgeschlossene Handlung intendiert ist: »*Ich trinke von dem Tee, damit er ihn nicht umsonst gekocht hat.*«

Am Ende stehen die Hinweise darauf, daß *um-zu*-Infinitivsätze nicht unbedingt Finalsatzgefüge sind. Offen bleibt weiterhin, welche Transformationsbeschränkungen für *damit*- und *um-zu*-Sätze bestehen.

Sander, Gerald G.:

Deutsche Rechtsprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2578). – ISBN 3-8252.2578-X. 199 Seiten, € 17,90

(Almut Meyer, Turku / Finnland)

Das Arbeitsbuch zur deutschen Rechtsprache ist sowohl für den fachfremdsprachlichen Unterricht an Universitäten als auch zum Selbststudium konzipiert. Es besteht aus zwei Teilen, einer theoretischen Einführung und einem Übungsteil mit Lösungen. Dem Buch ist ein zweiseitiges Abkürzungsverzeichnis vorangestellt, gefolgt von einer kurzen Literaturliste mit vor allem zweisprachigen Rechtswörterbuchtiteln.

Aus der Einführung und den Texten des Übungsteils ist zu erschließen, daß sich das Buch an mindestens fortgeschrittene Jurastudierende auf dem Sprachniveau C1–C2 richtet. In dem sehr knapp gefaßten ersten Teil werden die Bedeutung der Fachsprachen dargestellt, eine Charakteri-

sierung der Rechtssprache versucht und Übersetzungsprobleme angesprochen.

Der zweite Teil, der sich thematisch in verschiedene Rechtsgebiete gliedert, bietet Texte aus den Bereichen Bürgerliches Recht, Staats- und Verwaltungsrecht, Europa- und Welthandelsrecht. Dieser Übungsteil des Buches wird mit einer Beschreibung der Besonderheiten der (deutschen) Rechtssprache eingeleitet. Die Texte, zu denen es keine bibliographischen Angaben gibt, vermitteln den rechtlichen Inhalt und dienen gleichzeitig als Übungen zu sprachlichen Aspekten. Neben einigen Transformationsübungen sind Lückentexte die überwiegende Übungsform.

Die *Einführung* enthält ebenfalls keine Literaturverweise, beschäftigt sich aber mit Themen, zu denen in der Fachsprachenforschung und Rechtslinguistik zahlreiche Publikationen existieren, die m. E. nicht unerwähnt bleiben können. Für Unterrichtende (in der Regel juristische Laien), die über noch keine oder nur geringe juristische Kenntnisse verfügen, werden keine juristischen Hintergrundinformationen angeboten, so wie es z. B. im multimedialen Lehr- und Lernprogramm *Deutsch als Fremdsprache für Juristen* (Goethe-Institut) verwirklicht ist.

Einführende, wissenschaftlich fundierte Bemerkungen in einem Arbeitsbuch zur deutschen Rechtssprache, die sich auch in der Konzeption des lernpraktischen Teils widerspiegeln, sind ein sinnvoller Ansatz. Die Bedeutung der Fachsprachen in aller Kürze abzuhandeln, stellt allerdings eine Aufgabe dar, die einen sorgfältigen Umgang mit Begriffen und Definitionen erfordert. Im Kontext der wissenschaftlichen Fachsprache werden zwar z. B. Konventionen diskutiert, die aber nicht mit »expliziten Regeln« zu verwechseln sind, auf denen sie »beruhen« (1).

Das Verhältnis von Fachsprachen und der sogenannten Gemeinsprache wird in

der wissenschaftlichen Diskussion thematisiert, wobei aber diese begriffliche Gegenüberstellung eigentlich durch außersprachliche Kategorien bestimmt ist (Kalverkämper 1990: 105). Kalverkämper lehnt die »terminologische Allerweltskategorie« der Gemeinsprache (ebda. 105) mit der Begründung ab, daß sie in der sprachlichen Wirklichkeit nicht gegeben sei und damit auch keine wissenschaftlich eindeutige Definition existiere (ebda. 106). Auch wenn die Charakterisierung der Rechtssprache in der Literatur umstritten ist, sollte erwähnt werden, daß die Rechtssprache eine Sprache in Institutionen ist. Damit wird sie von institutionenspezifischen Denkmustern, Wissensrahmen und Kommunikationsformen geprägt (Kühn 2001: 584).

Die »generelle und abstrakte Natur des Rechts« verursache einerseits Verstehensprobleme beim Laien, ermögliche aber andererseits seine »Kürze und Prägnanz«, da »endlose Aufzählungen von Einzelfällen« eingespart werden könnten (2 f.). Abstraktionen in Normtexten müssen aber nicht unbedingt, und schon gar nicht bei fremdsprachlichen Fachleuten, zu Verständnisschwierigkeiten führen. Nussbaumer zeigt, daß in Gesetzestexten abstrakte Formulierungen gegenüber alle Einzelfälle abdeckenden Wortschwallen, hinter denen die Rechtsnorm verschwindet, knapper und klarer sind und denselben normativen Gehalt haben (2005: 53 f.).

Anhand der Unverständlichkeit der Rechtssprache ließe sich allerdings mit Busse ein wesentliches Merkmal der juristischen Tätigkeit bzw. der Rechtssprache aufzeigen: Der Umgang mit Normtexten setzt nicht nur die Kenntnis einzelner Paragraphen voraus, sondern auch ihre intertextuelle Verknüpfung mit weiteren Normtexten, anderen Rechtsgebieten und ihrer rechtsdogmatischen Einordnung (1992: 189). Damit ist ein Wissens-

rahmen gefordert, über den der juristische Laie weder verfügen kann noch muß – sonst wäre er ja selbst ein juristischer Experte (Busse 2004: 19). Aus diesem Verständnis heraus könnte ein der juristischen Tätigkeit entsprechendes didaktisches Konzept abgeleitet werden, in dem die verschiedenen juristisch relevanten Textsorten wie Gesetzestexte, Entscheidungstexte, Kommentare und rechtswissenschaftliche Aufsätze als sprachliche Materialgrundlage dienen. Zu den Besonderheiten der deutschen Rechtssprache zählen u. a. die von Sander angeführten Merkmale wie Nominalstil, lange Hypotaxen, Passivgebrauch und Explikation von Rechtsbegriffen (6–8). Die Nominalisierung verbaler Ausdrücke ist nicht nur als Besonderheit der Rechtssprache anzusehen, sondern wird allgemein als ein typisches Merkmal wissenschaftlicher Texte angenommen. Somit sind Nominalisierungsübungen im rechtssprachlichen Kontext zwar gerechtfertigt, wobei aber auf die semantische Übereinstimmung der Formen geachtet werden müßte: Z. B. ist weder »Spezifität« die substantivierte Form von »speziell« (141) noch kann »richten« in »Richtung« (119) transformiert werden. Der Gebrauch der Passivformen kann zuverlässig in einer Grammatik nachgelesen werden, was sicherlich bei DaF-Lernern empfehlenswert ist, deren Muttersprache keine dem Deutschen vergleichbare Passivformen kennt. Passiv- und Aktivformen könnten rechtslinguistisch im Kontext von Sprechakt-Typen in Gesetzestexten dargestellt werden, da der Aktiv- bzw. Passivgebrauch in Gesetzestexten in Korrelation zu ihren Adressaten steht (Busse 1992: 114 f.). Durch die Explikation eines Rechtsbegriffs wird »ein allgemeinsprachlicher Ausdruck« »fachsprachlich verdeutlicht« (8). Dabei ist jedoch nicht eine »Bedeutungsexplikation« im linguistischen

Sinne gemeint, die die Wortbedeutungen und den Sprachgebrauch aufzeigt (Busse 1992: 125). Vielmehr handelt es sich bei der Explikation um eine »über ein Jahrhundert andauernde Praxis richterlicher Arbeit« mit einem bestimmten Normtext (ebda. 125). Dadurch entsteht aufgrund einer gemeinsamen Textgrundlage ein »komplexes Netz von Wissensbezügen«, das »auch als Netz intertextueller Bezüge aufgefaßt werden kann« (ebda. 125). Lückentexte und Transformationsübungen sind im vorliegenden Arbeitsbuch typische *Übungsformen*, die aber auch hier nur vordergründig textorientiert sind und nicht auf das Textverstehen ausgerichtet sind. Kühn zufolge sind solche Übungen rechtslinguistisch und verstehenstheoretisch unbrauchbar (2001: 589). Die z. B. gewünschte Nominalisierung von »konkret« im Kontext von »in einem konkreten Fall« aus einem Text zum Staats- und Verwaltungsrecht wird mit »Konkretisierung« (45) angeeignet. Dabei bleibt die typisch rechtssprachliche semantische Umdeutung unerwähnt: Dieser Begriff bezeichnet im Schuldrecht die Umwandlung von einer Gattungsschuld in eine Stückschuld. Zusammenfassend: Es ist gut, daß nun auch für die Fachsprache Recht vermehrt Lehr- und Übungsmaterialien publiziert werden. Das Arbeitsbuch *Deutsche Rechtssprache* ist allerdings nicht auf dem Stand der fachfremdsprachlichen und rechtslinguistischen Diskussion. In den theoretischen Ausführungen zur Fachsprache des Rechts fallen neben der Inkohärenz der Texte auch die sprachlichen Fehler auf, die sich sogar durch das gesamte Buch hinziehen. Das Buch entspricht nicht dem sonst gewohnten Niveau der Reihe UTB-Francke – wirkt aber als ein Plädoyer für eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit von Juristen, Linguisten und Fremdsprachendidaktikern.

Literatur

- Busse, Dietrich: *Recht als Text. Linguistische Untersuchungen zur Arbeit mit Sprache in einer gesellschaftlichen Institution*. Tübingen: Niemeyer, 1992 (Germanistische Linguistik 131).
- Busse, Dietrich: »Verstehen und Auslegung von Rechtstexten – institutionelle Bedingungen.« In: Lerch, Kent D. (Hrsg.): *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin: de Gruyter, 2004, 7–20.
- Kalverkämper, Hartwig: »Der Einfluß der Fachsprachen auf die Gemeinsprache.« In: Stöckel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, 1990, 88–133.
- Kühn, Peter: »Juristische Fachtexte.« In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2001, 582–594 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1).
- Nussbaumer, Markus: »Zwischen Rechtsgrundsätzen und Formularsammlung: Gesetze brauchen (gute) Vagheit zum Atmen.« In: Bhatia, Vijay K. u. a. (Hrsg.): *Vagueness in Normative Texts*. Bern: Lang, 2005, 49–71.

Lehrwerke

- Veldenz-Dunne, Monika; Thorn, Karsten u. a.: *Deutsch als Fremdsprache für Juristen. Ein multimediales Lehr- und Lernprogramm*. München: Goethe-Institut, 2004.

Schiederemair, Simone:

›**Lyrisches Ich**‹ und sprachliches ›**ich**‹. **Literarische Funktionen der Deixis**. München: iudicium, 2004 (Studien Deutsch 33). – ISBN 3-89129-144-2. 159 Seiten, Euro 16,80

(*Ursula Renate Riedner, Kairo / Ägypten*)

Mit ihrer Arbeit hat Simone Schiederemair ein zentrales Problem der Lyriktheorie aufgegriffen, das im Konzept

des ›lyrischen Ich‹ seine wohl prominenteste begriffliche Fassung gefunden hat. Daß das Konzept des ›lyrischen Ich‹ dabei jedoch nur eine Etappe in der gut 200 Jahre umfassenden Theoriegeschichte der Bearbeitung der Frage nach der Relation von Lyrik und Subjektivität bildet, zeigt Schiederemair im »theoretischen« Teil (Kapitel 2) ihrer Untersuchung. Dabei zeichnet sich ihr Vorgehen – trotz der Ankündigung, daß der Schwerpunkt der Arbeit auf der »theoretischen Fragestellung« und nicht auf der »Einzelanalyse literarischer Texte« liege (14) – dadurch aus, daß sie an keiner Stelle ausschließlich ›trockene‹ Theorie referiert, sondern dieser immer auch die Praxis der Lyrikinterpretation zur Seite stellt. So arbeitet sie – quasi als Einstieg in den Theorieteil – am Beispiel literaturwissenschaftlicher Interpretationen zu Mörikes Gedicht *Im Frühling* aus dem Zeitraum zwischen 1950 und 1990 drei grundsätzlich unterschiedene Umgangsweisen mit dem Ausdruck ›ich‹ im Gedicht heraus (Kapitel 2.1): Bis in die 60er Jahre hinein wird der Ausdruck ›ich‹ mit der empirisch-biographischen Person des Dichters gleichgesetzt; die Interpretationen der 70er und 80er Jahre nehmen dagegen mit Formulierungen wie »sprechendes« oder »fühlendes Ich« (18), dessen Charakteristika über die Interpretation dann im einzelnen rekonstruiert werden, eindeutig Abschied von einer solchen Gleichsetzung. Ein erneuter Wandel zeichnet sich in den 90er Jahren ab: Ziel ist es nun nicht mehr, einen einheitlichen Referenten für ›ich‹ zu bestimmen, sondern gerade die dezentrierte und disparate Verfaßtheit des sich im Gedicht ausdrückenden Subjekts herauszuarbeiten. Daß die Praxis der Lyrikinterpretation hier die Entwicklung der literaturtheoretischen Diskussion zur Relation von Lyrik und Subjektivität widerspiegelt, machen die

folgenden Unterkapitel (2.2 bis 2.5) deutlich. Wie Schiedermaier ausführt, entwickelt sich in der deutschsprachigen Poetik erst in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine eigenständige Lyriktheorie, die vom Hegel'schen Idealismus geprägt ist und das lyrische Gedicht zur poetischen Norm der Ausdrucksästhetik schlechthin erhebt. Die idealistische Lyriktheorie, die bis ins 20. Jahrhundert fortwirkt, versteht Lyrik als Ausdruck der wahrhaften Empfindungen eines Dichters als herausgehobenem Individuum – eine Auffassung, die in der für die Erlebnislyrik auf den ersten Blick naheliegenden Gleichsetzung von Gedicht-Ich und Dichter-Ich ihren interpretatorischen Niederschlag findet. Von einem solchen Konzept setzt sich der Begriff des ›lyrischen Ich‹ explizit ab, der 1910 von Margarete Susmann entwickelt wird und in den nächsten 60 Jahren die Lyriktheorien dominiert. In die interpretatorische Praxis findet er – wie Schiedermaiers Beispiel des Mörike-Gedichts zeigt – offensichtlich erst mit großer zeitlicher Verzögerung Eingang, interessanterweise zu einer Zeit, in der der Begriff in der Theoriedebatte wegen seiner terminologischen Unschärfe z. T. bereits wieder in die Kritik geraten ist. Zwar löst der Begriff des ›lyrischen Ich‹ die idealistische Vorstellung einer eindeutigen Repräsentationsrelation zwischen dem sprachlichen Ausdruck ›ich‹ und dem Autor ab; wie Schiedermaier herausstellt, steht jedoch die Frage nach der referenzsemantisch zu bestimmenden Bedeutung des Ausdrucks ›ich‹, die dann z. B. als spezifischer Subjektivitätseinstwurf oder als bestimmter Typus von Subjekt rekonstruiert wird, im Zentrum auch dieser Konzeption. Grundsätzlich infragegestellt wird die Trennung von lyrischem Ich und empirischem Autor seit den 80er Jahren durch die an psychoanalytischen Sub-

jektmodellen orientierte dekonstruktive Literaturwissenschaft, die auf dem Hintergrund eines veränderten Subjektbegriffs wie auch eines neuen Sprachbegriffs die Möglichkeit der Identifizierung und Festschreibung des Gedicht-Ichs ebenso wie des Autor-Ichs verwirft. Beide werden gleichermaßen als rein sprachliche Konstituierung von Wirklichkeit verstanden. Auch wenn damit die Referenz von Sprache auf Wirklichkeit negiert wird, bleibt, wie Schiedermaier zeigt, auch die dekonstruktive Lyriktheorie letztlich einem Repräsentationsmodell von Sprache verhaftet: Ihre Repräsentationsfunktion wird darin gesehen, »ein imaginiertes Objekt zu schaffen« (42/43).

Dem setzt Schiedermaier im dritten und vierten Kapitel (den eigentlichen Hauptteilen der Arbeit) eine grundsätzlich andere Herangehensweise entgegen. Dabei knüpft sie an in den 70er Jahren laut werdende Forderungen nach einer linguistischen Fundierung der Bestimmung des ›ich‹ im Gedicht an, die sich auf der Basis der damals gerade wieder entdeckten Deixistheorie von Karl Bühler eine neue wissenschaftliche Präzisierung des in der Literaturwissenschaft weitgehend undifferenziert gebrauchten Begriffs des ›lyrischen Ich‹ erhoffen. Im Gegensatz zu den eher vereinzelt arbeitenden, die seit den 70er Jahren tatsächlich eine linguistische Neubestimmung des lyrischen Ich als Deixis versucht haben, jedoch im Zusammenhang einer semiotischen Deixisauffassung wiederum die Frage nach der Referenz des ›ich‹ in den Mittelpunkt gestellt haben, ohne das Problem der unklaren Referenz des Ausdrucks ›ich‹ im Gedicht befriedigend lösen zu können, greift Schiedermaier auf ein handlungstheoretisch fundiertes Deixiskonzept und damit auf neuere Ergebnisse der linguistischen Deixisforschung zurück, die auf

der Grundlage von Bühlers Deixistheorie von Konrad Ehlich (und einer Reihe auf ihn aufbauender Arbeiten) ausgearbeitet wurde.

Im Gegensatz zu semiotisch ansetzenden Deixistheorien, die sich primär um die Bestimmung der »Zeigobjekte der Zeigwörter« (71) bemühen, liegt Ehlichs Schwerpunkt auf der Herausarbeitung der grundsätzlichen Unterscheidung der *sprachlichen Handlung des Zeigens* von der mit Mitteln des Symbolfeldes vorgenommenen sprachlichen Handlung des Referierens auf Wirklichkeits-elemente:

»So dienen die Ausdrücke des *Symbolfeldes* uns zur Wiedergabe von Wirklichkeit (und sei es vorgestellter oder eingebildeter Wirklichkeit). Die Ausdrücke des *Zeigfeldes* dienen uns dazu, [...] den Aufmerksamkeitsfokus des Hörers so zu lenken, daß er tatsächlich auf dasselbe orientiert ist wie der Aufmerksamkeitsfokus des Sprechers.« (Ehlich 1997: 167)

Die Funktion deiktischer Sprachmittel ist dementsprechend eine Orientierungsfunktion, die die Aufmerksamkeit des Hörers jeweils neu auf grundlegende Elemente des Handlungsraums von Sprecher und Hörer fokussiert: sei es auf die Sprecher- und Hörerrolle (*ich – du*), den Ort (*hier – da – dort*), die Zeit (*jetzt – damals*) oder auf Objekte (*dieser – jener*) oder Aspekte an Objekten (*so*). Ausgangspunkt des Zeigens bildet dabei, wie schon Bühler herausgearbeitet hatte, die unmittelbare Sprechsituation: das Ich-Hier-Jetzt des Sprechens. Mit deiktischen Sprachmitteln kann jedoch nicht nur im Raum der Koprsenz von Sprecher und Hörer, also dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum, gezeigt werden, sondern auch in anderen Verweissräumen, die der unmittelbaren sinnlichen Gewißheit entzogen sind und die Ehlich (in der Reihenfolge ihres zunehmenden Abstraktionsgrades) systematisch als Rederaum, Text-

raum und Vorstellungsraum bestimmt. Die deiktischen Prozeduren funktionieren in allen Verweissräumen gleich, erfordern jedoch mit zunehmendem Abstraktionsgrad eine jeweils höhere Kooperationsleistung des Hörers bzw. Lesers: Dies gilt besonders für die Verwendung deiktischer Ausdrücke in literarischen Texten, in denen sich das Zeigen weitgehend im Vorstellungsraum vollzieht.

Die in Kapitel 3 ausgeführte linguistische Bestimmung der Deixis dient Schiedermaier als Grundlage für ihre exemplarischen Analysen an einem Korpus von Gedichten Josef von Eichendorffs und Peter Huchels. Die Textauswahl ist dabei auf das Anliegen der empirischen Überprüfung der vorgängigen Theoriediskussion hin ausgerichtet: Mit Eichendorff hat Schiedermaier einen Autor aus der »Hochphase der Erlebnislyrik« ausgewählt, »die gemeinhin als das literaturgeschichtliche Pedant zum literaturtheoretischen Begriff des lyrischen Ich gilt« (14). Mit Huchel hat sie dagegen gezielt einen Autor gewählt, dessen Gedichte in ihrer Hermetik im expliziten Gegensatz zur Erlebnislyrik stehen, »jedoch mit den Deixeis von den gleichen sprachlichen Mitteln wie Eichendorff Gebrauch machen« (ebd). In ihrer Analyse geht Schiedermaier systematisch von einem Verständnis literarischer Texte als Interaktion zwischen einem Sprecher bzw. Autor und einem Hörer bzw. Leser aus. Die Textanalyse zielt dabei gerade nicht darauf ab, mögliche Referenzen für den sprachlichen Ausdruck ›ich‹ in den Gedichten zu bestimmen, sondern den vom Autor initiierten und vom Leser nachzuvollziehenden Verstehensprozeß zu rekonstruieren, der durch die Deixisverwendung im literarischen Text »in ihrer spezifischen Funktion ausgelöst und gesteuert wird« (86). In der Verbindung der Analyse von sprachlichem Handeln

und literarischer Wirkung kann sie dabei an (wie auch die vorliegende Untersuchung im Umfeld des Münchner Instituts für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik entstandene) Arbeiten zur handlungsorientierten Deixisanalyse im Zusammenhang literaturwissenschaftlicher Fragestellungen von Krusche (2001) und Riedner (1996) anknüpfen.

Schiedermairs Analysen zeigen eindrücklich, welche neuen Perspektiven sich eröffnen, wenn man sich von dem mehr als zweihundert Jahre alten Zwang befreit, die Frage nach dem Ich im Gedicht auf die Frage nach dem sich hinter dem Ausdruck ›ich‹ verbergenden Subjekt des Gedichts zu verengen. Sie setzen dem »Wer liegt auf dem Frühlingshügel?«, mit dem sie ihren den Theorieteil einleitenden Blick in die literaturwissenschaftliche Praxis der Analyse des Mörike-Gedichts *Im Frühling* überschrieben hatte, eine Herangehensweise gegenüber, die den Ausdruck ›ich‹ ebenso wie die Verwendung anderer deiktischer Ausdrücke als Mittel der Schaffung einer jeweils spezifisch perspektivierten Anschaulichkeit versteht, die der Leser nachvollziehen und in seiner Vorstellung konkretisieren muß:

»Wenn ein Autor den Ausdruck ›ich‹ verwendet, präsentiert er ein Geschehen nicht in unbeteiligter Beobachterposition, sondern aus einer Sprecherperspektive [...]. Der Ausdruck ›ich‹ lässt dem Leser keine Rezeptionsalternative zur Sprecherperspektive. Der Autor wählt mit dem Ausdruck ›ich‹ eine *subjektive Darstellungsweise*, die ein Geschehen aus einer bestimmten Perspektive präsentiert und nicht in seiner *Objektivität* darstellt. In diesem Sinne erzeugt der Ausdruck ›ich‹ eine starke Wirkung von Subjektivität. Die Funktion von ›ich‹ ist die Vorgabe dieser für den Leser verbindlichen Perspektive, d. h. ist in einer elementaren Weise daran beteiligt, Autor und Leservorstellung zu vereinheitlichen.« (116)

Die Analyse der Gedichte von Eichendorff und Huchel auf der Basis einer linguistischen Bestimmung des Ausdrucks ›ich‹ dient bei Schiedermair primär dem Zweck, den Zusammenhang zwischen dem literaturwissenschaftlichen Begriff ›lyrisches Ich‹ und dem sprachlichen Ausdruck ›ich‹ im Gedicht zu klären. Daß sich ihr analytisches Verfahren auch für eine nähere Bestimmung spezifischer Lyrikformen eignet, demonstriert Schiedermair zumindest ansatzweise in einem der Zusammenfassungen der Ergebnisse zur Seite gestellten Ausblick (Kapitel 5.1 und 5.2). Über die exemplarische Analyse des Gedichtes *Willkommen und Abschied* als prototypischem Text der Erlebnislyrik skizziert sie, wie über eine solche Analyse die Spezifika historisch bestimmter, unterschiedlicher Formen der Lyrik herausgearbeitet werden können.

Fazit: Das Buch ist nicht nur gut lesbar, sondern gibt auch einen kompetenten Überblick über den Stand der Diskussion und entwickelt ein analytisches Vorgehen, das über die sprachliche Detailanalyse Rückschlüsse auf die literarische Wirkung erlaubt, die hervorragend für die Vorbereitung der Vermittlung von lyrischen Texten im fremdsprachigen und fremdkulturellen Zusammenhang genutzt werden können.

Literatur

- Ehlich, Konrad: »Linguistisches Feld und poetischer Fall – Eichendorffs Lockung.« In: Ders. (Hrsg.): *Eichendorffs Inkognito*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1997, 163–194.
- Krusche, Dietrich: *Zeigen im Text. Anschauliche Orientierungen in literarischen Modellen von Welt*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001.
- Riedner, Ursula Renate: *Sprachliche Felder und literarische Wirkung. Exemplarische Analysen an Brigitte Kronauers Roman ›Rita Münster‹*. München: iudicium, 1996.

Schmelter, Lars:

Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr, 2004 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6103-1. 595 Seiten, € 54,00

(Sabine Hoffmann, Palermo / Italien)

Der Titel dieses Buches mag manchem Leser vielleicht nicht unmittelbar klar erscheinen; doch gleich in der Einleitung (16) lenkt der Autor die Aufmerksamkeit auf einen wesentlichen Punkt seiner Arbeit, die sich im Spannungsfeld zweier konzeptueller Zugänge ansiedelt, und liefert damit einen wichtigen Wegweiser zu deren Verständnis. Ausgehend vom Begriff des »selbstgesteuerten Lernens« Holec'scher Prägung erfährt die vorliegende Forschung eine Neukonzeptualisierung, die sich an der Lerntheorie von Klaus Holzkamp orientiert. So erhält das »potenziell expansive Fremdsprachenlernen« im Titel seine Klärung.

Auf Tandem-Erfahrungen in verschiedenen Umfeldern und einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema fußend, setzt sich die 2003 eingereichte Dissertation das Ziel, »aus der Perspektive der Lerner und unter dem Gesichtspunkt des selbstgesteuerten Lernens« (27) diese Lern- und Kommunikationsform zu erfassen. Der hierin begründete Forschungsprozeß wird in 3 Teilen wiedergegeben: Nach Schilderung der Ausgangsposition und der anthropologischen Grundannahmen (22–351) folgt die Darstellung der Datenerhebung und deren Aufbereitung (352–440) und schließlich die Vorstellung der Ergebnisse und die daraus resultierende Bilanz (441–552).

Mit Rückgriff auf Methoden der qualitativen Sozialforschung (siehe Flick, Steinke) unterstreicht der Autor die Wichtigkeit von Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Transparenz im

Forschungsprozeß (29f. und Kap. 9), in dem die eigene Subjektivität und Rolle reflektiert und problematisiert wird. In Kapitel drei (35–83) erfolgt eine längere Abhandlung zu Grundbegriffen der Sprachlehrforschung, die auf einige vielleicht weitschweifig wirken wird oder auch schon Bekanntes enthält. Eine ausführliche Behandlung dieses Themas ist aber gerechtfertigt und im Gesamtkontext wichtig, denn Lars Schmelter untermauert hier seine wissenschaftliche Auseinandersetzung. Das Lehren und Lernen von Sprachen wird als spezifischer Wirklichkeitsbereich (37) angesehen, in dessen Mittelpunkt der Lerner und sein individueller Lernprozeß stehen. So definiert sich auch der Sprachbegriff als unmittelbar zur Person gehörend (45). Grundlage für die erste Konzeptualisierung der Untersuchung bildet ein Menschenbild, das »dem Menschen die grundsätzliche Fähigkeit zu erfahrungsbedingter und -vermittelter Reflexion, Rationalität, Kommunikation und intentionales Handeln« (52) zuschreibt. Zurückgewiesen wird die kognitionspsychologisch fundierte konstruktivistische Lerntheorie, für die Schmelter Wendt und Wolff exemplarisch herausgreift. Der dem radikalen Konstruktivismus gewidmete Exkurs (54–62) schließt mit einem eindeutig negativen Urteil:

»Kultur und Sprache erscheinen bei Wolff als reifizierte, weitgehend statische Größen, denen gegenüber der Mensch, vor allem als Lerner einer fremden Sprache und Kultur, immer defizitär bleibt (siehe z. B. Wolff 2002a, S. 294). [...] Die Konstruktionsprozesse, denen der Mensch Wolff (2002a) zufolge zwangsläufig unterliegt, bleiben jeder Gefühlszuweisung. Das Menschenbild, auf dem Wolff (2002a) seine Lerntheorie aufbaut, erfasst demnach nur einen Teil menschlicher Existenz und nur einen Ausschnitt des Wirklichkeitsbereiches ›Lehren und Lernen von Fremdsprachen.« (62)

Demgegenüber erfasse die phänomenologisch-ethnographische Perspektive das Handeln aus der Sicht der Handelnden sehr viel angemessener. Hier positioniert Schmelter den subjektwissenschaftlichen Ansatz von Klaus Holzkamp, auf den im Kapitel 15 noch ausführlich eingegangen wird. An dieser Stelle sei mir die Anmerkung erlaubt, daß eine derartige Verortung nicht beliebiges Ersetzen durch andere ethnographische Ansätze bedeutet, wie es Schmelter nahelegt (68) und dabei übersieht, daß ganz wesentliche Kernbegriffe der Lerntheorie Holzkaamps von seiner marxistischen Auffassung herrühren und daher keineswegs so einfach übertragbar sind.

Das folgende Kapitel fokussiert das Fremdsprachenlernen im Tandem zunächst allgemein als Zusammenarbeit zwischen zwei unterschiedlichen Muttersprachlern und versucht, diese in Bezug zu einem interaktionistischen Ansatz der Zweitsprachenforschung zu setzen, dessen spezifisches Merkmal die Einbettung der Sprache in ein sozio-kulturelles Gefüge ist und damit ein »Produkt sozialer Interaktion« darstellt (86). In Anlehnung an Helmut Brammerts stellt bei dieser Lernform das Gegenseitigkeitsprinzip, nach dem sich beide Lerner verpflichtet fühlen, den anderen beim Erreichen des eigenen Lernziels zu unterstützen (107), ohne dabei die Verantwortung für das eigene Lernen abzugeben (108), ein wesentliches Merkmal dar. Interessant – wenn auch noch nicht wissenschaftlich erwiesen – ist die Beobachtung der partiellen Aufhebung von statusbedingten Unterschieden (113), was auch in die Bezeichnung »diskursiver Schonraum« (114) einfließt. In der von ihm gewählten Beschreibung des Rollenverhältnisses im Tandem als Novize – Experte (115) nimmt Schmelter u. a. auf Jean Lave Bezug, die auch beim partizipativen Lernen Holzkaamps Pate gestanden hat. Den Abschluß

bildet ein historischer Abriß der Lernsituation Tandem (134–149).

Als Hauptkapitel (129) bezeichnet, kommt dem nun folgenden Teil (150–270) sicherlich ein besonderer Stellenwert zu, denn hier entwickelt Schmelter den ersten Ansatz für seine Studie. In die ungeheure begriffliche und konzeptuelle Vielfalt von postulierter Autonomie versucht der Autor, Ordnung zu bringen und kritisch zu beleuchten, was darunter zu fassen ist. Bei Henri Holec (169–195) arbeitet er die Schlüsselkonzepte heraus und untersucht die Veränderungen, die sie in den letzten 20 Jahren und bei der Rezeption durch andere Autoren durchlaufen haben. Widersprüche werden aufgezeigt: Zum Beispiel geht Holec beim Sprachbegriff einerseits von der Einheit der Person und ihrer Sprache aus, andererseits aber operiert er mit vorgegebenen Sprechakten; oder bei dem subjektiv formulierten Lernergebnis will er objektive Bewertungskriterien angewendet wissen (180/181); auch auf die Zwiespältigkeit der Beraterrolle wird verwiesen (192/193). Schmelter betont das emanzipatorische Potential eines veränderten Wissensbegriffs, der nur in Abhängigkeit vom Lerner definiert werden kann (185), bemerkt aber auch, daß Holec in diesem Zusammenhang aufkommende Fragen unbeantwortet läßt (195–197). Im Vergleich dazu gelinge es Phil Bensons (197–205) weitaus besser, »die Bedeutung der sozialen Zusammenhänge für das selbstgesteuerte Lernen einer fremden Sprache theoretisch zu erfassen und entsprechende Überlegungen für seine Förderung anzustellen« (204). Seine in den 90er Jahren unternommenen Versuche, die verschiedenen Bereiche von Autonomie zu synthetisieren, um damit zu einer einheitlichen Definition zu gelangen, bewertet er jedoch als fehlgeschlagen. Mit Rückgriff auf die Pädagogin Käte Meyer-Drawe kommt Schmelter zu dem Schluß,

»Autonomie« zur Bezeichnung der Voraussetzungen individuellen Lernens als ungeeignet abzulehnen (269).

Sehr kritisch schätzt der Autor das von David Little entwickelte Verständnis von Selbststeuerung ein, das mit kompetentem Handeln gleichgesetzt werde (207). Der Lernerfolg rücke in den Mittelpunkt und bringe damit Effizienz und Autonomie zusammen. Statt auf die – wenn auch nur eingeschränkt mögliche – Befreiung von äußeren Konditionierungen zu zielen, internalisiert Little diese und fordert zu Übernahme vorgegebener Lehrziele auf:

»Autonomie« ist die Fähigkeit, in jeder situativ-strukturell vorgegebenen Situation, Aufgaben in einer Weise zu erledigen, die von Seiten Dritter und an Kriterien, die von außen vorgegeben werden, als effizient, kompetent oder erfolgreich bezeichnet werden kann. Autonom ist dieses Vorgehen dann, wenn der Lerner die fremdgesetzten Aufgaben motiviert zu seinen eigenen Zielen macht.« (222)

Im sechsten Kapitel (271–320) werden im Hinblick auf die eigene Untersuchung und vor dem Hintergrund des bereits Erarbeiteten Lernen, Handlung, Aneignung und Wissen erläutert und geklärt. Es erfolgt die erste Konzeptualisierung, bei der Schmelter wesentlich auf Holec zurückgreift und sie mit Überlegungen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien und nicht direktiven Beratungskonzepten verbindet (271). Als Charakteristika der Lernsituation Tandem stehen am Schluß zwei sich gegenseitig bedingende Faktoren: die besonderen situativ-strukturellen Bedingungen (Freiwilligkeit) und die Möglichkeit authentischen Lernens.

Das Kapitel 7 umreißt das Beratungskonzept, dem in der vorliegenden Studie eine zentrale Stellung zukommt und das sich in der Figur des Beraters und in seiner Beziehung zu den Tandem-Partnern ver-

dichtet. Der Autor stützt sich hier auf die von ihm durchgeführte individuelle Lernerberatung an der Ruhr-Universität Bochum (321–346). In Anlehnung an Brammerts/Calvin/Kleppin unterscheidet er 3 Funktionen: Informationsbereitstellung, Lernerfahrungsaustausch in Peergruppen, individuelle Beratung. Zur Rollenbestimmung wird u. a. das Coaching-Konzept herangezogen, das sich eher an partnerschaftlicher Zusammenarbeit orientiert (336), wogegen beim Beraterkonzept grundsätzlich davon ausgegangen wird, daß der Berater etwas bereitstellen muß, worüber der Lerner noch nicht oder ungenügend verfügt (337). Für das Gespräch selbst werden drei Phasen genannt: Klärung der Lernziele bzw. Lernproblematiken, Herausarbeitung von konkreten Lernwegen zur Erreichung dieses Ziels und Selbstevaluation. Als problematisch stellt sich die Situation dar, wenn aus der Sicht des Lerners seine Lernbedürfnisse zwar befriedigt werden, diese aber nicht mit den Handlungsmöglichkeiten im Tandem übereinstimmen (343). Hier wird auf den Bruch hingedeutet, der zur Umorientierung des wissenschaftlichen Zugriffs geführt hat.

Der zweite Teil dieser Studie beginnt mit der Darlegung der Prinzipien explorativ-interpretativer Methoden. In Bezug auf die Bewertungskriterien wird auf die in der qualitativen Forschung oft gestellte Frage nach dem Verhältnis oder gar der Übernahme von quantitativen Forschungsmaßstäben eingegangen und – in Anlehnung an Steinke – zugunsten an der jeweiligen Untersuchung orientierter Kernkriterien und ihrer spezifischen Anwendung entschieden (356). Von den Verfahren der Datenerhebung berichtet Kapitel 11: Zu Beginn und am Ende stand ein leitfadensstrukturiertes, problemfokussiertes Interview, das vier Fragenkomplexe behandelte, mit denen die

Handlungen bzw. Handlungsbegründungen der Lerner erfaßt werden sollten (388). Zusätzlich wurde das Tandem selbst beobachtet und eine Auswahl von Sequenzen mit den Beteiligten im Rahmen eines anschließenden Beratungsgesprächs besprochen.

Der dritte Teil (441–552) stellt die Ergebnisse der Studie vor, die vom Vorgehen zweier Studentinnen im Tandem berichten. Einem kurzen Überblick über die Zusammenarbeit folgt die jeweilige Sprachlernbiographie, die aus der Perspektive des beratenden Forschers wiedergegebene Vorgehensweise im Tandem und die subjektive bzw. Abschlußtheorie der Lernerinnen. Schon bei der ersten Fallstudie häufen sich Hinweise auf die Grenzen des gewählten konzeptuellen Zugriffs und Vorgriffe auf den zweiten (457 ff.). An verschiedenen Stellen setzt beim Forscher eine kritische Reflexion über sein konkretes Vorgehen ein, da einige Faktoren von den erhobenen Daten nicht erfaßt werden (468).

Das besonders aus der zweiten Studie gewonnene Resultat führt zu der schon mehrfach angedeuteten Neukonzeptualisierung in Kapitel 15, in der Schmelter den Lernbegriff Holzkamps aufarbeitet, der ihm die Instrumente in die Hand gibt, Lernen von seinen Prämissen her zu begreifen. Ihre bewußte Übernahme durch das Individuum kann sich nach Holzkamp in zwei Richtungen entwickeln: dem »expansiven« oder dem »defensiven« Lernen. Für die Untersuchung von Schmelter ist diese Differenzierung, die entweder durch die Erweiterung der eigenen Lebensqualität motiviert ist oder in der Abwehr von Bedrohungen in der Defensive verbleibt, von entscheidender Wichtigkeit, da sich so der Sinn der in der Fallstudie beobachteten Handlungen erschließt. Lernen im Tandem kann demnach expansiv wie auch defensiv begründ-

det sein und nicht per se als Ort selbstgesteuerten Lernens angesehen werden. Zur Beschreibung der universitären Lernsituation übernimmt er den Begriff des »widerständigen Lernens«, eines Lernens, das durch die unbewußte (Lern-) Verweigerung gekennzeichnet ist und vor der bewußten Entscheidung zu expansivem oder defensivem Lernen liegt. Allerdings unterläuft ihm hier beim Gebrauch dieses Begriffs ein Fehler, denn er ordnet ihn in die Sphäre bewußter Entscheidungen (527), während Holzkamp dieses Lernen deutlich als die Vorstufe dazu kennzeichnet (Holzkamp 1995: 193).

Das letzte Kapitel dieser umfassenden Auseinandersetzung zieht Bilanz: Erst durch die Berücksichtigung der persönlichen Bedeutungszuweisungen können Lernhandlungen für sich und andere nachvollziehbar und erklärbar werden.

Das Buch von Schmelter ist jedem an der Fremdsprachenforschung Interessierten mit Nachdruck zu empfehlen, denn es bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, das eigene Wissen zu vertiefen, und Anregungen zum Überdenken der eigenen (Lern-)Handlungen. Es verlangt allerdings Ausdauer und Konzentration, und selbst der fachkundige Leser fühlt sich manchmal überfordert, die Gedankengänge in ihrer Tiefgründigkeit und sprachlichen Dichte zu durchdringen. Doch diese Mühe lohnt sich!

Literatur

- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 2005.
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2004.
- Holzkamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1995.

Schumacher, Helmut; Kubczak, Jacqueline; Schmidt, Renate; de Ruiter, Vera (Hrsg.):

VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben. Tübingen: Narr, 2004. – ISBN 3-8233-6064-7. 1040 Seiten, € 168,00

(Matthias Hölzner, Dortmund)

Bei dem hier zu besprechenden *Valenzwörterbuch deutscher Verben* (VALBU) handelt es sich zweifellos um eine der bedeutendsten Veröffentlichungen in der deutschsprachigen Valenzforschung der letzten Zeit. Es ist das Resultat der Arbeiten des gleichnamigen Projektes, das von 1990 an am Institut für Deutsche Sprache (IdS) unter der Leitung von Helmut Schumacher mit der Konzeption und Umsetzung dieses Wörterbuchs beschäftigt war. Dabei hat nicht nur Engel/Schumacher (1976) als Ausgangspunkt gedient, auch das von Helmut Schumacher 1986 herausgegebene *Verben in Feldern* (ViF) hat einen deutlichen Einfluß auf die Projektarbeit gehabt; allerdings geht VALBU (sowohl was die theoretischen Grundannahmen angeht als auch in Bezug auf die Akribie der Umsetzung) derart weit über bisherige Valenzlexika und -wörterbücher hinaus, daß es keinesfalls nur als eine weitere überarbeitete Auflage der zuvor herausgegebenen Arbeiten bezeichnet werden kann.

Das Wörterbuch richtet sich hauptsächlich an Lehrer und Lehrbuchautoren des DaF-Bereichs, erst in zweiter Linie an (allerdings bereits fortgeschrittene) DaF-Studierende. Daher ist der Charakter eines Lernerwörterbuchs bei VALBU auch weitaus weniger ausgeprägt als bei den vorherigen Valenzwörterbüchern. Bei der Auswahl der zu beschreibenden Verben ist im wesentlichen die Wortschatzliste des *Zertifikats Deutsch (als Fremdsprache)* in der aktuellen Version und in älteren Versionen zur Grundlage

gemacht worden; insgesamt konnten 638 Verben ausführlich valenztheoretisch beschrieben werden. Dabei ist bewußt korpusbasiert gearbeitet worden. Unter Verwendung der maschinenlesbaren Textkorpora des IDS wurden die Valenzrahmen der ausgewählten Verben auf der Grundlage von geschriebenen Texten der Gegenwart, insbesondere von Zeitschriften- und Zeitungstexten, aber auch von Sachtexten, Belletristik und im Internet gefundenen Belegstellen, erhoben; ein ausführliches Quellenverzeichnis am Ende des Wörterbuchs (883–925) legt Rechenschaft über die benutzten Texte ab. Die Textbasis vergrößerte sich dabei allein im Bearbeitungszeitraum (ca. 1990–2001) von 18 Millionen auf 1,9 Milliarden Wortformen (vgl. 23). VALBU bestätigt abermals, daß das Valenzverhalten einzelner Wörter nur über empirische Untersuchungen (z.B. durch groß angelegte Korpusanalysen) angemessen zu eruieren ist.

Vergleiche zwischen den in bisher vorgelegten Valenzwörterbüchern aufgeführten und zumeist allein auf die Introspektion der Autoren zurückzuführenden Valenzangaben und den auf realen Sprachdaten basierenden Valenzstrukturen in VALBU zeigen teilweise erhebliche Abweichungen. Während in Engel/Schumacher (1976: 175) beispielsweise das Verb *fahren* recht oberflächlich und viel zu ungenau mit dem Hinweis auf zwei Satzbaupläne »O1« und »O16« (*Hans fährt einen Sportwagen* und *Die Firma Meier fährt unsere Möbel nach Hamburg*) behandelt wird, führt VALBU gleich zwei unterschiedliche Hauptlemmata *fahren I* und *fahren II* an, bei denen für das erste neun Sublemmata und für das zweite weitere vier Sublemmata notiert sind (368–370). Das so entstehende Bild ist wesentlich differenzierter und treffender als das in Engel/Schumacher (1976), wo-

bei trotzdem die große Übersichtlichkeit der einzelnen Einträge von VALBU hervorzuheben ist.

Während es sich bei ViF um ein onomasiologisches Wörterbuch handelt, ist VALBU semasiologisch angelegt. Es verzeichnet die Valenzstrukturen der 638 Verben in alphabetischer Reihenfolge, wobei sich bei der Abfassung der Wörterbuchartikel gezeigt hat, daß »die ausgewählten Verben in vielen Kommunikationsbereichen verwendbar sind, meist viele Varianten haben und fast alle eine hohe Frequenz aufweisen« (8); dies manifestiert sich in einer Vielzahl von Sublemmata, die aufgeführt werden und jeweils einzeln valenztheoretisch betrachtet werden.

Aus theoretischer Sicht sind bei Wörterbüchern insbesondere die Prämissen interessant, auf deren Grundlage die Einträge erstellt worden sind. Das in VALBU vertretene Valenzkonzept umfaßt eine semantische und eine syntaktische »Dimension« (25): Die semantische Valenz resultiert aus der »Eigenschaft von Verbbedeutungen, in spezifischer Weise Beziehungen zu bestimmten Eigenschaften von Personen oder Sachen aufzuzeigen«, während die syntaktische Valenz als Eigenschaft von Verben verstanden wird, »die Zahl und Art bestimmter sprachlicher Elemente ihrer Umgebung im Satz zu determinieren« (25). Die semantische Valenz wird in den einzelnen Wörterbucheinträgen zunächst durch eine Beschreibung der inhärenten Bedeutung des Valenzträgers (BED) dokumentiert, dann durch die semantische Charakterisierung der valenzgebundenen Elemente (klassischerweise als »Ergänzungen« bezeichnet), zusammengesetzt aus der Beschreibung ihrer Rolle und ihrer kategoriellen Bedeutung (BELR). Die syntaktische Valenz wird in Form eines Satzbauplans (SBP) und noch einmal mit expliziteren

Informationen in den bereits erwähnten Belegungsregeln (BELR) angegeben, wobei die Ergänzungen in insgesamt acht »Ergänzungsklassen« subkategorisiert werden: die kasusbestimmten Ergänzungsklassen (Nominativergänzung, Akkusativergänzung, Genitivergänzung, Dativergänzung), die präpositionalen Ergänzungsklassen (Präpositivergänzung, Adverbativergänzung), die Prädikativergänzung und die Verbativergänzung (vgl. 28–36).

Um valenzgebundene Elemente überhaupt von nicht-valenzgebundenen Elementen (»Angaben«) trennen zu können, übernehmen die Autoren den komplexen Valenztest aus Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997: 1043–1064) – allerdings ohne deren Subdifferenzierung in Kernkomplemente: Randkomplemente: Supplemente –, der in der sukzessiven Anwendung von »Eliminierungstest«, »Folgerungstest« und »Anschlussstest« obligatorische Ergänzungen, fakultative Ergänzungen und Angaben (mit den bekannten Zweifelfällen) auseinanderdividiert; die Autoren von VALBU haben sich bei unklaren oder zweideutigen Testergebnissen in der Regel dazu entschlossen, »aus didaktischen Gründen [...] das Pendel eher in Richtung Ergänzung als in Richtung Angabe ausschlagen zu lassen« (Kubczak 2004: 200).

Gerade die Einstufung mancher Ergänzungen als »obligatorisch« ist in der Vergangenheit häufig diskutiert worden; ein Großteil der Diskussionen ergibt sich aus der Tatsache, daß eine Reihe von Verben Ergänzungen an sich bindet, die in jeder Verwendung sind und jedem Kontext obligatorisch sind, wohingegen andere Verben obligatorische Ergänzungen mit sich führen, die in bestimmten Kontexten und Situationen weggelassen werden können (sog. »weglassungsbegünstigende Kontexte«,

vgl. Blume 2000: 17 ff.; Kubczak 2004: 202–204). Auch hier wurde eine Ergänzung »im Zweifelsfall [...] eher als obligatorisch denn als fakultativ notiert« (Kubczak 2004: 199).

Besonders gelungen und auf die Interessen der Zielgruppe ausgerichtet ist in der Konzeption von VALBU, daß in den Fällen, in denen gewöhnlicherweise Angaben besonders wichtige Informationen bei der Verwendung eines Verbs transportieren (solche Fälle gibt es durchaus, Schumacher u. a. nennen bspw. das Verb *ausziehen* und die häufig realisierte Information, *wann* jemand irgendwo auszieht, vgl. 28/202), hierauf in einer Anmerkung besonders aufmerksam gemacht wird. Überhaupt gehen die Informationen innerhalb eines Eintrags weit über den valenztheoretischen Rahmen hinaus; Informationen zur Morphologie, Wortbildung, Passivfähigkeit, Phraseologie und Stilistik sind ebenso zu finden wie eine ganze Reihe von Verwendungsbeispielen.

Die Einträge im Wörterbuchteil entsprechen im wesentlichen dem zugrundegelegten, letztlich stark semantisch ausgerichteten Valenzkonzept. So ist etwa das Verb (*sich*) *treffen* als fünfwertig notiert (793), wobei die Einstufung des Ortes und des Zeitpunkts des Treffens als Ergänzungen eher fragwürdig ist – die Situierung eines Geschehens in Ort und Zeit ist allerdings ein altbekanntes Problem der E:A-Differenzierung.

Insgesamt stellt VALBU einen enormen Fortschritt gegenüber allen anderen bisher vorgelegten Valenzwörterbüchern dar; es ist ein Indiz für die ungebrochene Attraktivität der Valenztheorie für die germanistische Linguistik und wird sicher kommende valenzlexikographische Arbeiten stark beeinflussen. Mehrere zweisprachige Applikationen von VALBU sind bereits in Planung.

Literatur

- Blume, Kerstin: *Markierte Valenzen im Sprachvergleich: Lizenzierungs- und Linkingbedingungen*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
- Engel, Ulrich; Schumacher, Helmut: *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 1976.
- Kubczak, Jacqueline: »Obligatorische versus fakultative Ergänzungen in VALBU.« In: Czicza, Dániel; Hegedűs, Ildikó; Kappel, Péter; Németh, Attila (Hrsg.): *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag*. Szeged: Grimm, 2004, 197–205.
- Schumacher, Helmut: *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin: de Gruyter, 1986.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin: de Gruyter, 1997.

Schumacher, Nicole:

Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende. Tübingen: Narr, 2005 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 487). – ISBN 3-8233-6149-X. 303 Seiten, € 49,00

(Max Möller, Berlin)

Nicole Schumacher unternimmt in der überarbeiteten Version ihrer Dissertation einen interdisziplinären Brückenschlag von der theoretischen Linguistik und hier speziell der Tempussemantik über die L2-Erwerbsforschung hin zur Fremdsprachendidaktik. Der Gegenstand ihrer Betrachtung ist das System der deutschen Vergangenheitstempora mit Perfekt und Präteritum im Mittelpunkt. Als Vergleichsgröße innerhalb eines kontrastiven Modells dient das Italienische, das im Gegensatz zum Deutschen über die grammatische Kategorie Aspekt verfügt. Ziel des Buches ist es, das von der Autorin diagnostizierte Defizit in der Umsetzung von Ergebnissen der Tem-

pussemantik sowie der L2-Erwerbsforschung zu Temporalität und Aspektualität für DaF-Zwecke zu beheben. Als Zielgruppe werden »Sprachvermittler« genannt, womit ausdrücklich Lehrende, Lehrwerksautoren, in der Lehrerfortbildung Tätige und Didaktiker gemeint sind. Ihnen soll mit der Arbeit ein Hintergrundwissen zur Verfügung gestellt werden, das es ermöglicht, Lehr- und Lernprozesse fortgeschrittener Lerner bezüglich des Tempusystems zu optimieren, Lernerhypothesen an der richtigen Stelle zu stützen und in Fällen zu erwartenden negativen Transfers diesem entgegenzuwirken. Die Autorin geht dabei von einer notwendigen Unterscheidung zwischen dem Wissen aus, das dem Lehrenden zur Verfügung stehen soll, und dem Wissen, das für Lernende aufzubereiten ist. Das Tempusmodell stellt ersteres zur Verfügung und will damit DaF-Sprachvermittlern die Basis bzw. das Handwerkszeug für eine didaktische Umsetzung bieten. Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß weder Grammatiken des Deutschen, die sich explizit an Lehrende und Lernende richten (»Lerngrammatiken«), aktuelle Erkenntnisse der Tempussemantik wiedergeben noch deutsch-italienisch kontrastive Grammatiken die Gemeinsamkeiten und Gegensätze der Vergangenheitstempora beider Sprachen zur Optimierung von Lernprozessen heranziehen (Kapitel 2).

Wie sich zeigen soll, unterliegen Perfekt und Präteritum einem komplexen System von grammatischen Gebrauchsbeschränkungen, die die Auswahl genau eines Tempus notwendig machen, und pragmatischen Gebrauchspräferenzen, welche in Fällen der Austauschbarkeit eines der Tempora als natürlicher erscheinen lassen. Gerade die letzteren zum Teil subtilen Prinzipien hindern Lerner daran, sich »nativelike« auszudrücken. Sie werden in den untersuchten Lern-

grammatiken als rein stilistische Erscheinungen bezeichnet.

Schumachers Tempusmodell präsentiert die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten der Tempora und führt sie auf die Konstruktionsbedeutung eines jeden Tempus zurück. Die Konstruktionsbedeutung basiert auf dem Zusammenspiel der morphologischen Bestandteile der Tempusformen. Bezogen auf Lernerstrategien versucht diese Darstellung, dem »One-to-One-Principle« entgegenzukommen und eine direkte Zuordnung von Form und Bedeutung zu unterstützen, wo dies möglich ist.

In Kombination mit Temporaladverbien (nutzbar als »Steigbügel«) und pragmatischen, außersprachlichen Prinzipien ergeben sich bestimmte Tempuslesarten, die systematisch dargestellt und visualisiert werden. Berücksichtigt werden auch Präferenzen, die sich aus den »Situations-typen« – dem aspektualen Gehalt von Verben in Kombination mit ihren Argumenten und Modifikatoren, also Faktoren wie innerer Grenzbezogenheit, Durativität, Dynamizität – ergeben.

Bei ihrer Darstellung greift Schumacher auf eine in der Tempussemantik verbreitete Dreiteilung des temporalen Bezugssystems zurück und verwendet die Begriffe der Tempuszeit (TZ), Situationszeit (SZ) und Äußerungszeit (ÄZ). Diese Bezeichnungen wie auch in weiten Teilen die theoretischen Grundlagen des Modells (Kapitel 3) beruhen auf Musan (2002).

Das Tempusmodell (Kapitel 4) schreibt dem Perfekt als Hauptunterschied zum Präteritum eine Funktion als »Resultatstempus« zu, welche es beispielsweise ermöglicht, auf Zukünftiges oder Gegenwärtiges Bezug zu nehmen (*Gleich / Jetzt habe ich es geschafft.*). Das Präteritum besitzt nur Vergangenheitslesarten, in denen es aber zu Überschneidungen mit dem Perfekt kommt. Die häufig als rein

stilistische Erscheinung erklärte bevorzugte Verwendung des Präteritums in schriftlichen Texten sowie als Erzähltempus wird mit dem Faktor »Distanz« in den Stand eines systematisch erklärbaren Phänomens erhoben.

Da Perfekt und Präteritum als Vergangenheitstempora mangels einer grammatischen Aspektmarkierung im Deutschen sowohl in perfektiven wie auch in imperfektiven Kontexten verwendet werden, sind hier besondere Unsicherheiten hinsichtlich der Tempuswahl gerade bei Lernern zu erwarten, deren Muttersprache Aspekt grammatisch realisiert. Schumacher plädiert deshalb dafür, das Tempusmodell für homogene Lernerguppen um ein kontrastives Element zu erweitern. Kapitel 5 beinhaltet ein kontrastives Modul exemplarisch für das Italienische und hier speziell für die Vergangenheits-tempora Imperfetto, Perfetto Composto und Perfetto Semplice, in denen Aspekt grammatisch kodiert ist. Der Vergleich der Tempora bringt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zutage, welche für Lehr- und Lernzwecke genutzt werden können. Allerdings muß sich die Autorin bei ihren Ausführungen zu erwartbarem Transfernutzen und -risiko auf Vermutungen beschränken, da keine empirischen Untersuchungen vorliegen.

Zusammenfassend bietet das Tempusmodell einen aus linguistischer Sicht vereinfachten und anschaulichen Überblick über den Gebrauch und die Bedeutung der untersuchten Tempora. Hinsichtlich einer Didaktisierung muß das Modell weiterentwickelt werden. Didaktische Anmerkungen kommen über den Status von nützlichen Anregungen nicht hinaus. Eine Frage, die das Buch offen läßt, bleibt die regionale Zuverlässigkeit des Modells (Stichwort oberdeutscher Präteritumsschwund), da die dargestellten Verwendungsweisen von Perfekt und

Präteritum sich auf hochsprachliche Varietäten beziehen.

Das kontrastive Kapitel ist vor allem für den italienischen Sprachraum mit Blick auf homogene italienischsprachige Lernerguppen von Bedeutung, bietet aber auch im Hinblick auf andere Aspektsprachen einen Ausgangspunkt.

Der Wert des Buches besteht zweifelsohne darin, daß komplexe Erkenntnisse der Sprachwissenschaft für die Nutzbar-machung zu DaF-Zwecken präsentiert werden.

Literatur

Musan, Renate: *The German Perfect. Its Semantic Composition and its Interactions with Temporal Adverbials*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

Segebrecht, Wulf; Conter, Claude D.; Jahraus, Oliver; Simon, Ulrich (Hrsg.): **Europa in den europäischen Literaturen der Gegenwart**. Frankfurt a.M.: Lang, 2003 (Helicon 29). – ISBN 3-631-50843-3. 567 Seiten, Euro 75,00

(Thomas Bleicher, Mainz)

»Die Wiederkehr Europas«, die der Historiker Hagen Schulze 1990 erhofft hat, oder der »Abstieg« Europas, den der Literat Matthias Politycki gerade wieder befürchtet? Kerneuropa, wie es der Philosoph Habermas beschrieben hat, oder die Erweiterung Europas, worüber Politiker aktuell streiten? Europa hat seit jeher Fragen aufgeworfen und zu unterschiedlichen Antworten herausgefordert. Wie europäische Schriftsteller Europa sehen, war Thema einer internationalen Tagung 2002 in Bamberg, wo Wissenschaftler vor allem über die deutsche und polnische, aber auch über die slowenische, ungarische, kroatische, finnische, irische, portu-

giesische und italienische Gegenwartsliteratur sprachen.

Ihre Vorträge, die in diesem Band gesammelt sind, umkreisen fünf Themengruppen. Es beginnt mit der »Reiseliteratur in Europa«, die summarisch als »europäischer Kulturtransfer« gedeutet wird. Erfahrungen hier und dort verstärken oder verändern Selbst- und Fremdbilder und führen über die Suche nach der eigenen Identität zur Frage nach einer gemeinsamen europäischen Identität, zu der die jeweils eigene Kultur ihren regionalspezifischen Beitrag liefert. Offen bleibt dabei, ob die literarische Intention »jetzt eher für Beharrung und Bezug auf die Tradition« (60) steht, wie z.B. Peter J. Brenner an Texten von Giordano, Mosebach, Handke und Scherer über Ostpreußen, Italien, Serbien und Paris nachweist, oder ob durch Projekte wie z.B. den »Literaturexpress Europa 2000«, an dem 103 Autoren aus 43 Ländern teilnahmen, die unterschiedlichsten »Europa-Wahrnehmungen« auch zu neuen »kulturellen Erfahrungen« und »ästhetischen Lösungen« (107) führen können.

Der zweite Themenkreis befaßt sich mit dem Problemfeld nationaler Einheit und europäischer Vielheit. Inwieweit »nationales Verständnis« eine »europäische Verständigung« ermöglichen kann oder eher doch erschweren muß, zeigen zahlreiche Beiträge aus der nord-, mittel- und südeuropäischen Literatur; trotz unterschiedlichster Bewertungen besteht ihre Gemeinsamkeit in dem Bewußtsein, »wie abhängig die Vorstellung des Anderen vom eigenen Verständnis ist« (15). Während hier meist Texte vor 1990 berücksichtigt werden, wendet sich der dritte Themenkomplex mehr der gegenwärtigen Realität zu und sucht »postnationale und europäische Identität(en)« zu erkunden. Welche Auswirkungen hat die neue politische Situation nach dem Kommunismus im wiedervereinigten Deutsch-

land und in den neuen und alten Staaten Europas für die Idee eines gemeinsamen Europas der regionalen Kulturen? Gefragt wird, ob wir denn etwas gewonnen haben, nachdem wir die »Heimat« als »kulturelles Biotop von Kennen – Erkennen, Trauen – Vertrauen« (245) verloren haben? Das Spektrum der literarischen Antworten reicht von nachtrauernder Mythenbildung, die Hubert Orłowski mit zahlreichen Beispielen aus der »deutschen und polnischen Deprivationsliteratur der 90er Jahre« belegt, bis zu zeitlich-räumlichen »Distanzierungsstrategien«, mit denen man auf die »Mesebene Europas« oder gar auf die »Makroebene der Welt« wechseln kann, »um Europa und Heimatbegriff miteinander vermitteln zu können« (271 f.).

Im vierten Themenkreis stehen die Autoren selbst zur Diskussion: Sind »Autoren in Europa« auch schon »europäische Autoren«? In ihren Texten gehen deutschsprachige und polnische Schriftsteller von sehr unterschiedlichen Positionen aus und finden sich doch immer wieder in dem gemeinsam erfahrenen »Spannungsverhältnis von Provinz und Europa« (15). Als ein exemplarisches und vielleicht typisch mitteleuropäisches Phänomen dieser Ambivalenz könnte die »Betonung des Österreichischen an der österreichischen Literatur« genannt werden, die wegen »des multikulturellen Geschichtshorizontes der Habsburger Monarchie prädestiniert scheint, auch zum zukünftigen Gesicht Europas Wesentliches beizutragen« (426 f.). Den Abschluß bildet ein eher fragmentarischer Themenkomplex mit der Analyse literaturtheoretischer, essayistischer, publizistischer, historischer und politischer Texte über »Europa-Ideen«, deren Bewertungen sich aus der »Spannung von idealisiertem Wunschbild und faktischer Europäischer Union« (487) ergeben.

Als Gemeinsamkeit dieser fünf Themenkreise werden von den Herausgebern vier Problemkomplexe genannt, die als typisch europäisch interpretiert werden: »die Erörterung des Spannungsfeldes von Peripherie und Zentrum«, der »Widerspruch zwischen der europäischen Theorie und der europäischen Praxis«, der angebliche »Gegensatz von Vielheit und Einheit« und die »Auseinandersetzung zwischen der notwendigen Selbstbesinnung und der erfahrenen Fremdbestimmung« (16 f.).

Dies wird einleitend schon an der deutschen Gegenwartsliteratur überprüft, wenn Wulf Segebrecht das Europäische in ihr hinterfragt. Vordergründig mag, wie er betont, wenig davon zu finden sein, dennoch ist Europa durchaus präsent, wenn »von Themen aus der europäischen Geschichte« und »vom Euro, vom freundschaftlichen Zusammenleben zwischen Deutschen und Türken, von Reisen ins ehemals deutsche Polen und quer durch Europa« erzählt wird (29). Auch die Übersetzungs- und Vermittlungstätigkeit sowie die Migrantenliteratur beweisen, wie Segebrecht meint, daß sich die deutsche Gegenwartsliteratur nicht nur bewußt ist, »zum ›Alten Europa‹ zu gehören«, sondern auch bereit ist, zur kulturellen »Komplettierung der nationalen Identitäten« in Europa mit beizutragen (30).

Mit der Vielfalt der Beispiele und ihrer Sichtweisen unternimmt der vorliegende Band »das schwierige Geschäft, die Erfahrungen der Fremdheit und des je Eigenen, der europäischen Aporien und der Katastrophen in Europa (in Vergangenheit und Gegenwart) als spezifisch ›moderne‹ europäische Phänomene zu verstehen und zu beschreiben«; in überzeugender Weise wird dabei »erkennbar, dass das literarische Konzept und die literarische Konzeptualisierung von Eu-

ropa in der Suche nach angemessenen Vermittlungsmodellen besteht« (17).

Allerdings wird Europa hier meist nur als *innereuropäisches* Vermittlungsmodell verstanden, und somit fehlt letztlich fast durchgängig die besondere *Außenwirkung* dieses ebenso irritierenden wie attraktiven Kontinents. Der Grund dürfte in der immer noch meist nationalphilologischen Wissenschaftsperspektive liegen, die die eigene Literatur mehr oder weniger als Teil der europäischen Literatur versteht und dabei übersieht, daß auch die europäische Literatur nur mehr Teil der zeitgenössischen ›Weltliteratur‹ ist. Durch eine solche Vorgehensweise ließe sich schließlich noch deutlicher herausarbeiten, was literaturtypisch ist – für Europa, für die jeweilige Region und ihre Epoche und letztlich auch für jedes einzelne Werk.

Literatur

Politycki, Matthias: »Weißer Mann – was nun?«, *Die Zeit*, Nr. 36 (2005), 39 f.
Schulze, Hagen: *Die Wiederkehr Europas*. Berlin: Siedler, 1990.

Sick, Bastian:

Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch; Hamburg: Spiegel Online, 2004 (KiWi 863). – ISBN 3-462-03448-0. 230 Seiten, € 8,90

(*Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg*)

Einen *Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*, den wünscht sich vielleicht so mancher, der in diesem Irrgarten, im Gestrüpp von starken und schwachen Verben, kuriosen Wortbildungen, Pluralformen und festen Präpositionen schon einmal die Orientierung verloren hat.

In diesem Taschenbuch von Bastian Sick sind Sprachglossen versammelt, die ursprünglich für das Magazin *Spiegel Online* geschrieben wurden. Der Autor versteht sich als Sprachpfleger, der »mit flatternden Fahnen und bunt bemalten Schildern gegen falsches Deutsch und schlechten Stil zu Felde [zieht]« (9). Was den Leserinnen und Lesern vermittelt werden soll, ist demnach richtiges Deutsch und guter Stil, wobei der Autor ausdrücklich keine absoluten Wahrheiten verkünden, sondern allenfalls Empfehlungen aussprechen möchte. Freilich darf man aus der Feder eines Sprachkritikers keine zusammenhängende und systematische Darstellung der sprachlichen Problemfälle erwarten. Behandelt werden vielmehr die üblichen Themen der feuilletonistischen Sprachkritik: die Bildung von grammatisch falschen Formen, die falsche Verwendung von klang- und bedeutungsähnlichen Wörtern, falsche oder unsinnige Wortbildungen, die Rechtschreibung und nicht zuletzt das leidige Problem der Anglizismen.

Wer über richtiges und falsches, gutes und schlechtes Deutsch urteilt, sollte auch seine Kriterien offenlegen. Gebrauchskonventionen kommen hierbei für den Sprachkritiker kaum in Frage, denn der aktuelle, alltäglich beobachtbare Sprachgebrauch ist ja gerade das, was kritisiert wird. Wohl aber findet man in den Glossen die eine oder andere grammatische Regel erklärt, etwa bei der Beschreibung der postnominalen Stellung unflektierter attributiver Adjektive nach dem Muster *Unterhaltung pur* (statt *pure Unterhaltung*) oder bei der Darstellung der Vergangenheitsformen und ihrer Verwendung. Gelegentlich sind dem Text grau unterlegte Merkkästchen beigelegt, die eine schnelle Orientierung ermöglichen. So finden wir eine fast zweiseitige Liste von Präpositionen mit Dativ

und/oder Genitiv, ferner Erläuterungen zum Gebrauch des Apostrophs und des Fugenelements *-s-* in Wortbildungen, Übersichten zur Pluralbildung bei Fremdwörtern und italienischen Lehnwörtern samt Ausspracheregeln. Eine Tabelle zur Deklination des Demonstrativartikels *dieser/diese/dieses* soll helfen, Fehler vom Typ *diesen Jahres* zu vermeiden. Und die Diskussion über die Flexion von Farbadjektiven (*orange Blüten* oder *orangene Blüten?*) mündet in ein kleines Farblexikon. Oft ist die trockene Grammatik in unterhaltsame Anekdoten verpackt. Wir erfahren etwa von Caesars Kampf gegen die starken »Verbier« oder werden in einer Schneewittchen-Parodie über die Verwendung von *als* und *wie* aufgeklärt.

Auch die distinktive Synonymik kommt nicht zu kurz. Erläutert wird beispielsweise der Unterschied zwischen *anscheinend* und *scheinbar*, der inzwischen auch im Synonymwörterbuch des Duden (Duden 8, 2004) verzeichnet ist, obwohl er vielerorts kaum noch beachtet zu werden scheint. Ebenfalls semantisch beschrieben ist der Unterschied zwischen *effektiv* und *effizient*, während Duden 8 *effizient* lediglich als fach- und bildungssprachliche Variante von *effektiv* ausweist. In einem alphabetischen Glossar sind am Ende des Buches einige dieser Problemfälle zusammengestellt.

Zu manchen Fragen aber erscheinen Sicks Empfehlungen nicht zeitgemäß. So erfahren wir bei Sick, der reine Infinitiv nach *brauchen* gelte als »nicht salonfähig« (209), gemäß der Regel: »Wer *brauchen* nicht mit *zu* gebraucht, braucht *brauchen* gar nicht zu gebrauchen.« Ein Satz wie *Sie braucht davon nichts erfahren* sei zwar umgangssprachlich üblich, in »gutem Deutsch« aber heiße es: *Sie braucht davon nichts zu erfahren*. Demgegenüber ist schon in einer früheren Auflage des Zweifelsfälle-Duden ver-

merkt, »daß hier eine Entwicklung im Gange ist, die auf die Dauer nicht unterbunden werden kann. Es ist daher eine gewisse Toleranz gegenüber dem reinen Infinitiv angebracht, wenigstens im außerschulischen Bereich« (Duden 9, 1972: 147).

Auch die von Sick kritisierte attributive Verwendung von Adverbien auf *-weise* (wie z. B. in *ein schrittweiser Abbau der Schulden*) ist in den großen Wörterbüchern der deutschen Gegenwartssprache gut dokumentiert (vgl. Brockhaus/Wahrig; Klappenbach/Steinitz; Duden-GWDS). Gerade für das Adverb *schrittweise* scheint es im Deutschen auch kein äquivalentes, bedeutungsgleiches Adjektiv anderer Herkunft zu geben. Ist eine *allmähliche, langsame, stetige Zunahme* (so der Vorschlag von Sick, 110) wirklich dasselbe wie eine *schrittweise Zunahme*? Üblicherweise werden im Deutschen Adjektive durch Suffigierung aus Adverbien abgeleitet (*dort* → *dortig*). In diesem Fall aber geschieht die Adjektivierung durch pränominale Positionierung und adjektivische Flexion. Wortbildungstechnisch liegt hier eine syntaktische Konversion vor, ebenso wie z. B. auch bei der adverbialen Verwendung eines Adjektivs oder bei der Nominalisierung eines Wortstammes durch Anwendung der entsprechenden morphologischen und syntaktischen Kategorien auf die Ausgangsform.

Ob Ausdrücke wie *das macht keinen Sinn* oder *ich erinnere das nicht* tatsächlich Anglizismen sind oder nicht, sei dahingestellt. Die Wendung *das macht keinen Sinn* scheint jedoch nicht nur eine stilistische Variante von *das hat/ergibt keinen Sinn* (so Seibicke 2005) zu sein. Der Ausdruck *(k)einen Sinn haben* wird üblicherweise verwendet, wenn etwas im Hinblick auf einen bestimmten Zweck (nicht) sinnvoll, also (nicht) zweckdienlich ist. Ein Gedankenexperiment hinge-

gen, das zu (k)einem sinnvollen, plausiblen Resultat führt, *ergibt (k)einen Sinn*. Dagegen wird *das macht (keinen) Sinn* wohl auch oft zur letztgültigen Begründung einer Meinung verwendet. In dieser vermeintlichen Objektivierung einer subjektiven Auffassung mag diese Formulierung auch »prima geeignet [sein], um über ein mangelndes Profil oder fehlende Sachkompetenz hinwegzutäuschen« (48). Denn wer über die objektive Sinnhaftigkeit einer Sache urteilen kann, ist über alle weiteren Einwände erhaben. Nicht dasselbe ist es auch, ob man etwas *irgendwie total seltsam* oder einfach nur *seltsam* findet. Sick empfiehlt, auf »Füllwörter« wie *irgendwie* zu verzichten. Das erinnert an die antiquierten Auffassungen der normativen Stilistik. Die Partikelforschung der letzten dreißig Jahre ist hier zu ganz anderen Ergebnissen gekommen. Wer Partikeln und Heckenausdrücke situationsadäquat und spontan richtig verwenden kann, zeigt damit schon ein recht hohes Maß an Sprachkompetenz. Denn diese Wörter modifizieren eine Aussage auf sehr subtile und ganz unterschiedliche Weise (vgl. z. B. Helbig 1994; Ickler 1994).

Abschließend sei noch eine Bemerkung zur Orthographie gestattet. Obwohl Sick die mangelnden Differenzierungsmöglichkeiten bei der vereinheitlichten Getrenntschreibung bedauert, liest man im Text getrennte Partizipien wie *nahe liegend, zufrieden stellend* und *so genannt*. Der Hinweis, *noch mal* werde auch in neuer Rechtschreibung getrennt geschrieben, ist schlichtweg falsch. Im ersten Reformduden (Duden 1, 1996) steht zwar noch allein die Getrenntschreibung, seit der zweiten Version (Duden 1, 2000) ist aber die Univerbierung *nochmal* als Variante verzeichnet. Neuerdings dürfen bekanntlich auch zusammengesetzte Partizipien wie *alleinerziehend* und *erdölfördernd* wieder zusammengeschrieben werden (vgl.

Duden 1, 2004), doch das konnte Sick beim Verfassen des Manuskripts vermutlich noch nicht wissen. Vielleicht wird ja in der nächsten Auflage des Buches die »so genannte Muehlenberg-Legende« (132) wieder zur sogenannten Muehlenberg-Legende. Der Unterschied zwischen Getrennt- und Zusammenschreibung liegt hier in der Art des textuellen Verweises von so. Der Ausdruck so genannt ist anaphorisch, *sogenannt* dagegen kataphorisch. Eine Rückkehr zu diesen Differenzierungsmöglichkeiten dürfte auch im Sinne des Sprachkritikers liegen.

Über Funktion und Aufgabe der Sprachkritik sind die Meinungen bekanntlich geteilt. Die Lektüre dieses Buches ist nicht nur lehrreich, sondern regt auch auf amüsante Weise zum Nachdenken über Sprache an. Sick möchte seine Leser »ermutigen, nicht alles widerspruchslos hinzunehmen« (13). Das dürfte ihm gelungen sein.

Literatur

Brockhaus/Wahrig: *Deutsches Wörterbuch*. 6 Bde. Hrsg. von Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer und Harald Zimmermann. Wiesbaden: Brockhaus; Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1980–1984.

Duden 1: *Die deutsche Rechtschreibung. Rechtschreibung der deutschen Sprache*. 21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim: Dudenverlag, 1996.

Duden 1: *Die deutsche Rechtschreibung*. 22., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim: Dudenverlag, 2000.

Duden 1: *Die deutsche Rechtschreibung*. 23., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim: Dudenverlag, 2004.

Duden 8: *Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. 3., völlig neu erarbeitete Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag, 2004.

Duden 9: *Zweifelsfälle der deutschen Sprache. Wörterbuch der sprachlichen Hauptschwierigkeiten*. 2. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1972.

Duden – GWDS: *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag, 1999.

Helbig, Gerhard: *Lexikon deutscher Partikeln*. 3. Auflage. Leipzig: Langenscheidt; Verlag Enzyklopädie, 1994.

Ickler, Theodor: »Zur Bedeutung der sogenannten »Modalpartikeln«, *Sprachwissenschaft* 19 (1994), 374–404.

Klappenbach/Steinitz: *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 6 Bde. Hrsg. von Ruth Klappenbach und Wolfgang Steinitz. Berlin: Akademie-Verlag, 1964–1977.

Seibicke, Wilfried: »Buchbesprechung: Bastian Sick, Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod«, *Der Sprachdienst* 49, 1 (2005), 36–37.

Sopata, Aldona:

Universalgrammatik und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.: Lang, 2004 (Danziger Beiträge zur Germanistik 14). – ISBN 3-631-52136-7. 227 Seiten, € 42,50

(*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*)

Das Buch ist eine bearbeitete Fassung einer Dissertation, die an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) verteidigt wurde. Die im Titel des Bandes angesprochene Problematik entfacht eine Diskussion, die in der Fremdsprachenlehr-/lernforschung nicht neu ist. Erinnerung sei nur an die lebhafteste Debatte Anfang der 80er Jahre, die sich auf die Paradigmen Erwerben vs. Lernen von Fremdsprachen konzentrierte. Dabei ging es auch um eine klare Grenzziehung

zwischen der Zweitsprachenerwerbs- und Fremdsprachenlernforschung. Trotz der bisherigen Versuche, die Prozesse von (Fremd)Sprachenlernen oder -erwerben aufzuhellen, bleiben viele Fragen unbeantwortet.

Die Autorin verfolgt zwei Ziele. Einerseits will sie vor dem Hintergrund der Universalgrammatik (UG) den Erwerb von zwei syntaktischen Strukturen durch Deutsch lernende Polen untersuchen. Andererseits ist sie bestrebt, die Schnittstellen zwischen den Befunden der generativen Grammatik und der Fremdsprachendidaktik zu schaffen.

Der theoretische Teil besteht aus drei Kapiteln. Im ersten Abschnitt wird überblicksartig auf die grundlegenden Aspekte der generativen Linguistik eingegangen. Sopata liefert dabei aus unterschiedlichen Bereichen (Universalien, Spracherwerbsmerkmale, Kreolsprachen, Neurologie, Sprachpathologie) Argumente für Thesen der generativen Linguistik. Dann setzt sie sich tiefgreifender mit der UG auseinander. Zu Beginn der Ausführungen wird das Mitte der 90er Jahre von Chomsky ausgearbeitete Minimalistische Programm vorgestellt. Demzufolge sollten grammatische Phänomene einer natürlichen Sprache auf ein nötiges Minimum reduziert werden. So beziehen sich die Parameter der UG auf funktionale Kategorien des Lexikons (z. B. Artikel, Hilfsverben, Pronomina). Des weiteren bespricht die Verfasserin zwei ausgewählte Prinzipien der UG, die dann einer empirischen Untersuchung unterzogen werden. Als erstes wird das Prinzip der Pronominabindung näher beleuchtet. Im allgemeinen besagt dieses Prinzip, daß ein Personal- oder Possessivpronomen in seiner Rektionskategorie frei sein muß (im Gegensatz zu reflexiven oder reziproken Pronomina) und nur außerhalb des Satzes, in dem

das Pronomen vorkommt, von einer Nominalphrase gebunden werden kann (35). Der Nullsubjekt-Parameter, auch Prodrop-Parameter genannt, wird als nächstes UG-Prinzip erläutert. Hier handelt es sich darum, daß Subjekte in einigen Sprachen (z. B. im Spanischen, Italienischen, Polnischen) in finiten Sätzen ausgelassen werden können, in anderen (z. B. im Deutschen, Englischen, Französischen) nicht. Daraus resultieren interessante Folgerungen für die Satzgliedfolge (v. a. hinsichtlich des Subjekts) wie auch für die Existenz von sogenannten Expletiva (im Deutschen *es*, im Englischen *there*), die anstelle der Nullsubjekte eingesetzt werden.

Das dritte Kapitel des theoretischen Teils ist der generativen Zweitspracherwerbsforschung gewidmet. Sopata referiert die vorhandenen Arbeitsergebnisse auf diesem Gebiet. Hervorgehoben werden die gegenwärtigen Interessenfelder der generativen Linguistik, die der Natur grammatischen Lernerwissens in bestimmten Sprachentwicklungsperioden und den potentiellen Auswirkungen der UG auf das Lernen/Erwerben von weiteren Sprachen nachgehen.

Im empirischen Teil der Arbeit wird untersucht, wie sich die Parameter der Pronominabindung und des Nullsubjekts hinsichtlich der UG-Universalien bei den Deutsch lernenden Polen entwickeln. Im Bereich der Pronomina gibt es keine gravierenden Unterschiede zwischen der deutschen und der polnischen Sprache. Stärker ausgebaut ist das Deutsche bei Infinitivkonstruktionen. Wenn es um den Nullsubjekt-Parameter geht, kann man im Deutschen, im Gegensatz zum Polnischen, die referentiellen Subjekte nicht auslassen. Bei der Untersuchung dieser Aspekte will die Autorin u. a. erfahren, ob es Unterschiede im Erwerb der genannten Phänomene gibt und ob die Lernersprache die Prinzipien

der UG nicht verletzt. Die Probandengruppen bilden polnische DeutschlernerInnen, die unterschiedliche Sprachniveaus repräsentierten, dazu eine Kontrollgruppe von deutschen Muttersprachlern. Das Untersuchungsinstrumentarium setzt sich aus mehreren Testsets zusammen.

Die Untersuchungsergebnisse erlauben keine eindeutigen Rückschlüsse auf die möglichen Wirkungen der UG auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Zwar bereitet die Pronominanbindung den polnischen Lernern keine Probleme, man kann aber nicht eindeutig diesen Tatbestand auf die Einflüsse der UG zurückführen. Im Falle der Nullsubjekte wird beobachtet, daß z. B. polnische Lerner die Null-Expletiva öfter als erlaubt gebrauchen, was den generativen Prinzipien widersprechen würde. Vielmehr resultiert dieser Sachverhalt aus der fehlenden Spezifizierung der Merkmalswerte. Der intern wirkende Transfer innerhalb des Deutschen kann bei den polnischen Lernern nicht ausgeschlossen werden.

Der dritte Teil enthält Implikationen der Universalgrammatiktheorie für die Fremdsprachendidaktik. Die Autorin bemerkt zu Recht, daß »der Berührungspunkt nicht zwischen der linguistischen Theorie und der Fremdsprachendidaktik, sondern zwischen der Zweitspracherwerbstheorie und der Fremdsprachendidaktik anzusetzen« (159) sei. Schließlich macht Sopata einige fremdsprachendidaktische Vorschläge, die aus der durchgeführten Untersuchung resultieren sollten. Dabei werden solche Aspekte genannt wie: Reichtum des sprachlichen Inputs, Wie viel Grammatik braucht der Mensch?, Fossilisierung der Lernautsprache, Frökindlicher Fremdspracherwerb. All die genannten Perspektiven bilden ein Thema für sich, insbesondere

wegen nach wie vor mangelnder empirischer Befunde.

Das Buch ist sehr ansprechend. Es mag verwunderlich klingen, aber zu loben ist vor allem die Tatsache, daß die Autorin auf dem untersuchten Gebiet keinen Dogmatismus vertritt, sondern ausgewogen verschiedene Positionen des Erwerbens/Lernens von Fremdsprachen darstellt.

Spaniel, Dorothea; Thomas, Manuela (Red.):

**»Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz.«
Festschrift für Prof. Dr. Dagmar Blei.**
Dresden: TU Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, 2004

(Magdolna Szilágyi, Győr / Ungarn)

Anlaß dieser Festschrift, zusammengestellt von den MitarbeiterInnen des Lehrbereichs Deutsch als Fremdsprache, war die Pensionierung von Prof. Dr. paed. habil. et Dr. phil. Dagmar Blei im Jahr 2004. Die Jubilarin hat miterlebt, wie sich DaF aus »eine[r] Art ›Unfach« zu einem »eigenständigen Lehr- und Forschungsfach« (10) entwickelt hat. Von Gemeinschaftssinn und vielleicht ein bißchen herber Ironie geleitet, schreibt sie in ihrem Selbstporträt, daß sie »eine typische DDR-Werkätige« war, »die mit Beruf und Familie voll ausgelastet war« (11).

»Gemeinschaftssinn, Offenheit, Kollegialität und Toleranzfähigkeit sind Eigenschaften, die mir lieb und teuer sind« (10), formuliert sie ihr Credo. Die Zusammenarbeit mit der Apáczai Pädagogischen Hochschule Győr war geprägt von eben diesen Eigenschaften, seit den 90er Jahren hat Dagmar Blei

sich dort engagiert und eine intensive Kooperation mit der TU Dresden gepflegt.

Die ästhetisch gestaltete Festschrift enthält eine reiche Schatzkiste von Beiträgen wissenschaftlicher Mitarbeiter der Partnerinstitute der TU Dresden sowie Mitgestalter der DaF-Szene in Mittel- und Osteuropa. Im Anschluß an das Selbstporträt finden wir »Ein Plädoyer für die Verankerung von Deutsch als Fremdsprache in einem Germanistikstudium« von Renate Faistauer. Im folgenden nach Themenbereichen geordnet, kann sich der Leser in aktuelle Fragen der Sprachlehr- und -lernforschung (Bernd Voss: Über die Notwendigkeit von Forschung in der Fremdsprachendidaktik; Tadeusz Zuchewicz: Sprachenlernen als Sprachgebrauch. Ein Baustein für das kooperative und autonome Fremdsprachenlernen), der Nutzung neuer Medien und Lernprogramme (Ulrich Zeuner: Zur Nutzung neuer Medien im Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der TU Dresden – Beispiel Hauptseminar Landeskunde und Neue Medien; Gerhard Wazel: Lernprogramme zur interkulturellen Kommunikation), der interkulturellen Landeskunde (Uwe Koreik: Zur Aufarbeitung der belastenden Vergangenheit und der jeweils nationalen Erinnerungsdiskurse im Unterrichtsgespräch in Deutsch als Fremdsprache; Barbara Gügold: Fremdsprachenlernen und Kulturen verstehen – US-amerikanische Studierende in Berlin) vertiefen.

Der umfangreichste Themenbereich »Interkulturelles Lernen und Literaturwissenschaft« wird von sieben AutorInnen bereichert: Heidi Rösch, Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht; Claudia Blei-Hoch, Vom Eigenen und Fremden im Bilderbuch; Adel Karasholi, Wir sind nur so fremd, wie man uns als Fremde sieht; José F. A.

Oliver, 14. Juni – Gedicht; Eberhard Zeiler, Gottfried Heinrich Zenckers »Vermischte Collectaneen, 1690–1697«; Klaus Schuhmacher, Poetische Reichsgründungen; Eva Kolářová: Die Leiden eines Dichters – Jiří Gruša und sein poetisches Werk. Zum Thema Linguistik gehören zwei Beiträge von Lilya Bezugla (Dramendiskurs als Corpus für eine sprachpragmatische Analyse) und Christina Janz (Das Zustandspassiv als Kopula+Adjektiv-Konstruktion). Die Fachsprachenlinguistik und -didaktik wird von vier KollegInnen vertreten: Axel Satzger, Sprache in der Unternehmenskommunikation; Klaus-Dieter Baumann, Die komplexe Entwicklung einer fachbezogenen Schreibkompetenz; Martin Löschmann, Ein Lehrbuch für Architekten und Bauingenieure; Marianna Agnieszka Pietrus-Rajman, Die Integration der non-verbale Kommunikation in den glottodidaktischen Prozess.

In dem abschließenden Kapitel »Kreative Wortschatzarbeit« können wir den zeitgenössischen Gedanken zweier KollegInnen folgen: Lutz Kuntsch, Die »Wörter der Jahre« im DaF-Unterricht, und Hana Bergerová, Zum phraseodidaktischen Erwachen aus deutsch-tschechischer Sicht, die Analyse eines jüngst erschienenen Übungsbuches zur deutschen Phraseologie.

Zum Schluß, aber nicht zuletzt als Abrundung soll das Titelblatt von Claudia Blei-Hoch hervorgehoben werden, das für den Leser ein inniges Bild vom Inhalt zu versprechen vermag.

Wir, StudentInnen und LehrerInnen der Apáczai Pädagogischen Hochschulfakultät der Westungarischen Universität Győr, möchten Frau Professor Dr. Dagmar Blei zum »Indianersommer« in ihrem Leben zunächst einmal beste Gesundheit und weitere kreative Unterstützung für das DaF-Leben wünschen!

Stellmacher, Dieter (Hrsg.):

Sprachkontakte. Niederländisch, Deutsch und Slawisch östlich von Elbe und Saale. Frankfurt a. M.: Lang, 2004. – ISBN 3-631-50651-1. 336 Seiten, € 56,50

(*Gertrud Reershemius, Birmingham / Großbritannien*)

Bereits kurz nach dem Fall der Mauer begannen ost- und westdeutsche Wissenschaftler mit europäischen Kollegen aus den Disziplinen Slawistik, Germanistik, Niederlandistik und mittelalterlicher Geschichte ein interdisziplinäres Fachgespräch, das 50 Jahre lang in dieser Form schwerlich möglich gewesen wäre: Es geht um den spätmittelalterlichen Sprachkontakt in den bis dahin slawischsprachigen Gebieten östlich der Elbe- und Saale-Linie. Im Oktober 2002 kulminierte dieser Austausch in einer Tagung in Wittenberg, auf die die elf Beiträge des vorliegenden Bandes zurückgehen.

Forscher verschiedener Disziplinen setzen sich mit Geschichte und Sprache einer Region auseinander, in der sich Formen des Deutschen auf slawischem Substrat und durch Kontakt mit verschiedenen deutschen und niederdeutschen Varietäten entwickelten. Ernst Eichler weist in seinem Aufsatz »Slawen und Deutsche in ihren Sprachbeziehungen östlich von Elbe und Saale« darauf hin, daß das deutsch-slawische Kontaktgebiet mindestens vier slawische Sprachformen umfaßte: Altpolabisch, Altsorbisch, Bayernslawisch und Alpenlawisch. Er unterstreicht die Bedeutung, die der Orts-, Flur- und Eigennamenforschung bei der Untersuchung slawischer Sprachreste in diesem Gebiet zukommt. So kann Friedhelm Debus mit seinem Aufsatz »Zu slawischen und slawisch-deutschen Siedlungs- und Flurnamen Wagriens« zeigen, wie sich im Osten Schleswig-Holsteins slawische Orts- und Flurnamen erhalten haben, was Inge Bily mit ihrem Beitrag

»Die mittelalbische Ortsnamenlandschaft« auch für das Mittelbegebiet veranschaulicht. Slawischen und niederdeutschen Einflüssen auf die Varietäten der Altmark und des Wendlandes geht Peter Wiesinger in seinem Aufsatz »Niederdeutsche und dravänpolabische Lautentwicklungen im Wendland und in der Altmark« nach.

Besonders fasziniert haben die Forschung seit Anfang des 20. Jahrhunderts die niederländischen Sprachreste, die auf die Ansiedlung von Niederländischsprechern im Ostelbegebiet zurückgehen. Die Mehrheit der Aufsätze des vorliegenden Bandes beschäftigt sich mit diesem Thema im engeren oder im weiteren Sinne. Hier wird das interdisziplinäre Zusammenspiel von Sprach- und Geschichtswissenschaftlern besonders relevant, wenn etwa Heiner Lück flämischen Relikten in Rechtsinstitutionen in vier ausgewählten Gebieten nachgeht, in denen man »niederländische« Ansiedlungen vermutet. Er kommt für den Untersuchungsraum tentativ zu dem Ergebnis, daß spezifisch flämische Besonderheiten nicht ausgemacht werden können. Eine Bezeichnung wie etwa das bis in die frühe Neuzeit gebräuchliche »Hohe Flämische Gericht« bezieht sich auf das für die Siedler im allgemeinen geltende Recht, unabhängig von ihrer Herkunft und keineswegs nur auf Flamen oder Niederländer reduziert.

Besondere Bedeutung hat im Zusammenhang mit den niederländischen Sprachresten die Forschungsgeschichte, denn in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich einige namhafte Sprachwissenschaftler mit genau diesem Thema. Eine ausgezeichnete und gut lesbare Darstellung liefert Ulrich Wenner mit seinem Beitrag »Hermann Teuchert, Karl Bischoff, Max Bathe – Auf der Suche nach niederländischen Sprachspuren im Mittelbegebiet«. Er referiert zunächst

die Ergebnisse und Diskussionen der historischen Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Welche Gebiete wurden von den »Niederländern« besiedelt? Woher kamen sie im einzelnen? Von welchen Siedlerzahlen kann man ausgehen?

Da die wenigen Quellen nicht ausreichten, um diese Fragen zufriedenstellend zu lösen, wandte man sich einer anderen Wissenschaftsdisziplin zu, der Sprachgeographie. Die Arbeit am *Deutschen Sprachatlas* und die daraus resultierenden großlandschaftlichen Großwörterbuchprojekte gaben den Anstoß für empirische Untersuchungen der »Niederländerfrage«. Zwischen 1920 und 1940 kam es zu intensiven Diskussionen zwischen Wilhelm Seelmann, Hermann Teuchert, Agathe Lasch, Karl Bischoff und Max Bathe insbesondere über die methodische Frage, welche Rolle der historischen Sprachwissenschaft bei der Bearbeitung des Problems zukomme. Bathe unterstrich die Bedeutung der Orts- und Flurnamenforschung in diesem Zusammenhang. Einen vorläufigen Abschluß und Höhepunkt bildet Teucherts 1944 erschienenes Werk *Die Sprachreste der niederländischen Siedler des 12. Jahrhunderts*, ein 515 Seiten starkes, materialreiches Buch, das Jan Goossens als den »bis heute umfangreichsten und wichtigsten Beitrag zum Thema« würdigt (31). Goossens wagt in seinem Aufsatz »Die ostelbischen ›Siedlungsmundarten‹ aus niederdeutscher und niederländischer Perspektive« auch einen Ausblick auf zukünftige Arbeiten im Bereich der niederländischen Sprachreste. Er unterscheidet zwischen der quantitativen Fragestellung (Sind die vorliegenden Sammlungen der *Nederlandica* vollständig?) und einer qualitativen (Sind die Sammlungen und die darauf aufbauenden Interpretationen zuverlässig?) und entwickelt ein Forschungsexposé. Die Tatsache, daß ein derartiger Forschungsbedarf besteht,

wird bereits im vorliegenden Band durch Arbeiten wie etwa die von Christian Zschieschang »Zu niederländischen Sprachresten in Flurnamen südlich von Wittenberg« deutlich, die es ermöglicht, Schlüsse über die Größe und die Anzahl »niederländischer Siedlungen« im ostelbischen Raum zu ziehen.

Die Relevanz des Themas läge noch deutlicher auf der Hand, hätte man bei dem vorliegenden Band gewagt, einen Zusammenhang zwischen diachronischer Sprachkontaktforschung und den neueren, vor allem methodischen und theoretischen Entwicklungen in diesem Bereich herzustellen. Auch hätte man sich bei einigen Beiträgen eine etwas weniger selbst-referentielle und flüssigere Wissenschaftsprosa gewünscht. Dennoch bietet der Band eine informative Zusammenstellung von verschiedenen Herangehensweisen an das Thema niederländisch-deutsch-slawischer Sprachkontakt im Spätmittelalter.

Stöckl, Hartmut:

Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin: de Gruyter, 2004. –ISBN 3-11-018027-8. 421 Seiten, € 98,00

(Karl-Hubert Kiefer, Warschau / Polen)

Hartmut Stöckls leicht überarbeitete Fassung seiner 2002 fertiggestellten Habilitationsschrift setzt sich zum Ziel, einen »breit gefächerten Überblick über die Theoretisierung und Modellierung des materiellen Bildes als kommunikatives Zeichenobjekt [zu] bieten und ein textanalytisches Instrument an die Hand [zu] geben, das die Bezüge zwischen Sprachgebrauch und Bildgebrauch auf den unterschiedlichsten Ebenen zu erhellen ver-

mag, um den Leser für die Vielschichtigkeit der Beziehung Sprache–Bild zu sensibilisieren und ihn gegenüber den bimodalen Alltagstexten in Zeitung, Zeitschrift und Werbung mit mehr kritischer Reflexion und Distanz sowie tieferer Einsicht in die Prozesse, ihre Produktion und Rezeption [auszustatten]« (vi).

Sein Anspruch, die enge Verbindung zwischen materiellem und sprachlichem Bild zu beleuchten, ist, wie Stöckl mehrmals im Verlauf der Arbeit betont, gleichzeitig der Versuch, eine Schneise innerhalb einer logozentristischen, auf Texte und Kommunikationsformen orientierten pragmatischen Sprachwissenschaft zu schlagen.

Die sechs thematischen Kapitel im Überblick: Kapitel 0 begründet die Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Thema, verortet es innerhalb bisheriger Forschungen zum Bereich Sprache und Bild und skizziert die zentralen Fragestellungen: Angesichts rasant anwachsender Datenmengen kommt dem Bild heute immer stärker die Rolle zu, Informationen schneller und effektiver zu vermitteln, was nach Auffassung Stöckls zu einer Funktionsdifferenzierung vom Bild als Instrument zur Abbildung merkmalsreicher Objekte und der Sprache als Mittel des Erklärens, Erzählens und Argumentierens führt. Abgesehen davon, daß der prototypische Text heute sowieso ein multimodaler sei, müsse anerkannt werden, daß Bilder im Prozeß ihrer mentalen Repräsentation nicht ausschließlich über sprachliche Umkodierung verstanden werden können und sich bestimmte Abbildungen, wie etwa Lagepläne oder Konstruktionsentwürfe, nicht durch Sprache ersetzen lassen. Stöckls Ansatz läuft vor allem aber auch darauf hinaus, in der Diskussion über das Bildliche materielles, sprachliches (Metapher) und mentales Bild nicht losgelöst voneinander zu betrachten.

Nach einer kurzen Zusammenschau methodischer Zugänge zum materiellen Bild (Medienwissenschaften, Semiotik, Linguistik und Kulturwissenschaften) grenzt Stöckl in Analogie zum verbalen Text verschiedene Bildtypen/-sorten voneinander ab, um unterschiedliche Arten von Sprach-Bild-Bezügen zu illustrieren. Er kommt zur Unterscheidung von sogenannten diagrammatischen, narrativen, konzeptionellen und instruktiven Bildern, wobei die entscheidenden Einflußgrößen bzw. Gestaltungsdimensionen der hier differenzierten Bildgebrauchsmuster (etwa die Form und Beziehung der Bildelemente, Grad der Abhängigkeit des Bildlichen vom Sprachlichen) nicht systematisch hergeleitet werden. Auch bei der für die später folgende Textanalyse nützlichen modellartigen Beschreibung der kognitiven Schritte, die im Prozeß der Bildbetrachtung und Einbettung in einen textuellen Kontext ablaufen, verzichtet Stöckl auf die Einbeziehung einschlägiger kognitionspsychologischer Ansätze. Als innerhalb der Bildforschung gesetzt behandelt der Autor schließlich auch die Begrifflichkeiten: So spricht er von »materiellen (visuellen)« im Unterschied zu »mental (inneren)« Bildern, von »Gebrauchsbildern« (im Gegensatz zum künstlerischen Bild), dem »logischen« oder »diagrammatischen« Bild (z. B. Diagramm) sowie von »sprachlichen«, also »phraseologischen« Bildern und »klassischen Abbildungen« (Fotografien). So begrüßenswert es ist, daß sich Stöckl auf ein notwendiges Minimum begrifflichen Inventars festlegt, so sollte hier zumindest ein grober Überblick über die Vielfalt herrschender Benennungen bzw. Abgrenzungen von Bildmedien geliefert werden. Auch bei der Bezeichnung des »Gebrauchsbilds« (hier in Analogie zum Gebrauchstext verwendet), dem unzweifelhaft größten gemeinsamen begrifflichen Nenner hier-

unter zu subsumierender Bildphänomene, müßte zumindest erläutert werden, daß Gebrauchsbilder mit zunehmendem zeitlichen Abstand ihren ursprünglichen, aus Produzentenperspektive angestrebten Gebrauchcharakter verlieren und einer Vereinnahmung durch die Kunst unterliegen: Leonardo da Vincis technische Skizzen etwa werden heute häufiger als künstlerische denn als Gebrauchsbilder rezipiert.

Die Sichtung zentraler philosophischer, psychologischer und linguistischer Bildtheorieansätze steht im Mittelpunkt des ersten Kapitels. Stöckl unterscheidet vier große Richtungen, in denen gegenwärtig die Phänomene der Bildlichkeit diskutiert werden. »Ikonistische Bildtheorien« erklären demzufolge insbesondere die kognitive Verarbeitung von Bildinhalten und stehen der linguistischen, vor allem textlinguistischen Untersuchung von Bildern näher, während »digitale Bildtheorien« zu klären versuchen, auf welche Weise Bilder bzw. Bildzeichen wahrgenommen werden. Diese beiden Bildtheorien greifen auf vielfache Weise ineinander. Sogenannte »atomistische Bildtheorien« wiederum betrachten Bilder als Synthese elementarer Bausteine in einem linearen Verstehensprozeß hin zu komplexeren Bildaussagen (Sätze, Texte, Diskurse) im Unterschied zu »gestaltorientierten« Bildtheorien, die nicht von der sequentiellen Verarbeitung minimaler Einheiten, sondern einer ganzheitlichen Wahrnehmung größerer Teile ausgehen, die der Bildbetrachter mit Entsprechungen einer realen oder fiktiven Welt abgleicht. All diesen Ansätzen gemeinsam ist die entscheidende Erkenntnis, daß materielle Bilder mentale Bilder wie auch sprachliche Bilder sowohl bedingen als auch zur Folge haben.

Kapitel 2 (*Sprache-Bild-Texte: Bilder als Text – Bilder im Text*) ist ein Kernkapitel der Untersuchung. Stöckl plädiert dafür,

Bilder als Texte zu verstehen, weil »mir scheint, dass der kommunikative Mehrwert von Bildern sowie ihre potentielle Mehrdeutigkeit und funktionale Polyvalenz daher rühren, dass man eben gerade eine ganze Fülle von miteinander vernetzten Äußerungen aus einem Bildinhalt ableiten kann« (96).

Wie er an späterer Stelle am Beispiel von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln sowie Werbeanzeigen verdeutlichen wird, stellen visuelle Texte Kotexte von verbalen und umgekehrt dar, die wiederum durch den Kontext des Gesamtextes beeinflusst werden. Um die These von der Textualität von Bildern zu überprüfen, konfrontiert der Autor zentrale Bildeigenschaften mit den Textualitätskriterien von de Beaugrande & Dressler und ergänzt sie durch weitere Textmerkmale, die sich ausschließlich auf Bilder anwenden lassen (z. B. Kulturalität, Musterbezogenheit). Dabei geht es Stöckl nicht darum, Bilder als Teiltexte oder gar autonome Texte darzustellen, sondern er betont vor allem die mit der Produktion und Rezeption verbundene Sprachgebundenheit von Bildern:

»So wie also Sprechen und sensomotorische Erfahrungen in unserer Orientierung im Alltag Hand in Hand gehen, garantieren gerade medialisierte Kopplungen aus Sprache und Bild einen effizienten kognitiven Zugriff auf Welt(en)ausschnitte. In nicht wenigen Fällen von Gebrauchstexten sind die Bilder Alternativangebote an den Leser, Inhalte aus einer graphischen Oberfläche quasi simultan zu gewinnen – die linearen sprachlichen Teiltexte treten dabei in den Hintergrund. Andere Gesamtexte sind hingegen eher reziproke Verknüpfungen beider Teiltexte, in denen der kommunikative Mehrwert gerade in der Bildmodalität liegt.« (112)

Den zweiten Schwerpunkt des Kapitels bildet ein Versuch der Typologisierung materieller Bilder. Stöckl versammelt und ordnet hier eine ganze Reihe von alltäglichen

chen und philosophischen Benennungen im Umkreis unserer Bildwahrnehmung, die darauf schließen lassen, daß wir im Grunde ständig von einer bisher nicht näher charakterisierten Typologisierungskompetenz Gebrauch machen. Auf Basis dieser Beobachtungen zur Typizität von Bildern stellt der Autor anschließend ein sogenanntes »Mehrebenenmodell der Bildtypologisierung« (123) auf, das einerseits die idealtypische Kompetenz eines Bildbetrachters abbildet, andererseits andeutungsweise das mustererkennende Verstehen von Bildern erklärt, also beschreibt, in welchen Phasen und auf welchen Grundsätzen das Bildverstehen eines Betrachters beruht.

Anhand von zwei Bildbeispielen kann Stöckl anschaulich demonstrieren, daß und auf welche Weise Typologisierungskriterien für das aktuelle Verstehen von Bildern relevant sind. Im Ergebnis führt das zu einer Zusammenstellung prototypischer Eigenschaften von Bildern je nach ihrer Verwendung innerhalb musterhafter Texte (Werbeanzeigen, Zeitungsartikel etc.).

In Kapitel 3 wendet sich Stöckl Aspekten der Phraseologie zu und gibt zunächst einen Überblick über Grundkonzepte bzw. -erkenntnisse der Phraseologieforschung, die für sprachliche Bildlichkeit relevant sind. Für den Autor dienen Phraseologismen im Text als zentrale Bezugspunkte für materielle Bilder, mehr noch, materielle Bilder verhalten sich aufgrund ihrer Typisierung im Gebrauch gewissermaßen wie idiomatische Wendungen: »Dass vorzugsweise Idiome mit materiellen Bildern interagieren, erklärt sich aus ihrer Eigenschaft, mit der wörtlichen (oder eben bildlichen) Bedeutung bzw. Lesart selbst über eine bildliche Grundlage zu verfügen und daher wie sprachlich generierte Bilder im Text funktionieren zu können.« (150)

Kapitel 4 geht der Frage nach, warum und wie sprachliche Ausdrücke (Phraseologismen) bildlich verstanden werden können. Stöckl kommt zu dem Schluß, daß das Verstehen bildlicher Sprache sowohl auf dem Funktionieren kognitiver Konzepte als auch auf der pragmatisch gesteuerten Aktivierung von Sprach-, Welt- und Kulturwissen beruht. Er entwirft ein allgemeines Modell des bildlich-anschaulichen Verstehens von Sprache-Bild-Texten. Zwei wichtige Bedingungen für die bewußte Wahrnehmung sprachlicher Bilder sind demnach die Existenz entsprechender materieller Bilder sowie die kohärente Vernetzung mehrerer kompatibler sprachlicher Bilder im Gesamttext. Um Bilder zu verstehen, können Rezipienten u. a. auf Bildschemata, sensomotorische Umwelterfahrungen und soziokulturelles Wissen zurückgreifen.

Kapitel 5 ist praktisch-textanalytisch ausgerichtet und wendet sich konkreten Mustern der Verbindbarkeit von Sprache und Bild im Text zu. Die entscheidende Frage, die sich Stöckl hier stellt, lautet: Welche kognitiven und gestalterischen Operationen müssen aller Voraussicht nach vom Textproduzenten realisiert worden sein, damit der Betrachter den sprachlichen Text mit einem konkreten Bild bzw. einer Folge von Bildern verknüpft? Er weist an Zeitungs-, Zeitschriften- und Werbetexten eine Vielzahl von Gestaltungstechniken nach, die er in einer Systematik festhält. Ihr zufolge lassen sich Sprache-Bild-Bezüge auf semiotische und gestalterische Spezifika der Bilder, die semantische Brücke zwischen Sprache und Bild, die Integration in verbale Textstrukturen sowie die kognitiven Operationen, die zum Verstehen der Bezüge notwendig sind, hin analysieren.

Das abschließende Kapitel 6 ist ebenfalls textanalytisch orientiert und versucht, anhand zahlreicher Beispiele bimodaler

Werbeanzeigen der speziellen Verkopplung von sprachlichen, in erster Linie phraseologisch verfaßten Bildern (Idiomen) und materiellen Bildern auf den Grund zu gehen. Stöckl arbeitet unter anderem heraus, daß die in den Texten zwischen materiellem und sprachlichem Bild konstruierten Lesarten sich in Form einer »verbal-visuellen Kippfigur« (336) zwischen literaler und metaphorischer Bedeutung bewegen. Von zentraler Bedeutung ist auch die Beobachtung, daß der Bezug zum materiellen Bild im verbalen Text von einem Netz phraseologischer und nicht-phraseologischer Einheiten konstruiert wird, die Stöckl als »bildkräftige bzw. anschauungsorientierte Formulierungsmuster« (350) bezeichnet. Methodenkritisch muß hier allenfalls angemerkt werden, daß Stöckl seine Bildanalyse nicht doch auf einer breiteren Rezipientenuntersuchung abstützt. Das hätte sicherlich den Rahmen der Untersuchung gesprengt, möglicherweise würden aber einzelne Wahrnehmungs- bzw. Werbewirkungshypothesen (Bsp. *be in her shoes*, 336) zu weiteren Deutungen führen.

Fazit: Hartmut Stöckl liefert mit seiner Untersuchung *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache* einen beachtlichen Beitrag zur Bild-Textforschung. Seine Leistung besteht vor allem darin, erstmals in dieser Breite und Genauigkeit die mannigfachen Ebenen und Techniken der Verknüpfung materieller, mentaler und sprachlicher Bilder mit dem Text bzw. Textteilen zu illustrieren und sie systematisch zu erfassen. Damit bietet er nicht nur einen neuen Zugang zu unterschiedlichen Bildformen als Mittel zur Vertextung, sondern vor allem auch ein exzellentes Rüstzeug etwa für die Untersuchung zur Wechselwirkung von Text und Bild in anderen – beispielsweise wissenschaftlichen oder technischen – Textsorten.

Auf der formalen Seite fällt positiv auf, daß Stöckl sich um eine übersichtliche Gliederung und leserfreundliche Orientierung seiner Ausführungen bemüht. Hierzu gehören vor allem die vielen Zwischenzusammenfassungen am Ende der einzelnen Kapitel sowie die vielfältigen intratextuellen Querverweise. Lobenswert ist auch die umfangreiche und sorgfältig dokumentierte Bibliografie insbesondere zur Bild- und Phraseologismforschung. Neben den oben erwähnten begrifflichen bzw. methodischen Unzulänglichkeiten fallen kritisch lediglich einzelne orthografische und grammatische Fehler ins Auge. Für all diejenigen, die sich in irgendeiner Form mit Bild-Text-Bezügen beschäftigen, ist dieses Werk wärmstens zu empfehlen.

Stoeva-Holm, Dessislava:

Zeit für Gefühle. Eine linguistische Analyse zur Emotionsthematisierung in deutschen Schlagern. Tübingen: Narr, 2005. – ISBN 3-8233-6070-1. 143 Seiten, € 29,90

(Lutz Köster, Bielefeld)

Lieder und Musik werden mit unterschiedlicher Zielsetzung häufig in Lehrwerken eingesetzt (Karyn, erscheint), es gibt ausreichend Ideen und Methodenrepertoires (Murphey 2001; Badstübner-Kizik 2004), speziell die Schlager spiegeln kultur- und sozialgeschichtliche Aspekte, sind somit auch Teil der Landeskundearbeit DaF (vgl. Moritz 2001). Der vorliegende Titel verspricht nun eine gründliche Analyse der Schlager(texte), die nach meiner Erfahrung sehr effektiv und effektivvoll in der Sprachvermittlung verwendet werden können.

Zu den »Mechanismen [der] Versprachlichung [...] der Gefühle« (Umschlagtext) gehört ja – wie wir wissen – auch der

massive Einsatz von Phrasemen, und genau deren Untersuchung erwarte ich, in den Worten von Stoeva-Holm:

»Neben Nominations- und Beschreibungsstrategien wird untersucht, mit welchen sprachlichen Mitteln Expressivität erreicht wird. Informativ sind z. B. die *textkonstitutive* Rolle von Phraseologie und die Funktion der Metaphorik im Schlagertext.« (7; meine Hervorh.)

Kapitel 2 enthält Darstellungen der Forschungslage zu ›Gefühl‹ resp. ›Emotion‹ in Psychologie, Soziologie, Ethnologie und Philosophie, schließlich eine ebenfalls sehr knappe Schilderung der Behandlung in der Linguistik. Es folgen in Kapitel 3 Darstellungen zur Geschichte und zur Form des Schlagers, der sich – »als Vermittlungsmedium für Gefühle« (38) – in den letzten Jahrzehnten thematisch ausdifferenziert hat; in aller Kürze entwickelt Stoeva-Holm dann ein »narrative[s] Skriptmodell des Schlagertextes« (41 f.), das in Kapitel 4 durch Situations-szenarien (Zeit-, Situationsbezug, Gefühlsthematisierung, Problemlösung) und durch Verweis auf non-verbale Gefühlsindikatoren konkretisiert wird.

Phraseme, »Reizwörter« (Somatismen) und »Gefühlswörter« werden in Kapitel 5 einer Analyse unterzogen; Phraseme werden demnach in »textgestaltende[r] Funktion« (58) eingesetzt, sie finden sich an markanten Positionen (Eröffnung, Entfaltung, Beendigung), sind »Kondensationspunkte des Geschehens« (60), werden aufmerksamkeitssteuernd eingesetzt, um »überraschende Zuordnungen, ungewöhnliche Typisierungen oder originelle Sphärenmischungen« (61) zu ermöglichen. Stoeva-Holm identifiziert ausdrucksseitig Somatismen, das sind Metonymien wie »Augen«, »Blick«, »Tränen«, sowie Beispiele aus weiteren Bildspendebereichen als typische Elemente des Schlagertextes. Sie klassifiziert dann zwar gefühlsbenennende Wörter,

die auch »Affektkonstellationen« (85; semantische Überlagerungen zwischen Gefühlswörtern) bilden, schlußfolgert aber:

»Ein Streben nach Eindeutigkeit und Klarheit des thematisierten Gefühls ist jedoch nicht Hauptanliegen der Texte, da gerade die nicht angesprochene exakte Emotionsbenennung, im Schlager meist Liebe, einen hohen Stellenwert zu haben scheint.« (86)

Mit ›Liebe‹ als »konzeptuelle[m] und lexikalische[m] Universal« (88) beschäftigt sich das letzte Kapitel. Auf drei Seiten wird noch einmal die Vorgehensweise der Autorin deutlich; sie leitet ihre Begriffe durch Kürzest-Bezüge auf alle wichtigen Autoren des jeweiligen Subthemas ab, hier zum »Konzept«: Leibniz, Eco, Wierzbicka, Schwarz, Rickheit/Strohner, Keller, Rosch, Lakoff usw. Anschließend erstellt sie für ›Liebe‹ das semantische (Kap. 6.1) und das metaphorische Profil (6.2), ein ideales Modell der Konzeptualisierung von ›Liebe‹ in Schlagertexten stellt sie an das Ende ihres Buches. Eines der auffallendsten Merkmale ist demnach sechstens (108): »Liebe wird gerne durch den höchsten Intensitätsgrad versprachlicht *Du bist alles für mich*. Laut Luhmann (1983, 73) ist Leidenschaft das Leitsymbol, das [...]« So kommt ebenfalls Luhmann noch hinein, das Literaturverzeichnis benötigt dann auch achteinhalb Seiten.

Ein zu langer Aufsatz oder eher ein zu kurzes Buch – die Aufbereitung dieses Themas verlangt, da folge ich Stoeva-Holm, nach aspektreicher Diskussion unterschiedlicher wissenschaftlicher Diskurse; die Integration der theoretischen Positionen erscheint mir allerdings an mehreren Stellen arg verkürzt. Entgegen ihrer sonstigen Vorgehensweise verzichtet Stoeva-Holm auf eine Ableitung und Konturierung des Begriffs »Phrasem«, der auch als »metaphorische Idiome« (57), »feste metaphorische Wendung« (57), »phraseologische Äußerungsmu-

ster« (62) und »vorgeprägte Ausdrücke« (62) vorkommt. Trotz der 23 Seiten des Registers mit den zitierten Schlagertextstellen und -Titeln hätte ich mir an vielen Stellen innerhalb der Analysen mehr Belege aus den Schlagertexten gewünscht.

Eine gewissenhafte Lektorierung erfolgt heute in den Verlagen wohl nicht mehr allzu häufig: Die enzyklopädisch angelegte Diskussion der Termini führt manchmal zum Eindruck von Geschwätzigkeit, wenn etwa kognitive Schemata in einer Fußnote ausdifferenziert werden, diese Differenzierung in der folgenden Argumentation aber keine Berücksichtigung findet (41, Fn. 12), oder wenn Aristoteles bemüht wird (47, Fn. 15); zu korrigieren wäre, daß auf Seite 105 vier Modelle Heringers angekündigt werden, aber nur zwei folgen, nicht im Text vorhandene eckige Klammern in einer Fußnote erläutert werden (86, Fn. 40) oder im Nachwort die »Froschung [...] noch ein weites Feld vor sich [hat]« (110).

Insgesamt eine Darstellung, die sehr systematisch ihr Thema der Versprachlichung von Gefühlen in Schlagertexten angeht, die rezipientenorientierten Situationsbeschreibungsmuster und den anschaulichen (phraseologischen) Wortschatz erfaßt.

Literatur

Badstübner-Kizik, Camilla: »Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht (Auswahl)«, *ÖDaF-Mitteilungen* 1 (2004), 19–26.

Karyn, Alicja: »Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken«, *Info DaF* 33 (2006) (erscheint).

Moritz, Rainer: »Der Schlagler.« In: François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. 3. München: Beck, 2001, 201–218.

Murphey, Tim: *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press, 2001 (1992).

Struck, Peter:

Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach Pisa. Darmstadt: Primus, 2004. – ISBN 3-89678509-5. 224 Seiten, € 16,90

(*Antje Stork, Marburg*)

Der Autor, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, entwirft in dem Buch – in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studie und anderen Bildungsstudien – Konzepte, wie das Bildungssystem in Deutschland zu verbessern sei und wie die Schule der Zukunft aussehen könnte. Sein Anliegen ist, aus den Erkenntnissen über das Lernverhalten von Kindern Schlußfolgerungen für die Gestaltung von Schulunterricht zu ziehen und damit zum »Umdenken bei der Herangehensweise an junge Menschen« (12) zu ermutigen. Angesichts der knappen finanziellen Möglichkeiten der Schulen betont er, daß die meisten seiner Vorschläge kostenneutral umsetzbar sind.

Nach einem einleitenden Kapitel, in dem auf ausgewählte – für die Ausführungen in den folgenden Kapiteln relevante – Ergebnisse der Vergleichsstudien TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) eingegangen wird, unterzieht Struck im ersten Kapitel (»Die Ausgangslage«) die derzeitige Situation des Schulsystems in Deutschland einer näheren Betrachtung. Er kommt zu dem Ergebnis, daß sowohl bei PISA als auch bei PISA-E (Ergänzungsstudie, Vergleich der deutschen Bundesländer) »Äpfel mit Birnen verglichen« wurden (27) und viele Fragen zur Konzeption der Studie und zur Interpretation ihrer Resultate offen bleiben. So ist für ihn zweifelhaft, ob man Schüler in ihrem Leistungsprofil überhaupt stimmig vermessen kann. Bewirkt haben die PISA-Debatten folgendes:

Viele Eltern haben den hohen Stellenwert von Bildung erkannt und erwarten von den Schulen Reformen; Kinder mit unzureichenden Deutschfähigkeiten sollen vor der Einschulung Förderung erhalten; ca. 10.000 Schulen sollen sich in Richtung Ganztagschule öffnen. Trotz gegenteiliger »Sonntagsreden« von Politikern wird jedoch bei den Bildungseinrichtungen durch unterschiedliche Maßnahmen immer mehr gespart. In Finnland, das bei PISA auf Platz 1 steht, überwiegt nicht das Prinzip der Auslese gegenüber Schwachen, sondern das der Förderung. Kein Schüler darf zurückbleiben – so erhält bspw. ein Schüler, der Lernprobleme hat, am Nachmittag von seinem Klassenlehrer Einzelunterricht.

Im zweiten Kapitel (»Der Rahmen«) werden verschiedene Aspekte behandelt, die das Verhalten von Schülern, Eltern und Schule betreffen und die Rahmenbedingungen konstituieren, auf die eine reformierte Schule Bezug nehmen sollte: Eltern, die mit der Erziehung überfordert sind und divergierende Erwartungen an die Schule haben; veränderte Kindheit; unter- und überforderte Kinder; Zusammenhänge zwischen Bewegung und Lernen, Medien und Lernen, Zuhören und Lernen sowie Sprechen und Lernen; Förderung von besonderen Begabungen und Interessen; therapeutisches Angehen bei Ausfallerscheinungen und Leistungsschwächen. Der Autor macht klar, daß die Kinder sehr unterschiedlich sind (auch durch eine Zunahme von bspw. fehlernährten, wahrnehmungsgestörten, hyperaktiven, rechenschwachen, lese-rechtschreibschwachen Kindern einerseits und frühgeförderten, sprachlich weiten, kreativen und mit einer Fülle von Sozialkontakten, Reisen und Medien verwöhnten Kindern andererseits) und Rezepte nicht hilfreich sind, da jedes Kind je nach seiner Besonderheit eine andere Art von Erziehung benötigt. Dabei zeigt der

Verfasser immer wieder Lösungsmöglichkeiten auf, wie bspw. eine Partizipation von Eltern an der Schule (durch Teilnahme von Eltern und Schülern an Schulkonferenzen) oder eine Ermöglichung von selbstgestalteten Schulprogrammen seitens der Schulbehörden. Diese Ansätze stellen nicht nur für Lehrer und mit Bildungsdebatte und Schulreform befaßte Personen wichtige Impulse dar, sondern sie bieten auch Eltern wertvolle Hinweise. An dieser Stelle sollen nur zwei Beispiele genannt werden: Empfehlungen, wie lange Kinder in den verschiedenen Altersstufen höchstens fernsehen sollten (vgl. 75) und Hinweise zur Förderung von Hochbegabten (vgl. 88). Verantwortlich für mangelnde Schulreformen macht der Autor die Kulturhoheit der Länder sowie ideologische Grundpositionen zwischen Parteien und Verbänden. Seiner Meinung nach wird insbesondere die aktuelle Schuldebatte nicht differenziert und vernetzt genug geführt.

Das dritte Kapitel bündelt die Erkenntnisse von Hirnforschern und Lernpsychologen zu 15 Geboten des Lernens. Diese werden nicht nur ausführlich kommentiert und begründet, sondern es werden auch Umsetzungsmöglichkeiten skizziert. Einige der Gebote sind:

- Kinder lernen besser, wenn sie selbst lernen, weshalb die »Belehrungsanstalten« zu »Lernwerkstätten« umgebaut werden sollten;
- Kinder lernen über Um- und Irrwege, was eine andere Fehlerkultur beim Lernen notwendig macht (ohne rote Tinte, schlechte Noten und erhobenen Zeigefinger);
- Kinder lernen am besten, wenn sie zu zweit eine Aufgabe lösen (Partnerarbeit);
- Schüler lernen besser, indem sie zugleich erklären;

- was Schüler können sollen, müssen sie oft geübt haben (Hausaufgabenanteile müssen erhöht werden oder die Hausaufgaben in die Schule integriert werden);
- Portfolios sind ergiebiger als Zeugnisse mit Noten.

Im vierten Kapitel (»Gedankensplitter um PISA herum«) greift Struck nochmals bildungs- und schulpolitische Aspekte heraus und fordert beispielsweise eine Erweiterung der Verständnispädagogik um Konfrontation. Ferner benennt er Indikatoren für eine gute deutsche Schule. Es fällt auf, daß der Autor einige seiner Ideen an verschiedenen Stellen des Buches (teilweise sogar wörtlich) wiederholt anführt. Begründet wird dies damit, daß Schule nur als sehr komplexes Netzwerk verstanden werden kann und »einzelne Aspekte deshalb zur Vollständigkeit von zwei oder gar mehreren Kapiteln beitragen müssen« (12).

Die »Schlussbemerkung: Wie sieht die Zukunft der Schule aus?« nutzt der Autor dazu, einige Prognosen über die zukünftige Entwicklung der Schule zu wagen, z. B.

- Einschulung mit dem fünften Lebensjahr, Abitur am Ende der zwölften Klasse;
- Stärkung der Eigenständigkeit der Schulen (Schulprogramm, Personalhöhe, eigene Budgetierung);
- Anwachsen der Zahl von Privatschulen;
- Größere Nüchternheit bezüglich der Chancen des Computerlernens;
- Zunahme der Partizipationsmöglichkeiten von Schülern und Eltern;
- praxisnäheres Lehramtsstudium;
- Aussterben der Hauptschule.

Welchen Gewinn bringt nun das Buch für im Bereich Deutsch als Fremdsprache Tätige? Zum einen gibt es einen Einblick in die in Deutschland (heftig) geführte Bildungsdebatte, zu dem das Buch selbst

einen wichtigen Beitrag leistet. Zum anderen gibt es mit den 15 Geboten des Lernens Impulse für ein verändertes Lernkonzept, das zwar nicht neu ist, aber dennoch in seiner Verdichtung und Pointierung zahlreiche Anregungen für eine Veränderung auch des Fremdsprachenunterrichts bietet. Dieser praxisnahe Bezug und der appellierende Charakter des Textes sind die großen Stärken des Buches. Eine vertiefte theoretische Analyse wird nicht geliefert, ist aber wohl auch nicht vom Verfasser intendiert. Für den interessierten Leser wäre jedoch (neben dem Literaturverzeichnis) eine kommentierte Liste mit weiterführender Literatur hilfreich, um diese Lücke zu schließen.

Terrasi-Haufe, Elisabetta:

Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Reihe Germanistische Linguistik 253). – ISBN 3-484-31253-X. 302 Seiten. € 86,00

(*Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen*)

Dieses Buch stellt die Ergebnisse eines Projekts dar, dessen Ziel es war, die Lernleistungen von Tessiner Schülern in Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Die Arbeit reiht sich ein in eine Gruppe von früheren empirischen Untersuchungen, die dem Erwerb von DaF, insbesondere unter Berücksichtigung der Erwerbssequenzen, nachgingen (vgl. Diel u. a. 2000).

Den Band kann man in drei Hauptteile gliedern. Das erste Kapitel führt den Leser in das Untersuchungsdesign ein. Das Projekt versteht sich als eine Longitudinalstudie (1996–1999), an der Schüler unterschiedlicher Schultypen und Klassen teilnahmen. Die grundsätzlichen For-

schungsfragen beziehen sich auf die Aspekte der Sprachproduktion. Analysiert werden dabei: morphosyntaktische Phänomene (Wortstellung und Realisierung von Satzgliedabfolgen, Konjugation und Deklination, Struktur von Nominalgruppen, Struktur von einfachen und zusammengesetzten Sätzen), lexematische Probleme (Wortschatzgebrauch von Inhalts- und Funktionswörtern, lexikalische Interferenzen), pragmatische Faktoren (Sprechhandlungsvielfalt, Themenentwicklung, Textsortenadäquatheit, Gewandtheit, Genauigkeit, Kommunikationserfolg) und schließlich Produktionsstrategien (Planung, Kompensation, Kontrolle und Selbstkorrekturen). Die Daten wurden mit Hilfe mehrerer Erhebungsinstrumente (mündliche vs. schriftliche Aufgaben, Videoaufnahmen, Fragebögen, Interviews) gewonnen.

Im nächsten Teil werden die Untersuchungsergebnisse beschrieben. An dieser Stelle wird auf die einzelnen Daten nicht eingegangen. Zu bemerken ist, daß die zu jedem erforschten Aspekt präsentierten quantitativen Angaben immer auch zusätzlich qualitativ interpretiert werden. Dies ist bei einer Unmenge von Prozentwerten eine wichtige Hilfe, um die verfolgten Ziele der Arbeit nachvollziehen zu können.

Besonders interessant für die Gestaltung des DaF-Unterrichts (nicht unbedingt nur in der Schweiz!) sind die im abschließenden Teil gesammelten Schlußfolgerungen und Empfehlungen. Erstes Fazit: Die Lernaltersgruppen weisen unterschiedliche Verläufe auf, nicht nur individuell bezogen, sondern auch hinsichtlich der einzelnen Schultypen. Die Entwicklungsdynamik von Lernaltersgruppen sollte gefördert werden. Man muß aber auch auf die Gefahr von Fossilierungen achten. Des weiteren plädiert die Verfasserin für eine verstärkte Sensibilisierung der Schüler für Sprachbewußtsein, im Sinne auto-

nomen und lebenslangen Lernens. Aus pragmatischer Sicht scheint mir die Thematisierung der Eigenschaften von mündlicher Produktion, indem Beispiele authentischer Kommunikation vorgestellt werden, ein vielversprechendes Konzept: »Die Arbeit mit Videoaufnahmen bietet [...] die Gelegenheit, Schüler auf ihr nonverbales, paraverbales und suprasegmentales Verhalten aufmerksam zu machen und dieses nach Bedarf zu verändern.« (213)

Dem Literaturverzeichnis schließt sich ein ausführlicher Untersuchungsanhang an. Obwohl dieser Band die Lernleistungen und -schwierigkeiten einer bestimmten DaF-Zielgruppe fokussiert, sind die Untersuchungsergebnisse auch für Forschende und Unterrichtende anderer Ausgangssprachen relevant. Zu bemerken ist, daß viele der hier genannten Probleme einen Universalcharakter haben. Diese Studie ist ein weiterer Schritt auf dem Wege zur Erhellung der fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozesse im Bereich DaF.

Literatur

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberg, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

Treichel, Hans-Ulrich:

Menschenflug. Roman. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005. – ISBN 3-518-41712-6. 235 Seiten, € 17,80

(Fritz Neubauer, Bielefeld)

Das Fach DaF hat endlich Eingang in die deutsche Literatur gefunden in der Gestalt des »Akademischen Rats mit Lehr- und Verwaltungsaufgaben im Bereich Deutsch als Fremdsprache« (44) Stephan an der Freien Universität in Berlin. »Er

hat zwar nur eine halbe Stelle, aber sie war unkündbar«, und damit auch wirklich alle Leser mit der Materie dieses Fachs vertraut werden, wiederholt der Verfasser: »DaF war die Abkürzung für Deutsch als Fremdsprache« (45 f.). Erstanliche Dinge werden da über unser Fach erzählt: »Immer weniger nichtdeutschsprachige junge Menschen und immer mehr nichtdeutschsprachige ältere Menschen besuchten Kurse in Deutsch als Fremdsprache« (87), »immer weniger Menschen wollten sozusagen immer weniger Deutsch lernen [...] [und es gab] damit weniger Arbeit für ihn, da er all dies zu organisieren und zu verwalten hatte« (70).

Als ob das wirklich die Hauptaufgabe der akademischen Disziplin Deutsch als Fremdsprache wäre ...

Außer seinem aussterbenden Fach umgibt Stephan auch noch eine Familie, bestehend aus Frau und Stieftöchtern, von denen er sich aber zur Selbstfindung eine »einjährige Auszeit« in einer Steglitzer Dachwohnung genehmigt. Diese findet u. a. statt auf einer Reise nach Ägypten, wo er prompt eine echte Professorin für Ägyptologie an der Universität Bonn kennenlernt, der er gestehen muß, »daß er kein Professor war, sondern nur Akademischer Rat« (135). Über die akademischen Standesgrenzen zwischen Bonner C-4-Ordinaria und halbem Berliner Akademischen Rat auf Besoldungsstufe A 13 hinweg finden sie trotzdem im Hotelbett zusammen, bis »sie beide am Ende nicht unbedingt glücklich, doch immerhin erschöpft für einen Moment ganz still beieinanderlagen und sich in diejenigen zurückverwandeln, die sie waren« (148). Zurück in Berlin erfahren wir mehr über den ersten Ehemann von Stephans Frau, einen Berliner Staatssekretär, der immer freundlich zu Stephan gewesen war, »nur ein einziges Mal hatte er sich über Deutsch als Fremdsprache lustig gemacht« (155).

Es scheint also ein besonders erheiterndes Fach zu sein, das Stephan da vertritt, zumal als Gipfel der offensichtlichen Satire von Plänen berichtet wird, in Österreich plane man »Österreichisches Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF)« bzw. »Ostösterreichisches Deutsch als Fremdsprache (OöDaF)« (87) einzuführen.

Nun ist in seiner Vita leicht zu identifizieren, woher der Autor, der seit 1995 Professor am Deutschen Literaturinstitut der Universität Leipzig mit Wohnsitz in Berlin und Leipzig ist, wohl seine Erfahrungen mit DaF gesammelt haben könnte: »Er war Lektor für deutsche Sprache an der Universität Salerno und an der Scuola Normale Superiore Pisa.« (www.suhrkamp.de) Daß diese italienischen DaF-Erfahrungen ihm den Eindruck »über die Krise des Deutschen als Fremdsprache« (86) vermittelt haben könnten, liegt nahe, zumal in diese Zeit nach 1985 auch die kurzlebige Diskussion in der österreichischen DaF-Szene über Ost- und Westösterreichisches Deutsch fällt.

Weitere Schauplätze des »effektiv komödiantisch erzählten« (*FAZ*) Buches, dessen Stil »die Lektüre so vergnüglich macht« (*Spiegel*), daß dem Schriftsteller am 3. Februar 2006 der Hermann-Hesse-Preis verliehen wird, sind ein Vertriebenentreffen von Wollhynien-Deutschen sowie zusätzliche Vortragserfahrungen mit DaF »auf Dienstreisen« im Ausland zwischen der Ukraine, Japan und Südkorea (mit koreanischer Schwarzwälder Kirschtorte), ein paar Inzestphantasien in Richtung Schwester sowie ein auf der Flucht vor der Roten Armee im Jänner 1945 verlorengangener älterer Bruder. Das sind so die Dinge, an die sich unser Kollege Stephan im Laufe seines 50. Lebensjahres bei seinem vergeblichen Versuch der Selbstfindung erinnert.

Wie wenig die potentiellen Leser wirklich über DaF erfahren, zeigt die Rezeption

des Wortes »Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktiker« (46), das als einziges in der Rezension von Reinacher als »Didaktiker für Deutsch als Fremdsprache« übernommen wird (2005).

Insgesamt ergibt sich ein leicht zu lesender Band, in dem Teilbereiche der deutschen Realität unterhaltsam beschrieben und karikiert werden. Mit DaF hat der vorgestellte Beruf wohl nichts zu tun. Vielleicht wäre dem Verfasser ein Besuch bei den realen DaF-Kolleginnen und Kollegen zu empfehlen, die ihm sicherlich auch bei der Recherche zur Seite gestanden hätten, der Weg in Leipzig vom Deutschen Literaturinstitut zum Herder-Institut dürfte doch so weit nicht sein.

Literatur

Hage, Volker: »Held auf der Laufstrecke«, *Spiegel* 52 (2005), 128.

Reinacher, Pia: »Findelkind Nummer 2307 darf nicht erben: Röntgenbild einer Familie: Hans-Ulrich Treichel sucht einen Bruder und findet deutsche Geschichte«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 19.10.2005, L3.

»Überflieger: Hesse-Preis an Hans-Ulrich Treichel«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 29.10.2005, Seite 37. http://www.suhrkamp.de/autoren/treichel/treichel_bio.htm (20.8.2005).

Volkmar-Clark, Claudia:

Projekt Alphabet Neu. Handbuch für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-468-49897-7. 256 Seiten, € 21,95; **Audiokassette.** – ISBN 3-468-49898-5. ca. 60 Min., € 9,95; **CD.** – ISBN 3-468-49899-3. ca. 60 Min., € 9,95. Berlin: Langenscheidt, 2004

(Stefan Keil, Bielefeld)

Wer im DaF-Anfängerbereich unterrichtet, sieht sich oftmals auch mit der Aufgabe konfrontiert, Alphabetisierung

zu leisten. Vor allem Lernende aus Ländern mit nicht-lateinischen Schriftsystemen, die Deutsch als Fremdsprache lernen wollen, brauchen dabei eine Einführung in die lateinische Schrift. Für diese Zielgruppe und für Deutschlernende, die in der lateinischen Schrift noch stark ungeübt sind, ist die Neuausgabe des Handbuches *Projekt Alphabet Neu* von Claudia Volkmar-Clark besonders geeignet. Oberstes Lernziel des Buches ist die Vermittlung der lateinischen Schrift, damit ausländische Lernende (ab ca. 15 Jahren) Deutsch lesen und schreiben lernen. Im Zentrum steht dabei nicht die Schreibschrift, sondern die Druckschrift, welche an Beispielen aus dem Grundwortschatz für den Alltag vermittelt wird. Sprechimpulse und Redemittel, mit denen jedes Kapitel beginnt, dienen außerdem dazu, auch Grundlagen der Sprechfertigkeit im Deutschen zu legen. Das Handbuch setzt Schriftkenntnisse in der Muttersprache voraus, da es in einigen Übungen dazu auffordert, diese zum Vergleich auch anzuwenden. Es ist also nicht gedacht für eine Erst-Alphabetisierung der Lernenden.

Projekt Alphabet Neu umfasst in insgesamt 19 Kapiteln auf 214 Arbeitsblättern umfangreiches Übungsmaterial in Form von Kopiervorlagen für den Unterricht. Alle lateinischen Buchstaben werden mit ihrem Lautinventar systematisch vermittelt, zusätzlich werden Übungen zur Lautunterscheidung, zur Aussprache und zum Lesen und Schreiben angeboten. Das Handbuch schafft damit als eine Art Vorkurs die Voraussetzung für den Einsatz von Lehrwerken der Stufe A1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*.

Konzipiert wurde das Material für einen Kurs bis zu 120 Unterrichtseinheiten, kann aber auch für Lernende mit Vorkenntnissen individuell zusammenge-

stellt und damit in kürzerer Zeit bewältigt werden.

Jedes der 19 Kapitel ist in zwei Abschnitte untergliedert: Ein thematischer Abschnitt A liefert Sprechimpulse und elementare Redemittel, die für die Bewältigung von Alltagssituationen in einem deutschsprachigen Land relevant sind. Der Abschnitt B bietet systematische Übungen zu den einzelnen Buchstaben und Lauten des Alphabets. Die einzelnen Übungen folgen – von der Rezeption über die Reproduktion zur Produktion – einer bestimmten Abfolge: Hören; Nachsprechen; Sprechen; Visuelles erfassen und lesen; Abschreiben; Nach Diktat schreiben; Selbstständig schreiben. Durch den im wesentlichen gleichen Aufbau und die gleiche Abfolge der Übungen in den einzelnen Kapiteln können sich die Lernenden an bestimmte Übungsformen gewöhnen und sich leichter auf den neuen Stoff konzentrieren. Alle Hör- und Diskriminierungsübungen sind auf den Arbeitsblättern mit Piktogrammen gekennzeichnet und auf den Audiomaterialien (Audiokassette und CD) verfügbar.

Die Neubearbeitung des Handbuchs bietet im ersten Teil (14–40) ausführliche methodische Hinweise zum Einsatz der Arbeitsblätter im Unterricht und Informationen zur Phonetik. Dieser Anleitungsteil lehnt sich im Aufbau an den Hauptteil (die kopierbaren Arbeitsblätter) an. Unter dem Titel »Phonetik« finden sich hier für Lehrende hinreichende Informationen zur Bildung, Aussprache und Verschriftung der deutschen Laute, um damit Lernenden Erklärungen und Hilfestellungen geben zu können.

Fazit: *Projekt Alphabet Neu* ist ein sinnvoller und brauchbarer Vorkurs zur Vermittlung des lateinischen Alphabets. Die integrierten methodischen Hinweise für Lehrende sind äußerst praktisch, ein Lehrerhandbuch erübrigt sich damit.

Wenzel, Peter (Hrsg.):

Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2004 (WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium 6). – ISBN 3-88476-700-3. 254 Seiten, € 19,50

(Bruno Roßbach, Seoul / Süd-Korea)

»Die vorliegende Einführung versteht sich als ein Lehrbuch für Studierende, die sich einen Überblick über [...] das methodische Instrumentarium für die Analyse von Erzähltexten verschaffen möchten.« (Vorwort) Behandelt werden die Bereiche Handlung, Figuren, Raum, Zeit, Erzählsituation und Erzählmodus, Erzählanfang und Erzählschluß, Spannungsstruktur, Illusionsbildung und Illusionsdurchbrechung. Der heimliche Star aller Erzähltexte, der Erzähler, erhält gebührende Aufmerksamkeit, aber kein eigenes Kapitel. Jedes rund zwanzig Seiten lange Kapitel beginnt mit Erörterungen zu »Problemen des Gegenstands und zum Aufbau des Kapitels« und endet mit Literaturempfehlungen und einem »Toolkit« von Leitfragen. Tabellen und Skizzen lockern den Text auf, neu eingeführte Termini werden durch Fettdruck hervorgehoben. Das Buch ist eine Gemeinschaftsarbeit von Anglisten. Für jedes Kapitel ist ein anderer Autor verantwortlich. Das Buch ist dennoch aus einem Guß. Die Gemeinschaftsarbeit ist geglückt. Daß es im einzelnen einiges zu kritisieren gibt, liegt in der Natur der Sache.

Kaum eine Einführung in das Thema Erzähltextanalyse versäumt es, auf die terminologische und konzeptionelle Unübersichtlichkeit der modernen Narrativik (oder Narratologie) hinzuweisen, so auch diese. Der Herausgeber, dem die Aufgabe zufällt, auf knappem Raum eine erste Ordnung herzustellen, ist um seine Aufgabe nicht zu beneiden. Der Not

gehorchend, reduziert er das breite Theorieangebot auf ein »Kommunikationsmodell« und ein »Zweiebenenmodell«. Das erste Modell läuft auf die Einsicht hinaus, daß »Autor« und »Leser« auf der realen, »Erzähler« und »Adressat« dagegen auf der fiktionalen Kommunikationsebene angesiedelt sind, das zweite Modell thematisiert den Unterschied zwischen »Geschichte (story)« und »Erzähldiskurs«. Die Geschichte liefert den Stoff, der Erzähldiskurs die sprachliche Gestalt dazu. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich weitere Differenzierungen, die in einer übersichtlichen Grafik veranschaulicht werden. Die Einsicht, daß am Ursprung des Erzählens keine Geschichte, sondern ein Geschehen steht, erfolgt erst im zweiten Kapitel, das der »Analyse der Handlung« gewidmet ist. Wer die »Handlung« in einem Erzähltext thematisiert, droht leicht, in allgemeinen Handlungstheorien zu versinken. Diese Gefahr besteht im vorliegenden Fall nicht; es fehlt der Platz dafür. Zielstrebig steuert der Verfasser, J.-Ph. Busse, Barthes und Chatman an und stellt die Bestandteile von Geschichten vor: Erzählkerne, Satelliten und Indizes. Alsdann wird mit Hilfe der *possible-worlds-theory* die Welt des Wirklichen auf den reicheren Grund des Möglichen projiziert. Universelle und gattungsbezogene Handlungsmuster werden besprochen, Verknüpfungsmöglichkeiten von Handlungssträngen diskutiert, instruktive Beispiele herangezogen. Zu den Literaturempfehlungen, die am Ende dieses Kapitels zu finden sind, sei noch Ugo Volli vorzügliche *Semiotik* (2002) hinzugefügt. Volli zieht aus der »Mögliche-Welten-Theorie« andere Konsequenzen als Busse. Personen bevölkern die Wirklichkeit, Figuren die Literatur. Mit den Figuren beschäftigt sich St. Bachorz. Was sind überhaupt literarische Figuren und wie kann man sie beschreiben? Schon Men-

schen zu beschreiben, ist nicht einfach. Doch die gibt es wenigstens. Märchenprinzen gibt es auch. Doch die »bestehen im Regelfalle nur aus den Merkmalen ›männlich‹, ›jung‹, ›schön‹, ›gut‹, ›Thronfolger« (Titzmann 1999: 184). Man kann sich nicht genug darüber wundern, daß der Leser die Kargheit derartiger Existenzen gewöhnlich nicht wahrnimmt: Rund und plastisch stehen sie ihm vor Augen. E. M. Forsters suggestive Unterscheidung zwischen runden und flachen Charakteren führt deshalb nicht recht weiter. Geschickt setzt die Autorin aber gerade bei Forster an und stellt in der Folge differenziertere Beschreibungsmodelle vor. Dabei fällt der wohlgeordnete Weg vom Einfachen zum Komplexen überzeugender aus als das Ziel, das schließlich erreicht wird. »Culpepers Figurenverständnismodell« (63) ist für dramatische, nicht für epische Figuren konzipiert. Ignoriert wird dieser Unterschied zwar nicht, wohl aber marginalisiert, denn schließlich muß die Autorin nun damit operieren. Alles in allem aber: Klare Ausgangslage, guter Überblick, offenes Ende. Das ebenfalls im Jahre 2004 erschienene Buch *Figur und Person* von F. Jannidis konnte für diese Veröffentlichung nicht mehr berücksichtigt werden.

Die beiden folgenden Kapitel sind der Analyse des Raums und der Zeit gewidmet. Mit Hilfe der Termini »Gestimmter Raum«, »Aktionsraum«, »Anschauungsraum« und ihren möglichen Überschneidungen und Dominanzen trifft B. Haupt erste Unterscheidungen. Auch Teilräume, Grenzen und Grenzüberschreitungen kommen zur Sprache, ebenso die Möglichkeiten ihrer zusätzlichen Semantisierung. Ein Blick auf konventionalisierte Raumbedeutungen wie den *locus amoenus* oder den *locus terribilis* schließt dieses instruktive Kapitel ab. Über die sprachlichen Mittel der Raumerzeugung

erfahren wir jedoch nichts. Die Räume, die besprochen werden, sind irgendwie immer schon da.

Erzählen braucht Zeit, die Ereignisse, die erzählt werden, ebenfalls. Wie sich beide Zeitstrecken zueinander verhalten, davon handelt das folgende Kapitel von P. H. Marsden. Dabei orientiert sich der Verfasser an Genette, der auch sonst in diesem Buch allgegenwärtig ist. So erfahren wir das Wichtigste über die Techniken der Zeitraffung, der Zeitdehnung und -deckung und bekommen all dies, wie immer in diesem Buch, zweisprachig präsentiert, auf Deutsch und auf Englisch. Die Beispiele sind wohlthuend knapp und erfüllen ihren Zweck. Eine übersichtliche Grafik stiftet Ordnung und Übersicht. Auch die linguistischen Geheimnisse von Zeitstufen und temporalen Verhältnissen werden beleuchtet, zwar knapp, aber treffend. Dankbar nehmen wir die klare Abgrenzung von »epischem« und »historischem Präsens« zur Kenntnis. Das erste signalisiert »echtes Gegenwartserzählen« mit parallel verlaufender Ereignis- und Erzählzeit, das zweite ist lediglich ein Pseudo-Präsens, eine Stilvariante des Präteritums. Üblicherweise wird immer noch behauptet, Erzählakte könnten sich ausschließlich auf Vergangenes beziehen (Weber 1998: 24 ff.). Für eine Problematisierung oder gar Widerlegung dieses gängigen Urteils fehlt dem Verfasser dieses Zeitkapitels indessen die Zeit.

Schließlich und endlich ist der Erzähler an der Reihe. Für den Verfasser dieses Kapitels, S. Strasen, besteht am zentralen Stellenwert des Erzählers im Erzählten kein Zweifel. Konsequenzen zieht er aber nicht daraus. Denn nicht der Erzähler wird nun thematisiert, sondern F. K. Stanzels seltsame Abfolge von »auktorialen«, »personalen« und »Ich-Erzählsituationen«. Stanzels legendäres »Typenrad«,

von Genette halb bewundernd, halb ironisch »Rosette« genannt (Genette 1994: 270), kann gleich in drei verschiedenen Fassungen bewundert werden. In ihrer Prachtfassung (117) sieht sie aus, als sei sie Harry Potters Zauberbuch entsprungen, eine grafische Meisterleistung zwar, aber ein Beispiel, das keine Nachahmer finden sollte.

Auf Stanzels Erzähltheorie folgt unvermeidlich diejenige G. Genettes, deren wissenschaftliche Normalform nach Stanzel eine Wohltat ist. Doch auch bei Genette ist nicht alles Gold, was glänzt. Ein Drittes müßte her, das Gütiges festhält und Fragwürdiges aussondert. Doch in dieser Hinsicht unternimmt der Verfasser nichts.

Man kann dieses Kapitel aber auch von der positiven Seite her bewerten. Wer sich mit der modernen Erzähltheorie beschäftigt, kommt an Stanzel und Genette nicht vorbei. So ergibt es einen Sinn, beide Modelle skizzenhaft nebeneinanderzustellen. Das ist gut gelungen. Etwas mehr konstruktive Kritik hätte man sich aber gewünscht.

Vom Erzähler gelangt U. Quinkertz zwanglos zur »Analyse des Erzählmodus und verschiedener Formen von Figurenrede«. Der »Erzählmodus« bzw. die »Erzählweise« ist eine Kategorie, deren Inhalt vom jeweiligen Theoretiker abhängt. Geschickt führt die Verfasserin in die Vielfalt vorliegender Konzeptionen ein. Zunächst wird ein Modell von H. Bonheim vorgestellt, das vier Erzählmodi kennt: Bericht, Beschreibung, Kommentar und Figurenrede. In dieser Reihe sind die Textsorten Kommentar und Beschreibung jedoch fehl am Platz, ebenso die direkte Figurenrede. Beschreiben, Kommentieren und Zitieren ist jeweils nicht Erzählen. Wissenschaft soll Unterschiede benennen und nicht einebnen. So rückt auch die Verfasserin behutsam von diesem Modell ab, weiß diesen Fehlstart

aber didaktisch geschickt zu verwerthen. Der Leser lernt einiges dabei. Die Rückkehr zu einem Modalitätskonzept auf der Grundlage eines mehr oder weniger präsenten Erzählers schließt den ersten Teil dieses Kapitels ab.

Im zweiten Teil dieses Kapitels werden die Möglichkeiten der Darstellung von Figurenäußerungen und -gedanken dargestellt, darunter die direkte und die indirekte Rede, die erlebte Rede und der Bewußtseinsstrom. Auf eine kritische Würdigung dieses Teils muß hier verzichtet werden. Alles in allem: Viel Stoff, stark gerafft, gut lesbar.

Textanfänge und Textausgänge sind Textstellen von besonderer Eindrucksstärke. Ihnen ist das nächste Kapitel von C. Krings gewidmet. Texteingänge gibt es so viele, wie es Bücher gibt, doch Texteingangs-Strategien lassen sich typologisieren. Aber wie? Von welcher Ebene gehen wir aus, wenn wir vom Anfang einer Geschichte sprechen, vom erzählten Geschehen oder vom Geschehen, das erzählt wird? Zwischen beide schiebt sich bekanntlich das organisierende und reorganisierende Bewußtsein des Erzählers. Welche Texteingangsstrategien werden in welcher Epoche bevorzugt, und woran erkennt man schließlich, daß eine Erzählung sich dem Ende zuneigt? Spannende Fragen werden gestellt und instruktiv beantwortet.

Den Ausklang des Buches bilden Kapitel über Spannung (P. Wenzel), Illusionsbrechung (A. Bauer und C. Sander) und post-klassische Theoriebildung (M. Peetry), die alle neugierig machen und halten, was sie versprechen.

Überblickt man abschließend noch einmal das gesamte Werk, so läßt sich resümieren: Gut geplant und gut durchgeführt. Eine recht eklektizistische Vorgehensweise gereicht dem Informationsbedürfnis des Lesers indessen nicht im-

mer zum Vorteil: Ein integratives Vorgehen unter Aussonderung des Fragwürdigen wäre hier und da nützlicher gewesen. Manche mühevoll skizzierte Theorien, von denen man dann doch wieder abrücken muß, hätte man sich leicht ersparen können. Im Bereich der Primärliteratur wurde offenbar ein Bannfluch über die gesamte Weltliteratur ausgesprochen, außer über die englische. Klaustrophobische Enge herrscht auch in den Lektüreempfehlungen und im Literaturverzeichnis. Doch das Versprechen, dem Leser einen ersten Einblick in das komplexe Gebiet der modernen Erzähltextanalyse zu verschaffen, wird eingelöst. Kapitel und Themen sind wohlgeordnet und Anregungen und Einsichten gibt es in Fülle. Vielleicht weckt dieses Buch ja den Wunsch nach weiterem und tieferem. Dann hat es sein Ziel erreicht. Auch der Verlag hat das Seine getan: Guter Druck, schönes Papier, fairer Preis.

Literatur

- Culpeper, Gerald C: *Language and Characterisation. People in Plays and Other Texts*. Harlow: Longman, 1996.
- Genette, Gérard: *Die Erzählung*. Aus dem Französischen von Andreas Knop, mit einem Vorwort von Jochen Vogt. München: Fink, 1994.
- Jannidis, Fotis: *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin: de Gruyter, 2004.
- Titzmann, Michael: »Psychoanalytisches Wissen und literarische Darstellungsformen des Unbewußten in der Frühen Moderne.« In: Anz, Thomas (Hrsg.): *Psychoanalyse in der modernen Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1999, 183–217.
- Volli, Ugo: *Semiotik. Eine Einführung in ihre Grundbegriffe*. Tübingen: Francke, 2002.
- Weber, Dietrich: *Erzählliteratur. Schriftwerk. Kunstwerk. Erzählwerk*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1998.

Yu, Xuemei:

Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China. Eine inhaltsbezogene Analyse. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-763-7. 356 Seiten, € 35,80

(Ellen Tichy, Szeged / Ungarn)

Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit einem Thema, das in unzähligen Publikationen bereits erörtert worden ist. Gegenstand ist die Vermittlung von interkultureller Kompetenz in DaF-Lehrwerken. Die Autorin nimmt allerdings einen ungewöhnlichen Weg; sie stellt in ihrer inhaltsbezogenen Analyse von DaF-Lehrwerken eine weltanschaulich-politische Dimension in den Vordergrund.

Die in vielen Lehrwerken im Vordergrund stehende Vermittlung von Wissen über kulturelle Unterschiede, kritisiert sie, führe nicht per se zu erfolgreicher interkultureller Kommunikation, sondern in vielen Fällen sogar zur Vermittlung klischeehafter Kenntnisse über das Zielland. Dagegen betont sie, »viel wichtiger als kulturkontrastive Kenntnisse ist meiner Meinung nach die weltanschaulich-politische Dimension des Fremdsprachenlernens, für die Gleichberechtigung, Vorurteilkritik und Multiperspektivität Zentralbegriffe sind« (10). Das seien die entscheidenden Kriterien für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation.

Die Autorin des vorliegenden Buches hat sich zum Ziel gesetzt, die interkulturelle Orientierung in einer Auswahl von DaF-Lehrwerken in China zu untersuchen. Sie entscheidet sich für zwei Lehrwerke, die speziell für Deutschlerner in China konzipiert worden sind (*Ziele* und *Grundstudium Deutsch*) und für das überregionale Lehrwerk *Sprachbrücke*, eines der ersten Lehrwerke, das sich explizit dem interkulturellen Ansatz verpflichtet fühlte.

Bei den Zielen des Fremdsprachenlernens unterscheidet sie fachliche und all-

gemeine Erziehungsziele. Bei den fachlichen nennt sie in Anlehnung an Hu Wenzhong und Gao Yihong die Ebenen Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz. Allgemeines Erziehungsziel ist jedoch die Förderung von interkultureller Kompetenz, die die Autorin durch die drei grundlegenden Bestandteile Gleichberechtigung, Vorurteilkritik und Multiperspektivität definiert.

Sie operationalisiert diese Kriterien in ihrer Untersuchung anhand eines umfangreichen Katalogs von inhaltskritischen Fragestellungen zu u. a. in den Lehrwerken vertretenen Themen, Ländern bzw. Regionen, der Berücksichtigung ethnischer Gruppen, Gesellschaft und kulturellen Praktiken.

Die Autorin belegt ihre Analyse mit vielen ausführlich dargestellten und eindrucksvollen Beispielen. Sie kommt zu dem Ergebnis, daß das regionale Lehrwerk *Ziele* nicht geeignet ist, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, das regionale Lehrwerk *Grundstudium Deutsch* dagegen ein sehr geeignetes Lehrwerk für interkulturelles Lernen ist. Interessant sind vor allem auch die Ergebnisse zu dem Lehrwerk *Sprachbrücke*, einem Lehrwerk, das explizit als Lehrwerk mit interkulturellem Ansatz konzipiert ist. Die Autorin kritisiert, daß das fiktive *Lilaland* »zu viele Kenntnisse und Informationen vermittelt, die sich weder auf die Kulturen der Zielsprachenländer noch auf die eigene Kultur der chinesischen Lernenden beziehen« (292). Das Interesse der chinesischen Lernenden, mit dem Lehrwerk auch etwas über die deutsche Kultur zu erfahren, werde damit nicht zufriedengestellt.

In ihrer Studie betont die Autorin verschiedentlich, wie wichtig die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen sind, so z. B. für die Perspektivübernahme (vgl. 59). In dem Kapitel

»Interkulturelle Kommunikation zwischen Chinesen und Deutschen« nimmt sie hingegen den genau entgegengesetzten Weg; letztendlich beschreibt sie ausschließlich die Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen bezüglich bestimmter Verhaltensstrategien und typischer Orientierungsmaßstäbe des Wahrnehmens, Denkens und Handelns (vgl. 61 ff.) So kommt sie zu dem Schluß, daß auch kulturkontrastive Forschungen für das Fremdsprachenlernen von Bedeutung sind (vgl. 82). Damit widerspricht sie ihrem pädagogischen Anspruch. Ich habe ihre Darlegungen zu diesem Punkt trotzdem nicht als störend empfunden. Die zum Teil recht ausladenden Ausführungen zur historischen Entwicklung der interkulturellen Kommunikation zwischen China und Deutschland und der Entwicklung des Deutschunterrichts in China sind außerordentlich interessant und informativ.

Die Studie endet mit Vorschlägen und Empfehlungen für Lehrwerkautoren, Deutschlehrer, Verlage und zur Lehrerfortbildung, die man sehr ernst nehmen sollte. Wenn sich die hier aufgeführten Ergebnisse und Ideen der Autorin in der Konzeption von Lehrwerken, im Deutschunterricht, in Verlagen und der Lehrerfortbildung durchsetzen würden, dann hätten wir eine neue Generation von Lehrwerken (und Deutschunterricht), die zu Recht mit dem Qualitätssiegel »Vermittlung von interkultureller Kompetenz« ausgezeichnet wären.

Das Buch liest sich wie eine Zeitreise durch pädagogische und fremdsprachendidaktische Ansätze von den 70er Jahren bis heute; die Autorin hat außerordentlich gründlich recherchiert. Ich kann dieses Buch allen Lesern empfehlen, die einmal aus nicht-deutscher Perspektive erfahren wollen, wie interkulturell konzipierte DaF-Lehrwerke auf ihre Lerner wirken und eingeschätzt werden.

Yu, Xuemei:

Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China. Eine inhaltsbezogene Analyse. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-763-7. 356 Seiten, € 35,80

(*Maria Steinmetz, Berlin*)

Yus Buch stellt ein exemplarisches Beispiel für interkulturelle Kompetenz im wissenschaftlichen Diskurs im Bereich der Fremdsprachendidaktik dar. Es ist einerseits chinaspezifisch angelegt und leistet andererseits einen überzeugenden Beitrag zur Theorie und Praxis interkulturellen Lernens für das Fremdsprachenlernen und -lehren weltweit.

Die Chinaspezifität besteht im Ansatz der Untersuchung: Die Autorin leitet ihre Fragestellung aus ihren Erfahrungen während ihrer DaF-Lehrtätigkeit an der Tongji-Universität Shanghai ab, gibt darüber hinaus einen fundierten, aufschlußreichen Einblick in den wissenschaftlichen Diskussionsstand im Bereich der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts (Russisch, Englisch, Deutsch u. a.) in ihrem Heimatland und exemplifiziert ihre Methode der Lehrwerksanalyse an drei Lehrwerken, von denen zwei (*Ziele, Grundstudium Deutsch*) speziell für China von einer chinesisch-deutschen Autorengruppe entwickelt wurden und eines (*Sprachbrücke*) als überregional einsetzbares Lehrwerk mit dem Fokus auf interkulturelles Lernen konzipiert ist.

Yus Arbeit geht jedoch über den chinaspezifischen Rahmen hinaus, weil die weltanschaulich-politische Dimension des Fremdsprachenlernens im Sinne der Intention interkultureller Kompetenz generell gilt. Yus Methode der Lehrwerksanalyse bietet einen höchst praktikablen Ansatz zur Operationalisierung des Erziehungszieles der interkulturellen Kompetenz, indem sie die drei Kriterien

Gleichberechtigung, Vorurteilkritik und Multiperspektivität begründet aufstellt und in der konkreten Lehrwerksanalyse deren Adäquatheit anschaulich nachweist. Ähnliche Analyseverfahren mit diesen Kriterien sind auf alle Lehrwerke für beliebige Lernergruppen transferierbar.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Beobachtung, daß in der Diskussion über das Fremdsprachenlernen in China der Begriff der »kommunikativen Kompetenz« als Zielvorgabe zunehmend durch den Begriff der »interkulturellen Kommunikation« ersetzt wurde, wobei jedoch bisher kulturkontrastive Ansätze im Sinne von Wissen über interkulturelle Unterschiede dominieren. Yu hinterfragt kritisch das in China aus dem Ausland übernommene theoretische Konzept interkulturellen Lernens und kritisiert dessen einseitige Ausrichtung auf die Erforschung der Unterschiede zwischen den Kulturen. Denn die dezidierte Vermittlung von Wissen über Unterschiede in Sitten und Gebräuchen, Wortbedeutungen, Verhaltensregeln usw. kann für interkulturelles Lernen kontraproduktiv wirken, da dies mit einem statischen Kulturbegriff (Kulturstandards) korreliert und oft zu Stereotypisierungen und Klischeebildungen führt. Vielmehr betont sie die weltanschaulich-politische Dimension des Fremdsprachenlernens und der Persönlichkeitsbildung in bezug auf die Forderung nach interkulturellem Lernen.

Die Autorin setzt sich gründlich mit der »inflationären« (13) Theoriebildung zum Begriff des interkulturellen Lernens (nicht nur) in Europa auseinander, vermeidet es dankenswerterweise, den 500 Definitionen von Kultur eine weitere hinzuzufügen, sondern konzentriert sich auf die dynamischen, weitgefaßten Aspekte des Kulturbegriffs im Kontext historisch-gesellschaftlicher Bedingun-

gen und findet eine geeignete Position in der »goldenen Mitte« (18) im Spannungsfeld von Kulturalismus und Universalismus. Gleichzeitig wird aufgezeigt, daß die Forderung nach interkulturellem Lernen in allen Fächern in Mitteleuropa eine Reaktion auf die durch die Migration entstandenen gesellschaftlichen Probleme darstellt, welche nicht allein durch Pädagogik gelöst werden können. Dagegen ist die Diskussion zum interkulturellen Lernen in der chinesischen Fachdidaktik vor allem durch die Öffnungspolitik nach innen und außen und die Fragen der Globalisierung aktuell geworden.

Auf der Basis einer kritischen Analyse der Literatur zum Zusammenhang von Fremdsprachenunterricht und interkulturellem Lernen entwickelt Yu eine klare Position, die besagt, daß Fremdsprachenlernen ein Prozeß interkulturellen Lernens ist, bei dem fachliche und persönlichkeitsbildende Erziehungsziele zu integrieren sind, indem Sprach-, Kommunikations- und Kulturkompetenz gleichmäßig entwickelt werden müssen. Interkulturelle Kompetenz ist als allgemeines Erziehungsziel des Fremdsprachenlernens zu betrachten. Als konkrete Inhalte eines solchen Lernprozesses definiert die Autorin die drei Begriffe Gleichberechtigung, Vorurteilkritik und Multiperspektivität.

Gleichberechtigung als grundlegender Bestandteil, Ausgangspunkt und Zielsetzung interkulturellen Lernens impliziert eine Öffnung des kulturellen Horizonts der Lernenden (51) ohne Auf- oder Abwertung der eigenen bzw. der fremden Kultur. Die Notwendigkeit dieses Zieles belegt Yu anschaulich mit verschiedenen Phänomenen, die dem Ethno- und Eurozentrismus zuzuordnen sind. *Vorurteilkritik* wird als Sammelbegriff für den Umgang mit Stereotypen, Feindbildern, Klischees und Vorurteilen verstanden, wobei nicht das unrealistische Ideal der

Vorurteilsfreiheit, sondern die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung, das Wissen um die Gefahren und Funktionen der Vorurteile intendiert wird. Dabei ist sowohl eine Reflexion der Hetero- als auch der Autostereotype, ein Nachdenken über die anderen und über sich selbst unabdingbar. *Multiperspektivität* ist als Strategie gegen eine verengte Wahrnehmung und Darstellung einer multikulturellen Welt aufzufassen, die die Anerkennung der Pluralität von Denkerfahrungen, die Fähigkeiten zu Empathie, Perspektivübernahme und -wechsel sowie die Bereitschaft, die Eigen- und Fremdperspektive von einem übergeordneten, die Kulturgrenzen überschreitenden Standpunkt (58) aus zu betrachten, umschließt.

Mit der Verwendung dieser drei Begriffe als Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken in bezug auf deren interkulturelle Orientierung legt die Autorin ein überzeugendes Modell einer Operationalisierung für die Intention interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht vor, das bei der Auswahl und dem Einsatz geeigneter DaF-Lehrwerke ausgesprochen hilfreich ist. Es gelingt ihr damit hervorragend, ein klares Analyseraster zur Beurteilung von Lehrwerken zu präsentieren, mit dessen Hilfe sich überprüfen läßt, ob ein bestimmtes Lehrwerk zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz als Element der Persönlichkeitsbildung beitragen kann oder wo diesbezüglich eklatante Mängel bestehen.

Die Konzentration auf die Lehrwerksanalyse wird durch eine Zusammenfassung der Rahmenbedingungen für Fremdsprachenunterricht in China und durch die weltweite Unterrichtspraxis begründet, bei der dem Lehrwerk nach wie vor eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen zukommt. Verschiedene Methoden der Lehrwerksanalyse werden

vorgelegt, wobei als Schwerpunkt der Untersuchung qualitative Methoden und die inhaltsbezogene Lehrwerksanalyse aus interkultureller Perspektive herausgearbeitet werden. Die Autorin konzentriert sich auf den in Texten und visuellen Materialien dargestellten Inhaltsaspekt und untersucht systematisch die durch Texte und Bilder vermittelten thematischen Inhalte auf der autoren- und adressatenbezogenen Ebene. Sie zeichnet dabei in einer gründlichen und hellsichtigen Weise sowohl die Perspektive der Autoren als auch die Wirkungen auf die Lerner nach (123).

Sie geht von teilweise sehr kritischen, generellen Hypothesen (127/128) aus, z. B.:

1. Die Lehrwerke sind mehr oder weniger vom Eurozentrismus geprägt. [...] Die Eigenkultur wird, oft unbewußt, aufgewertet, und die Fremdkultur wird dagegen abgewertet.
2. Zwar kommt eine multiethnische und multikulturelle Gesellschaft in den Lehrwerken vor; allerdings werden die verschiedenen Ethnien und Kulturen in dieser Gesellschaft nicht als gleichwertig betrachtet.
3. Zum einen bilden die Lehrwerke Stereotype, Vorurteile und Klischees, [...] zum andern machen (sie) die Entwicklung von Vorurteilen und Stereotypen selbst zum Thema und bieten dadurch Strategien zu ihrer Begrenzung an.
4. Eigen- und Fremdbild werden oft aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt. Ein solches vielseitiges Bild schafft eine Grundlage zur Entwicklung der Multiperspektivität.
5. Insgesamt bieten die Lehrwerke eher landeskundliche Informationen an [...] als Strategien, die Lernende zu interkulturellem Denken anregen.

In der Inhaltsanalyse kommt Yu anhand prägnanter Beispiele zu überraschenden, sehr differenzierten Ergebnissen, die von

den generalisierenden Hypothesen stark abweichen:

Danach ist von den beiden chinaspezifischen Lehrwerken *Ziele* und *Grundstudium Deutsch* ersteres von Eurozentrismus und Monoperspektivität geprägt und für den kritischen Umgang mit Vorurteilen und die Forderung nach Entwicklung der Fähigkeit zu multiperspektivischer Reflexion eher ungeeignet, während letzteres sich für interkulturelles Lernen als sehr empfehlenswert erweist, da alle drei Kategorien gut umgesetzt werden. Das überregional konzipierte Lehrwerk *Sprachbrücke* schätzt sie in bezug auf die Kriterien Gleichberechtigung und Vorurteilkritik als sehr widersprüchlich, hinsichtlich der Multiperspektivität als sehr befriedigend ein. Allerdings hält Yu das Lehrwerk aufgrund des fiktiven Ausgangssprachenlandes »Lilaland« aus pragmatischen Gründen für chinesische Lerner für wenig geeignet.

Im Anschluß an die Lehrwerksanalyse werden eine Fülle von praktikablen und bedenkenswerten Vorschlägen und Empfehlungen für Lehrwerkautoren, Verlage, Deutschlehrer und Lehrerfortbildungen vorgelegt. Darin sind viele gute Ideen zur Verbesserung von DaF-Lehrwerken enthalten; abschließend werden jedoch die Möglichkeiten eines Lehrwerks zur Realisierung von interkultureller Kompetenz etwas relativiert und Yu weist auf die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit interkulturellen Lernens als Beitrag zur Völkerverständigung mit einem wunderbaren chinesischen Sinnspruch hin: »Die Last ist schwer, und der Weg ist weit.«

Das Buch leistet einen pragmatischen, handlungsorientierten Beitrag zur Realisierung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, der nicht nur für Lehrer als Hilfsmittel zur Beurteilung von Lehrwerken und zu einem innovati-

ven Umgang mit den Lehrmaterialien im Unterricht dient, sondern auch für die Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrern ein sehr anschauliches und überzeugendes Reflexionspotential zur Verfügung stellt.

Zybatow, Lew N. (Hrsg.):

Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II. Frankfurt a. M.: Lang, 2004 (Forum Translationswissenschaft 2). – ISBN 3-631-52453-6. 264 Seiten, € 51,50

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Der Titel ist lang und klingt zunächst etwas überfrachtet; jedoch hält dieser Band, was der Titel verspricht. Mag die »globale Welt« auch leicht tautologisch daherkommen, »neue Wege« sind es in der Tat, die hier aufgezeigt werden. In zehn Beiträgen wird die »II. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft« dokumentiert, die unter dem Motto »Translation und internationale Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung« stand und im Wintersemester 2001/2002 stattfand; drei zusätzliche Aufsätze sind Beiträge aus dem Mehrsprachigkeitsprojekt »EuroCom«.

Lesenswert wie alle folgenden Beiträge ist die Einführung des Herausgebers. Zybatow überschreibt seine Präsentation mit »Some metatheoretical remarks on Translation Science« und zeichnet sehr konzis und prägnant, auf gerade einmal 15 Seiten nämlich, ein Bild der gegenwärtigen übersetzungswissenschaftlichen Diskussion. Der Autor wendet sich gegen isolierende Betrachtungsweisen und fordert die Verknüpfung von Sichtweisen,

die bisher die Übersetzungsweisen haben monopolisieren wollen.

»The question of what should be translated for what purpose in which way (which functional culturally-oriented translation science is interested in) and the question of how translation and interpreting proceed in detail (which linguistically-oriented translation science is concerned with) are two different questions; they are also two sides of the same coin, however, and must both be treated by translation science.« (15)

Christina Schäffner reflektiert »Übersetzungstheorie und Übersetzungspraxis im ›Global Village‹ des 21. Jahrhunderts«, leitet ihren Aufsatz geschickt mit relevanten Fakten und wenigen Zahlen zum gegenwärtigen internationalen Sprachengebrauch ein, setzt sich mit der Hybridität von Texten auseinander, bezieht das Maschinenübersetzen und das maschinengestützte Übersetzen in ihre Ausführungen ein und skizziert Berufsprofile künftiger Übersetzer. Die Überlegungen zu den Veränderungen des Übersetzerprofils angesichts der unabweislichen Notwendigkeit, die manchmal noch immer »neu« genannten Medien einzusetzen, werden im Sammelband an anderer Stelle radikaler – und sachgerechter – dargestellt, nämlich im unmittelbar folgenden Beitrag von Albrecht Neubert.

»Textuelles Übersetzen im Lichte global präsenter Textwelten – Übersetzen im globalen Kontext« macht sehr eindringlich klar, daß künftiges Übersetzen nicht das alte Übersetzen ist, bereichert lediglich um ein paar Internet-Konsultationen und in standardisierter Microsoft-Formatierung. Neubert fordert »eine grundsätzlich veränderte Einstellung des Übersetzers zu seiner Aufgabe« (56) und überträgt dies auf die Hochschule:

»Will die Übersetzungswissenschaft auf der Grundlage der Einsichten in die neue Praxis und als Basis für ihre Nutzenwendung in der akademischen Ausbildung auf der Höhe der Zeit stehen, muss sie ihre theore-

tischen Axiome neu bestimmen und interdisziplinär abstimmen.« (57)

Kein technisches Aufpeppen also, sondern eine radikale Neusicht! Das diesen qualitativen Sprung begründende Zauberwort heißt »komplexe Textwelten« (55). Neubert macht sich die Mühe, wesentliche Einblicke in die Informatik zu geben. Die Kürzel, an denen kein künftiger Übersetzer vorbeikommen wird, sind nicht mehr nur CAT, HTML und RDF, sondern auch URL, URI und XML – Informatik nicht mehr als bloße Informationsbeschaffung, sondern als Instrumentarium der Mitschaffung und Gestaltung von Textwelten.

Manfred Kienpointner schreibt über »Metaphern für Emotionen: Universalien oder Kulturspezifika?« und basiert seine Reflexion, genau wie Paul Kußmaul seinen folgenden Beitrag, kognitionslinguistisch. Sein theoretisches Panorama erdet Kienpointner mit Untersuchungen zu Metaphern im Deutschen, Englischen, Türkischen, Chinesischen, in Hopi, Tohono O'odham und Navaho. Das breite Spektrum der betrachteten Sprachen überzeugt unbedingt. Als Resultat der umfassenden Analyse formuliert der Autor das allerdings durchaus erwartbare Fazit, daß nämlich »bei zunehmend größerer sprachlicher und kultureller Distanz die Schicht der (annähernd) universal auftretenden Metaphern immer dünner [wird] und die einzelsprachlichen Unterschiede immer zahlreicher und tiefergreifender [werden]« (88). Begrifflich faßt er seine Erkenntnisse als »gemäßigt relativistische Hypothese« (88), als »eine Synthese zwischen universalistischen und relativistischen Ansätzen« (89).

Kußmauls Aufsatz trägt den Titel »Translation als kreativer Prozess – ein kognitionslinguistischer Erklärungsversuch« und entmystifiziert die übersetzerische Kreativität, indem er diese Kreativität

zum Normalfall erklärt: »Kreatives Denken beim Übersetzen – und nicht nur beim Übersetzen – ist etwas ganz Normales.« (98) Diese gleichermaßen provokativ wie simpel erscheinende Beurteilung verankert Kußmaul im *Scenes-and-frames*-Ansatz von Charles Fillmore, den er wiederum variiert und auch graphisch mittels kleiner Wahrnehmungsübungen sehr ansprechend veranschaulicht.

Manfred Markus' Beitrag ist die schriftliche Fassung einer Powerpoint-Präsentation, in der beispielsweise Brueghels *Turmbau zu Babel* (118) natürlich besser zur Geltung kommt als in der Papierversion; und die erwähnte Tonprobe (128) ist, wie in der Fußnote vermerkt, nicht mehr im Internet abrufbar. (Damit gehört sie gestrichen, weil sie eben keine Tonprobe mehr ist!) Markus schreibt über »Die englische Herausforderung: Sprachlicher Standard und Varietäten in der Internationalen Kommunikation«. Es geht ihm um Strategien, »die uns den englischen Wortschatz fremder Kulturen möglichst leicht zugänglich machen – nicht durch aufwendige Übersetzungen, sondern durch zumindest partiell automatisierbare Wortnormalisierungen« (130).

Klaus-Dieter Baumann informiert in seinem Beitrag über »Die Entwicklungsperspektiven der Fachsprachenforschung zu Beginn des neuen Jahrhunderts«. Der Aufsatz ist eine solide Einführung in die Fachsprachenforschung; herausragend die umfassende Bibliografie.

Mit Peter Sandrinis Arbeit »Globalisierung und Mehrsprachigkeit: Translation im Wandel?« endet der Exkurs in die Allgemeinlinguistik und wendet sich neu dem Übersetzen zu – nach einer theoretischen Reflexion allerdings von Konzepten, die beschreiben, was mit Gesellschaften und Kulturen passieren kann: Homogenisierung, Hybridisierung und Globalisierung (166). Sandrini beschreibt die

Schnittlinien von Fachübersetzen einerseits und technologischer Infrastruktur andererseits. Mit dem, was er »Translation Memories« (174) nennt, bleibt er allerdings weit hinter Neuberts »komplexen Textwelten« zurück.

Ingrid Kurz verspricht »Neues aus der Dolmetschwissenschaftlichen Forschung: Konferenzdolmetschen – Qualität aus Rezipientensicht«. Die Arbeit ist die Zusammenstellung einer Vielzahl von Studien zur Qualitätserfassung von Dolmetschen. Durchaus erhellend ist die Diskussion der Frage, was überhaupt unter Dolmetschqualität zu verstehen ist: Wir können uns leicht die Welten vorstellen, die zwischen der laienhaften Beurteilung (des Kunden) und der professionellen (des Dolmetschers) liegen mögen. Manche Fragen auf dieser Welt haben immerhin noch einfache Antworten: »Clearly, the customer defines quality. Consequently, absolute measurements of service quality that do not include customer expectations miss the point.« (191)

Peter Neldes Aufsatz ist eine sehr geeignete Überleitung von der Dokumentation der Ringvorlesung hin zum EuroCom-Projekt und behandelt die »Mehrsprachigkeit und kleine Sprachgemeinschaften in der Europäischen Gemeinschaft«. Man liest einmal mehr, was man als europäischer Sprachwissenschaftler gern liest: Den »kleinen« Sprachen geht es gut. Neldes originelle Idee ist die, anhand eines Kriterienkatalogs eine Kontaktsprache für Europa auszuwählen. Die Wahl könnte, ginge man von den elf Voraussetzungen aus, auf das Sorbische oder Friesische fallen – ein Umstand, der wohl in erster Linie die Kontaktlinguisten jubeln ließe. Meine schönste Nomengruppe des Jahres 2005 verdanke ich dem Neldes-Aufsatz: »der mehrsprachige Kleinsprachensprecher« (195).

Die drei den Band abschließenden Beiträge skizzieren verschiedene Projekte,

die die Mehrsprachigkeit innerhalb Europas befördern sollen. Horst G. Klein, Franz-Joseph Meissner und Lew N. Zybatow beschreiben auf eindrucksvolle Weise die Bemühungen um ein substantielles Mehr an Fremdsprachigkeit. Als besonders lesenswert habe ich die Ausführungen zur Interkomprehension empfunden und die zu den Bemühungen, die in der Romanistik erreichten Leistungen dieser Interkomprehension auf die Slavistik zu übertragen. Zybatow arbeitet hier gegen bestehende Vorurteile an und präsentiert ein optimisti-

sches Modell, das ebenfalls zu einem Mehr an zwischensprachlichem Verstehen führen mag.

Die Lektüre des hier vorgestellten Bandes zeigt, wie lebendig die übersetzungswissenschaftliche Diskussion in Europa derzeit geführt wird – und auch, wie intensiv mittlerweile verschiedene Teildisziplinen und Richtungen der Linguistik (Kognitionslinguistik, Kontaktlinguistik u. a.) innerhalb der Übersetzungswissenschaft nutzbar gemacht werden. Der Band ist ohne eine einzige Einschränkung empfehlenswert.