

wußt gemacht werden. Stojan Bračić zeigt nach einer umfassenden Textanalyse in einer »theoretisch angelegten Zusammenfassung« (131), wie die Vielfalt der theoretischen Forschungsansätze in der Wortbildungsforschung und der Textlinguistik unter fremdsprachendidaktischem Aspekt systematisiert und (nachvollziehbar) vermittelt werden kann, so daß auch Fremdsprachenlernern die Konvergenz von Wortbildung und Textlinguistik bewußt wird.

Von großem Nutzen (nicht nur) für Fremdsprachendidaktiker ist schließlich auch die (mit ca. 540 Titeln) sehr umfangreiche Bibliographie zur Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache für den Zeitraum der letzten zehn Jahre, die den Band abrundet.

Fazit: Obwohl der Sammelband keine zusammenhängende und systematische Darstellung der *Praxis- und Integrationsfelder der Wortbildungsforschung* bieten kann, erschließt er einige neue Betätigungsfelder und ist so für alle, die sich über die aktuelle Entwicklung der deutschen Wortbildungsforschung informieren wollen, eine Bereicherung.

Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.):

Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehens«. Tübingen: Narr, 2000 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5304-7. 290 Seiten, € 32,-

(Manfred Dutschke, Pretoria und Cape Town / Südafrika)

Zehn aus der Ringvorlesung des Graduiertenkollegs »Fremdverstehen« im Wintersemester 1998/99 an der Uni Gießen entstandene Aufsätze des vorliegenden

Sammelbandes versuchen aus höchst unterschiedlichen Perspektiven Antworten auf die Titelfrage zu geben. Grundsätzlich stehen sich zwei konträre Auffassungen gegenüber. Die relativistische geht davon aus, daß die Fremdheiten gleichberechtigt nebeneinander existieren und ohne Hilfe keinen rechten Zugang zueinander finden könnten (XIII ff.).

Demgegenüber bestreitet die dominanzkritische, daß es wirkliches Fremdverstehen geben könne, solange dominanten Sprachen der Unterdrückungscharakter nicht genommen worden sei (XXXIV ff.). Zwischen diese beiden führt die Dialektik von Innen- und Außenperspektive. Im Wechselspiel der beiden Sichtweisen auf das Eigene und das Fremde sehen die Autoren eine Chance, das Fremdverstehen zu begründen und in didaktische Konzepte umsetzen zu können. Gemeinsam ist allen folgenden Konzepten die zentrale Frage der Theorie des Fremdverstehens, »Wie kann es gelingen, Fremdes so in den Blick zu bekommen, daß wir es weder vereinnahmen noch ausgrenzen?« (XLVII), praktisch und praxisrelevant zu beantworten. Die Autoren versuchen das aus unterschiedlichen Blickwinkeln; daß sie den oder die Leser/in garantiert nicht enttäuschen, das darf ich jetzt schon verraten.

Ob man Sprachenlernen kulturreutral organisieren könne oder nicht, versucht Michael Byram in »the case of English as a lingua franca« zu beantworten. Während es früher das Ziel war, die hohe Literatur einer anderen Kultur lesen zu können (1), wird heute wohl niemand mehr ernsthaft bestreiten, daß die Beherrschung einer fremden Sprache, genauer, die Beherrschung des Englischen, einfach eine Notwendigkeit sei (ebd.). Unbestritten sei zudem, daß Fremdsprachenlernen auch eine Bereicherung des eigenen Kulturverständnisses bedeute. Was aber heißt das für Englisch als lingua franca,

wenn es keine *cultura franca* (9) gibt? Nun, der MacDonaldismus könne neben den Angeboten der amerikanischen Unterhaltungsindustrie durchaus als gemeinsame Referenz gelten, wenn nicht gar als die *cultura franca*. Für den Erwerb einer *lingua franca* könne die nationale Bezugskultur helfen, meint Byram, doch müsse den Lernern bewußt gemacht werden, daß der Zugang zu einer nationalen Kultur nur ein transferierbares Beispiel dafür sei, wie man sich einer fremden Kultur durch Sprache annähern könne. Ein Plakat vom Oktoberfest im Klassenzimmer in Soweto in der Nähe von Johannesburg gibt von alleine noch keinen Kulturkontext für Sprachenlernen her.

Daß Lehrer auch Lerner sein sollten, steht im Mittelpunkt des Beitrages von Michael K. Legutke. Er beleuchtet »Fremdverstehen durch ›entdeckende und erlebte Landeskunde‹ in der Lehrerfortbildung«. Das Goethe-Institut führt seit Jahren Kurse dieser Art durch. Seiner Ansicht nach müssen die Lehrer, die ihre Lerner für eine multikulturelle und globalisierte Welt fit machen sollen, ihnen also dabei helfen sollen, Fremdverstehen zu erlernen, sich als Grenzgänger zwischen den Kulturen (20) qualifizieren. Sie sollten also in der Lage sein, zwischen die Kulturen zu treten und als Mittler dort zu verweilen. Was das praktisch bedeuten kann, illustriert Legutke am Beispiel einer Fortbildung hessischer Lehrer in den USA. Fortbildung sollte viel stärker vom Handlungsfeld der Beteiligten aus organisiert werden, denn es geht darum, »daß sich die Lernbedingungen der Schüler verbessern«, und darum, »daß sie angesichts der Normalität des Fremden nicht erschrecken, sondern neugierig bleiben, verstehen wollen und zu kontakterhaltendem Dialog fähig werden« (41).

Diese Form des Dialogs bietet eine elegante Kupplung für die Vorlesung von

Herbert Christ »Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen«. Es geht um die Analyse eines zweisprachigen Fachunterrichtes und nicht in erste Linie um Sprachunterricht in einem Fach (43). Die Idee ist einleuchtend. Eine französische Stellungnahme zur Appeasementpolitik Chamberlains am Vorabend des Zweiten Weltkrieges klingt im Original völlig anders als in einer deutschen oder englischen Übersetzung. Der bilinguale Unterricht setzt eine gewisse Sprachbeherrschung voraus, schafft aber eher den Brückenschlag von bilingualem Lernen in bikulturelles Verstehen. Kommunikationstechnik und immer mehr Informationsmöglichkeiten über die Nachbarländer in Deutschland bieten eine breite Palette für bilinguale Bildungsgänge an (64 ff.). Die in Lehrerbefragungen gewonnenen Ergebnisse, so Christ (79), lassen den Schluß zu, daß Fremdverstehen in der Tat durch bilinguale Bildungsangebote erlernbar ist.

Ansgar Nünning's Beitrag über »Intermisunderstanding« eröffnet die Abteilung der literaturdidaktischen Überlegungen. Er möchte vorläufige Antworten geben darauf, mit welchen Texten man das Fremdverstehen besser ermöglichen könne (87). Dabei betrachtet er Literatur nicht als Lehrgegenstand, sondern als gemeinsame Lernsituation für Lehrer und Lerner. Es geht darum, den Perspektivenwechsel zu organisieren und die Übernahme von Perspektiven zu ermöglichen. Das Angebot, mit literarischen Texten »Einblick in das, was in den Köpfen anderer Menschen bzw. Figuren vor sich geht« (105), zu gewinnen, kann dazu genutzt werden. Er bietet einen Kriterienkatalog zur Textauswahl an, gefolgt von der Beschreibung zweier Beispiele von »eminently teachable novels« (119).

Näher an Texte rücken die beiden folgenden Vorlesungen. Lothar Bredella unter-

sucht das »Fremdverstehen mit literarischen Texten«. Literatur, so die Eingangs voraussetzung, gestatte, da sie in erster Linie Handlungen darstellt (134), meistens einen unmittelbaren Zugang, gleichgültig, ob die Bedingungen der Handlungen sogleich verständlich sind oder nicht. Er stellt drei verschiedene Arten von Fremdhheitsproblematik in Texten vor. In allen Romanen stehen Grenzüberschreitungen der Protagonisten im Zentrum. Literatur, so könnte man Bredellas Analyse zusammenfassen, bietet einen Freiraum zur Erprobung von Strategien des Fremdverstehens, die in die lebensweltlichen Formen des Fremdverstehens zwar hinüberweisen, diese aber nicht ersetzen können.

»Postnationale Konstellationen«, wie sie Habermas beschreibt, scheinen, so Laurenz Volkmann in der letzten literaturdidaktischen Vorlesung, »interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik« zu erfordern. Globalisierung, Modernisierung und die durch Pluralisierung der Lebensstile herbeigeführte »Nivellierung kultureller Normen und Praktiken« (171) bieten drei Strategien zur Identitätsdefinition an: 1.) die »Verhärtung nationaler Identitäten«, 2.) den Eintritt in eine »kommodifizierte Einheitskultur« und schließlich 3.) das »simultane() Ausbilden immer neuer Subkulturen« (171). Das verspricht viel, vor allem, weil Volkmann vorher davon sprach, »interkulturelle Kompetenz als Vertrautheit mit den Globalisierungsschüben« (Hervorh. M.D.) als den »Überbau« interkultureller Kompetenz verschränkt mit intrakultureller zu beschreiben. Leider lässt er diesen Faden aber fallen. Volkmann hätte m. E. den dynamischen Charakter der interkulturellen Kompetenz stärker betonen müssen, denn Kultur, so lese ich seine Analyse, ist nicht mehr nur ein internalisiertes nationales Betriebssystem des Verhaltens, sondern

sie ist selbst ein vielfältig heterogenes Aktions- und Reaktionssystem geworden.

Werner Delanoy wirft in seinem Beitrag »Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht« die Frage nach dem Verhältnis »fortschrittliche(r) Theorie vs. rückständige(r) Praxis« (193) auf. Das ist wichtig, weil in der heutigen Welt »dem Aushandeln kultureller Bedeutung mittels Fremdsprachen zunehmend Bedeutung« zukommt (193). Prozeßsteuerung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht hilft, im Unterricht die Annäherung des Eigenen an das Fremde mittels strukturierter Schritte voranzutreiben. Beim Aushandeln kultureller Bedeutungen verändern sich auch die Rollenfestlegungen von Lehrern und Lernenden. In den dokumentierten Unterrichtsversuchen wird das deutlich und lädt ein, sich auf dieses Experiment einzulassen. Wiederum auf die Lehrer hat es der Beitrag von Emer O'Sullivan und Dietmar Rösler unter dem etwas sperrigen Titel »Wenn aus der Mad Tea Party ein deutsches Kaffeekränzchen wird. Zielkulturelle Adaption in Übersetzungen von Kinderliteratur als Mittel zur Bewußtmachung interkulturellen Transfers in der Lehrerbildung« abgesehen. Genauso wie der erste Satz des Titels genügt hätte, um dem Aufsatz die Neugier des Lesers zu sichern, so hätte vor allem der Einleitung eine schlankere Sprache gut getan. Was dann freilich angeboten wird, ist nicht nur kenntnis-, sondern amüsant und lehrreich zugleich. Die Gegenüberstellungen der deutschen Übersetzungen von *Alice in Wonderland* entlang des historischen Wandels der Einstellung zur Skurrilität des englischen Originals (233) ist lesenswert und gibt Auskunft über das Maß des Nichtverstehenwollens oder Nichtverstehenkönnens der fremden Kultur. »English humor« lässt sich nur unter großen Verlusten in die

biedere Gemütlichkeit des Humoristischen eindeutschen.

Schade nur, daß die beiden Autoren am Ende wieder in das schwer lesbare Germanistisch fallen, wenn sie beklagen, daß Kinderliteratur in der Ausbildung künftiger Englischlehrer an deutschen Universitäten keine und die Übersetzung erst recht keine Rolle spielen.

Eine sprachliche Atempause gestattet der folgende Beitrag von Hubert Grabes »Das inszenierte Fremde: Drama als Wege zum Fremdverstehen«, dessen zwei Titel umfassende Literaturliste verblüfft im Vergleich mit den sehr ausführlichen aller übrigen Beiträge. Der Aufsatz beginnt mit einem ungewöhnlichen sprachgeschichtlichen Blick auf »Verstehen«, das ursprünglich juristisch als »Vertreten seiner Sache« gebraucht wurde (251f.). Auf den informationsdichten Abriß über die Entwicklung des amerikanischen Dramas folgt ein sehr lesenswerter Abschnitt über die enge Verknüpfung des dramatischen Schaffens mit der amerikanischen Realität. Teil V läßt eine Handlungsanleitung erwarten, wie nun konkret Lerner mit einem Dramentext dazu gebracht werden können, Fremdes besser zu verstehen. Statt dessen müssen wir uns mit einer Gegenüberstellung von Monologausschnitten der Vertreter der Konfliktparteien aus dem Dokumentardrama vom Emily Mann *Execution of Justice* (1984) begnügen. Schade.

»Wenn wir sagen, daß wir uns Fremdbilder erschließen, ja sie – wie die Lehrwerkforschung zu Heterostereotypen durchgängig betont – konstruieren, dann ist im Zusammenhang von *Konzept* (Hervorh. F.-J. M.) daran zu erinnern, daß wir nur innerhalb von Konzeptnetzen der von uns geteilten Eigen- und Fremdkulturen operieren können.« (274)

Der Gedankengang, daß im Fluktuieren zwischen Fremdverstehen und Eigenem

die Übergänge fließend und oft nicht von Dauer sind, sich aber in Konzeptnetzen beschreiben lassen, scheint mir die wichtigste Einsicht der letzten Vorlesung zu sein, die sich um den Begriff des Konzepts rankt. Fast hätte ich Autor und Titel über meinem Konzept, das im 4. Jahrhundert Firmicus Materus als »Vollzug und immanente(s) Produkt geistiger Tätigkeit« (266) definierte, vergessen. Der Beitrag »Der Begriff ›Konzept‹ in der Didaktik des Fremdverstehens« stammt von Franz-Joseph Meissner.

Bredemeier, Karsten; Neumann, Reiner:
Nie wieder sprachlos! Ihr persönliches Lern- und Übungsbuch für kommunikative Intelligenz. Landsberg am Lech: mvg, 2000. – ISBN 3-478-08672-8. 224 Seiten, € 8,90

(*Vridhagiri Ganeshan, Hyderabad / Indien*)

»Sprache ist nach dem Küssen das einfachste und zugleich erregendste Kommunikationsmittel, das wir Menschen besitzen. Warum nutzen wir sie dann so unprofessionell?« Ausgehend von dieser Frage möchten die Autoren dieses Buches mit tradierten, ausgeleierten Kommunikationsregeln aufräumen, indem sie die »goldenen Regeln« der Kommunikation hinterfragen und zeigen, daß sich Kommunikation erlernen läßt.

Das Buch will keine Standardtips, sondern gezielte Denkanstöße liefern, damit der Leser befähigt wird, Sprache gezielt einzusetzen und mit richtigen Methoden, Techniken und Instrumenten in allen beruflichen und privaten Kommunikationssituationen schlagfertig zu reagieren. Zu diesem Zweck werden zuerst die goldenen Regeln der Kommunikation entmythologisiert. Bissig und provokativ werden unsinnige Kommunikationstips durch aktuelle, individuell ausgeprägte