

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1989)  
**Heft:** 49

**Buchbesprechung:** Comptes rendus

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 04.05.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Comptes rendus

CHRISTEN, Helen:

**Sprachliche Variation in der deutschsprachigen Schweiz.** Dargestellt am Beispiel der L-Vokalisierung in der Gemeinde Knutwil und in der Stadt Luzern. Wiesbaden: Steiner (=Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft 58) 1988, 268 S. ISBN 3-515-04977-0

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Arbeit, die – angeregt und betreut von E. SEEBOLD, mitgetragen und vertreten von E. STUDER und W. HAAS – 1986 von der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i.Ü. als Dissertation angenommen worden ist. Ihr Gegenstand ist die L-Vokalisierung im Luzerndeutschen, Vokalisierung definiert nach W. HAAS als «eine diachrone Lautveränderung oder eine synchrone Transformation, bei der der Resonant als Ausgangselement die zentrale Blockade aufgibt; Resultat ist ein Halbvokal oder ein Vokal, wenn das Ausgangselement als solches erhalten bleibt, oder eine Veränderung des Vokals, der dem Ausgangselement ursprünglich voranging.» (S. 1f.). Einfacher gesagt: Es geht um die charakteristische Aussprache des Konsonanten /l/ als [u] in bestimmten Gegenden der Innerschweiz. Die Arbeit hat damit einen dialektologischen Gegenstand, in ihrer Ausrichtung ist sie aber eher soziolinguistisch geprägt: Es geht nicht um die Beschreibung eines Dialekts, im Mittelpunkt des Interesses steht vielmehr die Frage, unter welchen Bedingungen wann wo wer die L-Vokalisierung realisiert bzw. nicht realisiert. Anders formuliert: Die Verfasserin untersucht die sprachliche Variation, die sie beschreibt, primär auf ihre sozialen und situativen Bedingungen hin. In Parenthese: Es scheint mir ausserordentlich begrüßenswert, dass es Untersuchungen einer solchen Ausrichtung gibt, es wäre schön, wenn es noch mehr gäbe.

Die Arbeit zeichnet sich durch eine klare Strukturierung aus; äusserlich ist sie in vier Kapitel gegliedert:

- In einem ersten Kapitel wird sehr detailliert die Ausgangslage beschrieben und das Problem entfaltet: Das Phänomen der Vokalisierung wird vorgestellt, seine Hintergründe werden entwickelt, es wird areal eingegrenzt, und die Verfasserin geht der Frage nach seinem Alter nach; im Anschluss daran beschreibt sie das Lautinventar des Luzerner Dialekts und ordnet hier die L-Vokalisierung ein. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Aufarbeitung der Datenlage in den einschlägigen Grundlagenwerken, nämlich dem Sprachatlas der deutschen Schweiz und dem Deutschen Sprachatlas.

- Das zweite Kapitel thematisiert Hypothesen und Fragestellungen. Es startet sprachtheoretisch mit einem Bekenntnis zur Hypothese der Heterogenität einer jeden natürlichen Sprache und entwickelt (S. 45f.) die für die weitere Arbeit konstitutiven Fragestellungen, die die Verbreitung der L-Vokalisierung betreffen, den Zusammenhang zwischen sozialen Faktoren von Sprechern und ihrer Sprechweise, die Abhängigkeit der Vokalisierung von situativen und von innersprachlichen Faktoren und schliesslich regionale Bedingungen.
- Das dritte Kapitel stellt nachvollziehbar die eigentliche Untersuchung vor, die an zwei Orten, in Knutwil und in Luzern, vorgenommen worden ist. Eingängig wird «das Sample» beschrieben, die Auswahl der Versuchspersonen begründet und die «Untersuchungsanordnung» vorgestellt.
- Das eigentliche Hauptkapitel ist das vierte. Es präsentiert und diskutiert (auf 140 Seiten) die Ergebnisse der Untersuchung. Sehr knapp zusammengefasst ergibt sich: Die überwiegende Mehrzahl der untersuchten Sprecher verfügt über beide Varianten des Phonems /l/. Bei spezifischen Unterschieden zwischen Knutwil (das sozusagen «vollständig» untersucht worden ist) und Luzern (wo mit einer «Stichprobe» gearbeitet wurde) ist gesamthaft festzuhalten, dass eine zentrale Rolle für die unterschiedliche Sprechweise die Art der Berufstätigkeit spielt (Bauern und Handwerker vokalisieren eher als Sprecher aus nicht-traditionellen Berufen), das Alter (Jüngere neigen eher zur [l]-Realisierung) und der Faktor Stadt/Land (In der Stadt sind die [u]-Anteile niedriger); dabei sind alle diese Faktoren eher als sozial, weniger als geographisch bestimmt zu verstehen. Dazu kommt, dass nicht nur verschiedene Sprecher unterschiedlich lauten, sondern auch gleiche Sprecher in unterschiedlichen Situationen; als Faustregel lässt sich hier formulieren: Je formeller die Situation ist, desto näher liegt die Aussprache als [l] – ausgenommen man hebt auf «Demonstrationsmundart» ab. Sehr einleuchtend charakterisiert die Verfasserin die vorgenommenen Wahlen vor dem Hintergrund diffiziler Prestigehierarchien, überzeugend vermag sie auch in den Rahmen der internationalen Diskussion einzuordnen, was sie erarbeitet hat.

Die Verfasserin kennt die einschlägige Literatur und diskutiert sie sachverständig, bestimmt und überzeugend. Ihre Darstellung zeichnet sich durch eine sympathisch unprätentiöse Sprache aus – wer so selbstverständlich gescheit argumentiert, muss sich offensichtlich nicht rhetorisch aufblähen. Negativ anzumerken sind eigentlich nur zwei Dinge – es sind Äusserlichkeiten, Kleinigkeiten, die den Wert der Arbeit nicht mindern,

und ich nenne sie ungern. Einmal: Muss man eigentlich im Zeitalter der Textverarbeitungssysteme und des Laserdruckers Druckvorlagen immer noch in so schlichter Manier herstellen? Auch ein Beiheft zur ZDL ist ja nicht billig, und man hat doch gern ein ansprechendes Buch in der Hand. Das zweite: Wie ist es zu erklären, dass auf dem langen Weg der Entstehung einer solchen Arbeit niemand der Verfasserin gesagt hat, dass «Ideolekt» (sic) kein linguistischer Fachausdruck, sondern im besten Fall ein Druckfehler (im schlimmeren ein Sprachfehler) ist.

Universität Zürich  
Deutsches Seminar  
CH-8000 Zürich

HORST SITTA

FISCHER, Gudrun:

**Alltag und Festtag im Jahreslauf.** Ein landeskundliches Lese- und Arbeitsbuch. Leipzig, Enzyklopädie, 1988, 152 S. ISBN 3-324-00303-2.

Aus dem Untertitel des Büchleins geht seine Zielstellung hervor. Es will in erster Linie landeskundliche Kenntnisse – im konkreten Falle über Alltag und Festtag in der DDR – vermitteln; gleichzeitig sollen aber auch sprachliche Kenntnisse erarbeitet und Können (vornehmlich im stillen Lesen, aber auch in der Benutzung von Hilfsmitteln) entwickelt werden. Als Adressaten werden Deutschlerner in den oberen Klassen von Schulen sowie unteren Studienjahren von Hochschulen ins Auge gefaßt, die das Buch als zusätzliches Lehrmaterial gebrauchen können.

Die dargebotenen, gut ausgewählten authentischen Texte sind vielgestaltig. Neben journalistischen und Sachtexten finden sich unterschiedliche belletristische Genres: Kurzprosa, vornehmlich von DDR-Schriftstellern, Gedichte, Lieder mit Noten, Märchen, Sagen, Sprüche, Anekdoten, Bauernregeln und Scherze. Diese informativen Texte sowie die ihnen zugeordneten Fragen und Aufgaben sind am Kalender bzw. wichtigen Ereignissen im Jahresablauf orientiert und ermöglichen interessante Einsichten in das Leben und Denken des Volkes der Zielsprache, regen zum interkulturellen Vergleich, zum Nachdenken, zur Auseinandersetzung an. So werden dem ausländischen Deutschlerner die dem Januar zugeordneten Wetterinformationen von unmittelbarem Nutzen sein; beim Februar erfährt er u.a. Wissenswertes über den Fasching und das Wohnen in Stadt und Land; im März, in dem der Internationale Frauentag gefeiert wird, findet er das Problem der Gleichberechtigung diskutiert; im April stehen das Osterfest mit

seinen Bräuchen sowie das Leben auf dem Lande im Mittelpunkt; im Mai geht es vor allem um Liebe und Hochzeit; im Juni um das Leben der Kinder und den Alltag; im Juli um die Sommerszeit und die Arbeit in der Industrie, wobei die großen Veränderungen deutlich werden, die sich – durchaus nicht immer zum Wohle der Umwelt – im 20. Jahrhundert vollzogen haben (doch diese Frage wird hier nicht reflektiert); beim August wird über Ferien, Feste, Freizeit gehandelt, dabei spielen Märchen und Sagen eine große Rolle; im September stehen Schule, Schul- und Herbstbeginn in Rede; im Oktober wird einiges über den Nationalfeiertag der DDR und das Feiern mit Freunden berichtet; die Themen Jugend, Studenten, Frieden, Lebensende werden aus unterschiedlichen Gründen (Weltjugendtag, Jahresende) dem November zugeordnet, und dem Dezember natürlich Advent, Weihnachten und Silvester. Der Texterschließung sind Worterklärungen förderlich, die sich mit Recht auf diejenigen lexikalischen Einheiten beschränken, die mittels traditionellem Wörterbuch nicht zu semantisieren sind. Ein ebenso nützlicher Anhang umfaßt ein Verzeichnis Internationaler Feier- und Ehrentage bestimmter Berufs- und Bevölkerungsgruppen, biografische Hinweise zu den mit Texten vertretenen DDR-Schriftstellern, ein Abkürzungsverzeichnis sowie einen Quellennachweis, der eigene Recherchen ermöglicht.

Friedrich Schiller-Universität  
Wissenschaftsbereich Germanistik für Ausländer  
DDR-6900 Jena

GERHARD WAZEL

GRAF, Peter:

**Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern.** München, Hueber, 1987, 239 S. ISBN 3-19-001455-8.

«Eine Gesamtmenge von 12 verteilt auf 3 Male ergibt für jede Teilmenge 4.» Dieses Beispiel veranschaulicht den dekontextualisierten und textorientierten Sprachgebrauch der Schule. Schüler der ersten Schuljahre sind zum grossen Teil damit beschäftigt, mit der «Buchwelt» der Schule zurechtzukommen: Sprachen lesen und schreiben zu lernen, Textaufgaben auszuwerten und in Textform zu lösen, auf die Fragen der Lehrer in Form kohärenter Aussagen zu antworten. Der Verfasser leitet daraus ab, dass das Gelingen bilingualer Schulkonzepte wesentlich davon abhängt, wie in den ersten Schuljahren die Textsprache, das Lesen und Schreiben in der Erst- und Zweitsprache eingelöst werden kann. Die von ihm vorgestellten bilingualen Schulmodelle werden unter diesem Gesichtspunkt ausgewertet.

Bei der oben angeführten Schülerantwort ging – wie auch bei anderen «richtigen» Schülerantworten – eine langwierige Lehrer-Schüler-Interaktion voraus, die zum Ziel hatte, mit den Schülern eine mündliche Formel zu erarbeiten, die auf dem Arbeitsblatt bereits schriftlich festgehalten war. Die folgenden Merkmale der Schulsprache werden vom Verfasser empirisch mit Beispielen aus Unterrichtsprotokollen belegt: der grammatikalisch normierte Sprachgebrauch im Unterricht, die Schulsprache als Fachsprache sowie die Schulsprache als artifizielles Konstrukt.

Der grammatikalisch normierte Sprachgebrauch in der Schule verlangt vom Schüler die Übernahme der Normen des schriftlichen Sprachgebrauchs in den mündlichen Bereich. Die Regel «Antworte in einem Satz!» oder die Aufforderung des Lehrers «Sag’ es schöner!» spiegeln die Erwartungen eines grammatikalisch normierten Sprachgebrauchs im Unterricht. Die anschaulichen Elemente dienen dem Lehrer dabei als Einstieg. Ziel des Unterrichts ist das Hinführen der Schüler zu einer Abstraktion von konkreten Wahrnehmungs- und Handlungssituationen. Das künstliche Setting des Unterrichts ermöglicht dieses «Problemlösungsspiel auf generalisierter Ebene»: Das Unterrichtsthema wird in der Regel vom Lehrer durch Fragen eingeleitet, die keine echten Fragen sind. Ebenso bleibt der Lehrer-Schüler-Dialog künstlich: Anders als im außerschulischen Alltag fällt nach jeder Schüleräußerung das Rederecht an den Lehrer zurück.

Das Interesse des Verfassers gilt nun der Frage nach dem geeigneten bilingualen Schulkonzept, das den nachfolgenden drei Anforderungen des Lernens in der Zweitsprache gerecht wird:

### *1. Lernen in der Zweitsprache ist Ergebnis gemeinsamen Handelns, nicht sprachlicher Unterweisung*

Da der in der Schule verlangte Standard in der Zweitsprache Deutsch nicht allein durch formale Sprachunterweisung erreicht werden kann, lehnt der Verfasser jene Schulmodelle ab, die die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch lediglich mittels zusätzlichem Sprachunterricht vorsehen. Der Verfasser zählt sich zu den inzwischen zahlreichen Kritikern des Bayerischen Schulsystems, das national homogene, muttersprachliche Klassen für die Kinder aus türkischen, jugoslawischen und italienischen Familien eingerichtet hat. Unterrichtssprache ist vorerst die Erstsprache. Deutsch als Zweitsprache wird mittels formalem Sprachunterricht vermittelt. Die formale Zweitsprachförderung reicht für einen späteren Übergang zur Zweitsprache als Unterrichtssprache und zu einem Wechsel der fremdsprachigen Schüler in eine deutsche Regelklasse nicht aus.

Der tägliche Kontakt und das gemeinsame Handeln mit Gleichaltrigen aus der Gruppe der deutschsprachigen Mehrheit sieht er als eine der Bedingungen für den kompetenten Zweitspracherwerb.

Als Schulmodell, das sowohl auf die Erhaltung der Erstsprache wie auch auf eine schulsprachliche Kompetenz in der Zweitsprache ausgerichtet ist, sieht der Verfasser das in San Diego, Kalifornien, seit 1975 angebotene «reverse-immersion»-Programm an. Kinder der Spanisch sprechenden Minderheit werden dort zusammen mit Kindern der anglophonen Mehrheit in den beiden Sprachen Spanisch und Englisch unterrichtet. Durch die gemeinsame Lerngruppe können beide Sprachgruppen jeweils ihre Kenntnisse der Zweitsprache weiterentwickeln.

Das Projekt ist sehr erfolgreich, setzt allerdings eine Minderheitensprache voraus, die Weltgeltung hat, sowie eine sehr aufgeschlossene Einstellung der Mehrheit zur Minderheit. Diese Voraussetzung ist in der BRD gegenüber der Türkisch sprachigen Minderheit nicht gegeben, in der Schweiz übrigens gegenüber der Italienisch sprachigen, eingewanderten Minderheit inzwischen schon eher!

## *2. Lernen in der Zweitsprache unter Erhalt der Erstsprache sprengt den Handlungsraum der Erstsprache*

Der Regelunterricht, ergänzt durch zusätzliche muttersprachliche Kurse (in der Schweiz bekannt unter dem Namen «Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur»), reicht nicht aus, die Erstsprache zu erhalten. Sowohl in der BRD als auch in der Schweiz ist dies das übliche Schulmodell für Sprachminderheiten.

Der Verfasser sieht im Krefelder-Modell ein für bundesdeutsche Verhältnisse realistisches bilinguales Schulkonzept. In Krefeld werden mittels Schülertransporte Schulhäuser mit je zwei Sprachgruppen, d.h. mit Kindern der Mehrheit und mit Kindern einer Minderheit, gebildet.

Ein zeitweise getrennter Unterricht für die Minderheitenkinder (Erstsprache, Religion, Zweitsprache sowie zusätzliche Fördermassnahmen wie Aufgabenhilfe oder Nachhilfeunterricht) wird dadurch ermöglicht.

## *3. Die frühe Vermittlung einer Zweitsprache als Unterrichtssprache sprengt den Rahmen der Fremdsprachenvermittlung: Sie zielt auf die Textgestalt der Zweitsprache*

Der Verfasser schlägt einen parallelen Erstlese- und Schreibunterricht in der Erst- und Zweitsprache vor oder zumindest das Ansetzen des Leseun-

terrichts in der Zweitsprache erst nach sechs Monaten Leseunterricht in der Erstsprache. Dieser interessante Ansatz wird im Buch nicht weiter ausgeführt.

In seinem 1. Kapitel «Zweisprachigkeit und schulische Erziehung» gibt er einen guten Überblick über Theorieansätze und Untersuchungen aus der Zweisprachigkeitsforschung sowie über Konzepte und Schulmodelle bilingualer Erziehung. Dieser erste Teil lässt sich in die Reihe der anderen bekannten deutschsprachigen Übersichtswerke zur Zweisprachigkeitsforschung von FTHENAKIS et al. (1985) und zum Zweitspracherwerb von KLEIN (1984) einordnen mit dem Unterschied, dass die vorliegende Darstellung auf dem aktuellen Stand und dank der rigoros getroffenen Auswahl von Theorieansätzen für Nicht-Linguisten lesbarer ist.

Das 2. Kapitel «Alltagssprache und Schulsprache» greift den in der Interkulturellen Pädagogik bisher noch wenig diskutierten Ansatz der textorientierten Schulsprache auf. Die Analyse der Schulsprache wird mit eigenen Untersuchungsergebnissen aus Unterrichtsprotokollen vorgenommen. Die zahlreichen Auszüge aus Unterrichtsprotokollen stören den Lesefluss und gehörten eher in den Anhang.

Im 3. Kapitel «Leitlinien für die Erziehung von Minderheitenkindern in der Bundesrepublik Deutschland» werden geeignete bilinguale Schulmodelle vorgestellt, die auf Lese- und Schreibfertigkeiten in beiden Sprachen abzielen. Der Verfasser stellt sich dabei klar hinter das Krefelder-Modell und lehnt das bayerische Modell ab. Der eigene Ansatz, gleichzeitige Vermittlung des Lesens und Schreibens in der Erst- und Zweitsprache wird nicht näher ausgeführt. Der Entwurf eines solchen Schulkonzeptes wäre trotz der zitierten Warnung Hohmanns vor der «dünnen Luft pädagogischer Programmatik» für weitere Diskussionen fruchtbar gewesen.

Als Leserin habe ich den Eindruck gewonnen, dass das Buch sich zunehmend mit den Anforderungen an Schulkonzepte auseinandersetzt, die eine schulsprachliche Zweitsprachkompetenz ermöglichen und weniger mit solchen, die auch auf den Erhalt der Erstsprache bzw. auf eine Zweitsprachigkeit der Sprachminderheiten abzielen.

z.Z.: University of London  
Institute of Education  
Centre for Multicultural Education  
London

Gita STEINER-KHAMSI

## Literatur

FTHENAKIS, W. E.; SONNER, A.; THRUL, R.; WALBINER, W.: *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München, Hueber, 1985.

KLEIN, W.: *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum, 1984.

HERINGER, Hans Jürgen: **Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen**. Tübingen, Niemeyer, 1988, 372 S. ISBN 3-484-10573-9.

*Er hat mit seinen fremden Fabrikaten überlegenen Maschinen grossen Erfolg gehabt.* Könnte man den Verstehensprozess, der beim Lesen dieses Satzes abläuft, gleichsam in Zeitlupe abspulen lassen, so würde sich zeigen, dass die meisten Leser dabei in eine Falle geraten, weil sie zunächst – fälschlicherweise – eine Präpositionalgruppe *mit seinen fremden Fabrikaten* aufbauen. Er ist das Verdienst von HERINGERS «Rezeptiver Grammatik des Deutschen», derartige Verstehensfallen, Stolperstellen und Deutungsprobleme zum erstenmal systematisch dargestellt zu haben. Während die Standardgrammatiken des Deutschen in erster Linie den Produzenten im Auge haben, wird hier konsequent die Perspektive des Rezipienten (mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) eingenommen. Dies mit gutem Recht: Im Gegensatz zum Sprecher/Schreiber hat der Rezipient nicht die Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad einer Äusserung selbst zu bestimmen; er sieht sich vielmehr mit schwierigen Konstruktionen aus vielen Textsorten konfrontiert. Dass sich eine rezeptive Grammatik gerade fürs Deutsche in besonderem Masse lohnt, zeigt ein Vergleich mit den romanischen Sprachen. Im Gegensatz zum Deutschen werden etwa im Französischen die Elemente weitgehend in zentrifugaler Folge (Tesnière) aufgereiht, d.h. gemäss dem Prinzip «links regiert rechts» (oder: Regens vor Dependens): *Il a eu beaucoup de succès avec ses machines supérieures aux produits étrangers*. In dieser Reihenfolge, in der die neu hinzukommenden Elemente gleichsam «Schritt für Schritt» genannt werden, ist die Konstruktion leichter durchschaubar. Jedenfalls erleichtert die Gleichläufigkeit von Zeitlinie und Abhängigkeitsrichtung die Sinnentnahme.

HERINGERS Buch ist in fünf Abschnitte gegliedert: Grundlagen (S. 1–53), einfacher Satz (54–162), erweiterter Satz (163–237), komplexer Satz (239–296) und komprimierter Satz (297–320). Zahlreiche Übersichten und Schemata erleichtern die Lektüre; der Darstellungsteil wird durch 9 Tabellen im Anhang entlastet (321–359).

Das Ziel dieser Grammatik ist nun nicht, möglichst vollständige Paradigmen der einzelnen Wortformen und Strukturen aufzulisten; ihr Interesse gilt vielmehr allen schwer erkennbaren und/oder mehrdeutigen Mor-

phemen, Wortformen, Strukturwörtern, Konstruktionsmustern und Satzfolgen. Zur Illustration im folgenden einige Beispiele aus verschiedenen sprachlichen Ebenen. Welche Funktionen kann eine Verbform wie *entfallen* haben? (Vier Möglichkeiten: Infinitiv, Part. Prät., 1./3.Pl.Präs.) Wieviele mögliche Kategorienkombinationen (Genus, Numerus, Kasus, Deklinationsart) existieren für die Adjektivendung *-en*? (total 22). Besonders wertvoll sind die tabellarischen Übersichten über die mehrdeutigen Präpositionen (147–149), Mittel der Satzverknüpfung (268–273) und polyfunktionalen Strukturwörter (322–327). So kann etwa das Strukturwort *zu* fungieren als Präposition (*Er kommt zu uns*), Verbzusatz (*Hörst du mir zu?*), graduierende Partikel (*Jetzt ist es zu spät*) oder Infinitivkonjunktion (*Er bat mich, sofort zu kommen*). Besonders bei den formal unmarkierten Eigennamen lockt die Deutungsroutine den Rezipienten öfter in die «Subjektfalle» (83): *Hans Meier behinderte beim gestrigen Spiel eine Knieverletzung*. Doch während hier der Rezipient ziemlich schnell merkt, dass er mit seiner Funktionszuweisung auf dem Holzweg ist, lassen sich in andern Fällen die Satzgliedrollen nicht ohne weiteres klären: *Ist das die Frau, die Heinz sympathisch findet?* Wichtig für das Verstehen ist auch das richtige Erkennen und «geistige Segmentieren» der – nicht eigens markierten – Satzgliedgrenzen, was sich wiederum mittels ambiger Beispielsätze aufzeigen lässt: *Weisst du, ob seine Verwandten aus Italien kommen?* (Ist aus Italien eigenes Satzglied oder bloss Attribut?) Überhaupt muss der Rezipient seine vorläufigen Deutungen stets offen und revidierbar halten, mindestens bis zum Abschluss eines Satzes bzw. Teilsatzes. Wenn auf die Sequenz *Der Patient setzte sich dem Arzt gegenüber* noch die Präpositionalgruppe *zur Wehr* folgt, bewirkt dies ein «Umkippen» des bis dahin aufgebauten Sinns.

Wir alle wissen es: Verstehen kommt nicht im luftleeren Raum zustande, sondern ist stets in einen konkreten Ko- und Kontext eingebettet. Der kompetente Rezipient kann denn auch die meisten der theoretisch existierenden Mehrdeutigkeiten spielend leicht überwinden, zum einen dank der regelhaften (und damit erwartbaren) Struktur und der Redundanz der Sprache, zum andern dank seinen Deutungsroutinen und seinem Welt- und Sachwissen. Eines dürfte klar geworden sein: Verstehen ist ein kreatives Tun. Wörter und Sätze bedeuten nämlich nicht einfach etwas «an sich», sondern ihnen wird erst durch die Deutungsarbeit des Rezipienten Sinn zugeschrieben. Was ist *Frauenliteratur*? Oder, im Anschluss an die eben gemachte Behauptung zutreffender formuliert: Wie soll der Rezipient in einem gegebenen Kontext das logische Verhältnis zwischen Vorder- und Hinterglied dieses Kompositums deuten? Zielt das Vorderglied auf die Autorschaft (*Literatur, geschrieben von Frauen*), auf den Adressaten (*für Frauen*), auf das Thema (*über Frauen*), oder auf alles zusammen?

Was ist ein guter Text? «Die Probe der Güte ist, dass der Leser nicht zurückzulesen hat», hat Jean Paul gesagt. Sicher ein anzustrebendes Ideal, auch wenn es sich wegen gewisser Eigentümlichkeiten des deutschen Satzbaus kaum vollständig verwirklichen lässt. So finden sich im Deutschen zum einen Verstöße gegen das sog. Adjazenzprinzip (Was inhaltlich und grammatisch zusammengehört, steht nahe beieinander), z.B. durch Klammerbildung (88), durch Schachtelung (29) (*Die Leute, mit denen ich nach München, wo die Aufführung stattgefunden hat, gefahren bin, sind enttäuscht*) und durch Verschränkung (283) (*Dies ziehe ich zu sagen vor*), zum andern Strukturen mit Linkserweiterung, die einen dazu zwingen, sozusagen «gegen den Strich» zu lesen, z.B. das erweiterte Adjektiv- und Partizipialattribut (311). All diese Konstruktionen, die auch in mannigfachen Kombinationen auftreten können, gehören «der harten Realität des modernen Rezipienten» (317) an, z.B. die Präpositionalgruppe *für das der von dem Beklagten unterzeichneten Urkunde zugrundeliegende Rechtsge- schäft*. Sie können das Verständnis von Äusserungen – experimentelle Befunde deuten darauf hin – ganz erheblich erschweren.

HERINGERS Buch, das sich wohltuend vom Linguistenchinesisch gewisser anderer Publikationen unterscheidet, wendet sich an ein breiteres Publikum von Sprachliebhabern. Das wichtigste methodische Hilfsmittel, das darin zur Anwendung kommt, ist der sog. Paraphrasetest, mit welchem Begriffe und Verfahren auf nachvollziehbare Art und Weise eingeführt werden, oft unterstützt durch Mittel der graphischen Veranschaulichung. Aber auch der Spezialist stösst immer wieder auf «Rosinen» wie beispielsweise das ikonische Prinzip (179, 262), die Rollenträgheit bei Anaphora (228) oder die Brückenausdrücke (267). Der Verfasser hat eine Fülle von Forschungen zur Verstehenstheorie und zur *reading comprehension* (Schlesinger, Kintsch, Slobin, Clark/Clark) – bislang weitgehend eine Domäne der angelsächsischen Psychologie – in sein Werk eingearbeitet. Bedauern könnte man, dass die beiden thematisch einschlägigen Bände von Hans Glinz (Textanalyse und Verstehenstheorie 1977/78) offenbar nicht herangezogen worden sind.

Angesichts des vor uns ausgebreiteten Reichtums an Fakten und Beobachtungen scheint kleinliche Kritik hier fehl am Platz. Ich habe stattdessen dem Verfasser eine Liste mit verschiedenen Versehen und Irrtümern zugeschickt. Druckfehler enthält das sorgfältig aufgemachte Buch nur wenige (z.B. Satzprosa 194 statt Sachprosa). Störend sind die falsch gesetzten Abhängigkeitspfeile auf den Seiten 221 (Beleg 34) und 224 (Beleg 43b). In Sätzen wie 11d/e (S. 176) steht das finite Verb – so jedenfalls die *communis opinio* – nicht im Vorfeld, sondern dieses ist unbesetzt. Entgegen der Behauptung auf S. 216 kann eine Nominalgruppe im Akkusativ sehr

wohl als Attribut fungieren, z.B. in *Das Konzert letzten Sonntag war sehr schön*.

Was das Buch von HERINGER bietet, sagt sein Untertitel. Doch wie steht es mit den drei luftig-schwebend gefügten Verben des Titels, diesen drei «freien Gesellen» (181)? Wo bleibt da der syntaktische «Mörtel» (207)? Soll damit am Ende etwa bloss die «Verstehenskreativität» (26) der Leser herausgefordert und das Deutungskarussell durch die Rezipienten des Buchs in Gang gesetzt werden?

Universität de Neuchâtel  
Séminaire de langue et littérature allemandes  
CH-2000 Neuchâtel

Anton NÄF

SCHAEDEr, Burkhard: **Germanistische Lexikographie**. Tübingen, Niemeyer, 1987, 178 S. (=Lexicographica, Series maior, 21).

Eine wissenschaftliche Disziplin, die in den letzten Jahren durch Kongresse, Zeitschriftengründung und andere Publikationen die Öffentlichkeit auf sich aufmerksam machte, stellt sich in diesem Band in systematisierender Absicht vor: die germanistische Lexikographie. Verstanden wird darunter die «wissenschaftliche Beschäftigung mit deutschsprachigen Wörterbüchern» (S. 6).

Das Interesse an Wörterbüchern habe zugenommen, so wird gesagt, und zwar beim ausserlinguistischen Publikum ebenso wie bei manchen Sprachwissenschaftlern. (Kap. 2). Über die Gründe solcher Interessenverschiebungen verlautet wenig oder nichts. – Da wäre es nützlich zu wissen, was überhaupt als «Wörterbuch» bezeichnet wird, und zwar in verschiedenen einschlägigen Textsorten. SCHAEDEr befragt zunächst acht Wörterbücher der deutschen Gegenwartssprache, die in den letzten 20 Jahren erschienen sind. Dabei zeigen sich allerlei Unzulänglichkeiten in ihren Angaben zu «Wörterbuch». In Fachlexika und in wissenschaftlichen Untersuchungen zu Wörterbüchern sind deren Definitionen befriedigender – was auch zu erwarten war. SCHAEDErS eigene Definition (S. 37) ist umfassend und genau, sie benötigt allerdings auch 35 Druckzeilen. Sie berücksichtigt Aspekte, die in anderen Definitionen leicht übergangen werden, wie etwa den Umstand, dass viele Wörterbücher ausser dem blossen Wörterverzeichnis noch anderes enthalten, oder dass Wörterbücher sich ausser der Buchform auch anderer Präsentationsformen, z.B. elektronischer, bedienen können, usw.

Nachdem die Bedeutung von «Wörterbuch» derart intensional und extensional geklärt ist, beschäftigt sich das 4. Kapitel mit historischen Problemen der deutschen Lexikographie, ohne allerdings ihre Geschichte wirklich entwerfen zu wollen. Es bleibt – leider – bei der Aufzählung von Problemen, mit denen sich eine solche geschichtliche Darstellung konfrontiert sähe.

Das 5. Kapitel gibt einen Überblick über Schwerpunkte der gegenwärtigen lexikographischen Forschung, unter anderem zu Funktionen von Wörterbüchern, zu ihrer Benutzung und ihren Benutzern, sowie zu Typologien von Wörterbüchern – von Malkiel, Landau, Kühn, Henne, Reichmann. Das 6. Kapitel behandelt dann den Inhalt und Aufbau von Wörterbüchern (d.h. ihre Makrostruktur) sowie anschliessend Inhalt und Aufbau von Wörterbuchartikeln (= Mikrostruktur). Einige Themen aus diesen beiden materialreichen und nach meiner Meinung am besten gelungenen Kapiteln: wieviel Lemmata enthalten die gebräuchlichen Wörterbücher, wie verteilen sich im Deutschen die verschiedenen Anfangsbuchstaben auf das Gesamtvolumen eines Wörterbuchs, wieviel Fachsprachliches ist aufzunehmen und nach welchen Kriterien, wie kann die alphabetische Anordnung der Stichwörter durch andere Ordnungsprinzipien ergänzt werden, was ist ein Lemma, und welche Textsegmente kann ein Artikel eines Wörterbuchs enthalten.

Darauf folgt ein wieder eher reflektierendes Kapitel 7: Was ist Lexikographie? Wieder werden zu «Lexikograph» und zu «Lexikographie» dieselben allgemeinsprachlichen Wörterbücher konsultiert, mit geringem Erkenntnisgewinn. Ein Indiz für die wenig stringente Gedankenführung in diesem Teil dürfte sein, dass mit knapp 30 Zeilen Abstand zweimal fast wortgleich derselbe Textabschnitt erscheint (S. 115f.), ein – gewiss extremes – Beispiel für die Redundanzen in diesem Buch. – Danach werden Definitionen von «Lexikographie» gemustert, die von sachkundigen Forschern formuliert worden sind. Dabei zeigt sich, dass die Fragen nach dem systematischen Ort dieser wissenschaftlichen Betätigung, nach ihrem Verhältnis zur Lexikologie, zur angewandten Linguistik und die Frage ihrer Wissenschaftlichkeit überhaupt von den verschiedenen Gewährsleuten verschieden beantwortet werden, wobei – wie in den neueren Wörterbüchern – die Tendenz zunimmt, «Lexikographie» als eine Wissenschaft zu sehen.

Das 8. Kapitel heisst «Lexikographie in der Praxis», aber es erscheint mir praxisfern. Wesentliche Tätigkeiten von Wörterbuchautoren, wie z.B. «abfassen, bearbeiten, zusammenstellen» werden nach ihren Wörterbuch-Definitionen behandelt. Ein Beispieltext (von Landau) aus Richtlinien für die lexikographische Praxis wird kurz zitiert und nicht analysiert, die «Entstehung von Wörterbüchern» wird ausführlicher besprochen. Wenn es, wie hier gesagt wird, nicht viele Berichte aus der Praxis der Lexikographen gibt,

dann hätte man doch einmal die Jahresberichte hinzuziehen können, die seit Jahrzehnten vom Schweizerdeutschen Wörterbuch angefertigt werden. (Übrigens fehlt auch in der Bibliographie die Studie von W. HAAS über «Das Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache» (Frauenfeld 1981.)

Mehr in seinem Element ist SCHAEDEr dann anscheinend wieder im 9. Kapitel: «Lexikographie in der Theorie.»

Das 10. und letzte Kapitel besteht aus einer recht umfangreichen Bibliographie, eingeteilt in «Bibliographien», «Wörterbücher», «Darstellungen zur Geschichte der deutschen Lexikographie und ihrer Erforschung», und «Darstellungen zur Theorie und Praxis der Lexikographie».

Ich gestehe, dass mich SCHAEDErS Buch stellenweise wenig befriedigt, und ich nenne einige solche Stellen. Der Text schliesst mit einem Zitat: «Le dictionnaire est une forme de communication»; anscheinend soll dieser Schluss auch durch seine Fremdsprachigkeit wirken, aber das Wort «forme» enthält einen banalen orthographischen Fehler. – Wie steht es mit dem Anfang des Buches? Er wird bestritten von einem längeren Wolfskehl-Zitat, das unkommentiert so beginnt: «Ein neues Buch zu erstehen, fordert heute gar keine Vorkenntnis. Man tritt einfach ins nächste bessere Gewölbe, seiss selbst im edelsten Dunkelpommern oder Uraltbayern. . . » Dass dieses «heute» nicht heute ist, merkt wohl jeder Leser. Im bibliographischen Nachweis wird ihm 1960 als Erscheinungsjahr des Bandes genannt, wodurch der zitierte Text aber auch noch nicht verständlich wird. Der Text ist natürlich früher, in den zwanziger Jahren, geschrieben worden, aber das sagt SCHAEDEr nicht. Und das scheint mir kein guter Umgang mit dieser (unkommentiert einführenden) Textstelle – vor allem nicht in einem Buch, in dem der Gestus der Genauigkeit gelegentlich etwas weitgehend vorgeführt wird. Einige Beispiele dafür:

Im Zusammenhang mit Anfragen, wie sie Sprachberatungsstellen erhalten, heisst es (S. 14): «Um semantische Verträglichkeiten geht es in der Anfrage, ‘ob das Wort *Mann* das Adjektiv *hübsch* als Attribut erhalten kann.’ Was in den sechziger Jahren noch ein Problem war, scheint heute keines mehr zu sein. Duden-GWB führt (als Folge dieser Anfrage vielleicht?) als Beleg an: ‘Es waren zwei junge Männer . . . , zwei hübsche Matrosen’ (Koeppen, Russland 203)». SCHAEDErS Bemerkung über Semantisches «heute» im Gegensatz zu den sechziger Jahren ist mir rätselhaft: KOEPPENs Buch, aus dem der Beleg stammt, erschien 1958; das Zitat aus der Anfrage, von der SCHAEDEr spricht, wurde 1968 gedruckt, schon mit dem Koeppen-Beleg; von irgendeiner historischen Veränderung im fraglichen Punkt sehe ich nichts. Oder: Der Verzicht auf eine Geschichte der deutschen Lexikographie wird so begründet (S. 48): «Dazu ist der Gegenstand zu umfänglich, in seinen Einzelheiten bisher auch nicht hinreichend genug erforscht. . . »

Mir scheint, «hinreichend» oder «genug» allein wäre genug. – Überhaupt «hinreichend»: Aufwendig wird die «Anstrengung des Begriffs» (Hegel) demonstriert, «die es bedeutet, eine nicht nur hinlängliche, sondern hinreichende Definition für *Wörterbuch* zu etablieren . . . » (S. 33). Diese Differenzierung von «hinlänglich» und «hinreichend» scheint mir abwegig.

Gewiss sind das nur Einzelstellen, die leicht zu korrigieren wären, wie auch die Dutzende von Druckfehlern (von denen hier nur die «Typologischen Besonderheiten» (S. 29) richtiggestellt seien, die «Typographische Besonderheiten» sind.) Trotzdem befremden Dinge wie «den bisher umfassenden . . . Versuch» (147), «Resümee» (145), «ich zitiere aus einer deutschen Übersetzung» (4), . . . «deren Resultat, das Wörterbücher» (8), «einem Fall lexicographischer Ehrerbietung» (16), «In Zweifelsfällen sind die im ‚Duden‘ gebrauchten Schreibweisen und Regel verbindlich» (16), «Interesse an ihren Produkten, den Wörterbüchern» (18), «. . . dass auch die ‚lexikalischen Einheiten‘ einer bestimmten Anordnung bedürfen, um überhaupt zu den Einzelinformationen gelangen zu können» (33), «die er im Verlauf seiner Ausführungen auch als mit den Bezeichnungen ‚Sprachwörterbuch‘ und ‚Sachwörterbuch‘ belegt» (44), «die – von KÜHN (1978) auf einem dem Buch als Faltblatt beigefügten Übersicht demonstrierte – Einteilung der Wörterbücher» (79), «ob ein Herkunftswörterbuch eine Wörterbuch . . . ist» (84), «unter dem Überschrift» (86) etc. Wenn der Text als Arbeitsbuch gedacht ist, dann sollte er soweit wie möglich korrekt sein. Nach meinen Erfahrungen reagieren Studenten – und für diese scheint das Buch am ehesten geeignet – auf Nachlässigkeiten in einem Arbeitsbuch ziemlich ablehnend.

Universität de Lausanne  
Section d'allemand  
CH-1015 Lausanne

Walter LENSCHEN

WOTJAK, B.; RICHTER, M.:

**Deutsche Phraseologie. Ein Übungsbuch für Ausländer.** Leipzig, Enzyklopädie, 1988, 152 S. ISBN 3-324-00304-0.

Die Phraseologie, die sich als wissenschaftliche Teildisziplin erst sehr spät etablierte, obwohl das Interesse an «festen Wortverbindungen» schon lange besteht (vgl. die diversen Sprichwörter- und Redensartensammlungen bereits seit Luther, ferner die Zusammenstellung sog. «geflügelter Worte»),

erfreut sich seit einigen Jahren zunehmender Beliebtheit bei Deutschlektoren, -lehrern und -lernern. Bei der lustbetonten Vermittlung phraseologischer Wendungen – in Veranstaltungen der Weiterbildung gehören die Phraseologismen neben dem Konjunktiv zu den Wunschthemen der Lehrer – kam es aufgrund der Nichtbeachtung von Verwendungsbeschränkungen wie beim Konjunktiv nicht selten zu falschen Generalisierungen und Übertreibungen. Dies hatte zur Folge, daß von Lernern unangemessen viele Phraseologismen und diese oft situations- und partnerunangemessen gebraucht wurden. Am häufigsten finden der umgangssprachliche, z.T. auch saloppe Charakter und die Expressivität vieler Phraseologismen, d.h. ihre stilistische Markierung, zu wenig Beachtung, was zu Stilbrüchen in der Lernerrede führt; so sagte z.B. eine junge ausländische Dame in einem Hochschulferienkurs nach ihrem großen künstlerischen Erfolg im Rahmen eines feierlichen, offiziellen Empfangs durch den Rektor der Universität von der Bühne aus: «Ach, ich habe noch eine ganze Menge auf der Pfanne!»

Dem Germanisten und Deutschlehrer bzw. -lektor können seit einiger Zeit Publikationen empfohlen werden, die ihm bei der Entscheidung hinsichtlich der Verwendung von Phraseologismen Hilfestellung geben können. Aus der DDR stammen zwei neuere Werke mit dieser Zielrichtung: die «Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache» von W. FLEISCHER (VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1982) und das vorliegende Übungsbuch, das dazu beitragen will, die Ergebnisse neuerer linguistischer Forschungen in Lehr- und Übungsmaterialien einzubringen.

Das Büchlein hat sowohl Einführungs- als auch Übungscharakter, d.h., in den einzelnen Kapiteln werden in Gestalt von kurzen, auf das Wesentliche beschränkten, verständlich geschriebenen Einleitungen wichtige Aspekte des Charakters und Gebrauchs von Phraseologismen behandelt. So befaßt sich Kapitel 1 mit der Form und der Bedeutung von Phraseologismen (innere Komponentenstruktur – paradigmatische und syntagmatische Beziehungen), Kapitel 2 mit dem relevanten Problem des Verhältnisses von Phraseologismen und Text (spezifische Wirkungsmöglichkeiten und Verwendungsbeschränkungen von Phraseologismen); Kapitel 3 zeigt, wie mit Phraseologismen Wortspiele zustande kommen können; Kapitel 4 (Phraseologismen und Sprachvergleich) macht interlinguale Äquivalenzbeziehungen bewußt; Kapitel 5 fragt nach der Herkunft ausgewählter Phraseologismen, und Kapitel 6 versteht sich als ein Exkurs zu kommunikativen Formeln (Phraseologismen als festgeprägte Sätze vom Typ «Da liegt der Hund begraben.»). Die mündlich oder schriftlich auszuführenden, variablen Übungen in den einzelnen Kapiteln sind stets an kommunikative Aufgaben gebunden und zielen nicht zuletzt auf die Weiterentwicklung des

Sprechens. Die geschickt ausgewählten, landeskundlich orientierten Texte, Bilder und Beispiele bieten sprechechte und problemorientierte Stimuli.

Das Buch ist nicht zuletzt für das Selbststudium geeignet, denn der Lerner kann in einem Schlüssel im Anhang überprüfen, ob die von ihm gefundenen Lösungen richtig oder falsch waren. Im Anhang findet der Benutzer ferner alle (ca. 800) in den Texten und Übungen vorkommenden Phraseologismen in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt, erklärt und stilistisch gekennzeichnet, so daß das Werk auch Nachschlagecharakter hat.

Den Verfassern kann bescheinigt werden, daß sie mit ihrem Büchlein tatsächlich keine offenen Türen eingerannt oder Wasser ins Meer geschüttet bzw. Eulen nach Athen getragen, sich nicht im Ton vergriffen und bloß viel Staub aufgewirbelt, sondern ins Schwarze getroffen haben.

Friedrich-Schiller-Universität  
Wissenschaftsbereich Germanistik für Ausländer  
DDR-6900 Jena

Gerhard WAZEL