Werken liefert, jedoch kaum auf die zuvor erstellte Systematisierung zurückgreift. Damit stellt sich – übrigens nicht zum ersten Mal – die Frage nach dem Sinn einer allgemeingültigen Terminologie der Intertextualität; die Erfahrung zeigt, daß sich Textinterpretationen in der Regel einer solchen Begrifflichkeit entzogen und so immer wieder die Theorie der Intertextualität als literaturwissenschaftliche Methode in Frage gestellt haben.

Ein weiteres, allerdings nicht überzubewertendes Manko liegt in der von Helbig vorgenommenen »Eingrenzung des Intertextualitätsbegriffs im Sinne einer Einzeltextreferenz« (59), die die Beziehung zwischen einem individuellen Text und einer Gattung von vorneherein ausschließt. Eine Untersuchung der Systemreferenz würde sich im Anwendungsteil im Zusammenhang mit den zum Teil parodistischen Verweisen des Horrorfilms *An American Werewolf in London* auf die *gothic literature* und des Michael-Jackson-Videoclips auf die Gattung des Horrorfilms geradezu aufdrängen.

Trotz derartiger Schönheitsfehler (letzterer läßt sich auch dem vergleichsweise geringen Umfang der Dissertation zuschreiben, in der zwangsläufig Prioritäten gesetzt werden mußten) hat Jörg Helbig mit *Intertextualität und Markierung* der Intertextualitätsdiskussion einen wichtigen und sicher seit längerer Zeit wünschenswerten Anstoß gegeben. Zu loben ist insbesondere die verständliche und dennoch wissenschaftlich präzise Sprache, an der sich manches literaturtheoretische Werk ein Beispiel nehmen könnte, sowie die klare Strukturierung des Inhalts und die (unbedingt nötige) Illustration durch entsprechende Graphiken. Der Autor bietet außerdem eine umfassende Bibliographie auf dem neuesten Forschungsstand und zeigt Richtungen für Folgeuntersuchungen auf, die zum Beispiel Formen der Markierung in

intratextueller Vernetzung oder das Verhältnis der Markierungen bei mono- und heterolingualer Intertextualität betreffen könnten.

Positiv hervorzuheben ist darüber hinaus die Anschaulichkeit, die die Arbeit den zahlreichen Beispielen, auch außerliterarischer Art, verdankt.

Jörg Helbig legt stets Wert auf Intermedialität, so daß neben dem anerkannten literarischen und filmischen Kanon auch auf Intertextualität in der Alltags- bzw. Subkultur (Werbung, Videoclip) verwiesen wird.

Diese Flexibilität ist es, die den Band auch für Nicht-Anglisten interessant macht. Es zeigt sich dabei, daß die multimediale Relevanz des Phänomens Intertextualität offenbar neue Anforderungen an die Literaturwissenschaft stellt und ihr gleichzeitig, sofern sie bereit ist, über die fachlichen Grenzen hinauszugehen, überaus attraktive neue Perspektiven eröffnet.

Literatur

Genette, Gérard: *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.

Lachmann, Renate (Hrsg.): *Dialogizität*. München: Fink, 1982.

Pfister, Manfred: »Konzepte der Intertextualität«. In: Broich, Ulrich; Pfister, Manfred: *Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer, 1985, 1–31.

Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): **Kontrastivität und kontrastives Lernen**. Tübingen: Narr, 1995 (Fremdsprachen Lehren und Lernen 24). – ISBN 3-8233-4583-4. 288 Seiten, DM 78,–

(Eva-Maria Willkop, Mainz)

Wie alle Bände der Reihe »Fremdsprachen Lehren und Lernen« (FLuL) ist auch dieser Band 24 sehr anregend, da sich die Herausgeber der Reihe darum bemühen,

jeweils unterschiedlichste Aspekte eines Themas aufzufächern. In diesem Band, koordiniert von Claus Gnutzmann, geht es um ein altes Thema, das in den letzten Jahren eine Art Renaissance erlebt hat, nämlich um die Kontrastivität, die hier in zwei Großkapiteln über »Kontrastivität aus der Lernerperspektive« und »Interkulturelle Kommunikation« vorgestellt wird.

Das erste Kapitel wird eingeleitet durch einen Beitrag von Frank Königs, »Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich?« Die alte Kontrastivhypothese, nach der durch einen L1/L2-Vergleich Interferenzfehler beschreibbar und sogar voraussagbar waren, wird zwar heute nur in einer stark abgeschwächten Version vertreten, aber unter kontrastivem Vorgehen wird immer noch Sprach- bzw. Sprachsystemvergleich verstanden. Mit »Lernen im Kontrast« versucht Königs eine Ausweitung auf eine mehrdimensionale Faktorenkomplexion von Sprache, Lerner, Lehrer und Lernziel, betrachtet aus der Perspektive der Lernenden. Der Verfasser unterscheidet dabei eine interne Relation zwischen Faktoren des gleichen Typs und eine externe zwischen Faktoren verschiedener Typen.

Der unwillkürliche »vergleichende Blick« (14), mit dem die neue Fremdsprache unter Rückgriff auf bereits gelernte Sprachen und die Muttersprache gesehen wird, korrespondiert nicht, wie Königs betont, mit objektiv-systematischen Fakten, sondern mit einer subjektiven, u. a. erfahrungsgeleiteten Beschreibung der Fremdsprache. Das Urteil bzw. Theorien über gute Lehrerpersönlichkeiten stützen sich nicht auf wissenschaftliche Überlegungen, sondern auf persönliche Erfahrungen und Kontrastierungen von Einzelpersonen. Der Lernziel-Vergleich ist für die Lerner seltener möglich und bezieht sich eher auf Groblernziele, die mit Kurstypen in Verbindung stehen. Der

Lerner-Vergleich hingegen erfolgt automatisch, da sich jedes Individuum auch in Abgrenzung zu anderen definiert, z. B. über einen Vergleich von eigenen und fremden Lernstrategien.

Als externe Relation bezeichnet Königs Relationen zwischen unterschiedlichen Faktoren, also z. B. Sprache und Lernziel. Vergleich meint hier allerdings eher ein In-Beziehung-Setzen. Z. B. genießt über einen Sprache-Lehrer-Kontrast ein Lehrer einer Prestigesprache in den Augen der Lerner selbst ein höheres Ansehen, und die Glaubwürdigkeit des Lehrers und die ihm zugeschriebenen methodischen Fähigkeiten ergeben sich unter anderem aus einem Lehrer-Lernziel-Vergleich.

Königs möchte durch seinen Beitrag aufmerksam machen auf den Kontrast als Teil des »täglichen Erscheinungsbild[es] unterrichtlicher Wahrnehmungen« (22). Und obwohl der Begriff »Kontrast« durch die Erweiterung einiges von seiner Präzision verliert, so unterstreicht der Beitrag von Königs doch die Bedeutung des abgrenzenden Vergleichs als eines der Grundprinzipien menschlicher Orientierung auch und gerade für den Fremdsprachenunterricht.

Eher als Begründung sprachpolitischer Entscheidungen liest sich der folgende Artikel »Zur Frage der sogenannten ›doppelten Kontrastivität‹ beim Lernen fremder Sprachen« von Albert Barrera-Vidal. Der Verfasser leitet sprachpolitische Konsequenzen aus der Tatsache ab, daß das Französische die dem Deutschen ähnlichste romanische Sprache ist.

Anhand des Spanischen für deutsche Französischlernende greift Barrera-Vidal das in den letzten Jahren in den Blick geratene Thema der dritten Fremdsprache auf. Er stützt seine Überlegungen, Französisch als »Brückensprache« zwischen den germanischen und lateinischen Sprachen einzusetzen, jedoch nicht

auf empirische Untersuchungen und kann damit nicht belegen, daß positive Transfereffekte (z. B. über Internationalismen etc.) negative Interferenzen auch außerhalb des unumstrittenen Bereichs Leseverstehen ausgleichen. Und so ist es bezeichnend, daß er abschließend bemerkt, daß ja das Erlernen der zweiten Fremdsprache, abgehend von »traditionellen« Erwartungen, »weniger systematisch und vollständig vor sich gehen könnte« (38), weshalb er eine Beschränkung auf die Leseverstehensfertigkeit empfiehlt.

Der nächste Artikel in diesem Kapitel beschäftigt sich mit Problemen der Satzgliedstellung für deutsche Französischlernende (Inez de Florio-Hansen: »Wortstellung kontrastiv«). Nach Beobachtung der Autorin zeichnen sich Lernertexte oft durch eine rigide SVO-Satzgliedstellung und mangelnde syntaktische Originalität bzw. kontextuelle Einbindung aus. Insbesondere markierte Strukturen wie z. B. Rechts- und Linksversetzung, Sperrung und Spaltung werden nicht eingesetzt. De Florio-Hansen beschreibt zunächst Vorkommenshäufigkeit und Funktion dieser Strukturen (z. B. Rhematisierung oder Rethematisierung etc.) in französischen Zeitungstexten. Durch gezieltes kontrastives Vergleichen in Texten könnte so auch im Unterricht ein Bewußtsein für derartige Strukturen als Basis für die eigene Sprachproduktion geschaffen werden. De Florio-Hansen schlägt daher kontrastive Unterrichtseinheiten vor, die insbesondere die Funktion der Strukturen herausarbeiten (nicht die oft gleiche Form) und verdeutlichen, wo z. B. Topikalisierung im Deutschen und Sperrung oder Spaltung im Französischen funktional äquivalent sind. Die von ihr vorgeschlagenen Anregungen ließen sich durchaus auch umgekehrt für den DaF-Unterricht nutzbar machen.

Einen Vergleich der Nutzbarkeit zweier Lernerwörterbücher (»Learners' Dictionaries in Contrast: Langenscheidt and Longman«) stellt Howard Jackson an. Wie schon in anderen Untersuchungen zu Langenscheidts *Großwörterbuch DaF* wird, auch hier deutlich, daß dieses Lernerwörterbuch zumindest in der ersten Auflage noch ein ganzes Stück hinter seinem Vorbild zurückbleibt, was z. B. Benutzerhinweise, Erklärungen, Terminologie und syntaktische Hilfen betrifft. Die Vermittlung von englischen »phrasal verbs« stehen im Zentrum der Beiträge von Eberhard Klein (»Die Bedeutung stilistischer Faktoren für das Lernen von *phrasal verbs* durch deutsche Lerner«), den besonders Probleme von Stil und Idiomatizität beschäftigen, und von Gabriele Neumann/Ingo Plag (»Phrasal verbs in Interlanguage«), die eine eher semantische sprachkontrastive Behandlung im Unterricht vorschlagen, indem sie z. B. von Grundbedeutungen häufiger Bestandteile wie der Partikel *up* ausgehen.

Rita Kupetz untersucht die »Reading-Writing Hypothesis in Learning English as a Foreign Language« und stellt fest, daß die Textproduktion in der Fremdsprache bei deutschen Studierenden zunächst von mündlicher Sprache und von muttersprachlichen Schreibgewohnheiten geprägt ist. Kupetz analysiert fremdsprachliche Produktionen und muttersprachliche Vergleichstexte in Bezug auf Texthierarchie, Dynamik, Symmetrie und Ausgewogenheit (vgl. Michael Clyne 1987) und stellt fest, daß neben dem Einfluß genereller, individueller Fähigkeiten zum Verfassen akademischer Texte (eruiert über die Muttersprachtexte) ein spezifischer L1-Einfluß insbesondere in den Bereichen Themenentwicklung, Hypothesenbildung und Darstellung der eigenen Perspektive auszumachen ist. Hingegen werden Konventionen zu Ein-

leitung, Hauptteil und Schluß anscheinend schneller erworben, denn hier waren keine signifikanten Abweichungen zu beobachten.

Weitere Daten zeigen, daß nicht nur die erhaltenen Schreibinstruktionen zu fremdsprachlichen Schreibkonventionen, sondern auch der Input gelesener Texte (extensive und intensive Lektüre) auf die schriftliche Produktion einwirken, weshalb die Verfasserin für ein ausgewogenes Verhältnis von Lesen und Schreiben in universitären Schreibkursen plädiert.

Im letzten Beitrag dieses Kapitels (»Contrastivity and Individual Learner Contrasts«) betrachten Jennifer Ridley und David Singleton lernerspezifische Aspekte wie z. B. die selbst empfundene Distanz zwischen Ausgangs- und Zielsprache und insbesondere die individuelle Disposition zur Übernahme von L1-Einheiten (Wörter, Strategien etc.) bzw. Einheiten aus anderen Fremdsprachen in die betreffende Fremdsprache.

Der Titel »Interkulturelle Kommunikation« des zweiten Kapitels ist etwas irreführend, denn es geht vornehmlich um textlinguistische und pragmatische Aspekte, wenn man von dem lexikographischen Beitrag von Charles Russ zu »Contrastive Vocabulary« absieht, in dem der Verfasser linguistische Wörterbücher vergleicht und auf ihren Lehngutgehalt hin untersucht.

So finden sich hier gleich zwei Beiträge zum Thema Gesprächspartikeln, zum einen Martina Liedkes »Partikeln und interkulturelles Verstehen« zu insbesondere *ah*, *aha* und *ach* im Vergleich mit griechischen Partikeln sowie Janie Noëlle Rasolosons »Das deutsche ›HM‹ und das madegassische ›M‹«. Beide Beiträge zeigen, wie sich durch eine im Detail genaue, auch die Intonation einbeziehende Analyse formal gleicher oder ähnlicher Partikeln sehr differenzierte Verwendun-

gen und Funktionen herausarbeiten lassen.

Peter Schmitt führt in seinem Artikel »Warnhinweise in deutschen und englischen Anleitungen« einen Textsortenvergleich durch. Dieser Beitrag ist insbesondere von fachsprachlicher und übersetzungswissenschaftlicher Relevanz. Denn er macht anhand von Manualen aus der Autobranche und ihren Übersetzungen deutlich, daß die oft wörtlichen Übertragungen (z. B. *Warnung* für *warning*) statt tatsächlicher kontextueller Äquivalente zu juristischen Konsequenzen im Bereich der Produkthaftung führen könnten.

Der Beitrag von Hartwig Kalverkämper »Kultureme erkennen, lehren und lernen« mit dem Untertitel »Eine kontrastive und interdisziplinäre Herausforderung an die Forschung und Vermittlungspraxis« läßt eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Kulturemtheorie von Els Oksaar erwarten, aber gleich eingangs wird diese Erwartung korrigiert: Kalverkämper behandelt ausschließlich körpersprachliche Kultureme, d. h. nonverbale systematische Verhaltensmuster (Behavioreme). Das ist allerdings auch ein spannendes und zunehmend im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigendes Thema.

Gewollt oder ungewollt wird mit dem Körper etwas kommuniziert, und bewußt oder unbewußt wird diese Körpersprache von anderen erkannt (segmentiert) und interpretiert. Kalverkämper betrachtet Körpersprache unter onomasiologischen (formorientierten) und semasiologischen (funktionsorientierten) Gesichtspunkten. Er betont die Notwendigkeit, im Fremdsprachenunterricht gleichermaßen gemeinsame, z. T. kulturübergreifend-universelle, und unterscheidende, kulturkontrastive Aspekte zu beleuchten. Er betont die Wichtigkeit sensibilisierender Maßnahmen, die überhaupt erst die Basis schaffen dafür, daß

eigenkulturelle Wahrnehmungsraster nicht den Blick für wichtige Differenzierungen versperren.

Der Verfasser zeigt anhand von Beispielen aus Lehrwerken auf, wie oberflächlich und damit überflüssig die Behandlung körpersprachlicher Einheiten im Unterricht in der Regel noch ist und wie weit entfernt von einer praktischen Umsetzung. Die meisten Lehrwerke klammern diesen Bereich jedoch ohnehin aus. Im Unterricht müssen körpersprachliche Kulturen jedoch als lernbare, kontrollierbare und intentionale Ausdrucksweisen bewußt gemacht werden. Kalverkämpfers Desiderat ist daher eine »Didaktik der Körpersprache« (164), die alle Aspekte von Gestik, Mimik, Bewegungsverhalten (Kinesik) und Näheverhalten (Proxemik) (159f.) systematisch erfaßt.

Kalverkämpfer behandelt ein Thema, das – obwohl in seiner Bedeutung z. B. in der Psychologie schon lange anerkannt – im Fremdsprachenunterricht noch nicht wirklich ernstgenommen wird. Daher kann man seine Forderungen nur unterstützen und eine Aufarbeitung der zahlreichen schon existierenden Forschungsergebnisse für Deutsch als Fremdsprache erhoffen, die über die Aufzählung von Trivialitäten (z. B. zum Kopfnicken deutsch-griechisch etc.) hinausgeht.

Ein origineller Beitrag ist der von Sabine Fiedler, »Fachkommunikation in Plansprache und Ethnosprache«: Hier werden fremdsprachliche Fachtextproduktionen aus dem Bereich der Linguistik in Esperanto mit muttersprachlichen in Englisch und Deutsch verglichen. Esperanto ist die einzige Plansprache, in der sich Fachsprachen für verschiedene Wissenschaften entwickelt haben. Fiedler möchte u. a. herausfinden, ob sich in Esperanto eine eigene, transnationale Konvention gebildet hat. Sie übernimmt von Michael Clyne (z. B. 1987) den Ansatz, die Produkte in bezug auf die

Textstruktur, Metakommunikation, Datenintegration, Hedging und Darstellungsperspektive zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, daß der Einfluß national- und kulturspezifischer Unterschiede zum Teil durch Faktoren wie Publikationsorgan oder individuellen Stil aufgehoben wird. Dennoch machen sich in den Esperanto-Texten zum Teil Übertragungen aus der Muttersprache bemerkbar. So werden von Deutschen in beiden Sprachversionen mehr Heckenausdrücke verwendet als von Englischsprachigen. Aber auch die Herausbildung von Spezifika der Esperanto-Kommunikationsgemeinschaft zeichnet sich ab, wie z. B. die Verwendung von Vornamen und Titeln neben den Nachnamen, die häufige direkte Anrede des Lesers oder die allgemeine Tendenz zum Einsatz von weniger Heckenausdrücken als in der jeweiligen Ausgangssprache zeigen. Insgesamt stellt dieser Beitrag eine Bereicherung der kontrastiven Textlinguistik dar, da hier auch der Prozeß der Konventionalisierung in den Blick kommt.

Der vorliegende Band zur Kontrastivität enthält als Sammelband natürlich Beiträge von unterschiedlicher Qualität und unterschiedlichem Neuigkeitswert. Abgesehen von einigen Details und von der Tatsache, daß die Frage nach der Grundlage des Sprach- und Kulturvergleichs, dem *tertium comparationis*, ausgeklammert ist, bietet er eine abwechslungsreiche Lektüre, die exemplarisch verschiedene Untersuchungsgebiete und -ansätze der kontrastiven Linguistik vorstellt und für einige Bereiche auch Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht aufzeigt.

Literatur

Clyne, Michael: »Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts«, *Journal of Pragmatics* 11 (1987), 211–247.