



# *Rundbrief*

ISSN 1431-5181

## **Aus dem Inhalt**

- Tendenzen in der deutschen Gegenwartsprosa
- DaF im Netz: Wege zum interaktiv-personalen Lernen
- Übersetzungswissenschaft heute
- Berichte aus den Verbänden

*Der Internationale Deutschlehrerverband*

**65**

*Oktober 2000*



## Inhaltsverzeichnis

<b>AUS MEINER SICHT</b>		<b>VERANSTALTUNGSVORSCHAU</b>	15
<i>Von R. Stehle</i>	3	<b>BEITRÄGE</b>	
<b>IN EIGENER SACHE</b>		<i>G. Vancea: Das „Ich“ als Signum unserer Zeit – Tendenzen in der deutschen Gegenwartsprosa</i>	16
<i>Von H.-W. Grüninger</i>	6	<i>W. Steinig: DaF im Netz: Wege zum interaktiv-personalen Lernen</i>	27
<b>MITTEILUNGEN DES VORSTANDS</b>		<i>G. Magnusson: Übersetzungswissenschaft heute. Ein Rezensionartikel zum Handbuch Translation</i>	39
Information	6	<b>REZENSIONEN</b>	
<i>T. Perman: 20. Weltkongress der FIPLV in Paris</i>	7	DaF in zwei Bänden ( <i>A. Kalman</i> )	50
<b>AUS DEN VERBÄNDEN</b>		Sprachen – Brücken über Grenzen ( <i>L. Eriksen</i> )	51
<i>M. B. Abderazak: Delegierten-seminar afrikanischer Verbände in Dakar</i>	10	PONS Basiswörterbuch ( <i>L. Eriksen</i> )	53
<i>M. Stecher: Regionalkonferenz des IDV in Havanna</i>	12	<b>INGESANDTE LITERATUR</b>	54
<i>I. Horová: II. Internationale Deutscholympiade in Zagreb</i>	13		



## DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND

---

- Präsident:* **Gerard J. Westhoff**; Heidelberglaan 8; IVLOS – RUU;  
NL-3584 TC Utrecht; Niederlande; Tel.: (0031) 30 253 1724;  
Fax: (0031) 30 253 2741; E-Mail: G.Westhoff@ivlos.uu.nl
- Sitz des Präsidiums:* IVLOS Institut für Unterrichtswissenschaft; Universität Utrecht;  
Heidelberglaan 8; NL-3584 TC Utrecht; Niederlande
- Generalsekretärin:* **Helena Hanuljaková**; Metodické centrum; Tomášikova 4;  
P. O. Box 14; SK-820 09 Bratislava; Slowakische Republik;  
Tel.: (00421) 7 52 222 53; Fax: (00421) 7 23 59 46;  
E-Mail: hanuljak@netlab.sk
- Schatzmeister:* **Alfred H. Schulze**; 12, 2168 150A Street; Surrey, B. C.  
V4A 9W4 Kanada; Tel.: (001) 604 536-9253;  
Fax: (001) 604 536-7352; E-Mail: aschulze@direct.ca
- Schriftleiter a. i.:* **Hans-Werner Grüninger**; Kalchackerstr. 47; CH-3047 Brem-  
garten b. Bern; Schweiz; Tel./Fax: (0041) 31 302 01 10
- Beisitzer:* **Torvald Perman**; Visasbacken 2 A; FIN-68600 Jakobstad;  
Finnland; Tel.: (00358) 6 72 30 540; Fax: (00358) 6 78 51 347;  
E-Mail: torvald.perman@pp.inet.fi
- Experten:* **Rolf Stehle** (Deutschland)  
**Brigitte Ortner** (Österreich)  
**Monika Clalüna** (Schweiz)
- IDV-Home page:* <http://www.wlu.ca/~wwwidv/netz.html>
- IDV-Netz:* [idv-netz@wlu.ca](mailto:idv-netz@wlu.ca)
- Webmaster:* Herminio Schmidt; Wilfrid Laurier University; Waterloo, Ont.;  
Kanada
- 

*Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. ISSN 1431-5181.*

Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband

Verantwortlicher Schriftleiter: Hans-Werner Grüninger (ad interim)

*Zuschriften, Beiträge, Besprechungsexemplare und Anzeigenwünsche bitte an die  
Schriftleitung schicken.*

Rundbrief 66 erscheint im April 2001.

Einsendeschluss für Beiträge und Anzeigen: 15. Februar 2001

Anzeigentarif: 1 Seite sFr. 400.– (15 x 22,5 cm)  
Umschlag-Innenseite sFr. 450.–  
Umschlag-Rückseite sFr. 500.–

Das Abonnement für 2 Jahre (= 4 Hefte) beträgt 40 DM zuzügl. Versandkosten.

*Abonnementsbestellungen bitte direkt an den Verlag richten.*

Schubert-Verlag D – 04205 Leipzig, Plovdiver Str. 32–34, Tel.: ++341 – 4 21 50 81,  
Fax: ++3 41– 4 21 50 82, E-Mail: [idv-rundbrief@schubert-verlag.de](mailto:idv-rundbrief@schubert-verlag.de)

---

---

## AUS MEINER SICHT

---

Sehr geehrte Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,  
da ich zum ersten Mal die Ehre und die Freude habe, im IDV-Rundbrief das Wort ergreifen zu können, erlauben Sie mir, mich zunächst kurz vorzustellen.

Im Februar diesen Jahres habe ich die Nachfolge von Roland Goll als Experte im IDV angetreten. Gleichzeitig übernahm ich in der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts in München die Leitung des Bereichs Pädagogische Verbindungsarbeit innerhalb der Abteilung Spracharbeit Ausland. Für das Goethe-Institut war ich im Ausland bisher in der Slowakei und in den USA tätig. Dort arbeitete ich vor allem in Multiplikatoren-

programmen sowie in der Curriculum- und Lehrwerkentwicklung mit. Zuletzt leitete ich in Deutschland das Goethe-Institut in Boppard. Auf die Zusammenarbeit mit dem Vorstand des IDV und den Deutschlehrerverbänden freue ich mich und hoffe, dass sie ebenso fruchtbar sein wird wie in den vergangenen Jahren.

Als ich mir überlegte, worüber ich „Aus meiner Sicht“ schreiben könnte, nahm ich die beiden letzten Rundbriefe noch einmal zur Hand. In den Nummern 63 und 64 ist das Schreiben abgedruckt, welches der Präsident des IDV 1999 an die Bundeskanzler und Außenminister Österreichs und Deutschlands richtete. Der IDV appelliert in diesem Schreiben an die Verantwortlichen in der Politik, die Interessen der deutschen Sprache entschiedener zu vertreten, so z. B. dadurch, dass der Gebrauch des Englischen von Politikern im Ausland dort vermieden werden sollte, wo dies möglich ist. Anlass des Schreibens war der Protest gegen den Ausschluss von Deutsch in informellen Sitzungen und Beratungen während der EU-Präsidentschaft Finnlands. In diesem Protest sah der IDV ein ermutigendes Zeichen für alle Lehrerinnen und Lehrer von Deutsch als Fremdsprache und für eine künftige Aufwertung der deutschen Sprache in internationalen Gremien.

Dieser Sprachenstreit zwischen Finnland und Deutschland/Österreich ist durch das Nachgeben Finnlands beigelegt worden. Bei den informellen EU-Ministertreffen in Finnland wurden außer für Englisch, Französisch und Finnisch



Rolf Stehle

auch für Deutsch Dolmetscher zugelassen. Die öffentliche Diskussion über die Forderung, Deutsch in den Rang einer dritten Arbeitssprache in der EU zu erheben, geht jedoch weiter. Als Argument wird immer wieder genannt, dass Deutsch die größte Sprache innerhalb der EU ist. Diese Forderung berührt jedoch neben der Frage einer möglichst reibungslosen Kommunikation auch die grundsätzliche Frage, ein Konzept der Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union zu wahren und damit auch die Existenzbereiche der anderen europäischen Sprachen zu sichern.

Strukturell steht die deutsche Sprache bei genauer Betrachtung in der Welt gar nicht so schlecht da: 90 Mio. Muttersprachler in den deutschsprachigen Ländern und 6 Mio. Muttersprachler außerhalb des Amtssprachengebiets, 40 Mio. Fremdsprachensprecher von Deutsch und 18 Mio. Deutschlerner weltweit reihen die deutsche Sprache im Hinblick auf ihre Sprecherzahl und ihre ökonomische Stärke unter die zehn wichtigsten Sprachen der Welt ein.

Konjunkturell jedoch erleidet die deutsche Sprache schwerwiegende Einbrüche durch den Rückgang ihrer Verwendung in Wissenschaft und Wirtschaft sowie in anderen Bereichen internationaler Kommunikation. Ebenso sinken die Schülerzahlen in vielen Ländern.

Im Gegensatz dazu hat Englisch eine übermächtige Stellung in der Welt; es ist die erste und einzige wirkliche Weltsprache, ohne die wir heute fast nirgendwo mehr auskommen. Die englische Sprache wird heute fast überall gelernt und ist zu einer Grundqualifikation geworden. Englisch als Weltidiom und universelle Sprache bildet heute die Grundlage der Kommunikation über die globalisierten Weltthemen der Umwelt, der Finanzräume, der High-Tech-Produktion, des Internet. Diese Dominanz gilt es wahrzunehmen und anzuerkennen. Es gibt heute keine ernsthaft mit dem Englischen konkurrierenden Sprachen mehr. Diese Tatsache macht jedoch andere Fremdsprachen keinesfalls überflüssig; sie stellt an die anderen Fremdsprachen Ansprüche, die das Weltidiom nicht einzulösen vermag: als Lerninstrumente dienen diese anderen Fremdsprachen dem interkulturellen Lernen. Während das Englische in der Globalisierung gepflegt wird, wirkt die Förderung der deutschen Sprache auf der Ebene der sich begegnenden Kultursprachen und sie vertieft das spezifische interkulturelle Netz zwischen den deutschsprachigen Ländern und anderen Ländern.

Darüber hinaus gewinnen Fremdsprachen in dieser Situation eine neue, besondere Dimension, da ihnen zunehmend der Status von zusätzlicher Qualifikation zukommt. Von diesem Standpunkt aus betrachtet werden Personen mit Deutschkenntnissen immer benötigt, im wirtschaftlichen Bereich etwa in der beruflichen Kommunikation oder in der Anwendung des Deutschen als Verständigungssprache in den Ländern Mittel- und Osteuropas.

Die britische Zeitschrift „Language today“ ist nach einer weltweiten Umfrage 1997 zu der Einschätzung gelangt, dass z. B. von den zehn wichtigsten Sprachen auf der Welt drei eine steigende Entwicklung haben:

Englisch, Spanisch und Deutsch. Zweifellos findet der höchste Nutzen der deutschen Sprache in Europa statt. Sie ist eine wichtige europäische Binnensprache. Deshalb ist die Position des IDV zur Aufwertung der deutschen Sprache in europäischen und internationalen Gremien richtig und unterstützenswert. Diese Unterstützung sollte jedoch nicht in Konkurrenz, sondern in Kooperation und Koordination mit anderen Sprachen erfolgen. Dazu zählt u. a.

- die Erziehung zur Mehrsprachigkeit als entscheidendes Bildungsziel in Gesellschaften, die auf berufliche und politische Mobilität ausgerichtet sind
- die Förderung des Deutschen als zweite Fremdsprache (häufig hinter Englisch) durch die Ausarbeitung einer Didaktik von Deutsch als zweite Fremdsprache (Aufbau der zweiten Fremdsprache auf den Lernerfahrungen der ersten Fremdsprache)
- die Verankerung von Deutsch als Fremdsprache in den Nachbarstaaten der deutschsprachigen Länder auf der Basis von wechselseitigem sprachlichen Austausch mit den Grenznachbarn
- die Ausarbeitung von bedarfsadäquaten und landesbezogenen Unterrichtsinhalten, die flexibel genug sind, um auf die konkrete Sprachverwendung im jeweiligen Land vorzubereiten.

Dazu zählt auch die Unterstützung einer Initiative Frankreichs, die leider an den Interessen nationaler Bildungsministerien gescheitert ist. Sie beinhaltete den Vorschlag, europaweit zwei Fremdsprachen verpflichtend bis zum Schulabschluss zu führen. Die Realisierung eines solchen Vorschlags käme dem Deutschen als klassische Zweitsprache sehr entgegen – und zwar nicht in Konkurrenz zum Englischen, sondern im Sinne einer europäischen Sprachenvielfalt und der Anforderungen internationaler Verständigung.

Die nächste Internationale Deutschlehrertagung im August 2001 in Luzern greift diese Fragestellungen unter ihrem Leitthema Mehrsprachigkeit auf und führt sie weiter. Der IDV leistet mit dieser Tagung einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeitskonzepten, Nachbarsprachenmodellen und der interkulturellen Verständigung in der Welt. Sie, die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, fördern mit und in Ihrer täglichen Arbeit das Lehren und Lernen der deutschen Sprache und stärken damit ihre Stellung in der Welt. Dafür gebührt Ihnen Anerkennung und Dank.

Ich hoffe, möglichst vielen von Ihnen in Luzern zu begegnen und wünsche Ihnen für Ihre Arbeit viel Freude und Erfolg.

Ihr Rolf Stehle

---

## IN EIGENER SACHE

---

### LUFTZUG

Ist es fröhliches Spiel nur, wenn ganz unversehnt  
Launisch manchmal der Windstoss mir das Blatt vom Tisch  
Fegt? So wirbelt's im Kopf mir,  
Wenn die Zugluft Gedanken weckt.

Nun, ein launisches Spiel ist er nicht, der Luftzug, der mich aus der stillen Klausur meiner freiwilligen Zurückgezogenheit geweht hat. Die obige „Odelette“<sup>1</sup>, die ich schon vor geraumer Zeit verfasst hatte, trifft deshalb auf meine heutige Situation nur bedingt zu. Doch hat offenbar ein kräftiger Luftstoß im IDV-Vorstand einigen Staub aufgewirbelt und damit dem ehemaligen Schriftleiter ein unerwartetes Engagement gebracht. Ich nehme den politischen Wirbel, der entstanden ist, ungern zur Kenntnis, entspreche aber gern der freundschaftlichen Bitte, Hand anzulegen bei der Herausgabe der nächsten zwei Nummern des RUNDBRIEFS, betrachte sie als Verpflichtung und werde versuchen, obwohl ich schon seit einigen Jahren weg bin vom Fenster, zu tun, was in meinen Kräften steht. Vielleicht wird mir dabei der Luftzug doch zum fröhlichen Spiel, das einige Gedanken weckt.

Hans-Werner Grüninger  
Schriftleiter ad interim

1 Die Bezeichnung „odelette“ wird im Französischen verwendet: „petite ode appartenant au genre gracieux“. Im Deutschen ist sie eine Neuschöpfung und könnte mit „Klein-Ödchen“ wiedergegeben werden. Das Versmaß ist klassisch streng (hier asklepiadeisch), formkonzipiert, der Gedankenlyrik angemessen. Die poetische Aussage ist auf Überraschung und milden Sarkasmus angelegt.

---

## MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

---

Anlässlich der politischen Situation in Österreich hat der IDV-Vorstand während seiner letzten Vorstandssitzung sehr ausführlich über seine Stellungnahme in Sache etwaiger Boykottierung der IVG-Tagung in Wien gesprochen. Seine Schlussfolgerung war, dass ein Boykott nicht im Sinne der seit seiner Gründung gepflegten Neutralität ist.

Der IDV hat sich immer sorgfältig und bewusst einer politischen Stellungnahme enthalten. Sowohl während des kalten Krieges als auch danach hat er

es vielmehr als seine Aufgabe gesehen, eine Plattform zu bilden, wo Kolleginnen und Kollegen trotz ihrer unterschiedlichen politischen Überzeugungen miteinander über ihr gemeinsames Fach Deutsch als Fremdsprache kommunizieren konnten.

Nach langer Diskussion ist der Vorstand zur Schlussfolgerung gekommen, dass die Situation in Österreich sich von anderen politisch umstrittenen Situationen in der weiteren und näheren Vergangenheit nicht so sehr unterscheidet, dass ein Bruch mit der neutralen Vergangenheit begründbar und angebracht ist. Der IDV stellt sich nach wie vor auf den Standpunkt, dass das Gespräch die besten Voraussetzungen schafft zu einer besseren Welt, wie sie auch aussehen mag. Dabei erkennt der Vorstand, dass es Grenzen gibt. Die Neutralität des IDV wird begrenzt von den Menschenrechten, so wie sie von der Weltgemeinschaft, verkörpert in der UNO, gesetzt sind. Konkret: Solange die UNO nicht zu einem Boykott aufruft, sieht der IDV keinen Grund, das gleiche aus eigener Veranlassung heraus zu tun. Praktisch heißt das, dass wir an der IVG-Tagung als Fachkongress teilnehmen.

Leider konnte der Vorstand über diese Stellungnahme keinen Konsens erzielen. Ein Vorstandsmitglied (die Schriftleiterin) hat sich diesem Beschluss nicht anschließen können und ist aus prinzipiellen Gründen als Vorstandsmitglied zurückgetreten.

## **Sprachenlehren an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Sprachenpluralität als Herausforderung**

*Eindrücke vom 20. Weltkongress der FIPLV in Paris*

### **Die offiziellen Versammlungen**

In der Zeit vom 22. bis 26. Juli wurde in Paris der 20. Weltkongress der FIPLV veranstaltet. Als Vertreter des Internationalen Deutschlehrerverbandes hatte ich Gelegenheit, auch an den beiden offiziellen Versammlungen *World Council (WC)* am 20.7. und *World Assembly (WA)* am 21.7. teilzunehmen. Die erste, die aus den Vorstandsmitgliedern der FIPLV sowie VertreterInnen der Regionen und der unilingualen Verbände (zu denen der IDV gehört) besteht, bereitet hauptsächlich die TOPs für die letztere, die WA, vor, zu der noch 1–2 VertreterInnen vom Mitgliedsverband hinzukommen. Es war interessant zu erfahren, unter welchen unterschiedlichen Bedingungen Sprachunterricht in den verschiedenen Mitgliedsländern betrieben wird.

Auf der Tagesordnung standen u. a.: die Aufnahme der Region Südafrika (SAALT) als neues Mitglied im WC sowie die Aufnahme von zwei neuen russischen Mitgliedsverbänden, die Entwicklung der FIPLV-Website, das Eu-



ropäische Jahr der Sprachen 2001 sowie der nächste Weltkongress im April 2003 in Den Haag.

Der finnische Verband SUKOL hatte einen Antrag hinsichtlich „dubbing“ von Filmen gestellt: Es wurde hervorgehoben, dass es (in Ländern, wo alles „gedubbt“ wird) nützlich wäre, wenn wenigstens *einige* Filme in ihrer Originalsprache, etwa mit Untertiteln, verfolgt werden könnten. Bei der anschließenden Diskussion wurde aber bezweifelt, ob sich – wegen der starken wirtschaftlichen Interessen – wirklich etwas machen lässt.

Ein sehr verbreitetes Problem scheint der Mangel an Interesse für den Sprachlehrerberuf unter Jugendlichen zu sein. Vielleicht haben ältere, frustrierte LehrerInnen ein zu negatives Bild von ihrer Arbeit weitergegeben ...

Der Vorstand wurde zu 4/5 wiedergewählt, also: Präsident ist weiterhin *Denis Cunningham*, Australien, Vizepräsidentin *Tuula Penttilä*, Finnland, Schatzmeister *Dieter Herold*, Deutschland, Schriftleiterin *Teresa Siek-Piskozub*, Polen, alle einstimmig gewählt. Die Generalsekretärin Judith Hamilton ist aus gesundheitlichen Gründen zurückgetreten, an ihrer Stelle wurde *Katalin Vincze*, Ungarn, einstimmig gewählt.

## Der Kongress

Am 22. Juli fand die feierliche Eröffnung des FIPLV-Kongresses im Großen Auditorium der Sorbonne-Universität statt. Anschließend wurde im Innenhof der Universität ein „Photo souvenir“ von den Teilnehmern gemacht.

Bei dem ersten Kongress – 70 Jahre früher – waren nämlich die Teilnehmer gerade an derselben historischen Stätte verewigt worden! Danach begaben sich alle zum Pantheon-Platz, wo jeder einen Ballon erhielt. An diesen Ballons sollte auch jeder eine Karte mit etwa einer Adresse und/oder einem Spruch „zum Thema Mehrsprachigkeit“ befestigen. Auf das Kommando des früheren FIPLV-Präsidenten Michel Candelier gingen alle diese bunten Ballons gleichzeitig in die Luft, über die grauen Dächer von Paris hinweg – ein ungewöhnlicher und reizender Kongressanfang!

Für die eigentliche Sektionsarbeit waren die Räumlichkeiten der Université René Descartes vorgesehen. Die über 400 Teilnehmenden konnten zwischen Themengruppen wie *Kulturelle Vielfalt der Lernenden*, *Individuelle Entfaltung und Sprachenrechte*, *Fragen zur Curriculumsentwicklung*, *Neue Technologien*, *Unterrichtsmethodik*, *Lehreraus- und -fortbildung etc.* wählen. Es ist selbstverständlich unmöglich, einen Überblick zu geben von dem, was in diesen Hunderten von Vorträgen und Diskussionsbeiträgen behandelt wurde. Ganz subjektiv möchte ich aber das Projekt Evlang (*Éveil aux langues*) hervorheben, das großes Interesse erweckte. Das Projekt soll beim (jungen) Lernenden eine positive Einstellung gegenüber Fremdsprachen überhaupt schaffen, indem sein Beobachtungsvermögen, seine Empfänglichkeit für das We-

sen einer jeden Sprache verschärft wird. Es können also getrost ganz „exotische“ Sprachen miteinander verglichen werden, denn es handelt sich nicht in erster Linie darum, sie zu erlernen.

Zum Rahmenprogramm gehörten u. a. eine Bootsfahrt mit Mittagessen auf der Seine sowie ein Cocktail in der unteren Aula der Universität.

### **Deutschsprachiges Programm**

Der IDV hatte dafür gesorgt, dass eine ganze Sektion dem Thema „Nachbarsprachendidaktik“ gewidmet wurde und der vielleicht größte Sachkundige auf diesem Gebiet, Prof. Albert Raasch, Saarbrücken, hatte sich bereitwillig zur Verfügung gestellt und leitete selbst das Thema ein. In Grenzregionen sind die Chancen, aber auch die Risiken des Zusammenlebens und die Empfindlichkeiten der Menschen größer als andernorts. Es geht also darum, Vorurteile abzubauen und *Empathie* zu erwecken. Das Fremde ins Bekannte *integrieren*, nicht nur kontrastieren, gilt als didaktisches Modell. Sprachen und Sprachkenntnisse bauen dabei Brücken. Der Sektionsleiter hatte mehrere Experten herbeigelockt und es folgten zahlreiche praktische Beispiele:

- Frau Schuetze-Noehmke vom Goethe-Institut Prag zeigte anschaulich, wie sich Jugendliche aus drei Ländern, Deutschland, Tschechien und Polen, durch Spiele bei einem „Theater-workshop“ zuerst in Zittau, dann in Liberec kennenlernten. Sie hatte auch ein Projekt in Schlesien geleitet, wobei deutsche Heimatgebliebene mit Deutschstudenten aus Tschechien/Polen zusammenkamen. Individuell erlebte Geschichte wurde mit historischen Informationen ergänzt.
- Waldemar Pfeiffer unterstrich weiter, wie belastet gerade die deutsch-polnische Grenze ist und wie wichtig z. B. die Zusammenarbeit zwischen der Universität Viadrina in Frankfurt/Oder und dem Collegium Polonicum auf der polnischen Seite des Flusses ist. In Brandenburg beteiligen sich 500 SchülerInnen an einem Projekt „Ich lerne Deine Sprache“. Eigentlich sei *lernen* zu wenig; im Vorschulalter *erwirbt* man die Sprache!
- Ruud Halink behandelte den Sprachunterricht in der Grenzregion Deutschland–Niederlande. Hier hat man die deutschsprachigen SchülerInnen auf der niederländischen Seite gut nutzen können. Er präsentierte auch das Institut CICERO, das Projekte organisiert und unterstützt.
- Wolfgang Bufe brachte Beispiele aus der Region Saar-Lor-Lux(embourg): man hat dort Erfahrung sowohl mit Schülern (1. Jahr Französisch: „strategisch besser als schulisch“) als auch mit Erwachsenen (Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen) und Managern (Feldarbeit) gesammelt. In dieser Region spielen auch die Dialekte mit ihren Ähnlichkeiten eine große Rolle.
- Der Vortrag von Rupprecht Baur über Internationalisierung der Deutschlehrausbildung mündete letztlich in eine sehr lebhaft Diskussionsrunde, wie aus-

zubildende LehrerInnen für die „kleinen“ Nachbarsprachen zu motivieren seien. Fast hätte man den oben erwähnten Cocktail-Empfang verpasst ...

Kurzum, der „deutsche“ Nachmittag war ein Erfolg. Der (viel zu kleine) Hörsaal war brechend voll und die Zuhörer äußerten sich mutig. Am folgenden Tag gab es noch eine Möglichkeit, Deutsch zu hören, als Reinhold Bubser und Siegrun Wildner über Fremdsprachenunterricht in den USA sprachen. Sie hatten u. a. gute Erfahrungen von kleinen Umfragen, meistens am Ende einer Unterrichtsstunde, wo die Lernenden schriftlich zusammenfassen sollten, was ihrer Meinung nach das Wichtigste in einem gerade behandelten Abschnitt sei und welche Fragen sie noch hätten.

Im großen und ganzen war der FIPLV-Kongress gut organisiert und der Hauptverantwortliche, Michel Candelier, verdient höchstes Lob. Es war nicht die Schuld der Organisation, dass einige Sektionen unerwartet populär waren und es in gewissen Sälen sehr eng wurde. Wahrscheinlich waren einige Teilnehmer von der großen Dominanz der französischen Sprache überrascht. Das ständige Kommen und Gehen der Hörer, das Öffnen und Schließen von Türen wurde auch als störend empfunden, aber das ist bei solchen Kongressen nichts Neues. Und diejenigen, die sich etwa ein wenig enttäuscht fühlten, konnten sich trösten: „Aber wir sind doch in Paris!“

*Torvald Perman*

---

## AUS DEN VERBÄNDEN

---

### **Delegiertenseminar in Dakar (28./29.6.2000)**

Endlich fand das ersehnte, auf dem Arbeitstreffen des IDV '99 in Frankfurt/Oder fest angekündigte Treffen der Vertreter afrikanischer Germanisten- und Deutschlehrerverbände auf afrikanischem Boden, nämlich in Dakar, der Hauptstadt Senegals, statt.

Delegierte aus Côte d'Ivoire, Ghana, Madagaskar, Mali, Marokko, Nigeria, Tunesien und natürlich dem Senegal kamen zusammen, um u. a. über Lage und Perspektiven ihrer Verbandsarbeit und deren Koordinierung zu beraten. Mit tiefem Bedauern musste allerdings die Abwesenheit des südafrikanischen Kollegen festgestellt werden. Aus gut unterrichteter Quelle erfuhren wir, dass er, wie auch andere DeutschlehrerInnen, in Folge von in seinem Lande getroffenen Sparmaßnahmen entlassen worden ist. Dies sollte uns DeutschlehrerInnen weltweit noch mehr Motivation und Entschlossenheit einflößen, die Präsenz der deutschen Sprache und Kultur auf dem afrikanischen Kontinent und anderswo weiter zu fördern, um nicht zuletzt auch unsere Arbeitsplätze

zu schützen bzw. zu fördern. Um dies zu erreichen, sind wir auf die Hilfe und Unterstützung der zuständigen Stellen in den deutschsprachigen Ländern weiterhin angewiesen. Ein ganz besonderer Dank gilt daher dem Goethe-Institut, ohne dessen wertvolle Unterstützung die Durchführung des Afrika-Seminars am 28. und 29.6.2000 und der vorangegangenen Nationaltagung in Dakar nicht möglich gewesen wäre. Organisiert wurde dieses Delegiertentreffen vom recht aktiven Deutschlehrerverband Senegals (APASS) in enger Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Dakar und dem Vorstand des IDV.

Die Zentralverwaltung des Goethe-Instituts München vertrat Dr. Ulrich Nowak, der mit seinen Ideen und Anregungen zur Bereicherung und Erweiterung der diskutierten Punkte wesentlich beitrug. Die Generalsekretärin des IDV, Frau Dr. Helena Hanuljaková, leitete das Delegiertenseminar und die Debatten mit der gewohnten Kompetenz und Souveränität.

Auf der Tagesordnung standen insbesondere folgende Punkte:

- Bestandsaufnahme: umfassende Präsentation der einzelnen afrikanischen Deutschlehrerverbände,
- Erforschung von Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den afrikanischen Deutschlehrerverbänden sowie
- Bilanz und Zukunftsperspektiven.

Auf der Schlussitzung des Seminars sind drei Hauptprojekte genehmigt bzw. vereinbart worden:

1. Erstellung einer gemeinsamen, regionalen Zeitschrift unter der Leitung des senegalesischen Verbandes (alle afrikanischen Verbände)
2. Austausch von Unterrichtsmaterialien (Ghana, Madagaskar, Nigeria, Mali, Senegal)
3. Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den afrikanischen Deutschlehrerverbänden (Marokko, Tunesien, Senegal u. a.)

Zum Rahmenprogramm des Treffens gehörten ein netter Empfang beim Leiter des Goethe-Instituts Dakar, Herrn Hendrik Kloninger, sowie ein Besuch der Insel Gorée, von der aus Hunderttausende afrikanischer Sklaven drei Jahrhunderte lang unter den unmenschlichsten Bedingungen nach Amerika „verfrachtet“ worden waren. Für uns alle, die zu den Kurzbesuchern dieser eigentlich landschaftlich zauberhaften Insel zählten, waren es Momente tiefer Betroffenheit und Erschütterung.

Das erste afrikanische Delegiertenseminar in Dakar ist – alles in allem – sehr erfolgreich verlaufen. Die Tagungsatmosphäre war sehr angenehm und die Betreuung durch die Organisatoren perfekt.

*Dr. Mourad Ben Abderazak  
Präsident des Tunesischen DLV*

## **Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert**

*Regionalkonferenz des IDV in Havanna, März 2000*

Mitte März fand unter blauem Himmel in den schönen Anlagen der Universidad de la Habana die Regionalkonferenz des IDV statt. Etwa 130 Germanisten, Deutschlehrer, Verbandsvertreter hauptsächlich aus Lateinamerika, einige von ihnen auch aus Europa, hatten sich unter dem Motto „Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert“ zu der Veranstaltung eingefunden; ich nahm als Vertreterin des VDLDA daran teil.

Zur Organisation hatten mehrere kubanische Institutionen beigetragen, u. a. das Ministerio de Educación Superior und das Instituto Superior Pedagógico „Enrique José Varona“, alle unter der Schirmherrschaft der Universität Havanna, des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), des Goethe-Instituts und der Botschaften Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.

Da es ein Kongress gleichermaßen für Germanisten einerseits, Deutschlehrer und Übersetzer andererseits war, unterteilten sich die Veranstaltungen in zwei Hauptbereiche mit jeweils drei Gruppen. So standen insgesamt 6 Sektionen zur Auswahl:

*Sektion I:* Deutsch auf dem amerikanischen Kontinent. Hier wurde über die Situation des Deutschen und des Deutschunterrichts in Kuba, Brasilien, Argentinien und in den USA berichtet. Der mexikanische Verband stellte eine Zeitschrift für Deutschlerner vor; außerdem wurde über den Studiengang „Sprachenforschung mit dem Schwerpunkt DaF“ referiert.

*Sektion II:* Deutsch im Sprachvergleich. Schwerpunkt war die Lexikographie, obwohl auch idiomatische Redewendungen, Körpersprache, Veränderung der deutschen Sprache und Fremdwörter analysiert wurden.

*Sektion III:* Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache. Diese Sektion war interessant für die Bereiche „Wirtschaftskommunikation“ und „Tourismus“.

*Sektion IV:* Deutsch lehren und lernen. Zu dieser Sektion gab es die meisten Beiträge, schließlich sind wir fast alle, ob Germanist oder Übersetzer, auch mit Unterricht beschäftigt. Auf der Themenliste standen: Psychologische Aspekte, Landeskunde, Hörverständnis, autonomes Lernen, Internet im DaF-Unterricht, Grammatikunterricht, ein Lesebuch und auch eine Zeitschrift.

*Sektion V:* Deutsche Literatur im DaF-Unterricht: In dieser Gruppe wurden Werke von Autoren wie Heinrich Heine oder Heiner Müller auf ihre Eignung für den DaF-Unterricht hin untersucht sowie Filme analysiert.

*Sektion VI:* Deutsch im Kontext des Übersetzens und Dolmetschens. Hier wurde referiert über Übersetzungstheorie, Übersetzungsprobleme und auch über Grammatik für Übersetzer.

Wie es zu einem richtigen Kongress gehört, hatten sich die Veranstalter ein ansprechendes *Rahmenprogramm* einfallen lassen. Nach dem Motto „Auf den Spuren von Alexander von Humboldt“ besuchten die Teilnehmer zuerst die Ausstellung „Goethes Farbenlehre“ (Humboldt hat ja Goethes Theorie vom ungeteilten Licht widersprochen). Dann besichtigten wir die Altstadt Havannas, wo Humboldt kurz gelebt hat und wo das Humboldt-Museum steht. Als letzte Station dieser Fahrt folgten wir seinen Spuren in den Städten Cienfuegos und Trinidad im Inland.

Im Anschluss an die Konferenz fand die vom IDV organisierte *Vertreterversammlung* statt; sie wurde geleitet von Helena Hanuljaková (Generalsekretärin des IDV) und Josef Bornhorst (Goethe-Institut Mexiko-Stadt). In der Gemeinschaft mit sieben weiteren lateinamerikanischen Verbandsvertretern aus Kuba, Brasilien, Bolivien, Peru, Ecuador, Mexiko, Venezuela und Argentinien arbeiteten wir an den zwei Tagen, wo wir versammelt waren, einige Projekte aus: 1. Tagung der Vertreter der Andenregion in Quito; 2. Erstellung einer gemeinsamen Internet-Seite; 3. Deutsch in lateinamerikanischen Ländern (Sprachenpolitik); 4. Herausgabe einer gemeinsamen Zeitschrift. In den Verbandsnachrichten werden wir über den Fortschritt der jeweiligen Vorhaben berichten.

*Margarita Stecher*  
*Präsidentin des Argentinischen DLV*

## **II. Internationale Deutscholympiade**

*27.–30. April 2000, Zagreb, Kroatien*

Für jeden Schüler ist es ein Erfolg, wenn er zu den Siegern einer Kategorie bei der Deutscholympiade gehört. Für den Lehrer ist es wieder Motivation und Dank für seine Zeit, die er dem Kind gewidmet hat. Die Freude ist noch größer, wenn der Schüler dann sogar bei einer Internationalen Olympiade mitwirken kann.

Der Kroatische Deutschlehrerverband in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Deutschlehrerverband organisierte vom 27. bis 30. März 2000 die II. Internationale Deutscholympiade. Ursprünglich wurden Teilnehmer aus 17 Ländern angemeldet, später kamen VertreterInnen aus 11 Ländern. Die jungen Leute aus Albanien, Bulgarien, Estland, Kroatien, Lettland, Rumänien, Russland, der Slowakei, Slowenien, der Ukraine und Ungarn kämpften um den besten Platz im Einzel- und Gruppenwettbewerb. Parallel wurde für die Begleitpersonen ein runder Tisch organisiert. Schwerpunkt war die Motivation für die deutsche Sprache.

Der Wettbewerb basierte stark auf der Gruppenarbeit der einzelnen Mannschaften, die international gemischt waren. Die Kreativität spielte die größte

Rolle, man konnte richtig spüren, wie man in den einzelnen Ländern in den Schulen arbeitet. Ein Teil des Wettbewerbes bestand aus den schriftlichen Arbeiten. Alle Schüler haben sich viel Mühe gegeben und gleich am ersten Abend, bei der Länderpräsentation, viele positiven Punkte „gesammelt“. Die Kommunikation, die Sprache und Kreativität haben dazu beigetragen, dass die Schüler sowohl im Einzel- als auch im Gruppenwettbewerb sehr erfolgreich waren.

In der Kategorie der Einzelsieger gewannen die ersten drei den Preis des Goethe-Instituts Zagreb, einen Besuch der EXPO 2000 in Hannover. In der Kategorie der Gruppensieger gewann je ein Vertreter aus Estland, der Slowakei, Ungarn und Rumänien den Preis des Veranstalters – einen zweiwöchigen Aufenthalt in Novi Vinodolski in Kroatien. Außerdem bekamen alle eine Urkunde und Bücherpreise.

Nach dem Wettbewerb haben die slowakischen Teilnehmer über ihre ersten Eindrücke gesagt:

*Tomáš Sedliaèik:* Ich glaube, dass die Olympiade ein tolles Ereignis war. Ich habe eine Menge neuer Freunde kennen gelernt, mit denen ich auch in der Zukunft im Kontakt bleiben möchte.

*Barbara Zelenay:* Es war sehr anstrengend. Wir hatten unser offizielles Programm von 8 bis 23 Uhr. Die Teilnehmer aus den anderen Ländern waren sehr sympathisch und wir haben uns sofort sehr gut verstanden. Die schriftliche Prüfung war ziemlich schwer.

*Richard Lády:* Für mich war es ein sehr lehrreicher Aufenthalt. Ich habe mich in Kroatien sehr wohl gefühlt und für mich war es eine Freude, mit meinen zwei Freunden, Barbara und Tomaš, zusammen zu sein.

Die II. Internationale Deutscholympiade liegt also hinter uns. Es ist Zeit, die nächste vorzubereiten. Wer wird das organisieren?

Das nächste Treffen könnte dazu beitragen, nicht nur für die Vertreter der Deutschlehrerverbände, sondern auch für die Jugendlichen aus allen Teilen der Welt einen Raum zu schaffen, eine Begegnung mit dem Ziel des gegenseitigen Informationsgewinns zu unterstützen. Es wäre natürlich gut, wenn diese Veranstaltung zu transatlantischen Beziehungen der Deutschlehrerverbände und von deren Nachwuchs beitragen könnte. Obwohl wir als Lehrer immer viel Arbeit haben, wollen wir an die positiven Resultate, die durch die Teilnahme an der Olympiade entstehen, denken. Es ist ein Schritt zum Verständnis der Menschen, die eine andere Sprache sprechen und eine andere Kultur haben.

Es gilt ein großer Dank allen TeilnehmerInnen und LehrerInnen, die ihre SchülerInnen vorbereitet und ermutigt haben, an diesem Wettbewerb teilzunehmen, und vor allem den Veranstaltern – dem Vorstand des Kroatischen Deutschlehrerverbandes. Besten Dank auch den Mitgliedern des Vorbereitungskomitees und der Prüfungskommission.

*Ilonka Horová*

---

# VERANSTALTUNGSVORSCHAU

---

## 2000

17. bis 19. November, Berlin

### **Expolingua Berlin**

*Thema:* „Sprachen sprechen – Kernkompetenz der Zukunft“  
In Zusammenarbeit mit dem FMF wird ein Rahmenprogramm mit Seminaren, Workshops und Vorträgen angeboten.

*Information:* [www.expolingua.com/deutsch/right.htm](http://www.expolingua.com/deutsch/right.htm)

1. bis 2. Dezember, Wien

### **ÖDaF-Jahrestagung**

*Thema:* „Sprich mit uns, dann gehörst du zu uns! – Integration durch Sprachunterricht?“

*Information:* Martina März, [martina.märz@gmx.net](mailto:martina.märz@gmx.net)

## 2001

4. Juli bis 6. Juli, České Budejovice, Tschechien

### **VII. Internationale Tandem-Tage**

*Thema:* „Für viele Sprachen sensibel – Tandem“

*Information:* [congres@gaudeo.cz](mailto:congres@gaudeo.cz)  
Gaudeo CB, Trebizského 1010, CZ-37006 Česke Budejovice, Fax: ++42 038 7 41 01 51

30. Juli bis 4. August, Luzern, Schweiz

### **XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT)**

*Thema:* „mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. didaktische und politische Perspektiven“

*Information:* Tagungssekretariat: wbz cps, Bruchstrasse 9a, Postfach, 6000 Luzern, Tel.: 041 2 49 99 11, Fax: 041 2 40 00 79  
E-Mail: [monika\\_claluna@idt-2001.ch](mailto:monika_claluna@idt-2001.ch)  
Web-Site: [www.idt-2001.ch](http://www.idt-2001.ch); [www.idt-2001.com](http://www.idt-2001.com)

<p>Der Anmeldeschluss für Beiträge für die IDT ist der 31. Dezember 2000. Bitte verlangen Sie das 2. Vorprogramm mit allen Anmeldeformularen bei der Tagungssekretärin.</p>
---



---

## BEITRÄGE

---

*Der folgende Beitrag von Georgeta Vancea ist 1998 in Moderna språk, herausgegeben vom Schwedischen Fremdsprachenlehrerverband, veröffentlicht worden. Die Autorin hat ihn für den Rundbrief überarbeitet, und wir bedanken uns für die Erlaubnis, die interessanten Ausführungen in unserer Zeitschrift abdrucken zu dürfen.*

### **Das „Ich“ als Signum unserer Zeit: Tendenzen in der deutschen Gegenwartsprosa**

Wie sich Lebens-, Denk- und Schreibweise einer gewissen Epoche gegenseitig bedingen, ist ein komplexes und interessantes Wechselspiel, dessen Anfang und Ende, Ursache und Wirkung nicht eindeutig zu überblicken und festzulegen sind, vor allem wenn es in der Gegenwart stattfindet. Unübersehbar ist jedoch eine gewisse Konvergenz der Weltanschauungen und der entsprechenden Schreib- und Erzählverfahren, die sich auch als zeitangepasste Verhaltens- und Erklärungsmuster einer Weltdeutung lesen lassen. Philosophen, Kunsthistoriker und Literaturwissenschaftler haben versucht, die Kennzeichen unseres Zeitgeistes – der so genannten Postmoderne – zu erfassen und sie mit der gegenwärtigen Kunst und Kultur in Beziehung zu setzen.<sup>1</sup> Als eine der wichtigsten Einsichten unserer Zeit gilt die, dass es keine permanente und objektiv feststellbare Wirklichkeit, keine allgemein gültige Wahrheit gibt, die allen zugänglich ist, sondern nur Versionen darüber, die subjektiv und provisorisch sind.

Die postmoderne Weltauffassung gilt als individualistisch, anarchistisch, pluralistisch und eklektisch, folglich kann die Funktion der Kunst nicht mehr sein, einen Zusammenhang widerzuspiegeln oder zu schaffen, sondern die chaotische Pluralität möglicher Wahrheiten durchsichtig, zugänglich und akzeptabel zu machen. Laut Jean-Francois Lyotard<sup>2</sup>, dem prominentesten Philosophen der Postmoderne, wäre das möglich durch das Erzählen von Geschichten über die Welt und das Propagieren von Mythen. Denn die kleinen Erzählungen („les petits récits“) mit ihren zeitweiligen, beschränkten Wahrheiten regieren unsere heutige Welt und nicht der Glaube an eine große, zusammenhängende Geschichte mit gemeinsamer Zielrichtung. Postmoderne Kultur ersetzt den Ernst der Moderne mit einem humorvollen Spiel mit früheren Kunst- und Kulturprodukten. Dazu gehört auch die neue Aufwertung und oft Umdeutung der Mythen, in der eine Befreiung von absoluten Wahrheitsansprüchen und eine Ablehnung des Rationalismus erkennbar sind.

Trotz unscharfer Übergänge zwischen Moderne und Postmoderne gibt es so etwas wie einen allgemein akzeptierten internationalen Kanon postmoderner Autoren und Werke. Dazu gehören Thomas Pynchon, John Barth, John Fowles, Italo Calvino, Umberto Eco, Julio Cortazar. Gabriel Garcia Marquez' Roman *Hundert Jahre Einsamkeit* wird als illustratives Vorbild dafür betrachtet. Als Kennzeichen dieser Literatur gelten: selbstreflexive Metafiktion, zitat- und anspielungsreiche Intertextualität und ein programmatisches Spiel mit literarischen Modellen und Traditionen.

Obwohl schon in aller Munde, gilt die Postmoderne als eine umstrittene Epochen-schwelle und als unscharfer, aber gerade deswegen auch interessanter Begriff, der noch offen lässt, ob er auf eine Nach-Moderne oder auf eine Überwindung der Moderne abzielt. In der deutschsprachigen Literatur gibt es seit Mitte der siebziger Jahre dazugehörige Tendenzen, zu ihren Repräsentanten werden gezählt: Ernst Jünger, Alexander Kluge, Heiner Müller, Ludwig Harig, Botho Strauss, Peter Handke, Christoph Ransmayr u. a. Erst 1997 wurde allerdings auch die Frage aufgeworfen: „Gibt es so etwas wie eine postmoderne deutsche Literatur?“<sup>43</sup>

Wichtiger als die Etikettierungen scheint es mir jedoch, zu untersuchen, inwiefern der Weltauffassung, dem Bewusstsein und den Zeiterscheinungen der Gegenwart auch sie kennzeichnende narrative Techniken und Darstellungsformen entsprechen und worin sie bestehen. Betrachten wir also an einigen Beispielen – noch nicht kanonisierten Werken der 90er Jahre – näher, inwiefern ästhetische Kennzeichen zeitgemäßer Verhaltensmuster und Denkweisen zu erkennen sind, wie sie sich in der Erzählweise niederschlagen und auf den Leser und das Lesen auswirken.

Es ist unübersehbar, dass sich in der deutschsprachigen Prosa der letzten Jahrzehnte eine auffallende Verbreitung des *Ich-Erzählens*, eine starke Neigung zur *Selbstreflexion* und – vor allem nach der Wende – eine offensichtlich formbewusste Vorliebe für das *autobiographische* Schreiben bemerkbar machen. Ich-Geschichten erscheinen als narrative Konkretisierungsmöglichkeiten für wesentliche Tendenzen der Gegenwart: Partikularisierung und Individualisierung. Schon die Verwendung des Pronomens *Ich* markiert den selbstzentrierten Blickpunkt und die subjektive Perspektivierung. Das Erzählte kann und soll also nicht die Welt in ihrer objektiven Totalität widerspiegeln, sondern nur die begrenzte, eigene Sicht. Diese Erzähltechnik entspricht dem postmodernen Festhalten an der Unverbindlichkeit des Individuellen: „Jeder ist nur noch repräsentativ für sich selbst.“ Die auf eigene Person beschränkten Erfahrungen und Wahrnehmungen scheinen das zu sein, das als Geschriebenes und Gelesenes am besten taugt.

Die Subjektivität der 70er Jahre haftet also auch der Literatur der 80er und 90er Jahre an. Doch die historische Wende bringt auch eine poetische Ände-

rung mit sich. In den Prosawerken der 90er Jahre sind manche Gemeinsamkeiten vernehmbar, die sowohl den Inhalt wie auch die Erzähltechnik betreffen. Häufig handelt es sich um *Ego-Geschichten* über die deutsche Gegenwart und jüngste Vergangenheit. Kollektive Ereignisse werden zu privaten Erlebnissen verlebendigt und realistisch oder allegorisch zu Wort gebracht. Zeit und Raum verschmelzen zum „Chronotopos“<sup>4</sup> *der deutschen Geschichte, der Wende und Wiedervereinigung* als dominantem Thema oder Handlungshintergrund. Durch Wahl aktueller Stoffe scheinen sich die Akzente vom „Zu-sich-selber-Kommen“ (*Nachdenken über Christa T.*), von der in sich gekehrten Innenwelt zur gesellschaftlichen Außenwelt zu verschieben. Das Interesse für das Authentische intensiviert sich und wird durch Selbsterlebtes konkretisiert. Die Selbstbetrachtung erweitert sich zum Bild der unmittelbaren Aktualität, zum Alltagspanorama und zum historischen Geschehen wie in Friedrich Christian Delius' *Die Birnen von Ribbeck* (1995), Wolfgang Hilbigs „Ich“ (1993), Kerstin Hensels *Tanz am Kanal* (1994), Bernard Schlinks *Der Vorleser* (1995), Thomas Brussigs *Helden wie wir* (1995), Ch. Wolfs *Medea. Stimmen* (1996) sowie in den Berlin-Romanen Thorsten Beckers *Schönes Deutschland* (1996), Uwe Timms *Johannisnacht* (1996), Aras Örens (Chamisso-Preisträger 1993) *Berlin Savignyplatz* (1995). Diese Werke vermitteln private Lebensgeschichten, aber auch Innenansichten zum gemeinsamen Gesellschaftsleben und illustrieren die Verzahnungen von Privatem und Öffentlichem.

Zum Chronotopos deutscher Gegenwartsgeschichte tragen Wolfgang Hilbig und Kerstin Hensel mit einer „DDR-Archäologie“ der Erfahrungen am eigenen Leib vor, während und gleich nach der Wende bei. *Schönes Deutschland, Johannisnacht und Berlin Savignyplatz* schildern die unvollendete Wiedervereinigung, die Zeit davor und danach als Panorama des gegenwärtigen Berlin. Verschönerungen und neue Mythisierungen werden vor allem in *Helden wie wir* und *Schönes Deutschland* durch einen unverkrampften Blick, einen ironischen, witzigen Ton und einen komödiantischen Hang zur Parodie karikiert. Der Mythos vom heroischen Umbruch, von der Wiedervereinigung und der Einheit wird durch burleske Episoden abgebaut. Auch in *Medea* wird eine Sage aktualisiert und umgedeutet. Durch Analogie mit der Jetztzeit und durch Selbstprojektion versucht die Autorin, die verketzerzte Hauptgestalt zu rehabilitieren. Die Kindesmörderin wird zum Opfer historischer Umstände. Diese Aufwertung, Umkehrung und Destruktion von Mythen durch fabulierende Auf-den-Kopf-Stellung der Welt drückt die zeitgemäße Abkehr von einer reinen Vernunft, einer endgültigen Wahrheit oder einer einheitlichen Weltansicht aus.

Zu dieser Haltung gehört der Mut *Ich* zu sagen und die eigene Geschichte zu erzählen, nicht die Geschichte so wie sie war, sondern so, wie man sie erlebt und retrospektiv im Gedächtnis rekonstruiert. Das hat für Millionen in den

neuen Bundesländern, stellvertretend vom Bauern aus Havelland in Delius' *Die Birnen von Ribbeck*, eine symbolische Bedeutung als verbales und politisches Befreiungsritual: „weil das Redeverbot und das Schreiverbot und hundert andere Verbote weggeweht waren ..., denn das schwerfällige Wir, das jahrzehntealte Wir ... löst sich auf an den Rändern, und die Kiefermuskeln tun dem nicht mehr weh, der einmal laut ich sagt ... weil ich selber das lautere Sprechen verlernt oder mir abgewöhnt hatte ...“

Durch Ich-Sagen wird auf die persönliche, oft eigenartige Sehweise des Einzelnen und auf das Recht dazu insistiert. Die Betrachtungsperspektive ist nicht nur ein erzähltechnisches Darstellungsmittel, sondern gehört zur Problematik – Selbsterfahrung des Zeitgeschehens nicht so sehr als politisch gemeinsame, sondern als eigene Wahrheit, eine unter anderen. Das Autobiographische wird stofflich durch dokumentarische Fakta und Anspielungen auf wirkliche Personen, erzähltechnisch durch das unvermittelte Ich als Autorität der Zeugenschaft suggeriert. Denn subjektive Authentizität erfordert den eigenen Blickwinkel als notwendige Erzählstrategie. Das introspektiv Monologische öffnet sich oft zum Dialogischen oder Polyphonen, durch Hinwendung an Adressaten oder mehrperspektivische Vielfalt. Die Selbstbespiegelung und die eigene Gedächtnisperspektive ist mit der historischen Wirklichkeit, dem kollektiven Gedächtnis und der Gegenwartsdiagnose verstrickt. Die Beschränkung auf das eigene Ich bleibt hinsichtlich der Form, weniger aber hinsichtlich des Inhalts gültig. Es gilt nicht so sehr in die Tiefen des Ichs vorzudringen, um das Eigene zu erkennen, sondern eher das Netzwerk von äußeren Umständen zu erfassen, aufgrund deren die Bestandteile des Ich und die aktuelle historische Lage zustande gekommen sind. Aufschlussreich dafür sind z. B. B. Schlinks *Vorleser*, W. Hilbigs „*Ich*“, der laute, an ein Auditorium gerichtete, wortreiche Monolog des redseligen Ich-Erzählers in Delius' *Die Birnen von Ribbeck* sowie Ch. Wolfs *Medea. Stimmen*.

Die Gegenwart eines unvermittelten Augenzeugen, der teilnimmt und erzählt, sichert die Intimität und repräsentiert die narrative Garantie für das Authentische und dessen Propagierung. Die Distanz zwischen Autor, Ich-Erzähler und Protagonist verringert sich bis zum Verschwinden und bisweilen werden in die Wirklichkeitsdarstellung symbolische oder metaphorische Werte hineinprojiziert. Deutlich erscheint als ein gemeinsames Merkmal in diesen Werken die *Selbstreflexion* oder *Metafiktion*, die Thematisierung des Erzählaktes. Das selbstreflexive Erzählen über das Abenteuer des Schreibens, dessen Virtuose Peter Handke ist, drückt formbewusst das Zusammenspiel von erzählter Fiktion und erlebter Realität aus. Der Erzählakt und die Konstituierung der Welt durch die Geschichte und Konstruktion des Ich werden in Szene gesetzt und gleichzeitig vorgezeigt, der Leser wird sowohl zur Einfühlung als auch zur Illusionsbrechung angehalten. Eine totale Identifikationslektüre wird damit oft verhindert.

Wolfgang Hilbig markiert z. B. als Titel in Anführungszeichen ein großgeschriebenes „*ICH*“, das er erzähltechnisch bewusst schreibt und doppelt gestaltet, um das Doppelgängermotiv und den Schreibakt zu inszenieren. Beides kommt hier auch durch eine alternierende Erzählform zum Vorschein: von der ersten Person und dem dazugehörigen menschlich begrenzten „point of view“ des Ich zur dritten Person und der erweiterten Sicht eines allwissenden, auktorialen Erzählers entsprechend den wechselnden Hypostasen, in denen sich dem Erzähler sein eigenes Selbst darbietet. Der fast paranoisch gespaltenen DDR-Persönlichkeit entspricht ein polyphones Ich, das den psychischen Bruch, die Distanz zwischen Bewusstem und Unbewusstem sprachlich repräsentiert. Mehrere *Ich* werden simuliert, so wie im Doppelleben mehrere Rollen zu spielen sind. Erzähltechnisch erinnert das an Max Frischs *Mein Name sei Gantenbein oder Montauk*, wo ein fast auktoriales Buch-Ich und ein „Ich mit Leib“ die Hypostasen der Hauptgestalt, einmal als Er, dann wieder als Ich einfangen. Für Hilbigs Doppelgänger M.W. alias Cambert sowie für K. Hensels Ich-Erzählerin Gabriela von Hasslau in *Tanz am Kanal* gehen das Schreiben von Spitzelberichten und von Fiktion ineinander über. Das führt zu unscharfen Übergängen zwischen Realität und Illusion: „Seitdem bin ich vielleicht ausschließlich hinter dem her, was ‚ich‘ in dieser Geschichte bin! ... ‚Ich‘ bin derjenige, der nichts glaubt, außer dass alle Figuren dieser Geschichte an einem Schreibtisch erfunden sind ...“, heißt es in Hilbigs Roman. Eine Fiktion entsteht innerhalb der Fiktion, die Grenzen zwischen Text- und Lebenswelt werden absichtlich verwischt.

Thorsten Becker schafft eine komplizierte Rahmenkonstruktion als Metafiktion. Er kommentiert und macht dem Leser seinen eigenen privaten Blickwinkel bewusst und suggeriert somit von Anfang an das phantasievolle, ironische Spiel mit der Wirklichkeit eines „unzuverlässigen Erzählers“. Im Gegensatz zur „Perspektive unserer fortgeschrittenen Zeit und Wissenschaft“ will er das Miterlebte nicht „als objektive Geschichte ausgeben“, sondern als „Subjektive eines damals Siebenundzwanzigjährigen ... Mit Recht empört sich der Leser und verlangt von mir, augenblicklich, und zwar peinlich genau, anzugeben, in welchem Verhältnis das von mir Geschilderte zur Wirklichkeit steht. Ich halte diese Forderung für billig ...“ Die subjektive sprachliche und künstlerische Inszenierung wird thematisiert und wirkt wie eine Parodie des postmodernen „point of view“-Denkens.

Das bewusste *Spiel mit der Perspektive* kommt auch in Aras Örens *Berlin Savignyplatz* vor, wo jede Szene ihre Entsprechung aus einem anderen, komplementären Gesichtswinkel hat. Der Protagonist, All Itir, erzählt und erwähnt sich selbst als Buchfigur in einem anderen Text Aras Örens. Reales Leben, dessen Verfilmung und literarische Fiktionalisierung sind miteinander verwoben und diese Montage wird offengelegt: „Man bewegt sich sowohl in der Phantasie als auch in der Wirklichkeit“. Aus diesen Splittern entsteht mosa-

ikartig das Großstadtleben Berlins vor der Wende und ein Roman mit den Kennzeichen postmoderner Literatur: Perspektivenpluralismus und Auflösung der linearen Zeit durch eine zirkuläre Erinnerungstechnik, die das Ende zum Anfang zurückleitet.

Der Ich-Erzähler in Uwe Timms *Johannisnacht* ist ein Autor, der aus München stammt und drei Tage und drei Nächte in Berlin des Juni 1995, rund um die Mittsommernacht verbringt, als Christo den Reichstag verhüllte. Er befindet sich in einer Phase schöpferischer Krise und alles beginnt mit einem Nachdenken über die Tätigkeit und Schwierigkeit des Schreibens. So nimmt er den Auftrag einer Zeitschrift an, einen Artikel über die Kartoffel und die deutsche Mentalität zu schreiben und der ganze Roman besteht aus skurrilen, grotesken Episoden seiner Recherchen. Die Geschichte endet genau dort, wo sie begann, nämlich mit dem Warten auf die Inspiration und mit dem wörtlich genauen Anfang: „Die Geschichte beginnt genau genommen damit, dass ich keinen Anfang finden konnte.“ Inzwischen ist ein realistisch geschildertes Alltagsbild des gegenwärtigen Berlin mit den Dunkelzonen und dem Labyrinth des deutschen Vereinigungsprozesses in einem Abenteuerroman entstanden.

Christa Wolf hebt in *Medea. Stimmen* die Einseitigkeit des Subjektiven durch mehrperspektivisches Erzählen auf und schafft Pluralität durch den ständig wandernden Blickwinkel. Im Motto wird der Dialog und die Parallele zwischen den Zeiten angesprochen und damit auch metatextuell eine Art Schlüssel zum Roman suggeriert: „Die Leute aus den anderen Jahrhunderten hören unseren Grammophon plärren, und wir sehen durch die Zeitwände hindurch, wie sie die Hände erheben zum lecker bereiteten Mahle.“ Der Perspektivenwechsel ist eine Einladung zu stets neuartigen Sehweisen und damit auch ein Fingerzeig darauf, wie wichtig der Blickwinkel ist.

Zur Bewusstmachung der Perspektive tragen auch Digressionen und *Verschiebungen der chronologischen Zeit* bei. In *Schönes Deutschland* befindet sich der Erzähler, ein Schauspieler des ehemaligen Berliner Ensemble, im Jahr 2048 in Kalifornien und blickt auf die selbsterlebten Geschehnisse der deutschen Wiedervereinigung zurück, nachdem Deutschland durch einen dritten Weltkrieg seit 2015 halb zu Brasilien und halb zu China gehört.

Durch fragmentarische, nichtchronologische Zeitgestaltung entsteht der Eindruck, dass Vergangenheit und Zukunft sich treffen. Das trägt zu einer etwas paradoxalen Doppelwirkung bei. Dadurch, dass der Schreib- und Erzählprozess in der unmittelbaren Wirklichkeit und Gegenwart verankert wird, erscheint der Fiktionsakt als real. Doch indem durch Selbstreflexion ein Bild des Bildes im Bild, eine Verdoppelung des Werkes im Werk entsteht, wird auch bewusstgemacht, dass das Werk nur eine konstruierte Vision, ein Kunststück ist. Das schwächt und verstärkt gleichzeitig die Wirklichkeitsillusion.

Es entsteht eine Art „Hyperillusion“<sup>5</sup>, ein narrativer „Kurzschluss“, indem der Verfasser sowohl in der realen, unmittelbaren, lebensweltlichen als auch in der erfundenen Welt auf demselben ontologischen Niveau wie seine fiktiven Gestalten auftritt: „Das Sonderbare daran ist, dass ich in dieser Revue mitspiele und so zum Zuschauer meiner selbst geworden bin“ (*Berlin Savignyplatz*).

Diese Authentifizierung des Erzählens führt sogleich zur Distanzierung und Illusionsbrechung. Das Erzählte ist keine Geschichte über die Wirklichkeit, sondern „eine Erzählung über eine Geschichte über eine vermeintliche Wirklichkeit“. Das ergibt eine selbstironische Erzählweise, für die Vertreter der deutschen Romantik wie L. Tieck und E. T. A. Hoffmann als berühmteste Vorbilder gelten. Die romantische Ironie ist Ausdruck der idealistischen deutschen Philosophie Fichtes, wonach die Wirklichkeit nicht objektiv, sondern nur als subjektives Produkt und Widerspiegelung des Ich existiert. Darin und in dem daraus resultierenden ironischen, selbstdistanzierten Spiel und der humoristischen, oft parodistischen Mischung von Wirklichkeit und Fiktion bestehen die Berührungspunkte zwischen der postmodernen Schreibweise und der romantischen Ironie. Dabei wird bisweilen eine narrative Strategie verwendet, die den Autor in den Text hineinprojiziert, indem er darin erwähnt wird. In A. Örens *Berlin Savignyplatz* werden z. B. der Name des Autors und seine frühere Erzählung „Bitte nix Polizei“ mehrmals genannt. Die Hauptperson, Ali Itir, kommentiert sich selbst als Buchfigur des anderen Werkes. Ein Kapitel aus P. Handkes *Langsame Heimkehr* wird in seinem Roman *Mein Jahr in der Niemandsbucht* eingewoben, die Figuren früherer Texte kommunizieren miteinander, selbstironische Anspielungen auf frühere Werke, ihre Protagonisten und ihre Kritiker kommen vor.

Offene oder implizite Hinweise auf andere Texte, Autoren und Kulturprodukte – die oft ironische, spielerische, selbstdistanzierende *Intertextualität* – kommt in der Literatur der 80er und 90er Jahre auffällig oft vor. Der Wissenshorizont des Lesers wird dadurch ausgeweitet und stimuliert, er wird angehalten, eigene Kenntnisse in Gang zu setzen, um Bezugnahmen und ironische oder sogar parodistische Anspielungen zu erkennen. Das weckt Interesse für die ästhetische Dimension und verfügt über ein lehrhaftes Potenzial, auf Zusammenhänge im Kulturbereich aufmerksam zu machen, assoziatives Denken und Lesen zu fördern.

Schon manche Titel sind Anspielungen auf ältere literarische Werke oder Traditionen. *Die Birnen von Ribbeck* spielt auf eine alte Sage und auf ein Gedicht Fontanes an, auf das der Monolog immer wieder zurückkommt. Mit der Hervorhebung der Erzählform im Titel und in Anführungszeichen weist Hilbig auf die ästhetische Ich-Konstruktion hin und auf die erzähltheoretisch bewusste Handhabung dieser Erzähltechnik. *Schönes Deutschland* ist eine Parodie und Persiflage auf das Geschichtspathos der Deutschland-Romane

und auf das wiederkehrende Thema deutsche Einheit. *Berlin Savignyplatz* spielt auf *Berlin Alexanderplatz* an, woran der Roman nicht nur durch seinen Titel, sondern auch durch seinen Aufbau, den Stil und den Helden erinnert. Dadurch knüpft Ören sein Werk bewusst an die Tradition der Berlin-Romane an. Das Leitmotiv „Ich bin nicht er“ ruft die Parallele mit Max Frischs *Stiller* hervor. Auch Ali Itir versucht sich seiner Persönlichkeit aus Gerüchten zu entledigen, da sie ihn erdrückt.

In *Ich* kommentiert der Autor-Erzähler den Stil Thomas Manns und erwähnt zeitgenössische Philosophen und Literaturtheoretiker wie Foucault (der große *Le Fou*), Paul de Man, Derrida, für die sich die Berliner Szene begeistert. Auch das Pseudonym des Oberleutnants – Feuerbach, atheistischer Vorvater des Marxismus, klingt sehr suggestiv.

*Schönes Deutschland* wimmelt von intellektuellen Anspielungen und Kommentaren zu Brecht und Heiner Müller, zu ihren Stücken, vor allem zu Brechts *Baal*, zum Theater als Spiegel der Welt und zum Leben am Berliner Ensemble. Authentische, leicht identifizierbare Figuren: Martin Wuttke, der Arturo Ui-Darsteller in Heiner Müllers letzter Inszenierung, bekannte Politiker oder Kulturpersönlichkeiten wie Erich Honecker, Heiner Müller, Wolf Biermann, Volker Schlöndorff nehmen an der Handlung teil. Dokumentarische, autobiographische Genauigkeit werden mit grotesken Phantasien wie z. B. der Wiederentstehung der DDR verwoben und ergeben eine Romanfarce mit bissiger Ironie und galligem Humor.

Der Autor maßt sich die Rolle als Erzähler und als Vermittler zwischen Ost- und West-Milieu ironisch an, da er aus dem Westen die Herkunft und aus dem Osten die Argumente habe. Er spielt mit der poststrukturalistischen und postmodernen Denkweise, verwischt die Grenzen zwischen historischer Wirklichkeit und erzählter Geschichtsschreibung und schafft eine „Berliner Simulation“ als Großstadt- und Vereinigungstheater. Denn im Sinne des postmodernen Denkens ist Geschichtsschreibung immer eine Form von Fiktion und Literatur. Objektive historische Realität als solche ist unzugänglich. Sie ist von Dokumenten und Erzählungen, die sie wiedergeben und rekonstruieren, nicht mehr zu trennen. Erfahrungen und das Erzählen darüber im Nachhinein, Wirklichkeit und Schein, Original und Abbildung gehören zusammen und sind nicht mehr unterscheidbar.

Die Hauptmetapher in *Helden wie wir*, der „geheilte Pimmel“, alias Penis des Helden, ist eine Anspielung auf Christa Wolfs *Der geteilte Himmel*, den Roman von der deutschen Teilung, dem Th. Brussigs Roman von der deutschen Vereinigung thematisch und stilistisch gegenübergestellt werden kann. Das groteske Bild vom mauersprengenden Penis des Protagonisten dient als Persiflage auf den Mythos vom heldenhaften Volk, das die Mauer gesprengt haben soll. Eine satirische Entlarvung der intellektuellen Beschränktheit der Stasi entsteht durch den Bezug auf Leitbegriffe des postmodernen Diskurses.



Bei einer Dienstbesprechung werden Stasi-Mitarbeiter gefragt, was sie über Poststrukturalismus wissen. Sie antworten nach Stocken und Zögern, es sei „Eine Gruppe von Elementen, die unter dem Deckmantel künstlerischer Betätigung ... chiffrierte Botschaften benutzen, um – A – die Struktur der Post zu erkunden, um – B – im Spannungsfall die Effizienz unserer Nachrichtenwege zu unterminieren“ (S. 221).

Christa Wolf schreibt in *Medea* den antiken Mythos, eigentlich Euripides Tragödie, um und setzt beim Leser die Kenntnis des Medea-Stoffes voraus. Durch ständige Verschiebung der Perspektive in wechselnden Ich-Monologen der sechs Rollenfiguren schafft die Autorin eine narrative Dramatik und eine Multiperspektivität mit dem Anschein von Objektivität. Eigentlich sollen diese verschiedenen Blickwinkel und Stimmen aber zur Umkehrung des ursprünglichen Medea-Bildes beitragen, sie bringen den Leser dazu, die Dinge anders zu sehen, um die überlieferten Deutungen und Vorurteile abzubauen. Medea hat weder ihre Rivalin noch ihren Bruder und ihre Kinder ermordet. Letztere wurden vom Pöbel gesteinigt. Sie selbst unterliegt Intrigen und Machtkämpfen. Ihre Heimat hat sie verlassen, weil sie in diesem „verlorenen, verdorbenen“ Land nicht mehr leben konnte, doch sie und alle Kolcher, die mit ihr kamen, fühlen sich in Korinth fremd, unterlegen und können sich an die neue Umgebung nicht anpassen. Die Analogie mit dem Umbruch in Deutschland und mit der Autobiographie Christa Wolfs liegt auf der Hand. Wir sehen die Jetztzeit im Lichte der antiken Sage und umgekehrt. Dadurch erhalten die Geschehnisse von damals neue Polaritäten, die auch für die Gegenwart und die Erfahrungen der Autorin gültig sind und durch Analogie mit dem Mythos der Vorzeit krasser hervortreten.

Intertextualität hat zum Topos über das „Verschwinden des Autors“ beigetragen, gleichzeitig aber signalisiert sie den Autor als organisierende Instanz. Sie steuert den Leseprozess, indem sie frühere Lektüren reaktiviert und die Aufmerksamkeit auf das Vorhandensein von Vorwissen und Traditionen lenkt. Dadurch wird die unmittelbare Wirklichkeitsverankerung des Erzählens verstärkt, doch man wird gleichzeitig auf dessen fiktiven Charakter als Konstruktion aus anderen Texten und Kunstwerken aufmerksam. Diese Doppelheit ergibt die oben erwähnte Hyperillusion: einerseits realistische, bis ins kleinste Detail konkrete Wirklichkeitsoberfläche, andererseits Paraphrase, Parodie, Parabel oder Farce. Es ist ein vorsätzlich betrügerischer Hyperrealismus, ein phantastischer Realismus im Grenzbereich von Geschichte und Mythos, von Abbildung und Metaphorisierung der Wirklichkeit. Diese autobiographisch eingefärbte Fiktion erscheint als Simulation und gleichzeitige Subversion des Authentischen. Aus dieser Symbiose von dokumentierter und verzerrter Realität, Erlebtem und Fabuliertem erwächst in der jüngsten deutschen Prosa ein *ironischer Erzählton*, der mit der *Lust am Spiel und am Erzählen* einhergeht.

In der Vorliebe für das Autobiographische und für das Schreiben in der ersten Person erkennen wir das *Ich* als ästhetische Konstruktion, als Metapher des Subjektes. Die Potenzialität dieser Erzählform lässt sie als erzählerisches Pendant und Stimme unserer Zeit wirken, als narrativer Ausdruck par excellence für eines ihrer Hauptsymptome: radikale Subjektivität und Bedürfnis nach individueller Selbstbehauptung. Das Ich gibt dem Erzählten den Anstrich des Persönlichen, es ist der erste und wesentliche Schritt in den Bereich des Privaten und Intimen und lässt das Subjekt sowohl im Sujet als auch im Erzählakt omnipräsent erscheinen. Ein Ich mit einem ambivalenten narrativen Status erscheint als Interferenz von implizitem Autor, Erzähler und Protagonist, Teil der Handlung und narrative Instanz gleichzeitig. Autor- und Erzählerstimme fallen oft zusammen, indem ersterer dem Leser seine persönliche Gegenwart als schreibender Verfasser ausdrücklich bekennt. Ist es der Erzähler, der eine Geschichte erzählt und die Maske des Autors setzt oder der Autor, der offen die Maske des Erzählers wegwirft und selbst die Geschichte erzählt? – kann man sich fragen.<sup>6</sup>

Autoren wollen immer öfter die Maske fallen lassen, als Erzählinstanzen in persona direkt im Text hervortreten, sie erkennen vor dem Leser ihre Anwesenheit. Darin ist auch ein Sprachoptimismus wahrzunehmen, ein Vertrauen zur Sprache, das Christa Wolf leitmotivisch in Worten fasst: „meine andere Sprache, die in mir zu wachsen begonnen hatte ... zupackend würde diese Sprache sein ... schonend und liebevoll“ (*Was bleibt*).

Diese Hervorhebung der Erzählerfigur als narratives und handelndes Subjekt, ein häufiges Merkmal der Gegenwartsliteratur, wirkt wie eine Abwehrreaktion auf den postulierten „Tod des Autors“ und des Erzählers, der auch den Tod des Romans und die Krise des Erzählens bedeuten sollte. Ich-Figuren spielen immer öfter die Rolle des traditionellen Erzählers, doch im Unterschied zu diesem beanspruchen sie nicht das Recht auf eine objektive, endgültige, verbindliche Wahrheit. Somit steckt in jeder Ich-Erzählung ein latenter Relativismus der Perspektive und dadurch auch ein Wesenszug unseres Zeitgeistes, eine Unverbindlichkeit und bisweilen Beiläufigkeit, die den modernen Leser mehr anspricht als die Übersichtlichkeit des allwissenden Erzählers. Die Ichbezogenheit ist in der jüngsten deutschen Prosa mit einem spielerisch unterhaltenden, selbstironischen, witzigen, lustvollen Erzählen verbunden, mit einem Hang zur Parodie und zum Humor in der Verarbeitung deutscher Geschichte und der Alltagswirklichkeit, die eine epische Leichtigkeit und eine erquickende Tendenz dieser Literatur ausmachen.

Der selbstzentrierte Blickwinkel ist nicht nur eine erzähltechnische, sondern auch eine symbolische Form, die auf den Inhalt hinweist: auf den Mut und das Bedürfnis in eigener Person zu sprechen. „Moral ist eine Frage des Kamerawinkels“, soll Jean-Luc Godard behauptet haben, und das scheint diese Literatur zu suggerieren. Wahrnehmungen und Wahrheiten bleiben an der

Ich-Person orientiert und auf diese beschränkt. Statt einer gesellschaftskritischen Verarbeitung sozialer und historischer Ereignisse eine private, eigenartige, oft humoristische und beiläufige, in der das Wirkliche und das Erfundene austauschbar erscheinen. Eine Semantik des Möglichen und Wahrscheinlichen entsteht, die auch das Unbewusste sprechen lässt und verborgene Bedeutungsschichten aufdeckt. Persönliche Authentizität wird vergegenwärtigt und inszeniert nach der Devise: Ich erzähle und erfinde, also bin ich. Dieses „Training im Ich-Sagen“ wirkt als programmatischer Einsatz, als eine ästhetische Option für die Autonomie des individuellen Standpunktes, für die Dezentralisierung der Perspektive gegen die Autorität einer einheitlichen Vision, für Freiheit und Eigenart. Eine Liberalisierung der Weltsicht und eine Wiederbehauptung des bedrohten und begrabenen Subjektes ist darin abzulesen: „Literatur wird zum letzten Hort des Individuums“<sup>7</sup>. Diese Konsolidierung erfolgt durch eine doppelte Präsenz: als narratives, poetisches Subjekt und als „Ich mit Leib“, authentischer Zeuge seiner Zeit. Die Inszenierung des Autobiographischen ermöglicht eine Renaissance des Autors als Erzähler von Geschichten und das wiederentdeckte Vergnügen am Erzählen.

Doch nicht die hier erwähnten einzelnen Aspekte für sich, sondern erst deren Zusammenspiel ergibt die Signatur unserer Zeit, die Töne der Gegenwart. Wir erkennen darin die kulturelle und epochenspezifische Signifikanz narrativer Verfahren, in die sich vorherrschende Tendenzen und Bedürfnisse eingeschrieben haben.

Georgeta Vancea

- 1 Es gibt Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Begriffe Neuzeit, Moderne, Modernismus, Postmoderne und ein Für-und-Wider die „Postmoderne“. Ich halte den Begriff für funktional, weil er das, was sich vor unseren Augen abspielt in einem Namen zusammenfasst und uns dadurch Diskussionen über die Gegenwart, vor allem über die Zeichen eines kulturellen Wandels erleichtert. Ich schreibe ihm allerdings apriorisch nur eine wertfreie Bedeutung zu, nämlich als „offene, komplexe Problematik“, eine „sich wandelnde soziolinguistische Situation“. Vgl. dazu Peter V. Zima, *Moderne/Postmoderne. Gesellschaft, Philosophie, Literatur*, Tübingen/Basel 1997, S. 75 u. Karl Riha, *Prämoderne, Moderne, Postmoderne*, Frankfurt am Main 1995, S. 275–291.
- 2 Jean-Francois Lyotard, *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, 1979 u. ders., „Svar på frågan: vad är det postmoderna?“ In: *Artes* 1985: 5, S. 11–34.
- 3 Henk Harbers, „Gibt es eine postmoderne deutsche Literatur? Überlegungen zur Nützlichkeit eines Begriffs“. In: *Literatur für Leser* 1/1997, S. 52–70.
- 4 „Chronotopos“ wird von Michail M. Bakhtin als der innere Zusammenhang von zeitlichen und räumlichen Beziehungen definiert, die in der Literatur künstlerisch ausgedrückt werden. Ders., *The dialogic imagination*, Austin 1992, S. 84.
- 5 Siehe Bo G. Jansson, *Postmodernism och metafiktio i Norden*, Uppsala 1996, S. 94 ff.
- 6 Siehe L. Cazzato, „Hard Metafiction and the Return of the Author Subject“. In: *Postmodern Subjects/Postmodern Texts*, Atlanta 1995, S. 30.
- 7 Tim Krohn, „Stil als Frage der Moral. Zum Schreiben in der Postmoderne“. In: *Frankfurter Rundschau* 10/12, 1997, S. 7.

*Der Artikel von Wolfgang Steinig ist 1999 im Rundbrief Nr. 41 des Arbeitskreises DaF in der Schweiz erschienen. Wir bedanken uns für die Abdruckerelaubnis.*

## **DaF im Netz: Wege zum interaktiv-personalen Lernen**

### **1**

Schule ist eine Institution, in der junge Menschen in die Welt der Schrift eingeführt werden. Seit der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg im 15. Jahrhundert und verstärkt seit der massenhaften Verbreitung von Büchern, der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und dem Bemühen, Analphabetismus auszumerzen, wurde Schule mehr und mehr eine Instanz der Schriftlichkeit. Um in der prägnanten Begrifflichkeit von Marshall McLuhan (1989) zu formulieren: In der Gutenberg-Galaxis werden Kinder gewissermaßen in „Gutenberg-Schulen“ nach einer „Gutenberg-Didaktik“ unterrichtet, und dies führt zum Lesen und Schreiben, auch im Fremdsprachenunterricht.

Die Buch-Schule der Gutenberg-Galaxis musste so funktionieren, wie sie bis heute funktioniert, weil eine authentische Interaktion beim Kommunizieren dem Sinn und Zweck dieser Schule nicht gemäß ist. In dieser Schule geht es um den Umgang mit schriftlichen Zeichen und Texten, die zwar in einem speziellen Sinne auch zur Kommunikation gehören, in denen aber direkte und spontane Interaktionen zwischen den Kommunikationspartnern unerwünscht sind und daher eher als Ausnahmen gelten.

Aus diesem Grund konnte auch nie das Telefon zu einem schulischen Medium werden. Wenn ein Problem in einer Unterrichtsstunde nicht geklärt werden kann, weil weder Lehrer noch Schüler das dazu nötige Wissen besitzen, wäre es ja doch naheliegend, wenn ein Schüler oder der Lehrer bei einem Experten bzw. einem Native Speaker anrufen würde, um eine Frage bzw. ein Problem zu klären oder aber um spontane kommunikative Interaktionen zu üben. Aber genau dies wäre für die Schule unserer Schriftkultur undenkbar. Telefone oder Gegensprechanlagen gehören nicht in den Unterricht dieser Schule, da authentische Interaktionen ihrem Selbstverständnis widersprechen.

Der Versuch, über Briefkontakte Interaktion zu ermöglichen, wie es beispielsweise in den Freinet-Schulen praktiziert wird (Dietrich 1995), gelingt in einigen wenigen staatlichen Schulen gut, führte aber nicht zu einer generellen Veränderung der staatlichen Schulen. Die ausgetauschten Texte sind – so muss man hinzufügen – nur bedingt interaktiv, da Texte mit öffentlich-repräsentativem Charakter zeitlich versetzt zugeschickt werden.

Wie konnte es dann aber doch zu einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht in den 70er Jahren kommen, wenn Schule weltweit eine Schule der Schriftlichkeit ist? In der Bundesrepublik Deutschland bekam die Mündlichkeit im Unterricht generell in dieser Zeit – der Regierungszeit Willy Brandts und der Studentenunruhen – einen höheren Stellenwert. Erstmals tauchte sie als ein eigener Arbeitsbereich in den Lehrplänen des muttersprachlichen Deutschunterrichts auf. Pro-und-Kontra-Diskussionen, Rollenspiele und andere interaktive Gesprächstechniken wurden von nun an eingeübt. Diese Entwicklung erklärt sich zum einen dadurch, dass die Selektionsfunktion schulischen Unterrichts ein Stück weit zurückgenommen werden sollte, um Kindern aus unterprivilegierten, schriftferneren sozialen Schichten mehr Chancengleichheit zu ermöglichen. Zum anderen war aber wohl auch die Entwicklung der Schriftkultur in der deutschen Gesellschaft so weit fortgeschritten, dass man die Orientierung an der Schriftlichkeit getrost etwas lockern konnte.

Parallel dazu setzte in Großbritannien die Diskussion um den sog. „Notional Syllabus“ (Wilkins 1976) und den „Threshold Level“ (van Ek 1976) in der Englisch-als-Fremdsprache-Didaktik ein, also einem Curriculum, das nicht mehr auf grammatischen Kategorien basiert, sondern auf Sprechakten und Äußerungshandlungen. Der Grund lag hier in der faktischen Notwendigkeit, sich in einem zusammenwachsenden Europa zumindest auf Englisch auf einem einigermaßen verstehbaren Niveau, dem „Schwellenniveau“, verständlich machen zu können. Die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache hat sich vor allem über Gerhard Neuner und seine Mitarbeiter dieser Entwicklung angeschlossen. Man denke hier beispielsweise an die „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“ von 1980 und an das Lehrwerk „Deutsch aktiv“. Doch Deutschlehrer und -lehrerinnen konnten sich mit Lehrwerken wie „Deutsch aktiv“ (Neuner u. a. 1979) oder mit „Themen“ (Aufderstraße u. a. 1984) zunächst nur schwer anfreunden. Erstaunlich ist, wie lange sich noch das traditionelle Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von Griesbach und Schulz mit seiner grammatischen Progression, das erstmals 1955 erschien, behaupten konnte.

Die Schwerkraft der herkömmlichen Schrift-Schule war wohl stärker als man vermuten konnte, vor allem in den Ländern, in denen die schulische Auslesefunktion über das Memorisieren abfragbaren Buchwissens greift und in denen der Alphabetisierungsgrad in der Bevölkerung noch vergleichsweise gering ist. In diesen Ländern ist die Orientierung an der Schriftlichkeit und die Vermeidung von spontaner Interaktion in der schulischen Kultur nach meinem Eindruck noch am stärksten, weil die Schule sich offenbar dort auf die Aufgabe konzentrieren soll, Schriftlichkeit im Bewusstsein der Schüler zu verankern und einen literaten Habitus zu entwickeln.

Aber auch aus der Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik wurde Kritik am kommunikativen Unterricht laut. Als unbefriedigend wurde die Oberflächlichkeit der Lehrbuchtexte empfunden: banale Dialoge aus dem deutschen Alltag, die keinen Lerner wirklich interessieren konnten.<sup>1</sup>

Für die Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik ergaben sich aus dieser Sackgasse kommunikativer Banalitäten zwei Auswege: der literaturdidaktische und der interkulturelle Ansatz, die sich miteinander verschränkten und gegenseitig befruchteten. Literarische Texte sind aufgrund ihrer Lehrstellen gegenüber Sachtexten und Lehrbuchdialogen offen für Deutungen und erlauben alle möglichen Lesarten. Sie entstehen so in den Köpfen der Leser immer wieder neu, sie werden zu eigenen Texten konstruiert und in einer grundlegend anderen Weise individuell angeeignet. Dieser aktive Konstruktionsprozess ist bereits beim Lesen höchst einfacher literarischer Texte möglich. Man kann also bereits im Anfangsunterricht Literatur einsetzen, beispielsweise Konkrete Poesie (Krusche/Krechel 1984).

Eine an der Literatur orientierte interkulturelle Didaktik versucht über literarische Texte zu einem vertieften Verstehensprozess zu gelangen, der von Kultur zu Kultur zu anderen Deutungen führt. Hans Hunfeld hat diesen Ansatz, der kulturell unterschiedliche Verstehensmöglichkeiten und Deutungsmuster ins Zentrum rückte, in spezifischer Weise weiterentwickelt und als einen „hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht“ bezeichnet (Hunfeld 1990).

Einen unterrichtsmethodischen Niederschlag fand dieser Ansatz in dem von Hans Hunfeld und Hans-Eberhard Piepho herausgegebenen Unterrichtswerk „Elemente“ (1996). In dem dritten, von Hunfeld selbst bearbeiteten Band findet sich dieser hermeneutische Ansatz gewissermaßen in Reinkultur. In diesem Band sind nahezu ausschließlich literarische Texte versammelt, und zwar „nackt“: ohne Erschließungsfragen, ohne Übungen, ohne erklärende Texte. Sogar Autoren und Quellen findet man nicht unmittelbar beim Text, sondern in gesonderten Quellenverzeichnissen.

Bei der Auswahl der Texte spielten die Kategorien und epochalen Zuordnungen der traditionellen Literaturwissenschaft keine Rolle. Entscheidend bei der Auswahl war vielmehr das interkulturell-hermeneutische Potential der Texte, also die Frage, wie stark Lerner durch diese Texte zu deutend-verstehenden Gesprächs- und Schreibanlässen angeregt werden können. Diese

1 Der Englischdidaktik ist diese Banalität des Alltags in Unterrichtsdialogen in weit geringerem Maße negativ aufgestoßen, da ein Fremdsprachenunterricht mit der Weltsprache Englisch als einem universell einsetzbarer Verständigungscode, als Lingua Franca im globalen Dorf, weit stärker an der Notwendigkeit, sich im banalen fremden Alltag zurechtzufinden, orientiert sein muss. Hinzu kommt, dass die Kultur des angelsächsischen Small Talk mit Witz und Charme auch die banalsten Dialoge noch pffiffig erscheinen lässt, während sie im Deutschen oft nur platt und gewollt wirken.

einseitige Ausrichtung auf Literatur und das Fehlen jeglicher begleitender, vorentlastender oder nachbereitender Texte und Übungen überfordert wahrscheinlich einen durchschnittlichen Deutschlehrer oder eine Deutschlehrerin irgendwo auf der Welt, ganz zu schweigen von den Schüler(inne)n.

Sicherlich: Dieses Lehrbuch von Hans Hunfeld ist ein exzentrischer Höhepunkt einer langen Entwicklung hin zu Literatur und Fremdverstehen. Der Praktiker wird sagen: Auf die Mischung kommt es an! Didaktische und methodische Einseitigkeiten sind für einen motivierenden, lebendigen Fremdsprachenunterricht kaum sinnvoll. Aber dennoch: Der Trend hin zur Literatur und Interkulturalität bleibt ungebrochen. Deshalb muss man sich grundsätzlich fragen, ob literarische Texte und interkulturelles Verstehen im Rahmen eines wie auch immer definierten „kommunikativen Fremdsprachenunterrichts“ eine Art (vorläufiger) Endpunkt einer langen didaktischen Diskussion darstellen oder ob Alternativen denkbar sind.

### 3

Wenn man literarische Texte zum Ausgangspunkt eines lernenden und übenden Umgangs mit Deutsch als Fremdsprache wählt, dann ergeben sich zwei Gefahren:

Zum einen ist die an deutschen Schulen übliche Praxis, literarische Texte in einem relativ offenen Unterrichtsgespräch zu interpretieren und dabei originelle und vom Lehrer abweichende Gedanken der Schüler zum Text gelten zu lassen, in den meisten Ländern unbekannt. Weltweit scheint es wohl so zu sein, dass der Lehrer eine gültige Interpretation vorgibt, die die Schüler zu akzeptieren haben und reproduzieren müssen. Literatur wird in den Schulen der Welt als ein hochstehendes Kulturgut tradiert, an dem Schüler mit ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Unerfahrenheit und Naivität nicht herumdeuteln dürfen. Möglicherweise steht auch die Furcht dahinter, literarische Texte könnten etwas von ihrer numinosen Kraft und ihrem literarischen Glanz verlieren, wenn man sie zerredet oder gar verändert, umschreibt oder Schüler eigene literarische Parodien zum Original schreiben lässt.

Die andere Gefahr im Literaturunterricht, sei es im muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Unterricht, liegt darin, dass sich an Unterrichtsgesprächen über literarische Texte nur wenige interessierte Schüler beteiligen – meist Schüler, die aus einem literarisch orientierten Elternhaus stammen, selbst in ihrer Freizeit viel lesen oder intellektuelle Lust an literarischen Gesprächen empfinden. Hinzu kommt beim Fremdsprachenunterricht, dass tiefer gehende Deutungen aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität oft nur in der Muttersprache, nicht aber in der Fremdsprache ausgedrückt werden können, so dass Schüler, die eigentlich etwas Wichtiges zum Text zu sagen wüssten, sich nicht äußern, weil sie ihre Interpretation nicht mit unzureichenden Worten und

Sätzen in der Öffentlichkeit des Klassenzimmers preisgeben möchten – sicherlich auch, um sich nicht zu blamieren.

Ein Unterricht, in dem literarische Texte im Mittelpunkt stehen, ist deshalb in einem lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch nur in kurzen Phasen sinnvoll, in denen Lesen, Diskutieren und kreatives Schreiben in engem Bezug zueinander stehen. Er erfordert eine Unterrichtsorganisation mit einer höchst variantenreichen Methodik, in der die wichtigsten Schülergespräche nicht im Plenum, sondern in Kleingruppen oder unter vier Augen stattfinden müssten.

#### 4

Wie steht es aber nun mit dem interkulturellen Ansatz, wenn man ihn einmal nicht an den Umgang mit Literatur bindet? Wird dieser Ansatz noch über einen längeren Zeitraum tragen? Man möchte es meinen, denn Interkulturalität ist in aller Munde und Begegnungen über kulturelle Grenzen hinweg nehmen zu. Jeder, der mit offenen Augen und Ohren mit Menschen aus anderen Kulturen zusammen kommt, kann von allerlei Begebenheiten berichten, in denen einem kulturelle Unterschiede als interessant, wichtig oder merkwürdig erscheinen. Doch gleichzeitig stört mich die zunehmende Unschärfe des Begriffs. Was lässt sich nicht alles unter einem interkulturellen Unterricht verstehen und methodisch umsetzen?

Schüler können beispielsweise kulturell bedingte Unterschiede in typischen sozialen Situationen im Lande der Zielsprache kennen lernen. Sie können lernen, bestimmte fremdartige Gesten oder Mimik richtig zu interpretieren. Sie können erfahren, wie man Feste in anderen Kulturen feiert und wie es zu Missverständnissen kommen kann. Oder wie man sich bei einer Einladung, beim Essen oder im Umgang mit dem anderen Geschlecht normalerweise verhalten sollte. Der Raum würde nicht ausreichen, um alle möglichen interkulturellen Bereiche, die für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar sein könnten, aufzuführen.

Ich gehe von der Erfahrung aus, dass interkulturelle Unterschiede weniger wichtig werden, wenn man Menschen als Personen in ihrer Einzigartigkeit näher kennen lernt. Gemeinsamkeiten und Trennendes werden auf der personalen Ebene ganz anders erlebt als auf der Folie eines generalisierenden Vergleichs zwischen Völkern und Kulturen. Wenn Menschen sich näher kommen, versuchen sie Gemeinsamkeiten zu entdecken. Sie freuen sich, wenn sie über die gleichen Geschichten lachen können, sie empfinden Sympathie füreinander, wenn sie ähnliche Erfahrungen in ihrer Kindheit gemacht haben oder wenn sie ähnliche Pläne für die Zukunft haben. Wichtig und beglückend sind gerade nicht die Unterschiede, sondern das, was offenbar alle Menschen miteinander verbindet: Freude, Glück, Hass, Trauer, Eifersucht, Freundschaft,



Alltagssorgen in der Familie oder mit den Nachbarn, Klatsch und Tratsch, komische Situationen, egoistisches und altruistisches Verhalten.

Wenn ich eben noch den dritten Band des Lehrwerks „Elemente“ aufgrund seiner geradezu asketischen Ausrichtung auf literarische Texte kritisiert habe, so muss ich jetzt den ersten Band von Hans-Eberhard Piepho loben. Denn hier wird genau das, was allen Menschen gemeinsam ist, in den Mittelpunkt gerückt: die Natur, die uns umgibt: Erde, Luft, Wasser und Feuer. Von diesen gemeinsamen Erfahrungen können Lerner überall auf der Erde ausgehen. Und wenn sie dann innerhalb oder außerhalb des Unterrichts über ihre Erfahrungen sprechen, werden selbstverständlich auch Unterschiede deutlich: Den Sonnenaufgang erlebt ein Mexikaner vielleicht anders als eine Isländerin, aber vielleicht weniger, weil er ein Mexikaner oder sie eine Isländerin ist, sondern weil möglicherweise Männer und Frauen Natur anders erleben oder weil vielleicht hier die kulturellen und die geschlechtlichen Unterschiede ganz hinter den personalen Unterschieden zurücktreten. Jeder Mensch sieht die Welt mit anderen Augen. Wie man sie sieht, teilt man meist nicht einmal seinen Familienangehörigen oder Freunden mit. Aber in der geschützten Atmosphäre eines fremdsprachlichen Kurses hätte man die Möglichkeit, all dies offen auszusprechen. Und da man es in einer Fremdsprache tun soll, geht man direkter und auch ungeschützter an diese Fragen heran.

Diese Offenheit im Umgang mit elementaren persönlichen Erfahrungen ist allerdings nur möglich in einem Unterricht, der den Lernern diesen Schutzraum bietet. Nur in einem vertrauensvollen Umgang miteinander sind personale Begegnungen in der Fremdsprache möglich.

## 5

Kulturelle Unterschiede und Vorurteile wirken sicherlich oft wie eine Barriere, die gegenseitiges Verstehen schwierig macht und intensive Begegnungen, Freundschaft oder gar Liebe vereitelt, besonders bei Erwachsenen. Bei Kindern bis etwa zur Pubertät dagegen haben sie eine weitaus geringere Wirkung. Bei Erwachsenen kommt es nach meiner Beobachtung entscheidend auf die grundsätzliche Haltung gegenüber Fremden an: Ist man offen, tolerant und neugierig auf den fremden Anderen, dann spielen interkulturelle Missverständnisse eine relativ geringe Rolle.

In dem 1987 im Klett-Verlag erschienenen Lehrwerk „Sprachbrücke“ (Mebus u. a.) wurde der interkulturelle Ansatz gewissermaßen auf die Spitze getrieben: Zwischen dem Herkunftsland und den Ländern der Zielsprache, also Deutschland, Österreich und der Schweiz, wurde – als *Tertium Comparationis* – ein Phantasieland, das sog. „Lilaland“, eingefügt. Die unwirkliche Zwischenwelt von Lilaland sollte eine interkulturelle Perspektive auf das Herkunfts- wie das Zielsprachenland ermöglichen. Durch diese Konstruktion

geraten aber mögliche personale Kontakte und Begegnungen zwischen Menschen über sprachliche Grenzen hinweg aus dem Blickfeld. Die interkulturelle Perspektive verhindert in der „Sprachbrücke“ geradezu die personale Perspektive.

Interkulturalität kann häufig im Unterricht einen anregenden Einstieg bieten, aber die personale Dimension in der Begegnung zwischen eigener und fremder Identität kann erst deutlich werden, wenn man Gemeinsamkeiten entdeckt, die sich hinter den Unterschieden verbergen.

Bei jedem Schüleraustausch zwischen Schülern aus unterschiedlichen Ländern bzw. Kulturen wird dies deutlich. Nur beim ersten oberflächlichen Zusammentreffen nimmt man kulturell bedingte Unterschiede wahr. Doch dann versucht man herauszufinden, ob man als Person zueinander passt. Bei der Suche nach Gemeinsamkeiten spielt die Entwicklung der Identität möglicherweise eine entscheidende Rolle.

Wichtig für vertiefte Beziehungen zwischen Menschen über kulturelle Grenzen hinweg ist die Frage, an welchen Einstellungen, Vorstellungen und Idealen sich Menschen orientieren.

- Sind sie hedonistisch am „Haben“ und egoistisch am Besitz orientiert und leben im Augenblick?
- Orientieren sie sich an vorgegebenen Mustern, an äußerlichen Machtattributen, an Gehorsam, Sauberkeit und Konformität?
- Sind sie idealistisch eingestellt und orientieren sich an moralisch hochstehenden Vorbildern, haben philosophische oder religiöse Konzepte verinnerlicht und sind mitleids- und liebesfähig?
- Neigen sie dazu, Institutionen, Religionen und Moralvorstellungen zu relativieren und versuchen, eigene ethische Standpunkte zu entwickeln und Toleranz gegenüber Andersdenkenden zu üben?
- Sind sie fähig zu einem ökologisch-vernetzten Denken und zur Empathie und streben sie nach Bewusstseinsformen, in denen Besitz und Macht keine Rolle mehr spielen?

Diese Fragen, die zum Zentrum unterschiedlicher menschlicher Persönlichkeitsstrukturen und Identitäten führen, sind über kulturelle Grenzen hinweg bedeutsam. In der Begegnung zwischen Fremden, gleichgültig, ob sie aus der gleichen oder aus verschiedenen Kulturen stammen, spielen sie eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, eine Begegnung über den Austausch von Höflichkeitsfloskeln und Banalitäten hinaus zu einer personalen Beziehung werden zu lassen, die trotz kultureller Unterschiede trägt. Wenn Menschen untereinander das Gefühl haben, sie seien auf „gleicher Wellenlänge“, dann befinden sie sich höchstwahrscheinlich auf der gleichen Stufe einer Identitätsentwicklung, die kulturübergreifend zu beobachten ist.

In einem deutsch-polnischen Begegnungsprogramm, in dem etwa 1300 acht-jährige Kinder der dritten Grundschulklassen Deutsch bzw. Polnisch lernen und sich in regelmäßigen Abständen begegnen, wurde dieser personale Ansatz konkret: Während die Kinder vor Beginn des Programms im Nachbarland nur äußerliche Unterschiede wahrnahmen, vor allem beim Einkaufen auf Märkten und in Kaufhäusern, sprechen sie bei einer erneuten Befragung, zwei Jahre später, über ihre Partnerkinder und Freunde im anderen Land, die sie inzwischen kennen gelernt haben, und erzählen von gemeinsamen Erlebnissen. Der personale Bezug und die Gemeinsamkeiten in der Begegnung und beim Spiel wurden weitaus bedeutsamer als kulturelle Unterschiede (Nöth/Steinig 1999).<sup>2</sup>

Während sich die Schüler an der deutsch-polnischen Grenze relativ leicht direkt besuchen können, haben Schüler, die weit voneinander entfernt leben, diese Möglichkeit in der Regel nicht. Aber sie haben heute die Möglichkeit, sich im Internet zu begegnen, sofern mindestens ein internetfähiger Computer in der Schule vorhanden und zugänglich ist. Das Internet ermöglicht virtuelle Begegnungen über große Distanzen: zeitversetzt über E-Mail und sogar zeitgleich über Chat- und Videokonferenzen.

Aber wie realistisch ist diese virtuelle Alternative gegenüber realen Begegnungen? Und wie muss man generell den Einsatz des Computers im FU einschätzen?

## 6

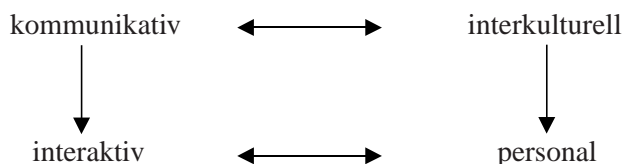
Der internetfähige Computer als interaktives Medium wird im Gegensatz zum Telefon eine Zukunft an unseren schrift-orientierten Schulen des immer noch existenten Gutenberg-Zeitalters haben – und zwar deshalb, weil er grundsätzlich eine Schreib-Maschine ist. Eine Schreib-Maschine, die sich aber zunehmend stärker als eine multimediale Simulations- und Interaktionsmaschine entwickelt und dementsprechend auch genutzt wird. Aber mit dem Schreiben als seiner grundlegenden Nutzungsmöglichkeit bekommt der Computer einen ersten Zugang zu der alten Schreib- und Buchschule, so wie sie uns allen weltweit bekannt ist. Doch dann, wenn diese neuartige Schreib-Maschine sich Zutritt zu den Klassenzimmern verschafft hat, und nicht – wie im alten Sprachlabor – in gesonderten Computerräumen ausgegrenzt wird, kann der lehrerzentrierte Unterricht mit dem altbekannten „Lehrer-Frage-Schüler-Antwort-Schema“ und seinen ermüdenden Lehrervorträgen als durchgängiges Verfahren nicht mehr zu halten sein. Denn mit der Internet-Technologie wer-

2 Dorothea Nöth und ich haben mit einem Kinderbuchprojekt diese Entwicklung hin zum personalen Miteinander zu unterstützen versucht. Anhand des Kinderbuchs „Irgendwie anders“ (Cave 1994) konnten die Kinder nachvollziehen, wie zwei äußerlich überaus andersartige Wesen zueinander finden und Freunde werden.

den die Grenzen zwischen dem Klassenzimmer und der Welt außerhalb des Klassenzimmers durchlässiger. Kommunikative Interaktionen, die bislang nur in aufwendigen Austauschprogrammen, Erkundungen und Projekten, etwa mit Interviews auf Flughäfen (Legutke 1983) oder an anderen Orten, wo man Menschen aus dem Land der Zielsprache begegnen kann, erfolgen, sind mit Computer und Internetanschluss direkt vom Klassenzimmer aus möglich.

Aber auch die Grenzen zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit werden durchlässiger. Besonders beim interaktiven zeitgleichen Schreiben in Internet-Chats achten Schreiber wenig auf ihre Orthographie. Das, was man sagen möchte, wird so rasch wie möglich ins Netz gegeben. Der Inhalt wird bedeutsamer und die äußere Form verliert an Bedeutung. In Begegnungen und sprachlichem Austausch von Mensch zu Mensch über kulturelle und soziale Grenzen hinweg wird meiner Meinung nach die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts liegen.

Ich möchte die Leitbegriffe „kommunikativ“ und „interkulturell“, die bis heute die Hauptrichtung der DaF-Didaktik angeben, durch das Begriffspaar „interaktiv – personal“ ersetzen, da sie die Richtung angeben können, in die sich der Fremdsprachenunterricht entwickeln sollte.



„Kommunikativ“ und „interkulturell“ als fremdsprachendidaktische Leitbegriffe geben uns einen Handlungsrahmen, der zu vage und beliebig bleibt, sich zu wenig für die Lerner als Personen engagiert zeigt und interaktiv-personale Begegnungen von Lernern über sprachliche, kulturelle, soziale und auch altersbedingte Grenzen hinweg nicht als zentrales Merkmal unterrichtlichen Handelns sieht. Während „interkulturell“ einseitig die Unterschiede betont, verweist „personal“ auf Unterschiede wie auf Gemeinsamkeiten. Zudem macht dieser Begriff deutlich, dass das Erlernen einer Fremdsprache ein personaler Prozess ist, der Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung tiefgreifend zu beeinflussen vermag.

„Interaktiv“, wiederum akzentuiert „kommunikativ“ in Richtung einer handelnden Begegnung zwischen Menschen. In und mit Interaktion zwischen Menschen entwickelt sich die Identität eines Individuums in Kindheit und Jugend, aber auch im Erwachsenenalter kann sich die Identität eines Menschen weiterentwickeln.

Ein Beispiel dazu:

In einem Projekt mit Straßenkindern in Nicaragua erzählen Kinder ihre Lebensgeschichte oder schreiben sie auf. Es sind die „Memoiren“ von Kindern am Rande der Gesellschaft, denen normalerweise keiner zuhört. Ihnen wird unterstellt, dass sie gar keine richtigen Kinder sind, weil sie keine Schule besuchen, sich herumtreiben, stehlen und auf der Straße verkommen. Es sind Kinder, die aufgrund ihrer Lebensumstände eine Art Überlebens-Identität entwickelt haben. In ihren Selbstzeugnissen wird dies deutlich.

Die Zeugnisse zeigen, dass die Kinder sich ihrer Situation bewusst sind und dazu fähig, sich weiterzuentwickeln. Ein wichtiger Schritt dazu sind ihre Texte, die veröffentlicht werden. Dazu bedienen sie sich der Medien: Zeitungen und Videos, die sie verkaufen, und ich denke, bald wird auch das Internet dazugehören. Und es wird auch deutlich, dass hier nicht kulturelle, sondern soziale Unterschiede für die Distanz und das Gefühl der Fremde verantwortlich sind, die sich bei Besuchern aus dem reichen Deutschland einstellen, beispielsweise bei einer Jugendlichen, die schreibt:

„An einem anderen Tag machen wir uns auf den Weg in ein etwas entlegeneres Viertel von Managua, das berüchtigt ist wegen seiner Kriminalität, Aggressivität, Brutalität, kurz: Armut. Wir haben eine Verabredung in einem Jugendzentrum für ein Gespräch mit Kindern und Jugendlichen, die arbeiten. Einige Erzählungen, aber vor allem ihre ersten Gesichter sind mir besonders im Gedächtnis geblieben. Zum Beispiel die Worte eines Jungen, der auf der Müllhalde arbeitet und sich sehnlichst wünscht, dass die Lastwagen von TIPTOP (so was wie McDonalds) wiederkommen und die Essensreste bringen ...“ (Dulisch u. a. 1997, S. 90 f.)

Die Straßenkinder aus Nicaragua, deren Identität sich ursprünglich am Überleben im Hier und Jetzt orientierte, entwickelten über ihre Organisation in Projekten, über ihre schriftlichen Selbstzeugnisse und über ihre Veröffentlichungen in eigenen Medien eine Identität, zu der nun Werte wie Emanzipation und solidarisches Handeln gehören. Sie organisieren sich seit einigen Jahren politisch. Sie wählen eigene Vertreter, und zwar Mädchen und Jungen streng paritätisch.

„Die nicaraguanische Kinderbewegung ist die einzige soziale Organisation des Landes, bei der die Parität der Geschlechter Realität geworden ist.“ (Dulisch u. a. 1997, S. 54).

Mit dem Internet wird es möglich sein, eine Öffentlichkeit von unten her aufzubauen – eine private Öffentlichkeit gewissermaßen. Aber wir müssen sehr aufpassen, dass dies keine privilegierte Öffentlichkeit wird, dass Computer nicht nur für die Kinder der Reichen zur Verfügung stehen. Deshalb hat hier die Schule eine besondere Verantwortung. Sie muss allen Kindern die Chance eröffnen, an dieser weltweiten Kommunikation im globalen Dorf teilzunehmen.<sup>3</sup>

3 Wie sich Internetprojekte mit einer globalen und emanzipatorischen Perspektive verwirklichen lassen, zeigt Martin Geisz (1999) in seinem Buch „Unsere Welt online“.

Dass sich Identität in und mit sozialer Interaktion entwickelt, ist eine Erkenntnis, die George Herbert Mead in den 30er Jahren formuliert hat. Ich-Identität entsteht und entwickelt sich weiter in der Interaktion mit dem Anderen und der Fähigkeit, die Rolle des Anderen zu übernehmen und seine Einstellungen zu antizipieren. Um in einer zunehmend komplexer werdenden Welt im dritten Jahrtausend auf dieser Erde überleben zu können, wird es notwendig sein, dass Menschen in ihrer Identitätsentwicklung von Stufen hedonistischer, machtorientierter und nationalistischer Beschränktheit zu Stufen gelangen, in denen eine Verantwortung für die ganze Erde und Toleranz gegenüber Andersdenkenden, ein ökologisch-vernetztes Denken und Empathie entwickelt werden können.

Eine globale Perspektive personaler Interaktion im Fremdsprachenunterricht bietet die Chance, die Identität von jungen Menschen in einer Weise zu entwickeln, in der ein ökologisch-vernetztes Verstehen sowie Toleranz und Empathie für Fremde und Fremdes erreichbar erscheint. Was Goethe früher unter einem „Weltbürger“ verstand, das war damals ein privilegiertes bürgerliches Individuum. Heute könnte auch ein Straßenkind aus Managua ein globales Bewusstsein entwickeln.

Eine Fremdsprachendidaktik, in der personale Interaktionen über Grenzen hinweg einmal zum Alltag des Unterrichts gehören werden, eröffnet die Chance, auf einem gemeinsamen Weg in eine friedvollere und gerechtere Welt ein Stück weit voranzukommen.

Ich denke, dass langfristig der Deutschunterricht nur eine Chance hat, wenn wir wirkliche Interaktivität über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus ermöglichen. Der Deutschunterricht muss in der Lage sein, Deutschlernen mit Menschen, die deutsch sprechen können, zu vernetzen. Deutsch sollte nicht zu einem modernen Latein für die Kinder von Eliten missbraucht werden. Dieser Weg wird dazu führen, dass Deutsch als Fremdsprache irgendwann einmal tatsächlich eine tote Sprache sein wird und alle Goethe-Institute gestrost geschlossen werden können.

Der Weg, um Deutsch zu lernen, liegt aus meiner Sicht in einem interaktiv-personalen Unterrichtskonzept, das den Unterricht für Begegnungen mit Fremden öffnet und so zu authentischen Interaktionen führt. Auch ohne Internet war dies im Rahmen von Schüleraustausch und privaten Begegnungen selbstverständlich möglich, aber diese Begegnungen blieben Ausnahmen und konnten nicht in den normalen Unterrichtsalltag integriert werden. Mit internetfähigen Computern im Klassenzimmern (es reicht bereits ein einziger!) können jedoch Wissensvermittlung, Üben und authentisches Kommunizieren miteinander verzahnt werden.

Diese Öffnung des Unterrichts nach außen macht eine Öffnung nach innen notwendig: Ein lehrerzentriertes Unterrichten ohne innere Differenzierung

kann nicht mehr aufrecht erhalten werden. Während eine kleine Schülergruppe am Computer arbeitet, E-Mails liest oder schreibt, beschäftigen sich die übrigen Schüler, ebenfalls in Gruppen, mit anderen Bereichen: mit dem Lehrbuch, mit Hörkassetten, mit einem Lernspiel oder einem Projekt. Im Klassenzimmer arbeiten die Schüler wie in einem Großraumbüro an mehreren Aufgaben. Die oft lähmende Langeweile eines Deutschunterrichts, der bis heute vielerorts nach dem Muster des Grammatik-Übersetzungs-Unterrichts funktioniert, ist in einem derartig selbstbestimmten und interessengeleiteten Arbeitsklima nicht mehr vorstellbar. In einer Zeit, in der der Deutschunterricht gegen die Übermacht des Englischen einen schweren Stand hat, müssen wir uns in besonderer Weise anstrengen, die Attraktivität des Faches zu erhöhen. Der sinnvolle Einsatz der Internet-Technologie kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.

## Literatur

- Aufderstraße, Hartmut u. a. (1992):* Themen. Ismaning: Hueber.
- Cave, Kathryn (1994):* Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger.
- Dietrich, Ingrid (Hg.) (1995):* Handbuch Freinet-Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dulisch, Barbara; Liebel, Manfred; Mars, Elisabeth Marie (1997):* „Bis vor kurzem wusste ich nicht, dass ein O rund ist ...!“. Nicaraguanische Kindheiten. Münster: Litt.
- van Ek, J.A. (1976):* The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. Strasbourg: Council of Europe; Groningen: Longman.
- Geisz, Martin (1999):* Unsere Welt online. Globales Lernen im Internet. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Griesbach, Heinz; Schulz, Dora (1992):* Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band. Ismaning: Hueber.
- Hunfeld, Hans (1990):* Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Hunfeld, Hans; Piepho, Hans-Eberhard (1996):* Elemente. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Bd. 1, 1plus, 2, 3. Köln: Dürr + Kessler u. Stam.
- Krusche, Dietrich; Krechel, Rüdiger (1984):* Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.
- Legutke, Michael; Thiel, W. (1983):* Airport. Ein Projekt für den Englischunterricht in Klasse 6. Frankfurt/M.: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- McLuhan, Marshall; Powers, B.R. (1989):* The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn.
- Mead, George Herbert (1934):* Mind, Self, and Society. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Mebus, Gudula u. a. (1987):* Sprachbrücke. Stuttgart u. a.: Klett.
- Neuner, Gerhard u. a. (1979):* Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. München: Langenscheidt.
- Nöth, Dorothea; Steinig, Wolfgang (1999):* „Jeder ist irgendwie anders“ – Ein Kinderbuch-Projekt im Begegnungssprachenunterricht. In: Praxis Deutsch, 26. Jg. Nr. 157, S. 36–40.
- Wilkins, D. A. (1976):* Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford: University Press.

Wolfgang Steinig

*Der nachfolgende Besprechungsartikel von Gunnar Magnusson ist die überarbeitete Fassung eines Beitrags, der in „Germanisten“, Zeitschrift schwedischer Germanisten, Nr. 1-2/1999 erschienen ist. Wir danken Herrn Doc. Magnusson für die für den IDV-Rundbrief vorgenommene Überarbeitung und dem Herausgeber von „Germanisten“ für die Erlaubnis zum Abdruck.*

## Übersetzungswissenschaft heute

### Ein Rezensionartikel zum *Handbuch Translation*

Handbuch Translation. Hrsg. v. Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1998. 434 S.

Übersetzungswissenschaft ist *in*. Untrügliches Zeichen: es mehren sich Handbücher aller Art, darunter Einführungen wie z. B. Bell (1991), Gerzymisch-Arbogast (1994), Macheiner (1995), Stolze (1997). Besonders erfolgreich in den Medien war das Buch *The Translator's Invisibility* von Venuti (1995). Es wird jetzt auch das eine *Nachschlagewerk* nach dem anderen herausgegeben. Hier war bisher in erster Linie die groß angelegte Publikation vom Verlag Routledge zu nennen: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (1998). Dieser Enzyklopädie in der Anlage ganz ähnlich ist das demnächst (2000) erscheinende Handbuch vom *Walter de Gruyter* Verlag.

Aber eine Darstellung wie die im *Handbuch Translation* (= *HT*) vorliegende gab es bisher nicht. Diese lehnt sich nämlich vielmehr an die Tradition der Wissensdarbietung vom Typ *Lexikon der Germanistischen Linguistik* an: kurze Präsentationen (ca. 4 bis 8 Seiten) der allerwichtigsten Aspekte der betreffenden Teildisziplinen von ausgewiesenen Experten. Man findet die Artikel in zweispaltiger Aufmachung mit anschließenden Literaturhinweisen. Es handelt sich um insgesamt 114 Artikel, die in kompakter Weise das Wissensgebiet Übersetzungswissenschaft umreißen.

Es sei schon hier vorausgeschickt, dass dieses Handbuch für alle an der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft interessierten Germanisten, nicht zuletzt diejenigen im Ausland, eine Fundgrube ist. In der Tat steckt es ein noch größeres Gebiet ab als das in der Überschrift des Artikels angegebene, indem es sich nämlich nicht in erster Linie eine fachinterne Darstellung der Wissenschaft vom Übersetzen und *Dolmetschen* zum Ziel setzt, sondern vielmehr die zweckgemäße Darstellung ihrer Beziehung zu den Vorgaben und Praktiken des jeweiligen *Berufsstandes*.

Das kommt schon in der Einleitung zum Ausdruck: der erste sog. Schwerpunkt des Buches sind Praxis und Erscheinungsformen der *Translation* (= Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen), wobei Berufspraxis und Ausbildung, Berufsbild und Marktsituation zuallererst behandelt werden.



Die von mir gewählte Überschrift soll jedoch andeuten, dass der Schwerpunkt dieses Artikels durch das Erkenntnisinteresse des Rezensenten etwas anders gelagert ist. Hier sollen demgemäß wissenschaftsinterne und didaktische Fragen proportional etwas stärker berücksichtigt werden, als das im Handbuch der Fall ist.

### **Der Adressatenkreis**

Interessant ist die Reihenfolge der intendierten Adressaten im Vorwort: „Mit diesem Handbuch, das sich an Übersetzer und Dolmetscher, *aber auch* an Lehrende und Studierende, sowie an alle wendet, die sich für den Bereich der Translation interessieren ...“ [Hervorhebung GM]. Angesichts dieser Praxisorientierung muss es m. E. eine vorrangige Aufgabe der Herausgeber sein, wie es auch im Vorwort heißt, die Artikel „benutzerfreundlich, praxistauglich, nützlich und verständlich“ zu gestalten. Dieses Versprechen wird im Großen und Ganzen eingelöst, mit einigen wenigen Ausnahmen, die bei der großen Anzahl der mitwirkenden Autoren verständlich und auch verzeihlich sind. Es soll hier ein benutzerunfreundlicher und (für den Laien) nicht eben leicht lesbarer Passus zitiert werden:

„So wie ausgangssprachliche Zeichenfolgen in die Lebenspraxis ihrer Verfasser eingebunden sind, so gilt für den Prozess und das Resultat der Translation, dass die zielsprachlichen Zeichenfolgen Absichten, Erwartungen und Interessen entsprechen, die Autoren, Auftraggeber und Rezipienten auf jeweils spezifische Weise mit der Translation verbinden. Dieses Beziehungsgefüge zwischen sprachlichen und textuellen Gegebenheiten ...“

Wenn von der Spezifik des Deutschen als Ausgangssprache die Rede ist, thematisiert das Handbuch erfreulicherweise mehrmals den besonders für Ausländer schwer verdaulichen deutschen Wissenschaftsstil. Snell-Hornby vergleicht z. B. (*HT*, S. 67–68) deutsche Textmuster mit englischen in Bezug auf *end-weight* und Prä- bzw. Postmodifikation. Vor allem stellen die durch erweiterte Attribute prämodifizierten Nominalphrasen im Deutschen eine wahre Klippe für den Ausländer dar. Paul Kußmaul (*HT*, S. 235) referiert die Ergebnisse einer Untersuchung von Michael Clyne über deutsch- und englischsprachige Texte aus der Linguistik und Soziologie. Clyne stellt fest, dass die englischen Texte normalerweise linear und symmetrisch sind, die deutschen dagegen digressiv und asymmetrisch. Die englischen Texte findet er leserorientiert, dialogisch und „persönlicher“, die deutschen „wohl aufgrund ihrer Deduktivität und Theorielastigkeit mehr autorbezogen, und der Leser muss sich selbst die Mühe machen, sie zu verstehen.“ (Zitat: Kußmaul, *HT*, S. 235)

### **Die Artikelverfasser**

Bei einem Handbuch wie dem vorliegenden ist es nicht ohne Belang, wer nun eigentlich die im Vorwort genannten „ausgewiesenen Experten“ sind. Eine nähere Begründung der Autorenwahl erfolgt nicht, es lässt sich aber unschwer

ein gewisses Ungleichgewicht zugunsten der Befürworter der *Skopostheorie* von Reiß und Vermeer feststellen: „die Dominante aller Translation ist deren *Zweck*“; Reiß-Vermeer (1984), S. 96. Gemeint ist deren Zweck in der Zielkultur. Führende Theoretiker des Faches wie die eben genannten Reiß und Vermeer oder Holz-Mänttari („Übersetzung als translatorisches Handeln“, 1984) oder Toury („AT-orientierte *adequacy* vs ZT-orientierte *acceptability*“, 1995) kommen aus gutem Grund nicht selbst zu Wort.

Die *Herausgeber* sind als moderate Vertreter des Fachbereichs zu bezeichnen. Snell-Hornby und Kußmaul sind übrigens führende Vorstandsmitglieder der 1991 gegründeten European Society for Translation Studies (EST) – diese Gründung ist ein weiteres Zeichen für den Aufschwung der Übersetzungswissenschaft. Sämtliche Herausgeber (also auch Hans G. Höning und Peter A. Schmitt) sind in erster Linie Spezialisten für das Sprachenpaar Deutsch-Englisch, was vielleicht erklärt, warum diese Konstellation aufs Ganze gesehen bei der jeweiligen Problematik überproportional beachtet wird. Andere Sprachenpaare kommen eher sparsam vor.

Abschließend wäre zur Konzeption des Buches zu bemerken, dass es ein unbestreitbares Verdienst ist, dass der Bereich Dolmetschen und Dolmetschwissenschaft sehr eingehend – auf über 65 Seiten – und kompetent behandelt wird.

## **Die Berufspraxis**

Zu den informativsten Abschnitten des Buches gehört die einleitende Übersicht von Peter A. Schmitt über Berufsbild und Berufssituation der Übersetzer und Dolmetscher. Die Zukunft kann durchaus in hellen Farben gezeichnet werden, da z. B. der Umsatz der Übersetzungsbranche in Deutschland seit über zehn Jahren nahezu konstant um 11 % pro Jahr wächst und 80 % der Unternehmen einen Bedarf an Übersetzungsleistungen angeben.

Die von Schmitt referierten, groß angelegten Befragungen ergaben auch, dass fast ebenso häufig in die Fremdsprache übersetzt wird wie in die Muttersprache. Nach Schmitt besteht ein Bedarf an einem zwar themen- und textsortenspezifisch begrenzten, aber „qualitativ nicht minderwertigen Formulierungsrepertoire“ der Übersetzer für die so genannte Hinübersetzung. Der im Schwinden begriffene Sekretärinnenberuf lässt dies umso dringlicher erscheinen. Hervorzuheben ist dabei, dass der Großteil der übersetzerischen Arbeit nach wie vor im Büro abgewickelt wird.

Als hervorragender Kenner der Fachsprache Technik und der diesbezüglichen Übersetzungsproblematik stellt Schmitt sicherlich mit Genugtuung fest, dass (in Deutschland) 76 % der Übersetzer und Dolmetscher vorwiegend oder ausschließlich mit *technischer Übersetzung* beschäftigt sind (12 % mit Wirtschaft, 6 % mit Recht, unter 1 % mit Belletristik). Damit ist schlecht vereinbar, dass im Studium nur 43 % die Fachrichtung Technik belegt hatten.

Die Konferenzdolmetscher (= *KD*) finden vorwiegend *im institutionellen Bereich* eine Arbeitsstelle. Der weitaus größte Arbeitgeber ist die EU. Die EU-Kommission beschäftigt zur Zeit 85 deutschsprachige *KD*, das Europäische Parlament 26. Dagegen macht sich auf dem Privatmarkt ein Abwärtstrend bemerkbar. Schmitt stellt fest, dass das so genannte *Community Interpreting* (u. a. Gerichtsdolmetschen) immer wichtiger wird, besonders in den großen Einwandererländern, zu denen heute auch Schweden zählt.

### **Theoretische Grundlagen – Äquivalenz**

Für eine richtige Einschätzung der früher erwähnten starken Ausrichtung des HT auf den *Zieltext* (= *ZT*) im Translationsprozess ist ein Blick auf die Entwicklung der Übersetzungswissenschaft während der letzten 40 Jahre aufschlussreich. Einer eher linguistischen Phase (60er/70er Jahre), in der hauptsächlich sog. Äquivalenzen (parolebezogen) und Korrespondenzen (languebezogen) Leitbegriffe waren, und für die Namen wie Nida, Catford, Wilss und Koller exemplarische Beispiele sind, folgte die pragmatische Wende (70er/80er Jahre; Newmark, Hönig, Kußmaul u. a. m.). Diese überschneidet sich zum Teil sowohl inhaltlich als auch zeitlich mit der skoposorientierten Theoriebildung (Reiß, Vermeer, Holz-Mänttari).

Parallel mit dieser Entwicklung lief eine Problematisierung bzw. ein Wandel des Äquivalenzbegriffes. Mary Snell-Hornby macht in *Translation Studies. An Integrated Approach* (1988) auf die z. T. verschiedenartige Bedeutung von engl. *equivalence* und dt. *Äquivalenz* aufmerksam. Sie stellt zunächst eine beiden Sprachen gemeinsame, übereinstimmende logisch-mathematische Bedeutung fest, die „a relationship of absolute symmetry and equality involving guaranteed reversibility“ aufzeigt. (S. 17) Auf dieser strengen Basis bauten die Theoretiker der deutschen sog. Leipziger Schule und in deren Nachfolge führende Übersetzungswissenschaftler wie Koller und Reiß ihre Definitionen auf. Diesem Äquivalenzbegriff steht in der englischen Übersetzungstheorie eine von Firth stammende, sich mehr an die schon früh im Oxford English Dictionary kodifizierte allgemeinere Bedeutung anlehrende Definition gegenüber, *of similar significance*.

Beim deutschen Äquivalenzbegriff besteht m. E. die Strenge darin, dass Äquivalenz als etwas Objektivierbares betrachtet wird, so auch in der recht elaborierten Version von Reiß (1971), S. 12:

„Äquivalenz ist, was ihr Name besagt: Gleich-Wertigkeit, d. h. die zielsprachliche ‚Entsprechung‘ ist als optimal äquivalent zu betrachten, wenn sie nach Maßgabe des sprachlichen und situationellen Kontextes, der Sprach- und Stilebene, der Intention des Autors etc. ausgewählt ist und im Sprachsystem der Zielsprache die gleiche ‚Wertigkeit‘ besitzt wie die ausgangssprachliche Einheit in der Ausgangssprache.“

Sehr interessant ist hier das durch Anführungszeichen relativierte „Entsprechung“, denn darum geht es ja gerade. Wie wissen wir, dass sich Ausdruckswei-

sen in zwei Sprachen kontextuell entsprechen? Wer entscheidet das? Wenn wir von Fällen bei internationalen normierten Termini absehen, sind Bedeutungen schillernd, sie haben mehr oder weniger „fuzzy edges“, und das natürlich nicht nur interlingual, sondern auch intralingual. So exemplifizierte der bekannte Übersetzungstheoretiker Hans Vermeer bei einem Vortrag in Stockholm die Unmöglichkeit des Übersetzens damit, dass nicht einmal etwas verhältnismäßig Elementares wie eine „Kirche“ (die konkrete Bedeutung) ein adäquates Äquivalent bekommen könne.

So entspricht z. B. eine spanische „iglesia“ nicht einer schwedischen „kyrka“. Diese Asymmetrie ist aber, wie erwähnt, nicht nur relevant in Bezug auf die Übersetzung, d. h. interlingual, sondern auch intralingual. Dass die Übersetzung trotzdem „gelingen“ kann, beruht auf der Phantasie und den Kenntnissen der Leser. Das Wort „kyrka“ ruft natürlich auch in unserem eigenen Kulturkreis, also intralingual, verschiedene Bilder/Vorstellungen hervor je nach Leser/in.

Ein im übersetzerischen Kontext unverrückbares *tertium comparationis* ist nur in den seltensten Fällen festzumachen, eher ist die eventuelle Herstellung von Äquivalenz durch Feststellen der interpretativen Leistung des Senders und noch mehr des *Empfängers* möglich. Die Rezeption des Mitgeteilten, die Wirkungs„äquivalenz“, ist jedoch noch schwieriger einzufangen als Senderinhalt und -intention (Möglichkeit: Think-Aloud Protocols).

Allein der normalerweise verschiedenartige visuelle Eindruck der konfrontierten sprachlichen Einheiten stört eine postulierte „relationship of absolute symmetry“. Kein Wunder also, dass Snell-Hornby die Verwendbarkeit des Äquivalenzbegriffs nicht nur bezweifelt, sondern sogar bestreitet.

## Die Aufwertung des Zieltextes

Mit der Entthronung der Äquivalenz geht die Befreiung des Zieltextes aus den Fesseln des Gleichwertigkeitspostulats einher. Der adressatengerechte Zieltext, d. h. die der Zielkultur optimal angepasste Translationsleistung, steht seit Anfang der 80er Jahre bei den Übersetzungstheoretikern immer höher im Kurs. Das Primat des Zieltextes geht durch die folgenden Worte Dilek Dizdars im *HT* über das Kernstück der Skopostheorie gut hervor (*HT*, S. 105; Hervorhebung GM):

„Wichtig ist hier, dass sich Überlegungen zur Übereinstimmung von Intention und Funktion und zur ‚Optimalität‘ stets *prospektiv* auf die Zielkultur und den Skopos beziehen. Fragen, die retrospektiv auf den AT gerichtet sind, wie beispielsweise solche, die Autorenintention oder Funktion des AT in der Ausgangskultur betreffen, sind zunächst irrelevant.“

Diese Aufwertung des Zieltextes bedeutet natürlich, dass das Prestige des zielsprachlichen Textproduzenten erhöht wird. Er ist nicht mehr „the humble

servant“ oder „his/her master’s voice“, sondern eine Stimme mit eigenen Rechten.

Für dieses an und für sich berechtigte Selbstbewusstsein der Übersetzer hat sich besonders Holz-Mänttari (1984) eingesetzt. Für den Status des *literarischen* Übersetzers medial äußerst publikumswirksam war der Bestseller von Lawrence Venuti (1995), *The Translator’s Invisibility*, in dem er zu Recht auf die großen kulturellen Leistungen der Übersetzer im Lauf der Geschichte hinweist.

Bei der starken Dominanz der Zielperspektive in vielen Beiträgen des *HT* ist die vermittelnde Stellungnahme Christiane Nords zwischen Reiß („Ausgangstext als Maß aller Dinge“) und Holz-Mänttari („unbestrittenes Primat des Zieltexes“) dem Rezensenten nicht gerade unerwünscht:

„Durch die Kombination der beiden Prinzipien Funktionsgerechtigkeit und Loyalität [gegenüber dem AT] wird die rigide Normativität eines radikal funktionalistischen Ansatzes gemildert. Darüber hinaus lässt sich so auch eine Anwendung des Skoposkonzepts auf Texte, deren Funktionalität nicht rein gebrauchsbefehlig ist (wie bei Bedienungsanleitungen und Werbetexten), also auf literarische und im weiteren Sinne autorgebundene Texte, besser rechtfertigen.“ (*HT*, S. 105)

### **Translationswissenschaft als interdisziplinäres Fach**

Das Kapitel „Translationswissenschaft als Interdisziplin“ ist eines der informativsten und ergiebigsten des Handbuches. In vorbildlicher Weise wird die Bedeutung der Teilgebiete der Linguistik, nicht zuletzt der so genannten Bindestrich-Linguistiken, für das Verständnis des Übersetzungsvorgangs dargestellt: Semantik, Syntax, Pragmatik, Textlinguistik, Psycholinguistik etc. Dabei werden nicht alle einschlägigen Merkmale der jeweiligen Disziplin routinemäßig abgehakt, sondern es werden fast ausschließlich die für die Übersetzung relevanten Überlegungen thematisiert. Besonders illustrative Beispiele hierfür sind die Abschnitte über *Semantik* (Kußmaul), *Text*, *Textsorte*, *Texttyp* (Susanne Göpferich) und *Textlinguistik* (Christiane Nord). Erfreulich ist, dass der feministischen Übersetzungswissenschaft ein Artikel gewidmet wird und dass unter den *literaturwissenschaftlichen Aspekten* nicht nur die Richtung *Descriptive Translation Studies* („The Manipulation School“, s. unten) behandelt wird, sondern auch *Dekonstruktion* und *Postkolonialismus*.

Wenn sie das Wort „Übersetzung“ hören, assoziieren sehr viele Menschen literarische Übersetzung. Obwohl diese mengenmäßig eine geringe Rolle spielt (unter 1 % aller Übersetzungen in Deutschland gehört zu dieser Kategorie), ist ihre Bedeutung verhältnismäßig groß im Feuilleton der Tagespresse durch die in regelmäßigen Abständen wiederkehrenden Qualitätsdiskussionen über literarische Werke. Das Interesse für die literarische Übersetzung erklärt sich sicherlich durch den facettenreichen Gegenstand, den ganz besonderen Reiz der Kulturbegegnung.

Gemäß der höheren Einschätzung der literarischen Übersetzung als eines eigenständigen Kunstwerks (s. Venuti oben) wird die Frage nach ihrer charakteristischen Funktion in der literarischen Zielkultur gestellt. Mit diesem Problemkomplex beschäftigt sich die Richtung *Descriptive Translation Studies*, auch die „Manipulation School“ genannt. Der Forscher soll feststellen, auf welche Weise sich der übersetzte Text zu den Formen und Praktiken des literarischen *Polysystems* (Terminus: Even-Zohar) der Zielsprache verhält, das sich „eng mit den ideologischen und ästhetischen Ansichten einer Gesellschaft sowie deren Wertvorstellungen verknüpft“. (*HT*, S. 99) Hier wird hinterfragt, welche Texte ausgewählt werden: wie, von wem, und zu welchem Zweck und wie sich die Übersetzung in andere Formen der Textproduktion einfügt. In einem solchen Kontext verliert der Aspekt der Äquivalenz an Bedeutung, da die Übersetzung als Teil des Polysystems der Zielsprache definiert und studiert werden soll, z. B. als normverändernde oder konservierende Kraft. So werden übersetzte Texte in einen soziokulturellen Rahmen eingeordnet, für deren Erforschung man sowohl Philosophen (wie Bachtin, Foucault) als auch Kulturosoziologen (Bourdieu) hinzuzieht. Den Kern der „Manipulation School“ stellen jedoch immer noch die Literaturwissenschaftler dar, z. B. Gideon Toury, Theo Hermans und Susan Bassnett.

In dem hier besprochenen Kapitel fehlt leider ein Abschnitt über die in vielen wichtigen Publikationen dokumentierte literaturwissenschaftliche Übersetzungsforschung in Göttingen.

### **Das Metier des Übersetzers**

Das Kapitel C stellt den Übersetzer wieder in den Mittelpunkt: „Wie funktioniert das Übersetzen?“ Hier werden u. a. Anweisungen für „Defekte im Ausgangstext“ angeboten, das wichtige Thema „Textverstehen und Recherchieren“ angesprochen sowie aktuelle Informationen über „Hilfs- und Arbeitsmittel“ gegeben.

Die Verfasserin des letzten Abschnitts über Hilfsmittel, Snell-Hornby, stellt an anderer Stelle (*HT*, S. 67) über die kontrastive Linguistik fest, „dass sie nicht fertige Lösungen oder unmittelbar einsetzbare Äquivalente bietet, sondern Begriffe als Hilfsmittel im translatorischen Entscheidungsprozess zur Verfügung stellt.“ Diese Feststellung trifft genauso auf die *Wörterbücher* zu. Der Rezensent hat selbst bei einer Aufnahmeprüfung zu einer Übersetzerausbildung feststellen können, welche geringe Rolle das Wörterbuch, vor allem das zweisprachige, beim Übersetzen von prägnant formulierten, so genannten autorgebundenen Texten spielt, „authoritative texts“ in der Terminologie von Peter Newmark (1981, S. 15). Das zweisprachige Wörterbuch ließ die Studenten auf Schritt und Tritt im Stich (siehe Magnusson 1999).

Zu einem Kapitel über Hilfsmittel gehört heute selbstverständlich eine ausführliche Behandlung der Anwendungsbereiche des *Computers*. Dieses Thema wird nicht nur in diesem Zusammenhang, sondern mehrmals im Buch erörtert, es handelt sich sogar um 22 Seiten insgesamt: Computer als Schreibwerkzeug, als Recherche-Werkzeug, als Karteispeicher u. a. m. Den aktuellen Stand der Technik stellen sog. *Translation-Memory-Systeme* oder integrierte Übersetzungssysteme dar. Durch diese werden Textverarbeitung, Terminologieverwaltung und ein Speicher der früher eingegebenen Ausgangstexte mit ihren Übersetzungen integriert. Dadurch wird eine Automatisierung des Übersetzungsvorgangs insofern erleichtert, als das System auf bereits übersetzte Texte sowie auf eine Terminologiedatenbank zugreifen kann. Ein Beispiel dafür ist TRADOS in Stuttgart, das auch von Übersetzerausbildungen an der Universität Stockholm verwendet wird. Bald werden vielleicht auch bei uns, wie in Leipzig, Fachübersetzungsklausuren an gut ausgestatteten Computerarbeitsplätzen durchgeführt.

Die *maschinelle* (heute oft: *automatische*) Übersetzung im Gegensatz zur *Humanübersetzung* ist nach wie vor am ehesten für standardisierte Dokumente mit geringer terminologischer Komplexität und identischen syntaktischen Fertigstücken einsetzbar. Aber auf einem aktuellen PC übersetzt immerhin ein Wort-für-Wort-Programm wie FB Translator eine Textseite (ohne Editing und Wörterbucheingriffe) innerhalb von einer Sekunde.

### **Forschungsmethoden – Think-Aloud-Protocols**

*Lautes Denken* (= LD) oder *Think-Aloud-Protocols* (= TAPs) sind mindestens seit dem vielbeachteten Buch von Hans-Peter Krings (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*, eine immer beliebtere Forschungsmethode in der Übersetzungswissenschaft. In der Tat ist ihre Stellung so stark, dass 1998 bei der Podiumsdiskussion des EST-Kongresses in Granada über den Stand der Forschung die Überrepräsentation von Vertretern dieser Forschungsrichtung kritisiert wurde. Ihre Popularität ist leicht zu erklären: endlich erfahren wir etwas über den Übersetzungsprozess, über das, was in der Black Box des Übersetzers vorgeht, endlich wird ein erster Schritt in Richtung auf eine exaktere Wissenschaft getan. Es dürfte kein Zufall sein, dass das Erscheinen des Kringschen Buches mit der kognitiven Wende der Sprachwissenschaft um 1985 zusammenfällt.

Der LD-Abschnitt hat, dem problematischen Stellenwert des Themas entsprechend, teilweise den Charakter eines Pro- und Kontragesprächs zwischen den Verfassern Paul Kußmaul und Hans G. Hönig. Hönig ist gegenüber der Zuverlässigkeit von LD-Protokollen relativ kritisch, indem er betont, dass sich darin nur Bewusstseinsäußerungen niederschlagen, nicht aber die unbewussten, oft chaotischen und ungeordneten Gedanken. Darüber hinaus könn-

ten auf diesem Wege unmöglich intersubjektiv gültige Erkenntnisse gewonnen werden. Hier ist hinzuzufügen, dass bei den betreffenden Untersuchungen die Anzahl der Versuchspersonen oft zu gering ist und dass die Rahmenbedingungen der Experimente oft allzu amateurhaft organisiert sind.

Kußmaul sieht aber durch die fortschreitende Entwicklung der Methode eine Möglichkeit, Strategien festzustellen, die als Modelle für erfolgreiches Übersetzen dienen können. Er macht auf einige interessante Erkenntnisse aufmerksam: Professionelle verwenden globale, d. h. den ganzen Text erfassende, Nichtprofessionelle eher lineare, d. h. nur eine Textstelle erfassende Strategien (so Krings), Professionelle übersetzen sinnorientierter, sie haben relativ explizite Maßstäbe und Theorien und ihre Arbeitshaltung ist von Selbstbewusstsein und Berufsstolz geprägt (so Tirkkonen-Condit).

TAPs sind heute eine viel verwendete Methode auch in der Lernstrategieforschung der Sprachdidaktik. Ein schwedisches Beispiel ist das groß angelegte Uppsalaer STRIMS-Projekt (1997). Meines Erachtens wird jedoch auch hier die Repräsentativität bzw. der Erkenntniswert der beobachteten Strategien erst durch Untersuchungen von großen Populationen gewährleistet sein.

### **Texttypen und Textsorten**

Das Kapitel D ist nach *Texttypen* gegliedert: informative, appellative bzw. expressive Texte. Es enthält weitere für den Übersetzer nützliche Artikel über *Textsorten* wie Geschäftskorrespondenz, Anleitungen/Gebrauchsanweisungen, Vertragstexte, Werbetexte, Bühnentexte, weiter Untertitelung bzw. Synchronisation. Hochaktuell ist im Zeitalter der Mentalitätsforschung der Abschnitt über Kulturspezifika, „Realia“. Der Rezensent kommt auf seine Kosten bei den *Wortspielen*, einem Teilgebiet der Übersetzungswissenschaft. Für deren Bedeutung bricht der Verfasser des betreffenden Artikels, Derek Delibatisa, in Sammelbänden und Sondernummern von Zeitschriften unermüdlich eine Lanze. Ich teile – in aller Bescheidenheit – die Auffassung des linguistischen Polyhistor David Crystal: „Jude language has traditionally been a badly neglected subject of linguistic enquiry. [...] Yet it should be at the heart of any thinking we do about linguistic issues.“ (Crystal 1998, S. 9) Crystal referiert ein überraschendes Forschungsergebnis, demzufolge sechsjährige Kinder in durchschnittlich jedem vierten Satz die Sprache spielerisch verwenden (S. 178).

### **Didaktische Aspekte**

„Didaktische Aspekte“ (F) und „Evaluierung von Translationsleistungen“ (G) beschließen den Band, Themen, die in solcher Ausführlichkeit sonst in keiner Darstellung der Übersetzungswissenschaft zu finden sind. Hier wird u. a. die dringliche Vermittlung einer kontrastiven Textsortenkompetenz betont (Gyde Hansen), die u. a. unter Heranziehung von Paralleltexten anhand von Verglei-



chen der Argumentationsstruktur, der Textverknüpfung und Informationsverteilung des betreffenden Sprachenpaares gefördert werden kann. Für solche Analysen braucht der Übersetzungsdidaktiker jedoch, wie Christiane Nord an anderer Stelle in Bezug auf die Textlinguistik ausführt (*HT*, S. 60), eine Erforschung der sprach- und kulturspezifischen Form, Frequenz und Distribution der Sprachmittel, dies könne aber nicht „Gegenstand der Übersetzungswissenschaft sein, sondern gehört in die einzelsprachlichen Philologien.“

In den oben referierten Stellungnahmen wird einer linguistischen Sichtweise Rechnung getragen, die in dieser Deutlichkeit sonst im Buch kaum in Erscheinung tritt, deren Relevanz jedoch jedem Lehrenden offenbar sein dürfte. Ein großer Teil der Übersetzungsdiskussion in Seminaren läuft immerhin hinaus auf die Feststellung der Übersetzungsadäquatheit von Verknüpfungs- und syntaktischen Einheiten unter Berücksichtigung der Informationsdistribution im Satz. Wir können dabei festhalten, dass die syntaktischen Einheiten, z. B. Nominalisierungen, erweiterte Attribute, modale Infinitive, relationelle Adjektive u. a. m. zwar in fast allen Sprachen unserer westlichen Welt vorhanden sind, dass sie jedoch unterschiedliche Gebrauchsbedingungen aufweisen in Bezug auf Frequenz, Distribution und Stilwert. Dringlich ist daher die Erforschung dieser „Korrespondenzen“ nicht nur aus der Perspektive der „einzelsprachlichen Philologien“, sondern auch unter dem Blickwinkel der Kontrastivität, *der aktuellen Sprachbegegnung*.

Snell-Hornby (*HT*, S. 67) bedauert, dass die Möglichkeiten einer spezifisch übersetzungsrelevanten, kontrastiven Grammatik bislang kaum untersucht worden sind. Als Modell für eine derartige Kontrastierung könnte die Arbeit von Solfjeld (1998) über die so genannte Sententialität im Deutschen und Norwegischen angeführt werden. Gute Vorarbeiten finden sich weiter in den Büchern von Vinay-Darbelnet und Henschelmann. Eher praxis- als theoriebezogen sind die Arbeiten von Fabricius-Hansen-Ahlgren (1986), Magnusson (1993) bzw. Magnusson-Solfjeld (1988).

## **Schluss**

Zu allerletzt soll extra hervorgehoben werden, dass der didaktische Wert des Handbuchs durch die sehr umfassenden Literaturhinweise stark erhöht wird. Lehrende finden für ihre Fortbildung und Lernende für das Verfassen von Seminararbeiten ausgezeichnete Literaturvorschläge.

Als Germanist verbindet man den Erscheinungsort Tübingen seit langem mit den zwei großen sprachwissenschaftlichen Verlagen Narr und Niemeyer. Der Stauffenburg Verlag ist durch seine anspruchsvolle Herausgebereigentätigkeit auf diesem Gebiet ein viel versprechender Newcomer. Das *Handbuch Translation* bestätigt meinen Eindruck, dass wir in Zukunft mit einer Tübinger Verlegertrias rechnen können.

## Literatur

- Althaus, Peter, Helmut Henne & Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.) (1997):* Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans Jürgen Krumm (Hrsg.) (1989):* Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Bell, Roger T. (1991):* Translation and Translating. Theory and Practice. London & New York.
- Crystal, David (1998):* Language Play. Penguin.
- Fabricius-Hansen, Cathrine & Bengt Ahlgren (1986):* Å lese tysk sakprosa. Innføring i grammatisk leseteknikk. Oslo.
- Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (1994):* Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum. UTB. Tübingen.
- Henschelmann, K. (1980):* Technik des Übersetzens Französisch-Deutsch. Heidelberg.
- Holz-Mänttari, Justa (1984):* Translatorisches Handeln. Theorie und Methode. Helsinki.
- Krings, Hans-Peter (1986):* Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Tübingen.
- Macheiner, Judith (1995):* Übersetzen. Ein Vademecum. Frankfurt am Main.
- Magnusson, Gunnar (1993):* Från tyska till svenska. Översättningsproblem i sakprosa. Malmö.
- Magnusson, Gunnar (1999):* „Men det står ju så i lexikon ... Funderingar kring lexikal och kontextuell betydelse.“ In: Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 5-6 november 1998. Utgiven av Birgitta Englund-Dimitrova.
- Magnusson, Gunnar & Kåre Solfeld (1988):* Fra tysk till norsk. Oversettelsesproblemer i sakprosattekster. Trondheim.
- Newmark, Peter (1981):* Approaches to Translation. Oxford etc.
- Reiß, Katharina (1971):* Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen. München.
- Reiß, Katharina & Hans J. Vermeer (1984):* Grundlegung einer allgemeinen Translations- theorie. Tübingen.
- Routledge (1998):* Routledge Encyclopedia of Translation Studies. Ed. by Mona Baker. London.
- Snell-Hornby, Mary (1988):* Translation Studies. An Integrated Approach. Amsterdam & Philadelphia.
- Solfjeld, Kåre (1998):* Sententialität und Übersetzung Deutsch-Norwegisch. Eine Studie zur Übersetzung von Sachprosatexten und anderen nicht-fiktionalen Prosatexten aus dem Deutschen ins Norwegische. Halden.
- Stolze, Radegundis (1997):* Übersetzungstheorien – Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen.
- STRIMS (1997):* STRIMS Slutrapport. Bergström, Inger, Ulla Håkansson, Per Malmberg, Ulrika Tornberg, Martin Öman (Hrsg.). Uppsala.
- Toury, Gideon (1995):* Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam & Philadelphia.
- Venuti, Lawrence (1995):* The Translator's Invisibility. A History of Translation. London & New York.
- Vinay, J.-P. & J. Darbelnet (1958):* Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction. Paris.

*Gunnar Magnusson, Stockholm*

---

## REZENSIONEN

---

**DaF in 2 Bänden.** Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Von Leonore Dienst, Rotraut Koll, Birgit Rabofski. Verlag für Deutsch: Ismaning 1998/1999. Zu den Bänden Lehrbuch 1 (ISBN 3-88532-500-4) und 2 (ISBN 3-88532-501-2) gehören je ein Wortschatzheft (ISBN 3-88532-504-7, 3-88532-505-5), Lehrerhandbuch (ISBN 3-88532-506-3, 3-88532-507-1) und je 3 Audiokassetten (ISBN 3-88532-502-0, 3-88532-503-9) bzw. CDs (ISBN 3-88532-508-X, 3-88532-509-8). Besprechung von *Andrea Kalman*, Göteborg.

*DaF in zwei Bänden* ist ein komplettes Lehrwerk für Lerner der Grundstufe bis zum Zertifikat Deutsch.

Beide Bände des Lehrbuchs enthalten je zehn Lektionen, die außer den Vorschalt-ektionen *Hallo* im Band 1 und *In der Fremde ...?* im Band 2 den Namen eines deutschen Bundeslandes tragen sowie Österreich und die Schweiz vorstellen. Die kurzen, authentischen Texte – meistens in Dialogform – basieren auf dem thematischen Hintergrund des betreffenden (Bundes-)Landes. Die Lektionen zeigen eine durchgehend einheitliche Struktur: Zu Beginn werden drei bis acht zur fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz grundsätzlich wichtige, aufeinander bauende Situationen aufgeworfen, zu denen der Wortschatz, die interkulturellen Gleichheiten und Unterschiede, ferner die passenden grammatischen Formen und Redemittel sofort mehrfach geübt werden. In jeder Lektion steht danach ein *Abenteuer Grammatik*, das, auf die Texte der Situation zurückgreifend, durch Ausschuchen, Ordnen und Systematisierung zur Selbstentdeckung von Grammatikparadigmen und Regeln führt. Diese Übungen sollten den Lernenden die Motivation zum Grammatikerwerb geben, indem die grammatischen Phänomene, die in den verschiedenen Kommunikationssituationen auftauchen können, oft verwendbar sind. Da aber diese neue, selbstständige Form des Grammatiklernens nicht jedem Lerner liegt, wer-

den die entsprechenden systematischen Zusammenstellungen in einem folgenden, in Lehrbüchern üblichen Grammatikabschnitt, hier *Ihre Grammatikerklärungen* genannt, auch vorgestellt. In den jeweiligen lektionsabschließenden Abschnitten (*Für Sie zu Hause*) finden die Lerner vorwiegend reine Strukturübungen, die für den Erwerb der sprachlichen Strukturen nötig sind bzw. – besonders im Band 2 – die Wiederholung der in den früheren Lektionen gelernten Themenwortschätze ermöglichen.

Mit ihren vielfachen Einsatzmöglichkeiten kommt den Kassetten bzw. CDs eine wichtige Funktion im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu. Die systematische Schulung des Hörverstehens ist mithilfe der Aufnahmen weitgehend möglich: Die Dialoge stehen in zwei Varianten zur Verfügung, teils didaktisch bearbeitet (wie sie im Lehrbuch transkribiert sind), teils in einer freieren Form, ganz lebensecht, also tatsächlich authentisch. Da die Sprecher mehr oder weniger rein ihren eigenen, dem jeweiligen geographischen Gebiet entsprechenden Dialekt benutzen, sind diese Aufnahmen – besonders zu den ersten Lektionen – ziemlich schwer zu verstehen. Andererseits ermöglichen diese Hörtexte den Vergleich der zu lernenden Standardsprache mit den einzelnen dialektalen Abweichungen.

Das Lehrerhandbuch beschreibt sehr genau die Zielsetzungen, Schwerpunkte und den Aufbau des Lehrwerks und die dabei

möglichen bzw. geeigneten didaktischen Vorstellungen. Die sprachliche Progression ist der oberste Bestimmungsfaktor, dem die Themen auch unterworfen sind, deshalb kommen gewisse Themenbereiche, zwar anders bearbeitet, immer wieder vor. Die Betonung der ständigen Wiederholung und Erweiterung der Wortschatzes und der schon sehr früh bekannt gemachten grundsätzlichen durchsichtigen Wortbildungsregeln bestätigen auch dasselbe Prinzip. Außerdem werden die landeskundlichen Kenntnisse, die auch kommunikativ unerlässlich sind, nicht übertrieben betont. Die phonetischen Eigenschaften der deutschen Sprache werden

eingehend in den einzelnen Lektionen besprochen und geübt.

Jeder Lernertyp findet in diesen zwei Bänden die für ihn passenden Übungen, die nicht nur abwechslungsreich konstruiert sind, sondern von den Lernern auch eine kreative Lösung verlangen, womit das Interesse länger aufrecht erhalten wird.

*DaF in 2 Bänden* ermittelt komplexe Kenntnisse über den deutschsprachigen Raum. Die im ganzen Lehrwerk konsequent durchgeführte Konzeption sichert den Lernern gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb und den Lehrern einen gelungenen Sprachunterricht, der auch viel Spaß macht.

**Sprachen – Brücken über Grenzen.** Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.–21.2.1998. Herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm. Wien 1999. 279 Seiten. Besprechung von *Lars Eriksen, Sønderborg*.

Der Tagungsband enthält die Tagungsbeiträge der Wiener Konferenz vom 17.–21.2.1998: „Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa.“ Der tragende Gedanke der Konferenz war die Absicht, acht Jahre nach dem Fall des eisernen Vorhangs einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen sowie Wege der drei deutschsprachigen Nationen für die Sprach- und Kulturvermittlung im ost- und mitteleuropäischen Raum aufzuzeigen und zu erörtern. Dabei wurden insbesondere die Sprachförderung und der Kulturaustausch thematisiert. Eine Besprechung dieses Werkes ist vor dem Hintergrund der Wiener Erklärung zur Sprachförderung und Zusammenarbeit in Mittel- und Osteuropa lohnend, da in diesem Abschlussdokument der Tagung die Prinzipien und Leitlinien für die weitere Zusammenarbeit festgelegt wurden (vgl. Wortlaut der Wiener-Erklärung vom 21.2.1998, IDV-Rundbrief Nr. 61, S. 26–28).

Der Band gliedert sich entsprechend der Tagungsschwerpunkte in mehrere Teile:

Nach den Eröffnungsvorträgen über die Sprachförderung (Cink) und die Stellung der deutschen Sprache als Brückensprache in Osteuropa (Krumm) werden Expertisen zur aktuellen Situation des Deutschunterrichts und der Zusammenarbeit mit den Mittlerorganisationen vorgestellt. Anhand eines Fragenkatalogs (S. 54) werden die Gutachten zur Stellung des deutschen Sprachunterrichts in Ländern Mittel- und Osteuropas vorgestellt (S. 55–273). Daraufhin wird eine Zwischenbilanz der Mittlerorganisationen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz (D–A–CH) gezogen sowie eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen vorgestellt (S. 174–258).

Die Abschlussvorträge über Sprache und Kultur (Hoffmann), Sprachenpolitik (Busek) und die Mehrsprachigkeit (Camartin) enthalten Statements zum Kulturaustausch von Vertretern der beteiligten Regionen und belegen die hohe Resonanz von Initiativen im Bereich des Kulturaustausches (auf den Seiten 258–275).

Die multilaterale Wiener Konferenz stand unter der ebenso ehrgeizigen wie untersuchenswerten Zielsetzung der Stärkung der europäischen Dimension und der Förderung des deutschen Sprachunterrichts sowie des Kulturaustausches in Mittel- und Osteuropa. Der Band dokumentiert die Erfahrungen und Konzeptionen der Mittlerorganisationen aus D–A–CH zur Sprachförderung in Mittel- und Osteuropa. Expertisen aus der Sicht der Partnerländer Bulgarien, BR Jugoslawien, Polen und Ungarn zeigen eine beeindruckende Bilanz der bisherigen Arbeit, zahlreiche Berührungspunkte und gemeinsame Interessen, aber auch unterschiedliche Akzente in dem gemeinsamen Bemühen um eine längerfristige Kooperation, die in der „Wiener Erklärung“ programmatisch dokumentiert ist.

Grundsätze für die künftige Zusammenarbeit standen im Mittelpunkt der Orientierungsdebatte. Die Frage nach der Stärkung „der Europäischen Dimension ... durch multilaterale Projekte“ und nach der „gemeinsamen und verstärkt partnerschaftlichen Planung und Gleichwertigkeit des Austausches“ aus der Wiener Erklärung stellen Angelpunkte für die kulturelle Orientierung der beteiligten Nationen dar. Das erklärte Ziel der Wiener Konferenz war es, in einer freien Welt eine erste Bilanz der Sprachförderung und der Zusammenarbeit der D–A–CH-Länder mit den Ländern in Mittel und Osteuropa zu ziehen sowie Perspektiven für die weitere Zusammenarbeit aufzuzeigen.

In seinem Eröffnungsvortrag erörtert Krumm sogleich die maßgebliche Thematik der kulturellen Neuorientierung: „Die deutsche Sprache – eine Brückensprache für Mittel- und Osteuropa?“ (S. 39 f.). Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und mit der damit einhergehenden verstärkten Orientierung der ost- und mitteleuropäischen Staaten hin zum Europäischen Markt stellt sich folglich auch die Frage nach Orientierung in sprachlicher und kultureller Hinsicht. Dieses impliziert selbstredend auch

die Frage nach der Position der Sprachvermittlung und des Kulturaustausches der deutschen Sprache in Ost- und Mitteleuropa sowie nach deren Förderung. Krumm bezieht dabei die sprachenplanerische Position, dass „die EU ... sich am Sprachenrecht des altösterreichischen Vielvölkerstaates ein Beispiel nehmen“ sollte (S. 41). Der bisher vorwiegende sprachenplanerische Grundsatz der EU, „Ein Land – eine Sprache“, sei in einer Zeit der Vielsprachenkultur nicht vertretbar. Vielmehr müsse ein europäisches Mehrsprachigkeitskonzept die Minderheitensprachen sowie alle osteuropäischen Nachbarsprachen mit berücksichtigen.

Die Thematik der Fremdsprachentagung impliziert die sprachpolitische Fragestellung, ob sich die EU heute entsprechend der Kommunikation in der modernen Wirtschaft nur auf das Angelsächsische oder entsprechend der Tradition internationaler Staatsorganisationen auf das Französische als Verkehrssprache konzentrieren muss, oder ob sich der Kultur- und Sprach Austausch in Mittel- und Osteuropa besser auf die historisch bedingte starke Position der deutschen Sprache als Verkehrssprache beziehen sollte.

Die Expertisen zur Situation des Deutschunterrichts und der Zusammenarbeit mit den Mittlerorganisationen in den implizierten Gebieten enthalten Momentaufnahmen der fremdsprachendidaktischen Rahmenbedingungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Die in den Expertisen andererseits enthaltenen Erläuterungen zur Förderung der deutschen Sprache und der Germanistik in Mittel- und Osteuropa sind als eine ebenso wohldokumentierte Momentaufnahme der Kultur- und Sprachförderung durch offizielle Stellen der drei implizierten Länder Deutschland, Österreich und Schweiz zu sehen.

Der Tagungsband enthält wertvolle Daten über die aktuelle Position sowie über die Gedanken zur Weiterentwicklung der Sprachförderung und zum Kulturaustausch

der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa. Die Beiträge des Bandes sind als Zeitdokumente der Sprachförderung, des Kulturaustausches eine ausgesuchte Materialquelle für wissenschaftliche Arbeiten im Bereich des Kultur- und Sprachaus-tausches sowie der Sprachenplanung und

-politik. Für die Kultur- und Spracharbeit in den implizierten Ländern stellt der ge-samte Tagungsband und insbesondere die „Wiener Erklärung“ einen zukunftswei-senden Trittstein im Fluss der Geschichte des europäischen Sprachenkontakts dar.

**PONS Basiswörterbuch.** Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Ler-nerwörterbuch zum neuen Zertifikat Deutsch. Vollständige Neuentwicklung von Dörthe Hecht; Annette Schmollinger. Stuttgart: Klett International 1999, 484 Sei-ten. ISBN 3-12-517203-9. Besprechung von *Lars Eriksen, Sønderborg*.

Das einsprachige Wörterbuch für deutsche Sprachlerner auf der Basisstufe gründet sich auf eine Neukonzeption. Es enthält rund 8.000 Stichwörter und 16.000 Rede-wendungen sowie Anwendungsbeispiele. Ausgehend von einem monolingualen Lern-erkonzept beruht das Lernerwörterbuch auf der Darstellung von Stichwörtern in einfa-cher Form sowie auf klaren Beispielen aus der häufigen Idiomatik.

Der ausgewählte Wortschatz wurde auf das neue Zertifikat Deutsch abgestimmt und dieses besondere Vokabular mit ein-erem Punkt [•] hervorgehoben. In diesem Rahmen wird auch das Österreichische und das Schweizerdeutsche berücksichtigt. In einem kleinen Anhang (S. 468–484) ent-hält das Werk weitere nützliche Tipps und Hinweise. Ein kleiner in tabellarische Über-sichtsform gekleideter Grammatikteil weist auf die Pluralformen der Substantive, die unregelmäßigen Verben und die Deklination der Adjektive, der Personalpronomen und Artikelwörter hin. Weiterhin sind hier nützliche Hinweise enthalten, wie beispiels-weise auf deutsche Dialekte, die üblichen Abkürzungen, die Uhrzeit oder „Wie be-ginne und beende ich einen Brief?“

Lesefreundlichkeit ist ein durchgehendes Merkmal des Buches. Die Lemmata und deren grammatikalisches Geschlecht er-scheinen in hellgrüner Farbe und enthal-ten Informationen über Silbentrennung, Aus-sprache, Genitiv- sowie Pluralendungen,

grammatisches Geschlecht und letztend-lich die Bedeutung. Beispiel:

„**Most** [mɔst] <-(e)s, -e> der 1. trüber Saft aus Früchten ~ *wird meist aus Äpfeln und Trauben gemacht*. 2. Traubensaft, aus dem man Wein macht, *Der ~ gärt*.“

Das Wörterbuch folgt der weiterhin um-strittenen Rechtschreibreform, ohne diese jedoch zu thematisieren. Etwa 400 kleine Illustrationen am Rande lockern den Text des Wörterbuches auf und veranschauli-chen Begriffe wie z. B. *Föhn* (Haartrock-ner), *Formel*, *Gegensätze* (heiß und kalt) oder Doppeldeutigkeiten wie *Pass*. Eben-so erfolgen am Außenrand, in grün her-vorgehoben kleinen Kästchen, Ratschläge kultureller oder landeskundlicher Art – z. B. zu Anredeformeln, Geburtstagsgrü-ßen und -liedern, zum Fasching/Karneval, zu Fachhochschulen oder dem Schweizer Kantonal-system.

Das Werk ist in seiner einfachen anspre-chenden Form mehr als nur ein Wörterbuch nach der neuen deutschen Rechtschreibung. Die Lesefreundlichkeit wird durch die Be-bilderung als optisches Element positiv be-einflusst. Dieses illustrative Moment stei-gert auch die Benutzbarkeit des Wörterbu-ches für den Schulgebrauch. Im Anhang finden sich ein vom Inhalt her zu erwart-ender übersichtlicher Grammatikteil in kurzer prägnanter Form sowie diverse praktische Hinweise kultureller und landeskundlicher Art. Das Werk ist m. E. für den Anfänger-gebrauch unbedingt zu empfehlen.

---

## EINGESANDTE LITERATUR

---

*Die hier aufgeführten Bücher sind der Schriftleitung von den Verlagen zugeschickt worden. Sie stehen zur Besprechung zur Verfügung. Bitte schreiben Sie dem Schriftleiter a. i., falls Sie bereit sind, für den RUNDBRIEF den einen oder anderen Titel zu besprechen. Er schickt Ihnen das Buch gerne zur freien Verfügung zu.*

*Arbeitsbuch Linguistik.* Texte – Materialien – Begriffserläuterungen. Vysokoškolské učebné texty. Von Livia Adamcová. Pedagogická fakulta UK. Bratislava 1998.

*Einblicke.* Das multimediale Sprachlernprogramm auf CD-ROM. Film. Audio. Grafik. Goethe-Institut. dkf multimedia. Hochheim/M.

*Exportwege.* Wirtschaftsdeutsch für die Grundstufe. Lehrbuch. Hrsg. v. G. Volgnandt, C. Ehrhardt, D. Volgnandt. Dürr + Kessler. ISBN 3-8018-5600-3.

*InfoDaF.* Informationen Deutsch als Fremdsprache. Heft 1/2000. Hrsg. v. Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). iudicium-Verlag. ISSN 0724-9616.

*Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* Intercultural German Studies. Band 25/1999. Hrsg. v. A. Wierlacher u. a. – iudicium-Verlag. ISSN 0342-6300.

*Das Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache.* Ein Lehr- und Übungsbuch für fortgeschrittene Lerner. Von Anne Buscha und Gisela Linthout. Schubert-Verlag 2000. ISBN 3-929526-58-1.

*Der Schimmelreiter.* Von Theodor Storm. Arbeitsblätter. Hrsg. v. Claudia Lorenz und Christiane v. Schachtmeyer. Oldenburg Schulbuchverlag 2000. ISBN 3-8018-5600-3.

---

### Pressemeldung

#### **Gemeinsam sind wir stark!**

#### **Integration des Verlags für Deutsch in den Max Hueber Verlag**

Seit vielen Jahren schon kennzeichnet das Motto „Gemeinsam sind wir stark.“ die fruchtbare Zusammenarbeit des *Max Hueber Verlags* und des *Verlags für Deutsch*.

In dieser ganzen Zeit hat der hoch spezialisierte *Verlag für Deutsch* mit seinen hervorragenden Produkten in den Bereichen Grammatik, Selbstlernen und Zusatzmaterialien das Programm des Max Hueber Verlages optimal ergänzt.

Mit der Zielvorgabe „Bündelung der Kräfte“ hat sich die Unternehmensleitung nun, zur noch besseren Nutzung der schon bestehenden Synergien und im Sinne transparenter Strukturen, für eine Konzentration auf die Marke Hueber entschlossen.

Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Marktführerschaft des *Max Hueber Verlags* im Segment *Deutsch als Fremdsprache*. Die neue „Fusionsenergie“ soll hier für Expansion und langfristige Stabilität genutzt werden und für frischen Wind sorgen.