

Rezensionen

Mavrodieva, Ljubov; Sretkova, Anna; Stankulowa, Krystina K.:

Deutschland und der deutsche Alltag. Ein Landeskundeprogramm für bulgarische Schüler. Bonn: Inter Nationes, 1993/94.

(*Rainer Bettermann, Jena*)

Kulturkontrastiver Folieneinsatz: Deutschland und der deutsche Alltag. Ein Landeskundeprogramm für bulgarische Schüler

Vor geraumer Zeit ist in dieser Zeitschrift eine kritische Besprechung von Landeskundemappen von Inter Nationes erschienen (Koreik u. a. 1993). Damals wurde u. a. vor kulturbedingten »Rezeptionsfehlern« und Mißverständnissen gewarnt, die beim Einsatz der universell konzipierten Folien fast unvermeidlich sind, da die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Wertungsraster der Produzenten (Autoren) gegenüber den Rezipienten (Schülern), von (Deutsch-)Land zu (Aus-)Land, von eigener zu fremder Kultur usw. unterschiedlich sind.

Im gleichen Jahr ist bei Inter Nationes eine kulturkontrastive Variante eines Folienprogramms in der Probefassung vorgelegt worden, die von bulgarischen Autoren für den Einsatz in Bulgarien entwickelt worden ist (Mavrodieva u. a. 1993) und hier trotz des zeitlichen Abstands besprochen werden soll, da dieser Weg mir vielversprechend scheint, einer allzu theoretischen Tendenz der Trennung von kognitivem vs. emotionalem, kommunikativem und interkulturellem Herangehen im landeskundlichen Deutschunterricht entgegenzuwirken.

Die Verfasser wählten aus den Folienprogrammen die am ehesten kommunikativen Zielen verpflichtete Thematik aus, den Alltag in Deutschland. Das gesamte Programm ist diesem Ziel entsprechend auch in Schülerhefte und Lehrerhefte unterteilt, was an sich schon einen Fortschritt gegenüber einem rein vermittelnden, d. h. lehrerzentrierten und zum Monolog verführenden Konzept bedeutet.

Es werden 12 Themen angeboten, wobei dem Alltagsthema im engeren Sinne die geringere Anzahl von Doppelheften gewidmet ist (Wohnen, Essen, Einkaufen, Freizeit) und die übrigen Themen traditionelle Rahmenthemen im Sinne einer »kognitiven« Landeskunde erwarten lassen (Geographisches, Bildung und Ausbildung, Arbeit und Soziales, Politik und Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umweltschutz und Kultur). Der Anspruch, den sich die Autoren gestellt haben, ist sehr hoch. Sie wollen informieren, ein vielseitiges Deutschlandbild präsentieren, bulgarische Deutschlehrer für die deutsche Wirklichkeit sensibilisieren und eine vertiefte interkulturelle Reflexion ermöglichen. Wie diese Ziele realisiert werden, das soll exemplarisch an einzelnen Themen besprochen werden.

1. Deutschland – ein Land in Europa

Es ist schade, daß dieses Thema mit einer Deutschland-Fotocollage beginnt, die zwar vielfältig, ja verwirrend, aber nicht vielsichtig ist und den Schüler zwingt, einem vorgegebenen Bild zu folgen. Vermutlich verfestigen die dazu vorgeschlagenen Arbeitsaufgaben dieses vorgeprägte Bild der Unübersichtlichkeit. Für die Schüler dürfte es schwer werden, den sich anschließenden Aufgaben folgend,

gegen das stereotype deutsche Selbstbild anzugehen. Der umgekehrte Weg, nämlich von den Bildern im Kopf auszugehen (vgl. Krumm 1992), könnte das Selbstbewußtsein der Schüler stärken, wenn sie ihre Bilder mit den vorgefundenen vergleichen und feststellen, daß das deutsche Selbstbild zum Teil ein Wunschbild ist und ganz bestimmte Absichten verfolgt. Warum nicht mit dem eigenen Land beginnen? Der hier gewählte Ansatz führt, wie ich meine, zwingend zur Faktologie. Diesem Trend, der ein Grundproblem einer »transparenten Landeskunde« zu sein scheint, folgt leider auch die Sprache, die streckenweise enzyklopädisch trocken ist. Hier hätte man andere Vorbilder finden können, die dem gleichen Anliegen dienen, z. B. die *Kleine Deutschlandkunde* (Schmid 1992).

Daß die Autoren etwas anderes beabsichtigten, wird aber dennoch recht bald deutlich.

Viele abwechslungsreiche Aufgaben sowie handlungsorientierte Übungen sollen den Schülern den Transfer zum eigenen Land ermöglichen und knüpfen vermutlich auch an Wissen aus anderen Schulfächern (z. B. Geographie) an.

2. Wohnen

Das Lehrerheft enthält – wie auch die anderen Lehrerhefte – neben dem Inhaltsverzeichnis eine sehr praktische Übersicht der Materialien (Folien und Hörkassetten) und der Arbeitsformen zur Ausprägung der Grundfertigkeiten (hier vor allem Hören und Sprechen) sowie verschiedener kommunikativer Strategien (Argumentieren, Vermuten usw.). Die vorgeschalteten »Tips für den Unterricht« und die Transkriptionen der Hörtexte stellen für den Deutschlehrer eine gute Hilfe dar, zumal erstere nicht belehrend und zu perfekt didaktisiert einherkommen, sondern die Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrer respek-

tieren. Alles ist übersichtlich und in verständlicher Sprache dargeboten. Die Aufgaben und Übungen zu den beiden gut gewählten Folien sind mehr als beim ersten Thema geeignet, die Welt der Schüler einzubeziehen, wenn beispielsweise nach einigen Aufgaben zum Text- und Bildverstehen eigene Wohnwünsche angesprochen werden. Hier werden die Aufgaben und Übungen so präsentiert, daß sie auch für Techniken des interkulturellen Lernens wie der Bedeutungsanalyse in verständlicher Weise nutzbar gemacht werden könnten (vgl. Müller 1994).

Auch das (noch schüchterne) Einbeziehen der Muttersprache zwecks Gegenüberstellung von deutschen und bulgarischen Wohnungsmarktanzeigen bietet Ansätze für praxisorientierte oder anthropologisch begründete Anregungen für einen Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der Muttersprache (vgl. Swerlowa 1995; Schwerdtfeger 1996).

Sehr gut sind die dem Thema innewohnenden Möglichkeiten zu einer problemorientierten und differenzierten Sicht auf Deutschland genutzt worden, wenn zum Beispiel das Subthema »Wohnungsnot in Deutschland« behandelt wird.

3. Essen

Mit Recht haben die Autoren ein Schaubild über die Eß- und Trinkgewohnheiten der Ost- und Westdeutschen in den Tips untergebracht. An diesem Beispiel wird nämlich die Gefahr von Pauschalisierung und Überalterung statistischer Materialien sehr deutlich. Die dem Schaubild abzulesenden Unterschiede sind inzwischen nicht mehr so relevant, da sich gerade auf diesem Sektor eine Annäherung vollzogen hat und die Unterschiede eher regional als historisch-sozial begründet sind. Der angebotene Begleittext baut jedoch durch seine historische Ein-

ordnung fehlerhaften Deutungen durchaus etwas vor. Positiv fallen bei den Tips die Anregungen zur eigenen Recherche durch die Schüler auf, wodurch dem von Folien fast immer ausgehenden suggestiven Anspruch auf korrekte Wirklichkeitsabbildung gegengesteuert wird. Das Themenmaterial wird vor allem durch authentische Texte (Speisenkarte) und nicht auf den Folien enthaltene Fotos bereichert. Selbstredend eignet sich das Thema besonders für handlungsorientiertes Vorgehen, was durch das gute Angebot an situativen und handlungsorientierten Übungen (z. B. »Sie haben einen Gast aus Deutschland«, »Kartoffelrezept zum Nachmachen« u. a.) auch genutzt worden ist. Tatsächlich werden die eher als Zusatzmaterialien konzipierten universellen Folien zu flexiblen Unterrichtseinheiten oder -sequenzen, wobei auch die Spracharbeit nicht zu kurz kommt. Wie bei fast allen explizit landeskundlichen Materialien kann auch hier keine durchorganisierte Sprachprogression verlangt werden. Einpassungsmöglichkeiten in laufende Unterrichtsprogramme sind aber vielleicht von den Autoren in Erwägung gezogen worden; und es wäre interessant, etwas über eventuelle Erfahrungen bei der Abstimmung von landeskundlicher und sprachlicher Progression zu hören.

4. Einkaufen

Zunächst fiel mir bei der Übungsgestaltung wiederum die Vielfalt der Methoden auf, z. B. kann durch Gruppenarbeit das kritische Rezeptionsverhalten geschärft werden. Bereits bei Koreik u. a. (1993: 640) wurde kritisch angemerkt, daß die Wahl einer deutschen Durchschnittsfamilie vom Typ 2 (Bubner 1991: 21) zur Veranschaulichung der Lebenshaltungskosten in die Irre führt. Leider beruft sich auch die bulgarische Variante auf dieses Schaubild. Die dort angegebene

Nettoeinnahme einer vierköpfigen Familie von 4.586 DM ist weder typisch noch längerfristig aussagekräftig. Grundlegende Tendenzen wie die Zunahme der Single-Haushalte werden gänzlich ausgeblendet. Der im Schülerheft angeregte Vergleich der deutschen Familie Typ 2 mit der eigenen Familie dürfte zu einem schiefen Bild führen. Dagegen ist das Anliegen, unterschiedliche Kaufkraft in Deutschland (z. B. in Ost und West) durch Zusatztexte anzudeuten, näher an der Wirklichkeit angesiedelt. Ob den bulgarischen Schülern sächsischer Dialekt zugemutet werden kann, das steht auf einem anderen Blatt. Positiv habe ich den pädagogischen Ansatz empfunden, das fremde und das eigene Konsumverhalten kritisch wahrzunehmen.

5. Bildung und Ausbildung

Hier sind Hintergrundinformationen für die Lehrer besonders wichtig, da es doch um solch komplizierte Strukturen wie die des föderalen Bildungssystems in Deutschland geht.

Erfahrungsgemäß gehört das Thema nicht eben zu den »Rennern« unter deutschlernenden Schülern. Der moderne Deutschunterricht setzt darauf, stärker den Schüler selbst in den Mittelpunkt zu stellen als das schulische System (vgl. Ehnert/Wazel 1994: 275f.). Das Material versucht dem nachzukommen, indem z. B. authentische Materialien und Texte wie Zeugnisse, Stundenpläne und Zitate von Abiturienten zum Bildungsalltag aufgenommen wurden. Davon würde man sich im Verhältnis zu den statistischen Materialien einen größeren Anteil wünschen. Ein Minimum an Rahmeninformationen sollte sich mehr danach richten, was die Schüler unbedingt wissen müssen, um den Schulalltag und den deutschen Schüler zu verstehen, und nicht dem repräsentativen und komplexen Anspruch aus Deutschland folgen.

6. Arbeit und Soziales

Über die »Tips für den Unterricht« werden Differenzierungsvorschläge gemacht, die auch für Thema 4 von Wichtigkeit sind. In einer eventuellen aktualisierten Fassung dürften die Ost-West-Unterschiede immer noch eine Rolle spielen, wengleich mit anderem Zahlenmaterial, es sollten aber dann auch verstärkt soziale Differenzierungen beachtet werden, die standortbedingt oder überregionaler Natur sind und eventuell die Problematik des Sozialstaates im europäischen Kontext stärker verdeutlichen. Diesbezüglich finden sich bereits Ansätze in der Arbeit mit Schautafeln und Texten (z. B. »Arbeitsmarkt im Wandel«). Der Erfahrungshorizont der Schüler wird einbezogen, indem sie z. B. zur Reflexion über die Arbeitswelt in Bulgarien angeregt werden, selbst Texte produzieren sollen und zu Umfragen animiert werden, die sich übrigens wohlthuend durch ihre Erfüllbarkeit auszeichnen (z. B. Erstellen einer »Hitliste über Traumberufe«).

7. Politisches System und Geschichte der Bundesrepublik Deutschland

Wiederum ein Thema, das Schüler gemeinhin wenig interessiert. Wie wird es hier präsentiert? Die Tips für den Unterricht führen zu dem ersten Eindruck, daß auch in diesem Falle mit sprachlich öden Texten gearbeitet werden soll (Grundgesetz). Auch die Gegenüberstellung der bulgarischen Verfassung wird daran nichts ändern. Um keinen Zweifel aufkommen zu lassen: Ich halte Rahmeninformationen für notwendig. Wenn sie jedoch nicht von Beginn am Erfahrungshorizont der Lernenden ansetzen, hängen die Texte in der Luft. Es wäre vielleicht wirksamer, statt vom politischen System von konkreten Erscheinungen der politischen Kultur auszugehen (Was bedeutet diese Politik für mich?). Ansätze finden

sich in dem von den Autoren nicht vorgefundenen, sondern den zusätzlich zu erarbeitenden Sequenzen (»Stellen Sie einen bulgarischen Politiker vor.«). Die deutschen Raster sind jedoch selten lebendig, z. B. die trockenen und sterilen Politikerbiographien von Adenauer, Brandt, Richard von Weizsäcker und Helmut Kohl. Der geschichtliche Teil ist auf das Thema »Von der Teilung zur Vereinigung Deutschlands« begrenzt worden. Das ist vermutlich auch der zeitgeschichtliche Abschnitt, der am ehesten die Schüler bewegen kann, Überlegungen zu ihrer eigenen jüngsten Vergangenheit anzustellen. In anderen Ländern könnten andere Zeitabschnitte relevanter sein.

8. Freizeit

In diesem Kapitel finden sich sehr interessante Lösungen, wie sprachbezogen, kreativ und lernerzentriert mit statistischen Daten umgegangen werden kann. Beispielsweise sollen die Schüler Vermutungen darüber anstellen, womit die Deutschen ihre Freizeit verbringen. Erst dann werden sie mit der Statistik konfrontiert und zur Reflexion über das Ergebnis aufgefordert. Gleichzeitig zeigen sich aber auch die Grenzen des Konzepts und der Vergleichbarkeit, denn die Schüler gehen individuell vor, die Statistik jedoch bezieht sich auf einen »gemittelten« Deutschen und ist demnach stereotypbildend (vgl. Glunk 1996). An dieser Stelle wären noch Aufgaben angebracht, welche die Position der Schüler stärken, indem sie die kritische Verarbeitung stereotyper Informationen trainieren.

9. Medien

Die Umsetzung dieses Themas gefällt mir deshalb besonders, weil konsequent kulturkontrastiv vorgegangen wird. Schon die Tips für den Lehrer enthalten z. B. Informationen über die Medienentwick-

lung in Bulgarien, die als Kontrasthintergrund benötigt werden. Die Schüler werden nicht nur angeregt, die deutsche Medienlandschaft mit der bulgarischen zu vergleichen, sondern auch kritisch-emanzipatorisch (Ammer 1988: 110) vorzugehen, wenn zum Beispiel gefragt wird, ob die These von der »vierten Gewalt« auch in Bulgarien gilt oder ob der Presse-Journalist wirklich frei ist.

10. Wirtschaft

Da dieses Thema wenig personenbezogen ist und hauptsächlich Informationen statistischer Art bietet, haben sich die Autoren offenbar, und wie ich glaube auch zu Recht, auf eine große Vielfalt von Arbeitsformen konzentriert. Geübt werden vor allem die Informationsentnahme aus Texten und Schaubildern sowie das Lesen von Karten und Schemata. Den Sozialformen wird bei diesem recht sperrigen, in Bulgarien aber vielleicht sehr wichtigen Thema ebenfalls besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dem immer um fremdkulturelle Kompetenz bemühten Lehrern werden wertvolle Hintergrundinformationen geliefert. Logischerweise findet auch bei diesem Thema eine Überalterung der Informationen statt. Manchmal läßt sich dies relativ leicht lösen, indem beispielsweise bei den Informationen über die inzwischen nicht mehr existierende Treuhandanstalt statt des Präsens das Präteritum verwendet wird. Hin und wieder lassen sich die Verfasser eine Chance entgehen, die Spannung des Themas zu erhöhen. Die deutschen Geldscheine werden abgebildet und es werden auch einfache Fragen dazu gestellt, auch das Finanzwesen wird angesprochen. Gerade am Beispiel des Geldes ließen sich aber auch Ängste und Sorgen der Deutschen im Zusammenhang mit der (von »oben«) vorgesehenen Einführung des Euros thematisieren.

11. Umweltschutz

Ohne dieses Thema hier näher zu besprechen, möchte ich pars pro toto die Behauptung aufstellen, daß dieses deutsch-bulgarische Kontrastprogramm auch für viele andere Einsatzländer von Interesse ist, wobei manche Passagen, Texte und Materialien ersetzt und den jeweiligen Bedingungen angepaßt werden müßten. Die Art und Weise des Herangehens zeigt konkrete, regionalspezifische Wege, das »universelle« Programm von Inter Nationes tatsächlich universell, was stets heißt: adaptiert, einsetzen zu können.

12. Kultur

Der Gestaltung des Themas liegt ein weit gefaßter Kulturbegriff zugrunde, wie die erste Folie, eine Collage mit Bildelementen von Luther über Marlene Dietrich bis zum Kaffeeservice, ausweist. Die Schüler sollen dazu gebracht werden, über den Kulturbegriff und damit über ihre Haltung zur »Kultur« nachzudenken. Ein gelungener Einstieg, der zu situativen Aufgaben und Rollenspielen führt (z. B. einem deutschen Gast ein bulgarisches Kulturprogramm empfehlen). Angenehm ist mir aufgefallen, daß im Schwerpunkt Literatur Ost und West repräsentativ vertreten sind, wenn auch leider die jüngere »ungespaltene« Schriftstellergeneration nicht vertreten ist. Auf dem Sektor von Sitten und Bräuchen besticht das Programm u. a. durch Pluralismus der ideologieträchtigen Themen (Konfirmation, Kommunion, Jugendweihe). Zahlreiche Informationen im didaktischen Vorspann helfen auch hier den Lehrern bei der Realisierung eines Themas, das nicht nur im Anfängerunterricht gefragt ist (Ostern, Weihnachten usw.), sondern auch identitätsstiftend (große Deutsche und große Bulgaren) wirken kann. Das Auftreten eines bulgarischen Kinderchores in Schleswig-Holstein und die Reichstagsverhüllung durch den bul-

garischen Künstler Christo sind Glücksfälle direkter Kontrastivität, welche sich die Verfasser nicht entgehen ließen. Daß dies auch noch zweisprachig realisiert wird, sehe ich als einen weiteren Pluspunkt der Adaptation.

Wie steht es also mit den Ansprüchen der Autoren und deren Umsetzung? Abgesehen von den partiellen kritischen Anmerkungen ist das Material sehr informativ, wenngleich noch zu viele allgemeine Fakten enthalten sind. Die Lehrer werden, nicht zuletzt durch die »Tips für den Unterricht«, wirksam für die deutsche Wirklichkeit sensibilisiert. Ob dies auch bei den Schülern gelingt, das wird die Praxis zeigen oder schon gezeigt haben. Viele Möglichkeiten der kontrastiven Anlage sind in konzeptioneller Klarheit genutzt worden. Auch der Anspruch, die interkulturelle Reflexion möglich zu machen, wird überzeugend durch die Materialkonstellation und vor allem durch handlungsorientierte Aufgaben und Übungen realisiert.

Aus einem rein informativen Folienprogramm ist ein gutes Lehr- und Lernmaterial in Baukastenform geworden.

Literatur

Folienprogramme

Beile, Werner; Beile, Alice: *Alltag in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes, 1992.

Bubner, Friedrich: *Transparente Landeskunde*. Überarbeitet und erweitert von Helga Sell. 6. Auflage. Bonn: Inter Nationes, 1991.

Wicke, Rainer E.: *Übersichten. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder*. Bonn: Inter Nationes, 1991.

Sekundärliteratur

Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München 1988. – ISBN 3-89129-206-6.

Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard: »Landeskunde«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. Baltmannsweiler 1994, 273–281. – ISBN 3-87116-958-7.

Glunk, Fritz R.: *Der gemittelte Deutsche. Eine statistische Spurensuche*. München 1996. – ISBN 3-423-30567-3.

Koreik, Uwe; Mielke, Frank; Schroth, Sigrun: »Folien der Wirklichkeit? Bild- und Textinformationen in den Landeskundemappen von Inter Nationes«, *Info DaF* 20, 6 (1993), 636–650.

Krumm, Hans-Jürgen: »Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 16–20.

Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatz und Bedeutungsermittlung*. Berlin u. a. 1994. – ISBN 3-468-49672-9.

Schmid, Gerhard Friedrich: *Kleine Deutschlandkunde*. 2. Aufl. Stuttgart u. a. 1992. – ISBN 3-12-487200-2.

Schwerdtfeger, Inge C.: »Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 23,4 (1996), 430–442.

Swerlowa, Olga: »Landeskunde im Anfangsunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 2 (1995), 24–27.

Nachträge zur Kommentierten Auswahlbibliographie »Für Sie gelesen« 1997

Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.):

Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1995. – ISBN 3-531-12627-X. 367 Seiten, DM 58,-

(*Eva-Maria Willkop, Mainz*)

In den letzten Jahren sind zahllose Publikationen zum Thema Schreiben erschienen. Ziel dieses Buches ist es, eine Zwischenbilanz speziell im Bereich der kognitionswissenschaftlichen Schreibprozeß- und Textproduktionsforschung zu ziehen, weshalb auch die meisten Autoren aus entsprechenden Publikationen einschlägig bekannt sind. Die Beiträge dieses Sammelbandes sind im Zusammenhang mit zwei Tagungen entstanden, einer Tagung der Studiengruppe »Geschriebene Sprache« 1993 zum Thema Schreibprozesse und des »Symposiums Deutschdidaktik« 1994.

In ihrer Einführung halten die Herausgeber fest, daß Prozesse und Prozeduren des Schreibens in dem Buch von zentralem Interesse sind. Zum Schreiben braucht es kognitive und sprachliche Fähigkeiten sowie metakommunikative Kenntnisse über den Prozeß des Schreibens. In diesem Sinne sind Schreibprozeduren als stabilisierte Muster und Schemata zu betrachten, die die Verbindung von einzelnen Schreibprozessen zu Schreibprodukten schaffen. Die einzelnen Prozesse müssen in einem Schreibmodell identifiziert, in parallele und sequentielle Abfolgen periodisiert und in Teilprozesse segmentiert werden. Prozesse, Prozeduren und Produkte (auch Zwischenprodukte) sollten in individuellen

und kooperativen Formen des Schreibens in professionellen und didaktischen Zusammenhängen, insbesondere auch beim medial unterstützten Schreiben, betrachtet werden.

Die Herausgeber sehen den Beitrag der »Schreibforschung als angewandter sprach- und kognitionswissenschaftlich geprägte[r] Forschung« (14) unter anderem darin, das Wissen zu erweitern und Hilfen für die Praxis in der Ausbildung zu geben. Die Mehrzahl der Einzelbeiträge schlägt deshalb einen Bogen zwischen Theorie und Praxis. Nach einer Einleitung zu Grundkonzepten folgen 14 Artikel, die drei Kapiteln zugeordnet sind: »Anwendungen« (I), »Empirische Untersuchungen« (II) und »Theoretische Überlegungen« (III). Der Teil II nimmt dabei den größten Umfang ein.

Im ersten Teil werden einige anwendungsbezogene Projekte vorgestellt. Jakob Ossner bezieht sich in seinem Artikel »Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen« zwar auf muttersprachliches Schreiben, dennoch sind seine Ausführungen auch für Deutsch als Fremdsprache interessant, da er eine Abkehr von der textsortenorientierten Schreibdidaktik fordert. Bei der curricularen Planung sollten als Basis die verschiedenen Schreibfunktionen herangezogen werden. Ossner unterscheidet 1) das »Für-sich-Schreiben« (psychische Funktion), 2) das »Für-andere-Schreiben« und das »An-andere-Schreiben« (soziale Funktionen) sowie 3) das Schreiben zur Gedächtnisentlastung und das Schreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen (kognitive Funktionen). Dem lassen sich nur zum Teil Textsorten zuordnen, z. B. zu 2) Erzäh-

lungen oder Beschreibungen in Briefen, Einladungen etc. Prototypisch für 3) sind Exzerpte und Notizen einerseits, Abhandlungen andererseits. Es gibt also prototypische Realisierungsformen, jedoch unterscheidet sich der Schreibprozess je nach Situation, Adressaten, Zweck etc. Durch metakognitive Auseinandersetzung wird der komplexe Schreibvorgang jedoch durchsichtiger und insgesamt entlastet. Eine weitere Entlastung ist die Bereitstellung von »Bausteinen« (45), d. h. thematischen und strukturellen Vorgaben, die den Aufbau eines prozeduralen Wissens unterstützen. Das Ziel einer (muttersprachlichen) Schreibdidaktik sollte dabei Schriftlichkeit in Abgrenzung zur Mündlichkeit sein.

Der zweite Beitrag, »Mustertexte und Schreibprozeduren. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren« von Gerd Antos, gibt zunächst einen Überblick über die lange Tradition von Mustertexten für die eigene Textproduktion über Briefsteller bis zu Computer-Textbausteinen. Automatisiertes oder standardisiertes Schreiben ist als globales Resultat von Schreibprozeduren aufzufassen, die Routinen bereitstellen. Rezeption und Imitation von Mustertexten haben damit lernpsychologisch ihren Stellenwert, insbesondere für Schreibnovizen. Aber auch Kreativität setze »die Verfügbarkeit über ein möglichst großes Repertoire an entsprechenden Mustern voraus« (76). Allerdings sind laut Antos Mustertexte als Vorlagen zu global, um eine Hilfestellung beim konkreten Schreibprozess leisten zu können. Schreibprozeduren als Teileinheiten von Mustertexten hingegen geben Vorbilder für spezifischere Problemlösungen ab und entlasten so den Schreibenden. Sie haben den Vorteil, als eher lokale Einheiten besser speicher- und abrufbar zu sein als ganze Textvorlagen

und ermöglichen eine situationsadäquater, flexiblere Textproduktion.

»Schreibprozeduren sind von transfergeeigneten Schreibprodukten induktiv ableitbare Schreibprogramme, die sich als Elemente zur Gestaltung von Schreibprozessen in funktionaler, kognitiver wie emotionaler Hinsicht anbieten.« (77)

Der Erwerb von Prozeduren setzt außer der Erfahrung über die eigene Textproduktion eine »Schriftgutanalyse« voraus. In der Schreibdidaktik läßt sich das z. B. in Schreibwerkstätten, auch am Computer, über die Dekomposition von Texten durch Herausarbeiten sich wiederholender Textteile in Vergleichstexten oder auch die Analyse des eigenen Schreibens (z. B. die Häufigkeit bestimmter Schreibansätze, bestimmte Vorlieben etc.) bewerkstelligen.

Gabriela Ruhmann stellt in ihrem Beitrag »Schreibprobleme – Schreibberatung« am Beispiel einer fiktiven Studentin ein interessantes Projekt zur Verbesserung der Studierfähigkeit vor. Ruhmann reagiert auf die Unfähigkeit vieler heutiger Studierender, einen umfangreicheren wissenschaftlichen Text zu verfassen. Sie zeigt auf, wie in der Beratung gezielt Faktoren wie Motivation und Emotion (Schreibangst etc.) einbezogen werden müssen und wie insbesondere durch eine Zerlegung des Schreibens in Teilprozesse, durch Zielreflexionen etc. und auch durch gezielte (Ein-)Übung eine Entlastung und damit eine individuelle Förderung möglich ist. Das von Ruhmann vorgeschlagene Verfahren scheint mir großen praktischen Wert zu haben. Leider werden derartige Projekte an unseren Universitäten eher als Luxus angesehen und daher wohl nie zu ständigen Veranstaltungen ausgebaut.

Weitere Beiträge in diesem Kapitel sind ein Beitrag von Jürgen Baurmann zum »Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen« mit Bezug auf Mutter-

sprachunterricht, ein Artikel zum »Schreibprozeß und seine[n] Störungen. Ein kognitiv-therapeutischer Ansatz zur Diagnose und Förderung des Schreiblernprozesses von erwachsenen Analphabeten und Kindern« von Susanne Romberg sowie ein eher literaturwissenschaftlicher Beitrag von Catherine Violet, »Textgenetische Mutationen einer Erzählung: Ingeborg Bachmanns ›Ein Schritt nach Gomorrha‹«.

Der zweite Teil des Buches stellt einige empirische Untersuchungen vor.

Eigler et al. beschreiben einen Versuch zu »Textentwicklung und Nutzung externer Information«, der den Einfluß von Instruktionen auf den Schreibprozeß zeigt und für die praktische Schreibförderung interessante Implikationen hat. In drei Gruppen wurden verschiedene Techniken einer elaborierten Textarbeit untersucht. Alle Gruppen hatten in fünf Sitzungen einen Text zu verfertigen, wobei sie auf eine Datenbank mit Informationen zum Thema zurückgreifen sollten. Eine der Gruppen sollte vor der Sichtung des Materials eine erste Version erstellen. Bei dieser Gruppe lenkte diese nur mit eigenem Wissen erstellte Textversion auch den Umgang mit der externen Information und äußerte sich in einem gezielteren und direkteren Einsatz der Zusatzinformation. Diese Gruppe machte kaum Notizen, während die Versuchsgruppe, die nicht in der ersten Sitzung mit dem Schreiben beginnen durfte, über die ganze Zeit hin mehr Notizen machte, viel mehr externe Information sichtete und daher auch auf eine größere Auswahl an Wissensbestandteilen zurückgriff. Diese Gruppe beschäftigte sich wesentlich länger mit dem Lesen als mit dem Textproduzieren selbst. Dieses ging in dieser Gruppe wesentlich schneller und fortlaufender vonstatten, wobei offensichtlich die Interaktion mit den Notizen eine große Rolle

spielte. Somit stellen Notizen also eine Entlastung des Schreibprozesses dar. Weiterhin zeigte sich, wie stark der Einfluß von Instruktionen auf das Schreiben sein kann.

Baer et al. stellen in ihrem Artikel »Orchestermodell der Textproduktion« eine Langzeituntersuchung darüber vor, wie in verschiedenen Altersgruppen verschiedene Faktoren, die Einfluß auf das Schreiben haben (kognitives Wissen, Erfahrung etc.) interagieren und wie die Schreibtätigkeit durch gezielte praktische und theoretische Vermittlung und Übung einzelner Komponenten beeinflusst werden kann.

Zwei weitere Beiträge untersuchen Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache. Die Untersuchung von Schüler, Wolf und Boueke vergleicht Elaborationen in »Mündliche[n] und schriftliche[n] Erzähltexte[n] von Kindern und Erwachsenen« und sieht die herausgearbeiteten Unterschiede in erster Linie in der Gedächtnisbegrenzung begründet. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Rüdiger Weingarten in seiner Untersuchung zur »Syntax im Prozeß des Schreibens und Sprechens«, wo er Mündlichkeit und Schriftlichkeit anhand von syntaktisch motivierten Pausen untersucht. Der letzte Beitrag in diesem Teil beschäftigt sich ebenfalls mit dem Pausenverhalten, allerdings unter einem anderen Gesichtspunkt: Gisbert Keseling arbeitet in »Pausen und Pausenorte in schriftlichen Wegbeschreibungen« den Einfluß der Informationsstruktur des Textes auf das Pausenverhalten heraus.

Der dritte Teil des Werkes umfaßt drei Artikel zu theoretischen Fragestellungen, von denen ich auf den zweiten wegen fehlender DaF-Relevanz nicht eingehen werde, denn Almuth Grésillon beschäftigt sich in »Was ist Textgenetik?« mit methodischen Fragen der Textgenetik, insbesondere mit der Bedeutung von

Handschriften als »avant-textes« für literarische Texte.

Otto Ludwig hinterfragt in »Integriertes und nichtintegriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze« die Gleichsetzung von Schreiben mit Textproduzieren. Schreiben umfaßt seiner Ansicht nach vier Dimensionen: a) eine handwerklich-technologische, die den erlernten Umgang mit Materialien voraussetzt; b) eine semiotische, die die Kenntnis des jeweiligen konventionellen Schriftzeichensystems meint; c) die linguistische Dimension, die Schreiben als sprachliche Handlung umfaßt; und d) die operative Dimension, die Schreiben als eine Teilhandlung unter anderen meint. Letzteres nennt Ludwig das integrierte Schreiben, wo Schreiben im Rahmen der Textproduktion als *eine* Teilhandlung neben anderen wie z. B. Planen und Formulieren gesehen werden kann. Nicht-integriertes Schreiben findet sich heutzutage nur noch selten, z. B. beim Kopieren, Verfassen von Mitschriften oder bei Diktaten. Hier ist der Schreibprozeß zwar durchaus funktional, aber vom Textproduktionsprozeß getrennt. (Als Beispiel führt Ludwig das Beschriften eines Pakets an, das nicht in die Handlung des Einpackens oder des Beförderns integriert ist.) Integriertes Schreiben im Rahmen der Textproduktion hingegen setzte sich erst im 15. Jahrhundert durch, zuvor diktierte der Autor dem »Schreiber«. Nicht immer aber ist integriertes Schreiben gleich Textproduzieren (auch wenn letztendlich das Produkt ein Text sein kann), z. B. in der Mathematik oder beim epistemischen Schreiben, wo Schreiben primär als eine Teilkomponente der Wissensgewinnung anzusehen ist. Für Ludwig ist es daher wichtig, eine Theorie des Schreibens handlungstheoretisch zu fundieren. Entsprechend könnte eine Schreibdidaktik vom einfachen zum komplexen, vom

Produzieren von Zeichenexemplaren (Schreibunterricht) über nicht-integriertes zum integrierten Schreiben in verschiedenen Ausprägungen geplant werden.

Schon in ihrer Einleitung zu diesem Band hatten Baurmann und Weingarten die Bedeutung der epistemischen Funktion des Schreibens betont, da sich beim Schreiben »Konzepte und Leitideen ausdifferenzieren, Ideen und Wissen generiert werden« können (9f.). Hanspeter Ortner's Artikel »Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetischen Kognitionspsychologie« widmet sich dieser Funktion des Schreibens als Stimulans, Antriebskraft, Denkhilfe etc. Ortner kritisiert die »finalistisch-instrumentalistische Weltansicht«, welche die Darstellungs- und Instrumentfunktion von Sprache zu sehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Gerade in der Schreibforschung wird die Konzentration auf das zielgerichtete, strategische Schreiben in Begrifflichkeiten wie »Planen«, »Versprachlichung von Ideen« etc. deutlich. Ketzerisch wirft Ortner daher der Schreibforschung vor, sie sei trotz ihrer Bekenntnisse zum Prozeßcharakter des Schreibens »zu wenig prozessual interessiert, zu phasenorientiert, zu sequenzialistisch und zu deterministisch« (323), denn Abfolgen wie Motiv – Intention – Plan – Durchführung – Kontrolle sind seines Erachtens nicht wirklich interaktiv, sondern implizit sequentiell angelegt.

Als Alternative schlägt Ortner ein Modell vor, das mit den Begriffen »Tätigkeit« sowie »Mehrstöckigkeit« und »Raumvielfalt« arbeitet. Schreiben als Aktivität wird als probierende Bewegung durch verschiedene Wissensbereiche mit dem Ziel der Herstellung eines Gleichgewichts (»Équilibre«) gesehen. Diesem Ausgleich dienen die Assimilations- und Akkomodationsprozesse (Ortner rekurriert auf

Piagetsche Begriffe) auf der Basis komplexer Schemata. Erfolgreiche Schreiber halten sich dabei an ihre individuellen erprobten und erfolgversprechenden Schreibschemata, wie Ortner u. a. an Zitate über die Arbeitsweise verschiedener Schriftsteller zeigt.

Erprobte Schemata sind individuell sehr verschieden, aber einerseits stabil, d. h. sie weisen eine Wiederholbarkeit von Einzelschritten und Strategien z. B. bei der Ausarbeitung von Teilthemen oder der Strukturfindung auf, andererseits flexibel, denn sie sind »Stätten und Spuren von Assimilations- und Akkomodationsprozessen« (337), der Einpassung von Neuem in das Schema bzw. der notwendigen Anpassung des Schemas. Texte als komplexe Zeichen erzeugen einen neuen Sinn und erzeugen dadurch eine Akkomodation. Das gilt insbesondere für das epistemische Schreiben beim eher egozentrischen, der inneren Sprache vergleichbaren »unsauberen« (»dirty«) Textplanen, wo im Unterschied zur – sozialen – Reinschrift alle Assoziationen unbewertet möglich sind. Hier wird das Probieren, die »allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben« deutlich. Auch Vertreter des bei uns so beliebten kreativen Schreibens beschäftigten sich in der Regel eher mit Mitteln der Freisetzung von Kreativität als mit durchaus zielorientiertem Probandeln und Schemaausdifferenzieren. Daß jedoch gerade das epistemische Schreiben ein Mittel der Wissensfindung und -entwicklung ist und in der Fremdsprache auch zur metasprachlichen Schemabildung bzw. »Akkomodation« beitragen könnte, wird in der Fremdsprachendidaktik meines Erachtens weitgehend ignoriert. Ortners Beitrag könnte hier auch für Deutsch als Fremdsprache Anregungen liefern.

Das Interesse am Schreiben ist seit Jahren ungebrochen. Trotzdem gibt es in

Deutsch als Fremdsprache praktisch keine Lehrbücher oder Zusatzmaterialien, die eine klare Schreibprogression (sei sie textsorten-, schreibstil- oder funktionsorientiert) vorschlagen und lernpsychologische Erkenntnisse berücksichtigen. Auch neu erscheinende Lehrwerke behandeln das Schreiben immer noch stiefmütterlich und eher produktorientiert. Dieser Sammelband, immerhin eine Zwischenbilanz aus mittlerweile jahrelanger Forschung und Anwendung, sollte der DaF-Didaktik zu denken geben.

Besançon, Anne:

La compréhension de l'allemand. Langue et culture. Frankfurt/M.: Lang, 1995. – ISBN 3-906753-53-0. 378 Seiten, DM 84,-

(Walter Schleyer, Aachen)

Die Untersuchung von Anne Besançon steckt sich ein hohes Ziel: die Strategien fremdsprachlichen Verstehens – hier von deutschen Texten bei frankophonen Lesern – zu ermitteln. Sie verfolgt ihr Ziel unter Heranziehung von Übersetzungsleistungen aus der Fremdsprache in die Muttersprache und von Beobachtungen der Schwierigkeiten des Textverstehens in der freien Lektüre journalistischer Texte. Für den ersten Teil würde man von daher zusätzlich einen Beitrag zur Fehlerlinguistik oder zur interlingualen Interferenz erwarten, vom zweiten Teil Auskunft über fremdkulturelle Interferenzen aufgrund divergierender Weltwissensbestände bzw. unterschiedlicher sprachlicher Mittel in Metaphern, Redensarten usw., sowie schließlich über den Einfluß der Präsuppositionen in den Texten auf das Fremdverstehen. Die fleißige Arbeit versucht sich unter Verarbeitung wichtiger deutsch- und französischsprachiger Fachliteratur (u. a. Krings,

Westhoff, Heringer, B. D. Müller, Neuner, Zemb usw.) bei allerdings nur einem englischsprachigen Artikel (was nicht in diesen beiden Sprachen veröffentlicht wurde, wird nicht rezipiert) mit einem zweifelhaften methodologischen Ansatz an einer Aufgabe, die so nicht gelöst werden kann. Bereits in der Besprechung der Putzerschen Arbeit zur Fehlerlinguistik hatte Königs auf den spekulativen Ausgabewert von Übersetzungsleistungen hingewiesen, wenn es an der erforderlichen empirischen Absicherung mangelt. Ähnliches dürfte auch für Besançons Wertschätzung der Übersetzung gelten:

»[...] la traduction (version) est un exercice de production particulier, moyen de tester la compréhension dans une certaine mesure, de contrôler les connaissances de langue maternelle (comprises largement) dans une plus large mesure«. (27)

So gesehen wären Verstehensleistungen der fremdsprachigen Mitteilungen ohnehin fragwürdig, was die Autorin auch freimütig zugesteht:

»Les erreurs relevées dans les traductions en français de textes allemands doit (!) fournir les données sur les stratégies qui, par étapes, ont mené le lecteur du texte allemand au texte français, ce dernier représentant, idéalement, l'état de la ›compréhension‹ du texte original. Il apparaît que la pression de la situation de ›traduction‹ a faussé les résultats de la lecture.« (7)

Trotz dieser aus translatorischer Sicht fragwürdigen Hinweise geben aber zwei Beobachtungen, die die Autorin an 513 schriftlichen Übersetzungsleistungen gemacht hat, den Ausschlag: daß nämlich 1) unabhängig von der gerade untersuchten Teilgruppe gewisse Fehler mit einer nahezu vorhersagbaren Häufigkeit immer wieder auftreten und daß 2) sich innerhalb der Texte die Fehler auf einige Stellen besonders konzentrieren,

»si bien que toutes les épreuves présentent, à quelques dispersions près, la même image avec les mêmes faisceaux à l'encre rouge,

seule la graveur de l'erreur étant variable (allant du ›mal dit‹ au ›non sens‹)« (32).

Der relative Ausgabewert der roten Stellen ergibt sich aus dem Zitat ohne weiteren Kommentar. Fragt man weiter nach den Bedingungen, unter denen die Übersetzungsleistungen erbracht werden (mußten!), so erfährt man, daß es sich um (Zwischen-, Abschluß-)Prüfungsklausuren handelte, »avec pour seul objectif: la note« (32) Es kommt also der möglicherweise verfälschende Faktor der Wertmaßstäbe noch dazu. Die ausgezeichneten Sprachkenntnisse von Frau Besançon lassen nun gewiß eine auf ihre Person bezogene Annahme von grundsätzlich möglichen Fehldeutungen des Ausgangstextes nicht zu. Dennoch offenbart sich bereits hier in der fehlenden Absicherung der Bewertung der Korrektoren eine der Schwächen der Arbeit. In einem Text von J. Roth heißt es: »Er [d. i. der Kaiser] liegt begraben in der Kapuzinergruft...«, was zu der Übersetzung »dans le tombeau des Habsbourg« (45), aber auch »dans le sépulcre des Habsbourg« (40) führen soll. Die Frage der stilistischen Bewertung könnte sich bereits an einer solchen Kleinigkeit stellen. Als Fehlleistungen unterliegen der Interpretation Besançons Varianten wie »le tombeau des Capétiens«, »la crypte des capuciens«, »le caveau des capucines« (40, 45). Diese Bewertung liest sich dann so:

»L'acceptation de ›Capétiens‹ est une preuve de la confiance de l'étudiant dans ses facultés de discriminations auditives, éveillée par une succession de lettres identique à quelques unités près, le choix ne peut plus être mis en doute ou, si cela a été le cas, cela a été sans doute rapidement refusé parce que l'adjectif royal se justifie par contexte impérial du texte 6« (47).

Die Interpretation zieht interimssprachliche Erscheinungen heran, ist aber spekulativ, da nicht entschieden werden kann, ob eine sprachliche Interferenz zur Fehl-

deutung geführt hat, oder ob mangels »besseren« Wissens eine Vokabelgleichung »Kapuziner – Capétiens« anzunehmen ist. Zu diesem konstruktivistischen Lösungsversuch später mehr. Die Erreichbarkeit des in den Texten vorgegebenen Wortschatzes hat die Verfasserin offenbar nicht untersucht. Wir befassen uns daher hier zunächst mit den in den Texten versammelten Wissensbeständen. Das Textkorpus umfaßt 15 literarische Texte mit den Autoren I. Bachmann, Borchert, Brecht, Canetti, S. Freud, Fried, Hesse, F. Gg. Jünger, S. Lenz, A. Lernet-Holenia, J. Roth und St. Zweig. Nicht mitgeteilt wird, ob diese wohl nicht ganz alltägliche Auswahl ihre Begründung im Programm des jeweiligen Studienjahres findet. Die Auswahl stellt hinsichtlich der Textsorte (literarisch), des Wortschatzes (»Er war nur ein Span von einem Mann ...«, T3), der Stilebene (»Man hielt in jeder begüterten Familie schon um des Gesellschaftlichen willen sorglich darauf, »gebildete« Söhne zu haben...«, T5) als auch des erforderlichen Hintergrundwissens aus einem Zeitraum vom Ausgang des 19. Jahrhunderts bis in die allerersten Nachkriegsjahre nach dem Zweiten Weltkrieg, über die Jahre der Wirtschaftskrisen der zwanziger Jahre bis zu Hugenberg's Hilfe in der Unterstützung des Hitlerregimes erhebliche Anforderungen, die man in ihrem historischen Teil nicht leicht einem vergleichbaren deutschen Studierenden bereits in seiner Muttersprache, geschweige denn in der vergleichbaren französischen Zeitgeschichte abverlangen dürfte. Ausgehend von dem realistischere Weise anzunehmenden Wissenshintergrund ist die vorgestellte Ersatzlösung daher eher zufriedenstellend als verwunderlich. Schließlich ist auch der gewählte Textausschnitt bisweilen textlinguistisch fragwürdig. So beginnt Text 14 mit einem anaphorischen

Verweis, der den Übersetzer vor eine kaum lösbare Aufgabe hinsichtlich des zu wählenden Anschlusses stellt. Obwohl Anne Besançon diesen Mangel explizit registriert, bezieht sie die daraus resultierenden Fehlleistungen in ihre Darstellung ein (75ff.).

Die Ausführungen zu den Verstehensprozessen auf der Wortschatzebene vermögen ebensowenig zu überzeugen. So werden bei den Primärassoziationen bei der Verarbeitung fremdsprachiger Vokabeln u. a. die zuerst gelernten Bedeutungen zuerst assoziiert (es sind bei Einsatz von Wörterbüchern auch andere, z. B. didaktogene (Hönig) Verhaltensweisen zu beobachten). Besançon bezieht sich auf eine Beobachtung von H. P. Krings,

»que cette forme d'association ›interlinguale‹ porte essentiellement sur les mots les plus courants, se demandant si ce n'est pas un cheminement typique de l'apprentissage en milieu non naturel; en effet, c'est essentiellement sur le vocabulaire de base usuel que porte l'enseignement, du moins durant les premières années.« (86)

Nach Besançon läßt sich dies auch in den überprüften Klausuren feststellen:

»Dans nos copies, il est remarquable que c'est toujours le premier sens appris qui émerge. Nous en restons au niveau du placage immédiat de la première signification rencontrée en mémoire, la plus saillante sinon la plus fréquente, sur une unité localement reconnue.« (128)

Der scharfsinnige Schluß dürfte sich nur sehr schwer empirisch absichern lassen, bleibt also im wesentlichen spekulativ. Vor allem wird gar nicht geprüft, ob die Prüflinge überhaupt über mehr als die aktivierte Wortbedeutung verfügten, so daß sie tatsächlich eine Auswahl hätten treffen können. Im Unterschied zu dem Versuchsdesign von Krings verfügen die Teilnehmer auch über keinerlei Hilfsmittel, die z. B. zu dem bereits skizzierten didaktogenen Fehlverhalten hätten führen können, wo man aus einem vermit-

telten Mißtrauen gegenüber der ersten Lösung des Wörterbuchs heraus einer zweiten oder dritten Lösung den Vorzug gibt. Das Auftreten von Primärassoziationen müßte besser als durch die bloße Behauptung abgesichert sein. Nehmen wir gar einen fehlenden Eintrag im Gedächtnis des Lerners an, so bliebe ihm in der vorgegebenen Extremsituation nur der Versuch, in einem konstruktivistischen Vorgehen zu einer »wilden« sinnstiftenden Lösung um jeden Preis zu kommen.

Diese Annahme wird gestützt durch die »Versuchssituation« selbst: Die Texte wurden in einer Prüfungssituation »sans aides (dictionnaires, grammaires et autre matériel auxiliaire)« (32) geschrieben, stellen also eine wahrhaft konstruktivistische Aufgabenstellung dar, die die Probanden auf nahezu allen Textebenen gleichzeitig hoffnungslos überfordert wie zur Suche nach der Lösung um jeden Preis gezwungen haben dürfte:

»[...] il ne faut pas oublier que les étudiants sont dans la situation contraignante d'examen où le jeu est de ne pas laisser de blanc, de compléter la lacune de quelque manière; sauf i), tous ont joué ce jeu.« (155)

Rückschlüsse über Verstehensleistungen und die bei Fehlleistungen eingesetzten Verstehensstrategien zu ziehen, halte ich in dieser Situation für unzulässig, zumal der Maßstab auch noch das Verstehen des Korrektors ist. Der Auftrag des Probanden lautete, mit untauglichem Werkzeug (sprachliche und landeskundliche Kenntnisse, fehlende Hilfsmittel) und ungeeigneten Werkstoffen (literarische Textauswahl) ein Produkt (Übersetzung) zu liefern, wobei bei der Herstellung die Vorschriften für die Qualitätssicherung an dem neuesten Stand von DIN EN 9000 gemessen werden. Davon einmal abgesehen, ob der Auftrag überhaupt erfüllt werden kann, ist das Verfahren äußerst unfair, der Aussagewert der

Qualitätsbeurteilung infolgedessen gering. Die Produkte gemahnen an Entwürfe des »wilden Denkens«, die durch einen ungeeigneten methodologischen Filter betrachtet zu elaborierten, aber nichtssagenden Fehldeutungen führen müssen.

Der zweite Teil der Untersuchung wendet sich den Verstehensproblemen zu, die ausgehend vom »Material« bei der freien Lektüre von journalistischen Texten der »gehobenen« Presse auftreten. Die Untersuchung ist auf die verschiedenartigen Einflüsse des landeskundlichen Wissens auf das Verstehen gerichtet:

»l'étanchéité des deux systèmes de savoir ainsi définis, celui du lecteur réel et celui véhiculé par le texte représentant l'auteur allemand et son lecteur fictif associé, vont faire l'objet de notre réflexion.« (183)

Die Darstellung steht sehr stark unter dem Einfluß der Überlegungen B. D. Müllers, wobei heute allerdings schon als Basiswissen angesehen werden kann, was unter Berufung auf Y. Bertrand ausgeführt wird:

»J'ai ainsi appris à mes dépens que la connaissance du vocabulaire et de la grammaire ne suffisait pas quand manquait l'arrière-plan culturel.« (184)

Vor allem die in den jeweiligen Kontexten nicht explizierten, weil als bekannt vorausgesetzten Wissensbestände des jeweiligen Weltwissens erschweren bei fremdsprachigen Texten das Verstehen zusätzlich. Daß die Bilder und Metaphern ihr einzelsprachliches Eigenleben führen (im abendländischen Kontext aber auch sprachübergreifend gelten) können, daß etwa Farben unterschiedliche Empfindungswerte und Assoziationen besitzen mögen (im Falle von »Blauermann« und »homme en bleu« noch vergleichbar, im Falle des »blauen Briefes« bereits nicht mehr), dies alles sind Erkenntnisse, die uns spätestens seit Mario Wandruszka bekannt sein sollten und

die hier an einer anderen Textauswahl mit einem eher politischen und auf die Institutionen bezogenen Zuschnitt neu erarbeitet werden. Die »Kulturhaltigkeit« des Lexikons, die in der Wiederbelebung Humboldts, Meads, Wygotskys u. a. für den Sprachunterricht einen der Beiträge des Faches Deutsch als Fremdsprache zum Fremdsprachenunterricht ausmacht, rechtfertigt dann sicher auch im Gefolge von B. D. Müller die Forderung nach einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Insofern kann man der Forderung der Autorin nach Einbeziehung der soziopragmatischen Aspekte in den Fremdsprachenunterricht zustimmen, unter der Voraussetzung, daß die Erwartungen nicht zu hoch gesteckt werden: »Langue et culture ne peuvent pas être enseignées séparément...« (318). Daß zu den Grammatikregeln auch die »Spielregeln« des fremdkulturellen Verhaltens gehören, sei unbestritten. »La culture acquise ne fait pas de signes« (317) – die Begründung greift jedoch in zweierlei Hinsicht zumindest zu kurz. So einfach verhält es sich nun doch nicht, daß (nonverbales) Verhalten sozusagen komplexer als die sprachliche Mitteilung darüber ist, daß Inhalte kollektiv gewußt und deshalb nicht sprachlich gefaßt würden. Dagegen sprechen allein schon die herangezogenen Textsorten, deren Aufgabe in der schriftlichen Kommunikation liegt. Anne Besançon führt auch zu Recht die Gefahr der Grenzüberschreitung bei Überidentifikation mit der fremden Kultur an, die, wie Kotthoff dargelegt hat, möglicherweise gar nicht erwartet oder gar als ungehörig empfunden wird. Größer erscheint mir indes eine Gefahr, der auch das Konzept der Völkerverständigung durch Fremdsprachenunterricht (vgl. dazu Ammer) erlegen war: die Illusion, anzunehmen, ein solcher Fremdsprachenunterricht könne fremdkultu-

relles Verständnis erreichen, wo er allenfalls für deren Dimensionen zu sensibilisieren vermag. Verstehen fremder Lebensverhältnisse setzt zumeist eine langfristige Beschäftigung (und diese muß nicht unmittelbar gelebte Erfahrung sein) voraus. Nicht einmal die individuelle Einstellung zur fremden Kultur und ihrer Sprache kann ein solcher Unterricht ohne die aktive Bereitschaft der Unterrichteten zur Mitwirkung an diesem Prozeß erreichen. Unterrichtliche Ziele dürften sich in dieser Hinsicht kaum von Unterrichtsformen und ihrem gesellschaftlichen Hintergrund trennen lassen: das gilt für den muttersprachlichen Unterricht ebenso wie für den fremdsprachlichen. Mit der Erweiterung des Wissenshorizonts – darauf hat Meinert A. Meyer in einer sorgfältigen empirischen Studie hingewiesen – ist nicht zwangsläufig eine Einstellungsänderung verbunden.

Somit erbringt die Arbeit von Anne Besançon in ihrem ersten Teil aufgrund der methodologischen Mängel nicht den Einblick in die sprachlichen Strategien der Verstehensprozesse – sieht man von den erstaunlichen Fähigkeiten zu konstruktivistischen Leistungen der unfreiwilligen Probanden einmal ab, die auch die Leistungen überforderten Schüler in Klassenarbeiten vielfach kennzeichnen. Im zweiten Teil führt sie über bekannte Sachverhalte nicht hinaus, während sie in den Schlußfolgerungen des letzten Teils unter Berufung auf B. D. Müller Erwartungen in die pädagogische Leistungsfähigkeit des Fremdsprachenunterrichts weckt, die von diesem nur ansatzweise in einer vielleicht erreichbaren Sensibilisierung umgesetzt werden können. Am Ende bleibt nach aufmerksamer Lektüre anstelle eines Buches dank der liederlichen Binde-technik des Verlags eine Loseblattsammlung übrig, die zu einem Ganzen nimmer sich füget.

Literatur

- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 1988.
- Hönig, Hans G.: *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 1995 (Studien zur Translation 1), 50ff.
- Kotthoff, Helga: »Interkulturelle deutsch-sowjetische« Kommunikationskonflikte. Kontexte zwischen Kultur und Kommunikation«, *Info DaF* 20, 5 (1993), 471–485.
- Krings, H. P.: *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr, 1986 (TBL 291).
- Meyer, Meinert A.: *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1986.
- Putzer, Oskar: *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber, 1994. Bespr. v. Frank G. Königs, *FuH* 44 (1995), 187–191.
- Watzlawick, Paul (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 1984 (SP 373), darin bes. der Beitrag von Rupert Riedl: »Die Folgen des Ursachendenkens«, insb. S. 76f.
- Wandruszka, Mario: »Wer fremde Sprachen nicht kennt...« *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991.
- Wygotski, L. S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer, 1986, (Fischer Wissenschaft 7368). (Der Autor ist den deutschen Lesern bereits seit 1964 zugänglich und in der Rezeption wohl teilweise ein Opfer der deutschen Teilung geworden. Über den angloamerikanischen Sprachraum erfolgte dann ein Reimport: Vygotzky, Lev. S.: *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978).

Demandt, Alexander (Hrsg.):

Mit Fremden leben. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. München: Beck, 1995. – ISBN 3-406-39859-6. 314 Seiten, DM 48,-

(*Sylvia Bräsel, Sofia/Bulgarien*)

Das Thema des Buches greift eine gewichtige Frage auf, die inzwischen weite Bereiche des kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Lebens in einer sich globalisierenden Welt tangiert und neue Konzepte herausfordert.

In dem vorliegenden Band, der aus einer Vorlesungsreihe an der Freien Universität Berlin entstand, unternehmen fünfzehn Historiker den Versuch, eine Brücke von der Antike bis in die unmittelbare Neuzeit zu schlagen. Ihr Ansatzpunkt ist »Geschichte in weltbürgerlicher Absicht« (7).

Das ist gewiß ein lobenswerter Ausgangspunkt, zumal die Vorlesungen aus aktuellem Anlaß – über den Weg der geistigen Durchdringung von Geschichtsprozessen – zu »Herzengüte und Augenmaß«, zu Toleranz und gutem Willen (8) im Umgang mit dem Fremden in unserem heutigen Alltag hinführen möchten. Zur Realisierung des Projekts wird eine Vielzahl von detaillierten Einzeluntersuchungen dargeboten, die bedenkenswerte Einsichten in die Mechanismen des Umgangs mit Fremden in den verschiedenen Zivilisationen und Epochen der menschlichen Entwicklung erbringen. Besonders die fundierten Einzelbeiträge zur Frühzeit der Begegnung mit dem Fremden machen deutlich, daß ein Austausch der Kulturen die Entwicklung der Zivilisation letztlich maßgeblich befördert hat und keine Erfindung der Neuzeit ist. So weist Funck überzeugend am Leben mit Fremden im Perserreich nach, wie in diesem Vielvölkerstaat über eine kluge Politik der Koexistenz aktive diplomatische, militärische und wirt-

schaftliche Verbindungen aufgebaut wurden, die im Alltäglichen funktionierten. Die Akzeptanz des Fremden war an ein Nützlichkeitsdenken gebunden, das die Grundlage für die von Wandel und Handel bestimmte Mobilität im Alten Orient bildete. In dieses System waren folgerichtig religiöse Toleranz wie Beachtung der ethnischen Besonderheiten der unterworfenen Völker im beträchtlichen Maße eingebunden. Die konsequent mehrsprachigen Erlasse reflektieren eine hohe politisch-kulturelle Bewußtheit, die den »Anderen« ernst nimmt, weil letztlich Tüchtigkeit für den Platz in der Gesellschaft – natürlich bei Loyalität gegenüber dem herrschenden System – eine maßgebliche Rolle spielte. Die von Funck gewonnene Erkenntnis, daß »Fremdheit« im Altertum »weniger ethnisch als vielmehr sozial definiert gewesen zu sein« (29) scheint, legt zeitübergreifende Überlegungen zum Thema nahe.

Überhaupt weisen die zum Teil sehr spezifischen Beiträge, die u. a. den historischen Bogen von Griechenland über das byzantinische Reich, Toleranz im Islam, Umgang mit Fremden im Mittelalter und in der frühen Neuzeit bis zur Einwanderungspolitik in Brandenburg-Preußen und in Latein- und Nordamerika zu schlagen versuchen, auf eine Vielzahl von Schwerpunktfragen hin. So wird zum Beispiel von Spahn in einer aufschlußreichen Studie der Zusammenhang zwischen der Demokratie in Athen und der Institutionalisierung einer wirksamen, auf ökonomische Interessen ausgerichteten Fremdenpolitik dargelegt. Gleichzeitig macht er am behandelten Metöken-Status deutlich, daß »wachsende Demokratisierung im Innern eine verstärkte Abgrenzung nach außen« (48) zur Folge hatte.

Wichtige Denkansätze erbringen zudem u. a. die Arbeiten von Demandt, Lilie, Lübke, Schaser und Adams. So werden

auch Grenzen der Übernahme des Fremden wie Ausgrenzung und Fremdsein von sozialen (nicht ethnischen) Randgruppen als alltägliches Phänomen in einer Gesellschaft angesprochen. Andererseits wird das Bedingungsgefüge von Prosperität und Fremdenpolitik vielschichtig belegt und dem Gastrecht als »Produkt von Handelsinteressen« (110) an den multiethnischen frühmittelalterlichen Handelszentren in Ost- und Mitteleuropa nachgegangen. Wenn Adams mit Blick auf die Einwanderungen in die USA vom »ökonomischen Kalkül« (197) spricht und keine besondere Fremdenfreundlichkeit als Grund sehen kann, so schließt sich hier ein weiterer gedanklicher Kreis beim Leser. Adams Verweis auf »angelsächsisch-rassistische Überlegenheitsvorstellungen« (197) fährt zudem konsequent bis zur Benennung des Versagens demokratischer Werte im Umgang mit dem Fremden am Beispiel der Apartheid hin.

Leider fehlt dem vorgestellten Band »Mit Fremden leben« eine durchgängige Bündelung und komplexe Wiederaufnahme der Einzelfragen, die den Anspruch des Untertitels »Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart« einlösen könnte. Auf der anderen Seite bleiben in der Sammlung wichtige Kulturen (z. B. Ostasien, Südostasien) Randerscheinungen oder gelangen nicht in das auch ab und an vom Eurozentrismus geprägte Blickfeld. Eine die Welt in ihrer Komplexität wahrnehmende Sichtweise, die Europa und europäische Werte nicht zum alleinigen Maßstab erklärt und Raum für die Geschichtsaufarbeitung aus einer »Fremdperspektive« läßt, wäre wohl produktiv im Sinne des auf Toleranz und Verstehen abzielenden Gesamtanliegens. Eine zielorientierte Bearbeitung eines solchen Projekts, die ausländische Wissenschaftler in den Dialog einbezieht, könnte für alle beteiligten Seiten Gewinn erbrin-

gen. Auf diese Weise wäre zudem einer Schwarz-weiß-Zeichnung der Problematik über differenzierte Sichtweisen bis hin zur Einordnung von Gegenwartsprozessen zu begegnen. Letztlich fordern meines Erachtens die Prozesse in einer sich gleichzeitig globalisierenden wie regionalisierenden Welt in ihrer Komplexität ein interdisziplinäres Herangehen. Nur eine Sichtweise, die konstatiert, daß sich Deutschland wie die Welt in den letzten Jahren in vielen Bereichen entscheidend verändert haben, und daraus neue Aufgaben und konstruktive Lösungsvorschläge auf verschiedensten Gebieten ableitet, kann den notwendigen, von übergreifenden Einsichten getragenen Dialog der Kulturen produktiv befördern. Eine in Abgrenzungen oder nationaler Enge operierende Sicht kann leicht in eine (ungewollte) Bestätigung der Thesen Huntingtons einmünden. Deshalb sollten aus gemeinsamer Verantwortung den Beschreibungen fundierte und komplexe Analysen folgen. Wie sagte doch schon Cicero: »Neue Probleme erfordern neue Lösungen« (80).

Effenberger, Sabine:

Fremdsprachenunterricht in den USA. Bedingungen und Strukturen an den Hochschulen der USA unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch. Frankfurt/M.: Lang, 1995 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 644). – ISBN 3-631-48958-7. 185 Seiten, DM 65,-

(*Anneliese Stein-Meintker, Erlangen*)

Das Buch beginnt mit einem Vorwort von Prof. W. Sanke, Universität Kassel, das deutschen Lesern Stoff zur Diskussion geben könnte im Hinblick auf die von vielen Seiten geforderten Veränderungen im deutschen Hochschulwesen. Mit Si-

cherheit hat gerade der Sektor Fremdsprachen in den USA keinen Modellcharakter für das deutsche und europäische Bildungswesen. Effenbergers Buch ist nicht als Modellangebot zu verstehen, sondern, wie Sanke betont,

»bietet [sie] ein farbiges und differenziertes Bild des amerikanischen Bildungswesens aus der Teilperspektive des Fremdsprachenunterrichts in den U. S. A.« (7).

Den Hauptteil umrahmen das Inhaltsverzeichnis, die Einleitung sowie ein Anhang mit Graphiken und Statistiken und ein Literaturverzeichnis. Der Hauptteil ist in neun Kapitel gegliedert.

Inhaltlich teilen sich die neun Kapitel in drei Teile auf:

1. Rahmenbedingungen – eine kurze Beschreibung des Bildungssystems, ein kurzer Abriß zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, zur Ausbildung und Berufssituation von Fremdsprachenlehrern (Schule/Hochschule)
2. Lehrwerkanalyse – dahin führen eine knappe Darstellung der Fremdsprachendidaktik und -methodik und eine Einführung zur Stellung und Kritik von Lehrbüchern
3. Analyse einer Fragebogenerhebung zum DaF-Unterricht.

Sinnvollerweise hat die Autorin bei ihrer Abhandlung den im Titel eingegrenzten Aspekt Hochschule auf Schule erweitert, denn die Situation ist nicht zu verstehen ohne diesen »Rückblick«. Bei ihren insgesamt 1½-jährigen Aufenthalten in den USA konnte Effenberger persönlich Einblick nehmen in das System, das sie aufgrund sorgfältiger Literaturrecherchen in ihrem Buch darlegt. Sie stützt sich im wesentlichen auf einschlägige moderne amerikanische und deutsche Literatur. Die Literatursuche schloß sie im Dezember 1993 ab (12).

Obwohl sie versucht, sich dem Thema so objektiv wie möglich zu nähern (14) und

nicht vergleichend zu arbeiten, wird der Bezugspunkt (für den deutschen Leser) zum deutschen Bildungssystem hergestellt. Diese Objektivität scheint manch anderem Autor nicht zu gelingen, daher müßten gelegentlich Positionen ausführlicher diskutiert werden. Dies betrifft vor allem die von Effenberger referierten Darlegungen von H. Dichanz (1991) und O. Holl (1974) und das Kapitel »Das Bildungssystem«. Auf sechs Seiten stellt die Autorin knapp Ziele und Aufgaben dieses Systems dar. Dies aus geographischer, geschichtlicher und philosophischer Bedingtheit betont liberale System hat als allgemeines Ziel, dem Individuum eine Erziehung zu geben,

»that will enable each person to achieve his or her highest potential in a free society and to function as an effective citizen in the modern world« (15).

Amerikaner setzen ihren Werte-Akzent darauf, daß Menschen (Individuen) Gemeinschaftswesen sind. »Citizen« und »citizenship« kann nicht auf »Staatsbürger« eingeeengt werden, zudem haftet den Begriffen keineswegs Patriotismus an, wie Dichanz glauben machen möchte. Es geht um ein friedliches Miteinander in Gemeinwesen, sei es der »local community« oder »as citizen of the modern world«. Zudem ist das Bildungsziel nicht »zwiespalten« (16), sondern im Gegenteil in sich schlüssig, aber eben anders. Im grundlegenden Unterschied zum deutschen Bildungssystem, für das die Kulturhoheit der Länder gilt, teilen sich Bundesstaaten (States) und school districts die Aufgaben für die Schulen, die jeweiligen Aufsichtsgremien und die hochschuleigene Verwaltung für die Hochschulen, wobei auf lokaler Ebene der Entscheidungsfreiraum sehr groß sein kann. Selbstverständlich findet in den USA eine bildungspolitische Diskussion statt; da aber sehr viele Ebenen (19)

betroffen sind, verläuft sie anders als hierzulande. Warum die referierten Autoren sich so auf Jefferson berufen, ist nicht einsichtig, allen ist aber ein Besuch in Monticello und mehr Auseinandersetzung mit Gründervätern oder der Geschichte des Bildungswesens zu empfehlen. Nur diese erste Abhandlung »Ziele und Aufgaben« hat Schwächen und Einseitigkeit, die Kritik herausfordern müssen. Bei der Lektüre dieses ersten Teilkapitels könnte jedoch ein falscher Eindruck über die Qualität des Buches entstehen: es folgen 143 Seiten, auf denen der Autorin die angestrebte Objektivität und Wissenschaftlichkeit gelungen ist.

Sie schildert prägnant und sachkundig Struktur und Aufbau des Schulwesens (20–25) sowie gegenwärtige Krise und Reformansätze (25–30). In den Diskussionen hierzulande werden normalerweise nur die Aspekte hervorgehoben, die jeweils passen. Effenberger dagegen erläutert die Aufgaben, die die moderne amerikanische Gesellschaft dem Bildungswesen stellt, die Rahmenbedingungen für diese Arbeit sowie die Selbstkritik, da die Probleme dieser Gesellschaft das Bildungsniveau und -wesen nachhaltig beeinflussen: »drop-outs«, die es nicht mehr erreichen kann, Probleme mit der Familienstruktur, Drogen, Alkohol, Gewalt; Jobs und Fernsehgewohnheiten und die Schwierigkeiten des Lehrberufs. Durch die Medien erreichen diese erheblichen Probleme – einer prozentualen Minderheit – weltweit Beachtung, dagegen nicht die Bemühungen zu deren Bewältigung und Ansätze zu Reformen und die periodischen Veränderungen im amerikanischen Bildungswesen, wie die Autorin sie umfassend darlegt. Bei der gewaltigen Größe des Landes (geographisch/ Einwohnerzahl) sowie der inhärenten Entscheidungskompetenz der school districts kann die Lösung kaum in Geldern und Anordnungen aus Washington

bestehen (siehe Zitat aus Dichanz, 30). Amerikaner lösen die Misere derzeit, wie Medienberichten seit Schulbeginn '96 zu entnehmen ist, indem sie wegen/mit ihren Kindern in ›gute‹ school districts ziehen, deren Schulen aus allen Nähten platzen, oder sie entziehen sich ganz dem öffentlichen Schulwesen. Beides geschieht unter erheblichen finanziellen Opfern der Eltern.

Neben dem Schulwesen führt die Autorin auch das Hochschulwesen (22ff.) mit seinen Traditionen (24), Nach- und Vorteilen (25) ein. Nur schwerlich läßt sich entnehmen, mit welchem Fleiß, welcher Begeisterung und Freude an vielen Orten gearbeitet wird. »Das ganze Klima trägt dazu bei, daß sich ehemalige Studenten später ein ganzes Leben lang ›ihrer‹ Universität verbunden fühlen« (25), wobei sich diese Dankbarkeit und Verbundenheit auch in finanziellen Zuwendungen ausdrückt.

Anschaulich und konzentriert zeichnet sie die geschichtliche Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (31–44) bis zum Status quo nach, insbesondere die traurige Bilanz (und Statistik) des Faches Deutsch, und referiert Untersuchungen zu den Meinungsbildern (45–51). Welcher nachhaltige Effekt das Fach DaF an Schule und Hochschule in den USA seit 1912 belastet, machen die Zahlen deutlich (32ff., bes. 46): Deutschlerner an high schools 1915 – 24,4%; 1922 – 0,6%; 1934 – 2,4%; 1948 – 0,8%. Für heute werden 6,6% der 38,4% Schüler, die überhaupt eine Fremdsprache wählen, angegeben (42).

»Den Höchststand an Hochschulen hatte Deutsch 1968 mit 212 263 Studenten. 1980 waren es 126 910.« (36)

Somit hatte der »Sputnik-Effekt« stark nachgelassen. (Das ganze Ausmaß dieser Einbrüche war mir glücklicherweise während meines Studiums und meiner Lehrtätigkeit in den USA nicht bewußt

und wird erst in der neueren Fachliteratur angegeben.) Vertretern deutscher Kulturpolitik dürfte die traurige Situation bekannt sein. Mögen die zuständigen Finanzressortchefs in Kapitel 3, 4 und Teilen von 5 dieses Buches lesen! Ohne freundliche und massive Unterstützung von deutscher Seite werden sich Änderungen schwer herbeiführen lassen, die primär dem Deutschunterricht zugute kämen, aber weitreichendere wirtschaftliche Auswirkungen haben könnten.

Der Lehrberuf in den USA hat eigene Gesetzmäßigkeiten (67ff.) wie unterschiedliche Bezahlung nach school district, durchschnittliche Arbeitszeit von 46 Std. pro Woche, Auflagen zur privat finanzierten Fortbildung u. a. Arbeitsplatzsicherheit wie beim deutschen Beamtenstatus existiert nicht, der Arbeitsplatz ist gebunden an ›tenure‹ bzw. die Nachfrage nach einem bestimmten Fach. Wenn Effenberger sagt: »Einen wichtigen Beitrag zur Fortbildung der Deutschlehrer leisten auch die Goethe-Institute in den USA« (65), so kann ich dies aus eigener Erfahrung nur bekräftigen. Dies trifft nicht nur für die großen Goethe-Institute zu, sondern diese wertvolle Aufgabe erfüllen vorbildlich auch kleinere Institute in gelungener Zusammenarbeit mit amerikanischen Universitäten, z. B. in Seattle mit der DSaP der Portland State University. Auch Hochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache stehen in den USA unter besonderen Zwängen, wobei neben der Forschung – »publish or perish« – die erfolgreiche Lehre entgegen der Annahme von Effenberger (72) eine große Rolle spielt. Es gibt dabei auch schriftliche Beurteilungen durch Vorgesetzte, Kollegen und Studenten. Die Autorin widerspricht sich, wenn sie (73) das hohe Interesse der Hochschullehrer an der Lehre und die Gefahren bezüglich eines Arbeitsplatzverlustes darlegt.

Der kurze Abriß zu Fremdsprachendidaktik und -methodik spricht eher andere Leser als Fremdsprachenlehrer an; vielleicht hätte die Autorin den selbstverständlichen Umgang mit Technik (87) und Popkultur näher schildern können, ebenso wie die in den USA geforderte Auseinandersetzung mit Pädagogik und Psychologie im Studium.

Für DaF-Lehrer und -Verlage sind die Kapitel 7: Lehrwerke und 8: Lehrwerkanalyse von größtem Interesse. Die Seiten 94–95 beweisen, daß deutsche Verlage am US-amerikanischen Bedarf vorbei produzieren, bei Ergänzungsmaterialien trifft dies u. U. auch für das sonst sehr geschätzte InterNations zu. Ihrer Forderung nach mehr Hochdeutsch (100) auf Kosten authentischer Hörtexte mit leicht regionaler Färbung kann ich mich leider nicht anschließen, dagegen würde ich die Liste für »Einsparungen« im Grammatikunterricht ggf. erweitern wollen. Die Lehrwerke *Deutsche Sprache und Landeskunde* und *Wie, bitte?* sind vor 1990 erschienen und daher im Bereich Landeskunde überholt. Für Leser, die sich nicht im Detail für die 34seitige ausführliche Analyse interessieren, bietet die Autorin sehr geschickt auf Seite 140 ein Resümee und auf Seite 141 eine Tabelle. Obwohl die Fragebogenerhebung (143–156) auf eine machbare Größe zugeschnitten war und notgedrungen klein sein mußte, hat sie folgende Vorteile: Es wurden Institutionen im Westen, der Mitte und im Osten der USA ausgewählt, und die Erhebung spiegelt die Motive, Erfahrungen und Wünsche der Deutschlerner wider. Alarmierend für viele German Departments müßte das Desinteresse an Literatur sein, gegenüber den bevorzugten Bereichen »Sprache selbst«, Landeskunde und Kultur (151), samt der pragmatischen Einstellung zum Gebrauchswert (156) des Gelernten. Die Autorin

setzt sich in einem kritischen Resümee mit ihrer Erhebung auseinander.

Mit ihrer »Schlußbetrachtung« beschließt sie ein straff gegliedertes, anschaulich und verständlich geschriebenes Buch, das sich gut in die Reihe der »Europäischen Hochschulschriften« des P. Lang Verlages einfügt und das zur Lektüre nachdrücklich zu empfehlen ist.

Gutknecht, Christoph:

Lauter Böhmishe Dörfer. Wie die Wörter zu ihrer Bedeutung kamen. München: Beck, 1995 (Beck'sche Reihe 1106). – ISBN 3-406-39206-7. 212 Seiten, DM 17,80

(Inula Wolter, Bielefeld)

Im Klappentext dieses kleinen Taschenbuchs ist zu lesen, daß der Autor Christoph Gutknecht Professor für Linguistik des Englischen an der Universität Hamburg ist und daß er hier Beiträge veröffentlicht, die er zuvor schon »in seiner seit Jahren beliebten Radioserie im Norddeutschen Rundfunk« (2) zu Gehör gebracht hat.

Die Kurzbeschreibung betont, daß die Darstellung mit Beispielen quer durch die europäischen Sprachen populär gehalten ist und daß der Autor »ohne Fachjargon und unakademisch [...] überraschende und vergnügliche Geschichten aus den ›böhmisches Dörfern‹ der Sprache erzählt« (2). Wer bei dem Titel also etwa an Rudyard Kiplings *Just so stories* (*Wie der Leopard seine Flecken bekam*) erinnert wird, der/die liegt nicht ganz falsch mit dieser Assoziation. Wie der Autor des *Dschungelbuchs* verfaßte Gutknecht seine Texte für ein zuhörendes Publikum, und der englische Sprachschatz liefert ihm ausnehmend viele, zum Teil recht skurril anmutende Beispiele.

Gutknecht teilt die rund 180 Textseiten in elf Hauptkapitel von recht unterschiedli-

cher Länge ein. Ihre jeweiligen linguistischen Inhalte und Anliegen betitelt er wie folgt:

1. »Sprache im Wandel« (Erweiterung, Veränderung und Einschränkung eines ursprünglichen Bedeutungsumfanges, sowie untergegangene Wörter).
2. »Wortzauber und Sprachbilder« (ein mit »geflügelten Worten« und Sprachbildern reich illustriertes Kapitel).
3. »Herkunft und Bedeutung« (z. B. vom *Schrittschuh* zum *Schlittschuh* und die Geschichte der »Hängematte«).
4. »Sind Namen Schall und Rauch?« (behandelt u. a. »Eponyme«, die Menschen, die Wörtern ihre Namen leihen« (63), und erhellt die Herkunft des Ausdrucks »Böhmische Dörfer« aus dem Buchtitel (66f.)).
5. »Was ist ein Wort?« (zeigt die Schwierigkeit, das »Wort« linguistisch zu definieren, und wie Wörterbücher sich aus der Affäre ziehen, indem sie Komposita zusammen-, mit Bindestrich oder »auseinanderschreiben«, und welche Mißverständnisse unklare Wortgrenzen insbesondere im gesprochenen Text verursachen können).
6. »Tabus und Schönrederei« (das Entstehen fester Redewendungen, die aus Umschreibungen eines Gegenstandes resultieren, dessen direkte Benennung (Tod, Sterben, Teufel ...) gesellschaftlich gemieden wird).
7. »Dialekte – ›Atem der Seele?‹« (kurzer Ausflug zu den verschiedensten Lokalfärbungen – Stichwort *Reiberdatschi* – und zu Soziolekten).
8. »Jid(d)isch und Yinglish« (Durchdringung zweier Sprachen, in letzterem Fall z. B. von Englisch mit jiddischen Wörtern, Beispiel: »I am meshugge for my sugar ...« (115).
9. »›Eindringlinge‹ oder ›Internationalismen?‹« (behandelt relativ ausführlich Fremd- und Lehnwörter sowie

die in vielen Ländern geführten Debatten um die Reinheit der Sprache, ferner Abkürzungen und so manches Akronym, also Kunstwort wie **dinks* für *double income-no kids* (136).

10. »Poeten und die Sprache« (läßt verschiedenste Künstler zu Wort kommen, wie sie »Sprachgebilde«, »Schallkunstwerke« und Metaphern »vielfarbig« zum Ausdruck bringen).
11. »Ironisches und Parodistisches« (hier geht es schließlich um das Bestreben von Sprachartisten, den Leser oder Hörer zum Lachen, Lächeln, Schmunzeln oder wenigstens Grinsen herauszufordern).

Der Textteil schließt mit einem Gedicht des Sprachmeisters Kurt Tucholsky – und zwar im damaligen wie zukünftigen bundesdeutschen »Hauptstadtdialekt«:

»Es wird nach einem happy end
im Film gewöhnlich abjebndt ...«

Nicht erst an dieser Stelle wünschte sich die Rezensentin eine begleitende Hörkassette, CD oder dergleichen, welche die reichlich in den Text eingestellten historischen Quellentexte, linguistischen Zitate, (jiddischen) Lieder, englischen und französischen Gedichte, Dialektdenkmale und Sprachkunstwerke »echt« zu Gehör brächte. Insbesondere für nicht-muttersprachliche Leser wäre solch ein begleitendes Tondokument geradezu eine Bedingung für die volle Würdigung dieses Buches.

»Um den Zugang zum vertieften Studium der historischen Bezüge zu erleichtern«, schreibt der Verfasser, werden im Anhang ein Literaturverzeichnis, ein linguistisches Glossar und Namenregister sowie ein Verzeichnis der »aufgeführten Wörter« mit Seitenangaben hinzugefügt. Dies sind die Lemmata, die im Buchtext kursiv markiert wurden. Solche Hilfsmittel erleichtern natürlich das Hin- und Herbliättern zwischen den verschiedenen

Kapiteln sowie das spätere Nachschlagen und gezielte Ansteuern einzelner Passagen.

Insgesamt bleibt aber der (offenbar auch intendierte) Eindruck der Unterhaltungslektüre bestehen, denn vielfach wird die Intention der linguistischen Wissensvermittlung durch »lautstarkes« Wortgepränge übertönt (z. B. bei »schlägefauler Nebenmensch« (20) zur Erläuterung, warum Begriffe absterben können).

Gerade im ersten Kapitel haben die jeweils kursiv gesetzten Zwischenüberschriften »Affengeil« (zweimal) und »geil oder nicht geil? – das ist die Frage« allzu offensichtlich reißerischen Charakter. Überhaupt bilden die in sehr kurzen Abständen wie in einen Zeitschriftentext eingblendeten, stets kursiven Lemmata aus o. g. Wörterverzeichnis zwar einen wirkungsvollen Blickfang, tragen aber dennoch nicht zur Erhellung der jeweiligen inhaltlichen Absicht des Autors und damit zur tieferen Gliederung des Textes bei.

Fazit für die *Info-DaF*-Leserschaft: Das, was für deutsche MuttersprachlerInnen eben den Lesegenuß ausmachen wird, nämlich die meist gehobene, bildreiche und illustrierende Ausdrucksweise Gutknechts, der so manche (deutsche) Redensart nur sinngemäß benutzt, anstatt sie herzuleiten und zu erklären (Beispiel: »Tacheles reden« 9, 113), das macht das Buch auch für fortgeschrittene DeutschlerInnen problematisch.

Als Fundgrube für »Wörtersammler« mag das Buch taugen, der Lerneffekt ist allemal ein Blick über den landessprachlichen Tellerrand. Als »Steinbruch« für Unterrichtsbausteine eines Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache kommt es aber aus den genannten Gründen kaum in Betracht.

Gutknecht legt kein »Sprachdschungelbuch« vor, aber »Böhmische Dörfer« sind ja auch nicht ganz so weit her wie der

indische Urwald, nur ihr slawischer Klang und ihr fremdartiges Namensbild sind für Deutschsprachige ähnlich geheimnisvoll und undurchdringlich.

Hönig, Hans G.:

Konstruktives Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg, 1995 (Studien zur Translation 1). – ISBN 3–86057–240–7. 195 Seiten, DM 36,80

(*Walter Schleyer, Aachen*)

Eher ein berufspolitisches denn ein im engeren Sinne übersetzungswissenschaftliches Buch legt Hönig vor. Er verfolgt damit ein doppeltes Ziel: das Selbstbewußtsein der übersetzerisch oder dolmetschend professionell Tätigen zu festigen und die besonderen Bedingungen dieser Aktivitäten denen näherzubringen, die daran partizipieren: Auftraggebern und Abnehmern. Berufspolitisch schon deshalb, weil dem Verständnis Hönigs zufolge allein übersetzungswissenschaftliche Ausbildung in die Lage versetzt, die Forderungen zu erfüllen, die an den Beruf gestellt werden, berufspolitisch aber auch, weil diesem Stand – sei es unter wirtschaftlichem Druck, sei es aus mangelnder Einsicht in die Probleme der Translation – bei den Auftraggebern wie den Abnehmern allzu oft die gebührende Anerkennung sowohl in der Honorierung als auch in der Kritik versagt bleibt. Diese doppelte Zielsetzung kommt allerdings einer Gratwanderung gleich, die sich aus dem Übergang von der Binnenperspektive zur Außenperspektive ergibt und die das Vorhaben schnell von allen Seiten der Kritik aussetzen kann. Dabei erscheint mir der globale Ansatz, wie ihn Hönig im Kapitel XI (Aufbauendes) für ein Studium »Mehrsprachige Kommunikation« konzipiert, durchaus überzeugend zu sein. Hönig gelingt es auf dem

Wege einer Modularisierung geschickt, die natürliche Konkurrenz zwischen dem fremdsprachenkundigen Fachmann und dem qualifizierten Übersetzer abzufangen, die ja bereits in den Bemühungen um die Einbindung fremdsprachiger bzw. fremdkultureller Kenntnisse in die Studiengänge selbst thematisiert ist (KMK-Sprachdiplom, Fachsprachenzerifikat).

Als These steht zunächst:

»Die Übersetzung eines Textes ist brauchbar, wenn sie funktioniert. Und zwar für diejenigen, die ein berechtigtes Interesse am Gebrauch des übersetzten Textes nachweisen können.« (74)

Der Übersetzer arbeitet als Textbauexperte. Übersetzung ist von daher nicht länger die punktgenaue Projektion aus der Ebene der einen Sprache in die andere, weil z. B. die Standards für die Textgestaltung interkulturell verschieden sind (Beipackzettel für Medikamente, Produktinformationen bei Textilien usw.). Hönig fügt dem die unvermeidliche Subjektivität des Verständnisses in jeder Kommunikationssituation hinzu, der auch der Übersetzungsprozeß unterliegt. Vom Verständnis des »Senders« nimmt der Text im Translationsprozeß zwangsläufig den Weg durch den Filter der Subjektivität des Übersetzers, ehe er dem Verstehensprozeß des Empfängers unterliegt. Dies den am Translationsprozeß Beteiligten begreiflich zu machen, ist das Anliegen Hönigs. Freilich vermag auch er nicht zu erklären, warum der Übersetzer einen Text übersetzen kann, den er selbst nicht zu schreiben vermöchte. Der Hinweis auf die Kompetenz der Textbauexperten bleibt zu unbestimmt (168).

Für die Binnenperspektive bedeutet dies, Verständnis zu gewinnen für die Notwendigkeit einer theoretischen Reflexion des Geschehens, anschaulich vorgeführt im Kapitel IV (»Fluß-Diagramme«), wo Hönig sehr überzeugend ein Wechsel-

spiel von Makro- und Mikrostrategien vertritt und auch der Intuition in Form einer Assoziationskompetenz den gebührenden Platz einräumt. Wollte man den bei Hönig schon reichlich eingesetzten Metaphern ein weiteres Bild hinzufügen, so handelt es sich bei den Makrostrategien um den Wald, den man vor der Betrachtung der einzelnen Bäume überhaupt erst einmal in den Blick bekommen muß. Der Besitz einer Ebene der theoretischen Reflexion vermittelt das Selbstvertrauen für die Praxis. Theoretische Reflexion ist notwendiger Bestandteil einer übersetzungswissenschaftlichen Ausbildung – auch wenn manche Studierende sich nur widerwillig auf diesen Weg begeben (156ff.) und dem Praktiker die Bereitschaft dazu fehlt. Übersetzung ist keine symmetrische Abbildung:

»Die Subjektivität des Übersetzens und die Individualität der Übersetzer ist also keine Übersetzer-Willkür, [...] nein, sie ist Ausdruck der notwendigen Subjektgebundenheit der Verstehensvorgänge, die nur selbstreferentiell funktionieren können.« (100)

Für die Darstellung der psycholinguistischen Vorgänge orientiert sich Hönig an Oeser/Seitelberger, wird aber dem dort vorliegenden monistischen Ansatz nicht gerecht. »Die Gehirnphysiologie weist nach, daß jede Form des Bewußtseins das ›Ich‹ zur Voraussetzung hat.« (98) Diese Annäherung an Popper/Eccles (1982) ist geradezu die Umkehr des monistischen Ansatzes. Nicht dem Ich gehört sein Gehirn, »sondern es ist genau umgekehrt: Das ›Ich‹ gehört seinem Gehirn als bloß funktionale Realität an« (Oeser/Seitelberger 190). Das Selbstbewußtsein entsteht als »substantielle Funktion«.

Problematisch ist auch der in Kapitel VIII (»Bodenproben«) unternommene Versuch, eine Interlingua als Illusion zu entlarven. Die dazu bemühte unmögliche »suprakulturelle Tasse Kaffee« (102) soll die Tätigkeit des Übersetzens als autono-

mes und opportunes Handeln vor der Gefahr der Automatisierung retten. Der Versuch ist kulturhistorisch so richtig wie er falsch ist. Wir haben eben beides: interlinguale Abweichung wie Übereinstimmung, auf einer tieferen Ebene der Semantik ebenso wie beim Lexikon der Oberfläche. In der Tradition der Übersetzungswissenschaft wird dies nicht zuletzt dokumentiert in den Arbeiten von Nida (1964) und Nida/Taber (1969). Dies zu untersuchen macht einen Teil der Sprachvergleiche aus. Nicht zu leugnen ist aber auch, daß neue Weltzusammenhänge neue interlinguale Gemeinsamkeiten schaffen, die zumindest in Teilbereichen standardisiert Wirklichkeit abbilden. Und dort – Europa läßt grüßen – sind auch die computergestützten Hilfen sinnvoll. Daß die Wiedergabe fester Termini durch eindeutige Entsprechungen in der Übersetzung etwa in theologischen Texten des Mittelalters ebenso ein Anliegen wie ein Problem sein kann, erweist der Hinweis eines der Herausgeber der *Summe gegen die Heiden* des Thomas von Aquin: »Der Wunsch, Begriffe immer in jeweils eine einzige deutsche Entsprechung zu übertragen, grenzt häufig ans Unlösbare.« Einer der Auswege ist, »daß manche festen Termini der Eindeutigkeit zuliebe lateinische Fremdwörter bleiben« (Aquin, XV). Ohne Datenbank und ohne Rechnerunterstützung wäre aber die angestrebte Einheitlichkeit heute kaum noch wirtschaftlich zu erreichen gewesen. Gegenüber dem Zettelkasten ist die Arbeitserleichterung unverkennbar. Daß derartige Verfahren nicht schlechthin auf alle translatorischen Prozesse – und auf literarische Texte eher nicht – übertragen werden können, muß aus der Zielsetzung des Buches heraus allerdings auch verdeutlicht werden.

Eines der Ziele der Erarbeitung einer theoretischen Basis für das Übersetzungsgeschehen ist auch die Suche nach

einer sachgerechten Grundlage für die Übersetzungskritik. Es gilt eine Basis für die Arbeit der Übersetzer zu schaffen und zugleich ihre Partner vor vorschnellen und unangemessenen Urteilen zu bewahren. Dieser Aufgabenstellung widmet Hönig das Kapitel IX (»Sanierung«) mit fünf lesenswerten Abschnitten. Im Mittelpunkt steht dabei eine Kritik an Hanswilhelm Haefs vielgescholtener Übersetzung von »Lemprière's Wörterbuch«. Hönig verbindet sein Bekenntnis zu einer begründet wertenden Kritik mit einer Kritik an der weit verbreiteten Unverbindlichkeit. Zu oft stünden sich gegensätzliche Auffassungen zu ein und demselben Text gegenüber. Erstaunlich sei auch – so unter Bezugnahme auf die Kritik von Gerzymisch-Arbogast – die Zurückhaltung der Fachleute selbst. Fraglich bleibt indes, ob Hönig hier wirklich einen Ausweg bieten kann:

»Rettung kann hier nur von einer wissenschaftlich fundierten Übersetzungskritik kommen. Aber es muß eine Übersetzungskritik sein, die [...] sich zu Bewertungen bekennt.« (125)

So einfach scheint die Angelegenheit aus rezeptionsästhetischer Sicht indes nicht zu sein. Wie die Originale unterliegen auch ihre Übersetzungen dem Wandel der Rezeption und die Vorbehalte von Heidrun Gerzymisch-Arbogast gegen eine abschließende Bewertung scheinen bedenkenswert, zumal die literarische Wirkungsgeschichte einer Übersetzung keinesfalls immer in Abhängigkeit von ihrer Qualität gegeben ist, wie allein schon der Wunsch nach einer revidierten Fassung gerade bei in den Kanon aufgenommenen Werken verrät. Wirkungsgeschichte findet trotz der Mängel der Übersetzung statt, und eine andere anzunehmen, wäre Spekulation. Ob sich dann die neue, »bessere« Übersetzung durchsetzen kann, bleibt als Frage durchaus offen, kann andererseits aber überset-

zungswissenschaftlich auch kaum beantwortet werden. Schließlich wirken auch im literarischen Betrieb oft andere, wirtschaftliche Gesetze, die Hönig eher unberücksichtigt läßt, wenn er einen Übersetzer von Trivialromanen zu Wort kommen läßt, in dessen Ermessen scheinbar die Verkürzung von Texten gestellt ist. Das »heilige Original« unterliegt auch bei literarischen Texten verlegerischen Gewinnüberlegungen. Das war schon immer so, im Falle der Erstrezeption von Balzac z. B. durchaus auch auf Kosten der literarischen Qualität. Über diesen Aspekt teilt der befragte Übersetzer soweit erkennbar nichts mit, stellt er doch den Text als seine Entscheidung vor. Vermutlich ist er nach den Hintergründen für seine Verkürzung auch nicht gefragt worden (125f.).

Bei seinem Versuch, die professionelle Übersetzung für einen Berufsstand zu reklamieren, neigt Hönig allerdings dazu, in der Beurteilung funktionierender Übersetzungen den eigenen Kriterien nicht mehr gerecht zu werden, wenn die ständischen Grenzen überschritten werden. Bereits im Kapitel I (Eröffnungen) wird ein Ausrutscher konstatiert und mangelnder Professionalität zugeschrieben. Die deutschen Nachrichten vermeldeten am 11.5.94, der Parteivorsitzende der Labour-Party, John Smith, sei einem »Herzanfall« erlegen, für Hönig Anlaß, einen groben Schnitzer zu konstatieren, da dem englischen Original »heart attack«, das deutsche Wort »Herzinfarkt« entspreche, der deutsche Leser also über die wahre Todesursache falsch informiert worden sei. Dem mag aus Expertensicht so sein, jedoch beeinträchtigt die Ungenauigkeit den Nachrichtenwert für den Durchschnittsleser wohl kaum, ganz abgesehen davon, daß man laut *Duden* auch an einem Herzanfall sterben kann. Der Adressat der Nachricht ist wohl kaum die Ärzteschaft, und die wird sich von ihrem Fachwissen ausgehend gege-

benenfalls einen eigenen Reim machen, wenn die Aussage medizinisch allzu laienhaft erscheinen sollte. Und Hönig liefert noch einen zweiten Beleg für zweifelhafte Überlegenheit des Experten, wenn er aus einer regionalen Tageszeitung die Überschrift eines Artikels zu Stewart Grangers 85. Geburtstag zitiert: »Beau, Brummel und Rebell« (117). Sieht man von den wenigen Spezialisten für das Dandywesen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und deren Wissen um Beau Brummel einmal ab, wird der durchschnittliche Leser die zwar falsche Übersetzung, aber nachvollziehbare Charakterisierung des Filmstars wohl gerade in dieser falschen Form ebenso originell wie treffend finden können. Dies sei nun nicht als Plädoyer für die falsche Übersetzung mißverstanden. Sprachlich richtig sollte eine Übersetzung schon sein, aber auch die falsche funktioniert. Sie erleichtert in unserem Falle dem Durchschnittsleser geradezu die Rezeption, was freilich den »gebildeten« und besserwissenden Leser amüsieren oder gar stören mag. »Akzeptables akzeptieren« ist denn auch wohl zu Recht die von Hönig vorgeschlagene Formel, die vor kleinlicher Kritik am ehesten bewahrt.

»Es ist offenbar sehr schwierig, zu akzeptieren, daß die überwiegende Mehrheit der Texte – Ausgangs- oder Zieltexte – keine »heiligen Originale« sind, für die es nur eine und diese Form gibt. Das Gegenteil ist richtig: Die weitaus überwiegende Mehrheit aller Texte läßt in vielen Teilen eine mehr oder weniger weite Bandbreite von Variationen zu, ohne daß sich an ihrer Funktion etwas ändert.« (138)

Dies gilt sogar für falsche Übersetzungen und deren Folgen für die Rezeption. Daß andererseits auch undiplomierte »Laien« – und zumal auf dem Gebiete der literarischen Übersetzungen – große Leistungen vollbrachten und es immer noch tun,

bleibt bei der standespolitischen Betrachtungsweise Hönigs zu wenig beachtet.

Für den Studienanfänger wie für interessierte Partner des Kommunikationsvorgangs Übersetzung scheint mir hier eine gelungene Einführung vorzuliegen, die »Gesprächsstoff« liefert. Sie macht deutlich, warum Übersetzungskompetenz eine untrennbare Einheit von theoretischer Reflexion und von gediegenen sprachpraktischen und fachlichen Kenntnissen ist. Dabei findet sich allerdings am Ende die von Hönig behauptete eigenständige Übersetzungswissenschaft unvermeidlich wieder als ein faszinierender Ausschnitt einer allgemeineren angewandten Sprachwissenschaft. Überzeugend wirkt die Darstellung auch, weil sie über die engere traditionelle Übersetzungstheorie hinausweist und u. a. psycholinguistische Aspekte mit einbezieht. Ob der Text allerdings zu einer nachhaltigen Besserung der Situation der Übersetzer am Markt beitragen kann, muß offen bleiben. Dennoch sei das Buch als anregende Einführungslektüre empfohlen.

Literatur

- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: Francke, 1995 (UTB 1846).
- Beier, Rudolf; Forner, Werner: »Zum Stand der Fachsprachenlehre am SISIB«. In: Schaefer, Burkhard (Hrsg.): *Siegerer Institut für Sprachen im Beruf (SISIB)*. Essen: Die Blaue Eule, 1994 (Siegener Studien 54), 149–164.
- Oeser, Erhard; Seitelberger, Franz: *Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Popper, K. R.; Eccles, J. C.: *Das Ich und sein Gehirn*. München; Zürich 1982.
- Nida, Eugene A.: *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translation*. Leiden 1964.
- Nida, Eugene A.; Taber, C. R.: *Theorie und Praxis des Übersetzens, unter besonderer Be-*

- rücksichtigung der Bibelübersetzung*. Weltbund der Bibelgesellschaften, o. O., 1969.
- Thomas von Aquin: *Summe gegen die Heiden*. Dritter Bd., Teil 1. Hrsg. und übersetzt von Karl Allgaier. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.
- Duden: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1977, Bd. 3.

Inglehart, Ronald:

Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt/M.: Campus, 1995. – ISBN 3-593-35223-0. 546 Seiten, DM 78,-

(Marlis Wilde-Stockmeyer, Kassel)

Im Zentrum dieser umfangreichen, im weitesten Sinne politologischen und sozialwissenschaftlichen Untersuchung zur Kultur von Ronald Inglehart stehen Normen, Wertungen, Grundeinstellungen, Einschätzungen der Menschen aus unterschiedlichen Ländern und damit verbunden die Frage nach den Gründen und den Zusammenhängen, die zu einer Veränderung von Kulturen führen. Als ebenso wichtig wird die Frage nach den Folgen dieser kulturellen Veränderungen angesehen. Konkret geht es um die Auswirkungen wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Veränderungen auf die Kulturen und den Einfluß dieser Kulturen wiederum auf die Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Kultur wird somit, wie in der aktuellen DaF-Diskussion auch, nicht als eine statische, sondern als eine dynamische Größe definiert: Kultur ist veränderbar und sie verändert sich.

Schwerpunktmäßig werden Industrieländer untersucht, aus denen auch das meiste Datenmaterial stammt. Über einen Zeitraum von 20 Jahren hinweg wurden regelmäßig repräsentative Umfragen zu Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensmustern von Bürgern

und Bürgerinnen in zwölf westlichen Industrieländern durchgeführt («Eurobarometer»). Darüber hinaus bezieht Inglehart empirische Daten aus anderen Studien, die in fünf Kontinenten ermittelt wurden, in die Untersuchung ein. Langzeituntersuchungen betreffen u. a. Fragen nach gesellschaftlichen Prioritäten, nach Einstellungen zum Beruf, zum Geld, aber auch nach der Lebenszufriedenheit und dem Glück.

Warum das Beharrungs- bzw. Veränderungspotential in verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich ist, wird mit Hilfe dieser umfangreichen Datenmaterialien analysiert. Faszinierend sind dabei sowohl die interkulturellen als auch die diachronen Vergleiche. Eine Fülle von Faktoren wird bei den Untersuchungen zum kulturellen Wertewandel berücksichtigt, z. B. Änderungen von religiösen Einstellungen und Geschlechterrollen. Inglehart unterscheidet im intrakulturellen Kontext lang- und kurzfristige Veränderungen, d. h. Veränderungen, die sich sehr langsam über Generationen hinweg oder aber innerhalb der Generationen auswirken. Da der Autor die festgestellten Veränderungen immer im gesellschaftspolitischen Kontext analysiert und interpretiert, entgeht er auch der Gefahr, unterschiedliche Mentalitäten als völkische Wesensschau mißzuverstehen. Zu aufschlußreichen aktuellen Ergebnissen führen die Analysen materialistischer und postmaterialistischer Wertprioritäten in westlichen Industrieländern und im Vergleich dazu in Japan, China, Hongkong bzw., stellvertretend für osteuropäische Länder, in Polen und Ungarn.

Fazit: DaF/DaZ-Lehrenden, die sich mit Landeskunde und insbesondere der interkulturellen Thematik befassen, bietet diese umfangreiche Untersuchung sowohl vielfältige Anregungen als auch

Material zum Nachschlagen. Das Buch sollte in keiner DaF-Bibliothek fehlen.

Keller, Rudi:

Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens. Tübingen; Basel: Francke, 1995 (UTB 1849). – ISBN 3-8252-1849-5. 276 Seiten, DM 29,80

(*Enrique Huelva Unternbäumen, Bielefeld*)

Will man das hier zu würdigende Werk von Rudi Keller in eine bestimmte (post-)theoretische Bewegung einordnen, so könnte das Prädikat »Doppelpostismus« legitim erscheinen.

Die hiermit suggerierten Diskontinuitäten, welche die geistesgeschichtliche Platzierung des Werkes zu determinieren helfen könnten, entstünden aus der Auseinandersetzung mit den im Kategoriengerüst der strukturalistischen Semiotik beobachtbaren Paradoxien und aus der Absage an die neuen und letztlich in der Radikalität ihrer Erneuerungsabsicht als nicht gelungen betrachteten poststrukturalistischen Ansätze. Daß Semiotik nur entweder strukturalistisch oder poststrukturalistisch betrieben werden kann und daß das bereits allorts angekündigte Ende des Poststrukturalismus zugleich auch den Tod der Semiotik in einer postpoststrukturalistischen Epoche impliziere, ist eine Position, die, wenngleich nicht explizit geäußert, doch den impliziten Rahmen der vom Autor dargelegten Reflexionen bildet. Semiotik in seiner substantivischen Form braucht ja nicht umsonst in Kellers Buch keine einzige Erwähnung zu finden.

Worin besteht nun das angestrebte Novum? So wie die erste Diskontinuität, jene nämlich zwischen Strukturalismus und Poststrukturalismus, handelt es sich hierbei um keine markante Akzentverschiebung im Haupterkenntnisinteresse. Wie in der Strukturalismuskritik gilt die-

ses dem Prozeß der Sinnschaffung, den Bedeutungspraktiken im Diskurs. Bestand der Übergang von der strukturalistischen zur poststrukturalistischen Zeichenanalyse in einer Umgewichtung innerhalb des dichotomalen Apparats der strukturalistischen Semiotik (von der Synchronie zur Diachronie, von der *langue* zur *parole*), ohne dieses jedoch letztlich mit dem Vollzug einer theoretischen Neuformulierung zu überwinden, so versucht man nun aus den Auseinandersetzungen mit den alten Paradoxien des semiotischen Strukturalismus theoretische Fruchtbarkeit zu gewinnen. Als ein solcher Beitrag »zu einer Theorie semiotischen Wissens« (wobei in diesem Fall die Betonung auf »Wissen« zu legen ist) präsentiert sich das Opus von Rudi Keller.

Den Ausgangspunkt für die Überlegungen des Autors und zugleich das Kaleidoskop für die Betrachtung einer durchaus umfangreichen Literatur zum Thema bildet die Grundannahme, daß

»die Fähigkeit zu kommunizieren eine exploitative Nutzung der Interpretationsfähigkeit des anderen [darstellt], in dessen Zügen Zeichen *emergieren*« (Hervorhebung vom Rez., 253).

Zeichen mit ihren beiden Aspekten Form und Bedeutung »sind nicht Voraussetzungen unserer kommunikativen Bemühungen, sondern deren (meist unintendierte) Folge« (9). Diese Grundannahme impliziert: 1) daß eine (zu bestimmende) Korrelation zwischen den Formen (der Nutzung) der Kommunikationsfähigkeiten, den Zeichentypen und ihren »Metamorphosen« besteht, und 2) daß aus der Bestimmung der Einheit dieser Differenz die Bestimmung dessen resultiert, was ein Zeichen ist. Die Ausarbeitung und Untermauerung dieser beiden zentralen Punkte strukturieren das Werk Kellers in zwei thematische Hauptteile (mit Punkt 2 befassen sich Kap. 1 und 2; mit Punkt 1 Kap. 3 bis 5).

Die hohe Komplexität und Mannigfaltigkeit der Thematik des Buches zwingt den Rezensenten zu einer selektiven (und mit Sicherheit auch sehr subjektiven) Vorgehensweise bei der inhaltlichen Wiedergabe. Mein Augenmerk möchte ich im folgenden auf die Reflexionen des Autors über die Natur und Genese der Bedeutung der Symbole richten. Bedeutung ist für Keller generell eine Folge der kommunikativen Bemühungen. In einem zweiten Schritt wird daher zu überprüfen sein, ob und gegebenenfalls auf welcher Abstraktionsebene die von Keller vorgeschlagenen kommunikativen Tätigkeiten, welche die symbolische Bedeutungs-genese und -veränderung voraussetzen, allgemeine Bedingungen für den Entstehungsprozeß von Zeichen (welcher Art auch immer) repräsentieren. Gefragt ist hier nach der Einheit der Differenz.

Bedeutung ist für Keller ein konstitutives Element des Zeichens. Sie ist »die Eigenschaft, vermöge derer das Zeichen interpretierbar ist« (109). Damit ist die Kategorie der Bedeutung weder auf der ontologischen Ebene der Dinge angesiedelt, noch auf der epistemologischen der Gedanken, wie von mentalistisch bzw. kognitivistisch konzipierten Zeichentheorien vertreten wird (vgl. Kap. 3). Bedeutung ist dem Zeichen inhärent, zu ihm gehörend, also nur linguistisch (im Falle von natursprachlichen Zeichen) zu konzipieren. Daß etwas ein Zeichen ist und damit ein Ding mit einer Bedeutung, heißt demnach nicht, daß es außer dem Ding noch ein weiteres (konkretes oder abstraktes) Ding gibt, das seine Bedeutung ist und das wir kennen müssen, damit wir seine Bedeutung kennen. Diese Auffassung ist – wie aus dem historischen Teil der einleitenden Kapitel des Buches hervorgeht – nichts Neues. In der nach-wittgensteinschen Diskussion ist sie vor allem von jenen Autoren vertreten und entwickelt worden,

welche auf der Basis einer instrumentalistischen Interpretation der bedeutungstheoretischen Postulate des Wittgensteins der *Philosophischen Untersuchungen* eine handlungs- bzw. eine gebrauchstheoretische Semantik zu konzipieren versucht haben.

In vielen Aspekten bleiben allerdings die Überlegungen des Autors hinter den Ergebnissen dieser Arbeiten zurück, wodurch – wie ich meine – einige Probleme theoretischer Natur entstehen, v. a. im Bezug auf den Entwurf einer allgemeinen Theorie der Zeichengeneses und -metamorphose.

Wie bereits erwähnt, besteht für den Autor die Bedeutung eines Zeichens in dem, was es interpretierbar macht. In gebrauchstheoretischer Manier kommt Keller bei der Spezifizierung dieser allgemeinen Aussage hinsichtlich der Bedeutung von Symbolen auf die Formel: »Was das Symbol interpretierbar macht, ist die Regel seines Gebrauchs in der Sprache« (128), und weist darüber hinaus darauf hin, daß das Determinationssystem *Bedeutung* seine Existenz der kommunikativen Praxis verdankt. Sie ist es auch, die es macht, daß Bedeutungen sich ändern (vgl. 189–202). Die Bedeutung eines Symbols, d. h. in dem hier anvisierten Sinne die Regel seines Gebrauchs in der Sprache, muß folglich mit Konzepten der kommunikativen Praxis in Verbindung gebracht werden. Die mit diesen Konzepten erschlossenen Phänomene bedingen (wie stark und direkt auch immer) die Genese und Veränderung des Determinationssystems *Bedeutung*. Der Autor rekurriert hier auf bekannte Kandidaten:

»Was der Sprecher meint, nenne ich *Sinn* der Äußerung. Ich will somit das, was der Interpret kennt, wenn er sein Interpretationsziel erreicht hat, Sinn der Äußerung nennen. Mittels der Bedeutung der Zeichen versucht der Interpret, den Sinn ihrer Verwendung zu entschlüsseln. Gegenstand der

Interpretation ist der geäußerte Satz mit seiner Bedeutung; Ziel der Interpretation ist der Sinn. Der Sinn einer Symbolokkurrenz ist die Kommunikationsintention, die der Sprecher mit der Verwendung des Symbols verfolgt. [...] Der Sinn ist der Zweck des Einsatzes sprachlicher Mittel; der Sinn ist nicht der Gegenstand, »für« den das Zeichen »steht«. Allerdings gehört zum Erkennen einer Intention auch das Erkennen des Objekts der Intention, d. h. die Referenzfixierung. [...]

Wenn ich die Bedeutung nicht kenne, d. h. wenn ich nicht weiß, zu welchem Zweck ein Symbol normalerweise regelkonform verwendet wird, werde ich auch nicht herausfinden können, wozu du es gerade verwendest«. (130)

Ohne zu sehr ins Detail gehen zu wollen, sei zunächst auf einige definatorische Unklarheiten hingewiesen. Offensichtlich kann man die beiden Bezeichnungsakte in den ersten zwei Sätzen dieses Zitats nicht mit der logischen Partikel »und« verbinden. Dies ist mit Sicherheit nicht die vom Autor präferierte Interpretationsweise. Aus den weiteren Erläuterungen kann man vielmehr entnehmen, daß für Keller bereits im Äußerungsakt das Geäußerte »sinnvoll« wird, unabhängig von einer (wie auch immer festzustellenden) gelungenen oder mißglückten Interpretationstätigkeit. Ziel dieser Tätigkeit ist ja der (bereits im Äußerungsakt konstituierte) »Sinn« (130).

Der für die Bedeutungs-genese und -veränderung relevante Äußerungssinn (Metaphorizität als erste Stufe in einem Bedeutungsveränderungsprozeß ist ja pragmatischer und nicht semantischer Natur; vgl. hierzu 174ff.) ist demnach der im Äußerungsakt vom Sprecher produzierte.

Ich möchte auf die interne Struktur dieser vom Autor vorgeschlagenen monologischen Konzeptualisierung der Sinnkonstitution nicht weiter eingehen. Hingewiesen sei lediglich auf die meines Erachtens nicht vertretbare Identifizierung von

Sinn, Kommunikationsintention und kommunikativem Zweck. Sinn entsteht (oder auch nicht) im Akt des Kommunizierens, in der Kommunikation selber. Zwecke und Intentionen sind dagegen der Kommunikation prinzipiell etwas Fremdes. Sie beeinflussen mit Sicherheit die Sinnkonstitution, sind aber mit dieser und ihren Ergebnissen nicht gleichzusetzen. Entscheidender scheint mir ihre Validität und Brauchbarkeit für die vom Autor präsentierte Gesamtkonzeptualisierung. Denn, wenn der Sprachgebrauch und die Sinnkonstitution – als eine seiner möglichen Folgen – der Ursprung von Bedeutungsphänomenen sind – so wie der Autor es nahelegt –, dann darf dieser Sinn kein individueller sein, sondern einer, der Gegenstand eines Konventionalisierungsprozesses werden kann. Es gibt weder eine okkasionelle Verwendung einer Zeichenokkurrenz, noch Verwendungsweisen, welche nicht intersubjektiven Charakter besitzen. Gegenstand einer Konvention kann per definitionem nur das sein, was geteilt ist. Das Gleiche gilt für den Gegenstand eines Konventionalisierungsprozesses, auch wenn es sich – wie beim Fall einer metaphorischen Verwendung und der daraus unter bestimmten Bedingungen resultierenden Entmetaphorisierung (219–252) – um seine embryonische Phase handelt, d. h. um die Konstitution des Gegenstandes eines möglichen Konventionalisierungsprozesses.

Die metaphorische bzw. metonymische Äußerungsbedeutung einer Zeichenokkurrenz als Ergebnis der Anwendung des ikonischen bzw. symptomischen Interpretationsverfahrens auf das Resultat einer symbolischen Sinnkonstitution (174ff.) kann nur in und durch Kommunikation zustandekommen. Etwas wird nicht durch seine »interpretative Nutzung« zum Zeichen (wie der Autor für Symptome postuliert, vgl. 118–123) oder

etwa dadurch, daß man die Absicht hat, es als solches zu verwenden (wie für die Ikone nahegelegt wird, vgl. 123–128), sondern nur in dem Maße, wie sie Kommunikation konstituieren. Auf dieser Basis läßt sich vielleicht eine Einheit der Differenz der auf der Grundlage verschiedener Interpretationsverfahren etablierten unterschiedlichen Zeichentypen finden.

Kraft, Helga:

Ein Haus aus Sprache. Dramatikerinnen und das andere Theater. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1996. – ISBN 3-476-01279-4. 233 Seiten, DM 48,–

(*Astrid Volmer, Aix-en-Provence*)

Wohlklingende und vielversprechende Titel können einer Abhandlung schaden, wenn der neugierige Leser (im vorliegenden Fall wird es sich wohl meist um eine Leserin handeln) vor allem die Unangemessenheit des Titels erkennt.

Ein Haus aus Sprache. Dramatikerinnen und das andere Theater – dieser schöne Titel, der eine Äußerung Gerlind Reinshagens aufnimmt (38), läßt erwarten, daß es um die sprachliche Gestalt von Theaterstücken von Frauen geht, deren Andersartigkeit durch eine genaue Textanalyse und durch den Vergleich mit Theaterstücken männlicher Autoren erwiesen werden soll. Um Theaterstücke von Frauen geht es wirklich (meist), ihre Andersartigkeit ist tatsächlich Gegenstand der Untersuchung, doch wird diese selten analytisch begründet, sondern trotz feststellbarer »Anpassungsstrategien« (56, Bezug auf Carlotte Birch-Pfeiffer) nur wortgewaltig postuliert. Der Vergleich mit dem »an patriarchalischen Belangen orientierten Kanon« (Vorwort, XI), der eine Begründung der Andersartigkeit bringen könnte, scheint in den Augen der Autorin

Helga Kraft, Leiterin des Center for Women's Research an der University of Florida (so die Information des Klappentextes) ideologisch jedoch nicht opportun zu sein.

Das Projekt dieses Buches von gut 200 Seiten ist sehr ehrgeizig: Es handelt sich um nichts Geringeres als einen Parcours durch die Theaterproduktion von Frauen vom Mittelalter (Hrotsvith von Gandersheim) bis heute (Bettina Fless). Die Darstellung ist in sieben Kapitel und zwei Teile gegliedert, von denen der erste unbekannte oder vergessene Autorinnen der Literatur bis »nach 1945« (so die Periodisierung in Kapitel 4) vorstellt und der zweite exemplarisch unter den Gesichtspunkten der normativen Heterosexualität (Kapitel 5), des (Sprach-) Experiments (Kapitel 6) und des Faschismus (Kapitel 7) Stücke von Gegenwartsautorinnen bespricht. Else Lasker-Schüler (1869–1945) und Marieluise Fleißer (1901–1974) mit dem Argument, daß sie »erst in den 70er Jahren durch die Frauenbewegung wiederentdeckt und neu gewürdigt« wurden (101), zu den zeitgenössischen Autorinnen zu zählen, ist ein literaturgeschichtlicher Anachronismus, der jedoch zeigt, daß es Kraft viel mehr um die Wirkung der Autorinnen geht als um ihre Texte. Angesichts des gigantischen Bearbeitungszeitraums von rund 1000 Jahren und der begrenzten Seitenzahl (mathematisch stünden jedem Jahrhundert zwanzig Seiten zur Verfügung) rechtfertigt sich nicht der Vorwurf, Wichtiges übergangen zu haben. Im übrigen lassen sich bedeutsame Auslassungen nicht feststellen, womit ein erster Hinweis auf die Marginalisierung der von Frauen verfaßten Theaterliteratur gegeben ist und die Berechtigung einer Abhandlung wie der vorliegenden folglich außer Frage steht. Würde sich Kraft darauf beschränken, auf Lücken im kulturellen Gedächtnis aufmerksam zu machen,

würde sich die interessierte Leserin (und möglicherweise ja sogar auch der ein oder andere Leser) vermutlich schnell in die Bibliothek begeben, um die Lücken zu schließen. Diese Ergänzung zur kanonisierten Literaturgeschichte hätte gewiß einen bereichernden Effekt. Aber leider wird das Bedürfnis, die besprochenen Texte zu lesen oder als Theaterinszenierung zu erleben, gebremst, weil Kraft die Texte häufig dazu benutzt, entweder Kategorien der von ihr bevorzugten *Gender Studies* zu illustrieren oder in analytisch meist unscharfer Weise Bezüge zu post-theoretischen Theoremen »im Sinne« – so eine oft verwandte Formulierung – Lacans (z. B. 105) oder Kristevas (z. B. 123) herzustellen. Ihre Textanalysen sind – sofern sie über eine Inhaltsangabe hinausgehen (daß Kraft viele Inhaltsangaben gibt, ist keinesfalls zu kritisieren, da es ihr ja darum geht, unbekannte Autorinnen bekannt zu machen) – Applikationen eines bestimmten Wissenschaftsverständnisses und stehen nicht im Dienst der Texte, deren »Eigenwert« (6) doch eigentlich erwiesen werden sollte.

Anliegen ihres »Buch« (der häufige und undifferenzierte Gebrauch des Terminus *Buch* für jede Art selbständig publizierter Texte ist bei einer Philologin merkwürdig) ist es, »exemplarisch den Prozeß zu analysieren, der die Dramatikerinnen in den deutschsprachigen Ländern der Vergessenheit preisgab« (4). Krafts Anliegen besteht also darin, eine Art Verdrängungsgeschichte der von Frauen verfaßten Theaterstücke zu schreiben. Dies ist eher eine soziologisch-kulturwissenschaftliche denn eine genuin literaturwissenschaftliche Fragestellung. Sie erklärt jedoch, warum Kraft besonders im ersten Teil ihrer Studie fast ohne Primärzitate auskommt (aber relativ viele Zitate anderer Forscherinnen anführt) und bei den bibliographischen Angaben am Schluß eines Kapitels nicht

Primär- und Sekundärliteratur trennt. Letzteres ist kein unbedeutender Formfehler, sondern symptomatisch dafür, daß Kraft literarische Texte vorrangig als Dokumente für die soziale und psychologische (Unterdrückungs-) Situation von Frauen liest. Primär- und Sekundärliteratur haben für sie somit die gleiche Funktion und brauchen folglich nicht von einander getrennt zu werden. Die literarischen Texte von Frauen werden so aber zum Vorwand eines im Prinzip in den verschiedenen Lebensbereichen einklagbaren Feminismus, der sich für das Spezifische der Literatur wenig interessiert.

Auch der oft beschworene innovative Charakter der Analysen vom »postmodernen Standpunkt« (11) aus ist nicht überzeugend. Erstens bleibt es der Phantasie des Lesenden überlassen, sich vorzustellen, was mit dieser Kategorie anderes gemeint sein könnte als der Verweis auf einen bestimmten Jargon, und zweitens finden sich in Krafts Darstellung wiederholt sehr konventionelle *l'homme et l'oeuvre*-Vorstellungen, die innerhalb der Literaturwissenschaft gewiß nicht als innovativ gelten können (12, erstes Beispiel). Hinter den als avantgardistisch ausgegebenen Kategorien stehen zwei konservative Denkmuster, nämlich die Vorstellung, Literatur könne als Dokument gelesen werden und die Annahme, Literatur sei Ausdruck der Lebenswirklichkeit ihrer Autorin.

Die interessanten Fragen, die eine Untersuchung, die sich in ihrem Titel explizit auf Sprache bezieht, mindestens aufwerfen sollte, kann auch Kraft nicht ganz vermeiden. Kapitel 6, das sich mit der Sprache im Theater von Frauen befaßt, beginnt mit folgendem Satz:

»Die Frage, ob und warum sich denn Stücke von Frauen von Männerstücken im allgemeinen ästhetisch unterscheiden, soll hier nicht gestellt werden.« (132)

Man kann jedoch nur, wenn man sich dieser Frage nähert, erfahren, ob es das »andere Theater«, auf das der Titel verweist, gibt und worin seine andere ästhetische Qualität liegt. Es wäre interessant zu wissen, ob und ggf. in welcher Weise literarisch produktive Frauen ein anderes Verhältnis zur Sprache haben als Männer. Diese Frage kann jedoch nur beantwortet werden, wenn man die Texte in ihrer sprachlichen Gestalt ernst nimmt und nicht sogleich einen modisch gewordenen Wissenschaftsdiskurs auf sie appliziert.

Dieses Verfahren, vorgegebene Muster auf Texte anzuwenden, überschreitet die Grenze zur Lächerlichkeit, wenn die Textfiktion von der aktuellen Wirklichkeit nicht mehr deutlich getrennt wird. Dies unterläuft Kraft im siebten Kapitel, das eine Auseinandersetzung mit dem »fremde[n] Ich auf der Bühne« (Kapitelüberschrift) und dem Faschismus ist, wiederholt und besonders auffällig (vermutlich, weil sie sich bei diesem Gegenstand weniger hinter Versatzstücken der Forschung versteckt). Ein Beispiel:

»Obgleich in Reinshagens Stück [*Sonntagskinder*] der Antisemitismus ausgespart ist und Xenophobie nur kurz in einer Szene mit einem Polen gestreift wird, gelingt es ihr jedoch zu zeigen, daß die deutsche nationale Identität nach dem Zweiten Weltkrieg viele alte Charakteristiken [sic] aufweist. Die ›Obrigkeit‹ wendet weiter Gewalt an: z. B. konnte noch am 12. November 1995 konstatiert werden, daß der Mord an fünf türkischen Frauen in Solingen (1993) zwar der bisher letzte in einer Reihe von Ausländermorden war, jedoch die Gewaltanwendung und Belästigungen durch die Polizei seit 1990 um das vierfache zugenommen haben.« (196/197)

Ein literarischer Text wird als Beleg für eine außerliterarische Wirklichkeit genommen, von der im Text nicht einmal die Rede ist!

Wenn auch vom philologischen Standpunkt aus grundsätzliche Einwände ge-

gen Krafts Argumentation erhoben werden müssen, bleibt ihr doch das Verdienst, auf nur gut 200 Seiten auf vergessene Texte aufmerksam gemacht zu haben.

Latzel, Sigbert:

Lernschwierigkeiten mit deutschen Synonymen. Teil I: Eine Analyse von 30 Gruppen sinnverwandter stammgleicher Verben. Heidelberg: Groos, 1995. – ISBN: 3-87276-740-2. 157 Seiten, DM 28,-.
Teil II: Übungen zu 30 Verbgruppen. Heidelberg: Groos, 1995. – ISBN 3-87276-741-0. 91 Seiten, DM 18,80

(*János Mohácsi/Zsuzsanna Antal, Budapest/Ungarn*)

Sigbert Latzel veröffentlicht nicht zum ersten Mal ein Buch, das den Lernenden der deutschen Sprache eine große Hilfe bietet. 1986 erschien *Sprechen von? Sprechen über?* 1987 *Die Verben »wissen«, »kennen« und »können«* beim Hueber Verlag in München. Er hat in verschiedenen Fachzeitschriften (*Deutsche Sprache, Zielsprache Deutsch*) zahlreiche Artikel publiziert, in denen er sich auch mit dem Gebrauch der deutschen Verben befaßte.

Sein neues Werk in zwei Bänden mit dem Titel *Lernschwierigkeiten mit deutschen Synonymen* ist nach Ansicht des Autors Germanistikstudenten, praktizierenden Deutschlehrern, und Lexikographen mit deutscher Muttersprache zu empfehlen. Der Band analysiert dreißig Gruppen stammgleicher synonyme Verben. Die Zielsetzung besteht darin, zu untersuchen, inwiefern sich die Bedeutungen und der Gebrauch der Verben innerhalb der einzelnen Verbgruppen voneinander unterscheiden.

Einzelne Gruppen der Verben mit verschiedenen Präfixen wurden schon mehrmals von anderen Autoren unter-

sucht, aber unter anderen Gesichtspunkten. Hierzu kann als Beispiel das Buch von W. Müller: *Leicht verwechselbare Wörter* (Duden-Taschenbücher, Bd. 17) angeführt werden, in dem die Verben mit Präfixen aufgrund ihrer Verwechselbarkeit analysiert werden. Im vorliegenden Buch von Sigbert Latzel ist dieser Aspekt nicht das Kriterium der Bearbeitung.

Der erste Band enthält die Analyse von dreißig Verbgruppen, je nach der Gemeinsamkeit der Bedeutungen, nach dem Gebrauch der gleichstämmigen Verben, nach den syntaktischen und semantischen Abweichungen und nach den Möglichkeiten ihrer Austauschbarkeit. Unseres Wissens hat bisher noch niemand die Verben mit Präfixen unter diesen Gesichtspunkten analysiert, obwohl eben diese Annäherung an das Thema für die Deutschlernenden von großer Bedeutung ist.

Wie der Autor eingesteht, hat er nach keiner einheitlichen linguistischen Theorie gearbeitet. Die syntaktischen Muster wurden je nach ihrer Bedeutung ausgewählt. In jedem Kapitel seiner Analyse werden unter dem Titel »Differenzierung« Faustregeln aufgestellt, die dann unter dem Titel »Erläuterungen« ausführlich – durch Beispiele illustriert – erklärt werden.

Die Abschnitte, in denen die einzelnen Verbgruppen behandelt werden, sind folgendermaßen aufgebaut:

1. »Gemeinsamer Kern« – hier wird die gemeinsame Bedeutung der sinnverwandten Verben mit Präfixen angegeben;
2. »Die wichtigsten Satzmuster« – hier werden Satzstrukturen, in denen die behandelten Verben mit ihren Rektionen stehen können, vorgestellt;
3. »Differenzierung« – hier werden die den Gebrauch der Verben bestimmenden Grundregeln formuliert;

4. »Erläuterungen« – hier wird der Gebrauch der Verben ausführlich erklärt und mit zahlreichen literarischen Beispielen unterstützt;
5. »Gebrauchsabgrenzung« – hier werden Situationen, konkrete Beispiele angeführt, in denen die Verben miteinander ausgetauscht werden können, ohne daß die Bedeutung der Mitteilung verändert wird.

Die die einzelnen Verbgruppen behandelnden Abschnitte sind logisch strukturiert, klar gegliedert und auch optisch gut übersehbar. Die zahlreichen literarischen Zitate tragen wesentlich zum Verständnis der Analyse und der Erörterung bei. Die Beispiele des Buches stammen fast ohne Ausnahme aus authentischen Texten, was unter dem Gesichtspunkt des Deutschlernens wiederum sehr wichtig ist. Der Quellennachweis ist am Ende des Bandes zu finden.

Der zweite Band enthält Übungen für fortgeschrittene Lerner zum Gebrauch der Verbgruppen des ersten Bandes. Einige Übungen können auch mit Deutschkenntnissen auf Mittelstufenniveau gelöst werden, aber die meisten sind für die Oberstufe gedacht, für Lernende, die schon mindestens 800 Stunden Deutschunterricht hatten.

Auch in diesem Band war die Synonymie, nicht die leichte Verwechselbarkeit das Kriterium für die Auswahl der Verben. Deshalb sind z. B. in der Gruppe »bearbeiten« – »überarbeiten« – »umarbeiten« die Verben »abarbeiten«, »aufarbeiten«, »ausarbeiten«, »durcharbeiten«, »einarbeiten« usw. nicht zu finden. In dem zweiten Band werden – anders als im ersten – nur die einfachen, knappen, klaren Formulierungen der Grundregeln bezüglich des Gebrauchs der Verben angegeben, sie erleichtern es den Deutschlernenden, jeweils das Verb mit dem richtigen Präfix auszuwäh-

len. In den kurzen syntaktischen und semantischen Einleitungen der einzelnen Abschnitte hat der Autor absichtlich möglichst wenige Fachtermini verwendet, damit die Deutschlernenden die Erläuterungen leichter verstehen.

Die Abschnitte des zweiten Bandes bestehen aus den folgenden Teilen:

1. »Gemeinsamer Kern« – hier wird die gemeinsame Bedeutung der sinnverwandten Verben mit Präfixen angegeben;
2. »Syntaktische Charakteristika« – hier werden Satzmodelle angeführt, in denen die behandelten Verben mit ihren Rektionen stehen können;
3. »Differenzierung« – hier werden Grundregeln formuliert, nach denen man die Verben gebrauchen soll, sowie kurze Hinweise gegeben, in welchen Fällen die Mitglieder der einzelnen Verbgruppen miteinander austauschbar sind.

Diesen Teilen folgen Übungen, die hauptsächlich so strukturiert sind, daß man in authentischen Sätzen bzw. Textabschnitten die Verben mit den passenden Präfixen ergänzen, also die Verben sinnvoll in den Kontext einsetzen soll.

Das Übungsmaterial stammt aus authentischen, anspruchsvollen, literarischen Texten. Am Ende des Bandes findet man zusätzliche Aufgaben sowie den Lösungsschlüssel, so können die Deutschlernenden sich selbst kontrollieren. Das Buch ist daher sowohl für das individuelle Lernen als auch für den Gruppenunterricht geeignet. Es ist ratsam, die zwei Bände parallel zu benutzen, so kann man am schnellsten Erfolg erreichen. Wir empfehlen das Werk – im Einklang mit der Absicht des Autors – zukünftigen und praktizierenden Deutschlehrern und Germanisten.

Merten, Stephan:

Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung. Eine Studie zur Versprachlichung der Grunddaseinsfunktionen des Menschen im Hinblick auf deren Thematisierungsmöglichkeiten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Lang, 1995. – ISBN 3-631-48723-1. 323 Seiten, DM 89,-
(*Marlis Wilde-Stockmeyer, Kassel*)

Dieses Buch möchte ich allen DaF/DaZ-Lehrenden empfehlen. Darüber hinaus sollte es in keiner Bibliothek fehlen, um auch den Studierenden den Zugang zu den Untersuchungen zu ermöglichen. Seit Erscheinen der Studie gehört sie in meinen Seminaren zur Standardliteraturempfehlung.

Warum nun diese Euphorie? Merten versucht, die Bereiche Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik sowie Sozial- und Gesellschaftswissenschaft so miteinander zu verknüpfen, daß er seinem Anspruch – die Untersuchung universaler Versprachlichungen menschlicher Grunddaseinsfunktionen – gerecht werden kann. Sein Ziel ist es einerseits herauszufinden, wie die sprachlichen, kulturellen und sozialen Aspekte miteinander verbunden sind, und andererseits, wie diese Ergebnisse für den Fremdsprachenerwerbsprozeß aufgegriffen und genutzt werden können.

Die zentrale Forschungsfrage zielt auf eigene und fremde Lebenswelten. Gefragt wird nach Gemeinsamkeiten: in welchen Bereichen gibt es sie, wie können sie herausgefunden und dann im Fremdsprachenunterricht, anknüpfend an schon vorhandenes Wissen, thematisiert werden. Die Untersuchung ist dann für alle Lehrenden interessant, wenn diese Themen nicht nur für den Landeskundeunterricht reserviert, sondern in den Fremdsprachenunterricht insgesamt integriert werden (11). Die im Fremdsprachenunterricht

häufig noch praktizierte Trennung zwischen Sprach- und Kulturerwerb ist für den Verstehensprozeß hinderlich.

»Fremdsprachliche Kenntnisse erhalten einen besonderen Stellenwert, wenn sie mit kulturellen Kenntnissen, mit einem Wissen über Verhaltensweisen, Vorstellungen und Stereotypen der Zielsprachensprecher verknüpft werden. Die Verbindung zwischen Sprachgebrauch und Sozialverhalten spielt dabei eine entscheidende Rolle. Daraus resultiert eine wichtige Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts: das Erlangen von sprachlicher Handlungskompetenz. [...] Das Erlangen dieser umfassenden sprachlichen Handlungskompetenz, die sich gerade nicht ausschließlich auf grammatikalisches Wissen beschränkt, sondern auf komplexes Sprach- und Kulturwissen abhebt, ist Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine derartige Kompetenz kann nicht monokulturell orientiert sein. Sie ist vielmehr interkulturell.« (218)

Der lernerorientierte Ansatz führt gleichzeitig zu einer starken Einbindung alltagsrelevanter Themen sowie der Alltagserfahrungen von Lernern. Merten stimmt grundsätzlich dem Konzept der Europarat-Studie *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger u. a. 1981) zu, da die dort als Ziel formulierte kommunikative Kompetenz inhaltlich-kognitiv, sozial-affektiv und sprachlich definiert wird und ebenfalls von Alltagsthemen und Alltagssituationen ausgeht (222). Bestehen für den westeuropäischen Bereich relativ viele Übereinstimmungen mit den Inhalten der Studie, so gilt dies nicht für den außereuropäischen – und auch nur eingeschränkt für den osteuropäischen. Für Merten sind aber neben den Wortfeldern die Assoziationen, die mit einem Wort verbundenen Konnotationen, von besonderem Interesse. Der Autor befaßt sich mit verschiedenen Wortfeldtheorien, konkretisiert die Versprachlichung von Grunddaseinsfunktionen des Menschen (Räume; fleißig und faul; essen und trinken; lernen; Freizeit und Ferien, Norm

und Konvention) in einem Sprach- und Kulturvergleich und verbindet die Wortfeldarbeit mit Konzepten interkulturellen Lernens.

Selbstverständlich sind nicht alle Themen für alle Lerner gleichermaßen interessant. Lerner, Lernziele, Lernumfeld und Lerntradition sind wichtige Aspekte, die bei der Auswahl und Umsetzung zu berücksichtigen sind.

Sprachenlernen ist kulturelles Lernen. Der Autor setzt sich deshalb intensiv mit der Problematik der Interkulturellen Kommunikation bzw. des Interkulturellen Lernens auseinander, weil die oft unscharfen und mehrdeutigen Definitionen des zugrundeliegenden Kulturbegriffs häufig Angriffsflächen bieten in der wissenschaftlichen Diskussion.

Die Studie gibt darüber hinaus, sehr konzentriert, einen guten Überblick über die verschiedenen Ansätze zum Erst- und Zweitspracherwerb (Piaget, Wygotski, Lenneberg, Skinner, Chomsky) und zur weiteren Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung (Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interlanguage-Hypothese, Monitor-Theorie).

Fazit: Sehr zu empfehlen.

Otto, Wolf-Dieter:

Wissenschaftskultur und Fremde. Auswärtige Kulturarbeit als Beitrag zur interkulturellen Bildung. Auch eine pädagogische Reflexion asiatischer Lehrjahre in Korea. München: iudicium, 1995. – ISBN 3-89129-260-0. 189 Seiten, DM 42,-

(Sylvia Bräsel, Sofia/Bulgarien)

Das durch ein Stipendium des DAAD geförderte Buch von Wolf-Dieter Otto kommt zur rechten Zeit. Es belebt fachkundig eine Diskussion, die bekanntlich inzwischen nicht mehr eine alleinige Do-

mäne der schöngeistigen Wissenschaften ist. Ausgelöst durch die Thesen des Harvard-Professors Huntington wurde spätestens klar, daß nach der »Zeitenwende von 1989« der »Kalte Krieg« der Systeme zwar der Geschichte angehört, sich aber die »Faszination der Szenarien großer weltumspannender Konfrontation [...] damit offenbar nicht erledigt« hat. Wenn dem »Kulturdialog« von Bundespräsident Roman Herzog sogar »die Qualität eines sicherheitspolitischen Imperativs« eingeräumt und eine vertrauensbildende Zusammenarbeit auf der Grundlage von Wissen über die andere Kultur eingefordert wird (Herzog 1997: 24–25), so erhellt das den politisch-globalen Hintergrund der konkreten Untersuchung, die Otto mit solider Fachkenntnis wie überzeugender Argumentation aus eigener Erfahrung für die komplexen Anforderungen an Theorie und Praxis auswärtiger Kulturarbeit erstellt. Otto, der im Auftrag des DAAD fünf Jahre an einer Universität in Südkorea lehrte, versucht in seiner vorliegenden Publikation auf der Basis von kulturellen Differenzenerfahrungen und daraus erwachsenden Einsichten Brücken für eine neue Qualität des Dialogs zu schlagen. Das wiederum verlangt das Abschiednehmen von manch bequemem Klischee und verweist in der Konsequenz recht deutlich auf den Nachholbedarf gerade westlicher Kulturen mit Blick auf die Kompetenz zur interkulturellen Begegnung.

Dieses Problemnetz macht Otto in einer komplexen und durchdachten Darstellung zu ausgewählten Fragestellungen in diesem Kontext produktiv. Die am Institut für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit Bayreuth entstandene Arbeit besticht durch einen konsequent auf Dialog ausgerichteten Aufbau, den Einbezug von Sichtweisen aus zwei Kulturkreisen und eine zielorientierte Wiederaufnahme einzelner

Schwerpunkte, die von der eigenen Fremderfahrung als Lektor in einem anderen Kulturkreis engagiert gebündelt werden.

Bereits im Einleitungskapitel benennt Otto unumwunden Schwachstellen derzeitiger Kulturmittlung. Er wendet sich gegen »pauschalen Erwartungsdruck« auswärtiger Kulturarbeit, wonach Dialoge grundsätzlich »fruchtbar und Meinungsaustausch erfolgreich« (46) seien. Andererseits hebt er hervor, daß eine »hermeneutische Neugierde« oder die »psychisch-physische Installation einer verstehenden Haltung gegenüber dem fremden Bildungssystem« (48) beim Lehrenden entstehen muß.

Damit plädiert Otto auch für ein interdisziplinäres Herangehen an die andere Kultur in Reibung an der Eigenkultur, das zwar gefordert, aber noch zu wenig praktisch gelebt wird. Es gilt wohl nicht nur für im Wissenschafts- und Bildungsbereich im Ausland tätige Experten, wenn ein »Kennenlernen« (129) der fremden Kultur im Wortsinn gefordert wird. Letztlich sollte Berufsausübung unter Fremdbedingungen in einen interkulturellen Lernprozeß einmünden. Mit Krumm spricht Otto so vom kulturellen Mittler und Vermittler als »Grenzgänger« (14), der nicht nur an Universitäten und Schulen, sondern auch in Medien, Wirtschaft oder Politik anzutreffen ist.

Je mehr die »Welt zu einem Marktplatz wird« (Sommer 1994: 1), desto eher gehört also auch kulturelle Differenzerfahrung zum Alltagsgeschäft.

Folgerichtig verweist Otto unter Berufung auf das Madrider Manifest (Robert-Bosch-Stiftung 1987) auf die für diese Tätigkeit notwendige Befähigung zur interkulturellen Kommunikation, die über nicht-ethnozentrische Einstellung, Wahrnehmung und die Kenntnis der Eigen- wie der Zielkultur zu praktischer Handlungsfähigkeit führen soll. Die in der

Studie festgestellten diesbezüglichen Versäumnisse an Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik, die der Anglist und sächsische Staatsminister für Wissenschaft und Kunst H.-J. Meyer so treffend als »selbstgefälligen Provinzialismus« und »Filzpantoffelmentalität« (Meyer 1995: 387–393) bezeichnete, werden von Otto als produktive Herausforderung begriffen und in der Arbeit weiterweisend thematisiert bzw. problematisiert.

Indem Otto die Fremderfahrung ganz bewußt auch als pädagogische Erfahrung begreift, die in die Erfahrung kultureller Differenz eingeht, wird die Auslotung alltäglicher Lehrmechanismen in einer anderen Kultur- und Bildungstradition konkret handhabbar. Andererseits provozieren gerade die auf einigen Lektorenberichten basierenden Aussagen ein Nachdenken über die konkreten Beispiele der ostasiatischen Region hinaus. Durch die Ausrichtung auf das Beziehungsgefüge von Gesellschaftsstruktur und Bildungstradition – und damit auch auf Fragen der kulturellen Identität – entstehen Denkkonstellationen, die über den Bereich der Auslandsgermanistik zu allgemeinen Fragen kultureller Transformationsprozesse den Bogen schlagen. Am Beispiel des letzten Kaisers von China und der Beziehung zu seinem britischen Lehrer macht Otto u. a. deutlich, daß Welthaltigkeit aus mehr als der einfachen Reibung zweier Kulturen oder gar Bücherwissen entsteht. Das vom Verfasser geprägte Begriffspaar vom »Standbein« und »Spielbein« bzw. der »kulturellen Spielfähigkeit« (31) weist u. a. auf die Relativität kultureller Verwurzelung hin, da Reflexionsvermögen wie damit verbundene interkulturelle Kommunikationsfähigkeit durch vielfältige Kontakte mit anderen Kulturen gewinnen. Aktuell gesehen wäre ein solcher auf Verstehen und nicht Belehren ausgerichteter Kul-

turdialog eine notwendige Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung nach Beendigung der Nachkriegszeit.

Otto geht stärker historisch vor, indem er die durch den Konfuzianismus maßgeblich geprägte Bildungstradition Ostasiens im Vergleich zum Humboldtschen Bildungsideal untersucht. Die durch einen »Blickwechsel« stringenten Darlegungen lassen besonders für den Insider gegenwärtiger ostasiatischer Bildungsverhältnisse differenzierte Einsichten in Handlungsmechanismen und Wertkriterien zu, die heutige Problemstellungen und Reformversuche in beiden Bildungstraditionen letztlich in einem »Kulturdialog« einbinden könnten. Andererseits sind gerade das Wissen über die Position des Lehrenden, die Ausrichtung des koreanischen Bildungssystems auf soziales Prestige bzw. Reformversuche zwischen Tradition und Moderne etc. eine wichtige Grundlage für die Positionierung der ausländischen Lehrkraft im fremdkulturellen Alltag, der er sich als »teilnehmender Beobachter« (27) stellen muß.

Wenn auch die Selbsterfahrung – wie die Rezensentin aus eigenen »Lehrjahren« in Seoul weiß – durch keine Theorie aufgewogen werden kann, so vermittelt die Studie von Otto doch wesentliche komplexe Zusammenhänge, die vor wie nach einem Einsatz in dieser Region mit spezifischem Gewinn zu lesen sind. Darüber hinaus öffnet das Buch am koreanischen Beispiel den Blick für übergreifende Fragestellungen.

Während in den Kapiteln eins bis drei den Schwierigkeiten interkultureller Austauschprozesse, die aus dem Zusammentreffen unterschiedlicher Bildungsverhältnisse resultieren, bzw. gegensätzlichen Bildungsbegriffen und deren Traditionen, die zur Formierung spezifischer Wissenschaftskulturen führten, exakt nachgegangen wird schließen die drei Folgekapitel

substanzielle Überlegungen zum lerntheoretischen Fundament interkultureller Bildung bzw. für eine auswärtige Kulturarbeit als Deutscher an. Hier könnte zu bedenken gegeben werden, inwieweit im »Blickwechsel« der Kulturen (vgl. 90–98) eine stärkere Einbindung europäischer (neben deutschen) Sichtweisen die »Spielbeine« der auf *Ostasien* orientierten Arbeit im Sinne von interkultureller Kommunikation und Kulturbeziehung noch deutlicher in Bewegung und Vernetzung gezeigt hätten. Andererseits könnte ein solches Vorgehen zur Relativierung von Positionierungen hinführen. Denn wie Otto überzeugend an dem »Substanzverlust« (56) des Humboldtschen Bildungsideals seit dem 19. Jahrhundert nachweist, ist es auch an der Zeit, sich des »eigenen pädagogischen Wertesystems zu vergewissern« (97). Vielleicht sind die Ursachen für den verklärten Blick auf ostasiatische Bildungssysteme vielschichtiger, als es die zitierten Quellen aufzeigen. Wenn deutsche Beobachter sich von »verhaltensregulierenden Erziehungszielen« faszinieren lassen, »mit deren Ergebnissen die wirtschaftlichen Erfolge asiatischer Länder erklärt werden« (96), so könnte meines Erachtens auch intuitiv wahrgenommenes Unbehagen über die Entleerung von Werten in der *eigenen* Gesellschaft mitspielen. Letztlich transportiert der (Wunsch)-Blick auf das Fremde erfahrungsgemäß sehr viel Eigenes. Darüber hinaus ist der Stellenwert anderer Kulturen – ich denke hier besonders an außereuropäische Länder und Regionen – gewachsen und hat eine neue Wertigkeit in Beziehung zur europäischen und das heißt auch zur deutschen Kultur angenommen (vgl. Bräsel 1997: 99). Die von Otto mit Bezug auf Arbeiten von Weggel, Matthes und Wierlacher getroffene Einsicht, daß nicht-westliche Handelspartner recht gut über unsere kulturellen Regeln informiert sind und sich darauf einzustellen wissen, während die Westeu-

ropäer in der Regel wenig vom anderen wissen und den eigenen Regelbestand mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit vertreten (112), führt so zu einer schmerzhaften, aber notwendigen Erkenntnis:

»Im Blick auf die Kompetenz zur ›interkulturellen Begegnung‹ sind also eher wir es, die sich in einem Status der ›Unterentwicklung‹ befinden« (113).

Mit Blick auf Weggel, der von einer »Verschichtung der Kulturen« (1994: 331–334) als einem in weiten Teilen Asiens gängigen Weg für die Rezeption westlicher Elemente spricht – ohne die eigene Persönlichkeit zu verlieren –, fährt Otto die These von der »Verwestlichung« Asiens auf ein »eigenkulturelles Desiderat von Westerners« (176) zurück.

Damit schließt sich der Kreis zu den Aufgaben und Anforderungen an die auswärtige Kulturarbeit.

In seinen Überlegungen zum lerntheoretischen Fundament interkultureller Bildung plädiert Otto überzeugend für ein »entdeckendes Lernen« (115). Dieser überaus produktive Zugang wird zugleich als Möglichkeit zur Überbrückung wissenschaftskultureller Fremde etc. verstanden. Vernetzung von Wissen, Hinführung zu komplexen Denkprozessen in Anbindung an die jeweils vorhandenen Möglichkeiten und die Eigenkultur des Lernalters etc. werden als Organisationsformen einer auf interkulturelle Prozesse ausgerichteten Lehre dargestellt, die allen beteiligten Seiten von Nutzen ist. Otto stellt klar, daß es auswärtiger Kulturarbeit nicht um »Verbesserungen« des anderen Bildungssystems gehen kann, sondern »um besseres Verständnis von (pädagogischen und wissenschaftlichen) Handlungsbedingungen« (175). Eine allgemeine Feststellung, die praktische Erkenntnisse der Rezensentin in der Lehre untermauert (vgl. Bräsel 1997: 105–113).

Wenn Otto letztlich als eine gewichtige Schlußfolgerung benennt:

»Den Vermittlerorganisationen und Kulturinstituten der auswärtigen Kulturarbeit ist daher dringend eine Erweiterung ihrer Ausbildungsgänge um die vielfältige Komponente des Fremdwissens anzuraten, das für die internationale Zusammenarbeit unabdingbar ist« (113),

so schließt sich hier wohl der Kreis zu einer Feststellung von Bundespräsident Roman Herzog: »Sich diesem Dialog stellen, heißt nicht offensiver, sondern offener zu werden« (1997: 25).

Literatur

Bräsel, Sylvia: »Blickwechsel – Überlegungen zur Landeskunde in einer sich verändernden Welt«, *Info DaF* 24, 1 (1997), 99–113.

Herzog, Roman: »Kultur lebt vom Dialog«, *Kulturchronik* 1 (1997), 24–25.

Meyer, Hans-Joachim: »Politische Verantwortung für das Ausländerstudium«, *Info DaF* 22, 4 (1995), 387–393.

Sommer, Theo: »Noch hat die Zukunft keine Kontur«, *Die Zeit* 49, 1 (30.12.1994), 1.

Weggel, Oskar: *Die Asiaten*. München: dtv, 1994.

Punkki-Roscher, Marja:

Nominalstil in populärwissenschaftlichen Texten. Zur Syntax und Semantik der komplexen Nominalphrasen. Frankfurt/M.: Lang, 1995 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 49). – ISBN 3-631-47922-0. 162 Seiten, DM 54,-

(*Zenon Weigt, Łódź / Polen*)

Die jüngst auf dem bunten Markt der Fachsprachen-Publikationen erschienene Arbeit von Marja Punkki-Roscher befaßt sich mit einem in unserer Zeit sehr aktuellen Thema: der Verständlichkeit von populärwissenschaftlichen Texten. Dies bildet das Anliegen der Untersuchung

von Frau Punkki-Roscher, die dazu folgendes schreibt:

»In dieser Untersuchung wird analysiert, welche Faktoren die sprachliche Gestaltung der wissenschaftlichen Informationen für den Laien so ›schwerverdaulich‹ machen. Die jeweilige wissenschaftliche Fachsprache als Grundlage spielt dabei eine entscheidende Rolle. Etwas von ihrer Abstraktheit bleibt meistens auch in der popularisierten Version hängen.« (9)

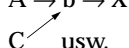
Fachsprachen besitzen bekanntlich einen hohen Grad an Abstraktheit, nicht nur in der Lexik (unverständliche Fachtermini), sondern auch in der Syntax, was sich u. a. durch den Nominalstil manifestiert. Da für die Autorin der Nominalstil den Kern der linguistischen Analyse bildet, führt sie den Leser in die Problematik ein, indem sie zuerst solche Termini klärt wie *Nominalphrase* und *Nominalstil*. Hierzu diskutiert sie den historischen Überblick zu dieser Problematik, in dem sie die wichtigsten Tendenzen in der Entwicklung des Nominalstils und dessen Kritik darstellt. Dabei berücksichtigt sie solche Nominalphrasen, »die im besonderen Maße die Verständlichkeit eines Textes beeinflussen« (10). Präziser gesagt, sind für sie vor allem die Häufigkeit und die Kompliziertheit der Nominalphrasen sowie der Anteil von Appositionen und Attributsätzen von Interesse.

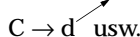
Für die Ermittlung von wesentlichen Faktoren für die Schwerverständlichkeit populärwissenschaftlicher Texte stellt sie neun Hypothesen auf, deren Bestätigung sie in der durchgeführten syntaktischen und semantischen Analyse erwartet.

Das Korpus für die Analyse bilden drei zeitgenössische populärwissenschaftliche Zeitschriften, nämlich *bild der wissenschaft*, *Spektrum der Wissenschaft* und *GEO*. Zur syntaktischen und semantischen Analyse hat die Autorin solche Nominalphrasen gewählt, die als eine hierarchische Struktur interpretiert wer-

den können, d. h. die schon vorhandenen Attribute im Vor- und Nachfeld einer Nominalphrase haben noch eigene Bestimmungen. In Anlehnung an Helbig/Buscha (1984: 602) berücksichtigt die Autorin im Vorfeld einer Nominalphrase nur die Möglichkeit der Erweiterung (die Koordination und Subordination liegen nicht in ihrem Interessensfeld), z. B. die Nominalphrase *der gekleidete Mann* wird zum Untersuchungsobjekt genommen, wenn sie im Vorfeld eine Erweiterung (Attribut) zweiten Grades, hier durch das Adverb *gut*, bildet. Dann hat die Nominalphrase folgende Struktur $A \rightarrow b \rightarrow X$ (X = Kernsubstantiv in der Nominalphrase; a, b usw. = Attribute ersten Grades; A, B usw. = Erweiterungen der Attribute, also Attribute zweiten Grades). Die Erweiterungen können auch andere Strukturen haben wie:

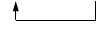
$A + b \rightarrow X$ der kilometerdicke Schichtenstapel


$A \rightarrow b \rightarrow X$ die anschließend von den
 usw. Weibchen freigesetzten Larven

$A \rightarrow b \rightarrow X$ industriell gefertigte, chemisch
 usw. äußerst stabile Gase

Im Vorfeld einer Nominalphrase kann den Kern ein Adjektivattribut, ein attributiv gebrauchtes Gerundivum oder Partizip bilden. Sie können in drei verschiedenen Formen vorkommen: als Adverb, als Präpositionalgefüge oder als Phrase in Casus obliqui.

Im Nachfeld einer Nominalphrase dagegen hat die Autorin sowohl die Koordination als auch die Erweiterung bei der Analyse berücksichtigt:

$X \leftarrow a \quad b$ die Wanderung zur Weinlese nach Freyburg


$X \leftarrow a \leftarrow B$ der Verzicht auf die Reise ins Ausland

In diesem Fall sind A und B usw. Ergänzungen oder Angaben des Verbs, das zum Kernsubstantiv nominalisiert worden ist. Im Nachfeld tritt der Kern als Genitiv- oder Präpositionalattribut auf. Die Erweiterungen werden auch als Genitiv- oder Präpositionalphrase realisiert. Die Autorin nimmt in die Analyse auch die Infinitivsätze, Attributsätze und die Apposition auf.

Für die semantische Analyse der Erweiterungen wendet die Autorin die Tiefenkasustheorie an. Sie bemerkt dazu folgendes:

»In der semantischen Analyse ermittle ich die semantischen Rollen, die die Erweiterungen vertreten. Diese semantischen Rollen, auch Tiefenkasus genannt, dienen hier als ›tertium comparationis‹ für Belege, die an der Oberfläche verschiedene syntaktische Strukturen aufweisen. Zugleich liefern sie eine Art kurze Inhaltsangabe zu den Erweiterungen.« (65)

Aus den o. a. Zeitschriften exzerpierte sie 2418 Propositionen: 847 Propositionen (192 Belege – *bild der wissenschaft*), 851 Propositionen (220 Belege – *Spektrum der Wissenschaft*) und 720 Propositionen (157 Belege – *GEO*). Dazu kommen 68 Attributsätze. Dieses Belegmaterial wurde mit den 2414 Propositionen (525 Belege) und 48 Attributsätzen in der *Gartenlaube* verglichen.

Dabei wird die in den heutigen Zeitschriften zunehmende Tendenz deutlich,

»daß bei zunehmender Wissenschaftlichkeit auch die Nominalphrasen mit erweiterten Attributen zunehmen. [...] Auch die Häufigkeit der Attributsätze scheint mit der Wissenschaftlichkeit zu korrelieren: Je wissenschaftlicher die Zeitschrift, desto weniger Attributsätze« (83–84).

Es ist wegen Platzmangels nicht möglich, die einzelnen Etappen der syntaktischen und semantischen Analyse von Erweiterungen zu besprechen. Eines muß aber gesagt werden: Die einzelnen Schritte dieser Analyse lassen sich leicht nach-

vollziehen. Die erreichten Ergebnisse faßt die Autorin zu Entwicklungstendenzen zusammen. Die in der Einleitung der Arbeit aufgestellten Hypothesen, die auf den Annahmen beruhen, daß »Nebensätze zunehmend durch Nominalgruppen ersetzt werden und daß die zentrifugale Tendenz stärker wird« (135), haben sich in den von ihr zusammengestellten Entwicklungstendenzen bestätigt. Die Ergebnisse werden von der Autorin ausführlich besprochen und in bezug auf die erwähnten Zeitschriften dargestellt. Ohne auf die detaillierte Darstellung dieser Ergebnisse hier näher einzugehen, wiederholen wir die wichtigsten Entwicklungstendenzen im Nominalstil:

A. Änderungen aufgrund der Bevorzugung der Parataxe

1. Erweiterte Nominalphrasen kommen heute häufiger vor; 2. Die Nominalphrasen sind komplexer geworden; 3. Appositionen werden häufiger benutzt; 4. Attributsätze kommen häufiger vor.

B. Änderungen innerhalb der Nominalphrase

5. Die meisten erweiterten Attribute befinden sich heute im Nachfeld; 6. Die Anteile der verschiedenen Vorfeldkerne haben sich geändert; 7. Zusammengesetzte Adjektiv- und Partizipialattribute sind häufiger zu finden; 8. Präpositionalattribute sind üblicher geworden.

C. Änderungen im Gebrauch der Tiefenkasus

9. Die realisierten Tiefenkasus spiegeln die syntaktische Entwicklung in den Nominalphrasen wider.

Im Fazit schreibt sie zu ihren Ergebnissen folgendes:

»Die festgestellten Entwicklungstendenzen stimmen im wesentlichen mit den Hypothesen überein. Bei keiner Hypothese konnte eine konsequente gegensätzliche Entwicklung gezeigt werden. Hier und da ist

die Entwicklung nicht so stark wie in der Forschungsliteratur beschrieben, aber die grundsätzliche Tendenz stimmt überall. Die zunehmende Verdichtung des sprachlichen Ausdrucks kommt deutlich zum Vorschein, und zwar besonders im Nachfeld der Nominalphrase. Das spricht wieder für eine stärkere zentrifugale Tendenz. Dieses wechselseitige Verhältnis kann so interpretiert werden, daß der stärkere Hang zum komprimierten Ausdruck die Tendenz zur zentrifugalen Wortfolge hervorgerufen hat und sie dann ständig unterstützt«. (140)

Fazit: Das besprochene Werk gehört zu der Reihe der Arbeiten, die jedem Germanisten, besonders aber auch DaF-Studierenden, einen Einblick in die komplizierte, da durch verschiedene sprachliche Mittel dargestellte Welt eines Fachtextes ermöglicht. Dieses Werk wird vielen Wissenschaftlern Anregungen für eigene Forschungen geben. Die Arbeit schließt mit einer umfangreichen Bibliographie, die das Gesamtbild der Untersuchung vervollständigt.

Literatur

Helbig, G.; Buscha, J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 8. neubearb. Auflage. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1984.

Rösch, Heidi:

Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationslyrik. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1995. – ISBN 3-88939-019-6. 142 Seiten, DM 32,-

(*Karin Yesilada, Istanbul*)

Daß Migrationsliteratur nach wie vor ein mehr von den Randgebieten der Germanistik als von der germanistischen Literaturwissenschaft selbst wahrgenommenes Thema ist, mag Betrachter außerhalb der Bundesrepublik verwundern. Im deut-

schen Diskurs ist es jedoch nach wie vor ein Verdienst, wenn sich eine von der interkulturellen Literaturdidaktik kommende Wissenschaftlerin umfassend mit dem Thema Migrationsliteratur beschäftigt. Die in Berlin lehrende Heidi Rösch hat nach ihrer Dissertation zur interkulturellen Migrationsliteratur nun eine Spezifizierung vorgelegt, in der sie den literarischen Korpus auf die Lyrik eingewanderter Autoren eingegrenzt und für den interkulturellen Literaturunterricht didaktisiert hat. Röschs didaktischer Ansatz ist handlungsorientiert und geht zum Großteil aus konkreten Unterrichtserfahrungen in interkulturellen Lerngruppen des Lehramtsstudiums an der TU Berlin hervor.

Im einleitenden Abschnitt über »Funktion, Kontext und Aufbau dieser Arbeit« präzisiert Rösch ihr Konzept des interkulturellen Lernens, das sich dezidiert gegen den herkömmlichen minderheitenpädagogischen Ansatz, also gegen die Trennung zwischen dem Fremden und dem Eigenen, richtet. Ihr Ziel ist statt dessen die »multiperspektivische Diskussion« im Seminarraum, die zu einer »selbstkritischen Reflexion« bei allen Teilnehmern führt und im Idealfall eine »emphatische Auseinandersetzung mit Minderheitenpositionen« auf seiten der Einheimischen bzw. eine »identitätsstiftende Annäherung« auf seiten der Minderheitenangehörigen bewirkt. Interkultureller Unterricht soll somit zur Gestaltung eines »gleichberechtigten Miteinanders zumindest im Seminarraum« beitragen. Textgrundlage hierfür bildet die Lyrik von in die Bundesrepublik immigrierten Autoren, die erstmals auch um Migrantenaufgaben der ehemaligen DDR (wie Adel Karasholi) erweitert ist. Ihre zwanzigjährige Entwicklung wird im Kapitel »Migrationslyrik als Teil der interkulturell produzierten Literatur« nachgezeichnet. Röschs Betrachtungsweise

kreist um den Begriff der »interkulturellen Formanalyse«, mittels derer »interkulturelle Schreibformen« analysiert werden. Ihre Aufteilung der Literatur in die Bereiche Migranten-, Migrations- und Interkulturelle Literatur erscheint mir dabei allerdings nur insofern erhellend, als sie die Einschränkung auf interkulturell »ergiebige« Literatur ermöglicht; auf Texte also, die Interkulturalität (dazu gehören Themen wie Heimatverlust, Fremdheit, Minderheit-Mehrheit-Diskurs und Reflexion der Sprache) explizit thematisieren. Daß besonders die Autoren der zweiten Generation auch andere Themen in ihrer Lyrik behandeln, wird nur am Rande erwähnt. Bereits hier deutet sich eine Problematik an, die symptomatisch für die Rezeption sogenannter »Interkultureller Literatur« ist: Dort wo die Literatur die Funktion des Katalysators für interkulturelle Prozesse nicht erfüllt und über die migrationsspezifische Thematik hinausgeht, endet zumeist auch ihre Interpretation. »Formalisierung und Ästhetisierung« werden zwar als literarische Phänomene benannt, nicht aber für die Didaktisierung im Literaturunterricht aufgegriffen.

Entsprechend der thematischen Verpflichtung zum Migrationsthema steht die Lyrik des italienischen Autors Gino Chiellino im Zentrum eines eigenen Kapitels (»Sich die fremde Sprache nehmen – Gino Chiellinos Lyrik als kritische Aneignung der deutschen Sprache«), das die Außenperspektive auf die fremde deutsche Sprache zum Thema interkultureller Reflexion im Seminarraum macht. Wie nun didaktisiert Rösch diesen sprachlichen Aspekt? Die im Anschluß an die Werkinterpretation gestellten »Produktive[n] Aufgaben zu Gedichten von Gino Chiellino« folgen der Methode des verzögerten Lesens und steuern auf konkrete Begegnungsmomente der Seminarteilnehmer mit den Texte hin: Sie sollen

Verse und Zeilenenden in die in Prosaform gesetzten Texte einfügen und sich über den Austausch von Personalpronomina im Text Gedanken über die mögliche Adressatengruppe von Chiellinos Lyrik machen. Mit Aufgabenstellungen wie Umformulierung eines lyrischen Textes in einen Prosatext oder Gedichtproduktion durch Seminarteilnehmer »in den Sprachen Ihres Lebens« greift Rösch gängige Methoden des *creative writing* auf. Offen bleibt allerdings, wohin diese Übungen genau führen sollen.

Sprachliche Aspekte bilden auch im Kapitel »Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Ost- und Westdeutschland« den Themenschwerpunkt. Rösch wählt hierfür Gedichte der Autoren Franco Biondi und Rafik Schami aus, die seinerzeit das »Gastarbeiterdeutsch« als Gegensprache zum herrschenden Sprachdiskurs der Mehrheit postulierten. Der Konflikt zwischen Mehrheit und Minderheit findet auf der sprachlichen Ebene im Gedicht statt. Sowohl in der Auswahl der Texte wie auch in ihrem Sprachduktus bleibt die Autorin jedoch zu sehr in der emphatischen Anteilnahme für ein sprachliches »Politikum« verhaftet, das sich gegen Sprache als »Instrument der Herrschenden« richtet. Migrationsliteratur bewegt sich hier ausschließlich im Begriffsfeld von »Arbeitsmigration«, »Ausländergesetzgebung« und »Ausländerfeindlichkeit« usw. Eine andere Dimension erhält Lyrik in dieser Engführung nicht. Es bleibt die Frage, ob das allen Autoren der Migrationslyrik gerecht wird.

Zwei- und Mehrsprachigkeit werden in einem weiteren Abschnitt unter den Stichworten »Inter- und Multilingualität« thematisiert. Texte von José Oliver, Aysel Özakin, Zehra Çirak sowie die visuelle Poesie Fruttuoso Piccolos werden in vergleichenden Sprachversionen gelesen und aufbereitet. Damit sollen die Entwicklungsstufen ein und desselben

Textes in bezug auf seinen Adressatenkreis (Deutsche, Gastarbeiter usw.) nachvollziehbar werden. Der im vorherigen Kapitel stark strapazierte Sprachbegriff erhält hier erstmals eine Differenzierung; dennoch bleibt das den Gedichten unterstellte Spannungsverhältnis von Mehrheit gegen Minderheit stets präsent. Mit dem Kapitel *Identitätsentwicklung in und durch Migrationslyrik* schließlich wird eines der klassischen Themen der Migrationsliteraturforschung für den Unterricht didaktisiert. Rösch überschreitet dabei nicht den herkömmlichen, eng abgesteckten Rahmen germanistischer Vorstellungen von »Identität« als Bewußtsein »zwischen zwei Welten«, als ausgegrenztes Subjekt einer Mehrheit gegenüber usw. Dort, wo diese Deutungsmuster von den Seminarteilnehmern überwunden werden, wird die »migrationspezifische Interpretation« von der Seminarleiterin ergänzt.

Die Problematik der insgesamt verdienstvollen Studie wird im theoretischen Abschlußkapitel (»Migrationslyrik im Unterricht – ein didaktisches Konzept«) deutlich: Sie liegt in der grundsätzlichen Fehlrezeption von Migrationsliteratur, die unter dem gesellschaftspolitischen Anspruch der Aufklärung und Läuterung durch die Interkulturelle Literaturdidaktik vollständig vereinnahmt wird. Wo die Zielsetzung der interkulturelle Dialog ist, wird Interkulturalität als Thema der Migrationsliteratur zur Prämisse: Der Migrantenantor hat per se einen »Beitrag zu Multiethnizität, Einwanderungsgesellschaft, Minderheitenidentität und Mehrsprachigkeit« zu leisten; freie Themenwahl wird ihm nicht gestattet. Während sich Rösch einerseits gegen die Festschreibung der Migrationsliteratur ausspricht, zieht sie an anderer Stelle Parallelen zur »sozialkritischen Literatur dieses Jahrhunderts und der Frauenliteratur der siebziger Jahre«. Was aber ist

mit Autoren, die nicht in dieses thematische Raster passen? Sie werden einfach ignoriert. Ebenso wie eine umfassende Einordnung der Migrationslyrik in den Gesamtkontext bundesdeutscher (oder italienischer, spanischer, türkischer) Lyrik – zu der dann auch Autoren der subjektiven Lyrik zu zählen hätten – fehlt der Verweis auf Autoren, die sich jenseits des interkulturellen Ghettos literarisch etabliert haben. Daß ein international anerkannter Lyriker wie Zafer Senocak völlig aus Röschs Studie herausfällt (er wird zwar im Autorenverzeichnis genannt, keiner seiner Texte ist jedoch Gegenstand einer Interpretation), ist ein ebenso peinliches wie symptomatisches Defizit des soziopolitisch überfrachteten Ansatzes. *Literaturdidaktik* sollte jedoch literarische Bezüge zu Autoren wie Bachmann, Celan, Huchl ebenso herstellen können wie zur deutschen und orientalischen Mystik oder zum Metaphernbegriff allgemein. Andernfalls erschafft sie nur das literarische Ausländerghetto aufs neue.

Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmair):

Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie. Meran: Alpha & Beta, 1995. – ISBN 88-7223-017-9. 158 Seiten, Ital. Lire 29.000 i. c.

(Karin Aguado, Bielefeld)

Unter Tandem versteht man ein »Sprachlehr- und -lernprinzip«, bei dem Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen – hier deutsch und italienisch – miteinander interagieren, um die Sprache des jeweils anderen zu lernen und zu praktizieren. Die wachsende Popularität dieses alternativen, auf den Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Lernerautonomie basierenden Verfahrens läßt sich sowohl an

der steigenden Zahl von Arbeiten ableiten, die im Zusammenhang mit dieser Methode verfaßt werden (vgl. z. B. Apfelbaum 1993 oder Herfurth 1993) als auch an der Etablierung von internationalen Kooperationen wie z. B. dem von der EU finanzierten Lingua-Projekt »International E-Mail Tandem Network«, das die Förderung des Fremdsprachenlernens im Tandem über das Internet zum Ziel hat (vgl. Brammerts & Little 1996).

Die in der vorliegenden Studie von Martina Rost-Roth analysierten Daten wurden im Rahmen des vom Sprach- und Kulturinstitut Alpha & Beta begleitend erforschten Projekts »Tandem in Südtirol« erhoben. Hinsichtlich der leitenden Fragestellung nach dem Spracherwerbspotential von Gesprächssituationen in solchen Tandems wurde eine Materialsammlung angelegt, die einerseits aus Tagebuchnotizen der Tandem-Partner und andererseits aus Tonbandaufzeichnungen verschiedener Gesprächssituationen und deren Transkriptionen besteht.

Um es gleich vorwegzunehmen: es handelt sich bei der im folgenden näher betrachteten Fallstudie um eine sehr leistungswerte und erkenntnisreiche Arbeit, die im Hinblick auf verschiedene Aspekte des Fremdspracherwerbs interessant und sowohl für Fragestellungen der Sprachlehr- und -lernforschung als auch der Zweitspracherwerbsforschung relevant ist, da es sich beim Tandem sowohl um eine Form des Lehrens und Lernens handelt – nämlich eine autonome und auf symmetrischer Rollenverteilung beruhende – als auch um einen bestimmten Typ von Fremdspracherwerb – nämlich einen weitgehend ungesteuerten und natürlichen.

Ausgehend von der inzwischen anerkannten wichtigen Rolle der Interaktion für den Spracherwerb (zur aktuellen Forschungslage vgl. den Überblick in Henri-

ci 1995) wird hier besonderes Erwerbspotential der Behandlung von solchen kommunikativen Störungen zugeschrieben, die auf unterschiedliche Sprachkompetenzen der Interaktanten zurückzuführen sind. Dabei wird zwischen drei Typen von Störungen unterschieden, deren Behandlungen in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse als »Reparaturen« bezeichnet werden, und zwar Ausdrucksschwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten und Korrekturen. Die Bearbeitung solcher Störungen findet in sogenannten Nebensequenzen statt, d. h. der Fortgang des inhaltlichen Gesprächs wird zeitweise unterbrochen. Es sind diese Nebensequenzen, die in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe eines gesprächsanalytischen Untersuchungsinstrumentariums näher betrachtet und analysiert werden. Die Fragen, denen dabei nachgegangen wird, lauten: Wie signalisieren die Tandem-Partner solche Störungen und wie beseitigen sie diese? und: Welches Lernpotential kommt solchen Sequenzen zu? oder genauer: Welche interaktiven Verfahren innerhalb solcher Sequenzen sind für den Lernprozeß notwendig und/oder begünstigend? (vgl. 11f.).

Der Einleitung folgen sechs Kapitel (nämlich: 2. »Forschungsüberblick«, 3. »Datenbasis und methodische Überlegungen«, 4. »Die Interaktionssituation: Gesprächsthemen und Gesprächsformen«, 5. »Ausdrucksschwierigkeiten«, 6. »Verständnisschwierigkeiten« und 7. »Korrekturen«) und ein Anhang mit tabellarischen Übersichten zu den verschiedenen zuvor behandelten Fragestellungen und Aspekten, in denen die anhand der vorliegenden Daten gewonnenen Ergebnisse mit Befunden aus »freien Konversationen« im konventionellen Gruppenunterricht verglichen werden (vgl. Rost 1989).

Dem Analyseteil wird ein – sehr knapp gehaltener – Überblick über einige

grundlegende Fragestellungen der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung im Hinblick auf die Rolle der Interaktion für den Fremdspracherwerb vorangestellt (Kapitel 2). Als eine empirisch fundierte Untersuchung von Spracherwerbsmöglichkeiten im direkten Kontakt versteht sich die Studie als ein Beitrag zur Überprüfung der von Ellis (1985: 127ff.) als optimal bezeichneten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb. Dazu werden neben einer hohen Quantität von direkt an den Lernenden gerichtetem Input, der Notwendigkeit, in der Zielsprache zu kommunizieren, der Kontrolle der Lernenden über die Themenwahl, einer Variationsbreite von Sprechakten bei Lernenden und Muttersprachlern, der Auseinandersetzung mit Anweisungen und Aufforderungen, der Konfrontation mit einer hohen Quantität von »extended utterances« auch die Möglichkeit, ohne Einschränkungen die Zielsprache zu praktizieren, gerechnet (vgl. 18).

Die in Kapitel 3 näher erläuterte Datenbasis besteht einerseits aus Tonbandaufzeichnungen und Transkriptionen von insgesamt 12 Tandem-Gesprächen (durchschnittliche Länge: 20 bis 45 Minuten) und Tagebuchaufzeichnungen, die als »ethnographische Notizen die subjektiven Einschätzungen der Beteiligten in Hinblick auf die kommunikativen Ereignisse« (21) dokumentieren sollen.

Die zugrundegelegten Transkriptionskonventionen des Berliner P-Moll-Projekts sind – wie alle gängigen Transkriptionsnotationen – stellenweise gewöhnungsbedürftig. Leider werden nicht alle der verwendeten Sonderzeichen erklärt – es fehlen beispielsweise Erklärungen für % und ? (24ff.) – was eventuell zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit der Analyse führen könnte. Wünschenswert wäre aus Gründen der Trans-

parenz außerdem eine Erläuterung der am Rand der zitierten und analysierten Tagebuchaufzeichnungen und Transkriptionen verwendeten Notationen gewesen.

Was die in Kapitel 4 besprochenen Gesprächsthemen und Gesprächsformen (z. B. Interview, Expertengespräch, Diskussion, lockere Unterhaltung, organisatorische Absprachen) in Tandem-Interaktionen betrifft, so fällt eine große thematische Variationsbreite auf. In aller Regel wählen die untersuchten Tandempartner Themen aus, die auf persönlichen Erfahrungen und aktuellen Ereignissen beruhen. Darüber hinaus verwenden sie solche Texte als Interaktionsanlässe, die das »Prinzip der Lebensweltorientierung« (60) aufweisen, d. h. an den Interessen und der Lebenswelt der Interaktanten ausgerichtet sind (z. B. literarische Texte, Gebrauchstexte, Zeitungstexte, selbstverfaßte Texte). Je unmittelbarer ein Bezug zur Wirklichkeit und damit verbunden ein Handlungszwang hergestellt wird, desto größer ist laut Rost-Roth auch das Erwerbspotential (vgl. 61). Dasselbe gilt selbstverständlich auch für die Interaktionen vor und nach den eigentlichen Lehr-/Lern-Situationen, in denen organisatorische Absprachen getroffen werden müssen, die ein hohes Maß an Authentizität aufweisen und hinsichtlich derer das Gelingen von Verständigung bzw. die Vermeidung von Mißverständnissen besonders wichtig ist.

Die in Kapitel 5 betrachteten Ausdrucksschwierigkeiten werden als »Anlaß für interaktiv durchgeführte Reparatursequenzen« gesehen, denen ein »beachtliches Erwerbspotential« (67) beigemessen wird, weil sie nicht nur der Schließung lexikalischer Lücken, sondern auch dem Testen von Äußerungshypothesen dienen. Erwartungsgemäß liegen die meisten Ausdrucksschwierigkeiten im lexikalischen Bereich – insbesondere bei den

Substantiven –, was damit erklärt wird, daß es sich bei den gewählten Gesprächsthemen häufig um sehr spezielle Inhalte und ein dementsprechend spezifisches Vokabular handelt.

Ob diese Art Schwierigkeiten erwerbsfördernde Funktion haben oder nicht, wird nicht zuletzt auch als abhängig von der Kooperationsbereitschaft der Muttersprachler und der Art der interaktiven Weiterbearbeitung neuer zielsprachlicher Information gesehen.

In Kapitel 6 »Verständnisschwierigkeiten« werden drei Formen der Verständnissicherung bzw. Arten von Nachfragen zwecks Einleitung von Reparaturen näher betrachtet, nämlich Rückfragen (*bitte?*), Rezipientenkontrollen (*meinst du x?*) und Produzentenkontrollen (*hast du verstanden, was ich meine?*), die sowohl durch den Muttersprachler als auch durch den Nichtmuttersprachler realisiert werden können.

Wie schon bei den Ausdrucksschwierigkeiten, so beziehen sich auch hier mehr als die Hälfte aller Reparaturen auf den lexikalischen bzw. idiomatischen Bereich. Längere Interaktionssequenzen können zu einer gezielten Auseinandersetzung mit der Zielsprache genutzt werden, und für den Fall, daß der auf diese Weise ausgehandelte sprachliche Ausdruck wiederverwendet wird, schreibt Rost-Roth Verständnisschwierigkeiten im Hinblick auf den Spracherwerb eine ganz ähnliche Relevanz zu wie den zuvor betrachteten Ausdrucksschwierigkeiten (97).

Was die in Kapitel 7 behandelten »Korrekturen« betrifft, so deuten verschiedene Tagebuchaufzeichnungen darauf hin, daß Unterbrechungen zum Zwecke der Korrektur aufgrund der damit verbundenen Gesichtsbedrohung als problematisch empfunden werden, und zwar bei einem gleichzeitig bestehenden Bedürfnis nach Korrektur (vgl. 126).

Korrekturen im Tandem können nicht nur psychologisch, sondern auch »technisch« als problematisch bezeichnet werden. Das Verfahren der Sammelkorrektur, das häufig gewählt wird, um den reibungslosen Verlauf der Konversation zu sichern, erweist sich in mehrerlei Hinsicht als wenig günstig (vgl. 112f.). Insgesamt betrachtet weisen die im Tandem praktizierten Korrekturformen eine große Vielfalt auf und zeigen »oft weniger Unterschiede zum Verhalten professioneller Unterrichtender als erwartet« (119), wobei jedoch interessanterweise einige aus dem schulischen Kontext bekannte Korrekturmuster – wie z. B. Aufforderung zur Selbstkorrektur – im allgemeinen vermieden werden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß zumeist aus Gründen der Scheu bzw. Unsicherheit zu unterbrechen in Tandem-Situationen im Vergleich zu »freien Konversationen« weniger, dafür jedoch ausführlicher korrigiert wird. Außerdem führt die Tatsache, daß die Nebensequenz »Korrektur« in der Mehrheit der Fälle erst dann beendet wird, wenn es zu einer korrekten Wiederholung durch den Nichtmuttersprachler gekommen ist, zu einer recht hohen durchschnittlichen Erfolgsquote von über 75% (vs. ca. 51% im Vergleichskorpus).

Eine der leitenden Fragestellungen, nämlich »Welche Chancen und Möglichkeiten bietet das Tandem-Prinzip als Sprachlehr- und -lernmethode?« wird abschließend dahingehend beantwortet, daß die Authentizität der Interaktionssituation und die Orientierung an den individuellen, persönlichen Bedürfnissen erwerbsfördernd wirkt, weil es durch eigene Sprachproduktionen, korrekatives *feedback* und verständnissichernde Maßnahmen zu erwerbsbegünstigenden Erfahrungen auf Seiten der Lernenden kommt. Die Bezeichnung von Ausdrucks- und Verständigungsschwierigkeiten als Erwerbspoten-

tial liegt darin begründet, daß solche Schwierigkeiten Anlaß zu deren interaktiver Bearbeitung sind und sie der Erweiterung der Sprachkompetenz dienen und damit langfristig Störungen vermeiden helfen. Die Vielfalt der Gesprächsthemen, -anlässe und -formen garantiert einen variationsreichen Input. Im Unterschied zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, wo die Auswahl der Gesprächsthemen und die Verteilung der Gesprächsrollen mit einer asymmetrischen Rollenverteilung einhergehen, wird in Tandem-Situationen sowohl das qualitative als auch das quantitative Spektrum an interaktiven Aufgaben auf seiten des Nichtmutter-sprachlers erhöht.

Neben dem Ausbau lexikalischer und morphosyntaktischer Fähigkeiten können die Interaktionen auch der Förderung der pragmatischen Kompetenz dienen, da sowohl einzelne Sprechhandlungen (z. B. Fragen stellen) als auch komplexe diskursive Aktivitäten (z. B. organisatorische Absprachen treffen) für Tandem-Interaktionen nicht nur typisch, sondern sogar konstitutiv sind.

Rost-Roth zeigt anhand ihrer ausführlichen Analysen, daß die von Ellis (1985) theoretisch als optimal angenommenen Bedingungen für erfolgreichen Spracherwerb im Rahmen der im Tandem beobachtbaren Interaktionen erfüllt werden, und zieht daraus den Schluß, daß solchen Interaktionssituationen ein hohes Erwerbspotential immanent ist.

Der von Rost-Roth als »unschätzbar« (131) bezeichnete Vorteil, den Tandem-Situationen gegenüber Gruppenunterricht haben, ist die Orientierung am individuellen lernersprachlichen Erwerbsstand und damit die Möglichkeit zur gezielten Verbesserung lernersprachlicher Fähigkeiten. Insbesondere durch die »quantitative« Gegenüberstellung mit zuvor gewonnenen Ergebnissen aus einem von der Autorin selbst ausgewerte-

ten Vergleichskorpus werden die Vorteile der Tandem-Methode erkennbar. Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, daß diese Methode als eine mögliche Form des Sprachenlernens im direkten Kontakt erst ab einem bestimmten Sprachniveau möglich und sinnvoll ist.

Kritisch anzumerken wäre lediglich die Tatsache, daß die Nachvollziehbarkeit der italienischsprachigen Tagebuchaufzeichnungen und Transkriptionsauschnitte für diejenigen Leser und Leserinnen, die des Italienischen nicht mächtig sind, zuweilen etwas eingeschränkt ist. Allerdings wird dies an den meisten Stellen durch eine inhaltliche Zusammenfassung auszugleichen versucht. Eine weitere – allerdings ausschließlich rein formale und damit eigentlich zu vernachlässigende – Kritik betrifft vermeidbare Tippfehler und die Gestaltung des Literaturverzeichnis. In bezug auf die Nennung von Verlagsnamen, Seitenzahlen und die typographische Unterscheidung von Monographien und Aufsätzen scheinen keine festen Konventionen angewendet worden zu sein.

Insgesamt betrachtet handelt es sich hier um eine sehr sorgfältig durchgeführte und sowohl in ihrer methodologischen Herangehensweise als auch in bezug auf die Analyse und die Interpretation der Daten überzeugende Studie.

Es zeigt sich, daß das Instrumentarium der Gesprächsanalyse dazu beitragen kann, Erkenntnisse über solche fremdsprachlichen Interaktionen zu gewinnen, innerhalb derer sich Partner mit verschiedenen sprachlichen Kompetenzen in authentischen Gesprächssituationen abwechselnd Sprache(n) vermitteln und erwerben.

Eine für zukünftige Forschungsarbeiten interessante Fragestellung wäre es nun zu untersuchen, wie das von Rost-Roth festgestellte und analysierte Erwerbspotential von den Tandem-Partnern ge-

nutzt wird und ob interaktiv durchgeführte Aushandlungen aufgrund von Störungen *tatsächlich* als Basis auch für die *langfristige* Erweiterung lerner-sprachlicher Kompetenzen fungieren können. Die Tatsache allein, daß es zu Ausdrucks- oder Verständnisschwierigkeiten kommt, aufgrund derer – zumeist zielsprachliche – Aushandlungsprozeduren eingeleitet und durchgeführt werden, muß nämlich nicht zwangsläufig bedeuten, daß die interaktiv bearbeiteten Ausdrücke und Sequenzen auch tatsächlich erworben und längerfristig memorisiert werden. Ob und wann überhaupt von Erwerb gesprochen werden kann, ist natürlich nicht zuletzt auch von der jeweils zugrundegelegten Definition dieses Prozesses abhängig. So ließe sich beispielsweise darüber streiten, ob allein die vom Nichtmuttersprachler vollzogene unmittelbare Wiederholung einer interaktiv ausgehandelten sprachlichen Struktur am Ende einer Reparatursequenz ein hinreichendes Kriterium ist, um von Erwerb zu sprechen, oder ob nicht vielmehr die – zeitlich stärker versetzte – eigene kreative (Wieder-)Verwendung einer solchen Einheit zu einer notwendigen Bedingung erhoben werden sollte (vgl. dazu auch Henrici 1995: 24ff.).

Literatur

- Apfelbaum, Birgit: *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 1993.
- Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer, 1996.
- Ellis, Rod: *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Henrici, Gert: *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider, 1995.
- Herfurth, Hans-Erich: *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: iudicium, 1993.
- Rost, Martina: *Sprechstrategien in ›freien Konversationen‹. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht*. Tübingen: Narr, 1989.
- Stöpfgeshoff, Dieter; Schmiedecke, Manuela; Kantoreitis, Peter: **Einblicke und Ansichten**. Sechs Filme zur Landeskunde für kulturell Interessierte und Deutschlernende mit fortgeschrittenen Kenntnissen. Ismaning: Hueber, 1992. – Paket: ISBN 3-19-001541-4. Preis der sechs Filme im Paket: DM 480,– (Georg Schmidt, Aix-en-Provence)
- Es mag gewiß schwierig sein, Landeskundematerialien zu erstellen, die nicht über Nacht ihre Gültigkeit verlieren. Und eine »touristische« Präsentation landeskundlicher Gegebenheiten bietet zweifelsohne Möglichkeiten, dem frühzeitigen Veralten solcher Materialien vorzubeugen. Eine derartige »touristische« Darbietung, die sich auf die Vorstellung schöner Landschaften und Bauwerke sowie hervorragender Orte der Geistesgeschichte konzentriert, läßt sich jedoch kaum mit den Zielen eines gegenwartsbezogenen Landeskundeunterrichts vereinbaren.
- In den sechs Videofilmen von Dieter Stöpfgeshoff, Michaela Schmiedecke und Peter Kantoreitis über die fünf neuen Länder und Berlin dominiert aber gerade die Perspektive des Tourismusmanagers derart, daß man schon von touristischen Werbefilmen sprechen muß und sich als DaF-Lehrer gezwungen sieht, vom Ein-

satz dieser Materialien – ausgenommen vielleicht das Band über Sachsen-Anhalt – im Unterricht abzusehen.

In all diesen Filmen dominiert das Präteritum so sehr, daß der Verdacht einer möglicherweise ideologisch motivierten Ausgrenzung der Gegenwart aufkommt. Die Vorherrschaft des Präteritums bringt die Filme zugleich um ein Gutteil ihres sprachdidaktischen Potentials, weil diese so bedeutend weniger Sprechanlässe bieten als eine stärker auf die Aktualität bezogene Darbietung.

Alle sechs Videos wollen »Einblicke und Ansichten« vermitteln, und zwar »auf abwechslungsreiche, unterhaltsame und informative Weise«, wobei »sowohl gesellschaftliche als auch kulturelle, geschichtliche und wirtschaftliche Aspekte« behandelt und »Interviews mit wichtigen Vertretern aus dem wirtschaftlichen und kulturellen Leben [...] für kulturell Interessierte und Deutschlernende mit fortgeschrittenen Kenntnissen« geboten werden. Doch erlauben die vorgestellten »Einblicke und Ansichten« leider nicht, »Land und Leute kennenzulernen, wie in dem Video über Thüringen angekündigt wird.

Vom Land sieht man – in der Konsequenz der hier gewählten Präsentationsweise – nur die schönsten Flecken. Die Leute, die in diesem Land leben, sieht und hört man indes nicht. Man erfährt nur äußerst wenig über ihr Leben nach der Wende; nichts über ihren Alltag, nichts über die viele DaF-Lerner interessierende Frage, wie die Menschen in den fünf neuen Bundesländern es schaffen, sich auf die neue, kapitalistische Wirtschaft, auf die veränderte Gesellschaft und den neuen Staat einzustellen.

– Gewiß, da kommen Schriftsteller und Sachbuchautoren zu Wort (Günter de Bruyn, Jurij Brezan, Eric Neutsch, Egon Richter), da äußern sich Wirtschaftsvertreter (aus der damaligen Stralsunder

Volkswerft, von der Porzellanmanufaktur Meissen und der ehemaligen Filmfabrik Wolfen), da werden ein Ex-Akademiepräsident (Prof. Bethge), eine Galeristin (Ingrid Boeckh), ein Malerpaar (Manfred Kandt und Susanne Kandt-Horn) und auch ein Museumsdirektor (Falk Hohensee), ja sogar ein Hydrobiologe (Dr. Günter Otto) interviewt, da werden selbst Produktionsprozesse (bei Carl Zeiss, Jena) und ihre Abfälle/Abwässer abgelichtet. – Die Menschen aber, die in den entsprechenden Fabrikhallen produzieren, die in den Landschaften leben und arbeiten, kommen nicht zu Wort.

So verliert denn auch die Sprache, die in diesen Videos zu hören ist, an Lebendigkeit; dialektale Einfärbungen sind nur bei einem Sprecher festzustellen, und folglich kann anhand dieser Videos im Unterricht nicht thematisiert werden, wie Identität sich – auch sprachlich – in den noch immer recht wenig bekannten neuen Bundesländern auf eine andere Weise konstituiert (hat) als etwa im Westen.

Inhaltlich ist an den einzelnen Filmen außerdem zu bemängeln, daß die doch bedeutende Berliner Alternativszene ebenso wie auch Zahl und Situation der Ausländer in dieser Stadt gänzlich unerwähnt bleiben, daß mit keinem Wort auf die im wirtschaftlichen Umstellungsprozeß extrem wichtige Treuhandanstalt hingewiesen wird, daß im Thüringen-Video kein Wort über die Bauernkriege und Thomas Münzer verloren wird – was die hier gewählte historisch-touristische Perspektive ja gerade verlangt hätte. Diese Perspektive führt andererseits zu einer überzogenen Darstellung ausgestorbener oder aussterbender Handwerke: So wird zwar ausführlich von den traditionellen Handwerken (in Thüringen) gehandelt; welche Umstrukturierungen die Autoindustrie aber im einzig wegen Luther und der Wartburg vorgestellten Eisenach oder

auch im sächsischen Zwickau durchmacht, davon kein Wort.

Auf besonders gravierende inhaltliche Schwächen stößt man im Brandenburg-Video, wo nationalsozialistische und sowjetische Verbrechen vermischt werden. In diesem Band ist sowohl vom Konzentrationslager Sachsenhausen als auch vom Speziallager Nr. 7 der sowjetischen Besatzung die Rede. Während der Kommentar sich dabei dem sowjetischen Speziallager zuwendet, erscheinen im Bild die Verbrennungsöfen der Nazis. – Sollte damit etwa suggeriert werden, die Sowjets hätten in ihren Speziallagern Krematorien betrieben?

Solche Fehler resultieren aus einer mangelhaften Schnitttechnik, die auch an anderen Stellen Mißverständnisse hervorruft: Beispielsweise muß der Betrachter den Bildern entnehmen, daß das Schloß Rheinsberg am Neuruppiner See liege.

Die Diskrepanz zwischen Wort und Bild, die in nur einem Falle, in der Passage über das Bauhaus in Dessau nämlich, gerechtfertigt scheint, provoziert in jedem dieser Filme immer neue Mißverständnisse. (Liegt Berlin am Neuruppiner See? Was hat die Pickelhaube mit einer Insel zu tun? etc.)

Schließlich weichen auch die beigelegten Texte gelegentlich von den gesprochenen

ab (vgl. etwa das Zitat von Günter de Bruyn) und sind nicht gerade sehr gut lektoriert: Im Berlin-Film hört man die Form »streng bewachtest«; Gerhart Hauptmanns Vorname wird falsch geschrieben; es bleibt zu fragen, ob »[die Sowjets] nach dem Zweiten Weltkrieg [...] die Bodenreform nach sozialistischem Vorbild durch[setzten]« oder ob diese nicht etwa doch von den Sozialisten nach sowjetischem Vorbild durchgeführt wurde; darüber hinaus wüßte jeder wohl gern, aus welcher Sprache das Wort »Pommern« kommt, wenn er erfährt, daß es »aus der (sic!) slawischen Sprache« stamme.

Interessant ist gelegentlich auch die Aussprache der Kommentatoren: *Joggen* wird als <schoggen> gesprochen und Instrumente werden zu <Inschdrumenten> – so in den Filmen über Berlin bzw. Sachsen.

Abschließend ist zu bemerken, daß die 480 DM für die sechs Videos besser angelegt wären, wenn in einer notwendigen Neuauflage der immerhin schon fünf Jahre alten Produktion zu Beginn jedes Films kurz und knapp »facts und figures« zu jedem Land gegeben und mehr Alltagsinhalte dargeboten würden, und wenn vor allem Menschen in ihrer Umwelt mit ihrer Sprache zu sehen und zu hören wären.