
BEIHEFTE ZUM ORBIS LINGUARUM



Neisse
Verlag

LINGUISTISCHE TREFFEN IN WROCŁAW

Linguistica et res cotidiana

Herausgegeben von Iwona Bartoszewicz • Joanna Szczek • Artur Tworek



Linguistica et res cotidianae

Linguistische Treffen in Wrocław
vol. 2

Linguistica et res cotidianae

herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz / Joanna Szczęk / Artur Tworek



Neisse
Verlag

Wrocław – Dresden 2008

Beihefte zum ORBIS LINGUARUM

Herausgegeben von Edward Białek und Eugeniusz Tomiczek

Band ??

Linguistica et res cotidianae

Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 2

Herausgegeben von Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczęk und Artur Tworek

Gutachter

Andrzej Kątny

Umschlaggestaltung

Paulina Zielona

DTP-Gestaltung

Paweł Wójcik

Niniejsza publikacja ukazała się dzięki wsparciu finansowemu
Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego, Dziekana Wydziału Filologicznego
oraz Dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej

Dieses Werk ist durch den Rektor der Universität Wrocław, den Dekan der Philologischen Fakultät
und den Direktor des Instituts für Germanische Philologie finanziell gefördert worden

© Copyright by Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
Wrocław – Dresden 2008

ISSN 1426-7241

ISBN 978-83-7432-???-?

ISBN 978-3-940310-??-?

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław, tel. +48 71 342 20 56, fax +48 71 341 32 04
e-mail: oficyna@atut.ig.pl, www.atut.ig.pl

Neisse Verlag, Neustädter Markt 10, 01097 Dresden,
Tel. 0351 810 7090, Fax 0351 810 7346,
www.neisseverlag.de, mail@neisseverlag.de

Inhalt

VORWORT	9
THEOLINGUISTIK.	11
MICHAEL THIELE	
Sprechakte beim Predigen	13
ALBRECHT GREULE	
Emotionen in der deutschen Sakralsprache	25
JÓZEF JAROSZ	
Das Bild des Lebens und des Todes in den dänischen Grabinschriften	33
LUIZA ŚNIADECKA	
Der Hirtenbrief als Textsorte unter funktionalem Aspekt (am Beispiel der Hirtenbriefe zur Fastenzeit von Wolfgang Haas, Erzbischof von Vaduz)	49
ELŻBIETA KUCHARSKA-DREISS	
Mensch und Gott in deutschen und polnischen Predigten der Gegenwart (an ausgewählten Beispielen).	61
SPRACHE IM GEBRAUCH	73
ANNA BUCZAK-KALINOWSKA	
Deutsch-polnische Kulturunterschiede im Kommunikationsverhalten am Beispiel der Internetseiten von deutschen und polnischen Unternehmen.	75
JAROCHNA DĄBROWSKA-BURKHARDT	
Der politische Diskurs und seine Metaphorik am Beispiel deutscher und polnischer Zeitungstexte über die EU-Verfassungsreferenden 2005	83
ADAM GOŁĘBIEWSKI	
Zur bildlichen Darstellung der politischen Situation in Deutschland nach den Bundestagswahlen 2005 in der <i>tageszeitung</i>	95
MICHAİL L. KOTIN	
Hat Sprachpragmatik eine ontologische Dimension?	103
ELIZAVETA KOTOROVA	
Kommunikativ-pragmatisches Feld als Modell des kulturbezogenen Redeverhaltens	113

ŁUKASZ KUMIĘGA	
Diskursivität: Konzeptionen, Theorien und Praxis	121
MARCIN MACIEJEWSKI	
Unternehmenswebsites aus textlinguistischer Sicht	131
IDA NAĐOVÁ	
Das Wort und seine Veränderungen in der Sprache der Zeitungen	143
ROMAN OPIŁOWSKI	
Intertextuelle Montagen, Mischungen und Metamorphosen von Textsorten in Werbetexten	149
MAGDALENA ŻYŁKO-GROELE	
Das Bewerten in Musikkritiken – eine semantische und pragmatische Frage.	163
INTERKULTURELLE ASPEKTE IN DER GLOTTOPÄDAGOGIK.	173
MAGDALENA BIAŁEK ANNA GACKOWSKA	
Inhaltliche Bestimmung der interkulturellen Kompetenz polnischer Fremdsprachenlehrer(innen) – ein Versuch.	175
ROMAN LEWICKI	
The European cooperation project COALA and its impact on communication and language promotion in training Polish pre-school teachers and their instructors.	183
MAGDALENA LISIECKA-CZOP	
Kinderwörterbücher – ein Stiefkind der deutsch-polnischen Lexikographie?	191
HEIDEMARIE SARTER	
Austausch und Partnerschaft als Tandem-Arbeit mit modernen Medien auch im Frühen Fremdsprachenunterricht	199
ARTUR STOPYRA	
Jugendmusik als Hilfsmittel zur Beschäftigung mit der Jugendsprache im Deutschunterricht	205
INTERKULTURELLE ASPEKTE IN DER GLOTTODIDAKTIK	215
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ	
Methodisch-didaktische Postulate zur Ausbildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz im universitären DaF-Unterricht in Polen .	217
ZOFIA CHŁOPEK	
Intercultural education in a foreign language classroom: Preparing our learners for participation in the multicultural world	229
ANNA KONIECZNA	
The double social world of a bilingual	241

MIECZYŚLAWA MATERNIAK	
<i>Storyline Approach</i> und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Wie kann man mit einer <i>Storyline</i> für interkulturelle Aspekte sensibilisieren?	.247
PAVLA NEČASOVÁ	
Auffassung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht auf Grund der Analyse von Kurrikula seit dem Jahre 1869 bis zur Gegenwart auf dem Territorium der Tschechischen Republik	.257
MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ	
Die interkulturell-kommunikative Begegnung während der komplexen Projektaufgabe – Schüleraustausch	.263
MAGDALENA PIEKLARZ	
Zu den Wechselbeziehungen von Stereotyp und Affekt in der universitären Fremdsprachenvermittlung – empirische Befunde . . .	.273
MAŁGORZATA SCHIER	
Tandemlernen als ein Weg zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Schülerautonomie	.287
EINSATZ VON FACHTEXTEN IM UNTERRICHT.	
RECHTSSPRACHE, SPRACHE DER MEDIEN...	.297
SAMBOR GRUCZA	
Instrumentalisierung von (Fach)Texten in der Ausbildung von (Fach)Übersetzern und (Fach)Dolmetschern – Grundannahmen . .	.299
VĚRA HÖPPNEROVÁ	
Erhöhen oder steigern? Verben für Wachstum oder Rückgang im Wirtschaftsdeutsch.	.311
MONIKA KOWALONEK	
Einige Bemerkungen zum medizinbezogenen DaF-Unterricht	.323
IDA NAĐOVÁ	
Einige Bemerkungen zu den Spezifika der Terminologie in den Dokumenten der EU	.335
MAŁGORZATA OSIEWICZ-MATERNOWSKA	
Muss man Jura- bzw. Juristentexte verstehen, um sie übersetzen zu können?	.339
PAWEŁ RYBSZLEGER	
Organisatorische Funktion von Partikeln in deutschen massenmedialen Texten am Beispiel Talk-Show	.349
GERALD G. SANDER	
Braucht Deutschland ein Gesetz zum Schutz der deutschen Sprache?. . .	.361

RAFAŁ SZUBERT	
Rechtsübersetzung bzw. Rechtsvergleichung – eine hermeneutische Herausforderung.	373
MONIKA WITT	
Kulturelle Prägung wissenschaftlicher Texte im Studium	381
TRANSLATORIK, THEORIE UND PRAXIS DER ÜBERSETZUNG	
SUSANNE GÖPFERICH	
Empirische Methoden zur Bestimmung von Translatqualität im funktionalen Paradigma.	393
MAGDALENA JUREWICZ	
Deutsch als Lingua Franca in interkulturellen Geschäftssituationen am Beispiel niederländisch-polnischer Gespräche in der Metallbranche . .	411
ANNA MAŁGORZEWICZ	
Kognitive und übersetzerische Strategien des Translators im transkulturellen Verstehens- und Kommunikationsprozess am Beispiel literarischer Übersetzungen.	419
PETER ÖHL	
Althochdeutsche Literatur im Rahmen einer Theorie der Translation. . .	431
PETRA SZATMÁRI	
Realien in der interkulturellen Linguistik und Übersetzungswissenschaft (anhand der Übersetzung einer Erzählung von Th. Mann).	445
LECH ZIELIŃSKI	
Ist das Konsultieren von Fachleuten beim Übersetzen von Fachtexten immer noch notwendig? Einige Überlegungen zur Verdrängung der Konsultationen durch das Internet.	457
TANJA ŽIGON	
Sprachtransfer als Kulturtransfer im 19. Jahrhundert in Krain	469

Vorwort

Der vorliegende Band, betitelt: *Linguistica et res cotidianae*, enthält Artikel der bedeutenden germanistischen Linguisten, die im Februar 2006 an einer durch das Institut für Germanische Philologie der Universität Wrocław organisierten internationalen Konferenz teilgenommen haben, und ist komplementär mit dem 2007 erschienen: Band 1: *Fundamenta linguisticae*. Die Thematik dieser Konferenz: „Ohne Sprachen wäre Europa ein leerer Begriff – Deutsch als eine Sprachbrücke im vereinten Europa“ hat die Freunde der germanistischen Linguistik zu einer aufschlussreichen wissenschaftlichen Diskussion zum Platz, der Rolle und Entwicklungsperspektiven der linguistischen Forschungen in dem so definierten Bereich angeregt.

Der hier erwähnte erste Band der neuen linguistische Serie „**Linguistische Treffen in Wrocław**“, die im Rahmen der durch das Institut für Germanische Philologie der Universität Wrocław geführten Reihe „Beihefte zum *Orbis Linguarum*“ herausgegeben wurde, hat Ergebnisse systemorientierter Forschungen präsentiert.

Band 2 dergleichen Serie, den wir den Lesern eben anbieten möchten, dokumentiert den Verlauf dieser Diskussion, dieses Mal mit dem Schwerpunkt: Aspekte und Untersuchungsdimensionen des Deutschen als Mittel der Kommunikation in verschiedenen Lebenssituationen. Die weitgehende Analyse des Sprachgebrauchs in authentischen Situationen ermöglicht einerseits unser Wissen über die Eigenarten der natürlichen Sprachen, in diesem Fall des Deutschen, ständig zu ergänzen und zu verifizieren, andererseits aber veranlasst die Forscher, sich mit dem Problem der Normen und Regeln des Sprachgebrauchs zu befassen. Als ein besonders interessantes Problem erscheint dabei die Frage nach der Relation zwischen der sog. grammatischen Norm und der pragmatischen Norm der Sprache. Daneben erweisen sich die Wechselbeziehungen, aber auch Spannungen, die sich sowohl zwischen diesen zwei Bereichen, als auch zwischen den Betrachtungs- und Interpretationsweisen der dabei auftauchenden Probleme schnell bemerken lassen, als ein separates und wegen seiner unbestrittenen Wichtigkeit zu ergründendes Problem.

Wir hoffen, dass auch die weiteren Bände von *Linguistischen Treffen in Wrocław* ihren Beitrag dazu leisten werden.

die Herausgeber

Theolinguistik

MICHAEL THIELE

Sprechakte beim Predigen

1. Fachsprache Predigt?

Selbst wenn es keine religiöse Sprache gibt, sondern immer nur religiöse *Verwendung* von Sprache, so lassen sich doch predigttypische Merkmale aufweisen, die den ‚Typ Predigt‘ substantiell ausmachen und eine fachsortenspezifische Einordnung ermöglichen. Es liegt allerdings nur eine Fachsprache *im weiteren Sinne* vor, da die Begriffe, selbst wenn es sich um religiöse Fachbezeichnungen handelt, nicht, wie bei Fachsprachen *im engeren Sinne* üblich, terminologisch festgelegt sind. Vielmehr sind die religiösen Begriffe – und genau das macht ihren Charme und Reiz aus – im Gegensatz zu den eindeutigen theologischen Termini oft erst noch unbestimmt, oder sie werden im religiösen resp. homiletischen Diskurs konventionell, beziehungsweise werden sie dann jeweils neu vereinbart und mit Inhalt gefüllt (Vogel 2004, 89–91); sie werden neu konditioniert: Religiöses Sprechen ist Sprechen in Modellen, um eine neue Situation zu erreichen (de Pater 1983, 206); es „intendiert jede Predigt eine Veränderung der konventionellen Sichtweise, indem sie das usuelle Modell in ein konkretes und differenzierteres mentales Bild überführt: Sie präsentiert [...] eine neue, einmalige Perspektive auf die Situation“ (Hermelink et al. 1995, 237). Die inhaltliche Füllung vollzieht sich in predigttypischen Sprechakten.

Das Verständnis des religiösen Sprechens wurde durch die Sprechakttheorie beträchtlich erweitert. Wenn die Sprachlichkeit des mythischen Seins in der Religion reflexiv wird, wenn das sprachliche Bewusstsein zur Bewusstheit von Sprache wird (Moxter 1994, 240), dann kommt in der Theorie der religiösen Sprechakte Theologie auf den sprachlichen Begriff. Die *sprechakttheoretische Kehre* in der Theologie (Heimbrock 1998a, 182), welche die Phase der Theolinguistik einleitete, hat tiefe Bedeutung nicht nur für die homiletische, sondern auch für die exegetische Arbeit der Theologen (Klaus 1977, 169). Die homiletische Arbeit der Predigt ist jedoch das allererste Feld für eine sprechakttheoretische Reflexion; denn dort wird Religion alltagspraktisch und ist Lebenshilfe. In der Predigt will der Prediger über Gott sprechen. Wenn Predigt Rede des Menschen ist, in der das Divine zur Sprache kommt (Josuttis 1998, 172), so fragt es sich schon, wie das denn geschieht. In welchen Akten kommt das Göttliche zu Sprache? Wie geschieht das, wenn das Numinose in der Homilie sprachlich wird? Wie wird es *für die Menschen* Wort?

Es ist unbedingt erforderlich, bei der Klärung der Fachsprachenfrage die pragmatische Dimension zu berücksichtigen. Die Einbeziehung der Sprechakttheorie soll dazu dienen, „die Kriterien der wissenschaftlichen Erfassung des Phänomens ‚Fachsprache‘ – vorzugsweise auf der mündlichen Ebene – zu erweitern, um [...] relevante Strategien, Handlungs- und Ablaufmuster der fachlichen Interaktion aufzeigen zu können“; das ist insofern von Wichtigkeit, „als die spezifische sprachliche Ausprägung in den einzelnen Fachkommunikationstypen, also deren Fachstil, nicht willkürlich, sondern von interaktiven Zielen sowie der sozialen und fachlichen Position der Gesprächspartner und der jeweiligen Redekonstellation abhängig ist“ (Löning 1985, 141). Der Fachmann resp. die Fachfrau stehen vor dem Problem, ihnen selber deutliche theologische Sachverhalte und theologische Fachtermini in Gemeinsprache und allgemein verständliche Äußerungen übersetzen zu müssen. Dies ist für den Experten nicht selbstverständlich ein problemloser Vorgang, gilt es doch, die spröde Theologie in dynamische Sprechakte umzusetzen, welche die Hörer in eine *actio* versetzen (die eine *re-actio* ist). Die dabei relevanten und für die pragmatische Textsorte Predigt typischen Sprechakte sollen hier benannt werden. Dabei steht das Wort ‚Sprechakte‘ im Plural. Denn: Gibt es einen typischen Sprechakt ‚predigen‘? Wohl kaum, es sei denn im umgangssprachlichen Sinne von: „Ich predige dir jetzt schon seit fünfzehn Minuten, dass du endlich in die Gänge kommst!“ Also im pejorativen Sinne von ‚ausschelten, eine Gardinenpredigt halten‘. Nur dies dürfte ein Sprechakt im engeren Sinne sein. Die auf das Sakrale bezogenen Begriffe ‚predigen‘ und ‚Predigt‘ umfassen hingegen in einer einzigen Homilie gleich eine ganze Menge von einzelnen Sprechakten bzw. einen dominierenden speziellen Akt wie trösten, zusprechen, loben, feiern, verheißen – je nach Anlass und Typ der Predigt.

2. Die Dreieinigkeit in der Vierheit des Sprechens

Alle Dimensionen des Sprechens kommen in der Predigt zur Wirkung. Landläufig glaubt man, eine Äußerung habe nur einen *Informationswert*. Man glaubt, sie habe nur eine *explizite* Botschaft. Sie enthält weit mehr. Neben der ausdrücklichen *Message*, gebunden an den verbalen Wortlaut, *expressis verbis* formuliert, hat sie *implizite* Botschaften. So hat es der Psychologe Karl Bühler in seinem *Organonmodell* erschlossen (1982, 24–33). Jede Äußerung hat vier Ebenen. Sie machen die *Struktur einer Botschaft* aus. Diese umfasst: 1. Information (ich sage *etwas*), 2. Selbstmitteilung (ich gebe von mir, d. h., ich gebe *von mir*), 3. Beziehung (ich sage *für jemanden*), 4. Appell (ich *will etwas* vom anderen). Bühler geht allerdings nur von drei Seiten der Nachricht aus: Darstellung (= Information), Ausdruck (= Selbstmitteilung), Appell. Paul Watzlawick hat nur zwei Aspekte der Sprachäußerung pointiert: die Sach- und die Beziehungsebene (1990, 53–56). Die Leistung von Friedemann Schulz von Thun besteht darin, Bühler und Watzlawick zum Quartett der Äußerungsfunktionen gemixt zu haben (1989). Es fällt allerdings äußerst schwer, Selbstmitteilungs- und Beziehungsebene

strikt zu trennen. Insofern ist letztlich das Gedankengebäude Bühlers als substantielles Modell anzusehen.

3. Predigtebenen

Wie können wir das Ebenenmodell auf die Predigt übertragen? Über die rhetorisch-analytische Anwendung hinaus – die Lehre von den vier Ebenen hilft uns als Redner oder Rednerin, die Wirkung unserer Aussagen besser einzuschätzen, und hilft uns als Zuhörer oder Zuhörerin, Aussagen in ihrem Wert besser zu durchschauen und zu erkennen – lässt sich redepsychologisch sagen, dass der Zuhörer umso mehr Informationen auf der Inhaltsebene wahrnehmen und aufnehmen kann, je mehr das Beziehungsmoment aufgeht, die Beziehungsebene also richtig strukturiert ist, je mehr die Beziehung glückt, dem Prediger also Wertschätzung entgegengebracht wird (Schrüfer 1998, 138). Wenn wir die vier Aspekte der Botschaft auf die Frohe Botschaft beziehen und nach den homiletischen Parallelen zu den vier Ebenen einer ‚normalen‘ Äußerung fragen, so lassen sich anhand der Theorie der Ebenen vier Fragen an die Homilie stellen, die erhellend wirken können bei der Recherche, wie Predigt sich in Kommunikationszusammenhängen gestalten lässt.

Wie können wir Gott auf der Informationsebene aussagen?

Die Inhaltsebene erscheint homiletisch als ganz spezieller Gegenstandsbezug des Sprechens. Da der ‚Gegenstand‘ der predigenden Sprache der Glaube und die Beziehung des Menschen zu Gott ist, Gott aber letztlich unaussagbar bleibt, weil er nicht Gegenstand, sondern Grund und Horizont aller Gegenstände ist, muss jeder Versuch seiner sprachlichen Objektivierung unzureichend erscheinen. Die Sprache der Predigt kann Gott nur analog-metaphorisch zu erfassen versuchen in Erzählung, Bildsatz, Gleichnis, Paradox, anthropomorphen Glaubenssätzen, analog zu unserem Leben und Denken. Die ‚Sach‘information der Predigt sagt sich gut als *narratio* oder *metaphora* aus.

Wie manifestiert sich die Selbstmitteilung des Predigers?

Die Selbstkundgabe des Predigers dokumentiert sich im Zeugnis. Zeugnis gibt dabei aber nicht nur der bezeugte Glaube, sondern ‚zeugnisgebend‘ sind auch die Stimme, die Sprechmelodie, die Intonation, die Lautstärke, die Sprechgeschwindigkeit des Homileten, ferner sein Stil, sein Wortschatz, seine Syntax. All diese Elemente müssen zueinander passen und machen die Authentizität des Predigers aus. Nur wenn die verschiedenen Dimensionen der Predigerpersönlichkeit kongruent sind, entsteht die Glaubwürdigkeit des Zeugen, der seine Sache *über-zeugend* unter den Mitmenschen vertritt. Nur wenn der Prediger predigend er selbst ist, zeigt sich Aufrichtigkeit als kundgebende Kategorie der Verkündigung. Aus ihr und seinem kirchlichen Auftrag

ergibt sich im Sinne des beglaubigten Zeugnisses eines Gewährsmannes seine Autorität. ‚Predigen‘ ist oft die Übersetzung des griechischen *kerýssein* ‚Zeugnis ablegen‘. Im Zeugnis erlangt der Predigende Autorität über Autorschaft. Im Zeugnis autorisiert er seine Homilie. Die Selbstoffenbarung des Homileten äußert sich demnach als *testimonium* oder *auctoritas*.

Was passiert homiletisch auf der Beziehungsebene?

Die Beziehungsebene wird homiletisch gefüllt mit Zuwendung, Zuneigung und Begegnung. Dies Sich-Begegnen kann sich in den unterschiedlichsten Sprechakten vollziehen, im Scherzen, Provozieren, Versprechen, Verheißen, Zusprechen, Einander-Helfen. Hier geht es immer um die beteiligten Subjekte, die sich gegenseitig Impulse geben und so Energien freisetzen. In der Paraklese kommt die Zuwendung zu ihrer Vollendung. Die Paraklese der Predigt ist allerdings oft Trost- und Mahnwort gleichermaßen. Das also ist der Blickpunkt der *communicatio* oder *consolatio*.

Wie realisiert sich der Appell in der homiletischen Situation?

Gott lässt sich ein auf die *conditio humana*, die Situation des Menschen. Gott teilt mit dem Menschen sein Leben. Die klärende Homilie klärt die Situation des Individuums und macht sie zu einer Situation, die zu bewältigen ist. Das klärende, aufdeckende, kritische, unheil- oder heilansagende oder heilbringende Wort ist die prophetische (divinatorische) resp. evangelische Rede der Schrift und des auslegenden Homileten. Prophetisch heißt nicht nur seherisch, Zukünftiges vorausschauend und weissagend, sondern auch in göttlichem Auftrag und aus numinosem Drang heraus redend. Es heißt nicht nur ekstatisch und religiös-verzückt sich auslassend, sondern auch das Volk lehrend, es in allen seinen inneren und äußeren Angelegenheiten beratend, es also innen- und außenpolitisch unterweisend, ihm strafend und warnend zur Seite stehend. Prophetische Rede ist Rede, die dazu anhält, „recht aufzuwachen“ (Iwand 2004, 497). Das gilt auch christianisch. Auch dort ist prophetische Rede ‚kritische Rede‘. Prophetische Rede – des Alten wie des Neuen Bundes – ist Anrufung des Menschen und Appell an den Menschen (Sobotta 1968, 91). In der Kommunikation erst kommt die Prophetie zum Tragen; nur in der kommunikativen Situation vermag das prophetische Wort zu wirken und sie aufzubrechen, sie transluzent zu machen für das angesagte Heil. Wirkmacht kommt dem Propheten nur in der konkreten kommunikatorischen Situationsbezogenheit zu. Der Prediger will den Hörer für etwas gewinnen. Darin äußert sich die Appellstruktur der Predigt. Letzten Endes gilt es die Welt zu verändern. Dafür wirbt der Verkünder beim Hörer. Metanoia des Bewusstseins und der Praxis, Umkehr des Denkens und des Tuns sind Ziele christlicher Verkündigung. Nur auf der Basis des evangelischen Trostes ist ein geschwisterlicher Imperativ möglich. Dann fallen Appellation und evangelische Rede zusammen. Das ist die Perspektive von *prophetia* und *euangelium* und *appellatio* (Zerfaß 1970).

4. Akte auf den Ebenen

Der Sprecher kann klar machen, auf welcher der vier Ebenen er seine Primärbotschaft ansiedelt. Zu Hilfe kommen ihm bei diesem Unterfangen vor allem Verben, die den vorherrschenden Sprechakt bezeichnen und damit die Ebene markieren, auf denen der Predigende seine Botschaft primär meint. Wenn er sagt „Ich rufe auf“ oder „Ich erwarte“, so wird ein Appell im Vordergrund stehen. Will man also den vier Aspekten einer Nachricht bestimmte Sprechakte zuordnen, so kann man gemäß Habermasscher Nomenklatur zu folgender Überlegung kommen (Habermas 1995, 427–452; Bukowski 1990):

4.1. Sprechakte auf der Informationsebene

Hier werden wir *Konstativa* auffinden. Die konstativen Sprechakte erheben einen Wahrheitsanspruch; ihnen ist das Postulat anhängig, dass die Welt den Worten entspreche. Das ist die Kategorie informativer Faktizität, der Sachinhaltsaspekt. Es werden Verben auftauchen wie: ich beharre auf, behaupte, bemerke, berichte, beschreibe, bestehe auf, bestimme, beteuere, betone, bezeichne, deute an, erhalte, erkläre, erwähne, erzähle, führe an, führe auf, führe aus, gebe an, halte fest, informiere, komme zu sprechen auf, konstatiere, lasse durchblicken, lasse einfließen, lehre, lege dar, mache bekannt, mache kenntlich, male aus, markiere etwas als, melde, merke an, nenne, sage, sage an, sage aus, schildere, schneide an, setze fest, setze in Kenntnis, signalisiere, skizziere, spreche an, spreche aus, stelle dar, stelle eine Behauptung auf, stelle fest, stelle klar, trage vor, umreiß, vergleiche, verleihe Nachdruck, zähle auf.

Nicht von ungefähr und nicht zu Unrecht ist der konstatierende Sprechakt, sofern er behauptet, heute anrühlich geworden. Behauptungen werden in der Regel vom Publikum einfach nicht akzeptiert. Akzeptabel ist der behauptende Sprechakt allein in einer gemeindlichen Situation, in der die Beziehungsebene ‚stimmt‘, wenn sie also geprägt ist von wechselseitiger Achtung und gegenseitigem Verstehen. Obwohl in der Krise, tauchen *verba constativa* dennoch in Predigten immer wieder signifikant häufig auf (Bukowski 1990, 64). Die Frage ist, ob so viele behauptende Sprechakte überhaupt nötig sind. Denn die Behauptungen sollen ja im besten Fall nicht einfach Behauptungen sein, sondern Antworten auf Fragen, die die Gemeinde stellt oder die in der Gemeinde virulent sind. Insofern ist bei der Predigtpräparation die Überlegung anzustellen, ob die angestrebte Behauptung in der Gemeindeöffentlichkeit eigentlich fraglich ist. Ist sie das nicht, besteht die Gefahr, dass der Predigende Antworten auf Fragen gibt, welche die Gemeinde gar nicht stellt, oder dass er sie mit fraglosen Wahrheiten einschläfert. Von daher kann die Theorie der Sprechakte schon bei der Predigtvorbereitung helfen, indem sie den Prediger anhält, zu fragen und zu überprüfen, ob der Sprechakt des Behauptens der homiletischen Situation angemessen ist oder nicht.

4.2. Sprechakte auf der Selbstmitteilungsebene

Die *Expressiva* stehen für den Selbstausdruck des Sprechers. Es sind Verben der Selbstdarstellung, Verben der Wahrhaftigkeit, der Subjektivität und Authentizität der Person, Verben der Aufrichtigkeit und Selbsttransparenz. Besonders die Aufrichtigkeit taugt dazu, tendenziell symmetrische Kommunikation herzustellen. Bei der Predigt hat der Sprecher ja Situationsmacht. Diese kann er herunterspielen, indem er den Gleichheitsgrundsatz herausstellt – alle Menschen sind vor Gott gleich – oder indem er eigene Schwäche oder Sündhaftigkeit einräumt. Unverzerrte Interaktionsbedingungen sind die Prämissen für repressionsfreie Kommunikation. Die kann der Prediger durch expressive Sprechakte zu erzeugen suchen. Zu den *verba expressiva* zählen: ich baue darauf, bedanke mich, bedauere, befürchte, begrüße, beichte, bekenne, beklage, bereue, beteuere, bezeuge, danke, enthülle, erhoffe, eröffne, gebe zu, gestehe, gestehe ein, hoffe, lasse zu, lege ein Geständnis ab, lege offen, lege Zeugnis ab, offenbare, räume ein, rechne damit, sage zu, setze auf etwas, spekuliere darauf, steuere bei, träume von etwas, versichere, vertraue an, vertraue auf, verzichte auf.

4.3. Sprechakte auf der Beziehungsebene

Die *Kommunikativa* gestalten die Beziehung, die *communio* zwischen Verkündiger und Hörer. Kommunikative Sprechakte transportieren den pragmatischen Sinn des je einzelnen Sprechens überhaupt. Über sie tritt der Prediger in Kontakt zur Gemeinde oder zu Gemeindegliedern bzw. verhält sich gegenüber Phänomenen in der Gemeinschaft. *Verba communicativa* sind Ausdrücke wie: ich akzeptiere (was aus der Gemeinde kommt), antworte, beanstande, befrage, beruhige, bestätige, bestreite, entgegne, erhebe Widerspruch, erkenne an, erkundige mich nach, erlaube, ermutige, erwidere, fechte an, feiere (Gott mit der Gemeinde), frage, gebe Kontra, gebe zu bedenken, halte dagegen, heiße gut, heitere auf, kontere, lade ein zu, lehne ab, lobe (Gott oder die Gemeinde), muntere auf, pflichte bei, protestiere, spreche zu, stärke, stelle in Frage, stimme überein mit, stimme zu, trete entgegen, tröste, verheiße, verspreche, wende ein, widersetze mich, widerspreche, willige ein.

4.4. Sprechakte auf der Appellebene

Regulativa geben den Sinn von Sätzen wieder, was ihre praktische Anwendung, ihre *appellatio*, betrifft. Die regulativen Sprechakte wollen die Welt so ‚regeln‘, dass sie den Worten entspreche; sie wollen umgestalten, umwandeln, fordern zum Handeln auf, haben appellativen Charakter. Auch die prophetischen Sprechakte des Warnens und Ins-Gewissen-Redens lassen sich finden, allerdings ebenso die ‚evangelischen‘ Sprechakte des Bittens und freundlichen Ersuchens. *Verba regulativa* sind: ich appelliere, beauftrage, beschwöre zu tun, bitte, bitte mir aus, ermahne, ersuche, fordere auf, gebe die Anweisung, halte an zu, lese die Leviten, mahne, ordne an, rate ab, rede ins Gewissen, rufe auf, spreche die Warnung aus, treffe die Anordnung, untersage, verbiete, verfüge, warne.

4.5. Verdeckte Appelle

Manchmal weiß der Prediger gar nicht, dass er appelliert – dann lauern Kommunikationsgefahren. Gerade wenn er Konstativa benutzt, kann es sein, dass er implizit stark appelliert, also einen verdeckten Appell äußert, ohne dass es ihm bewusst wäre. Was meint der Prediger denn wirklich, wenn er konstatiert: „Diejenigen, die in den Neuen Bund aufgenommen sind, können auf Christus vertrauen“? Will er trösten und der Gemeinde zusprechen: „Ihr könnt auf Christus vertrauen“? Oder will er etwas versprechen? „Ich verspreche euch, dass ihr auf Christus vertrauen könnt.“ Oder intendiert er nicht tatsächlich einen Sprechakt mit *verbum regulativum*? „Ich fordere euch auf: Vertraut auf Christus!“ Oft wird eine Predigt dadurch, dass sie indikativisch-konstativ formuliert, unverbindlich und bietet dem Zuhörer die willkommene Chance, sich auf diese Unverbindlichkeit zurückzuziehen. „Da gibt es nicht mehr Juden und Heiden, Sklaven und Freie, Mann und Weib. Denn alle bildet ihr eine Einheit in Christus Jesus.“ Eine Gemeinde, die dieses Wort des Galaterbriefes [3,28] ernst nimmt, kann beim Problem der immer noch existierenden Rassendiskriminierung nicht neutral bleiben. Sie muss vielmehr alles tun, was in ihrer Macht steht, um den diskriminierten schwarzen Brüdern und Schwestern in der Abschiebehaft zu ihrem Recht zu verhelfen.“ Der direkte Appell, explizit gemacht, hätte besagt: „Ich appelliere an euch: Verhelft den Afrikanern in Abschiebehaft zu ihrem Recht!“ Er hätte die Gemeinde viel stärker zumindest zu expliziten Reaktionen provoziert. Befragt, warum sie nicht den direkten Appell formulieren, tun die Prediger dar, sie fürchteten, mit einer unmittelbaren Aufforderung den Gemeindegliedern zu nahe zu treten, man wolle sie nicht mit Appellen erschlagen, vielmehr ihnen die Freiheit belassen, das, was der Prediger konstatiere, selbst in Handlung umzusetzen. Genau damit aber verliert die Intention ihre Wirkung; denn die Freiheit abzulehnen hat der Hörer allemal. In Wahrheit dürften die Prediger fürchten, sich angreifbar zu machen. Insofern ist es nicht nur während der Vorbereitung opportun, die Sprechakte explizit zu machen – vielen Predigten täte direkte Rede ebenso gut (Bukowski 1990, 67–70).

5. Der evokative Sprechakt

„Dieses Deckengewölbe müssen Sie sehen. Die Perspektive, die Schattierung, den Fluchtpunkt. [...] Die sich verflüchtigenden Diagonalen vermitteln die Illusion von Realität, so dass man, wenn man die Gestalten auf dem Gemälde als real sieht, an den Gegenstand glaubt. Masaccios Theologie war die Perspektive. [...] Nur – bis man endlich dorthin kommt, zum Fluchtpunkt, ist er verschwunden. [...] Es war eher wie bei einem Kaleidoskop [...]: all die kleinen bunten Glas- oder Plastikstückchen, die sich zu einem Muster fügen. Der Fluchtpunkt. Wenn man ihn sieht, ist es zu spät, dann ist er weg“ (Grimes 2004, 210, 244, 476).

Untersuchen wir näher einen in kirchlichem und speziell homiletischem Rahmen ganz elementaren und fundamentalen Sprechakt: den evokativen. Es ist der Sprechakt, der Glaubensentscheidungen auslöst.

5.1. Evozieren und entgrenzen

Wenn die Predigtkommunikation klappt, hat die Predigt ihre größte Chance: sie kann dem Menschen den Glauben erschließen. Predigt hat dann ihren Kairos, wenn sie für den Hörer zu einer Erschließungssituation wird. Das kann sie schaffen über den evokativen Sprechakt. Was soll das heißen? – Gott ist ein Grenzwort. Wenn wir uns eine Zahl vorstellen wie 0,999999999..., so wird diese periodische Zahl die 1 nie erreichen. Oder wenn wir sagen, dass zwei Geraden sich im Unendlichen schneiden, so gibt eine solche Aussage der Mathematik Hinweise auf das, was wir unter der Unendlichkeit Gottes verstehen können. Verstehen wir die periodische Zahl als unvollkommen und die 1 in Bezug auf sie als vollkommen, so wird die unvollkommene Zahl die vollkommene zwar nie erreichen, da sie diesen Qualitätssprung nie schaffen wird, aber sie kann uns eine Vorstellung von eben dieser Grenze vermitteln. Religiöses Sprechen ruft Konstellationen des Transzendierens hervor (de Pater 1971, 179).

5.2. Definieren: Erschließen

Ian T. Ramsey (1983) helfen solche Analogien, um das zu verdeutlichen, was er unter einer *disclosure*, einer Erschließung, einer Erschließungssituation versteht. Irgendwann fällt der Groschen, irgendwann kommt die Erleuchtung. Erleuchtung ist das, was aus einer Erschließungssituation sich ergibt (Seip 2000, 283). Wenn sich Gott uns in einer Grenzerfahrung erschließt, wenn wir uns ihm, dem Erstbegründenden, auf diese Weise nähern, so erschließt er sich uns elementar. Gerade dadurch, dass er sich uns so fundamental erschließt, gewinnen wir an Komplexität hinzu. Erschließendes und Elementares, Fundamentales, Ursprüngliches sind Kategorien, die in einem wesentlichen Zusammenhang stehen und durch ihren elementaren Charakter Komplexes zugänglich machen (Grunder 2000). Erschließungssituationen sind Situationen, in denen sich dem Menschen etwas entschlüsselt, was ansonsten unverfügbar ist, was sich für gewöhnlich der Verfügung entzieht. In ihnen vollziehen sich Prozesse, die wesentlich dadurch gekennzeichnet sind, dass sie sich dem Menschen eben immer nur erschließen können. In ihnen tun wir die Lernschritte, die wesentlich wichtig sind, etwa Schritte auf jenem Wege, das Lieben zu lernen oder das Sterben (Heimbrock 1998b, 101). Hier greift die „Erschließungskraft der Emotionalität“ (Deuser 1999, 41). Der evokative Sprechakt *provoziert* Erschließungen, ruft sie hervor, *evoziert* sie.

5.3. Predigt als Erschließungssituation

Die Predigt ist Spielraum, Begehens-, Verstehens-, Bedeutungs- und Entscheidungsraum für den Hörer – sehr wohl im Sinne einer Entscheidungsrhetorik –, der ihm eben auch *Spiel* bietet für die von ihm zu leistende Interpretation, damit der gesamte

Predigtraum, textlich wie architektonisch gesehen, ihm wirklich zum Erschließungsraum der göttlichen Botschaft werden kann (Engemann 1998, 195–196). Dem Spiel verwandt ist das Poetische. Auch Gleichnisse – ein poetisches Genre – modeln literarisch „ein Erschließungsgeschehen für verändertes Sehen und Hören“ (Schneider-Quindeau 2001, 149). Sie modeln Wende und Wechsel.

Der Prediger kann von eigenen Erfahrungen ausgehen und aufweisen, wie diese Erfahrungen über sich hinausweisen, auf das Gottesgeheimnis nämlich. Oder der Prediger deckt Erfahrungen auf, die hinter den Texten der Schrift stehen und unsere Erfahrung konfrontativ oder komplementär oder konkludierend herausfordern, sodass wir uns diesen Geschichten mit unseren Geschichten hinzugesellen oder in sie hineinstellen. Beide Zugeweisen nennt die theologische Sprachlogik eben *disclosure*-Erfahrungen – Anstoß zum Umschwenken, zum Hinübersteigen von einem technologischen oder gar technokratischen Umgang mit der Welt zu einem staunend-fragend-lauschenden (Zerfaß et al. 2002, 454).

Das *Modell des evokativen Sprechaktes* versucht solche Disclosure-Erfahrungen in einem theoretischen Konstrukt zu erfassen. Demnach ereignet sich der evokative Sprechakt in fünf Stationen (Grabner-Heider 1975, 133–135; Thiele 2004, 47–49, 57–64, 69–70):

A. Die Phase der *Situation*:

Der Homilet beschreibt tatsächliche, konkrete, signifikante Lebenssituationen des Zuhörers. Ansatzpunkt ist folglich die Lebenswelt der Gemeindeglieder. Der Verkünder deskribiert und analysiert die vorgestellte Situation in Ansätzen. Er weckt auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Hörer.

B. Die Phase der *Internalisierung*:

Der Homilet bezieht die deskribierte und analysierte Situation nachdrücklicher und eingehender auf seine Gemeinde. Zumindest teilweise soll diese sich mit der Konstellation identifizieren können: *sie ist gemeint* und potenziell betroffen. Die Internalisierung geschieht auf emotionalem wie auf rationalem Plateau. Die Internalisierung erweitert sich zudem auf die Verhaltens- und Einstellungsebene.

C. Die Phase der *Erschließung*:

Der Prediger führt die Situation an das Konfinium des Beobachtbaren heran. Es ist zu spüren: Die Situation ist nicht statisch, sie ist *in motu*, sie vertieft sich, sie kann auf eine neue Dimension stoßen. Der Hörer wird nun wirklich betroffen sein oder staunen und fragen. Der Hörer kommt an seine Grenzen. Möglicherweise zieht er die Schlussfolgerung: Hier findet sich mehr als die empirisch zu beobachtende Realität, hier findet sich Gott. Hier leuchtet *religio* als Rückbindung an das Göttliche auf.

D. Die *Internalisation* der neuen Konstellation:

So ist eine neue Situation erreicht und gewonnen. Die alte Situation ist gesprengt in ihrer Geschlossenheit; sie findet sich nun unter Umständen rückbezogen auf die metaempirische Wirklichkeit des Numinosen. Die neue

Situation, die auf Gott hin relationale Konstellierung soll nun internalisiert werden. Der Hörer soll *erkennen*: Ich bin gemeint, Gott meint mich und mein Leben. An dieser Stelle sollte sich die Internalisierung noch tiefer auf Gefühls- und Verstandesplateau gleichermaßen erstrecken.

E. Die Phase der *Lebensform*:

Die neu geschaffene Glaubenssituation hat, so Gott will, Konsequenzen für die Lebensweise des Gläubigen. Eventuell folgen Handeln und Verhalten daraus. In diesem letzten Schritt denkt der Glaubende nach über das gebotene Agieren. Die Erfahrung „Gott“ soll er transponieren in das Tun in seinem realen Lebensraum. Er soll die persönliche Beziehung zu Gott in der neuen Lebensform leben. Denn Religion ist allererst *way of life*, nicht *view of life*, ist zuvörderst theologisch angeregte Lebenspraxis, kein Ideengebilde.

6. Conclusio

Predigen ist ein fachkommunikativer Übersetzungsprozess: der Experte (*rite vocatus*) überträgt sein Wissen und seine theologische Deutung in den Verstehenshorizont der Gemeinde. Die Prediger begreifen für gewöhnlich als Proprium der Homilie eine Neudefinition der Lage des Hörers. Diese Neudefinition wird initiiert durch predigttypische Sprechakte; es sind vor allem Predigtakte narrativer, metaphoraler, testimonialer, auktorialer, parakletischer, prophetischer, divinatorischer und evangelialer Provenienz.

Kritisch sind die konstativen Sprechakte. Sie sind nicht nur generell in unserer Gesellschaft obsolet geworden, sondern häufig Antworten auf Fragen, an die der Hörer gar nicht denkt – falls sie überhaupt responsorisch orientiert sind. Die Konstativen laufen außerdem Gefahr, für den Prediger unbewusst, zu verdeckten Appellativen zu werden. Hier täte die rhetorische Tugend der *claritas* Not.

Wenn das Sprechen in der homiletischen Situation es vermag, eine Disclosure-Erfahrung herbeizuführen, so wird es zum evokativen Sprechakt: in Erschließungskontexten fällt der Gläubige (oder auch Nichtgläubige) Glaubensentscheidungen. Pneumatisch verstanden, sind diese zwar letztlich, vom Prediger aus gesehen, unverfügbar, aber sein Translationsprozess kann hier doch der zündende Funke sein, der das Feuer entfacht. Dann kommt Homiletik auf den Punkt, ist das *homilein* (Predigen) doch in seiner erotischen Konnotation nicht nur das kommunikative Miteinander-Umgang-Haben, sondern auch das Vollziehen des geschlechtlichen Aktes (Thiele 2006). Ob das noch ein Sprechakt sein wird, dürfte den jeweiligen Umständen zu schulden sein. Im sittsamen Bereich der Predigt wird es sich in der Regel um einen verbalen Vollzug handeln. Aber der Körper ist elementar beteiligt.

Bibliographie

- Bühler, Karl (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe von 1934. Stuttgart, New York.
- Bukowski, Peter (1990): Predigt wahrnehmen. Homiletische Perspektiven. Neukirchen-Vluyn.
- Deuser, Hermann (1999): Kleine Einführung in die Systematische Theologie. Stuttgart.
- Engemann, Wilfried (1998): *Der Spielraum der Predigt und der Ernst der Verkündigung*. In: Garhammer, Erich/Schöttler, Heinz-Günther (Hrsg.): Predigt als offenes Kunstwerk. Homiletik und Rezeptionsästhetik. München. S. 180–200.
- Grabner-Haider, Anton (1975): Glaubenssprache. Ihre Struktur und Anwendbarkeit in Verkündigung und Theologie. Wien, Freiburg, Basel.
- Grimes, Martha (2004): Die Trauer trägt Schwarz. Roman. Übers. Cornelia C. Walter. o. O.
- Grunder, Hans-Ulrich (2000): ‚Elementarisierung‘ – schulpädagogisch aufgeladen, aber kaum beachtet. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52. S. 262–275.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungs rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main.
- Heimbrock, Hans-Günter (1998a): *Feier des Unscheinbaren. Überlegungen zu Gottesdienst und Predigt*. In: Failing, Wolf-Eckart/Heimbrock, Hans-Günter: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart, Berlin, Köln. S. 177–199.
- Heimbrock, Hans-Günter (1998b): *Glaube, Erziehung, Bildung. Verabschiedet sich die Kirche aus der inhaltlichen Begründung der allgemeinen Erziehung?* In: Kriegstein, Matthias von (Hrsg.): Integrative Erziehung im Raum der Kirchengemeinde. Bonn. S. 89–108.
- Hermelink, Jan/ Mücke Eberhard (1995): *Predigt als Arbeit an mentalen Bildern. Zur Rezeption der Textsemiotik in der Predigtanalyse*. In: Praktische Theologie 30. S. 219–239.
- Iwand, Hans Joachim (2004): *Homiletik-Vorlesung*. In: Iwand, Hans Joachim: Predigten und Predigtlehre. Hrsg. v. Albrecht Grözinger, Bertold Klappert, Rudolf Landau u. Jürgen Seim. Gütersloh. S. 417–507.
- Josuttis, Manfred (1998): *Gottes Wort im kultischen Ritual. Das Verhältnis von Predigt und Liturgie in der protestantischen Theologie*. In: Garhammer, Erich/ Schöttler, Heinz-Günther (Hrsg.): Predigt als offenes Kunstwerk. Homiletik und Rezeptionsästhetik. München. S. 168–179.
- Klaus, Bernhard (1977): *Sprachtheoretische Reflexionen über religiöse Sprache und Rede*. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 29. S. 166–169.
- Löning, Petra (1985): Das Arzt-Patienten-Gespräch. Gesprächsanalyse eines Fachkommunikationstyps. Bern, Frankfurt am Main, New York.
- Moxter, Michael (1994): *Magie als Schwellenphänomen. Eine Revision der Doppelgängerthese im Licht der Religionsphilosophie Ernst Cassirers*. In: Heimbrock, Hans-Günter/Streib, Heinz (Hrsg.): Magie. Katastrophenreligion und Kritik des Glaubens. Eine theologische und religionstheoretische Kontroverse um die Kraft des Wortes. Kampen (Niederlande). S. 227–246.
- Pater, Wim A. de (1983): *Erschließungssituationen und religiöse Sprache*. In: Kaempfert, Manfred, (Hrsg.): Probleme der religiösen Sprache. Darmstadt. S. 184–210.
- Pater, Wim A. de (1971): Theologische Sprachlogik. Übers. Hans Hollenbach, Joseph Kohn, Wim A. de Pater. München.
- Ramsey, Ian T. (1983): *Modelle und Qualifikatoren*. Übers. Rainer Maria Gassen, Dorothée Barbara Maria Mülhausen. In: Kaempfert, Manfred (Hrsg.): Probleme der religiösen Sprache. Darmstadt. S. 152–183.

- Schneider-Quindeau, Werner (2001): *Bewegte Blicke. Erfahrungen mit dem Sehen in Film und Glaube*. In: Failing, Wolf-Eckart/ Heimbrock, Hans-Günter/ Lotz, Thomas A. (Hrsg.): Religion als Phänomen. Sozialwissenschaftliche, theologische und philosophische Erkundungen in der Lebenswelt. Berlin, New York. S. 147–158.
- Schrüfer, Werner (1998): *Annäherungen an den Glauben – Anmerkungen zu den „Predigten aus dem Alltag“*. In: Birkenseer, Karl/ Schrüfer, Werner (Hrsg.): Predigten aus dem Alltag. Menschen wie du und ich und der Glaube. Regensburg. S. 128–140.
- Schulz von Thun, Friedemann (1989): *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg.
- Seip, Jörg (2000): *Zum Ablauf existentieller Entscheidungen. Eine psychologische Lesart der ignatianischen Spiritualität*. In: Geist und Leben 73. S. 270–284.
- Sobotta, Franz (1968): Die Heilswirksamkeit der Predigt in der theologischen Diskussion der Gegenwart. Trier.
- Thiele, Michael (2004): Portale der Predigt. Kommunikation, Rhetorik, Kunst. Regensburg.
- Thiele, Michael (2006): *Die Erotik der Rhetorik. Gastprofessur in Polen*. In: Magazin der Hochschule Karlsruhe 53. S. 23.
- Vogel, Matthias (2004): *Bedeutungserklärungen religiöser Begriffe – Annäherung an eine enzyklopädische Darstellungsform in Begriffswörterbüchern*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 41. S. 89–116.
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. (⁸1990): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Toronto.
- Zerfaß, Rolf/ Kriegstein, Matthias von/ Thomé Hans Erich (2002): *„...aber gemeinsam werden wir Anwalt des Lebendigen sein.“ Die Gruppe in der homiletischen Aus-, Fort- und Weiterbildung*. In: Steinhäuser, Martin/ Ratzmann, Wolfgang (Hrsg.): Didaktische Modelle Praktischer Theologie. Leipzig. S. 436–497.
- Zerfaß, Rolf (1970): *Die Sprache der Verkündigung*. In: Bartsch, Elmar/ Kamphaus, Franz/ Massa, Willi/ Schlösser, Felix/ Zerfaß, Rolf: Verkündigung. Mainz. S. 81–96.

Emotionen in der deutschen Sakralsprache

Entsprechend der im Titel implizierten Aufgabenstellung, mit der auf eine Forschungslücke im Bereich der Theolinguistik aufmerksam gemacht werden soll, sind die folgenden Ausführungen in drei Kapitel gegliedert; diese gehen folgenden Fragen nach:

1. Was ist Sakralsprache, speziell deutsche Sakralsprache?
2. Was sind „Emotionen“ und wie ist ihr Verhältnis zur Sprache generell?
3. Wie verhalten sich Emotionalität und Sakralität zueinander?

1. Was ist Sakralsprache, speziell deutsche Sakralsprache?

Sprachtheoretisch verankere ich die Sakralsprache in der Sprachkultur. Das heißt: Eine Kultursprache wird unter Anderem definiert durch das Vorhandensein von Literalität, von Überregionalität und Polyfunktionalität. Alle Merkmale, es kommen noch weitere hinzu, konstituieren die Sprachkultur einer Kultursprache. Ohne Sprachkultur keine Kultursprache.

Zur Sprachkultur gehört – das lehrt vor allem die Sprachgeschichte – die Sakralität, die Ausbildung einer Sakralsprache (Greule 2004, 140f.). Das lässt sich im Falle des Deutschen etwas vereinfacht an der Bibelübersetzung durch Martin Luther zeigen. Mit Luthers Bibelübersetzung war die autochthone Basis gelegt, auf der eine deutsche Sakralsprache entstehen konnte.

Wenn wir das Problem der Definition von Sakralsprache so – wie vorgeschlagen – angehen, dann muss man allerdings der Vermutung Raum geben, dass es im Deutschen mindestens zwei Sakralsprachen gibt: die auf der Luther-Bibel und den von ihm verfassten Texten beruhende und eine römisch-katholische, um die noch immer gerungen wird.

Aus Gründen einer klaren Abgrenzung plädiere ich dafür, Sakralsprache nicht mit Sprache der Religion gleich zu setzen. Vielmehr halte ich dafür, unter Sakralsprache nur das zu verstehen, was im Rahmen des Gottesdienstes oder der Liturgie und seiner unterschiedlichen Formen, also in spezifischen Kommunikationssituationen, konkret gesprochen wird oder gesprochen werden soll.

2. Was sind „Emotionen“ und wie ist ihr Verhältnis zur Sprache?

Wer definieren will, was Emotionen sind, steht vor großen Schwierigkeiten. Auch in der neuesten Handbuchliteratur wird eingeräumt, dass „der Begriff der Emotion in der Psychologie nicht einheitlich gebraucht und die Phänomene, die gemeint sind, wenn von Emotionen die Rede ist, nur schwer zu definieren“ sind (Hielscher 2003, 470).

Dennoch wird heute von den Fachleuten ausdrücklich betont, dass es Emotionen als eigenständiges Phänomen tatsächlich gibt (Hielscher 2003, 470). Dabei handelt es sich offensichtlich um leib-seelische Zustände eines Menschen, an denen sich eine subjektive Erlebniskomponente, eine neurophysiologische Erregungskomponente, eine kognitive Bewertungskomponente und eine interpersonale Ausdrucks- und Mitteilungskomponente unterscheiden lassen (Hielscher 2003, 471). Emotionen werden vor diesem Hintergrund definiert als zeitlich begrenzte, intensive, auf ein Ziel oder Objekt gerichtete affektive Zustände, die dem betroffenen Menschen bewusst sind.

Relativ einig ist man sich unter den Psychologen auch in der Annahme bestimmter Basisemotionen wie Freude, Ärger, Angst und Traurigkeit, die genau wie die zugehörigen Stimmungszustände sprechsprachlich artikuliert werden können, z.B. *ich freue mich über* und *ich bin glücklich*.

Der selten thematisierte Zusammenhang zwischen Emotion und Sprache wird, wenn schon, auf der Ebene der kognitiven Repräsentation von Ereignissen und Gefühlen hergestellt.

Versuchen wir, uns die sprachliche Verarbeitung von Emotionen zu verdeutlichen: Liegt eine Emotion beim Sprecher/bei der Sprecherin vor, die aktuell vom Sprecher intensiv erlebt wird, handelt es sich also um eine „hot emotion“, so wird davon eine sprachliche Äußerung in mehrfacher Weise beeinflusst. Zur Verdeutlichung beziehe ich mich auf das Modell von Martina Hielscher, das die Interaktion von emotionalen und sprachlichen Verarbeitungsmechanismen schematisch verdeutlichen will (Hielscher 2003, 477).

Vereinfacht gesagt, sind drei Verarbeitungsebenen bzw. Module zu unterscheiden: die konzeptuelle Verarbeitung, die Formulierung und die Artikulation. Das heißt mit anderen Worten: Zuerst wählt der Mensch aus, über welches Ereignis gesprochen wird, dann muss er die geplante Botschaft über die Auswahl aus seinem mentalen Lexikon und seiner Grammatik sprachlich umsetzen und dann schließlich konkret artikulieren; er muss z.B. entscheiden, ob er schnell spricht, laut spricht usw.

Wir sollten nicht vergessen, dass das vorliegende Modell ein Sprachproduktionsmodell ist und dass es sich dabei nur um die eine Seite der sprachlichen Kommunikation handelt. Es wird mit diesem Modell auch kein Bezug genommen auf den kommunikativen Rahmen, in dem die Emotion sprachlich umgesetzt wird; dies scheint mir im Hinblick auf die Kommunikationssituation des Gottesdienstes nicht unwichtig zu sein. Auch sollte in diesem Zusammenhang bedacht werden, dass wir in bestimmten Rollen handeln, wenn wir kommunizieren. Von wessen Emotionen

reden wir also? Von den artikulierten Emotionen des Priesters oder Pfarrers oder von denen der Gläubigen? Gibt es überhaupt kollektive „hot emotions“ im Gottesdienst? Und schließlich bleibt die Frage völlig offen, wie die Verarbeitung gehörter (und gesehener) Emotionen beim Hörer selbst vor sich geht. Löst das Hören von Äußerungen, die auf Emotion beim Sprecher schließen lassen, beim Hörer ebenfalls Emotion aus? Ist es die gleiche Emotion wie beim Sprecher? Ist es vorstellbar, dass der am Gottesdienst teilnehmende Gläubige sich ärgert über die vom Prediger geäußerte Emotion? Ich denke schon.

Stellen wir diese Fragen zunächst zurück und schauen wir, was die Forschung grundsätzlich und empirisch zu den sprachlichen Mitteln zu sagen hat, durch die der Sprecher die Emotion transportieren kann. (Das Folgende nach Hielscher 2003, 478–487). Bei der konzeptuellen Verarbeitung der Emotion sind wichtig, nämlich: ‘Was wird berichtet?’ und ‘Wie wird die Äußerung eingeführt und gestaltet?’ Zum Beispiel weiß man, dass emotional gefärbte Alltagserlebnisse weit häufiger reproduziert werden als neutrale Ereignisse, wenn nachgefragt wird. Noch ungeklärt ist die Frage des Zusammenhangs von Emotion und Wahl des Sprechakttyps. Für uns wichtig ist dabei die Frage, ob der Sprechakttyp BETEN eine Affinität zu einer bestimmten Emotion hat. Ist die Emotion gemäß dem Sprichwort „Angst lehrt beten“ ein Movens, das den Sprechakt BETEN auslöst?

Der Prozess der Formulierung, um zum nächsten Schritt zu kommen, betrifft zunächst die Wahl der lexikalischen Einheiten; zum Beispiel die Wahl des Wortes *stinksauer* als Ausdruck heftigen Ärgers. Dabei ist erwiesen, dass sich die emotionale Bewertung nur selten in der konkreten Bezeichnung der Emotion ausdrückt. Die direkte Formulierung *Ich bin enttäuscht, dass...* ist weit seltener als die Wahl von Nomina, Adjektiven oder Verben mit entsprechender Konnotation – wie etwa *Dieser Köter kläfft nerventötend* als Ausdruck des Ärgers. Um die Intensität des Ausdrucks zu steigern, werden häufig metaphorische Ausdrücke und Umschreibungen eingesetzt. Dies ist ein wichtiges Mittel, um z.B. das eucharistische *Hochgebet* emotional herauszuheben. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle der Interjektionen wie *ach Gott!* hervorgehoben. Für die Sakralsprache müsste untersucht werden, wie die so genannten Rufe in der Messliturgie Ausdruck der Emotionalität sind.

Auf die lexikalische Kodierung folgt die grammatisch-syntaktische. Hier kann im Deutschen das Durchbrechen des gewohnten Satzrahmens durch Ausklammerung oder Spitzenstellung durchaus zum Ausdruck erhöhter emotionaler Beteiligung des Sprechers benutzt werden. Bei der phonologischen Kodierung sind Einflüsse der Emotion auf die Prosodie interessant: Wählt der Sprecher zum Beispiel metrische Muster oder wählt er gar Melodien, um die Emotionen zu artikulieren? So soll eine Anhebung der Tonhöhe Erregung, Anspannung und erhöhte Emotionalität ausdrücken; die Wahl eines tieferen Registers Entspannung, aber auch Bedrohung (Hielscher 2003, 485). Am Ende unseres Modells steht die eigentliche Artikulation bzw. der vokale Ausdruck, also das, was hörbar gesprochen wird. Nach den Ergeb-

nissen der Psycholinguistik können aktuell erlebte Emotionen die Muskulatur der Stimme direkt modulieren; beeinflusst werden der Stimmklang, die Klangfülle, die Sprechgeschwindigkeit und die Sprechpräzision, wobei diese Parameter nur bedingt der willkürlichen Kontrolle des Sprechers unterliegen.

Wir wissen jetzt, auf die Forschungsergebnisse der Psycholinguistik gestützt, welche sprachlichen Mittel der Sprecher/die Sprecherin in der deutschen Sprache zur Verfügung hat, um Emotionen auszudrücken, oder umgekehrt – was für uns noch wichtiger ist –, aus welchen sprachlichen Mitteln auf eine Emotion des Sprechers geschlossen werden kann.

3. Wie verhalten sich Emotionalität und Sakralität zueinander?

Während die Psychologen die Ergebnisse, die ich eben kurz und zugespitzt zusammengefasst habe, auf empirische Versuche stützen können, ist mir das nicht möglich. Es liegt bei meiner Fragestellung „Emotionalität in der Sakralsprache?“ eine durchaus andere Datenlage vor: Es ist nämlich vorderhand unmöglich, bei einem konkreten Gemeindegottesdienst Versuche über das Vorhandensein von Emotionen und ihre Klassifikation zu machen. Ich werde mich auf die römische Messliturgie, in der ich mich am besten auskenne, beziehen und von dort her auch die Beispiele nehmen. Zu beobachten wären dort der Zelebrant, der Lektor, der Prediger, der Sprecher/die Sprecherin der Fürbitten und die Teilnehmer/innen (die Gemeinde) an diesem konkreten Gottesdienst.

Ich gehe einen anderen Weg, der zwar nicht unproblematisch ist, aber schneller zu ersten Ergebnissen zu führen verspricht. Ich untersuche die im Messbuch vorgeschriebenen Texte auf sprachliche Äußerungen, die nach der oben gemachten Erfahrung auf Emotion schließen lassen, und zwar untersuche ich die Texte des Ordinariums und des Proprium des 12. Sonntags im Jahreskreis (Lesejahr A), weil dieser Sonntag (der 19. Juni 2005) dem Zeitpunkt der Abfassung des Vortrags am nächsten lag und ich an diesem Sonntag an einem Gottesdienst teilnahm.

Problematisch ist dieses Vorgehen deshalb, weil ich nicht weiß, ob die vorgeschriebenen Texte in allen Gottesdiensten auch tatsächlich gesprochen wurden und wie sie gesprochen oder gar gesungen wurden. Mit anderen Worten: Rückschlüsse von der Artikulation bzw. Singweise auf Emotionen sind mir nicht möglich. Wir müssen uns ferner im Klaren sein, dass wir nicht die spontan gesprochene Sprache des Menschen XY untersuchen, sondern die – im Rahmen eines Rituals – vorgeschriebene Sprache.

Möglicherweise ist der Hinweis auf die Ritualität bereits ein Indiz dafür, dass alle sich zum Gottesdienst einfindenden Menschen einer Grundemotion folgen, die ich zu umschreiben versuche als ein Getriebensein aus Gewohnheit, aus geistlichem Bedürfnis, aus Verantwortung, an dem Gottesdienst teilzunehmen, die aber sprachlich nicht zum Ausdruck kommt. Im Übrigen gelten die Messe und ähnliche christliche

Liturgien als „Feierrituale“. Mit dem offiziellen Titel „Die Feier der Gemeindemesse“ wird möglicherweise auch eine weitere Grundemotion versprochen, die für den Gottesdienst charakteristisch ist und für deren Ausdruck alle zu sorgen haben sollten, die die Liturgie vorbereiten und daran teilnehmen. Ein weiterer Ausdruck dieser Feier-Emotion sind selbstverständlich Musik und Gesang.

Untersuchen wir die Texte, die in den Messen am 12. Sonntag im Jahreskreis mit großer Wahrscheinlichkeit in Gottesdiensten des deutschen Sprachraums gesprochen wurden, auf die Versprachlichung von Emotionen!

3.1. Die biblischen Texte

Der Eröffnungsvers aus Psalm 28 enthält keine Hinweise auf Emotionen.

Im Zwischengesang aus Psalm 69 (68) sendet der Psalmist hingegen deutliche Signale, die auf konträre Emotionen schließen lassen, aus. Es ist die Rede von „Schmach“, „Schande“, „Fremdsein“, „Schmähung“ und „Gebeugtsein“ einerseits und von „Eifer für das Haus des Herrn“, von „Freude“, vom „Aufleben des Herzens“ andererseits. Dieser emotionale Kontrast zwischen Schmach und Freude in den Psalmworten folgt auf die 1. Lesung aus Jeremias (20, 10–13), wo aus den Worten des Propheten heftigste Emotionen deutlich werden, die sich auf ihn, aber auch auf die, mit denen er kommuniziert, beziehen: „Grauen ringsum!“, „sich rächen wollen“, „Verfolger“, „sie werden schmähdlich zuschanden“, „in ewiger, unvergesslicher Schmach“, „ich werde deine Rache schauen“.

Die zweite Lesung, aus dem Römerbrief (5, 12–15), ist demgegenüber ohne jeden erkennbaren Ausdruck von Emotion – es sei denn, dass aus dem belehrenden Ton auf eine tiefe Glaubensüberzeugung quasi ex silentio als Emotion geschlossen werden kann.

Wieder ganz anders verhält sich das Evangelium aus Matthäus (10, 26–33). Durch das dreifache „Fürchtet euch nicht“, das Jesus den Jüngern zuruft, kann nicht auf eine Emotion des Sprechers geschlossen werden; vielmehr benennt Jesus wie ein Arzt, der die Ursache der Krankheit diagnostiziert, eine bei den Menschen permanent und latent vorhandene Emotion, nämlich die der Furcht.

Ist das Warten eine Emotion, dann wird auch sie, und zwar im Kommunionvers aus dem Psalm 145 (144), zum Ausdruck gebracht.

3.2. In den Eigengebetstexten

In den Eigengebetstexten des 12. Sonntags wird die Emotion *Furcht* im Tagesgebet direkt aufgegriffen, aber es ist die Furcht des Menschen vor Gott und sie wird mit der Liebe verbunden. Im Gabengebet wird sie durch die Metapher „Verstrickung des Menschen“ umschrieben und präzisiert. Das Schlussgebet artikuliert möglicherweise eine neue, letzte Emotion, nämlich das *Bewusstsein der Stärke*. Wollen wir dieses Bewusstsein als Emotion verstehen, dann wird sie im selben Gebet von der *Angst*, die gewonnene Stärke zu verlieren, begleitet.

Welches liturgische Psychogramm vermitteln diese Eigentexte?

Im Vordergrund werden deutlich die urmenschlichen Emotionen von Furcht und Angst thematisiert. Auf sie wird reagiert mit der Botschaft des Evangeliums, mit einer Aufforderung, „Fürchtet euch nicht!“ Der Ausdruck anderer Emotionen stützt dies ab: die Freude, Glaubensüberzeugung, Warten!

Um es noch einmal deutlich zu sagen: Wir befinden uns – im Rahmen der liturgischen Kommunikation – auf einer Metaebene. Nicht die Teilnehmer an der Liturgie sagen: „Ich fürchte mich. Ich habe Angst“, sondern es wird von Emotionen anderer (Prophet, Psalmist) berichtet und es wird berichtet, dass einer, nämlich Jesus, die negative Basisemotion der Angst kennt und sie mit uns bekämpft.

3.3. In den Texten des Ordinariums

Im Unterschied zu den Eigentexten ist es schwieriger, in den Texten des Ordinariums den Ausdruck von Emotionen klar und deutlich zu erkennen. Es dominieren vielmehr die Sprechakte des BETENS und BEKENNENS, die – das will ich nicht bestreiten – mit einer eigenen Gestimmtheit, sei sie feierlich, sei sie „zerknirscht“, sei sie stolz, bei denen, die sie sprechen (oder singen), verbunden sein können. Eine Ausnahme macht sicherlich das Eucharistische Hochgebet, das sowohl durch den Einladungsdialog als auch durch die deutsche Benennung „*Hoch-gebet*“ auf eine außerordentliche, an die Emotion heranreichende Stimmung schließen lässt. „*Erhebet die Herzen*“: diesen Imperativ und diese Wortwahl verstehe ich als eine ritualisierte Aufforderung, sich aus den alltäglichen Stimmungen und Emotionen zu lösen und sich der Heiligkeit des Geschehens mit allen Kräften des Gemüts bewusst zu werden. Dazu werden wir aufgefordert in Gestalt einer wunderbaren Metapher, was wir, weil die Formel „eingeschliffen“ ist, meist vergessen. Ich muss es mir versagen, an Beispielen aus Präfationstexten weiters die besondere Gestimmtheit dieses Teils des Gottesdienstes, die im gesungenen Dreimalheilig ihren besonderen Ausdruck findet, zu verdeutlichen. Schließlich scheint mir die mehrfache, durch Gesten unterstrichene Zusage des *Friedens* und die Aufforderung zum *Frieden* am Ende des Gottesdienstes – durch das Schlüsselwort „Friede“ zum Ausdruck gebracht – jenen leib-seelischen Zustand des Menschen zu benennen, zu dem ihn der Ritus und dessen Sprache letztlich führen wollten: durch Tiefen und Höhen menschlicher Emotionen zum inneren Frieden – und damit vielleicht gänzlich zur Freiheit von Emotionen.

Schluss

Wo und wie findet sich der sprachliche Ausdruck von Emotionen im Verlauf eines Gottesdienstes? Das war die Ausgangsfrage des letzten Teils meiner Ausführungen. Fassen wir zusammen, was wir bei der Untersuchung der bei der Messfeier eines Sonntags im Jahreskreis verwendeten Text-Menge feststellen konnten. Ich erfasse alles kurz mit einigen wenigen Worten und Formeln. Dies sind: *Feier* (der Gemein-

demesse); *Schmach, Schande, Fremdsein, Gebeugtsein, Verstrickung, Freude, Aufleben des Herzens*, und ganz zentral: *Fürchtet euch nicht* und *Erhebet die Herzen*, und zum Schluss *Der Friede sei mit euch*.

Diese Ergebnisse sind aber völlig anders gewonnen worden als die Erkenntnisse der Sprachpsychologen zum sprachlichen Ausdruck von Emotionen. Diese schließen von sprachlichen Besonderheiten in der Rede eines Menschen auf dessen Emotion. Ganz anders war unsere „Versuchsanordnung“: Wir untersuchten die Sprache eines Formulars, das den Ritus und damit auch die Texte, die in diesem Ritus zu verwenden sind, vorschreibt. Abgesehen von der Frage, ob und wie die vorgeschriebenen Texte von den am Ritus Beteiligten sprachlich umgesetzt wurden, ist fest zu halten, dass verschiedenste Emotionen benannt werden. Dies geschieht, wenn das Formular realisiert wird, auf verschiedene Weise: durch die Lektionen, durch den Gesang der Psalmen, in Begleitung von Bekenntnissen und Gebeten, in Aufforderungen des Priesters an die Gemeinde.

Wenn mein liturgisches Psychogramm stimmt, dann werden der Gemeinde auf diese Weise Emotionen vor Augen geführt und sie wird zu Emotionen aufgefordert; wir wissen aber nicht, ob jede/r Teilnehmer/in am Gottesdienst die benannten Emotionen gewissermaßen akzeptiert und welche anderen Emotionen dagegen stehen.

Zweifellos müsste man, damit man die von den Psychologen angewandte Methode auch auf die Emotionen in der Sakralsprache übertragen könnte, einen tatsächlich stattgefundenen Gottesdienst mit Eigenbeobachtung und Befragung ausgewählter beobachteter Teilnehmer genauestens untersuchen. Dies böte auch die Möglichkeit, die Predigt in die Untersuchung der Emotionen einzubeziehen. Die Analyse eines Fernsehgottesdienstes auf der Grundlage von dessen Aufzeichnung wäre wohl ein möglicher vorbereitender Schritt.

Bibliographie

Quellen

Schott (1975): *Der große Sonntags-Schott – für die Lesejahre A-B-C*. Originaltexte der deutschsprachigen Altarausgabe des Messbuchs und des Lektionars, ergänzt mit den lateinischen Texten des Missale Romanum. Mit Einführungen herausgegeben von den Benediktinern der Erzabtei Beuron. Freiburg, Basel, Wien.

Sekundärliteratur

Greule, Albrecht (2004): *Über die Anfänge deutscher Sprachkultur und Sprachkultivierung*. In: Greule, Albrecht/ Meineke, Eckhard/ Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Entstehung des Deutschen*. Festschrift für Heinrich Tiefenbach. Heidelberg. S. 133–142.

Hielscher, Martina (2003): *Emotionen und Sprachproduktion*. In: Rickheit, Gert/ Herrmann, Theo/ Deutsch, Werner (Hrsg.): *Psycholinguistics/Psycholinguistik*. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York. S. 468–490.

Das Bild des Lebens und des Todes in den dänischen Grabinschriften

1. Gegenstand und Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung setzt sich auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Inhalt der dänischen Grabinschriften auseinander und kann damit als eine epigraphische Analyse angesehen werden. Der Schwerpunkt der Inhaltsanalyse liegt auf der Beschreibung und Bewertung der Lebens- und der Todesvorstellung. Der Tod als kulturelles Phänomen steht im Mittelpunkt der Thanatologie, einer Forschungsrichtung, die sich mit den Problemen des Sterbens und des Todes befasst. Die Todesproblematik als Gegenstand der soziologischen Untersuchung wurde in den letzten Jahren von den dänischen Forschern relativ oft aufgenommen. Es liegt auch eine umfangreiche Literatur über die dänische Sepulkralkultur vor, wo Friedhöfe als gärtnerische Anlagen oder Sammlungen kunstgeschichtlich wertvoller Grabmäler charakterisiert werden. Über den Inhalt der dänischen Grabinschriften ist meines Wissens nichts Systematisches veröffentlicht worden. Eine systematische Gliederung und eine Auswertung der Grabinschriften fehlen. Auch wenn manche Autoren zu den Grabinschriften greifen (u.a. Kjersgaard 2001, Lunding Johansen 2002), wurden sie nie zum Gegenstand einer sprachwissenschaftlichen Forschung.

Die Grundlage der Analyse bilden ca. 250 Grabinschriften aus der Periode von 1770 bis 2003, die den Grabsteinen des Kopenhagener Friedhofs Assistens Kirkegård entnommen wurden. Dieser 1757 entstandene „Hilfsfriedhof“ wurde nach den Erfahrungen der großen Pest angelegt, als die damals üblichen Kirchen-Friedhöfe nicht mehr ausreichten.

Der Assistens-Friedhof ist ein einmaliges und unersetzbares Denkmal der dänischen Geschichte und Kultur und zugleich ein Spiegelbild der dänischen Gesellschaft, denn in den Inschriften und in der künstlerischen Gestaltung des Friedhofs spiegelt sich das geistige, wissenschaftliche, künstlerische und sozialpolitische Leben der letzten 250 Jahre wider. Die Analyse ermöglicht die Varietäten- und Mentalitätswandel in der Versprachlichung der Lebens- und Todesvorstellung festzustellen, weil die Texte aus verschiedenen Epochen und Entwicklungsphasen der dänischen Kultur stammen. Das über die Sprache vermittelte Bild des Lebens und des Todes kann aus zwei

Perspektiven betrachtet werden. Zum einen zeichnet sich das Bild einer Gesellschaft, das grundsätzlich durch die Onomastika und durch die Angaben zum Verstorbenen zum Ausdruck kommt. Zum anderen entdeckt man eine andere Lebens- und Todesvorstellung, wenn man den eschatologischen Kontext in Betracht zieht. Aus diesem Grund kann man über die Zweidimensionalität der Grabinschriften sprechen.

2. Das Bild des Lebens

Die Inschriften bilden die „Schnittstelle“ zwischen dem Leben des einzelnen und dem seiner Gesellschaft. Denn sowohl die Form als auch ihr Inhalt gestatten gewisse Rückschlüsse auf das Denken, Fühlen und Wollen nicht nur einzelner Menschen, sondern auch einer Zeitepoche (Kiefer 1966, 5). Die Grabinschriften können als Zeugnis für die Mentalität und den Mentalitätswandel angesehen werden. Der Friedhof spiegelt die geistige Haltung der jeweiligen Zeit wider und will in Wechselbeziehung mit den Lebensbereichen der Menschen gesehen werden. Aus diesem Grund kann er also nicht nur als Stätte der Verwesung, des Gedenkens, der Hoffnung, aber auch der irdischen Ständeordnung betrachtet werden (Peiter 1968, 2). Grabschinschriften gestatten, weit über genealogische Angaben hinaus, Einblicke in das „Innenleben“ einer Gemeinschaft, ihre wohl tätigen Einrichtungen, ihre religiösen und weltlichen Ämter¹.

Selbst solche Selbstverständlichkeit wie Angaben zur Person ermöglicht die analysierten Texte zu gruppieren und gewisse Regelmäßigkeiten aufzulisten. Die meist übliche Art und Weise, die verstorbene Person zu identifizieren, ist die Angabe von Vornamen und Namen. Die älteren Grabsteine (18.-19. Jh.) spiegeln die damalige Mode wider, dem Kind bei der Taufe mehrgliedrige Vornamen² zu geben, was heute von den Grabsteinen abzulesen ist:

(1) *Richard Heinrich Gottfried Gradhandt.*

Die älteren Grabinschriften der Frauen geben gewöhnlich ihre Familiennamen an:

¹ Als Ausdruck der sozialen Verhältnisse können auch die Informationen über die Auftraggeber betrachtet werden. Sie waren bestrebt, sowohl den Zeitgenossen als auch der Nachwelt eine ganz bestimmte Vorstellung über das Leben und die gesellschaftliche Position des Verstorbenen und dessen Familie zu vermitteln (Valentinitsch 1990, 16). Da sich die Grabinschriften an ein größeres Publikum wenden und deshalb als Kommunikationsmittel verwendet werden, eignen sie sich als Medium zur Darstellung der Wechselbeziehungen innerhalb von sozialen Strukturen (Valentinitsch 1990, 15).

² Die Vorliebe der Dänen zu mehrgliedrigen Vornamen findet ihr lexikalisches Äquivalent im Substantiv *mellemnavn* („Zwischenname“), das zur Bezeichnung der Vornamen zwischen dem ersten Vornamen und Nachnamen dient. Viele Vornamen in den älteren Grabinschriften werden heute nicht mehr gebraucht. Aus den Grabsteinen geht hervor, dass sich die Frauenvornamen mit dem Suffix *-ine* einer großen Popularität im 19. Jh. erfreuten, z.B. Ernstine, Arnoldine, Axeline, Oline, Adolfine (vgl. Devantier 2002d, 3). Hiermit bietet sich ein interessantes Sprachmaterial für die dänische Wortbildung im Bereich der Namenforschung an.

(2) *Ulrikka Eleonora Timm // fød Wilcken* [født = dt.: geboren]³.

Der Geburts- und Sterbeort werden nur dann genannt, wenn es sich um die Verstorbenen handelt, die aus einer anderen Stadt bzw. aus einem anderen Land stammten:

(3) *Kgl. Hof Chocoladefabrikant // Og Schweizer Consul // Født i Schweiz*

[= dt.: Königlicher Hof-Schokoladenfabrikant // Und Schweizer Konsul // Geboren in der Schweiz]

In der Regel wird der Sterbeort der im Kriege gefallenen Soldaten angegeben:

(4) *Premierlieutenant // Vilhelm Ferdinand Gram // faldt ved Stormen paa Dybbøl* [= dt.: Oberleutnant // Vilhelm Ferdinand Gram // fiel bei der Erstürmung der Düppeler Schanzen].

Onomastische Angaben bezüglich des Geburts- und Sterbeortes sind ein weiteres Mittel um die Bestatteten zu identifizieren, vor allem aber zu individualisieren und dem Grab einen besonderen, einmaligen Charakter zu verleihen. Eine andere Funktion scheint die Angabe des Sterbeortes in (4) zu spielen. In diesem Fall handelt es sich nicht nur um Individualisierung, es geht viel mehr um Aktivierung des kollektiven Gedächtnisses, denn das Datum und der Ort nehmen einen besonderen Platz in der dänischen Geschichte ein⁴.

Neben der üblichen Weise (d.h. mit den arabischen Ziffern) das Geburts- und Sterbedatum anzugeben, bediente man sich in einer Anzahl von älteren Inschriften der römischen Zahlen:

(5) *Efter III år // Vandring på jorden gik han uventet // i graven den IV august MDCCIIIC*

[= dt.: Nach der 48-jährigen Wanderung auf der Erde ging er unerwartet am 4. August 1797 ins Grab].

Als Kuriosum kann folgende Inschrift betrachtet werden:

(6) *Andreas Clausen*

Født 4. Februar 1755 – død 18. Sept. 1803 // 48 aar, 7 maaneder og 14 dages alder

[= dt.: Geboren am 4. Februar 1755 – gestorben am 18. September 1803 im Alter von 48 Jahren, 7 Monaten und 14 Tagen],

Hans Peter Clausen

³ In den Klammern stehen wörtliche Übersetzungen der zitierten Inschriften, das Zeichen * markiert deutsche Entsprechungen der Texte biblischer Herkunft, zitiert nach der Neuen-Welt-Übersetzung der Heiligen Schrift, New York 1971.

⁴ Dybbøl Skanser (dt. die Düppeler Schanzen) sind der Schauplatz der Entscheidungsschlacht im Deutsch-Dänischen Krieg vom 18. April 1864 in der Nähe von Sønderborg (Sonderburg, Nordschleswig) in Dänemark. Diese Schlacht heißt allgemein *Erstürmung der Düppeler Schanzen*. Die *Dybbøl Banke* ist gleichzeitig eines der wichtigsten nationalen Symbole Dänemarks und beherbergt heute eine Gedenkstätte und Museum: *Historiecenter Dybbøl Banke*.

Fød 28. Januar 1802 – død 5. Maj 1806 // 6 aar, 3 maaneder, 5 dages alder
 [= dt.: Geboren am 28. Januar 1802 – gestorben am 5. Mai 1806 im Alter von 6 Jahren, 3 Monaten und 5 Tagen].

Die Angaben zum Familienstand waren ein häufig vorkommender Bestandteil der Inschriften auf den Frauengrabsteinen, wo man das Heiratsdatum und die Kinderanzahl ablesen kann. Bei den verwitweten Frauen findet man den Namen und die Berufsbezeichnung des verstorbenen Ehegatten:

(7) *Enke efter Isenkrammer* [= dt.: Witwe eines Eisenwarenhändlers].

Aus einigen Inschriften geht hervor, wie oft die Verstorbenen heirateten und wie groß die Familien waren:

(8) *Herunder hviler // Kjøbmand Sven Gad// F.D: 13 October 1755 + 12 Novbr: 1831*

Med tvende hustruer

Ane Gad født Falsløv // F.D: 3 Marts 1766 + 12 Septbr: 1795

Og Ane Sophie Gad født Bang // F.D: 29 August 1777 + 17 Septbr: 1848

samt 7 børn af første ægteskab // 10 efterlevende børn af andet ægteskab // Satte dem dette minde [= dt. Hier ruht Kaufmann Sven Gad // Mit zwei Ehefrauen // Ane Gad geb. Falsløv und Ane Sophie Gad geb. Bang // 7 Kinder aus der ersten Ehe und 10 Kinder aus der zweiten Ehe // Stifteten ihnen dieses Denkmal].

Einige Inschriften verraten andere Einzelheiten des Familienlebens:

(9) *her hviler med sin første Hustru [...] // og Tvende ugifte døttre* [= dt.: Hier ruht mit seiner ersten Gattin ... // Und zwei nicht verheirateten Töchtern],

(10) *fader til 6 sønner og 2 døttre* [= dt.: Vater von 6 Söhnen und zwei Töchtern].

Weitere onomastische Angaben liefern die Namen der Unternehmen, Organisationen und Vereinigungen, in denen die Bestatteten arbeiteten und tätig waren:

(11) *Solodancerinde ved Det Kongelige Teater* [= dt.: Solotänzerin am Königlichen Theater],

(12) *Generalguvernør⁵ over Dansk Vestindien // Fra 1827 til 1848*

[= dt.: Generalgouverneur in Dänisch-Westindien // Von 1827 bis 1848],

(13) *Medlem af videnskabernes selskab* [= dt.: Mitglied der wissenschaftlichen Gesellschaft].

Selbst diese flüchtige Auflistung der Namen gibt einen kleinen Überblick über das Berufsleben der Kopenhagener, ihre gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse, sowie weist auf einige Abschnitte in Dänemarks Geschichte hin. Was auffallend ist,

5 Generalgouverneur ist der oberste Verwaltungsbeamte eines großen Gebietes, insbesondere im kolonialen Kontext benutzt.

zeichnen sich die auf den Grabsteinen anzutreffenden Berufsbezeichnungen durch eine große Vielfalt aus. Es sei an dieser Stelle betont, dass es sich nicht nur um die Nennung der allgemein hochgeschätzten Berufe wie z.B. Arzt, Lehrer oder Priester handelt. Die Berufsbezeichnung auf dem Grabstein scheint eine andere Funktion zu erfüllen. Sie ist eine Art Identifizierung des Verstorbenen, andererseits weist sie auf Platzierung des Verstorbenen in der Gesellschaft hin, betont seinen Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft und hebt das Arbeitsethos hervor.

Die Inschriften sind in erster Linie kein Nachruf der nächsten Hinterbliebenen, sondern eine Form des gemeinschaftlichen Gedenkens, der gemeinschaftlichen Klage und der allgemeingültigen Vorstellung von dem vorbildlich gelebten Leben, denn es sind soziale und religiöse Normen, welche die Aussagen von Grabinschriften „diktieren“. Somit wird das weite soziokulturelle Panorama mit der gesellschaftlichen Wertung und Wertschätzung zum Untersuchungsgegenstand (Devantier 2002a, 4). Die den Verstorbenen zugeschriebenen Verdienste beschreiben gleichzeitig die Ideale der Gemeinschaft und können damit als Zeugnisse einer kollektiven Identität interpretiert werden. Den größten Raum in den alten Inschriften nimmt die Lobpreisung der vorbildlichen Eigenschaften, der Verdienste, seltener Werke des Verstorbenen ein. Unterschiedlich sind jedoch die Eigenschaften, die man bei Frauen und Männern hochschätzt. Das Lob bezieht sich auf den privaten, sozialen und religiösen Bereich. Im Privatleben werden die Frauen in erster Linie als Mütter und Ehegattinnen gepriesen:

(14) *hulde moder, et mønsterværdigt Eksempel for deres Børn og Børnebørn, familiens trøst og glæde* [= dt.: holde Mutter, ein Vorbild für ihre Kinder und Enkelkinder, Trost und Freude der Familie],

(15) *den trofaste, elskelige, retskaffne, flittige hustru* [= dt.: die treue, liebenswerte, rechtschaffene, fleißige Ehefrau].

Nicht selten wurde Frömmigkeit und Gottesfurcht hervorgehoben:

(16) *fromme datter, gudhengivne moder* [= dt.: fromme Tochter und gottergebene Mutter].

Zu den häufigsten Attributen, die die Grabsteine der Frauen zieren, gehören: tüchtig, würdig, rechtschaffen, zuverlässig, hold. Seltener wertet man die geistigen Fähigkeiten der Frauen. Im Verhältnis zu den Mitmenschen wird in erster Linie Ehrlichkeit und Redlichkeit gepriesen. Nur einmal erfahren wir aus den knappen Zeilen der Eulogie, dass die Verstorbene ganz offensichtlich eine tüchtige Geschäftsfrau war, die sich durch Wohltätigkeit auszeichnete:

(17) *Hun stiftede eet forefterslægten velgjørende institut* [= dt.: Für die Nachkommen stiftete sie eine wohltätige Anstalt].

Die Lobrede kann die Form eines Bibelzitats annehmen:

(18) *En duelig Qvinde er sin mands krone* [= dt.: Eine tüchtige Ehefrau ist eine Krone für ihren Besitzer*].

Bei den Männern hob man Treue, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit hervor, wie auch Bescheidenheit, Zuverlässigkeit sowie Aufrichtigkeit des Bürgers und des Beamten im Dienste des Königs. Die Inschriften charakterisieren sich durch eine Mannigfaltigkeit der Formen und Ausdrucksmittel. Die einfachsten enthalten allgemeine Formulierungen:

(19) *Han var kærligheden værd* [= dt.: Er war liebenswürdig].

Andere sind detaillierter:

(25) *Han var // Kyndig søemand, god borger, // Kierlig ægtefælle, om fader* [= dt.: Er war erfahrener Seemann, guter Bürger, geliebter Ehemann, zärtlicher Vater].

Neben den Charaktereigenschaften wurden auch solche Vorzüge des Intellekts gerühmt wie: Weisheit, Einsicht, Bedachtsamkeit, Klugheit und Beredsamkeit. In vielen Redewendungen spiegelt sich auch das Verhältnis des Verstorbenen zu seinen Nächsten wider:

(21) *menneskeven* [= dt.: Menschenfreund],

(22) *oprigtig ven* [= dt.: aufrichtiger Freund].

Noch häufiger werden die Tugenden im Privatleben mit den Verdiensten aus dem Berufsleben in einer knappen Form angesprochen. Die Gewichtung und Nuancierung der Tugenden und Verdienste erfolgen durch eine bestimmte Reihenfolge, die nicht in allen Texten gleich ist:

(23) *Den aandrige Lærde // Den skarpsindige Læge // Det elskeligste Menneske*
[= dt.: Der geistreiche Gelehrte, der scharfsinnige Arzt, der liebste Mensch],

(24) *Treu zærtlich bieder // als Gatte, Vater und Freund // wirksam gemeinnützig wohl-tätig als Mensch Bürger und Christ // von æchter Gottesfurcht durchdrungen,*

(25) *Hans kunst gav ham hæder // Hans hjerte venner* [= dt.: Seine Kunst brachte ihm Ruhm, sein Herz Freunde].

Bei den im Krieg Gefallenen schätzt man den Mut eines Soldaten, der sein Leben für das Vaterland hingibt:

(26) *Sit Fædreland tro, stred han // For dets ære og ret.* [= dt.: Seinem Vaterland treu, kämpfte er für dessen Ehre und Recht].

Die besonderen Verdienste des Bestatteten für das Land wurden betont, indem man die Anerkennung des Königs in die Eulogie hineinflocht:

(27) *Hædret af kongen* [= dt.: Geehrt von dem König]
oder indem man die Auszeichnungen nennt:

(28) *Ridder af Dannebrog*⁶ [= dt.: Ritter des Danebrogordens],

(29) *Commandeur af Dannebrogordenen*.

Das Äußere des Verstorbenen wurde im untersuchten Material nur einmal erwähnt:

(30) *Kraftig og mild, elsket og savnet* [= dt.: Kräftig und mild, geliebt und vermisst].

Auffallend ist, dass eulogierte Werte und Lebensideale im engen Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem sozialen Status stehen, so dass sämtliche Inschriften unterschiedliche Wertvorstellungen aus der Sicht der Hinterbliebenen liefern. Deshalb rücken immer wieder andere Einzelheiten und andere Prädikate in den Vordergrund. Bei einem Gärtner lobt man seine Erfahrung und Tüchtigkeit:

(31) *Til erindring om // den erfarne, kyndige og // virksomme // botaniske gartner* [= dt.: Zum Gedenken an den erfahrenen, kundigen und tüchtigen Gärtner].

Andere Tugenden wurden auf dem Grabstein eines Wissenschaftlers verewigt:

(32) *Videnskabsmand, kendt og hædret i Europa*.

Embedsmand med utrættelig og gavnlig virke.

Borger og menneske med fromhed, trofasthed og beskedenhed. [= dt.: Als Wissenschaftler, bekannt und geehrt in Europa, als Beamter unermüdet in seiner nützlichen Tätigkeit, als Mensch und Bürger fromm, treu und bescheiden].

Den Charakter allgemeingültiger Wahrheiten haben einzelne Inschriften, die in Form eines Aussagesatzes die für die Gesellschaft wesentlichen Werte und Ideale rühmen:

(33) *Intet er stærkere end indsigt*. [= dt.: Nichts ist stärker als Einsicht],

(34) *Sit Fædreland skylder man alt // Hvad man kann undrette!* [= dt.: Seinem Vaterland schuldet man alles, was man schaffen kann],

(35) *Vil du være fuldkommen i kundskab // Da lær alle tungemål // Men glem dog ikke dit eget!*

[= dt.: Willst du in Kenntnis vollkommen sein, dann lerne alle Sprachen, aber vergiss deine eigene nicht!].

Damit lässt sich neben der Informationsfunktion der Inschriften auch eine weitere Funktion erschließen: Die Inschriften zeigen, was von einem bestimmten einzelnen Leben für alle anderen und die Nachkommenden bleibt und ihnen als exemplarisch vermittelt werden soll. Somit wird die Semantik des Friedhofs durch die didaktische Funktion der Texte bereichert.

⁶ **Dannebrogordenen** – Ehrenzeichen verliehen für besondere Verdienste. **Dannebrogordenen** hat fünf Klassen: Storkors, Kommandør af 1. grad, Kommandør, Ridder af 1. grad, Ridder.

Im religiösen Bereich sprechen die Inschriften auf den Grabsteinen der Frauen wie der Männer von Frömmigkeit und Gottesfurcht. Die Inschriften bezeugen eine wichtige Rolle des Glaubens. Neben den Epitheta, die sich auf die Frömmigkeit der Verstorbenen beziehen (14-16), findet man zahlreiche Ausdrücke und Wendungen, denen eindeutig christliches Gedankengut zugrunde liegt, z.B.:

(36) *Kristus lever* [= dt.: Christus lebt].

Am deutlichsten kommt das Glaubensbekenntnis in den biblischen Zitaten zum Ausdruck:

(37) *Hvo som tror på mig har et evigt liv (Joh. 12,26)* [= dt.: Wer an mich glaubt, hat ewiges Leben*],

(38) *Salige ere de døde, som dø i Herren (Joh. 14,13)* [= dt.: Glückliche sind die Toten, die in Gemeinschaft mit dem Herrn sterben*].

In der Lebensschilderung machen sich zwei Tendenzen sichtbar. In schlichten Worten wird ein gutes bürgerliches Familienleben gelobt, in dem man die äußerst positiven zwischenmenschlichen Beziehungen hervorhebt:

(39) *I næsten et halvt Aarhundrede levede de et hærdeligt og lykkeligt samliv* [= dt.: Fast ein halbes Jahrhundert lebten sie ein würdiges und glückliches Leben],

(40) *Efter 32 års lykkelig ægteskab* [= dt.: Nach 32 Jahren glücklicher Ehe].

Ein anderes Bild der irdischen Existenz vermitteln diejenigen Inschriften, die sich einer Metapher bedienen. Das Leben als eine Reise (oder eine Wanderung) gehört zu den am häufigsten gebrauchten Metaphern:

(41) *efter 48 års vandring på jorden [...]* [=dt.: Nach 48 Jahren Wanderung auf der Erde],

(42) *[...] blev her den sidste Ankerplads* [= dt.: Hier wurde sein letzter Ankerplatz].

Das Leben eines im Alter von 18 Jahren verstorbenen Mädchens wurde mit einer blühenden Blume verglichen:

(43) *Inger Christine Christensen // Hvis Livsblomst fremspirede // Den 25. November 1783*

[= dt.: Inger Christine Christensen, deren Blume des Lebens den 25. November 1783 erblühte].

Das Leben als wechselnde Tageszeiten wird in der folgenden Inschrift thematisiert:

(44) *Din ungdom var en dejlig morgenstund, // Din Alderdom // Et roligt Aftenb-lund*

[= dt.: Deine Jugendzeit war eine schöne Morgenstunde // Dein Alter ein ruhiger Abendschlummer].

Die Vergänglichkeit des Lebens kommt durch den Gebrauch der lexikalischen Mittel (45) oder durch Metaphern (46) zum Ausdruck:

(45) *Herunder hviler // Forhenværende isenkræmmer* [= dt.: Hier ruht ehemaliger Eisenwarenhändler],

(46) *Hvad er vel livet? // Et pust i sivet // Som synker ned.* [= dt.: Was ist wohl das Leben? // Ein Windhauch ins Schilfgras // Das heruntersinkt].

3. Zur Ästhetik des Untergangs

Der Tod ist immer noch ein Rätsel, denn es existiert kein empirisches Wissen, keine Erfahrung, auf der man das Bild des Todes bauen kann. Durch die Analyse der Grabinschriften gelingt es, sich ein gewisses Bild von den Vorstellungen zu machen, die in der dänischen Gesellschaft über den Tod und das Jenseits herrschen. In der recht spärlichen Anzahl von Texten werden die Eigenschaften des Todes angedeutet. Unter 250 Grabinschriften kann man nur drei Prädikate nennen, die metaphorisch den Charakter des Todes schildern. Der Tod wird nur in einer Inschrift als aggressive Macht dargestellt:

(47) *De skrækkelige September dage berøvede // mand og søn moder og sødskende denne ædle* [= dt.: Die schrecklichen Septembertage beraubten die Familie der Mutter und der Schwester].

In der Regel spricht man vom ruhigen Tod:

(48) [...] *han gik bort i fred.* [= dt.: er ist in Ruhe heimgegangen],

(49) [...] *indtil hun ved en // still og roelig død indgik til den evige // Roe og glæde [...]*

[= dt.: bis sie einen stillen und ruhigen Tod starb und in die ewige Ruhe und Freude einging].

In der Einschätzung der Hinterbliebenen kam der Tod vorzeitig und unerwartet:

(50) *Vi begræde hendes det for tidlige Død* [= dt.: Wir beweinen ihren zu frühen Tod],

(51) *Han gik uventet i graven* [= dt.: Er ging unerwartet ins Grab].

Man kann wohl einräumen, dass die gebrauchten Attribute einen wenig ausgesuchten und eher klischeehaften Charakter haben. Ebenso wenig Platz widmete man den Todesursachen. Dreimal wird eine lange Krankheit erwähnt:

(52) *Efter mange aars sygeleje // Død han 12 April 1888* [= dt.: Nach langjährigem Krankenlager starb er am 12. April 1888],

(53) *efter nogle aars haard sygdom // Døde hun* [= dt.: nach einigen Jahren schwerer Krankheit starb sie].

Viermal rühmt man in den Eulogien Soldaten als Kriegsoffer:

(54) *faldt [...] Ved Stormen paa Dybbøl* [= dt.: fiel bei der Erstürmung der Düppeler Schanzen],

(55) *død af sit saar paa Garnisonhospitalet i Kjøbenhavn // 23 aar gammel* [= dt.: starb infolge seiner Verletzungen im Garnisonskrankenhaus in Kopenhagen, 23 Jahre alt].

Der Tod als Verlust und ein unfassbares grausames Erlebnis steht im Mittelpunkt der meisten Inschriften des 18. Jahrhunderts:

(56) *Et tab for hans Familie, Venner // og Fædreland* [= dt.: Ein Verlust für seine Familie, Freunde und das Vaterland],

(57) *To sønner og tre døttre begræde med Moderen en kjærlig Faders Tab* [= dt.: Zwei Söhne und drei Töchter beweinen mit der Mutter den Verlust ihres lieben Vaters].

Eine andere sprachliche Gestaltung bekommen die Gefühle der Hinterbliebenen in folgenden Texten:

(58) *Elsket og savnet // af hendes børn og venner // Men især af hendes gamle Mand* [= dt. geliebt und vermisst von ihren Kindern und Freunden und besonders von ihrem alten Ehemann],

(59) *Altid savnet – aldrig glemt* [= dt.: immer vermisst – nie vergessen],

(60) *Vort eneste barn // Vor stolthed og glæde* [= dt.: unser einziges Kind // unser Stolz und unsere Freude].

Besonders schmerzhaft ist ein gewaltsamer Tod:

(61) *Hans straalende liv sank i den aabnede grav* [= dt.: sein strahlendes Leben sank in das offene Grab].

In einem milderen Ton spricht man vom Tod in anderen Grabinschriften. Man erkennt im Tod ein allgemeines, alle Lebewesen betreffendes, unumgängliches Phänomen, und die Allgemeinheit des Todes ergibt sich aus seiner Natürlichkeit, aus der Kreatürlichkeit des Menschen. Der Tod wird als Notwendigkeit des Lebens akzeptiert, das aufgrund natürlicher Ursachen finalen Charakter haben muss (Bolin 1989, 50):

(62) *dybt sørgende Forældre // Som ogsaa i Tiden kommer til at hvile // i dette Gravsted* [= dt.: tief betroffene Eltern, die auch eines Tages in diesem Grab ihre Ruhe finden].

In manchen Texten drückt sich die allgewaltige Verfügung des Schöpfers aus, der das Leben ebenso geben wie nehmen darf. Somit wird das Leben als vorläufige Gabe, vorübergehender Zustand aufgefasst. Der Tod wird als Gottes Werk und Notwendigkeit verstanden:

(63) *Herren gav Herren tog // Herrens navn være lovet* [= dt.: der Herr gab, der Herr nahm, Gelobt sei sein Name],

(64) *Din Vilje ske* [= dt.: Dein Wille geschehe].

Das Bild des Todes als Erlösung erschien nur zweimal in den ältesten Inschriften, in denen man sehr direkt und offen über eigene Gefühle sprach:

(65) *hvorved hendes længsel [...] at komme hen og sees for Guds ansigt [...] blev opfyldt* [= dt.: wodurch ihre Sehnsucht, vor Gottes Antlitz zu stehen, erfüllt wurde].

Viel stärker wirkt auf den Leser die Situation der Todeserwartung, in der Tod als „ersehnter Freund“ dargestellt wird:

(66) *Træt og Mæt af Livets Møje // Saa han Døden i møde som en længe // ønsket ven* [= dt.: Lebensmüde und erschöpft erwartete sie den Tod, als einen lange ersehnten Freund].

Eine Überzeugung vom Zustand der Ruhe und Geborgenheit nach dem Tod wird entweder direkt ausgesprochen:

(67) *Døden er fred* [= dt.: Tod ist Frieden],

(68) *Sødt hviler under dette marmor* [= dt.: Süß ruhen unter diesem Marmor]
oder in der Form eines Bibelzitats:

(69) *Hvo som lyder herren // Skal boe trykkelig og rolig* [= dt.: Wer auf die Stimme des Herrn hört, hat das ewige Leben*].

Die Metapher, in der man den Tod als Befreiung schildert, wurde in der folgenden Inschrift gebraucht:

(70) *Snaren er sønderreven, fuglen er fri* [= dt.: Die Falle ist zerrissen, der Vogel ist frei].

Das Hoffen auf Erlösung, der Heimgang aus dem Jammertal, das Wiedersehen nach dem Tode und die beständig genährte Hoffnung auf ein ewiges Leben werden in den folgenden Texten thematisiert:

(71) *Jeg har det haab til Gud // At de dødes opstandelse forestaaer* [= dt.: Ich glaube Gott, dass die Auferstehung der Toten kommt],

(72) *Vi ses* [= dt.: Wir sehen uns],

(73) *Trøstes hans hustru Ikkun // ved haabet om den evige forening* [= dt.: seine Frau wird mit der Hoffnung auf ewige Vereinigung getröstet],

(74) *Den time kommer, sa alle // de i gravene skulle høre hans røst (Joh. 5,28)* [= dt.: Es kommt die Stunde, in der alle, die in den Gräbern sind, seine Stimme hören werden*],

(75) *Guds naadegave er et evigt liv (Rom. 6,23)* [= dt.: Die Gabe Gottes ist das ewige Leben*].

Der Tod erscheint als Verheißung einer besseren Existenz und einer anderen, jedoch immer vorteilhafteren Welt als die bisherige. Das jenseitige Dasein unterscheidet sich von dem hiesigen durch die Abwesenheit sämtlicher Mängel und Nöte, durch die verlockende Vision von Sicherheit und Ruhe, durch den Zustand des Schlafes (Bolin 1989, 57):

(74) *Ensomme grav // I din skygge er fred // Din tavse beboer // Af sorg ej ved* [= dt.: Einsames Grab // In deinem Schatten gibt es Ruhe // Deine stillen Bewohner wissen nichts von Sorgen],

(76) *Her slummer // fri for livets moie og smertens braad // den ömme hustru* [= dt.: Hier schläft, frei von Beschwerlichkeiten des Lebens, meine liebevolle Ehefrau].

In dieser Gruppe von Inschriften werden nicht die schrecklichen Seiten des Todes gezeigt – kein Schmerz, kein Leid, denn der Text konzentriert sich nicht auf das Diesseits, sondern auf das Jenseits. Der Tod bringt dem Menschen gegenüber dem Leben viele „Vorteile“. Gegenüber diesem Gewinn hat der Verlust der Angehörigen nur geringe Bedeutung, da ja beides am Jüngsten Tag wieder erstattet wird.

Es durften natürlich nicht die Texte fehlen, in denen man die Hinterbliebenen zu trösten versucht.

(77) *Salige Ere de som Sørge // Thi de skulle husvales (Matt. 5,4)* [= dt.: Glückliche sind die Trauernden, da sie getröstet werden*].

Das Verlangen nach Ruhe, Sicherheit und Entspannung entspricht der leidvollen Lebenserfahrung. Der Tod hat nicht nur den Charakter des Abschieds, des Verlassens und der Endgültigkeit, der Tod bedeutet die Aufnahme in ein besseres Dasein (Bolin 1989, 56). In einem heiteren Ton wurden folgende Texte formuliert, wo der Tod als Trost empfunden wird:

(78) *Trøstes hans hustru Ikkun // ved haabet om den evige forening* [= dt.: Seine Frau wird mit der Hoffnung auf ewige Vereinigung getröstet],

(79) *Herren dem kaldte til hvile // Graven dem åbned sin Favn // Til os fra himlen de smile // Når vi her mindes vort Savn.* [= dt.: Der Herr rief sie zur Ruhe // Das Grab

öffnete ihnen seine Tore // Sie lächeln uns jetzt aus dem Himmel an // Wenn wir ihrer hier gedenken].

Die Hoffnung auf Wiedersehen nach dem Tode macht sich in einigen Inschriften spürbar, was ihnen dadurch einen optimistischen Charakter verleiht:

(80) *De som døden har skilt, // Og som elsked hinanden,*

Vil atter hisset forenes af Gud // Hvis fryd er fryd at berede. [= dt.: Diejenigen, die sich geliebt haben und der Tod sie geschieden hat // Die werden von Gott vereinigt // Denn seine Freude ist Freude zu bereiten].

Ein anderes Bild bieten die Grabinschriften, in denen der Tod als Übergang, eine Schwelle vor einem neuen Leben dargestellt wird. Der Tod hat nichts Schreckliches an sich. Der ist kein Ende – sondern nur Übergang. Die Grabinschriften vermitteln eine Vorstellung von diesseitiger und jenseitiger Welt, die Todesstunde interpretiert man als Wechsel, Übergang aus dem hiesigen in das dortige, bessere Leben:

(81) *Han gik til det Bedre* [= dt.: Er ging zum Besseren],

(82) *Til evighed [...] // Går vej herveden // Kun gennem død* [= dt.: In die Ewigkeit führt der Weg nur durch den Tod].

Aus etlichen Texten geht die Überzeugung von der Unsterblichkeit der Seele hervor:

(82) *Vort Legem døer, men Sjælen kan ej døe.* [= dt.: Unser Körper stirbt, aber die Seele kann nicht sterben].

(83) [...] *ist nur das Irdische hier begraben*

Das Ueberirdische –

Was die Natur nicht zerstören konnte –

Folgte dem Rufe seines Schöpfers [...].

In den thanatologischen Forschungen konnotiert man mit dem Tod, neben der Tatsache, dass er immer ein Ende darstellt, auch die Wertigkeit eines Neubeginns. Man kann eine Parallele feststellen: zwischen der Geburt in das diesseitige Dasein (Anfang eines neuen Lebens) und dem Tod im Sinne einer Geburt in das jenseitige Leben. Deswegen kann der Tod nicht nur als Abschied, sondern auch als Ankunft (Anfang) interpretiert werden (Bolin 1989, 52):

(84) *Jeg er kommet i havn* [= dt.: Ich habe schon den Hafen erreicht].

Keine der untersuchten Grabinschriften enthält eine Deutung des Todes als Folge der Sünden.

In der gegenwärtigen Entwicklungsphase unserer Kultur wird der Tod von vielen Menschen als etwas absolut Negatives, Verneinendes empfunden. Der Verdrängungsmechanismus macht sich auch in den dänischen Grabinschriften sichtbar,

indem man sich einer Reihe von Euphemismen bedient. Im Vordergrund steht die Metapher des Todesschlafes:

(85) *Jeg lagde mig og sov ind* [= dt.: Ich legte mich und schlief ein],

(86) *Her slummer* [= dt.: Hier schläft].

In manchen Inschriften tabuisiert man den Tod, indem man die Bezeichnungen „Abgestorbene“ oder „Verschiedene“ absichtlich meidet. Die Umschreibungen für den Tod sind oft vom Inhalt des Entgehens getragen und der Tod wird als Abschied verstanden:

(87) *Hun gik hjem til Herren* [= dt.: Sie ist heimgegangen],

(88) *Han indgik i evigheden* [= dt.: Er ist in die Ewigkeit eingegangen],

(89) *Han forlode verden* [= dt.: Er verließ die Welt],

(90) *Hans Hustru bortkaldtes den 22 Sept.* [= dt.: Seine Ehefrau wurde den 22. September abberufen].

Die Verdrängung des Todes ließ die Textautoren (bzw. die Auftraggeber oder die Stifter der Grabsteine) nach anderen bildhaften Euphemismen suchen:

(91) [...] *og den farveste Vaar udgik den 16. September 1804* [± dt.: und der farbenprächtige Lenz erlosch am 16. September 1804].

Einige Texte charakterisieren das Leben und den Tod zugleich, wobei sich das Verhältnis der beiden zueinander wie folgt formulieren lässt:

a) auf ein ruhiges Leben folgt eine ebenso glückliche Existenz:

(92) *Hans liv var Daad, hans Død var Ro* [= dt.: Sein Leben war Tat, sein Tod war Ruhe],

b) ein schmerzvolles Leben wird von der Ruhe des Todes abgelöst:

(93) *Frygten for Døden // Var ikke saa stor – større var Frygten // For Livet paa Jord* [= dt.: die Fürcht vor dem Tod war nicht so groß – größer war die Furcht vor dem Leben auf der Erde].

4. Wandel in der Todesvorstellung

Die Realität des Todes wird nie bezweifelt, aber die Einstellung, die Verkraftung, ihre Bewältigung schildert sich in verschiedenen Tönen und in unterschiedlicher Stimmung, immer jedoch begleitet von starken Gefühlen. Über die Jahrhunderte hinweg sind die Inschriften keineswegs immer gleich geblieben. Die Auffassung vom Tod ist einem ständigen kulturellen Wandel unterworfen. In der thanatologischen

Literatur unterscheidet man vier Phasen in der Haltung des Menschen gegenüber dem Tod (Bolin 1989, 13):

1/ vor 1200	der gezähmte Tod	/Wir sterben alle./
2/ 1200-1700	der eigene Tod	/Ich werde sterben./
3/ 1700-spätes 19. Jh.	der Tod des Anderen	/Du wirst sterben./
4/ spätes 19. Jh-20. Jh.	der verborgene Tod	/Ich will nicht sterben./

Dass es sehr unterschiedliche und konträre Vorstellungen vom Tod gab, je nachdem, welchen historischen Zeitraum wir gerade betrachten, findet eine Bestätigung in dem analysierten Material.

Wenn man die ältesten Inschriften aus der untersuchten Sammlung mit diesen aus den letzten Jahren vergleicht, so wird einiges an größeren Veränderungen in Länge, in Ton und Inhalt – also in sprachlicher Gestaltung der Inschriften – spürbar. Dänische Inschriften liefern kein homogenes Todesbild. Die oben dargestellten Vorstellungen vom Tod wurden in den Grabinschriften des 18. und zum Teil des 19. Jahrhunderts verewigt. In den Inschriften aus dem 20. Jahrhundert wird der Tod tabuisiert. Der Glauben sowie das Zeigen der Gefühle wurden persönlicher, sodass man sie immer weniger manifestierte. Die Inschriften zeichnen sich durch noch größere Wortkargheit und Lakonismus aus. In vielen Inschriften haben wir es mit der Reduzierung des Textes auf die reinen persönlichen Daten zu tun:

(94) *Farfar 1898-1978 // Farmor 1899-1986* [= dt.: Großvater 1898-1978 // Großmutter 1899-1986].

Die Grabstätten werden immer anonym, wo die Geburts- und Todesdaten verschwiegen werden, die Gräber nehmen die Gestalt eines einfachen Steines oder einer Tiergestalt an. Die Inschriften beschränken sich oft auf ein Wort:

(95) *Mor // Far* [= dt.: Mutter // Vater].

Wenn der völlige Verzicht auf mehr als die Nennung nur eines Namens im 18. Jahrhundert kaum vorstellbar war, wurde es in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Trend. Man vermeidet typische Symbolik des Todes und der Vergänglichkeit. Anstatt deren findet man die Gegenstände aus dem Alltagsleben, die offensichtlich in einer Verbindung mit dem Leben des Verstorbenen stehen (Teller, Lämpchen, Windspiele, Teddybären, Maskottchen, Herzen aus Legosteinen oder Fahrradketten, Eintrittskarten für ein Fußballspiel).

Das persönliche Verhältnis zu dem Verstorbenen findet einen Ausdruck in der Inschrift, die lediglich aus einer Koseform (oder einem Spitznamen) besteht:

(96) *„Lille Frederik“* [= dt.: Kleiner Frederik],
ein baldiges Wiedersehen voraussetzt:

(97) *Vi ses* [= dt.: Wir sehen uns],
oder die Form von Graffiti annimmt:

(98) *Leo was here.* [= dt.: Leo war hier].

Sterben und Tod werden in modernen Gesellschaften verdrängt, verneint und tabuisiert. Menschen haben Schwierigkeiten, miteinander über Sterben und Tod offen zu kommunizieren, was in dem Inhalt und der Form von Grabinschriften der letzten Jahrzehnte eine Bestätigung findet.

Bibliographie

- Bolin, Norbert (1989): „Sterben ist mein Gewinn“. Ein Beitrag zur evangelischen Funeralkomposition des deutschen Sepulkralkultus des Barock 1550-1750. Kassel.
- Devantier, Marianne (2002a): *Døden i europæisk kulturhistorie: en vandring:lærervejledning for 4.-6. klasse*. København.
- Devantier, Marianne (2002b): *Københavnshistorier: vandringer på Assistens: temature for børn og voksne*. København.
- Devantier, Marianne (2002c): *Navnetur: vandringer på Assistens: temature for børn og voksne*. København.
- Devantier, Marianne (2003): *Kunst og kunstnere på Assistens Kirkegård: vandringer på Assistens: temature for børn og voksne*. København.
- Kiefer, Erwin (1996): *Grabinschriften im Heidelberger Bergfriedhof*. Heidelberg.
- Kjersgaard, Erik (2001): *Rejse gennem Danmarkshistorien*, København.
- Lunding Johansen, Gitte (2002): *Monumenter: vandringer på Assistens: temature for børn og voksne*. København.
- Peiter, Katharina (1968): *Der evangelische Friedhof von der Reformation bis zur Romantik*. Berlin.
- Valentinitsch, Helfried (1990): *Grabinschriften und Grabmäler als Ausdruck sozialen Aufstiegs im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit*. In: Koch, Walter (Hrsg.): *Epigraphik 1988. Fachtagung für mittelalterliche und Neuzeitliche Epigraphik*, Graz, 10.-14. Mai 1988, Referate und Rund-Table-Gespräche. Wien, S. 15-25.

Der Hirtenbrief als Textsorte unter funktionalem Aspekt (am Beispiel der Hirtenbriefe zur Fastenzeit von Wolfgang Haas, Erzbischof von Vaduz)

1. Einführung und Zielsetzung der Arbeit

Seit Jahrhunderten ist der Hirtenbrief ein Teil der Verkündigung in der katholischen Kirche. Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die Grundfunktionen dieser Textsorte nach dem Ansatz von Klaus Brinker zu ermitteln. Das Korpus der untersuchten Hirtenbriefe von Wolfgang Haas, Erzbischof von Vaduz, stammt aus dem Zeitraum 2000-2006.

Die linguistische Erforschung des Hirtenbriefes unter funktionalem Aspekt liegt schon einige Jahre zurück. Seit den Untersuchungen von Lang (Lang 1978) und Stallkamp (Stallkamp 1986) wurde der Hirtenbrief im deutschen Sprachraum selten zum Forschungsgegenstand gemacht. Auch gegenwärtig stellt sich die Frage nach den textuellen Funktionen, die der Hirtenbrief im 21. Jahrhundert übernehmen kann.

2. Funktionalität – Intentionalität – Textfunktion

Der funktionale Ansatz beruht auf der Ansicht, dass jeder Text nicht mehr als isoliertes Gebilde in strukturalistischer Sicht betrachtet wird. Der Text soll als komplexe sprachliche Handlung verstanden werden, die in eine konkrete Kommunikationssituation eingebettet ist und für die eine Funktion konstitutiv ist (Brinker 2002:175).

Unter dem Terminus ‚Textfunktion‘ wird zuerst „der Sinn oder Zweck verstanden, den ein Text im Rahmen einer Kommunikationssituation erfüllt“ (Brinker 2002:175). Große bezeichnet die Textfunktion als die Kommunikationsabsicht des Emittenten, der dem Adressaten zu verstehen gibt, „als was er den Text auffassen soll“ (Große 1976:26). Die „geheime Intention“ des Textproduzenten ist aber von der „wahren Absicht“ abzugrenzen. Sie kann zwar mit der Textfunktion identisch sein, muss aber nicht mit ihr übereinstimmen (vgl. Große 1976:68). Die These von Große kann anhand des Beispiels der Textsorte „Zeitungsnachricht“ erklärt werden, für die die informative Textfunktion charakteristisch ist, auch wenn der Textproduzent persua-

sive Absichten verfolgt. Die Textfunktion hängt v. a. mit bestimmten Regeln (Konventionen) sprachlicher und kommunikativer Art zusammen. Für diese sprachlichen Handlungen ist die Sprechakttheorie von Austin und Searle konstitutiv. Wer einen Text produziert, handelt und verfolgt dabei ein Ziel. Der Text ist daher ein Mittel zum Erreichen des Zieles (Rolf 2002:442).

Bei der Zusammenstellung der textuellen Grundfunktionen basiert Brinker auf der Illokutionstypologie von Searle. Er klassifiziert die Illokutionen in 5 Klassen: ‚Repräsentativa‘ (aussagen, erzählen), ‚Direktiva‘ (bitten, auffordern), ‚Kommissiva‘ (versprechen, sich verpflichten), ‚Expressiva‘ (danken, grüßen), ‚Deklarativa‘ (taufen, ernennen) (Searle 1975:116). Die Klassifikation der Textfunktionen beruht auf einem einheitlichen Kriterium, nämlich der Art des kommunikativen Kontakts, den der Emittent mit Hilfe des Textes dem Rezipienten gegenüber zum Ausdruck bringt (Brinker 2001:107).

- **Informationsfunktion** – „der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass ihm ein Wissen vermittelt wird“ (Brinker 2001:108),
- **Appellfunktion** – „der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihn dazu bewegen will eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen“ (Brinker 2001:112),
- **Obligationsfunktion** – „der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass er sich ihm gegenüber dazu verpflichtet eine bestimmte Handlung zu vollziehen“ (Brinker 2001:120),
- **Kontaktfunktion** – „der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass es ihm um die personale Beziehung zum Adressaten geht – um Herstellung, Erhaltung oder Beendigung des personalen Kontakts“ (Brinker 2001:122),
- **Deklarationsfunktion** – „der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass der Text eine neue Realität schafft, d. h., dass die erfolgreiche Äußerung des Textes die Einführung eines bestimmten institutionellen Faktums bedeutet“ (Brinker 2001:123).

Brinker modifiziert die Kategorien ‚Repräsentativa‘ und ‚Expressiva‘, die Searle primär aufgrund verschiedener Referenzarten definiert (Searle 1973:116), und führt die Informations- und Kontaktfunktion auf. In seinem Konzept vertritt er den Standpunkt, dass der Kommunikationsmodus des Textes nur durch seine Funktion kategorisiert wird. Jeder Text verfügt über eine dominierende Funktion, auch wenn der Text durchaus mehrere Funktionen erfüllen könnte (Brinker 2002:177). Alle weiteren Funktionen sind nur Nebenfunktionen.

Nachdem der Begriff der Textfunktion festgelegt ist, wird nun näher auf die textanalytische Bestimmung der Grundfunktionen eingegangen. Brinker geht davon aus, dass die Textfunktion durch bestimmte innertextliche und außertextliche Mittel angezeigt wird. Diese nennt er Indikatoren der Textfunktion und unterscheidet drei Grundtypen solcher Indikatoren. Zu innertextlichen Indikatoren werden erstens

sprachliche Formen und Strukturen gerechnet, mit denen „der Emittent die Art des intendierten kommunikativen Kontakts dem Rezipienten gegenüber explizit zum Ausdruck bringt“ (Brinker 2001:100). Als relevant gelten hier explizit performative Formeln, Satzbau (Frage-, Aufforderungs- und Aussagesatz) und äquivalente Satzmuster (Satzbauplan mit der Information über grammatische Kategorien wie Modus, Tempus, Numerus, Person). Als zweite Form der innertextlichen Indikatoren nennt Brinker „sprachliche Formen und Strukturen, mit denen der Emittent – explizit oder implizit – seine Einstellungen zum Textthema, insbesondere zum Textinhalt ausdrückt“ (Brinker 2001:100). Sie zeigen die Textfunktion nur in Verbindung mit bestimmten Kontextindikatoren (auch kontextuelle Indikatoren genannt), zu denen der situative, institutionelle Rahmen des Textes und der gesellschaftliche Handlungsbereich gerechnet werden. Der Kontext fungiert hier als ein fundamentaler Bestandteil der kommunikativ-funktionalen Analyse von Texten. Zur Gruppe der kontextuellen Indikatoren gehören auch das Textsortenwissen (Hintergrundwissen über die Textsorte) und das Weltwissen (Hintergrundwissen über die Thematik). Falls die Funktion des Textes durch die sprachlichen Indikatoren nicht bestimmt werden kann, ist der Text nur auf Grund der Kontextindikatoren zu bestimmen (Brinker 2001:101). Diese Situation tritt meistens dann auf, wenn der Text keine oder konkurrierende sprachliche Indikatoren enthält.

3. Der Hirtenbrief als Textsorte des religiösen und kirchlichen Bereichs

Texte sind Forschungsgegenstände der Textlinguistik (Krause 2000:45). Sie werden als eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen verstanden, die in sich kohärent sind und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisieren (vgl. Brinker 2001:17). Im Rahmen der Textlinguistik werden sie theoretisch beschrieben und entsprechend klassifiziert. Jeder Text gibt typische Signale (charakteristische Formulierungsmuster oder Thematik), die dem Rezipienten ermöglichen die Texte der bestimmten Textsorte zuzuordnen. Nach den textexternen und textinternen Merkmalen lassen sich konkrete Bereiche differenzieren, in denen die Texte und Textsorten ihre Umsetzung in der Kommunikation finden (Simmler 2002:676).

Franz Simmler (2002: 686) unterscheidet innerhalb der Textsorten des religiösen und kirchlichen Bereichs vier Gruppen:

- biblische Textsorten,
- liturgische Textsorten,
- katechetische, verkündigende und theologische Textsorten,
- kirchenorganisatorische Textsorten.

Nach Simmler gehört der Hirtenbrief der letzten Gruppe an und wird weiter in der Untergruppe „bischöfliche Schreiben“ klassifiziert. Schöttler bezeichnet den Hir-

tenbrief als einen Sonderbrief der bischöflichen Verkündigung (Schöttler 1996:159). Die Bischöfe, „die kraft göttlicher Einsetzung durch den Heiligen Geist, der ihnen geschenkt ist, an die Stelle der Apostel treten, werden in der Kirche zu Hirten bestellt“ (CIC 375-§1). „Sie repräsentieren in ihrer Diözese die Institution der Kirche und ihnen kommt alle ordentliche, eigenständige und unmittelbare Gewalt zu, die zur Ausübung eines Hirtendienstes erforderlich ist“ (CIC 381-§1). Der Kodex des kanonischen Rechtes bestimmt im Buch „Verkündigungsdienst der Kirche“, dass der Dienst am Wort Gottes vornehmlich dem Papst und dem Bischofskollegium zusteht (CIC 756-§1). Da der Bischof das primäre Recht auf die Verkündigung des Wortes Gottes hat, ist er bemüht, die verschiedenen Mittel anzuwenden, die ihm in der heutigen Zeit zur Verfügung stehen. Dies sind zunächst die Predigt und die katechetische Unterweisung (vgl. Dekret über die Hirtenaufgabe der Bischöfe „Christus Dominus“). Obwohl die Bischöfe das Recht haben das Wort Gottes überall zu verkünden, sind einige Formen der Verkündigung von partikularkirchlicher lokaler Geltung. Zu diesen Formen gehören z. B. diözesane Hirtenbriefe. Im Unterschied zu diesen gibt es auch Hirtenbriefe, die von der Bischofskonferenz des Landes verfasst werden und in denen ihre Geltung auf alle Ordinariate des Landes erweitert wird (Stallkamp 1987:68).

Die Briefe werden in der Regel im sonntäglichen Gottesdienst verlesen. Sie werden nicht durch den Bischof verkündet, sondern durch einen Mittler: Presbyter, Diakon, Lektor. Da der Hirtenbrief anstatt der Predigt eingesetzt werden kann, gehört er in den Bereich der geschriebenen Predigt (Lang 1978:11). Ihr frühestes Vorbild haben die Hirtenbriefe in den Apostelbriefen im Neuen Testament (z. B. der Brief des Apostels Paulus an die Gemeinde in Rom, „Römerbrief“). Mit ihren Briefen haben die Apostel den Kontakt zu den Gemeinden gehalten, das Gemeindeleben geordnet, Streitigkeiten und theologische Grundsatzfragen geklärt. Der Hirtenbrief ist also ein Schreiben des Bischofs an die Gemeinden bzw. Gläubigen seines Bistums, in dem sich der Bischof als Leiter des Bistums und oberster Priester zu Problemen der Zeit bzw. zu theologischen oder seelsorgerischen Fragen äußert. Welche primären Funktionen soll also der Hirtenbrief erfüllen? Schöttler unterscheidet im „Lexikon für Theologie und Kirche“ zwei Varianten des Hirtenbriefes. Die erste Variante des Hirtenbriefes nach Schöttler hat einen unterweisenden Charakter: Der Bischof wendet sich im Hirtenbrief meistens aus einem bestimmten Anlass (Advent oder Fastenzeit) an die Gläubigen (Adressaten) seiner Diözese mit dem Auftrag, den Gläubigen für eine bestimmte Zeit im Kirchenjahr Gedanken oder Impulse zu vermitteln, sie zu ermahnen und in Fragen der Glaubensinhalte zu belehren (z. B. Gewissenserforschung, Umkehr, Buße). Die zweite Variante des Hirtenbriefes dient dem Bischof dazu, Stellung zu ethischen, pastoralen und gesellschaftspolitischen Fragen von kirchlicher Relevanz zu nehmen, wie z. B. Euthanasie, Armut, Sonntagspflicht, Parlamentswahlen usw. (Schöttler 1996:159). Sie ist oft Ausdruck der Sorge des Bischofs um seine Kirche bzw. um die Einheit und Reinheit der Verkündigung.

4. Stand der Forschung

Der Hirtenbrief wird im Gegensatz z. B. zu liturgischen Textsorten ziemlich selten zum Forschungsgegenstand gemacht. Neben einigen theologischen Wörterbüchern und Katechismen, die nur in Umrissen dieses Phänomen skizzieren, gibt es im Bereich der Linguistik im deutschen Sprachraum nur zwei Arbeiten, die für weitere Ausführungen von Bedeutung sind.

Harald Lang ist bisher der Einzige, der sich der Untersuchung der Textsorte „Hirtenbrief“ unter funktionalem Aspekt gewidmet hat. In seiner Dissertation „Textsorte Hirtenbrief. Linguistische Untersuchungen zur Pragmatik der bischöflichen Schreiben“ (Diss. Freiburg i.B. 1978) betrachtet er die Textsorte als ein sozial reglementiertes Handlungsmuster. Lang konzentriert sich bei der Analyse überwiegend auf die textexternen Merkmale, die den situativen Rahmen bilden. Zu diesen gehören Zeitverschränkung, Thematik, kognitive Beziehung zwischen Emittenten und Adressaten, soziale Beziehung unter ihnen und Grad der Verbindlichkeit des Emittenten. Nach Lang werden die internen Merkmale durch die textexternen bedingt. Lang schlägt folgende Unterteilung von Sprechintentionen vor, die dem Hinterbrief zugrunde liegen: kommunikative und soziale Beziehungen schaffen, auffordern, informieren, bewerten, Stimmungen und Gefühle ausdrücken, ausdrückliches Begründen und Handeln (Lang 1978:246). In seiner Untersuchung stellt Lang fest, dass die Textsorte Hirtenbrief drei Funktionen erfüllen kann: belehrende, stellungnehmende oder erinnernde Funktion (Lang 1978:358).

Die zweite Arbeit, die für unsere Erwägungen von Relevanz ist, betrifft die Untersuchung der Textsorten der Institution Kirche. In der Dissertation „Die Sprache der katholischen Kirche in der Bundesrepublik Deutschland: ein textlinguistischer Beitrag zur Bestimmung ihrer Textsorten“ schenkte Norbert Stallkamp seine Aufmerksamkeit auch der Textsorte Hirtenbrief. Im Gegensatz zu Lang konzentrierte sich Stallkamp mehr auf die strukturalistische Textsortenbeschreibung. Er hat zwei Textsortenvarianten unterschieden, nämlich den diözesanen und den gemeinsamen Hirtenbrief. Der Unterschied zwischen diesen Textsorten besteht nicht nur in der Zahl der Emittenten, sondern auch in der Thematik, die in direkter Verbindung mit den Funktionen steht, die der Hirtenbrief erfüllen könnte. Der Schwerpunkt der Analyse der kirchenorganisatorischen Textsorten liegt bei Stallkamp auf den textinternen Merkmalen wie z. B. Texteröffnungsdiktatoren der jeweiligen Textsorten. Dabei schenkt er den kontextuellen, also den textexternen Merkmalen wenig Aufmerksamkeit. Stallkamp zeigt auch keine Funktionen auf, die die von ihm untersuchten Textsorten erfüllen. Nach Stallkamp steht der Hirtenbrief im Dienste der Verkündigung (vgl. Stallkamp 1987:66 Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands 1955:90). Die Frage nach seinen Funktionen bleibt jedoch unbeantwortet.

5. Die Ermittlung der Textfunktion anhand einer textfunktionalen Analyse der Hirtenbriefe

Auf der Grundlage des skizzierten textfunktionalen Konzepts habe ich die Hirtenbriefe zur Fastenzeit von Wolfgang Haas, Erzbischof von Vaduz (Fürstentum Liechtenstein) einer Analyse unterzogen. Das Interesse an der Kirche in Liechtenstein ist auf meinen mehrjährigen Aufenthalt in diesem Land zurückzuführen. In dieser Zeit hatte ich die Gelegenheit, nicht nur den Erzbischof Haas persönlich kennen zu lernen, sondern auch einige Prozesse in der Kirche in Liechtenstein mitzuverfolgen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Erzdiözese Vaduz und die Gläubigen ausgeübt haben. Die Erzdiözese Vaduz wurde am 2. Dezember 1997 von Papst Johannes Paul II. errichtet und fügt sich in die Reihe jener konferenzlosen Diözesen in Europa ein, die unmittelbar dem Heiligen Stuhl unterstellt sind. Die Gründe dafür liegen einerseits in ihrem geographischen Erscheinungsbild, als auch in ihrer besonderen Geschichte und herausgehobenen Stellung auf ziviler, kultureller, gesellschaftlicher und religiöser Ebene. Die Errichtung des Erzbistums aus dem ehemaligen Dekanat „Liechtenstein“, das bis 1997 der Diözese Chur (Schweiz, Graubünden) unterstellt war, hat viele Kontroversen im Land hervorgerufen. Seit dieser Zeit wird die lokale Kirche durch Streitigkeiten zwischen den Anhängern des Bischofs und seinen Gegnern geplagt. Wohlstand und Sicherheit in sozialem Bereich leisten neben dem oben genannten Konflikt ihren Beitrag zur Abwendung von der Kirche.

In Bezug auf viele Faktoren, die von der Besonderheit und der Andersartigkeit der Diözese Vaduz zeugen, wird während der funktionalen Analyse der Versuch unternommen folgende Fragen zu beantworten: Welche Funktionen erfüllt der Hirtenbrief? Hat die besondere Stellung des Erzbistums Vaduz oder die Situation im Lande überhaupt einen Einfluss auf die Funktionen, die das bischöfliche Schreiben ihrer Bestimmung nach zu erfüllen hat? Sind die bisher erforschten Grundfunktionen des Hirtenbriefes unverändert geblieben, obwohl der Kontext spezifisch ist?

5.1. Analyse der kontextuellen Indikatoren

Um die bischöflichen Verlautbarungen in ihrer Aussageintention zu verstehen, müssen sie immer in Beziehung zu der Kommunikationswelt gesetzt werden, in welcher sie stehen, nämlich zum religiös-kirchlichen Raum. Auf der einen Seite stehen die räumlichen und zeitlichen Bedingungen, unter welchen die Gesprächspartner (Erzbischof Wolfgang Haas und Katholiken der Erzdiözese Vaduz) miteinander kommunizieren, und ihre gegenseitige Beziehung. Die beiden Kommunikationspartner sind nicht gleichberechtigt und ihr Verhältnis entspricht dem Typ „Lehrende – Belehrt“ (Lang 1978:188), wobei es sich um einen Monolog handelt. Das Vorlesen der bischöflichen Schrift erfolgt nicht in der Anwesenheit des Bischofs, sondern der Adressat und die Rezipienten sind zeitlich und räumlich voneinander getrennt.

Demnach lassen sich folgende Eigenschaften festhalten:

- Bereich: offiziell (Institution Kirche),
- Medium: Schrift,
- Kommunikationsrichtung: monologisch,
- Konstellation der Kommunikationspartner: dominant (Emittent) – subsidiär (Adressat),
- Temporal: getrennt,
- Lokal: getrennt.

Neben den räumlich-zeitlichen Bedingungen spielt der Anlass, zu dem der Bischof den Hirtenbrief an das Volk Gottes schreibt, eine wesentliche Rolle. Die Fastenzeit, ist in der katholischen Kirche der Zeitraum zwischen Aschermittwoch und Karsamstag, in dem die Erneuerung des Verhältnisses des Menschen mit Gott erfolgen soll. Der Christ versucht durch Gebet, Buße und Fasten sowie durch die eifrige Teilnahme an Gottesdienst und Kreuzwegandacht einen neuen Weg zu Gott zu finden. Der Hirtenbrief, der meist während des Gottesdienstes am Sonntag vor Aschermittwoch vorgelesen wird, dient unter anderen dazu, den Gläubigen eine geistliche Einführung in die Fastenzeit zu geben, ihnen die Grundgedanken der christlichen Ethik in Erinnerung zu rufen und sie auf den Weg der Umkehr durch Gewissenserforschung und Beichte zu führen. Aus den bisher genannten Gegebenheiten resultiert, dass der Hirtenbrief eine Textsorte mit direktivem Charakter ist (vgl. Rolf 1993:247).

Im Punkt 3 (Hirtenbrief als Textsorte des religiösen und kirchlichen Bereichs) wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Hirtenbrief aus der Praxis der frühapostolischen Kirche hervorgegangen ist. Der Hirtenbrief scheint ein Mittel zu sein, das die lokale Kirche mit ihrem Hirten und zugleich die Gemeinschaft untereinander verbindet. Der Bischof als Hirte der Kirche hat den besonderen Auftrag bekommen, den Kontakt zwischen Papst und Volk zu stärken und die Einheit der Kirche zu festigen. Demzufolge hat der Hirtenbrief eine Kontaktfunktion zu erfüllen. In Wirklichkeit könnte man mit dieser These polemisieren, denn im Hirtenbrief geht es dem Emittenten weniger um die personale Beziehung (vgl. Brinker 2001:122), sondern mehr um die Vermittlung von Intentionen, die den Rezipienten dazu bewegen sollen, bestimmte Handlungen auszuführen.

5.2. Analyse der innertextlichen Indikatoren

Die von mir analysierten Hirtenbriefe sind durch zwei Faktoren determiniert, nämlich durch die Terminatoren des Textanfangs (Wappen des Bistums, Angabe der Textsorte, Angabe des Anlasses, Informationen zur Veröffentlichung des Hirtenbriefes, Thema und Anrede) und die des Textschlusses (Ortsname, Datum, Unterschrift des Bischofs, Literatur). Die Texte weisen eine bestimmte Gliederung auf: Einleitung und drei thematische Teile. Die Einleitung beginnt immer mit einem Leitmotiv (*An Gottes Segen ist alles gelegen, Erfüllung der Sonntagspflicht, Souverän katholisch*), das dem Hirtenbrief zugrunde liegt. Der Bischof verwendet die Gliederung, um sich mit dem dem jeweiligen Hirtenbrief gewidmeten Thema auseinanderzusetzen. Jeder

Anfang eines Abschnittes führt in die konkrete Ausarbeitung des Themas ein. Dies erfolgt z. B. mit Fragen (*Woran liegt uns? Woran liegt es Gott? und Woran liegt der Kirche?*), Stichwörtern oder Kapitelüberschriften (*Souverän katholisch: in der Fülle der Heilswahrheit leben, Souverän katholisch: an der Fülle der Heilmittel teilhaben, Souverän katholisch: aus der Fülle der göttlichen Liebe schöpfen*)

Nach der Festlegung der Gliederung und der Terminatoren der untersuchten Hirtenbriefe, wird sich die Analyse auf die Ermittlung der sprachlichen Merkmale, die dazu dienen, den Typ einer sprachlichen Handlung anzuzeigen, konzentrieren. Wie aus der Analyse der kontextuellen Indikatoren hervorgegangen ist, weist der Hirtenbrief einen direktiven Charakter auf. Die direktiven Sprechakte lassen sich auch bei der Analyse der innertextlichen Indikatoren ermitteln, wobei hauptsächlich die Sprechakte des Mahnens und des Belehrens am meisten auftreten.

Beispiele für ‚direktive‘ Sprechakte:

- a. *Weil an Gottes Segen alles gelegen ist, müssen wir uns für diesen Segen bereithalten – mit offenen Herzen, die gereinigt und geheiligt sind für die Einwohnung der göttlichen Gnade.*
- b. *Der notwendigen Erholung und der wohltuenden Abwechslung zum Alltagsleben dürfen wir uns dann widmen, wenn wir unsere religiösen Pflichten erfüllt haben.*
- c. *Zur Erfüllung der Sonntagspflicht sind alle katholischen Gläubigen streng angehalten.*
- d. *Liegt mir überhaupt etwas an diesem Segen?*
- e. *Habe ich je damit angefangen oder es bereits aufgegeben, nach dem Segen Gottes zu verlangen und mich für diesen Segen würdig machen zu lassen?*

Die Fragen, die im Rahmen der ‚Direktiva‘ klassifiziert wurden, sind vom Bischof gezielt gestellt und dienen der Sensibilisierung des Rezipienten. Der Rezipient wird hiermit aufgefordert, auf die konkreten Fragen eine Antwort zu geben, obwohl der Emittent keine Antwort erwartet. Durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ ist er auch selbst angesprochen und aufgefordert, eine Antwort zu erteilen. Die Richtung der Kommunikation ist aber monologisch. Der Bischof betont manchmal seine Rolle und das Recht, sein Volk zu belehren und zu ermahnen:

Der Völkerapostel Paulus mahnt diejenigen, die den Hirtendienst innehaben: „Gebt acht auf euch und auf die ganze Herde, in der euch der Heilige Geist zu Bischöfen bestellt hat, damit ihr als Hirten für die Kirche Gottes sorgt, die er sich durch das Blut seines eigenen Sohnes erworben hat“.

Solche Worte rufen bestimmte Reaktionen beim Rezipienten hervor. Der Rezipient erkennt durch sie seine Rolle des Belehrteten, während der Emittent dadurch die Möglichkeit gewinnt Meinungen und Verhalten des Rezipienten zu beeinflussen.

Der Emittent spricht auch offen von Zielen und Reaktionen, die seiner Meinung nach durch sein Schreiben erreicht werden sollen:

Es ist die unverzichtbare Frage nach unserem Seelen- und Lebenszustand angesichts Gottes – eine Frage, welche eine ebenso unverzichtbare Antwort verlangt: Gewissensprüfung, Reue über unsere Sünden, persönliches Schuldbekenntnis in der Beichte, Lossprechung unserer Sünden, Erneuerung der guten Absicht und Wiedergutmachung allfälligen Schadens, kurzum: Versöhnung mit Gott und den Menschen.

Auch die Vorbilder wie z. B die heilige Theresia von Lisieux und Apostel Paulus sollen das Ideal des christlichen Lebens unter Gläubigen verbreiten. Oft werden die Worte aus der Heiligen Schrift dazu gebraucht um den belehrenden Charakter der Aussage zu verstärken. Entweder werden die Worte der Heiligen Schrift paraphrasiert (a.) oder direkt zitiert (b.).

- a. *Die Heilige Schrift mahnt uns insbesondere zu Gebet, Fasten und Almosengeben. Schon im Alten Testament heißt es etwa: Es ist gut, zu beten und zu fasten, barmherzig und gerecht zu sein.*
- b. *„Seid gehorsame Kinder, und lasst euch nicht mehr von euren Begierden treiben wie früher, in der Zeit eurer Unwissenheit. Wie er, der euch berufen hat, heilig ist, so soll auch euer ganzes Leben heilig werden“ (1 Petr 1,14-15).*

Der Emittent appelliert kraft seines Amtes und der damit zusammenhängenden Autorität an das Gewissen der Rezipienten.

Beispiele:

- a. *Uns liegt oft viel mehr am kleinen eigenen Ich und an unserem oft so egoistisch verstandenen Wohl.*
- b. *Wir haben dann keine Zeit zum Gebet, keine Zeit für den Gottesdienst, keine Zeit zur Stille und keine Zeit zur geistlichen Erneuerung.*
- c. *Dann müssen wir ruhigen Herzens beten, gerade weil unser Herz unruhig ist auf Gott hin.*
- d. *Dabei sollten wir doch als gläubige Menschen wissen und uns auch demgemäß verhalten.*
- e. *Woran liegt uns also? Liegt uns vor allem an uns selber? Liegt uns wirklich an Gott und seinem Liebeswalten oder liegt uns vielmehr an unserem oft so unseligen eigenen Schalten und Walten?*

In den analysierten Hirtenbriefen werden oft Sätze mit den Modalverben „müssen“ und „sollen“ konstruiert. Der Emittent verweist auf eine Verpflichtung. Wenn sich der Mensch für ein wahres christliches Leben entscheidet, muss er den von der Kirche aufgestellten Normen und Geboten folgen. Die Fragen fordern die Gläubigen heraus, sich nur für eine Seite zu entscheiden.

Der Bischof versucht neben den theologischen Fragen, die in Hirtenbriefen auftauchen, zu den aktuellen Problemen der Zeit Stellung zu nehmen. Er betont die Unantastbarkeit des Lebens und die Heiligkeit der Institution der Ehe; er vertritt die Meinung der Kirche, die sich gegen die Empfängnis in vitro, homosexuelle Partner-

schaften oder das Konkubinat von Mann und Frau äußert. Die Stellungnahme hat eine informative und direktive Funktion, durch die der Bischof die Inhalte des Glaubens und der christlichen Ethik zu klären versucht und zugleich dazu auffordert, den christlichen Normen zu folgen.

Beispiele:

- a. *Gott will, dass wir als sein Ebenbild dieses Mann- und Frausein in einer echten Liebesbeziehung leben, wie sie unserer Gottebenbildlichkeit entspricht.*
- b. *Diese Wahrheit gilt es gerade heute mutig zu bekennen und zu verwirklichen.*
- c. *Bei allem geht es darum, dass wir so leben, wie es Gott gelegen ist.*
- d. *Diese Lebensweitergabe soll als Mitschöpfung verstanden werden und großherzig geschehen.*

Darüber hinaus werden sehr häufig Substantive wie „Gehorsam“ (b., c.) und „Missbrauch“ oder ihre adjektivischen Formen (a.) benutzt, was restriktiv auf den Hörer wirkt. Hier betont der Emittent, dass die Inhalte ernst zu nehmen sind.

Beispiele:

- a. *Jeder missbräuchliche Gebrauch des Segens ist ein Verstoß gegen den Gehorsam.*
- b. *Denn nur der Gehorsam bringt Segen, auch und gerade dann, wenn es manchmal leidvoll ist, gehorchen zu müssen.*
- c. *Wer jedoch im rechtmäßigen Gehorsam lebt, darf stets mit dem Segen Gottes rechnen.*

Einige Passagen der Hirtenbriefe beziehen sich besonders auf die Situation der Kirche in Liechtenstein. Der Bischof erinnert in seinem Schreiben oft an die Sonntagspflicht (a., b. s. unten aufgeführte Beispiele). Das Thema scheint von großer Relevanz in der Diözese zu sein, denn die Zahl der regulären Kirchgänger beträgt etwa 15% und zählt somit zu den niedrigsten Raten in den westeuropäischen Ländern. Die Probleme in der Diözese, von denen schon in der Einführung zum Kapitel 5 die Rede war, finden auch ihren Widerhall in bischöflichen Schreiben (c.). In jedem analysierten Hirtenbrief lehnt der Bischof die besondere Aufmerksamkeit der Rezipienten auf das Sakrament der Buße (d.), das eigentlich ein wesentlicher Teil in der Vorbereitung auf das Osterfest ist. In Liechtenstein wurde sehr oft praktiziert, dass anstelle der Beichte ein Bußgottesdienst mit anschließender Erteilung der generellen Absolution stattfand, weil die Gläubigen besonders vor Weihnachten oder Ostern den Pfarrer unter Druck gesetzt und sich gegen die Beichte in der Pfarrei erklärt haben. Aus diesem aktuellen Anlass betont Erzbischof Haas betont die Wichtigkeit der Sakramente im christlichen Leben. Der Hirtenbrief zur Fastenzeit scheint dabei eine relevante Rolle für richtiges Verständnis und würdigen Empfang der Sakramente zu spielen.

Beispiele:

- a. *Dieses Hirtenschreiben handelt nämlich von der so genannten Sonntagspflicht, also einem Kirchengebot, das bei uns von vielen vernachlässigt oder missachtet wird.*
- b. *Der Geldmacherei verschreibt man sich selbst am heiligsten Tag der Woche – und das in einem Land, in dem man bei gewissen Gelegenheiten gerne betont: „Wir sind ein christliches, ein katholisches Land“.*
- c. *Souverän katholisch ist daher nur, wer in der Einheit mit dem Papst als dem sichtbaren Oberhaupt der Gesamtkirche und in der Verbundenheit mit dem Ortsbischof als dem Oberhirten der Teilkirche lebt und in dieser heiligen Ordnung an der Fülle der Heilmittel teilhat. Wer sich in die Kleinkariertheit eines „Sonderkatholizismus“ begibt und einem angeblich katholischen Sonderweg huldigt, dem geht gerade die katholische Souveränität ab.*
- d. *In Vorbereitung auf das Osterfest soll die Initiative nach innen vor allem durch eine gute persönliche Beichte und den Empfang der Lossprechung unserer Sünden konkret werden.*

6. Resümee

Kommen wir nun wieder auf die am Anfang dieses Beitrags gestellte Frage zurück, welche Funktionen der Hirtenbrief erfüllt. Aus der Analyse der kontextuellen Indikatoren geht hervor, dass der Hirtenbrief sowohl Informations- als auch Appellfunktion haben kann. Meinen Untersuchungen nach ist die Appellfunktion die Grundfunktion der Textsorte „Hirtenbrief“, was bei der Analyse innertextlicher Indikatoren auch bestätigt wurde. Neben den ‚Direktiva‘ kommen auch oft ‚Assertiva‘ vor, die auf eine Informationsfunktion als Nebenfunktion hinweisen.

Die Hirtenbriefe der Gegenwart behalten zwar ihren appellierenden Charakter, sind aber mehr an die Gemeinschaft gerichtet. Mahnen und Belehren werden oft in Form von Gegenbeispielen oder Beispielen der Heiligen vermittelt. Bei der Analyse der Hirtenbriefe fällt auf, dass sich die Funktion dieser Textsorte nur unwesentlich verändert hat. Die Tendenz in den analysierten Hirtenbriefen geht dahin die Rezipienten zu informieren und sie dadurch indirekt zum moralisch richtigen Handeln zu führen, während in der Vergangenheit der Schwerpunkt auf die Ermahnung der Gläubigen gelegt wurde. Man kann auch feststellen, dass die Grundfunktion des Hirtenbriefes wenig mit der Situation in der Diözese zusammenhängt. Die Situation wie auch die Probleme der lokalen Kirche spiegeln sich zwar in diesen Texten wieder, aber haben keinen Einfluss auf die Grundfunktion, die der Textsorte „Hirtenbrief“ zugrunde liegt.

Bibliographie:

Quellen:

Haas, Wolfgang: Hirtenbriefe zur Fastenzeit. Homepage des Erzbistums Vaduz
<http://www.erzbistum-vaduz.li> (Stand: 2006.01.30).

Sekundärliteratur:

- Codex Iuris Canonici (CIC) – Codex des kanonischen Rechtes. Burton. 1994.
- Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- Brinker, Klaus (2002): Textfunktionale Analyse. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin – New York. S. 175-186.
- Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin – New York.
- Burger, Tiberius (1955): Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands. Freiburg.
- Kasper, Walter (Hrsg.) (1996): Lexikon für Theologie und Kirche. Bd. 5. Freiburg.
- Lang, Harald (1978): Textsorte Hirtenbrief. Linguistische Untersuchungen zur Pragmatik der bischöflichen Schreiben. Diss. Freiburg i. Br.
- Rolf, Eckard (1993): Funktionen von Gebrauchstextsorten. Berlin.
- Rolf, Eckard (2002): Textuelle Grundfunktionen. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin – New York. S. 422-435.
- Searle, John R. (1971): Sprechakte. Ein philosophischer Essay. Frankfurt.
- Searle, John R. (1973): Linguistik und Sprachphilosophie. In: Bartsch, Renate / Vennemann Theo (Hrsg.): Linguistik und Nachbarwissenschaften. Kronberg. S. 113-125.
- Schöttler, Heinz-Günther (1996): Art. „Hirtenbrief“. In: Kasper, Walter (Hrsg.): Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 5. Freiburg, S. 159.
- Simmler, Franz (2002): Textsorten des religiösen und kirchlichen Bereichs. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin – New York. S. 676-690.
- Stallkamp, Norbert (1987): Die Sprache der katholischen Kirche in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main.

Mensch und Gott in deutschen und polnischen Predigten der Gegenwart (an ausgewählten Beispielen)

„Mensch und Gott“ ist naturgemäß ein umfangreiches, um nicht gleich zu sagen – ein unerschöpfliches Thema. Dies gilt allerdings auch dann, wenn man sich ausschließlich auf linguistische Aspekte der Fragestellung konzentriert, und selbst dann, wenn man auf Menschen- und Gottesbilder hin nicht das gesamte einschlägige Schrifttum untersucht, sondern lediglich eine bestimmte Textsorte, in einer bestimmten Zeitspanne und in einem bestimmten Kulturkreis. Somit können in einem Beitrag wie dem vorliegenden bestenfalls einige Facetten dieses Themas gestreift werden, so dass noch sehr viel Raum für Fragen, Ergänzungen und Diskussion übrig bleibt.

Als ein aufschlussreiches Exempel sollen nachstehend die abschließenden Passagen der deutschen und der polnischen katholischen Adventspredigten um die Jahrtausendwende (Lesejahr A, 1998/1999) unter folgenden Gesichtspunkten analysiert werden: Wie gestalten sich in diesen Textpassagen die Relationen Mensch – Gott / Gott – Mensch? Welche semantischen Rollen lassen deutsche und polnische Prediger Gott und Mensch übernehmen? Welche zeitgeistbedingten Eigenschaften des Menschen lassen welche Attribute Gottes in den Vordergrund treten? Bis zu welchem Grad bestimmen der Kulturkreis und die homiletische Tradition, was über Gott und Mensch gepredigt wird? Nicht zuletzt erscheint es vielversprechend, der Frage nachzugehen, inwiefern aktuelle Menschen- und Gottesbilder einander bedingen bzw. miteinander korrespondieren. Die zwischen deutschen und polnischen Predigten festgestellten Ähnlichkeiten und Unterschiede versuche ich ansatzweise zu präsentieren und – soweit es mir möglich ist – zu erklären.

Dafür, dass es sich bei den untersuchten Textstellen ausgerechnet um die abschließenden Teile der Predigten handeln soll, sprechen mehrere Gründe:

- „Auf der Inhaltsebene hat der Predigtschluß die Funktion, den bisherigen Gedankengang zu bündeln [...]. Die gedankliche Zusammenfassung meint nicht die trockene Wiederholung, sondern eine Verdichtung, nicht die Summe, sondern das Produkt der Sätze, die bisher gefallen sind. Am Ende der Predigt muß also auch dem letzten deutlich geworden sein, worum es dem Prediger ging“ (Zerfaß 1995, 139).

- „Der Predigtschluß kann aber auch als Hilfestellung angelegt sein, die neu geweckte Bereitschaft des Hörers in die Tat umzusetzen. Dies geschieht nicht durch Ratschläge und Ermahnungen, sehr wohl aber durch ein ermutigendes, ermunterndes Wort“ (Zerfaß 1995, 140).
- Nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie gehört der Schluss zu den Teilen einer Aussage, die am ehesten die Chance haben, im Gedächtnis des Hörers für längere Zeit hängen zu bleiben. Dass dies bei einem Predigtschluss auch gelingt, ist um so wichtiger, als mit dessen Inhalt der Gottesdienstbesucher in seinen meist sehr komplizierten Alltag „entlassen“ wird und das in der Predigt Gesagte ihn natürlich nicht nur begleiten, sondern womöglich auch zu wünschenswerten Verhaltensweisen animieren soll (vgl. Siwek 1992, 63).

Die Predigttexte, aus denen die betreffenden Stellen exzerpiert wurden, entstammen drei deutschen und drei polnischen homiletischen Zeitschriften, die alle überregional sind und für die katholischen Prediger aus dem jeweiligen Land eine gewisse Vorbildfunktion haben (vgl. dt.: „Gottes Wort im Kirchenjahr“, „Der Prediger und Katechet“, „Gottes Volk“ und poln.: „Materiały Homiletyczne“, „Współczesna Ambona“, „Biblioteka Kaznodziejska“).

Was für ein Zuhörer wird also in diesen – durchaus allgemein gehaltenen – Predigten vorausgesetzt? Und was für ein Gott wird ihm eigentlich gepredigt? Meine Analyse hat hierzu Folgendes ergeben:

1. Schon bei der flüchtigen Lektüre der ausgewerteten Passagen fällt auf, dass etwa die Hälfte sowohl der deutschen als auch der polnischen Predigten im Schlussteil mindestens ein längeres Zitat enthält. Zitiert wird in der Regel aus der Bibel oder aus der moderneren Erbauungsliteratur, mit dem Unterschied allerdings, dass die Zitate in den polnischen Predigten vorwiegend zur Vorsicht ermahnen, mit Konsequenzen drohen, zur Gewissenserforschung und Umkehr einladen, während die in den deutschen verstärkt ermuntern und Hoffnung einflößen. Vgl.:

Przed zakusami szatana przestrzega nas również św. Piotr: „Bądźcie trzeźwi! Czuwajcie! Przeciwnik wasz, diabeł, jak lew ryczący krąży szukając kogo pożreć. Mocni w wierze przeciwstawiajcie się jemu” (1 P 5, 8-9).

[dt.: Vor den Versuchungen des Satans warnt uns auch der hl. Petrus: „Seid nüchtern und wachsam! Euer Widersacher, der Teufel, geht wie ein brüllender Löwe umher und sucht, wen er verschlingen kann. Leistet ihm Widerstand in der Kraft des Glaubens“ (1. Petr 5, 8-9).]¹

Tym, którzy liczą na własną sprawiedliwość Jan Chrzciciel daje ostrzeżenie: *Już siekiera do korzenia drzew jest przyłożona* (Mt 3, 10a).

¹ Bis auf die Zitate aus der Bibel stammen alle Übersetzungen polnischer Belege ins Deutsche von der Autorin dieses Beitrags (E. K.-D.). Biblische Stellen wurden der Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (Buchausgabe: Stuttgart 1980; elektronische Fassung: Stuttgart 1997) entnommen.

[dt.: Denjenigen, die auf eigene Gerechtigkeit bauen, gilt die Warnung Johannes des Täufers: *Schon ist die Axt an die Wurzel der Bäume gelegt* (Mt 3, 10).]

Pan kocha sprawiedliwych. Czy bywam sprawiedliwy wobec Boga, by Mu dziękować za każdy dzień i za każdą chwilę istnienia?

[dt.: *Der Herr liebt die Gerechten.* Bin ich Gott gegenüber gerecht und danke ihm für jeden Tag und jeden Augenblick meiner Existenz?]

„Kommt alle zu mir, die ihr euch plagt und schwere Lasten zu tragen habt. Ich werde euch Ruhe verschaffen“ (Mt 11, 28), so wird Jesus sprechen.

Und er, der unsere Hoffnung ist, er wird einmal sprechen: „Was früher war, ist vergangen. Seht, ich mache alles neu“ (Offb 20, 4f).

Und ich möchte versuchen, jeden Tag kleine Schritte der Hoffnung zu gehen: „Ihr vom Haus Jakob, ihr von Sankt [Martin], kommt, wir wollen unsere Wege gehen im Licht des Herrn.“

2. Wenn polnische Prediger in so unmissverständlichen Worten ermahnen und warnen, wenn sie die Gefahr, welche von der Sünde für die Menschen ausgeht, dermaßen herausstellen, wundert nicht, dass in den polnischen Predigtschluss viermal so oft als in den deutschen ein (ausgebautes, inbrünstiges) Gebet um Gottes Beistand integriert wird. Zum Beispiel:

Skorzystaj z tego planu miłości, jaki ma dla ciebie Bóg Ojciec. To On daje ci swojego Syna ... – Panie Jezu, jeżeli tak jest, to proszę cię, byś przyszedł do mnie dzisiaj, teraz. Nie chcę czekać. Wierzę, że jesteś Miłością. Uznaję swoją grzeszność. Wiem, że nie mogę zbawić siebie sam. Dlatego, Jezu, Ty bądź moim Panem i Zbawicielem. Pragnę wierzyć tylko Tobie. Jezu, ufam Tobie!

[dt.: Nutze diesen Plan der Liebe, den für dich Gott-Vater entwickelt hat. Er ist es, der dir seinen Sohn gibt ... – Herr Jesu, wenn es so ist, bitte ich dich darum, dass du heute, sofort zu mir kommst. Ich will nicht warten. Ich glaube, du bist die Liebe. Ich erkenne meine Sündhaftigkeit an. Ich weiß, dass ich mich nicht selbst erlösen kann. Deshalb sei du, Jesus, mein Herr und Erlöser. Ich will nur dir glauben. Jesus, ich vertraue auf dich!]

Duchu Święty, proszę Cię, przyjdź teraz do mnie, bo potrzebuję Ciebie. Przyjdź, aby ożywić we mnie te dary, które już otrzymałem w czasie chrztu i bierzmowania. Przyjdź z darem mądrości, abym był mądry, przyjdź z darem rozumu, abym umiał dobrze korzystać z tego, co mi dajesz, przyjdź z darem rady, abym umiał pomagać dobrą radą innym, przyjdź z darem bojaźni Pańskiej, abym czcił Boga całym swoim życiem i ufał Mu, abym umiał odrzucić każde zło. Przyjdź Duchu Święty z tymi darami, których potrzebuję do budowania wspólnoty rodzinnej, a także do budowania wspólnoty wierzących, do której należę.

[dt.: Heiliger Geist, ich bitte dich, komm jetzt zu mir, weil ich dich brauche. Komm, um in mir die Gaben lebendig zu machen, die ich in der Taufe und in der Firmung erhalten habe. Komm mit der Gabe der Weisheit, damit ich klug bin, komm mit der Gabe der Vernunft, damit ich sinnvoll das nutzen kann, was du mir gibst, komm mit der Gabe des guten Rates, damit ich andere gut beraten kann, komm mit der Gabe der Gottesfurcht, damit ich Gott mit meinem ganzen Leben ehre und auf ihn vertraue, damit ich alles Böse von mir weisen kann. Komm, Heiliger Geist mit deinen Gaben, die ich brauche, um die Gemeinschaft meiner Familie zu stärken und die Glaubensgemeinschaft auszubauen, der ich angehöre.]

3. Ausführlichere Informationen darüber, was polnischen und was deutschen Zuhörern zugetraut wird und was nicht, liefert eine Analyse der Aufforderungen. Während sie in den polnischen Texten fast ausschließlich durch direkte imperativische Formen realisiert werden, wirken die deutschen im Schnitt indirekter und dezenter, vor allem durch den Gebrauch der Modalverben und des Konjunktivs. Vgl.:

Nie poddawajmy się znużeniu, zniecierpliwieniu, ani temu wszystkiemu, co nas odciąga od Boga, od spraw ostatecznych.

[dt.: Erliegen wir nicht der Ermüdung, der Ungeduld und all dem, was uns von Gott, von letzten Dingen wegbringt.]

Nie dopuśćmy do tego, abyśmy stali się ludźmi nie czekającymi już na nic. Bo skoro nie czekającymi na nic, to również nie czekającymi na Chrystusa.

[dt.: Lassen wir nicht zu, dass wir zu Menschen werden, die auf nichts mehr warten. Wenn wir nämlich auf nichts mehr warten, dann warten wir nicht einmal auf Christus.]

Przygotujmy się na Boże Narodzenie powracając do codziennej modlitwy, do gorliwego życia sakramentalnego, do wzajemnej miłości bliźniego. Prostujmy pogmatwane drogi swojego życia wydając „godny owoc nawrócenia”. Przygotujmy drogę Panu!

[dt.: Bereiten wir uns auf Weihnachten vor, indem wir das tägliche Gebet wieder aufnehmen, eifrig Sakramente empfangen und die gegenseitige Nächstenliebe praktizieren. Biegen wir die krummen Wege unseres Lebens gerade und bringen wir so „die würdige Frucht der Umkehr“. Bereiten wir dem Herrn den Weg!]

Wir mögen uns nicht mit der Vertröstung auf das Diesseits zufriedengeben. Wir mögen das maßlose Wünschen und Sehnen nicht drangeben, sondern an dem dran bleiben, der uns mit seinem unerschöpflichen Leben beschenken will.

Wir könnten uns für die Adventszeit einmal vornehmen, auf die täglichen kleinen Unterbrechungen zu achten, um darin die Chancen und Zeichen zu entdecken, die Gott uns schenken möchte.

Mein Rat an Sie in diesen Adventstagen: Gehen Sie ruhig und voll Freude über den Weihnachtsmarkt in Nürnberg, Augsburg, Osnabrück oder anderswo. Ich tue es auch! Gönnen Sie sich diese Stunde am Abend! Freuen Sie sich über das, was Sie dort finden und über diejenigen, die Ihnen dort begegnen. Ich tue es auch! Aber vergessen Sie nicht die Stimme, the voice, und ihre adventliche Botschaft, die Ihnen entgegenkommt im Licht der Kerzen und im Duft der Verkaufsstände und im Lachen der Kinder; die Stimme, die durch alles tönt, was dort geschieht; die Stimme, die uns zuruft: Freue dich und atme auf, hebe das Haupt und schaue frei umher, denn so spricht dein Gott: Alle Menschen sollen schauen das Heil, das von mir zu ihnen kommt. Die Feier der Eucharistie wird uns nun weiter hineinführen in diese Schau von Gottes Heil.

Bemerkenswert ist, dass die polnischen Prediger vor allem an das religiöse Pflichtbewusstsein ihrer Hörer appellieren, während die deutschen sehr verschiedene Dimensionen des menschlichen Daseins ansprechen und ihre Hörer nicht nur mit Aufgaben überschütten, sondern denen auch so manche Freude dieser Welt gönnen. Da wirken sogar die *stricte* imperativischen Formen ganz anders. Welch ein Unterschied, ob der Prediger zu seinem Publikum „prostujmy pogmatwane drogi naszego życia“ (= dt.: biegen wir die krummen Wege unseres Lebens gerade) oder „gönnen Sie sich“, „freue dich“, „atme auf“, „schaue frei umher“ sagt.

4. Bei dem Versuch, die Relationen Mensch – Gott / Gott – Mensch näher zu bestimmen, sind komplexe Sätze besonders hilfreich (zu diesem Terminus vgl. Engel u.a. 1999, 363-377). Da es mir nicht möglich ist, hier und jetzt auf alle in den Predigten festgestellten Ergänzungs- und Angabesätze einzugehen, möchte ich nur einige finale Konstruktionen herausgreifen. Vgl.:

Jezus nie przyszedł, aby nas potępić, ale wyzwolić.

[dt.: Jesus ist nicht gekommen, um uns zu verdammen, sondern um uns zu befreien.]

Każdy grzech bowiem opóźnia nas na drodze do dobrego Ojca, a szatan robi wszystko, aby to opóźnienie w naszym życiu miało miejsce, abyśmy jak najmniej mogli dokonać w życiu dobra; chce nas po prostu odłączyć od miłości Boga.

[dt.: Jede Sünde verzögert nämlich unsere Ankunft beim Vater, und der Satan unternimmt alles, damit diese Verzögerung in unserem Leben auftritt, damit wir in unserem Leben nur ganz wenig Gutes tun können; er will uns von der Liebe Gottes einfach trennen.]

Aby zrozumieć i przyjąć tę odpowiedź [Jezusa], trzeba chyba najpierw zająć miejsce pośród owych ślepych, którzy odzyskują wzrok, głuchych, którzy słyszą, niemych, którym rozwiązuje się język. Trzeba doświadczyć własnej ułomności, własnego kalectwa, aby móc doświadczyć na sobie zbawienia.

[dt.: Um diese Antwort (Jesu) zu verstehen und zu akzeptieren, muss man zuerst unter jenen Blinden, die ihre Sehkraft wiedererlangen, unter jenen Tauben, die hören, unter jenen Stummen, denen die Zungen gelöst werden, Platz einnehmen. Man muss erst seine Unvollkommenheit, seine Verkrüppelung erfahren, um die Erlösung an sich selbst zu erleben.]

Richtet Euch gegenseitig auf, damit Ihr lernt, mit den Erschütterungen zu leben, sie zu verarbeiten, daraus gestärkt hervorzugehen, damit der Herr wache, gereifte Menschen vorfindet, wenn er am Ende des Lebens kommt.

Gott verlangt auch nicht, Tag und Nacht wach zu liegen, um den göttlichen Gast nicht zu verpassen.

Ja, in Jesus erfüllt sich Gottes Verheißung, daß er selbst kommen wird, um die im Bösen gefangene Menschheit zu befreien.

Als Regel gilt, dass die Aussage des finalen Untersatzes positiv ist. Solche Formulierungen wie „Der Satan macht alles, um [etwas Schlimmes] herbeizuführen“ kommen vereinzelt vor. Während jedoch die meisten deutschen Obersätze ebenfalls eine eindeutig positive Aussage haben, wirken manche polnische ziemlich ernüchternd: „Trzeba doświadczyć własnej ułomności, własnego kalectwa, aby móc doświadczyć na sobie zbawienia.“ (dt.: Man muss erst seine Unvollkommenheit, seine Verkrüppelung erfahren, um die Erlösung an sich selbst zu erleben.).

5. In den bisherigen Ausführungen ist bereits *en passant* die eine oder die andere Frage mit zitiert worden, die zur Gewissenserforschung anregt. An dieser Stelle lohnt eine genauere, gezielte Betrachtung solcher Fragen. Dazu folgende Beispiele:

Czy nie zagubiłem się gdzieś na moich ludzkich ścieżkach tracąc z oka Boga? Czy moje chrześcijaństwo nie jest tylko nic nie znaczącą etykietką? Czy wybrałem życie z Bogiem czy bez Boga? Czy i moje życie nie nosi cech sekularyzacji czyli zeświecczenia ?

[dt.: Habe ich mich auf den Pfaden meines Lebens nicht irgendwo verlaufen und Gott aus den Augen verloren? Ist mein Christsein nicht nur ein Etikett ohne jede Bedeutung? Habe ich ein Leben mit oder ohne Gott gewählt? Trägt nicht auch mein Leben die Kennzeichen der Säkularisierung, d.h. der Verweltlichung?]

Czy ja nie zapominam o obietnicy wierności Bogu, złożonej na chrzcie świętym?

[dt.: Vergesse ich denn nicht das in der heiligen Taufe abgelegte Versprechen, Gott treu zu sein?]

[A] Jeśli uważamy się za samowystarczalnych? – droga zamknięta.

[dt.: Und wenn wir uns selbst genügen wollen? – dann ist der Weg versperrt.]

Jaką postawę zajmiemy wobec Niego [zbliżającego się Pana]? Tę Achaza, czy tę Józefa? Jak przyjmujemy Jezusa, który ma się narodzić?

[dt.: Welche Haltung dem nahenden Herrn gegenüber nehmen wir denn ein? Die eines Ahas oder die eines Josefs? Wie empfangen wir denn Jesus, der geboren wird?]

So implizieren die polnischen Fragen, der Hörer hätte mit ziemlicher Sicherheit gesündigt, entweder aktiv oder zumindest dadurch, dass er etwas Wichtiges unterlassen hat; sehr viele von diesen Fragen wecken Schuldgefühle. Ihre Botschaft ist also unmissverständlich: Kehrt um, und zwar sofort.

Im inhaltlichen Gegensatz zu den polnischen stehen die deutschen Beispiele:

Wie können diese feierlichen Worte im Lebensalltag wirksam werden?

Was kann ich jetzt schon verwirklichen?

Darf ich jetzt nochmals die Fragen vom Anfang stellen? Mit wem will ich Weihnachten feiern? Könnten es neben unseren Angehörigen die Menschen sein, die damals der Krippe am nächsten standen? – Wie will ich Weihnachten feiern? Könnte es nicht die innere Haltung eines heiligen Josef sein? Es ist die Haltung der Offenheit gegenüber den Absichten Gottes.

Was können wir denn noch anfangen mit der Antwort, die er [Jesus] dem Johannes geben läßt? Viel, so glaube ich.

Die deutschen Fragen regen den Hörer erst einmal einfach zum Nachdenken an und dann zu einer sinnvollen Handlung; sie ermöglichen es ihm, konstruktive Lösungen zu finden, ohne dass er sich sofort schuldig fühlen muss. Sie laden ein und machen Mut. Natürlich gibt es auch hier Passagen wie diese:

Und wir, die wir nur noch wenige Tage vor Weihnachten stehen – wird Gott auch bei uns auf Gehör stoßen? Kreisen meine Gedanken in diesen letzten Tagen vor Weihnachten nicht viel mehr um mich, wie stehe *ich* am großen Fest da, komme *ich* zu meinem Recht? Hat Gott wenige Tage vor dem Fest noch die Chance, mich als sein Werkzeug zu gewinnen dafür, daß er in unsere oft so harte Zeit als „Gott-mit-uns“, als „Immanuel“, als Retter für all die kommen will, die verdächtig, abgeschrieben, abgestempelt und vorverurteilt sind [...]?

Doch solche Formulierungen gehören eindeutig zu den Ausnahmen, welche mit ziemlicher Sicherheit die Regel bestätigen.

6. Den vorerst sehr allgemeinen Blick auf Menschen- und Gottesbilder in den untersuchten Textteilen schärft eine systematische Analyse der Prädikate und der semantischen Rollen (vgl. Polenz 1988), welche in Sätzen, die explizit sowohl von Gott als auch vom Menschen handeln, belegt werden konnten. Aus Gründen des Umfangs sind zwangsläufig auch hier nur einige wenige Bemerkungen möglich.

6.1. Äußerst interessant ist es, zu verfolgen, in welchen Kontexten die Prediger beider Länder den Menschen als Benefaktiv (Nutznießer bzw. Geschädigten) einer von Gott ausgehenden/ausgeführten Handlung erscheinen lassen. So enthält der deutsche Predigtschluss Aussagen darüber, dass Gott der Welt den umfassenden Shalom schenken wird, dass er Menschen mit seiner Liebe und Sympathie beschenkt, dass er ihnen Chancen und Zeichen schenken möchte, dass Gott im Jesuskind Menschen mit sich selbst beschenkt, dass der Gottesglaube Menschen Gelassenheit und Zuversicht schenkt. Manchmal muss der Mensch allerdings etwas dafür tun, dass ihm so ein Geschenk zuteil wird, sich z.B. um das Kennen und Anerkennen Gottes bemühen oder dazu beitragen, dass von dem „großen Atem des Gottesglaubens“ erst einmal etwas spürbar wird. Weitere Beispiele, die – stärker noch als die oben paraphrasierten – Überschneidungen der semantischen Rolle „Benefaktiv“ mit der eines Patiens, eines affizierten Objekts und eines Contraagens aufweisen, zeigen Gott, der – als einziger – menschliche Sehnsucht stillen kann, der Menschen befreiende Antworten gibt, der die im Bösen gefangene Menschheit befreien wird; sie zeigen Jesus, der zu allen Menschen seine Liebe und Wahrheit bringt, der Menschen Mut macht, denen, die sich plagen und schwere Lasten zu tragen haben, Ruhe verschafft, den Sündern vergibt und sie zum Neubeginn ermutigt. Somit ist nicht zu übersehen, dass im deutschen Predigtschluss der Mensch immer als Nutznießer von Gottes Handlungen dargestellt wird, während einige polnische Stellen den Zuhörer klar damit konfrontieren, dass es – zumindest vorübergehend – auch anders sein kann:

„Szczęśliwy, kogo Bóg karci, więc nie odrzucaj nagan Wszechmocnego. On zrani, On także uleczy, skaleczy – i ręką swą własną uzdrowi” – czytamy w Księdze Hioba (5, 17-18).

[dt.: „Ja, wohl dem Mann, den Gott zurechtweist. Die Zucht des Allmächtigen verschmähe nicht! Denn er verwundet, und er verbindet, er schlägt, doch seine Hände heilen auch“ – lesen wir im Buch Ijob (5, 17-18).]

„Pan Bóg tym duszom, którym okazuje zwyczajną miłość, zsyła niewiele doświadczeń, ale tym, które miłuje w sposób szczególny, zsyła nadmiar krzyżów jako najpewniejszy znak swojej czułości”.

[dt.: „Gott lässt die Seelen, die er mit einer gewöhnlichen Liebe liebt, nur wenig erdulden, diesen aber, die er auf eine ganz besondere Weise liebt, schickt er einen Überfluss an schweren Bürden als das sicherste Zeichen seiner Zärtlichkeit.“]

Beide Zitate sind – theologisch gesehen – sehr wertvolle und komplexe, doch gleichzeitig auch sehr komplizierte Aussagen, die als solche vom Prediger erst einmal erläutert werden müssten. Es fragt sich infolgedessen, ob sie nun tatsächlich im

Schluss teil einer Predigt am besten aufgehoben sind (vgl. Siwek 1992, 62 u. 67; auch Buttrick 1987).

6.2. Da Advent in der Kirche die Zeit der Vorbereitung auf die Geburt Christi und somit auf die Ankunft Gottes in der Welt ist, verwundert nicht, dass in vielen (sowohl polnischen als auch deutschen) Sätzen die (er-)wartende Haltung des Menschen angesprochen wird. Doch während deutsche Zuhörer Gott vorwiegend trauen, vertrauen und sich ihm anvertrauen (sollten), ist er in dem polnischen Predigtschluss deutlich stärker als Contraagens gefordert. Die vielen Bitten und Gebete, die dem polnischen Zuhörer anempfohlen oder gar in den Mund gelegt werden (vgl. auch 2.), sind ja nichts anderes als Handlungen, die als Interaktionen auf Gott hin gerichtet sind:

Poproś Go [Jezusa], by przyszedł do ciebie!

[dt.: Bitte ihn (= Jesus), dass er zu dir kommt!]

Poproś Go [Jezusa], by narodził się w twoim sercu, w twoim życiu.

[dt.: Bitte ihn (= Jesus), dass er in deinem Herzen, in deinem Leben zur Welt kommt.]

W trosce więc o dobro swoje i wszystkich naszych braci prosimy Pana słowami Psalmu: „Daj mi poznać drogi Twoje, Panie, i naucz mnie Twoich ścieżek. Prowadź mnie według Twej prawdy i pouczaj, Bo Ty jesteś Bóg, mój Zbawca, i w Tobie mam zawsze nadzieję” (Ps 25, 4n).

[dt.: Besorgt um unser Wohlergehen und das Wohl aller unserer Brüder bitten wir den Herrn mit den Worten des Psalms: „Zeige mir, Herr, deine Wege, lehre mich deine Pfade! Führe mich in deiner Treue und lehre mich; denn du bist der Gott meines Heiles. Auf dich hoffe ich allezeit“ (Ps 25, 4f).]

Spraw, Panie, bym dostrzegał Ciebie w sakramentach Kościoła.

[dt.: Bewirke, Herr, dass ich dich in den Sakramenten der Kirche sehe.]

Jezu, daj nam odwagę budowania żywej wspólnoty chrześcijańskiej, aby każdy mógł odnaleźć swoje miejsce w Kościele.

[dt.: Jesu, gib uns den Mut, eine lebendige christliche Gemeinschaft zu bauen, so dass jeder seinen Platz in der Kirche finden kann.]

Jezu, proszę Cię, abyś Ty sam był sercem naszej wspólnoty!

[dt.: Jesu, ich bitte dich, dass du das Herz unserer Gemeinschaft bist.]

Diese und viele ähnliche Stellen enthüllen einen ganzen Fächer von Angelegenheiten, in denen sich der Mensch an Gott wenden kann. Zum einen sehnt sich der Mensch nach einer spürbaren Nähe Gottes: Gott soll führen und lehren, kommen, helfen, heilen und das Zentrum der Glaubensgemeinschaft sein. Zum anderen möchte der Mensch, dass Gott ihm zur Reife und Vollkommenheit verhilft, Änderungen in seinem bisherigen Verhalten herbeiführt, und seine Wahrnehmung von Diesseits und Jenseits entsprechend schärft.

6.3. Auch wenn sowohl die deutschen als auch die polnischen Texte von verschiedenen Formulierungen, aus denen auf die Nähe Gottes zu den Menschen zu schließen ist, geradezu durchdrungen sind, lassen die Prediger Gott und Mensch äußerst selten

eine gemeinsame Handlung ausführen. Aus diesem Grund lassen sich hier auch keine aussagekräftigen Regeln über die Besetzung der semantischen Rollen formulieren: Mal ist Gott der Ausführende einer Handlung und der Mensch Comitativ (Begleitender), mal umgekehrt. Vgl. z.B.:

Ich [Gott] bin in deinem Tod, denn heute, als ich geboren wurde, begann ich mit dir zu sterben.

Mit den Propheten, mit Johannes, mit Jesus, mit Jakobus. Mit ihnen setzen wir alles darauf, daß Gott uns eine befreiende Antwort geben wird.

7. Nicht zuletzt ist auch die Analyse solcher Textstellen ertragreich, die einen Menschen darstellen, der sich nicht gerade vom Gottesglauben leiten lässt. Natürlich gibt es in polnischen wie in deutschen Textpassagen eine Welt „mit“ Gott und eine Welt „ohne“ ihn, bzw. eine, die „gegen“ ihn ankämpft. Während die deutschen Prediger aber eher Wege aufzeigen, wie diese erste Welt zu verwirklichen wäre, ergehen sich die polnischen in ausdrucksstarken Beschreibungen der beiden letzten, um sie dann mit aller Konsequenz der göttlichen Ordnung gegenüberzustellen. So finden sich in den polnischen Predigten längere Aussagen über Menschen als Verursacher von Naturkatastrophen, über Menschen, welche die Säkularisierung der heutigen Welt falsch verstehen, nicht wahr haben wollen oder auf die leichte Schulter nehmen, über Menschen, die hilflos sind und sich deshalb in sinnlose Aktivitäten stürzen, welche ohne Gott von Anfang an zum Scheitern verurteilt sind. Auf der einen Seite gibt es also den nichtigen Menschen, der zu feige ist, sich für die wichtigen Werte einzusetzen, und auf der anderen den „kristallklaren“ Johannes den Täufer mit seiner Weisheit und seinem Mut. Dabei ist Kontrast ohnehin ein Mittel, das von den polnischen Predigten gerne eingesetzt wird.

Selbstverständlich erschöpft sich das Thema „Mensch und Gott“ nicht in den wenigen, oben ausformulierten Kommentaren. Vielmehr bringt die Vielfalt der möglichen Ansätze die Vielfalt der Perspektiven zutage, unter denen die Menschen- und Gottesbilder betrachtet werden können. Jedes Instrumentarium (ob satzsemantisch, text- oder pragmalinguistisch etc.) verschafft auf die ihm eigene Art und Weise Zugänge zum Forschungsgegenstand und liefert entweder direkt oder indirekt brauchbare Ergebnisse. Dabei muss man sich darüber im Klaren sein, dass die in den Predigten enthaltenen Menschen- und Gottesbilder ein Geflecht von mehreren Ebenen sind: In den Texten finden ihr Echo u.a. 1) die von der Bibel vorgegebenen Menschen- und Gottesbilder, 2) Bilder, die in der Literatur und Kunst tradiert werden, 3) die persönlichen Menschen- und Gottesbilder der Prediger sowie ihre Vorstellungen / ihr Wissen über die Menschen- und Gottesbilder der Zuhörer, 4) die aktuellen Verkündigungsmodelle. Alles in allem kann man resümierend festhalten, dass in den polnischen Predigten der Mensch als Sünder und zumindest als potenzieller Versager dargestellt wird, der zur Gewissenserforschung angehalten und ununterbrochen diszipliniert werden muss. Zwar hat er – dank der unendlichen Liebe und Barmherzigkeit

Gottes – die Chance, an Freude und Heil Anteil zu nehmen, doch der Weg dorthin ist steil und wird von den Predigern vielleicht noch um einiges steiler gemacht als nötig. Alles unter der Annahme: Gott ist eben anspruchsvoll. In den deutschen Predigten hat es der Mensch, möchte man fast sagen, um einiges leichter: Er wird nicht der Schwarz-Weiß-Malerei ausgesetzt, wird mit seinen Problemen vom Prediger dort abgeholt, wo er sich gerade im Leben befindet, wird mit zahlreichen Verboten und Aufforderungen nicht unter Druck gesetzt, sondern vielmehr ermuntert und an Gott zartfühlend herangeführt. An Gott, der nicht in erster Linie Forderungen stellt, sondern uns Menschen mit seinem unerschöpflichen Leben beschenkt.

Darüber hinaus wird deutlich, dass der polnische Prediger (vom Typ her eher Lehrer bzw. Erzieher) stark zu kritischen, moralisierenden, unterweisenden Aussagen neigt. Er spricht sehr oft theologisch-abstrakt, in Zitaten, die er sehr gerne anstelle von Argumenten gebraucht, ohne auf sie näher einzugehen. Der deutsche Prediger (vom Typ her eher Zeuge und Mitbekenner) äußert sich insgesamt vorsichtiger, fröhlicher, mit einer erkennbaren Realitätsnähe (vgl. auch Kucharska 1999, 242-243).

Untersuchungen zeigen, dass „der Mensch auf das Jenseits die bewährten Lebens- und Handlungsmuster aus dem Diesseits überträgt, und diese variieren je nach Zeitalter, vorherrschender Geistesströmung und Mentalität der Gläubigen: Solange man Gott vordergründig als König aufgefasst hat, hat man aus der höfischen Etikette geschöpft; als Gott zum strengen Richter gemacht wurde, griff die Sprache der Verkündigung zu Angst erzeugenden Mitteln“ (Greule/Kucharska-Dreiß/Makuchowska 2005, 78). Diesen älteren, förmlichen Vorstellungen steht die zunehmende „Intimität“ der modernen Texte entgegen. In diesen steht der Mensch vor Gott nicht als Untergebener vor dem König oder als Angeklagter vor dem Richter, sondern vielmehr als Kind vor dem Vater². Es fragt sich nur (wie in jeder Familie): Wie viel Autorität darf's denn sein?

Bibliographie:

- Buttrick, David G. (1987): *Homiletic. Moves and Structures*. London.
- Engel, Ulrich u.a. (1999): *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Bd. 1. Heidelberg.
- Greule, Albrecht/ Kucharska-Dreiß, Elżbieta/ Makuchowska, Marzena (2005): *Neuere Forschungen zur Sakralsprache im deutsch-polnischen Vergleich. Erträge – Tendenzen – Aufgaben*. In: *Heiliger Dienst* 2. S. 73-91.
- Kucharska, Elżbieta (1999): *Der biblische Wortschatz in katholischen Predigten von heute. Eine Studie über deutsche und polnische Predigten zum ersten Fastensonntag, Lesejahr B*. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* 1999. S. 225-243.
- Kucharska-Dreiß, Elżbieta (2005): *Nazywanie Boga we współczesnych katolickich kazaniach polskich i niemieckich (Triduum Paschalne i Wielkanoc)*. In: Mikołajczak, Stanisław/

² Allerdings ist dieses Bild (Mensch vor Gott als Kind vor dem Vater) in den polnischen Predigten wesentlich stärker ausgeprägt als in den deutschen (vgl. dazu Kucharska 2005, 138-139).

- Węclawski, Tomasz (Hrsg.): Język religijny dawniej i dziś. Materiały z konferencji Gniezno 3-5 czerwca 2004. Poznań. S. 136-146.
- Polenz, Peter von (²1988): Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin, New York.
- Siwek, Gerard (1992): Przepowiadać skuteczniej. Elementy retoryki kaznodziejskiej. Kraków (= REDEMPTORIS MISSIO 3).
- Zerfaß, Rolf (⁴1995): Spruchpredigt. Düsseldorf (= Grundkurs Predigt 1).

Sprache im Gebrauch

Deutsch-polnische Kulturunterschiede im Kommunikationsverhalten am Beispiel der Internetseiten von deutschen und polnischen Unternehmen

Das Internet als globale Kommunikationsplattform gewinnt immer mehr an Bedeutung. Davon zeugt nicht zuletzt die unaufhörlich wachsende Zahl seiner Nutzerinnen und Nutzer. Auch Unternehmen haben das Internet als eine Möglichkeit erkannt, sich mit ihren Kunden auf eine effiziente Weise zu kommunizieren. Die Daten aus dem statistischen Bundesamt aus dem Jahre 2004 zeigen, dass in Polen 85 % der Firmen Zugang zum Internet haben. In Deutschland sind das 94 %, davon haben 59 % der Unternehmer eine eigene Webseite (vgl. Statistischer Bundesamt Polens und Deutschlands 2004, online). In Polen sind die Daten darüber noch nicht bekannt gegeben. Doch allein aus diesen Informationen lässt sich schließen, dass die Unternehmer dieser Form der Kommunikation mit den Kunden eine große Bedeutung beimessen. Infolgedessen müssen auch die Pragmalinguisten kontinuierlich auf Wandelphänomene in der sich ständig ändernden Welt reagieren. Unser Zeitalter wird ohne jeden Zweifel eine essentielle Prägung durch die neuen medialen Vermittlungskanäle erfahren. Auch der Textbegriff im 21. Jahrhundert muss natürlich unterschiedlichen medialen Kommunikationsformen und kommunikativen Konzepten Rechnung tragen. Dabei sollte man aber nicht vergessen, dass diese Texte Folge einer langen Tradition geschriebener und gesprochener Konstrukte sind (Eckkrammer 2002, 32). Luger spricht in diesem Zusammenhang von einer Transkulturalität, also einer Mischung von Textkonventionen der einzelnen Sprachgemeinschaften. „Da spätmoderne Gesellschaften durch viele Differenzen, Fragmentierungen und ethische Vielfalt hybride Kulturen geworden sind, können Lebensweisen zwischen Globalität und Lokalität als transkulturelle Identitäten verstanden werden“ (Luger 1997, 317).

Die weltweite Vernetzung bietet den Textlinguisten einen leichteren Zugang zu den Textmodellen anderer Sprachkulturen und dadurch werden die bisherigen Barrieren beseitigt.

Interkulturelle Fragestellung im Bereich der Untersuchung von Text- und Gesprächssorten ist heute nicht mehr wegzudenken. Das World Wide Web als Informationsmedium, die E-Mail-Kommunikation (elektronische Post) und Chat Kom-

munikation (Plauderkanäle) zählen zu den meistgenutzten Kommunikationsformen und können als Untersuchungsbasis dienen. Was unterscheidet aber das Internet von den klassischen Medien?

„Mit dem Internet liegt keine neue mediale Form vor, denn das www spricht kein neues, zuvor von den Medien unberührtes Sinnesorgan an, sondern lässt lediglich eine Mischung aller bereits bekannten medialen Übermittlungsformen zu“ (Adamzik 2002, 175).

Ich beschäftige mich mit der Beschreibung der Besonderheiten und Regularitäten von Internetseiten aus einer interkulturellen, kommunikationstheoretischen Perspektive. Ich vertrete die Meinung, dass die Ziele und Botschaften von Internetseiten sich je nach kultureller Prägung an ihren Zielmarkt im Ausland anpassen müssen. Diese Informationen sollen u.a. Vertrauen bilden und die Unsicherheit der Kunden reduzieren.

In meinem Beitrag soll vor allem auf die Inhaltsanalyse von Internetseiten der deutschen und polnischen Unternehmen aufmerksam gemacht und auf die Argumentationsunterschiede in der Darstellung von Unternehmen hingewiesen werden. Meine Forschung bezieht sich dabei auf weitere Ähnlichkeiten und Unterschiede im Kommunikationsverhalten der deutschen und polnischen Firmen. Das Ziel ist es, eine kontrastive Analyse in der deutschen und polnischen Sprache durchzuführen und damit deutsche und polnische Textmuster zu vergleichen. Dabei werden die Internetseiten nicht global verglichen, sondern ihre einzelnen Komponente.

Die Internetseiten der einzelnen Unternehmen bieten die Möglichkeit, zu erkennen, wie ein Adressat, der auch Repräsentant seiner eigenen Kultur ist, sich seine Welt anschaut und wie er sie an die neuen Verhältnisse anpasst, wenn er überhaupt die Unterschiede sieht. Das ist wichtig, wenn Firmen sich selbst darstellen und sich auf eine bestimmte Weise an eine neue Umgebung anpassen oder auch nicht. Das Ziel der Analyse ist es also feste, typische Elemente der Anpassung zu finden und die Unterschiede in der Präsentation der polnischen und deutschen Firmen zu markieren.

In diesem Beitrag sollen die Ergebnisse zweier untersuchten Internetseiten dargestellt werden. Beide Firmen haben auf dem europäischen Markt eine gewisse Tradition. Für diese Untersuchung wurde ein deutsches Unternehmen, mit seiner Vertretung in Polen und eine polnische Firma mit ihrer Webseite in Deutschland gewählt.

Der Ausgangspunkt für die Untersuchung war eine Umfrage. Sie half die außersprachlichen Umstände kennen zu lernen. Die Umfrage sollte die relevanten Informationen über die Entstehungszusammenhänge und Verwendungssituationen der deutschen und polnischen Internetseiten eines Unternehmens geben. Sie besteht aus folgenden Fragen:

1. Wie oft wird die Seite aktualisiert?
2. Wurde ein externes Unternehmen mit der Erstellung der Seite beauftragt?
3. Wie viele Personen haben an dem Inhalt gearbeitet?

4. Hat die deutsche bzw. polnische Firma besondere Vorgaben für Inhalt und Design gemacht?
5. Ist diese Seite eine Übersetzung oder Adaptation an die polnischen Verhältnisse?
6. An wen richtet sich die Internetseite?
7. Wie wichtig ist dieses Medium für die Marketingkommunikation ihres Unternehmens?

Als Ergebnis der Umfrage in dem deutschen Unternehmen zeigte sich vor allem: Die Erstellung der Seite wurde von der Tochtergesellschaft in Polen in Zusammenarbeit mit wenigstens fünf bis sieben Personen von polnischen Werbeagenturen durchgeführt. Die wichtigsten Zielgruppen für dieses Unternehmen sind: Kunden, Lieferanten, zukünftige potentielle Mitarbeiter und interessierte Privatleute. Die Gruppe ist also eindeutig definiert.

Die Internet-Seite des polnischen Unternehmens X wurde durch eine polnische Werbeagentur in Zusammenarbeit mit Marketingvertreter der Firma erstellt¹. Die wichtigsten Zielgruppen sind die Kunden. Für die weiteren Gruppen wie Journalisten, Lieferanten und Projekt-Partner gibt es eine extra Seite, die man nach Angabe von einem besonderen Passwort betreten kann. Es sind also spezifische Informationen, die jede Gruppe auf eine andere Weise ansprechen wollen.

Das deutsche Unternehmen Y hat seine Internetseite an die polnischen Verhältnisse angepasst. Es handelt sich um keine Übersetzung der deutschen Seite ins Polnische und die aktuellen Informationen beziehen sich nicht auf das globale Handeln der Firma sondern auf die lokalen Ereignisse und Tätigkeiten. Auch die polnische Internetseite in Deutschland ist keine Übersetzung sondern ein Originaltext. Die aktuellen Informationen der polnischen Firma X in Deutschland beziehen sich jedoch nicht auf die Tätigkeit und Tradition der Firma in Deutschland sondern auf die polnischen Verhältnisse. Das deutsche Unternehmen nimmt in Polen eine führende Stellung in den Arbeitsgebieten Informations- und Kommunikationssysteme sowie Medizintechnik ein. Die polnische Firma gehört zu den innovativsten und modernsten Herstellern elektrischer Haushaltsgeräte in Europa. Sie bietet ihre Produkte vor allem zu niedrigen Preisen und nur auf diese Weise kann sie auf dem deutschen Markt eine Nische finden. Das zeigt, dass der pragmatische Kontext dieser Webseiten unterschiedlich sein kann. Die deutsche Firma hat eine relativ feste Position auf dem polnischen und auch globalen Markt, wogegen das polnische Unternehmen erst um den deutschen und Weltmarkt kämpfen muss. Deshalb sind die Strategien auch verschieden. Für mich ist dann die Frage wichtig, ob sie sich ähneln bzw. voneinander unterscheiden und ob man hier kulturelle Unterschiede in Betracht ziehen muss.

¹ Ich nenne hier bewusst keinen Firmennamen aufgrund der rechtlichen Begrenzungen und ersetze sie durch X und Y.

Inhaltliche Gestaltung und Schwerpunktsetzung

Die Darstellungen der Unternehmen im Internet weisen hinsichtlich der Auswahl der dargebotenen Informationen und Inhalte spezifische Aspekte auf. **Die Deutschen** haben sich, für ihre Webseite in Polen, das Ziel gesetzt, die Öffentlichkeit über die Aktivitäten und Produkte des Unternehmens zu informieren. Der Inhalt der deutschen Startseite bezieht sich auf die Rolle der Firma auf dem polnischen Markt. Man bekommt umfassende Informationen über die neusten Ereignisse und Tätigkeiten der Firma auf dem polnischen Markt:

Urząd dla Opolszczyzny – nowy kontrakt SBS,
Firma Y dostarcza rozwiązania 3G w technologii UMTS dla Polskiej Telefonii Cyfrowej,
Firma Y zaprasza na Roadshow,
Firma Y podpisała umowę na dostawę i instalacje systemu sterowania ruchem w Krakowie,
Kolejny etap integracji grupy Y w Polsce,
Nagroda za Somatom.

Besonders betont wird die aktuelle Situation der Firma Y, ihre Aktivität in verschiedenen Bereichen des menschlichen Lebens und ihr Erfolg auf dem polnischen Markt. Die Startseite dieser Firma bezieht sich auf das **Hier und Jetzt**. Auch die Kontaktaufnahme mit diesem Unternehmen ist sehr leicht. Kunden, Journalisten, Lieferanten und Arbeitnehmer sind Gruppen, für die diese Seite bestimmt ist und für sie wurden auch Adressen zusammengestellt, an die sie sich direkt wenden können. Dazu gibt es auch zahlreiche Regionalbüros, die jedem Kunden zur Verfügung stehen. Die Antwort auf meine Umfrage kam sehr schnell zurück und damit wurde auch deutlich, wie viel Wert diese Firma auf effiziente Kommunikation legt. Die Produkte dieser Firma werden ausführlich dargestellt und hier wird ein bedeutender Einsatz im Bereich der Forschung und Entwicklung neuer Technologien betont. Das Kommunikationsmuster kann man als **induktiv** bezeichnen, das Allgemeine wird aus einem Einzelfall abgeleitet, d.h. das allgemeine Firmabild entsteht implizit durch ihre Aktivitäts- und Produktdarstellung und die Anteilnahme am lokalen und gesellschaftlichen Leben.

Die polnische Seite in Deutschland geht aus einer anderen Perspektive aus: Sie zielt vor allem darauf ab, ihre Gruppe als einen zuverlässigen und zuversichtlichen Partner darzustellen. Hier wird zuerst die Firma X dargestellt und dann das Produkt.

Als größter polnischer Hersteller von Haushaltsgeräten sind wir führend auf dem inländischen Markt und seit einigen Jahren auch auf dem deutschen Markt erfolgreich.

Dank eines breiten Produktspektrums mit attraktiven Design-Linien und bedienerfreundlichem Komfort, bieten wir unseren Kunden sowohl im Stand- als auch im Einbaugeräte-Bereich ein vielseitiges Angebot.

Die Firma X will vor allem durch ihre Qualität und ihre Tradition überzeugen. Sie bezieht sich auf ihre lange Präsenz auf dem polnischen Markt und einige Erfahrungen auf dem deutschen Absatzgebiet. Im Vordergrund steht **die Vergangenheit** der Firma und diesbezügliche Verben: *die Firma begann, der Umsatz konnte verfünffacht*

werden, die Qualität konnte erhöht werden. Die Aktivitäten der Firma werden jedoch in diesem kurzen Abschnitt im Bezug auf Polen dargestellt.

Wussten Sie, dass: Firma X in Polen seit Jahren zur vertrauenswürdigsten Marke gewählt wird?

Die Entscheidungsträger haben sich dabei entschlossen, die Inhalte nicht zu sehr zu spezialisieren. Sie gehen eher von der Strategie aus, dem Leser einen schnellen Gesamtüberblick über die wichtigsten Vorteile des Unternehmens zu liefern. Sie versuchen auf diese Weise ein positives Firmenimage zu vermitteln. Es erfolgt also **deduktiv**, aus dem Allgemeinen soll ein Bild der Firma entstehen, das **explizit** dargestellt ist und die Informationen werden unmittelbar mitgeteilt.

Im Textmuster auf den polnischen und deutschen Internetseiten sieht man deutliche Unterschiede in der Inhaltsdarstellung, auch fällt die Ungleichmäßigkeit der Linearität der Texte und der Verteilung von Informationen auf. In polnischen Texten legt man viel Wert auf die Tradition und man stellt die besonders wichtigen Ereignisse von Anfang an bis heute. In den deutschen Texten sieht man vor allem die Gegenwart und Zukunft der Firma und im Vordergrund stellt man die gegenwärtigen Ereignisse.

Argumentationsmuster in der Firmapräsentation

In einer kulturkontrastiven Untersuchung schien mir die rhetorische Dreiteilung der Texte in Redeanfang, Argumentation und Redeschluss eine interessante und ergiebige Herangehensweise (Schröder 1993, 192).

Um das Argumentationsschema zu schildern, habe ich mich für eine Gegenüberstellung polnischer Internetseiten auf deutsch und deutscher Internetseiten auf polnisch entschieden, um dabei auch die möglichen kulturellen Anpassungstendenzen zu durchleuchten.

Die Darstellung der deutschen Handelsgesellschaft in Polen fängt mit Informationen über die aktuellen Aktivitäten und die Produktion des Unternehmens an. Besonders betont wird die Firma als ein stabiler Arbeitgeber und ein erfolgreiches Unternehmen. Als Beweis werden verschiedene Zahlen angeführt:

Koordynatorem całej grupy, zatrudniającej ponad 5000 osób jest...

Firma osiągnęła przychody ze sprzedaży w wysokości 1963 milionów złotych.

Dagegen wird die polnische Präsentation mit der Schilderung der Anfänge dieser Firma auf dem globalen Markt eröffnet:

Die Entwicklung der Firma Y International GmbH begann im Jahr 1990.

Danach folgt der Beweis für einen schnellen Erfolg der Firma auf dem deutschen Markt.

Bereits in den ersten zwei Jahren des Firmenbestehens konnte der Umsatz der Gesellschaft mehr als verfünffacht werden.

Die Textgestaltung des polnischen und des deutschen Textes weist schon in ihrer Einleitung darauf hin, dass sie aus verschiedenen Perspektiven ausgehen. Die deutsche Vorstellung bezieht sich stets auf die Gegenwart und den Gegenwartserfolg. Die polnische Fassung nimmt zuerst Bezug auf die Vergangenheit, um dann die Daten über die Firma chronologisch und linear zu vermitteln.

Die Argumentation weist für jede Präsentation ganz bestimmte Besonderheiten auf. Auf der deutschen Internetseite ist die informative Funktion des Textes dominant. Man liest den Text wie einen fortlaufenden Bericht, der ausführlich über den finanziellen Erfolg und die Rolle der Gruppe im gesellschaftlichen Leben des Landes unterrichtet. Auf diese Weise soll in Polen ein positives Bild des Unternehmens verfestigt werden. Die Argumentation geht von der Praxis aus und ist konkret, die einzelnen Aktivitäten der Firma in Polen werden am Anfang erwähnt. Die Teilnahme und das Engagement der deutschen Firma in verschiedene Bereiche des Lebens in Polen, wie der Beitrag zur Arbeitslosigkeitsbekämpfung und Wissenschaftsförderung soll indirekt ein positives Bild der Firma in Polen vermitteln.

Die Darstellung der polnischen Firma X in Deutschland hat einen informativen Charakter. Sie liefert einen schnellen Gesamtüberblick über ihre wesentlichen Leistungen und Erfolge seit ihrem Bestehen in Deutschland in einer hierarchischen Übersicht. Das Bild soll eine schnelle und erfolgreiche Expansion der Firma in Deutschland vermitteln.

Das Textende bei dem deutschen Unternehmen Y soll seinen bisherigen Erfolg bestätigen. Die Firma Y bezieht sich auf die Anerkennung des Unternehmens in Polen und im lokalen Bereich:

W listopadzie 2005 roku w 2 edycji rankingu Filary Polskiej Gospodarki organizowanego przez Puls Biznesu Y został jednym z 17 filarów, zwyciężając w regionie Warszawskim.

Y otrzymał też z rąk prezydenta miasta Wrocławia, Rafała Dudkiewicza, zaszczytny tytuł Biznesowego Ambasadora Wrocławia oraz nagrodę za najlepszego łowcę głów.

Der polnischsprachige Text bietet weder eine auf Wirkung hin orientierte Schlussformel noch eine abschließende Zusammenfassung der Informationen. Stattdessen werden neue Informationen gebracht, um das Ganze am Ende in einen globalen Zusammenhang zu bringen: Es werden die gesamten Standorte des internationalen Konzerns präsentiert.

Zusammenfassung

Die kontrastive Analyse der Internetseiten in der deutschen und polnischen Sprache lässt folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Ein untrennbares Element meiner Studie, die Umfrage, ergab die Antwort auf folgende Fragen:
 - a. Auf welche Weise wurde die Sprechhandlung realisiert?
 - b. Was ist ihr Ziel?

Das deutsche Unternehmen hat eine externe, polnische Firma veranlasst, ihm eine Internetseite auf polnisch zu errichten. Die Polen mussten dabei bestimmte formale Vorgaben zu dieser Internetseite umsetzen. Das Ziel der Homepage in Polen ist es, mit Kunden, Journalisten, Lieferanten, zukünftigen Mitarbeitern und allen interessierten Privatleuten auf eine schnelle und direkte Weise zu kommunizieren. Die polnische Firma ließ ihre Internetseite in Polen entstehen, diesbezüglich wurde eine polnische Werbeagentur beauftragt, die zusammen mit den Vertretern der Firma den Text verfasst hat. Der Textkomplex wendet sich an die Kunden, andere Gruppen wie Journalisten und Lieferanten werden gesondert angesprochen.

2. Die Startseiten beider Firmen sind in ihren Grundstrukturen gleich: zu den obligatorischen Elementen gehören: Präsentation des Senders und seiner Produkte. Es wird das gleiche Ziel verfolgt: sich in einem positiven Licht zu zeigen. Um mit dem Empfänger in der Verbindung zu bleiben, werden Kontaktmöglichkeiten angeboten. Alle anderen Elemente, die zu der jeweiligen Internetseite gehören, erweitern die Grundstruktur des Textes.
3. Die Differenzen zwischen den deutschen und polnischen Texten, in Bezug auf die Firmadarstellung, betreffen vor allem die Art und Weise der übermittelten Informationen und ihren Umfang.
4. Besondere Missverhältnisse sieht man in der Firmadarstellung. Die deutsche Firma Y kommuniziert induktiv, ist gegenwarts- und zukunftsorientiert, im Vordergrund steht das Produkt. Die polnische Firma X kommuniziert deduktiv, ist vergangenheits- und gegenwartsorientiert. Im Vordergrund steht das Unternehmen selbst. Diese Form der Darstellung wird auf den jeweiligen Markt übertragen.

Polen erscheinen durch eine lange Isolation und Beschränkung sehr schüchtern und vorsichtig als Partner in der Marktkommunikation. Die deutschen Firmen sind in der internationalen Wirtschaft seit vielen Jahrzehnten erfolgreich und dieser Erfolg spiegelt sich in der Kommunikationsbreite wieder. Die Deutschen vermitteln ihre eigene Kultur, sie berücksichtigen aber auch das Lokale und Besondere in dem jeweiligen Land (z.B. die von mir besprochene Firma solidarisierte sich mit der Staatstrauer in Polen und präsentierte sich im Internet schwarz-weiß). Polen hat diese pluralistische Unternehmenskultur noch nicht ausreichend genug entwickelt. Es ist interessant, zu beobachten, ob und wie sie diese in den nächsten Jahren entwickeln wird. Aus den Untersuchungen von internationalen Firmen geht hervor, dass die verschiedenen Landeskulturen das Selbstbild und die Marketingkommunikation der Unternehmen unterschiedlich beeinflussen.

Quellen

- Główny Urząd Statystyczny 2004. In: http://www.stat.gov.pl/dane_spol-gosp/spoleczenstwo_informacyjne/2004/index.htm
- Statistischer Bundesamt Deutschland 2004. In: http://www.destatis.de/download/d/veroe/pb_ikt_04.pdf
- www.amica.de
- www.amica.pl
- www.siemens.de
- www.siemens.pl

Bibliographie

- Adamzik, Kirsten (2002): *Zum Problem des Textbegriffs. Rückblick auf eine Diskussion*. In: Fix, Ulla/ Kirsten, Adamzik/ Antos, Gerd/ Klemm, Michael (Hrsg.): *Forum Angewandte Linguistik* 2002. Bd. 40. Frankfurt am Main. S. 163-182.
- Eckkrammer, Eva (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?* In: Fix, Ulla/ Kirsten, Adamzik/ Antos, Gerd/ Klemm, Michael (Hrsg.): *Forum Angewandte Linguistik* 2002, Bd. 40. Frankfurt am Main. S. 31-57.
- Luger, Kurt (1997): *Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Identität im globalen Zeitalter*. In: Siegert, Gabriele/ Renger, Rudi (Hrsg.): *Kommunikationswelten. Wissenschaftliche Perspektiven zur Medien- und Informationsgesellschaft*. Innsbruck. S. 312-328.
- Schröder, Helmut (1993): *Semiotische Aspekte multimedialer Texte*. In: Ders. (Hsg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen. S. 189-213.

Der politische Diskurs und seine Metaphorik am Beispiel deutscher und polnischer Zeitungstexte über die EU-Verfassungsreferenden 2005

1. Einleitung

Der folgende Beitrag behandelt das Thema der EU-Verfassungsreferenden, die im Frühling und Sommer 2005 in Europa für viel Diskussionsmaterial gesorgt haben. Es handelt sich um einen Ausschnitt der Massenkommunikation, den sog. politischen Diskurs und seine Metaphorik, die anhand von deutschen und polnischen Presstexten untersucht wird. Da sich die Politik gerade in der Sprache äußert und durch die Sprache gestaltet wird, sollen „die politischen Texte vor allem als Zeichen politischer Gegebenheiten“ verstanden werden. (Bartoszewicz 1999, 241). Das gilt selbstverständlich auch für die EU-Verfassung. Das Thema war im ersten Halbjahr 2005 in aller Munde und erweckte großes Interesse nicht nur in den europäischen Ländern, sondern weltweit. Besonders brisant ist die Ratifizierung der EU-Verfassung. Was ist das aber für ein Text, der so viele Emotionen bei großen Teilen unserer Mitbürger auslöst?

Ulrike Haß weckte meine wissenschaftliche Neugierde, indem sie betonte: „Verfassungstexte fallen aus dem Rahmen juristischer Binnenkommunikation heraus, sind [...] Gegenstand wie Instrument öffentlicher Debatten über gesellschaftlich relevante Fragen. Dies sei Grund genug, sich linguistisch mit dem ‘Entwurf eines Vertrages über eine Verfassung für Europa’ zu befassen“ (Haß 2005, 293). Die Textsorte ‘Verfassung’ wird von Joseph Klein (Klein 2000, 736f.) genauer unter die Lupe genommen. Er bezeichnet sie als höchste rechtsquellenkonstituierende Textsorte mit einer direktiv – regulativen Grundfunktion. Ihre Adressaten sind das Staatsvolk und alle staatlichen Organe (vgl. Klein 2000, 736). Markus Nussbaumer schreibt: „Der Verfassungstext ist ein Grenzgänger zwischen dem System des Rechts, der Politik, der Ethik und Philosophie. Er ist ein Intertext insofern, als in ihm verschiedene Stimmen, verschiedene Traditionen des Sprechens zusammenkommen“ (Nussbaumer 1998, 8).

2. Zur deutsch-polnischen Vergleichsperspektive

Damit der Verfassungsentwurf zur handlungsregulierenden Verfassung wird, muss er von allen 25 EU-Mitgliedstaaten entweder durch ein Referendum oder durch eine Abstimmung im Parlament ratifiziert werden. Die Ratifizierungsart beeinflusst die öffentliche Debatte über den Inhalt der EU-Verfassung maßgeblich. In Deutschland z.B. fand eine inhaltliche Diskussion in den Medien auf Sparflamme statt, zumindest wenn man Frankreich oder Polen als Vergleichsbasis heranzieht. Im polnischen Diskurs bediente man sich dagegen oft in selektiver Art und Weise der EU-Verfassung um innenpolitische Ziele durchzusetzen. Das führte dazu, dass die EU-Verfassung über viele Monate hinweg Gegenstand der öffentlichen Diskussion war und immer noch ist. Die öffentliche Diskussion über den Verfassungsvertrag birgt politischen Sprengstoff in sich. Nicht zu vergessen in diesem Zusammenhang ist unter anderem auch die Diskussion um die Präambel der EU-Verfassung. Besondere Emotionen rief die Frage hervor, ob christliche Werte in der Präambel berücksichtigt werden sollen oder nicht. In Deutschland wurde das Thema zwar auch in der Öffentlichkeit mehrmals zur Sprache gebracht, spielte aber, am polnischen Diskurs gemessen, eine untergeordnete Rolle. In Frankreich, wo die laizistische Tradition seit langem eine wichtige Rolle spielt, lehnte man die Einbeziehung von christlichen Werten ab. Polen dagegen mit einem mächtigen Katholizismus und besten Beziehungen zum damals polnischen Papst bestand auf *Invocatio Dei* oder einen expliziten Verweis auf die christlichen Werte. Argumentiert haben die polnischen Politiker damit, dass schon aus Rücksicht auf die eigene Bevölkerung die Verfassung ohne einen expliziten Bezug auf Gott unannehmbar sei.

3. Untersuchungsgegenstand

Das Korpus der Untersuchung umfasst auf der deutschen Seite die Berichterstattung in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland.“ Auf polnischer Seite wurde die Berichterstattung in der „*Rzeczpospolita*“, dem polnischen Äquivalent zur FAZ, untersucht. Beide Zeitungen gehören in ihren Ländern zu den wichtigsten überregionalen Blättern, die zahlreiche Beiträge zum Thema Wirtschaft und Politik veröffentlichen. Ihre politische Linie ist gemäßigt konservativ bzw. liberal konservativ. Als Untersuchungszeitraum wurde die Zeitspanne vom 02. Mai bis zum 11. Juni 2005 gewählt. In dieser Periode fanden die Referenden zur Ratifizierung der EU-Verfassung in Frankreich und den Niederlanden statt. Das gewährleistete eine breite Berichterstattung in beiden untersuchten Zeitungen. Das Ziel meines Beitrages besteht darin folgende Fragen zu beantworten:

- Wie und mit welchen Metaphern werden in den deutschen und polnischen Artikeln die Gründe für das Scheitern der EU-Verfassung in Frankreich und den Niederlanden diskutiert?

- Welche nationalen Wahrnehmungsperspektiven lassen sich daraus ableiten?

4. Wie und mit welchen Metaphern werden in den deutschen und polnischen Artikeln die Gründe für das Scheitern der EU-Verfassung in Frankreich und den Niederlanden diskutiert?

Die Diskussionsgestaltung über die Gründe für das Scheitern des französischen und niederländischen Referendums ist in Deutschland und Polen unterschiedlich. Es lassen sich Perspektiven unterscheiden, die Aufschluss über den politisch-ideologischen Standpunkt des Textproduzenten geben, und die sich mit unterschiedlichen Metaphern verbinden lassen. Der Zusammenhang zwischen Perspektive und der jeweiligen Metapher besteht in der unterschiedlichen argumentativen Brauchbarkeit für die Explizierung eines ideologischen Standpunktes (vgl. Mikołajczyk/Zinken 2003, 371).

Unter Metapher wird in diesem Zusammenhang ein sprachliches Bild verstanden, dessen Bedeutungsübertragung auf Bedeutungsvergleich beruht. Ihre Verwendung verursacht oft, dass nicht der Sachverhalt selbst, sondern die Art und Weise seiner Darstellung besonders fokussiert wird. Meine Untersuchung verläuft in der Art und Weise, wie es bereits von Susanne Beckmann im Jahre 2001 postuliert wurde: „Eine gebrauchstheoretisch orientierte Analyse des metaphorischen Sprechens fragt nicht nach dem Wesen der Metapher, sondern nach Verwendungs- und Vorkommensweisen von Metaphern, nach den Spielarten metaphorischen Sprechens in unterschiedlichen Diskursen, nach der Funktion metaphorischen Sprechens in konkreten Äußerungszusammenhängen“ (Beckmann 2001, 33).

In der Berichterstattung beider Länder werden mehrere Metaphern mit unterschiedlicher Frequenz verwendet. Zu ihnen gehören: Motor-/Radfahrermetapher, Überschwemmungsmetapher, Polnischer Klempner als pars pro toto aller polnischen Arbeitsmigranten, Defektmetapher und Todesmetapher.

4.1. Motor- bzw. Radfahrer- Metapher

Polnischer Diskurs:

- 1) *Zu viele Franzosen haben nicht die Bedeutung dieser wunderbaren Bewegung begriffen, die Europa verbreitet und stärkt, den alten Kontinent befreiend [...], dieser befreiende Schwall der europäischen Gesellschaft wartet auf kein grünes Licht; hält nicht vor dem roten Licht Paris an; verliert nicht seinen Schwung (RZECZPOSPOLITA, 10.05.2005 S. A 12, Francuski narcyzm).*
- 2) *Die Niederlage der Verfassung und die Zunahme der euroskeptischen Stimmung werden die Situation der Türkei mit Sicherheit komplizierter machen und verspäten die EU-Erweiterung. Sie werden sie jedoch nicht aufhalten. Die*

Franzosen haben sich gegen das Tempo der Erweiterung geäußert. Sie haben auch den Politikern eine Rechnung dafür ausgestellt, dass keiner sie während der vorherigen Erweiterung nach ihrer Meinung gefragt hatte (RZECZPOSPOLITA 04./05.06.2005, S. A4, „Nie“ zaszkodzi poszerzeniu).

- 3) *Auf diesem Weg können noch weitere Makel vom Typ Chirac oder Schröder erscheinen, aber generell kann Europa nicht mehr zurück* (RZECZPOSPOLITA, 04./05.06.2005, S. A5, O mądrych i głupich Indoeuropejczykach).

Deutscher Diskurs:

- 1) *Das bedeutet das Ende der Radfahrer-Metapher, wonach immer weiter gefahren werden muss, damit man nicht umfällt* (FAZ 11.06.2006, S. 8, Europa muss zu seinen Grenzen stehen).
- 2) *Der französische Präsident betreibt Augenwischerei, wenn er den Franzosen einzureden versucht, sie könnten das Rad in Europa wieder zurückdrehen* (FAZ, 28.05.2005, S. 11, Verlierer Liberalismus).
- 3) *Weil das europäische Projekt in den Augen vieler Europäer dabei ist, sich im Maß- und Grenzenlosen zu verlieren, kündigen sie ihm die Gefolgschaft auf – das ist eine neue Euroskepsis, deren Ursprung enttäuschte Liebe ist. (...) Eine in die Enge getriebene Pariser Regierung wird nicht mehr Motor sein, sondern Bremse – das werden die kommenden Wochen zeigen* (FAZ, 31.05.2005, S. 1, Im Mark getroffen).

Einer der Schwerpunkte für die Ursachenbetrachtung der französischen und niederländischen Ablehnung der EU-Verfassung wird in den polnischen Zeitungstexten in der EU-Erweiterung gesehen, obwohl diese Frage am 29. Mai bzw. am 1. Juni nicht zur Debatte stand. Die Motor- bzw. Radfahrermetapher symbolisiert Bewegung und Dynamik des europäischen Erweiterungsprozesses. Als Motor wird der Integrationsprozess der EU verstanden, der für den Fortbestand unerlässlich ist. Die initiierte Entwicklung sei nicht mehr aufzuhalten und nicht zu bremsen, sondern müsse fortschreiten. Die Metapher fußt auf der Überzeugung, dass der Prozess an sich positiv ist und unbedingt weitergeführt werden muss. Im polnischen Diskurs wird diese Metapher verwendet, um dem Erweiterungsprozess der Europäischen Union ungebrochene Dynamik zu bescheinigen, die noch nicht einmal durch *Makel vom Typ Chirac oder Schröder* gebremst werden kann. Auf deutscher Seite hingegen wird sie negierend eingesetzt. Man spricht vom „Ende der Radfahrer-Metapher“ und vom Motor der zur Bremse wird. Dies deutet darauf hin, dass man glaubt aus dem europäischen Prozess Geschwindigkeit herausgenommen zu haben.

4.2. Überschwemmungsmetapher

Polnischer Diskurs:

- 1) *Franzosen und Holländer haben die EU-Verfassung im hohen Grade deswegen abgelehnt, weil sie die wachsende Arbeitslosigkeit, das Verlegen der Produktion*

nach Osten und die angebliche Überschwemmung durch Emigranten aus den neuen Mitgliedstaaten mit der Vorjahreserweiterung der Union um zehn Länder verbinden. Obwohl die Wahrheit anders ist: die westlichen Staaten haben daraus Nutzen gezogen (RZECZPOSPOLITA, 08.06.2005, S. A1, Rosja wygrała europejskie referendum).

- 2) *Arbeiten ohne Verfassung wird schwieriger. Es ist die Folge der Ablehnung der Unionsverfassung von Franzosen und Holländern. Die Abstimmungen endeten mit der Niederlage im großen Maße wegen der Angst vor einer Arbeiterüberschwemmung aus den neuen Staaten der Union. [...] Berichte bestätigen diese Informationen nicht, die die Politiker in den Kampagnen vor dem Referendum genutzt haben, es gibt z.B. keinen Massenexodus von polnischen Klempnern nach Frankreich. Polen, die in den Staaten der alten Union beschäftigt sind, nehmen keinem seinen Arbeitsplatz weg. Sie üben Jobs aus, die aus verschiedenen Gründen die Einheimischen nicht übernehmen wollen (RZECZPOSPOLITA, 04./05.06.2005, S. A1, Trudniej o pracę bez konstytucji).*

Deutscher Diskurs:

- 1) *Das Dilemma, das sich heute zeigt, war programmiert: Selbständige Dienstleistungsfreiheit, wie sie in den Beitrittsländern mit den ehemaligen Ostblockstaaten sich findet, unterläuft jede Beschränkung der Arbeitnehmerfreizügigkeit. Die Zauberlehrlinge dieses Systems öffneten die Schleusen, ohne über die Fähigkeit zu verfügen, den Strom zu stoppen. [...] Die Einbürgerungsfreiheit öffnet Schleusen, die die europäischen Staaten nur gemeinsam schließen können. [...] Diese Überlegungen hätten vorher stattfinden sollen, das heißt ehe die Schleuse geöffnet wurde. Wieder wurde eine Schleuse geöffnet, von der niemand weiß, wie sie bei Missbrauch oder Untauglichkeit geschlossen werden könnte (FAZ, 06.06.2005, S. 7, Prüfet alles).*

Bei der Überschwemmungsmetapher werden die Einheimischen im sog. *alten Europa* von den Neuankömmlingen aus dem Osten *überflutet*. Bezeichnungen wie *Flut*, *Schwall*, *Zustrom*, *Schwemme*, *Überschwemmung* lassen sich in den analysierten Artikeln finden.

Der angeführte Wortschatz symbolisiert Naturgewalten und damit unterschwellig Ohnmacht, Schaden, Vernichtung und existentielle Gefahr. In diesem Zusammenhang fallen Begriffe wie *Abschottung* und *Aufwerfen von Dämmen* um die Gefahr abzuwehren. Die Überschwemmungsmetapher wird im polnischen Diskurs ausschließlich negierend eingesetzt. In jedem Beleg wird der Nachweis geführt, dass eine Überschwemmung gar nicht stattfindet. Sie wird als irrationales Hirngespinnst der westlichen Staaten präsentiert. Der Textproduzent distanziert sich von der zitierten Metapher und negiert diese sogleich. Damit werden die Befürchtungen von der Überschwemmung ins Lächerliche gezogen. Im deutschen Diskurs hingegen wird mit dieser Metapher massiv Angst geweckt. Man spricht von Schleusen, die geöffnet

wurden, jedoch nicht mehr zu schließen sind. Die Überschwemmung wird somit als Tatsache dargestellt, die bereits eingetreten ist.

Eine Besonderheit im französisch-polnischen Diskurs bildet der Prototyp des *polnischen Klempners*. Er ist der Inbegriff des billigen Arbeiters, der den Franzosen die Arbeit wegnimmt. Französische Politiker bedienten sich Ausdrucks *polnischer Klempner* in ihren Debatten. Daraufhin wurde der Klempner innerhalb kürzester Zeit so bekannt, dass selbst die polnische Tourismusindustrie ihn als Werbeträger in Frankreich einsetzte.

4.3. Polnischer Klempner – Metapher

Polnischer Diskurs:

- 1) *So eine Karriere konnte sich der polnische Klempner in den gewagtesten Träumen nicht vorstellen. Dem Anschein nach, ein bescheidener Spezialist – der handwerkliche Tausendsassa – kann am Sonntag die Beerdigung der europäischen Verfassung verursachen. [...] Wer hat als erster angefangen mit dem „plombier polonais“ Ängste zu wecken, der in einem erbärmlichen Lieferwagen die Straßen Frankreichs durchstreift, um seine Dienstleistungen zu lächerlichen Stundensätzen anzubieten und den Franzosen die Arbeit wegzunehmen?* (RZECZPOSPOLITA, 28./29.05.2005, S. A1, Polski hydraulik a sprawa francuska).
- 2) *In der Bar Legrain´s hielten sich diese ungeheuerlichen polnischen Klempner auf, um die, soviel man im Viertel sagt, die benachbarten Einwohner sich geschlagen haben. Da fachmännisch, da billig, da steuerfrei. Sie arbeiteten einwandfrei, geschickter und schneller als die verwöhnten französischen Spezialisten auf deren Einsatz man tagelang wartet, um danach für die nicht unbedingt richtig montierte Dichtung sehr viel zu bezahlen. [...] Gegen das Zulassen zum Dienstleistungsmarkt der Fachleute aus den neuen Ländern der Union protestiert eigentlich keiner, obwohl es Ausnahmen gibt. Ein Anhänger der extrem rechten Nationalfront (er lehnt es ab zumindest seinen Namen zu nennen, vielleicht ist er von Beruf Klempner?) will bei sich keine neuen Konkurrenten sehen. Polen sind ihm näher als Araber, aber die einen wie die anderen sind in seinem Land unerwünschte Gäste* (RZECZPOSPOLITA, 30.05.2005, S. A6, Będzie wielkie zamieszanie).
- 3) *Das Beispiel des polnischen Klempners dient als Paradigma der angekündigten Katastrophe; dieser Schwarzarbeiter, dringt in die Behausungen und in die quälenden Alpträume des vorsichtigen Bürgers ein. Sie überfallen uns; gigantische Wellen armer Arbeiter branden an unsere Pforten; sie stehlen unsere Arbeitsstellen; unsere Betriebe werden auf ihren Boden, wo Steuerfreiheit herrscht, verlegt; Früchte unserer Äcker verfaulen; ihre minderwertigen, billigen Produkte überschwemmen unsere Märkte* (RZECZPOSPOLITA, 10.05.2005, S. A12, Francuski narcyzm).

- 4) *Der polnische Klempner, der für einen minimalen Stundensatz bereit ist in Frankreich Dienste zu leisten, wurde zum Symbol für die französischen Vertragsgegner* (RZECZPOSPOLITA, 20.05.2005, S. A2, *Warto pomóc Francuzom*).

Deutscher Diskurs:

- 1) *Was nun den französischen Klempner angeht, der nach dem Referendum glaubt, jetzt vor dem polnischen Klempner sicher zu sein: was den von Arbeitsplatzverlagerung Bedrohten angeht, dem man sorgsam verheimlicht hat, dass ihn dieses Schicksal im Europa des Vertrags von Nizza viel eher ereilen wird als in dem Europa, das entstehen sollte; was den französischen Bauern angeht, dem man seit dreißig Jahren verantwortungslos vorgaukelt, an allen Übeln sei Europa schuld, so werden sie alle ihre Augen nur noch zum Weinen nutzen können* (FAZ, 1.07.2005, S. 29, *Wem das Nein der Franzosen in die Hände spielt?*).
- 2) *Wir haben die französischen Vorbehalte gegen Polen und den inzwischen berühmten „polnischen Klempner“ sehr wohl zur Kenntnis genommen* (FAZ, 31.05.2005, S. 35, *Schizophrene Lage*).

Das Sinnbild des *polnischen Klempners* steht im direkten Zusammenhang mit der Überschwemmungsmetapher. Der völlig vage Begriff der Überschwemmung erhält nämlich in diesem Kontext ein menschliches Antlitz, das der *polnische Klempner* verkörpert. Er entwickelt sich zum Stellvertreter der inkriminierten Entwicklung, indem er schwarzarbeitend den Franzosen Arbeitsplätze wegnimmt und die Stundenlöhne ruiniert. Auch hier haben wir es mit dem gleichen Verwendungsmechanismus wie bei der Überschwemmungsmetapher zu tun. Im polnischen Diskurs wird die Metapher genutzt um die Einstellungen der Franzosen und Holländer irrational erscheinen zu lassen. Den Belegen lässt sich entnehmen, dass der polnische Klempner unbegründete Ängste hervorrufft und die Lage nur seitens des Westens dramatisiert wird. In RZECZPOSPOLITA wird der Versuch unternommen diese Metapher kritisch zu überprüfen, indem man die zwei Seiten des *polnischen Klempners* zu erläutern sucht. Einerseits wird er als Alptraum der Franzosen stigmatisiert, andererseits aber auch als äußerst begehrter und gefragter Arbeiter präsentiert. Diese Metapher ist im polnischen Diskurs nahezu omnipräsent und wird sehr häufig in den Artikeln leitmotivisch verwendet. Anders gestaltet sich ihre Anwendung im deutschen Diskurs, wo sie im untersuchten Korpus nur zweimal auftritt und dies noch in Berichten von einem Franzosen und einem Polen. So wird „der polnische Klempner“ in Beleg 1) des deutschen Diskurses als Alptraum des französischen Klempners dargestellt. An dieser Stelle werden Ängste vor billiger Konkurrenz, Arbeitsplatzverlagerung und Problemen in der Landwirtschaft geschürt.

4.4. Defektmeterapher

Polnischer Diskurs:

- 1) *Es fängt an zu knirschen und wird weiter gehen. [...] Die schwere Maschine der Integration fängt an zu knirschen und fährt los* (RZECZPOSPOLITA, 11./12.06.2005, S. A5, Zazgrzyta i pójdzie dalej).
- 2) *Die letzten Ereignisse zeugen davon, dass der deutsch-französische Integrationsmotor „kaputt“ ist* (RZECZPOSPOLITA, 09.06.2005, S. A8, Spory w Parlamencie Europejskim).

Deutscher Diskurs:

- 1) *Die einen sehen es mit heimlicher Freude, die anderen mit großer Sorge, dass nun, nach dem Referendum in Frankreich, Sand ins Getriebe der Erweiterungspolitik der EU kommt, kommen könnte* (FAZ, 31.05. 2005, S. 10, Innerfranzösisch).
- 2) *Erfahrene Diplomaten sehen in Villepins Vorschlag einer Union den verzweifelten Versuch, der mit der Referendumsniederlage eingetretenen Lähmung entgegenzuwirken* (FAZ, 10.06.2005, S. 2, Villepins dürre Perspektive).

Diese Metapher thematisiert in beiden Diskursen das Defektsein Europas im Zusammenhang mit der EU-Verfassung. Unzulänglichkeiten, Defekte und das *Kaputt-Sein* des europäischen *Integrationsmotors* werden wie Mängel eines technischen Geräts dargestellt. An dieser Stelle lässt sich eine direkte Linie zur Motormetapher führen, indem das fehlerhafte Funktionieren Europas betont wird. Die Aussagekraft dieser Metapher ist ebenfalls von Bedeutung: Dort wo Defekte auftreten, besteht die Chance sie zu beseitigen und das Ganze zu reparieren. Die Metapher ist somit von Hoffnung geprägt.

4.5. Todesmetapher

Polnischer Diskurs:

- 1) *Donald Tusk und Jan Rokita, ernste Politiker sagen, dass man die tote Verfassung ruhen lassen sollte* (RZECZPOSPOLITA, 11./12.06.2005, S. A5, Zazgrzyta i pójdzie dalej).
- 2) *Anstatt also die hoffnungslosen Proben der Reanimation des toten Dokuments zu unternehmen, ist es besser Blair in der „stillen, geduldigen diplomatischen Arbeit hinter den Kulissen und im Bauen des neuen konstruktiven Konsens zu unterstützen“* (RZECZPOSPOLITA, 09.06.2005, S. A14 „Dokąd i z kim” – Briefe).
- 3) *In dieser Situation ist das Sich - enger - Binden mit den französischen und deutschen Politikern unvernünftig. Das wäre – in der Metaphorik von T.G. Ash ein „auf das tote Pferd setzen“. [...] Die führende Rolle des französisch-deutschen*

Tandems in der EU ist beendet, was fast alle Kommentatoren, sogar diejenigen aus diesen beiden Ländern zugeben. Die Proben sich an das [Tandem] anzuhängen, erinnern also, um die Bezeichnung von Timothy Garton Ash zu verwenden, daran „auf das tote Pferd zu setzen“ (RZECZPOSPOLITA, 08.06.2005, S. A10, Dokąd i z kim).

- 4) *Referendum aufs Schaffot* (RZECZPOSPOLITA, 04.06.2005, S. A7, Hauptüberschrift, Referendum na szafot).

Deutscher Diskurs:

- 1) *Ist der Verfassungsvertrag damit tot? Nein sagte Junker noch in der Nacht des Debakels. Der Verfassungsvertrag sei „nicht tot“. Wenn noch in mehreren Ländern die Gegner des Verfassungsvertrages die Oberhand gewinnen sollten, ist das Projekt mit Sicherheit tot* (FAZ, 31.05.2005, S. 4, Kommt jetzt der Domino – Effekt?).
- 2) *Das überwältigende Nein des gestrigen niederländischen Referendums ist ein noch tödlicherer Schlag für die europäische Verfassung als die deutliche Zurückweisung.... durch die Franzosen* (FAZ, 03.06.2005, S. 2, Ein noch deutlicheres Nein).
- 3) *Bundeskanzler Schröder und der französische Präsident Chirac seien mit ihrem Eintreten für die Aufnahme der Türkei „Totengräber der EU-Verfassung“ geworden* (FAZ, 03.06.2005, S. 2, Stoiber gibt Türkeipolitik Schröders und Chiracs die Schuld).
- 4) *Die Wahrscheinlichkeit, dass die fortgesetzte Erweiterungspolitik das Aufgeben der Politischen Union nahe legt, gerade jetzt, da dem Verfassungsvertrag das Totenglöcklein läutet, ist jedenfalls nicht gering* (FAZ, 07.06.2005, S. 14, Weiter und weiter).

Die letzte Beleggruppe bezieht sich auf die Metapher des Todes im Zusammenhang mit dem EU-Verfassungsreferendum. Die dramatischen Kommentare nach seinem Scheitern signalisieren die Relevanz dieser Frage und die Unabänderlichkeit dieses Prozesses. Dem Text der EU-Verfassung werden damit die Lebensfunktionen abgesprochen, was ihren endgültigen Untergang symbolisiert. Das unwiderrufliche, ihre Existenz auslöschende Ereignis differenziert ihren Gebrauch von der vorher besprochenen Defektmetapher, indem bei der Todesmetapher der Aspekt 'Hoffnung' fehlt. An dieser Stelle dominiert entweder Resignation oder Zufriedenheit mit dem Ausgang des Referendums, mit dem man sich so oder so arrangieren muss. Die Todesmetapher wird in der Berichterstattung beider Länder unterschiedlich verwendet. Im polnischen Diskurs wird der Tod des Referendums auf Deutschland, Frankreich und Holland projiziert, die als *totes Pferd*, auf das man nicht setzen sollte, dargestellt werden. Daneben wird hervorgehoben, dass es vergeblich sei, Rettungsversuche unternehmen zu wollen. Im deutschen Diskurs findet man trotz der Todes-Metapher,

auch gewisse Hoffnungselemente, indem man der Verfassung den Tod nicht einfach attestiert, sondern als Frage formuliert. Zusätzlich dominiert in diesem Zusammenhang das Element der Suche nach den Schuldigen für diesen Tod.

5. Zusammenfassung

Als Fazit lässt sich feststellen, dass man es im untersuchten Korpus mit mehreren Metaphernfunktionen in der Argumentationsführung zu tun hat. Metaphern machen zum einen abstrakte wirtschaftliche und politische Prozesse anschaulich und lebendig. Als Beispiel hierfür kann die Metapher des *polnischen Klempners* dienen. Themen wie Arbeitsplatzverlagerung, Sozialdumping oder Arbeitslosigkeit bekommen hier wortwörtlich ein menschliches Antlitz. Sie werden damit attraktiver, begreifbarer und anziehender für die Leserschaft. Zum anderen übernehmen die Metaphern die Funktion der Reduktion von komplexen und schwierigen Themen, wie das z.B. bei der Defektmetapher der Fall ist. Schwierigkeiten im verflochtenen und beziehungsreichen Ratifizierungsprozess werden mit dem leicht erfassbaren Begriff *Defekt* zum Ausdruck gebracht. Die Motor/Radfahrer-Metapher vergleicht den politischen Erweiterungsprozess mit einem Radfahrer, der immer weiter fahren muss um die Balance nicht zu verlieren. Die Metapher versinnbildlicht einen Prozess, der nach kausallogischen Gesetzen abläuft. Der gleiche Mechanismus liegt der Überschwemmungsmetapher zugrunde. Polen und die westlichen Länder werden als Staaten, die sich auf unterschiedlichen Niveaus befinden, dargestellt. Die unter diesen Umständen notwendigen Schleusen werden unbedacht geöffnet, was die logische Konsequenz einer Flut nach sich zieht. Eine weitere Funktion der Metapher übernimmt im untersuchten Korpus die Todesmetapher. Die Textproduzenten versuchen nämlich mit ihrer Hilfe Fakten bezüglich der Frage zu schaffen, wie es mit der EU-Verfassung weiter geht. Der Leser soll davon überzeugt werden, dass dieses Thema gestorben ist und damit nicht mehr weiter geführt werden kann (vgl. auch Mikołajczyk/Zinken 2003, 377f.).

Zurückblickend fallen vor allem zwei Sachverhalte auf: Zum einen werden Metaphern, wie auch die EU-Verfassung, instrumentalisiert um eigene Interessen und Ansichten zu stärken. Zum anderen muss man sich ihnen stellen, auch wenn sie eigentlich nicht in das eigene Weltbild oder die eigene Argumentationskette passen. Beide Tatsachen sind ein deutliches Indiz dafür, dass Metaphern mächtige und gefürchtete Instrumente des öffentlichen, politischen Diskurses sind.

Literatur:

- Bartoszewicz, Iwona (1999): *Form und Funktion der politischen Denk- und Ausdrucksschemen in den Reden von Herzog, Bartoszewski und Kohl. Ein Interpretationsversuch.* In: *Orbis Linguarum* 12. S. 241 – 260.

- Beckmann, Susanne (2001): *Die Grammatik der Metapher. Eine gebrauchstheoretische Untersuchung des metaphorischen Sprechens*. Tübingen.
- Europäische Verfassung: www.europa.eu.int/constitution/index_de.htm.
- Haß, Ulrike (2005): *Brisante Texte. Der Entwurf eines Vertrags über eine Verfassung für Europa*. In: Busse, Dietrich/ Niehr, Thomas/ Wengeler, Martin (Hrsg.): *Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik*. Tübingen. S. 293-308.
- Klein, Joseph (2000): *Textsorten im Bereich politischer Institutionen*. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York. S. 732-755.
- Mikołajczyk, Beata/ Zinken, Jörg (2003): *Metaphern im politischen Diskurs. Die Rolle der Metapher in Vorstellungswelt und Argumentation (anhand von polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens)*. In: Zybatow, Lew N. (Hrsg.): *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000. Teil I: Sprache und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. S. 369-378.
- Nussbaumer, Markus (1998): *Nachrichten von einer gesellschaftlichen Text-Großbaustelle. Die Schweiz gibt sich eine neue Verfassung*. In: *Sprachreport* 2. S. 7-11.

Zur bildlichen Darstellung der politischen Situation in Deutschland nach den Bundestagswahlen 2005 in der *tageszeitung*

Gegenstand dieses Beitrags bilden Metaphern, die sich auf die politische Situation in Deutschland nach den Bundestagswahlen 2005 beziehen. Zunächst wird die bildliche Darstellung der großen Koalition und der Umstände ihrer Entstehung analysiert. Dann wird ein Versuch unternommen, die in den untersuchten Presstexten gefundenen Metaphern zu typologisieren und ferner wird auf ihre Funktionen eingegangen.

Unter Metaphern werden im Folgenden Ausdrücke verstanden, die durch eine Bedeutungsübertragung entstehen. Die Bedeutungsübertragung basiert auf der Ähnlichkeit von zwei Begriffen und erfolgt mit Hilfe eines frei assoziierbaren Bedeutungsmerkmals, des *tertium comparationis*. Dieses Bedeutungsmerkmal muss sich den Bedeutungen beider Bezeichnungen zuordnen lassen (vgl. Fleischer/Michel 1975, 161). Metaphorische Ausdrücke können unterschiedlichen Umfangs sein. Neben Wort- und Satzmetaphern werden im Folgenden auch solche Metaphern in Betracht gezogen, die größere Textabschnitte umfassen.

Das untersuchte Korpus umfasst Belege aus den Texten der *tageszeitung* vom 19. September bis 22. November 2005, also vom ersten Tag nach den Wahlen bis zur Vereidigung der neuen Bundesregierung. Bei der Analyse wurden Metaphern berücksichtigt, die von Textautoren der *taz* gebildet und diejenigen, die von Politikern übernommen wurden.

Die meisten Metaphern kommen in den Kommentaren und Leitartikeln vor, in denen Reaktionen auf die aktuelle Entwicklung der politischen Situation vermittelt werden. Wie Rainer Küster schreibt, werden solche Metaphern nicht nur durch intentionale Verwendung der Textautoren bedingt, sondern auch zum gewissen Grade von der Situation selbst provoziert. Die Variationsbreite solcher Metaphern ist daher Ergebnis wechselseitiger Adaptationen von Bezeichnungen durch Politik und kommentierende Presse (vgl. Küster 1983, 37).

1. Typologie der untersuchten Metaphern

Jetzt soll gezeigt werden, aus welchen bildspendenden Bereichen bei der Darstellung besprochener Problematik besonders häufig geschöpft wurde.

An erster Stelle muss hier der Spieltopos genannt werden, in dem die Pokermetaphorik eine herausragende Rolle spielt. In verschiedenen Variationen kommen die Pokermetaphern in über 20 Texten vor. Hier einige Beispiele:

*Tatsächlich findet nun das **große Machtpokern** statt (taz 20.09.2005, S. 2).*

*Als dritter Schritt und **Höhepunkt des Pokerspiels** bleibt die Machtfrage an sich: Wer wird Kanzler, wer Vizekanzler, wer kriegt mehr Minister? (taz 21.09.2005, S. 4).*

*Ist das nun das erste Zucken, das erste Zeichen von Schwäche, **auf das im Kanzlerpoker seit einer Woche gewartet wird?** (taz 26.09.2005, S. 3).*

*Die SPD hat **hoch gepokert** - und hoch gewonnen (taz 11.10.2005, S. 4).*

Neben Poker werden auch andere Spiele als Bildspender für die Beschreibung der politischen Situation verwendet, z.B.:

*Jedes Kind weiß, dass während des „**Mensch ärgere dich nicht**“-Spiels die Regeln nicht geändert werden. Und vor beziehungsweise nach dem Spiel bedarf es der Zustimmung aller Parteien zu neuen Spielregeln. **Jetzt hat die SPD ihr Spielchen abgebrochen, aber dennoch verloren** (taz 23.09.2005, S.11).*

Krieg und Kampf erscheinen als der zweitwichtigste Topos, auf den Bezug genommen wird. Diese Kampf-/Krieg-Metaphorik kommt in 17 Texten vor. Hier zwei Beispiele:

***Im Kampf um die Kanzlerschaft** stehen sich gegenüber: eine angeschlagene schwarze Marschallin und ein voreilig totgesagter, aber strahlender Feldherr in Erschöpfungsekstase (taz 20.09.2005, S. 7).*

*Diese Koalition kann nur funktionieren, **wenn SPD und Union ihre Schützengräben verlassen** und die Union sich besinnt, dass sie eine Volkspartei ist, keine neoliberale Avantgarde (taz 20.09.2005, S. 17).*

An dritter Stelle rangiert die Sportmetaphorik, z.B.:

***Wer als RegierungschefIn aus dem Rennen geht**, wird Ergebnis der Sondierungen sein, die ab sofort beginnen (taz 20.09.2005, S. 2).*

***Schröder hat nicht mehr getan, als die rote Karte für den stärksten Spieler der Gegner zu fordern: Merkel. Als habituéeller Hirsch hat er sich dabei zum großen kommunizierenden Röhren im Fernsehen verstiegen. Das findet die Tribüne unsportlich, das solidarisiert die Gegenmannschaft, und nach nur einer Woche wagt sich bereits Sportkamerad Kurt Beck mit Gedankenspielen vor, den lauten Kumpel in der Verlängerung auszuwechseln** (taz 26.09.2005, S. 12).*

Bemerkenswert ist aber in diesem Zusammenhang, dass meist die Kampfsportarten als Bildspender gebraucht wurden, z.B.:

*Wir (FDP) sind Opposition von Anfang an - gegen eine große Koalition. Das schließt alle Mitglieder des Kabinetts ein. **Aber das wird keine Auseinandersetzung wie im Boxring, sondern mit dem Florett der politischen Diskussion und den überzeugenderen Argumenten** (taz 12.10.2005, S. 3).*

Alle drei bisher genannten Bildspenderbereiche haben die gemeinsame Eigenschaft, dass sie mit irgendeiner Form von Konfrontation verbunden sind. Im Poker, im Krieg und im Sport gibt es zwei Seiten die gegeneinander um etwas spielen, bzw. kämpfen. In den Rollen von Pokerspielern, Soldaten und Sportlern treten die Politiker von CDU und SPD auf. Dass diese drei Bereiche besonders oft in den untersuchten Texten vorkamen, legt nahe, dass die damalige politische Situation von den Journalisten der taz vor allem als Auseinandersetzung und nicht etwa als Suche nach dem Kompromiss eingeschätzt wurde.

Ziemlich oft wurden Metaphern gebraucht, die sich auf Ehe und Hochzeit beziehen, z.B.:

*Große Koalition – und die Deutschen sind irritiert. Fast niemand ist glücklich mit dem Wahlausgang. 75 Prozent der Befragten geben an, dass sie die **Elefantenhochzeit** für eine „Notlösung“ halten (taz 13.10.2005, S. 11).*

*Ich spüre jetzt einen deutlichen Unterschied zur bisherigen Arbeit im Vermittlungsausschuss, wo man sich nur belauert hat. **Das heißt aber noch nicht, dass wir von einer Zweckehe zur Liebesheirat umgestiegen wären** (taz 20.11.2005, S. 6).*

Die meisten Metaphern dieser Gruppe vermitteln eine negative Einschätzung der Sachverhalte, auf die sie sich beziehen. Es ist vor allem über Zweckehe oder erzwungene Ehe die Rede.

Die Theatermetaphorik wird sehr oft in den publizistischen Texten verwendet und sie ist auch in den hier untersuchten Texten präsent, z.B.:

*(...) Horst Köhler wartet, **bis ihm einer der Akteure signalisiert**, dass er oder sie eine Mehrheit zustande bringt (taz 20.09.2005, S. 2).*

In diesem Zusammenhang sollen auch die Äußerungen erwähnt werden, in denen die Politik als Kino dargestellt wird, z.B.:

***Der letzte kühne Coup, der einen Pokerspieler gegen jede Wahrscheinlichkeit ans Ziel seiner Träume bringt, eignet sich eben doch eher für Hollywood als für Berlin.** Deshalb hat Schröder offenbar allem Drängen widerstanden, seinen Schreibtisch einfach nur ein paar Straßenzüge weiter aufzustellen, nämlich im Auswärtigen Amt. Hätte er das getan: **Die Arbeit der großen Koalition hätte großes Kino werden können** (taz 11.10.2005, S. 7).*

Deutlich seltener ist dagegen die Medizin- oder Krankheitsmetaphorik in den analysierten Texten zu finden, z.B.:

***Im politischen Kern ist die große Koalition keineswegs die Medizin, die uns von dem rot-grünen Ideologietrip herunterbringt** (taz 22.11.2005, S. 3).*

***Die große Koalition wird kein Tranquilizer für die Demokratie. Eher ein Aufputschmittel** (taz 30.09.2005, S. 1).*

Zu erwähnen wären noch die Tierwelt-, Schach- und Religionsmetaphorik. Diese Bildspender wiederholen sich nur jeweils in zwei bis vier Texten, z.B.:

Kommt der Gegenwind von allen Seiten, tun sich die parteiinternen Nörgler schwer. „Ist die große Koalition nun ein schwarzer Marienkäfer mit roten Punkten oder ein roter Käfer mit schwarzen Punkten?“, fragt der stellvertretende CDU-Chef Christoph Böhr, (...) (taz 14.11.2005, S. 3).

Die privilegierte Partnerschaft sei mit dem Patt in Berlin zwar noch nicht völlig vom Tisch, doch wird es für die CDU/CSU jetzt viel schwieriger werden, den Weg der Türkei in die EU zu blockieren (taz 20.09.2005, S. 13).

Die Chefs haben versucht, diesen Dämon aus dem Wahlkampf zu verbannen. Große Koalition? „Wird es nicht geben“, hat Angela Merkel gesagt. „Nicht mit mir“, hat Gerhard Schröder versprochen (taz 19.09.2005, S. 4).

Bei der Typologie der Metaphern soll noch auf zwei Regelmäßigkeiten aufmerksam gemacht werden. Es geht um eine routinierte Metaphorisierung von zwei Sachverhalten. Erstens wurden Schwierigkeiten während der Koalitionsverhandlungen fast immer als „Turbulenzen“ dargestellt. Zweitens hat man die Beziehungen zwischen CDU und SPD am Anfang der Koalitionsgespräche als „die gleiche Augenhöhe“ bezeichnet. Mit diesem Ausdruck wurde auf den minimalen Unterschied im Wahlergebnis von CDU und SPD hingewiesen. Hier Beispiele zu den zwei besprochenen Problemen:

Die große Koalition hat diese Turbulenzen nicht nur unversehrt überstanden, sie steht nun stabiler da als zuvor (taz 05.11.2005, S. 11).

Jenseits taktischer Spiele ist klar: Es wird eine große Koalition geben. Doch weder SPD noch Union haben die Wahl gewonnen - die beiden müssen sich auf Augenhöhe treffen (taz 20.09.2005 S. 17).

In der hier gegebenen Typologie wurde nur auf diejenigen Bildspenderbereiche hingewiesen, die in den untersuchten Texten besonders oft vorkommen. Es gibt eine große Gruppe von Metaphern, die nur einmal auftreten, z.B.:

Es gehört seit der ersten großen Koalition von 1966 bis 1969 zu den stehenden Politologenreden, dass in einer großen Koalition die zentrifugalen Kräfte zunehmen. Doch unterliegt sie 2005 einer anderen Dynamik (taz 05.11.2005, S. 11).

Zu bedenken ist auch, dass die Metaphern sehr oft in Kombinationen vorkommen. Manchmal wirkt eine solche Zusammenstellung bildbrüchig (katachrestisch), z.B.:

Parteien auf Schmusekurs. Vergessen sind die Attacken aus dem Wahlkampf. Union und SPD steuern auf eine große Koalition zu. Doch wer verlässt als Kanzler den Ring (taz 30.09.2005, S. 1).

Im Hinblick auf den Umfang der Metaphern handelt es sich meistens um Satzmetaphern, wie alle obigen Beispiele zeigen. Es gibt in den untersuchten Texten außerdem auch Wortmetaphern, z.B.:

Die Zähigkeit des Underdogs. Die Rauflust des Machttiers (über Gerhard Schröder) (taz 19.09.2005, S. 3).

Man kann aber auch eine Gruppe von Metaphern unterscheiden, die mehrere Textabschnitte umfassen, z.B.:

„Kanzlerkandidatin gegen Jesus“

Gerhard Schröder schwebt immer noch über den Dingen, interpretiert das Wahlergebnis auf seine eigene Weise und ist wild entschlossen, Bundeskanzler zu bleiben - am liebsten in einer Ampelkoalition.

*Das einprägsamste Bild für den Gemütszustand der SPD an diesem Montag nach der verrückten Wahl findet, wie so oft, der bayerische Sprachwirbler Ludwig Stiegler, Fraktionsvize seiner Partei: „**Wir sind die Auferstehung und das Leben.**“*

*Ja, da macht Politik natürlich wieder Spaß. **Der Auferstandene** betritt zur Mittagszeit im Willy-Brandt-Haus in Berlin die Bühne und nimmt lächelnd die Huldigung seiner Genossen entgegen. „Gerhard! Gerhard!“ rufen die Mitarbeiter der Parteizentrale. **Auch wenn dieser Gerhard seit Sonntagabend in der SPD den Status von Jesus hat** - für Momente gibt er sich noch ganz weltlich und reckt den rechten Daumen in die Höhe. Parteichef Franz Müntefering überreicht ihm einen Strauß roter Gerbera mit roten Rosen, dankt „unserem Bundeskanzler“ und merkt an, dass dieser ein unglaubliches Ergebnis „gegen viele Widerstände in diesem Land“ erkämpft habe.*

***Dann verteilt Jesus seine Gaben.** Er dankt der Partei, der Kampa, aber „vor allem“ Franz Müntefering, „ohne dessen Loyalität, Hilfe und Rat“ dieser Kampf nicht möglich gewesen wäre. „Deshalb ist es unser gemeinsamer Erfolg.“ **Damit ist klar, dass Müntefering Schröders wichtigster Jünger ist**, und zwar uneingeschränkt. An diesem Duo kommt in der SPD im Moment niemand vorbei. Müntefering wird also nicht nur Parteichef bleiben, sondern sich heute auch als Fraktionsvorsitzender wiederwählen lassen...*

(taz 20.09.2005, S. 3).

In diesem Fall können die Metaphern als wichtiges Element in der Textkonstruktion angesehen werden. Die im Titel benutzte Metapher, die am Anfang eigentlich unverständlich ist, wird dann in weiteren Teilen des Textes erklärt. Mehrere Sachverhalte werden also mit Hilfe derselben Metaphorik dargestellt, und zwar so, dass die einzelnen Metaphorisierungen logisch miteinander verbunden sind: Schröder – der auferstandene Jesus, Müntefering – sein Jünger.

2. Zu Funktionen der Metaphern in den untersuchten Texten

Metaphern sind ein bewährtes Mittel, die Formulierungsweise zu variieren und die Attraktivität der Texte zu erhöhen. Dies gilt auch für die in diesem Referat analysierten Texte. Eine nur auf Tatsachen konzentrierte Berichterstattung wäre für den Textempfänger bestimmt nicht so interessant wie ein Bericht, in dem einige Fakten bildlich dargestellt werden. Darüber hinaus dienen die Metaphern auch der Veranschaulichung. Die Sachverhalte, mit denen der Leser nicht so gut vertraut ist (z.B. Nuancen der Politik), werden auf die Lebensbereiche bezogen, die dem Textempfänger wahrscheinlich besser bekannt sind (Sport oder Kartenspiel).

Wichtiger erscheint aber die bewertende Funktion der Metaphern. Die Bewertung durch metaphorische Darstellung erfolgt indirekt, indem die beschriebenen Sachverhalte mit anderen Sachverhalten in Verbindung gebracht werden, die negativ oder

positiv besetzt sind (vgl. Ottmars 1996, 172). Ein gutes Beispiel dafür ist folgender Abschnitt eines *taz*-Artikels:

„Im real existierenden Egoismus“

Was ist die „große Koalition“? Eine erzwungene Zweckheirat von zwei Großen, die ihre politischen Abneigungen für einen Moment vergessen - zum Wohl der Wählerinnen und Wähler. Denn allen Parolen und jeder besseren Einsicht zum Trotz wollen wir eigentlich nur Sicherheit, Stabilität, Einigkeit – und unsere Ruhe.

Jetzt haben wir sie also. Nur Wichtigmacher und Winkelzügler spekulieren noch, irgendein Schachzug könne das Projekt „große Koalition“ noch zu Fall bringen. Vor der Wahl herrschte bei den so genannten Fachleuten weitgehend Einigkeit darüber, dass es sich dabei um die schlechteste Crew handele, um das auf Grund gelaufene Regierungsboot wieder flottzukriegen. Und das Ergebnis der Sondierungsgespräche zwischen den beiden „Volksparteien“, mithin die Blaupause für die künftige Bundesregierung, löst selbst bei den beteiligten Partnern mehr Unwohlsein als Triumphgefühle aus.

Nun gut, noch ist das Kind nicht geboren. Der Fötus des schwarz-roten Retortenbabys zeigt auf den immer deutlicher werdenden Ultraschallbildern allerdings tatsächlich bislang nur die Umrisse eines schnell aus dem Geist des Pragmatismus gezeugten Wechselbalgs, der - bei allem guten Willen, das toll demokratisch zu finden - eher ein bisschen unkonturiert wirkt (*taz* 15.10.2005, S. 17).

Durch die Auswahl der Metaphern kommt hier die negative Einstellung des Textautors besonders gut zum Vorschein. Wir haben also zuerst „eine erzwungene Zweckheirat“, dann „den Fötus der schwarz-roten Retortenbabys“, der zum „Wechselbalg“ wird.

Mit der Indirektheit der metaphorischen Bewertung verbindet sich die persuasive Funktion dieser Figur in den analysierten Texten¹. Aus Raumgründen kann auf diese Problematik nicht näher eingegangen werden. Für die Ziele dieses Beitrags ist nur wichtig, dass der Textautor dem Textempfänger seine eigene Einschätzung der Situation vermittelt, indem er bewusst die eine und nicht eine andere Metapher verwendet. Man kann daher feststellen, dass die oft vorkommenden Konfrontationsmetaphern (Poker-, Krieg- und Kampfmetaphorik) neben einer veranschaulichenden und bewertenden auch die persuasive Funktion erfüllen.

3. Schlussfolgerungen

1. Bildspenderbereiche, die in den analysierten Texten am häufigsten vorkommen, sind: Poker, Krieg bzw. Kampf und Sport (vor allem Kampfsportarten). Allen drei Bereichen ist gemeinsam, dass sie sich mit einer Form von Konfrontation verbinden. Dass diese drei Bildspender am häufigsten vorkommen, zeigt, wie die politische Situation nach den Wahlen allgemein eingeschätzt wurde. Oft verwendeten die Textautoren auch Ehe- und Theatermetaphorik, so wie die Bilder der „Turbulenzen“, und „der gleichen Augenhöhe“ in Koalitionsgesprächen.

¹ Mehr dazu vgl. Dobrzyńska (1994, 137) und Küster (1983, 37).

2. In den untersuchten Texten überwiegen die neu gebildeten Metaphern, die im Bezug auf die sich verändernde politische Situation entstanden. Die konventionalisierten Metaphern kommen nur selten vor.
3. Am häufigsten treten die Satzmetaphern auf. Man kann aber in den untersuchten Texten auch Wortmetaphern und solche Metaphern finden, die längere Textabschnitte umfassen.
4. Unter den Funktionen, die den metaphorischen Konstruktionen zukommen, scheinen die bewertende und die persuasive Funktionen am wichtigsten zu sein. Darüber hinaus erhöhen die Metaphern sicherlich die Attraktivität der Texte und sind ein gutes Mittel der Veranschaulichung.

Quellen

Die tageszeitung (taz), Ausgaben vom 19.09.2005 bis 22.11.2005.

Bibliographie

- Dobrzyńska, Teresa (1994): *Metafory wartościujące w publicystyce i wypowiedziach polityków*, In: Dobrzyńska, Teresa (Hrsg.): *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa. S. 135-149.
- Fleischer, Wolfgang/Michel, Georg (1975): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
- Küster, Rainer (1983): *Politische Metaphorik*, In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 51. S. 30-45.
- Ottmars, Clement (1996): *Rhetorik*. Stuttgart, Weimar.

Hat Sprachpragmatik eine ontologische Dimension?

Die „pragmatische Wende“ in der modernen Sprachwissenschaft hatte einen massiven Einfluss auf die Theoriebildung in allen ihren Bereichen. Auf dem Gebiet des Sprachursprungs und Sprachwandels hat sie u. a. zu instrumentell-intentionalen Konzepten der Sprachgenese geführt. Die kognitiv-axiologische Seite der Sprache wird demgegenüber deutlich in den Hintergrund gestellt. Dabei lassen aber sowohl phylogenetische Überlegungen als auch experimentell gestützte Forschung der sprachlichen Ontogenese eher gerade auf die ontologisch primäre kognitive bzw. die ontologisch sekundäre intentional-pragmatische Funktion der menschlichen Sprache schließen.

1. Versuch der Problemstellung

Um die in dem Vortragstitel gestellte Frage zu präzisieren, muss zunächst festgestellt werden, was hier unter der ontologischen Dimension in Bezug auf Sprache verstanden wird und wieso die Stellung der Sprachpragmatik im „ontologischen Diskurs“ problematisiert werden kann. Sprachontologie ist das Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das sich vor allem mit Fragen des Sprachursprungs beschäftigt. Das Spezifische an der ontologischen Fragestellung besteht dabei darin, dass nicht sämtliche Probleme der Sprachgenese, sondern lediglich solche interessant sind, die das Wesen der Sprache im „panchronen“ Sinn betreffen. Es geht demnach nicht um Sprachfunktionen, die allgemein anerkannt sind als „die wichtigsten“, sondern nur um solche, die sozusagen an der Wiege der Sprache gestanden haben mussten bzw. den Sprachursprung als „Ur-Sprung“ bedingt hatten. Mit anderen Worten befasst sich die Sprachontologie – gemäß der Hauptbedeutung des Begriffs – mit prototypischen Fragen des sprachlichen Seins. Daher sind hier Fragen an das Phänomen Sprache möglich und sogar unentbehrlich, die bei anderen, funktionalen und sonstigen Fragestellungen absolut ungeeignet erscheinen.

Dazu nur ein Beispiel. Die kommunikative Funktion der Sprache, also die Funktion eines Mittels zum Austausch von Informationen, zur Persuasion etc., wird heute dermaßen hoch rangiert, dass ihr die Sprache ihre gängige Definition zu verdanken

hat. Ich vermute, dass in über 90% der Lehrveranstaltungen zur Sprachwissenschaft die Sprache als Kommunikationsmittel definiert wird bzw. dass die kommunikative Funktion der Sprache als ihre Hauptfunktion angegeben wird. Was heißt nun aber „Hauptfunktion“? Die Antwort auf diese Frage ist nicht so evident, wie dies auf den ersten Blick erscheint. Man kann damit behaupten, dass andere Funktionen der Sprache (kognitive, expressiv-emotionale, axiologische usw.) in einer simulierten Funktionshierarchie der kommunikativen Funktion untergeordnet sind bzw. sich von dieser ableiten lassen. Wiederum ist aber unklar, wo diese Hierarchie existiert und wie das vermeintliche „Derivationsverhältnis“ aussieht. Freilich ist die Sprache ein mächtiges Werkzeug der Beeinflussung, Überzeugung (bis hin zur Manipulation) usw., was insbesondere in den letzten Jahrhunderten in Zusammenhang mit der Ausbildung der Propagandasprache, der Sprache der Werbung, der Sprache der Politik (vom Wahlkampf bis zur Rechtfertigung von Militäreingriffen u. dgl.) in den Vordergrund getreten ist. Die kommunikative Funktion der Sprache, ja sogar deren „Extremform“, die intentionalistische Funktion der Überzeugung, Beeinflussung und Manipulation, ist dabei dermaßen akzentuiert worden, dass es gar kein Wunder ist, dass die Hauptbestimmung der Sprache gerade in der Einwirkung auf Andere gesehen wird, mit dem Zweck, diese im Sinne des „Senders“ handeln zu lassen.

Hier genügt nur der Verweis auf neulich von Rudi Keller (³2003) u. a. erarbeitete Theorie der „unsichtbaren Hand“, die die menschliche Sprache als Werkzeug behandelt, das aus dem Bedürfnis entstanden ist, weit verstandenen sozialen Erfolg in einer Gemeinschaft zu erreichen und aus demselben, sich mit der Zeit verändernden, in ihrem Wesen jedoch konstanten Bedürfnis auch heute existiert. Hier wird gerade der Mechanismus angewandt, dessen Natur sich am besten in der Sentenz *nunc, ergo semper* zum Ausdruck kommt. Ist die Sprache heute – zumindest an der Oberfläche – vor allem als Werkzeug bzw. Mittel zu bestimmen, so muss es schon immer so gewesen sein, mehr noch – an der Wiege der Sprache gestanden haben. Die These, dass die Sprache aus dem kommunikativen Bedürfnis der (werdenden) Menschen entstanden ist, gilt daher weitgehend als einzig haltbar. Andere theoretisch ebenfalls durchaus mögliche Ansätze (z. B. der „kognitivistische“, der „axiologische“ oder sogar der „ästhetische“) werden stillschweigend oder *expressis verbis* abgelehnt. Elisabeth Leiss hat mit vollem Recht festgestellt, dass nun aber Instrumente es an sich haben, dass ihre Entstehungsgeschichte weniger interessant ist als ihr aktuelles Funktionieren. Dabei ist die Zurückführung der Ontologie von Phänomenen – gleichgültig, ob es Artefakte oder Naturerscheinungen sind – auf deren aktuelle Funktion methodologisch nicht haltbar: Wir sind ja weit davon entfernt, die Ontologie des Hühnereis bzw. seine Genesis aus der Tatsache abzuleiten, dass es genießbar ist, oder den Ursprung der Brücke darauf zurückzuführen, dass man sich darunter vor Regen schützen kann. Die aktuelle Funktion der Sprache *kann, muss* aber *nicht* auf ihre Ontologie schließen lassen (Leiss 1998, 205).

In der letzten Zeit werden in der Sprachwissenschaft diverse Aspekte der Sprachverwendung favorisiert, was ohne Zweifel mit dem Wachstum der instrumentellen

Sprachfunktion zusammenhängt. Sprachpragmatik mit deren heute nahezu schon unzähligen Abzweigungen bzw. Sprechakttheorien mit unverkennbarem Akzent auf der Illokution, also dem Gemeinten bzw. Beabsichtigten einer Äußerung oder eines Textes, auf der Intentionalität der Sprache gewinnen zunehmend die Oberhand und dominieren andere, „traditionelle“ Bereiche der Sprachforschung. Grob gesagt zählt vorrangig nicht, *was* und *wie* gesagt bzw. geschrieben wird, sondern *wozu* es dient und ob der Sender bei dem Empfänger durch Anwendung gewisser Sprachformen seine in der Präsupposition formulierten und im Sprechakt realisierten Ziele erreicht. Die heutzutage sehr gern benutzte These von der „pragmatischen Wende“ in der Linguistik hat ihre unverkennbaren Vorteile, ermöglicht sie ja ein Herangehen an die Sprache, das ihrer aktuellen Hauptfunktion – insbesondere gerade im weit verstandenen „öffentlichen Bereich“ – auf eine erschöpfende Weise Rechnung trägt. Diese „Funktionsadäquatheit“ des Forschungsobjekts und der Forschungsmethode hat dabei jedoch lange nicht zu bedeuten, dass man darin auch sprachontologische Fragestellungen stillschweigend einbeziehen kann, wie dies u. a. Rudi Keller in seinem Sprachwandelmodell getan hat. Das Wesen, das „Sein“ eines Phänomens auf seine aktuelle Funktion zurückführen kann man nur unter der Bedingung, dass die betreffende Funktion im Laufe der Geschichte dieses Phänomens – von dessen Entstehung bis hin zu dessen heutigem Zustand (und darüber hinaus) – konstant bleibt. Bezogen auf Sprachentwicklung muss man in diesem hypothetischen Fall davon ausgehen, dass diese einen Wandel der Sprachsubstanz bei stabiler und konstanter Sprachfunktion darstellt. Dies nimmt nun Rudi Keller in seinem intentional-pragmatischen Sprachwandelmodell an – ohne allerdings auf dieses Problem explizit einzugehen. Diese These ist nun aber – gleichgültig, ob formuliert oder nur stillschweigend impliziert, – keinesfalls selbstverständlich. Sie *kann* stimmen, und dann hat die Sprachpragmatik tatsächlich eine ontologische Dimension, indem sie das Wesen der Sprache seit ihrem Ursprung bestimmt. Sie kann aber auch *nicht* stimmen, und in diesem Fall hat Sprachpragmatik keine ontologischen Wurzeln und hat sich erst später, im Laufe der Sprachentwicklung, zunächst als Nebenfunktion, etabliert, die dann zunehmend zu einer der Hauptfunktionen und schließlich vielleicht zu *der* Hauptfunktion der Sprache wurde. Damit ist die Frage, die im Mittelpunkt dieses Beitrags steht, zunächst gestellt bzw. ihre Berechtigung begründet worden. Eine solche Legitimation ist hier unbedingt erforderlich, da sonst die Fragestellung – gerade angesichts der auffälligen Hauptrolle der Sprachpragmatik in heutigen Tagen – seltsam und ungerechtfertigt erscheint. Nun kann zum zweiten Teil der Überlegungen übergegangen werden, dessen Aufgabe in der *Beantwortung* der im Titel gestellten Frage besteht.

2. Versuch der Problemlösung

Methodologisch kann das Problem der ontologischen Beschaffenheit der Sprachpragmatik nur gewissermaßen „indirekt“ gelöst werden. Das wichtigste Hindernis

für eine „direkte“ Antwort auf diese Frage ist das Fehlen von handfesten Angaben zum Sprachursprung und somit auch zu den Urfunktionen der menschlichen Sprache. Darauf hat neulich Rudi Keller (³2003) mit vollem Recht hingewiesen. Völlig begründet ist auch seine Feststellung, dass es Forschungsobjekte gibt, bei denen die Frage nach der Objekt-Genesis lediglich auf dem Weg einer Parabel bzw. eines (wissenschaftlich zwar nicht überprüfbaren, zugleich jedoch logisch und genetisch plausiblen) Gleichnisses gelöst werden kann. Keller nennt derartige Erklärungen *Conjectural History*, also eine vermutliche Geschichte, eine Geschichte, die keinen logischen Widerspruch zwischen Voraussetzungen und Ergebnissen der hypothetischen Entwicklung aufweist.

Rudi Keller selbst schlägt seine eigene *Conjectural History* vor, die auf einer rein instrumentalistischen bzw. intentionalistischen Phylogenese der Sprache beruht. Er erzählt ein Märchen über einen Affenmenschen (dem er der Einfachheit halber den deutschen Namen Karlheinz gibt). Er ist der schwächste und faulste in einer Hominiden-Horde und schafft es daher fast nie, an seinen Teil der Beute zu kommen. Einmal hat er gemerkt, dass ein aus Versehen hervorgebrachtes Angstgeschrei bei den Mitgliedern seiner Horde dieselbe Reaktion auslöst wie ein Geschrei bei realer Gefahr: alle laufen davon. Da er dadurch schneller als die anderen an die Beute kommen konnte, wiederholt er diesen Trick auch beim nächsten Mal. Diese bewusste Täuschung fliegt irgendwann auf, und der Sippenanführer nutzt dasselbe Geschrei später aus, um seinen Mitaffenmenschen zu signalisieren, dass sie sich von der Beute fern halten sollen. Es ist keine bewusste Täuschung mehr, sondern vielmehr eine bewusste Ausnutzung des einstigen Angstschreis zum konkreten Zweck einer Einflussnahme auf die Gemeinschaft. Unter der Maßgabe, dass die Mitglieder dieser Gemeinschaft ihrerseits dieses Zeichen in demselben Sinn verstehen wie der Hordeanführer, nämlich als Aufforderung, die Stelle zu verlassen, und nicht mehr als Angstgeschrei oder als seine Vortäuschung, kann man nach Keller (³2003, 49ff.) von der Entstehung des ersten sprachlichen Zeichens reden.

Die vermutliche Geschichte Kellers ist nun eine Erklärung, bei der die Sprachontologie sich lediglich aus der Pragmatik ergibt. Logischerweise sind alle anderen Sprachfunktionen erst später *aus* der intentional-pragmatischen Funktion der Sprache entstanden und in Bezug auf diese nicht nur in funktionaler, sondern auch in ontologischer Sicht in letzter Instanz sekundär. Sprache ist also primär ein Werkzeug gewesen, mit dessen Hilfe der Sprecher seine Ziele (nach Keller ist es der weit bestandene soziale Erfolg) durch Anwendung gewisser Mittel (also der Sprachformen) erreicht, indem er Andere überzeugt, in seinem Sinne zu handeln. Mutatis mutandis bleibt nun die Sprache auch heute dasselbe Werkzeug, obwohl sowohl die Ziele der Sprecher als auch die Mittel zu ihrer Erreichung sich im Vergleich zu der Zeit der Urschöpfung wesentlich verändert und verkompliziert haben. Freilich kann eine solche Genesis – insbesondere in den heutigen Tagen, wo die Sprache nun wirklich nahezu überall instrumentell gebraucht (und immer stärker auch missbraucht) wird,

– in der Tat als glaubwürdig erscheinen. Warum allerdings das Prinzip „Wie heute, so schon immer“ uneingeschränkte Geltung haben muss, ist dabei unklar. Frage ist nun, worauf eine mögliche alternative *Conjectural History* basieren könnte, die die Phylogenese aus prinzipiell anderen Quellen ableitet?

Hier haben wir nur eine Möglichkeit, nämlich die Analyse älterer Texte. Natürlich sind sie nicht so alt wie die Karlheinz-Zeit, aber nichtsdestotrotz haben sie im Vergleich zu dieser zwei unbestreitbare Vorteile: (1) im Unterschied zu der Karlheinz-Geschichte sind sie nicht *Conjectural*, sondern *Real Histories* und (2) viele davon schlagen ihrerseits eine *Conjectural History* der Phylogenese der Sprache vor, die der Geschichte von Rudi Keller diametral gegenüber steht. Es geht um alte mythologische Texte (im weitesten Sinn des Begriffs Mythos, unter dem ich hier mit vielen Mythosforschern nicht erdachte unreaale Ereignisbeschreibungen verstehe, sondern symbolhafte (ikonische) Darstellungen der Wirklichkeit in metaphorischen sprachlichen Bildern). Hier möchte ich ein längeres Zitat von Gessinger/Rahden (1989/1, 1f.) anschließen, um meinen Gedanken zu präzisieren:

„Ohne Zweifel: vom Sprachursprung sprechen hieß zunächst, *innerhalb* des Mythos vom Ursprung zu denken [...]. Im Fortgang einer Geschichte, die Philosophie und Wissenschaften hervorbrachte, setzt jene Verschiebung der Perspektive ein, nicht mehr *den* Mythos zu denken, wohl aber *über* ihn zu reflektieren. Die Transformation vom Denken und Vordenken des Mythos zum Nachdenken über ihn war erkaufte um den Preis, die Einheit des mythischen Denkens auseinanderzureißen [...]. Der Mythos *erzählt* den Sprachursprung als Geschichte (z.B. in der *Genesis*); die Philosophie versucht ihn einzuholen; einzelne Wissenschaften mit ihren unterschiedlichen Methoden bemühen sich bisweilen, die Lösung der empirischen Seiten des Problems in Angriff zu nehmen...“.

Heute scheint es an der Zeit zu sein, eine Synthese mythologischen, philosophischen und sprachwissenschaftlichen Herangehens zu wagen, zumindest insofern, als sie im Stande wäre, die auseinander gerissene Einheit des mythischen Denkens auf einer neuen Ebene wieder herzustellen. Nimmt man nun die biblische *Genesis* als Ausgangspunkt der Überlegungen über den Ursprung der Sprache, fällt sofort auf, dass hier eben nicht die Pragmatik, sondern die kognitiv und axiologisch begründete Nomination (Sprechen als schöpferischer Akt und Benennung der Dinge durch Gott und später durch den ersten Menschen, Adam, je nach deren wesenhaften Zügen und darauf folgende Bewertung der Kreation) im Vordergrund stehen:

Gen. 1,3-2,20: 1,3: Und Gott *sprach*: Es werde Licht! Und es *ward* Licht; 1,6-8: Und Gott *sprach*: Es werde eine Feste zwischen den Wassern, die da *scheide* zwischen den Wassern. Da *machte* Gott die Feste und *schied* das Wasser unter der Feste von dem Wasser über der Feste. Und es *geschah* so. Und Gott *nannte* die Feste Himmel; 1,9-10: Und Gott *sprach*: es *sammle* sich das Wasser unter dem Himmel an besondere Orte, dass man das Trockene sehe. Und es *geschah* so. Und Gott *nannte* das Trockene Erde, und die Sammlung der Wasser *nannte* Er Meer; 1,14-16: Und Gott *sprach*: Es werden Lichter an der Feste des Himmels, die da

scheiden Tag und Nacht [...]. Und es *geschah* so [...]. 1,27: Und Gott schuf den Menschen zu Seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf Er ihn; 2,19-20: Und Gott der Herr machte aus Erde alle die Tiere auf dem Felde und alle die Vögel unter dem Himmel und brachte sie zu dem Menschen, dass Er sähe, wie er sie *nennte*; denn wie der Mensch jedes Tier *nennen* würde, so sollte es *heißen*. Und der Mensch *gab* einem jeden Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tier auf dem Felde *seinen Namen*.

Diese Stelle hat nun die Schlüsselbedeutung für die biblische Auffassung der Sprachgenesis. Es wird betont, dass der Mensch, der genauso aus Erde erschaffen ist wie alle Tiere, jedem Tier *seinen* Namen gibt, d. h. ihn *richtig erkennt*. Das ist nun der wichtigste Unterschied zwischen dem Menschen und den Tieren – sein Sprachvermögen. Der Widerspruch zwischen Notwendigkeit und dem freien Willen wird gelöst, indem die Namengebung als unmittelbare Realisierung des Sprachvermögens geschieht („wie der Mensch jedes Tier nennen würde, so sollte es heißen“), deren Ergebnis aber dem *wirklichen* Wesen der benannten Tiere entspricht („und der Mensch gab einem jeden [...] *seinen* Namen“). Es handelt sich also nicht um Etikettierung, sondern um Erkenntnis des inneren Wesens der Geschöpfe. Der mittelalterliche Scholastiker Dionysius der Karthäuser ging davon aus, dass die von Adam gegebenen Namen die *natura* der benannten *species* abbildeten und in diesem Sinne nicht Eigennamen (*nomina propria*), sondern vielmehr Gattungsnamen (*nomina communis*) gewesen sind. L. Kaczmarek (1989/1, 77) bemerkt, dass jedoch der Übergang zwischen *nomen proprium* und *nomen communis* bei Dionysius fließend gesehen wird. Dies dürfte aber keinesfalls verwundern, folgt hier Dionysius einfach der Grundvorstellung des mythologischen Bewusstseins, das keine festen Grenzen zwischen Eigennamen und Gattungsnamen kennt. Der russische Theologe und Philosoph Sergej Bulgakov schreibt: „Es besteht kein Zweifel daran, dass diese Namengebung keine willkürliche Erfindung von Spitznamen gewesen ist: Der Name ist ein Ausdruck des Wesens, das vom Menschen erkannt wird“ (Bulgakov 1994, 249).

Dabei geht Bulgakov wohl zu Recht davon aus, dass der Mensch, der der Welt der Lebewesen angehörte, Ideen und Namen aller Lebewesen in sich selbst finden konnte und musste, um dadurch sich selbst als lebendigen Mittelpunkt der Tierwelt zu erkennen (Bulgakov 1994, 270). Die Welterkenntnis durch Sprache ist also von vornherein zugleich die Selbsterkenntnis des Menschen.

Jürgen Trabant betont, Adams Kreativität sei hierbei deutlich eingeschränkt, da er zwar als „gottes-ebenbildlich“, jedoch nicht als „gottgleich“ handelt: Er kann nämlich das Geschaffene lediglich post festum benennen. Seine eigentliche Eigenständigkeit zeigt sich erst im Kommunizieren mittels der Sprache: In diesem Bereich handelt er schon unabhängig von Gott, diese Handlung führt ihn aber zugleich zum Sündenfall (Trabant 2003, 16 ff.). Die Namengebung durch Adam hat aber eine offenkundige „Lücke“ aufgedeckt, der sich dieser sofort bewusst war:

Gen. 2, 20: Und der Mensch gab einem jeden Vieh und Vogel [...] seinen Namen; aber für den Menschen ward keine Gehilfin gefunden, die um ihn wäre.

Dionysius der Karthäuser betont, Adam musste, um die *natura* der *species* richtig zu erkennen, sie jeweils paarweise (nach Geschlecht) benennen (vgl. Kaczmarek 1989/1, 77). Das Fehlen des dem Adam ebenbürtigen weiblichen Geschöpfes konnte im Ergebnis der Namengebung von ihm festgestellt werden, was zusätzlich die essentielle Bedeutung der Namengebung für die Welt- und Selbsterkenntnis durch den Menschen unterstreicht. Im Weiteren wird das Sinnbild der Anthropogenese folgendermaßen ausgebaut:

Gen. 2, 21-23: Da ließ Gott der Herr einen tiefen Schlaf fallen auf den Menschen, und er schlief ein. Und Er nahm eine seiner Rippen und schloss die Stelle mit Fleisch. Und Gott der Herr baute ein Weib aus der Rippe, die Er von dem Menschen nahm, und brachte sie zu ihm. Da *sprach* der Mensch: Das ist doch Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch; man wird sie Mannin *nennen*, weil sie vom Manne genommen ist.

Die *richtige* Namengebung erfolgt nun auf einer höheren Stufe. Es ist übrigens der ersterwähnte Fall einer Wortbildung durch Ableitung: althebr. 'išš-â „Frau“ wird von iš „Mann“ abgeleitet und bedeutet soviel wie „die zum Mann Gehörende“ bzw. „die vom Mann Stammende“, aber zugleich wohl auch in dem angeführten Kontext „die dem Mann Ebenbürtige“ (in seiner Übersetzung versucht Luther diese Derivation wiederzugeben). Es ist zu beachten, dass die Frau nach dem Sündenfall von dem Mann einen anderen Namen – Eva 'Leben' – bekommt:

Gen. 3,20: Und Adam *nannte* sein Weib Eva; denn sie wurde die Mutter aller, die da leben.

Der erste wie der zweite Name werden bei deren Ersterwähnung sofort „erklärt“ („weil sie vom Manne genommen ist“ bzw. „denn sie wurde die Mutter aller, die da leben“). Diese Besonderheit, den Namen unmittelbar mit Wesen und Schicksal des Genannten zu verbinden, ist ein unveräußerliches Charakteristikum nicht nur der Bibel, sondern auch des heidnischen Epos, der Heldendichtung, der Zaubersprüche und der ältesten sprachlichen Quellen aller Völker überhaupt (vgl. u.a. Jakobson 1985). Es ist nun zu fragen, inwiefern die biblische Genesis das Wesen der Sprache erklären und die Zuordnung der Sprachwissenschaft begründen kann. Die einzige wissenschaftlich haltbare Stütze ist hier die Möglichkeit der Interpretation der in der Genesis vorhandenen Symbole und der Aufbau auf dieser Grundlage einer *Conjectural History*, die notwendigerweise einen Gegenentwurf zu der *Conjectural history* mit evolutionsbiologischem Ansatz bilden würde.

Die „Sozialisierung“ der Sprache im Prozess ihrer Verwendung als Kommunikationsmittel führt nun zu der Profilierung der pragmatischen Funktion. Der Urmythos schildert die Ausbildung der intentionalen Funktion der Sprache in dem Sinnbild des Sündenfalls. Die Verwendung der Sprache durch den Menschen ändert sich mit der Erschaffung des *zweiten* Menschen, der Frau. Die Menschen erkennen dadurch die Möglichkeit, mittels der Sprache miteinander zu kommunizieren. Hat Adam zunächst seine Sprachfähigkeit nur dazu benutzt, Namen zu geben und somit

die Welt zu erkennen, d. h. hat er zunächst die Sprache rein kognitiv und axiologisch verwendet, erweitert er nun seine Sprachfähigkeit um Kommunikation. Darin sieht Trabant einen grundsätzlichen Unterschied von der ursprünglichen Situation. Als Kommunikationsmittel verwendet der Mensch seine Sprache nicht so wie sie Gott bei Namengebung für *Sonne* etc. einsetzte, sondern eigenständig und weitgehend unabhängig von Gott. Es geht ihm nicht mehr um Erkenntnis und Orientierung in der Welt, sondern um Persuasion und Beeinflussung, also um Sprechhandeln. Es ist kein Wunder, dass auf den Menschen ausgerechnet hier die Gefahr lauert, die Sprache zu missbrauchen, was auch am Sinnbild des Sündenfalls gezeigt wird: Die erste sprachliche Kommunikation führt zum Bruch des Gebots Gottes, nicht die Früchte vom Baume der Erkenntnis zu essen, und im Endergebnis zur Austreibung der Menschen aus dem Paradies: „Die Namengebung Adams war nur eine Verdoppelung der Schöpfung Gottes, ein Nachhall der Kreation. Das Sprechen der Schlange und Evas dagegen schafft Adams Tat (,er aß') und das aus ihr resultierende Wissen...“ (Trabant 2003, 19).

In der Bibel wird also die Sprache unverkennbar primär als Kognitionsmittel und erst sekundär als Kommunikationsmittel gedeutet. Allerdings bemerkt J. Trabant (2003, 18) einschränkend, dass diese Abfolge vielmehr der „narrativen Position der Geschichte“ zu verdanken ist als dem ontologischen Wesen der Sprache, da durch die Schaffung eines anderen Menschen die Bibel andeutet, „dass Sprache auch im Hinblick auf den Anderen, also im Hinblick auf *Kommunikation* geschaffen wird“.

Neben der oben behandelten phylogenetischen Fragestellung, welche mangels handfester Information bezüglich des Sprachursprungs lediglich über die wissenschaftliche Auswertung des Sprachmotivs in der mythologischen Symbolik behandelt werden kann, gibt es aber die andere, ontogenetische Dimension des Problems, d. h. die Erforschung der Abfolge der einzelnen Schritte bei dem Spracherwerb des Kindes. Diese Problemstellung gibt uns die Möglichkeit, über das Postulat der Kongenialität von Ontogenese und Phylogenese Schlussfolgerungen über Sprachontologie zu ziehen. Hier bediene ich mich der Ergebnisse von – meines Erachtens mustergültigen – Experimenten von Jean Piaget (1983). Er nennt zwei ontogenetische Grundlagen des deiktischen Prozesses, den Egozentrismus des Kindes in seinen ersten Spracherwerbsphasen und das Raumkonzept. Die sprachliche (und nicht nur sprachliche) Aneignung der Umwelt durch das Kind ist laut Piaget Ergebnis seiner Orientierung in dem es umgebenden Raum. Der Egozentrismus des Kindes besteht darin, dass es „in diese Welt den Inhalt seiner Subjektivität projiziert“ (Piaget 1983, 77). Das Kind ist sich seines Egozentrismus nicht bewusst, es hält spontan „die eigene Perspektive für die einzig mögliche“ (Piaget 1983, 86). Das unbewusst egozentrisch denkende Kind spricht logischerweise die egozentrische Sprache. Piaget stellt mit vollem Recht fest, dass diese Sprache nicht kommunikativ ist, da sich das Kind nicht dafür interessiert, ob es gehört und verstanden wird. Die ersten sprachlichen Äußerungen eines Kindes sind nach Piaget zu $\frac{3}{4}$ egozentrisch, im Alter von 6 Jahren sinkt diese Zahl auf die

Hälfte und erst im Alter von 7-8 Jahren spricht das Kind etwa zu $\frac{3}{4}$ kommunikativ (Piaget 1983, 21ff.; 44; 48; 71).

Diese Ergebnisse fallen für die allgemeine Problematik des Sprachursprungs äußerst stark ins Gewicht, da sie über den Pfad der Ontogenese eine deutliche phylogenetische Implikation schaffen. Vergleichen wir diese experimentell gestützten Überlegungen mit dem kommunikativ-intentionalen Konzept des Sprachursprungs von Rudi Keller, zu dem bereits aus der phylogenetischen Perspektive ausführlich Stellung genommen wurde, fällt ein unverkennbarer Widerspruch auf. Das von Keller (³2003, 49ff.) als eine *Conjectural History* erzählte Karlheinz-Märchen über einen Affenmenschen, der über das Bedürfnis einer Beeinflussung Anderer zum Handeln in seinem Sinne zur Sprache kommt bzw. Andere führt, ist dem von Piaget beschriebenen „nonkommunikativen“ Egozentrismus des Kindes natürlich diametral konträr. Falls man beide Modelle vereinigen will, muss man auf eine auch nur geringste Kongenialität von Onto- und Phylogenese gänzlich verzichten. Auf der einen Seite hätten wir also eine egozentrisch-monologische Weltaneignung *als Orientierung* – vor allem gerade durch Sprache, die erst später kommunikativ wird. Auf der anderen Seite hätten wir demgegenüber ein Projekt der Sprachentstehung, bei dem diese *von vornherein* kommunikativ, und mehr noch – intentional-kommunikativ ist. Ein System, das aus dem Bedürfnis entsteht, bestimmte Ziele der Individuen durch Beeinflussung anderer Individuen zu erreichen, sollte dann von seinen Nutzern in einem Prozess erworben werden, der dem so konzipierten Sprachentstehungsprozess genau entgegen gesetzt wäre! Piagets Untersuchungen zeigen also sehr deutlich, dass sich die Sprachfunktion in der Ontogenese allmählich verändert, was mit der These einhergeht, dass nicht nur die Sprachsubstanz, sondern auch die Sprachfunktion einem Wandel ausgesetzt ist. Man kann nun mit großer Wahrscheinlichkeit vermuten, dass der von Piaget beschriebene Funktionswandel der Sprache von unbewusst-egozentrisch zu kommunikativ ein Spiegelbild der phylogenetischen Sprachentwicklung ist. Die Sprache dürfte, wie oben mehrfach betont wurde, zunächst aus dem unmittelbaren Bedürfnis der Welterkenntnis entstanden sein (die natürlich als ihr erstes Stadium gerade eine „versprachlichte Orientierung“ des sprechenden Subjekts in dem ihn umgebenden dreidimensionalen Raum voraussetzt) und erst später die kommunikative Funktion mit dazu gehöriger Intentionalität entwickelt haben. Pragmatische Komponenten der menschlichen Sprache sind demnach *Ergebnis* der Sprachentwicklung und nicht ihr ontologischer *Grund*, obwohl dieses Ergebnis natürlich von vorn herein voraussagbar gewesen ist. Kognitive Systeme entwickeln sich nämlich zwangsläufig in Richtung auf Kommunikation, aber die Kognition ist der Kommunikation ebenfalls zwangsläufig immer entweder einen Schritt voraus oder bleibt zumindest nicht hinter dieser zurück. Dabei geht es nicht um die konkrete chronologische Ausprägung dieses „Wettstreits“ zwischen Kognition und Kommunikation (offensichtlich kann die Kommunikation in einer gewissen

Etappe die Kognition beeinflussen und ihr somit vorausseilen), sondern um das ontologische und genetische *Grundprinzip* ihrer Abfolge.

Literatur

Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der Übersetzung Martin Luthers (1981). Revidierter Text. 2. Auflage. Berlin.

Bulgakov, Sergej A. (1994): *Svet nevečernij – Sozercanija i umozrenija*. Moskau.

Gessinger, Joachim (1989): *Der Ursprung der Sprache aus der Stummheit – Psychologische und medizinische Aspekte der Sprachursprungsdebatte im 18. Jahrhundert*. In: Gessinger, Joachim/ Rahden von, Wolfert (Hrsg.): *Theorien vom Ursprung der Sprache*, Bd. 2. Berlin. S. 345-387.

Gessinger, Joachim/ Rahden von, Wolfert (Hrsg.) (1989): *Theorien vom Ursprung der Sprache*, 2 Bde. Berlin.

Humboldt von, Wilhelm (1836): *Über die Kawisprache auf der Insel Java*. Einleitung: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Neu hg. v. H. Nette. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1949.

Jakobson, Roman (1985): *Contributions to Comparative Mythology – Studies in Linguistics and Philology* 1972-1982. In: (ders.) *Selected Writings*. Bd. 7. Berlin u. a.

Kaczmarek, Ludger (1989): *Aspekte scholastischer Sprachursprungstheorien – Dionysius der Karthäuser über den Ursprung der Sprache. Mit einem chrono-bibliographischen Anhang*. In: Keller, Rudi (2003): *Sprachwandel – Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. 3. durchgesehene Auflage. Tübingen, Basel.

Kotin, Michail L. (2005): *Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel*. Erster Band. Einführung-Nomination-Deixis. Heidelberg.

Leiss, Elisabeth (1998): *Über das Interesse der Grammatiktheorie am Sprachwandel und ihr Desinteresse an Sprachgeschichte*. In: Ewald Lang et al. (ed.): *ZAS Papers in Linguistics*. Heft 13. S. 196-211.

Piaget, Jean (1983): *Sprechen und Denken des Kindes*, deutsch von Nicole Stöber. Frankfurt a. M. u. a.

Trabant, Jürgen (1989): *Wilhelm von Humboldt – Jenseits der Grenzlinie*. In: Gessinger, Joachim/ Rahden von, Wolfert (Hrsg.): *Theorien vom Ursprung der Sprache*, Bd. 1. Berlin. S. 498-522.

Trabant, Jürgen (2003): *Mithridates im Paradies – kleine Geschichte des Sprachdenkens*. München.

Kommunikativ-pragmatisches Feld als Modell des kulturbezogenen Redeverhaltens

1. Zum Begriff des kommunikativ-pragmatischen Feldes

Das Feldprinzip hat sich als eine produktive Vorstellungsweise der bestehenden Zwischenbeziehungen im System einer Sprache bewährt. Unter dem Feld wird dabei eine Gruppierung von sprachlichen Elementen verstanden, zwischen denen ein bestimmter Zusammenhang besteht und die miteinander in einer Wechselwirkung stehen. Der Feldbegriff war lange Zeit vor allem und ausschließlich zur Analyse und Beschreibung der strukturellen Gliederung des Wortschatzes genutzt worden. Weitere Entwicklung der Feldtheorie brachte aber die Wissenschaftler auf den Gedanken, dass das Feldprinzip ziemlich weit anwendbar ist und unter anderem auch als Beschreibungsmodell für die semantische Komponente der Sprache insgesamt, sowie auch als Beschreibungskonstruktion für funktionale Gliederungen auftreten kann. Grundlegend bleibt dabei die Idee, dass sprachliche Elemente, die eine bestimmte allgemeine Eigenschaft haben (sei es Form, Semantik oder Funktion) nach dem Feldprinzip vereinigt werden können. Weitere Entwicklung der Feldtheorie ermöglichte die Unterscheidung von einigen Typen und Arten von Feldern: onomasiologischen und semasiologischen, syntagmatischen und paradigmatischen, einfachen und komplexen. Bestimmten Modellen können Differenzen in den sprachlichen Charakteristiken der Konstituenten des Feldes zugrunde liegen, oder Differenzen in der Art der Beziehungen zwischen diesen Konstituenten, oder auch in der Art der Felddominante. Das älteste und verbreitetste Modell eines Wortfeldes ist das onomasiologische Wortfeld. Ausgangspunkt ist dabei ein Begriff (auch als Archisemem bezeichnet), der das ganze Feld organisiert. Den Wörtern, die zu dem entsprechenden Feld gehören, ist dieses Archisemem unbedingt eigen. Die Felddominante muss aber, wie es schon erwähnt wurde, nicht unbedingt einen rein semantischen Charakter haben. Es ist, wie es scheint, durchaus möglich, das Ziel einer kommunikativen Handlung – oder ihre illokutionäre Kraft – als Felddominante zu definieren. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, alle in einer bestimmten Sprache vorhandenen Äußerungsformen der Sprechakte mit angegebener illokutionärer Kraft zu einem Feld zu vereinigen. Solch

ein Feld kann als ein kommunikativ-pragmatisches Feld bezeichnet werden. Verwendung von Feldmodellen zur Analyse von sprachlichen Realisierungsformen der Sprechakte kann viel zu der Entwicklung der Sprechakttheorie beibringen, denn bei allen Unterschieden in der Feldauffassung lassen sich allgemeine Vorteile erkennen, unter denen die folgenden:

- Felder können systemhafte Relationen zwischen Elementen evident machen und damit deren funktionale Zusammengehörigkeit verdeutlichen,
- die Felddarstellung erlaubt, die Beziehungen von Paradigmatik und Syntagmatik nachzuweisen,
- die Felddarstellung kann bis zu einem gewissen Grad Hypothesen über den Aufbau des Teilsystems einer Sprache stützen (vgl. Schippan 1992, 223).

Sommerfeldt bemerkt in diesem Zusammenhang (wobei es aber auch um die feldmäßige Beschreibung des Lexikons geht): „Wortfelder ermöglichen es u. E. am besten, die vielfältigen Beziehungen zu verdeutlichen: die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, den Grad der Überordnung und Unterordnung, die Art des Aufeinanderbezogeneins, und der gegenseitigen Bedingtheit, schließlich des Übergreifens in andre Felder“ (Sommerfeldt 1995, 108).

Die oben erwähnten positiven Züge der Feldtheorie gelten auch für die pragmatische Teilebene und für das System der Sprechakte, in dem kommunikative Handlungen realisiert werden.

Die Idee, kommunikative Handlungen nach dem Feldmodell zu erfassen, hat schon in den 70er-80er Jahren des 20. Jahrhunderts in der DDR ihre Anhänger gefunden. Es wurde eine Arbeitshypothese aufgestellt, dass funktional-kommunikative Felder als eine Gegebenheit im Sprachbewusstsein existieren und auf linguistischer Ebene als Gesamtheit sprachlich-gestalterischer Mittel zu charakterisieren sind, die durch ihre Bindung an eine Kommunikationsabsicht und die spezifische Verarbeitung eines Kommunikationsgegenstandes (Stoffes) einen potentiellen Sinnzusammenhang bilden (vgl. Wilske 1979, 56; Starke 1979, 145). Die wissenschaftliche Grundlage für diese Konzeption bildete einerseits die Theorie der funktionalen Grammatik, welche Feldmethode zur Darstellung funktional-semantischer Kategorien, funktional-semantischer Felder, grammatisch-lexikalischer Felder verwendete. Andererseits ist die erwähnte Hypothese im Rahmen des Forschungsthemas gewachsen, das der Untersuchung der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit als Mittel der Aneignung sprachlicher und gesellschaftlicher Erfahrungen gewidmet war (Starke 1979, 139). Die Forschungsziele der meisten Autoren dieser Richtung waren deshalb vorrangig sprachpädagogischer Natur. Zusammenfassend definiert Karl-Ernst Sommerfeldt das funktional-kommunikative Feld als „eine Gruppierung solcher sprachlichen Mittel und ihrer Kombinationen ..., die einen bestimmten Typ sprachlich-kommunikativen Handelns mit seiner spezifischen Merkmalsstruktur sprachlich repräsentieren“ (Sommerfeldt 1984, 20-21). Diese Ideen wurden aber leider weder in theoretischer

noch in praktischer Hinsicht kaum weiterentwickelt und blieben im Status einer Hypothese, welche aber m. E. durchaus bemerkenswert ist.

Rasche Entwicklung der Sprechakttheorie in der letzten Zeit, sowie auch der Pragmalinguistik insgesamt hat zahlreiche neue Tatsachen und Erkenntnisse ans Licht gebracht, die als Belege für die erwähnte Hypothese dienen können. Vor allem ist das die Einführung eines neuen Begriffes für die Analyse der sprachlichen Kommunikation, und zwar des Sprechaktes. Mit dieser Kategorie soll die kommunikative Funktion der Äußerungen oder ihrer Zusammenhänge erfasst werden. Die Lehre von J. Searle über die Struktur eines Sprechaktes gibt uns die Möglichkeit, die feldbasierte Analyse der menschlichen Kommunikation von einem anderen Standpunkt aus durchzuführen. Als wichtigster Bestandteil jedes Kommunikationsaktes wird die Illokution angesehen (laut John Austin – Kraft einer Äußerung). Normalerweise werden Laute, Wörter und Sätze nur deshalb geäußert, weil dadurch ganz bestimmte kommunikative Bedürfnisse befriedigt werden. Der illokutive Akt realisiert die Zielsetzung des Sprechenden und wird dadurch bestimmt, in welcher Situation sich der Sprechende befindet und welche Absichten er verfolgt (Wunsch, Empfehlung Warnung etc.). Diese Strategie des kommunikativen Handelns setzt voraus, dass zu ihrer Realisierung bestimmte sprachliche Muster und Mittel benutzt werden: „Propositionale und illokutionäre Akte sind eng mit bestimmten Arten von Äußerungen verbunden, die bei ihrem Vollzug geäußert werden“ (Searle 1971, 42). Somit werden Illokution und Äußerungsmodelle zu den wichtigsten Konstituenten eines kommunikativ-pragmatischen Feldes. Dieter Wunderlich, der die wichtigsten Erkenntnisse der Sprechakttheorie für die Ausarbeitung der Grundlagen der Diskursanalyse verwendet, unterstreicht dabei, dass es wichtig wäre, die Äußerungsmodelle für einen bestimmten Sprechakt in verschiedenen Sprachen und Kulturen zu untersuchen, und dabei Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Realisierungsformen offen zu legen: „Entsprechend muss die Sprechakttheorie nicht nur allgemein die Bedingungen solcher Sprechakte formulieren (die dann als irgendwie im Kontext der Sprechakte realisiert gedacht werden), sondern sie muss ebenfalls die *möglichen Realisierungsformen der Sprechakte* in einer bestimmten Sprache und einem bestimmten Diskurstyp untersuchen. Diese Untersuchungen stehen noch im Anfang“ (Wunderlich 1976, 302).

Um diese neue Richtung in der Entwicklung der funktional-kommunikativen Feldbetrachtung kenntlich zu machen, wäre es m. E. wünschenswert, einen andren Terminus für die Feldbezeichnung zu wählen, ich habe es als ein kommunikativ-pragmatisches Feld bezeichnet, um die pragmatische Bezogenheit der zugrunde liegenden Theorie zu unterstreichen.

Unter dem Terminus „kommunikativ-pragmatisches Feld“ wird dementsprechend ein Zusammenhang der sprachlichen Äußerungsmodelle im Rahmen einer und derselben Strategie des kommunikativen Handelns verstanden.

2. Hauptkomponenten der Feldstruktur

Eine wesentliche Frage in der Feldtheorie ist die Auslegung der Feldstruktur. Insbesondere detaillierte Beschreibung der Feldstruktur ist in der Theorie des funktional-semantischen Feldes zu finden. Die Hauptprinzipien dieser Darstellung sind mit gewisser Korrektur auch in Bezug auf das kommunikativ-pragmatische Feld anwendbar.

Das kommunikativ-pragmatische Feld weist in der Regel eine uneinheitliche und komplizierte Struktur auf. Das Feld vereinigt ein Inventar von unterschiedlichen sprachlichen Äußerungen, die zusammenwirken und als ein System organisiert sind.

Der konstituierende Faktor oder die Dominante des kommunikativ-pragmatischen Feldes ist der kommunikative Zweck oder die illokutionäre Kraft, die allen Konstituenten des Feldes unbedingt eigen ist. Auch die Begriffe des Hintergrunds und des Spezifikators sind für die Struktur des kommunikativ-pragmatischen Feldes relevant. Unter dem Hintergrund ist dabei die kommunikative Grundlage des Feldes zu verstehen, die einigen Feldern eigen sein kann. Er kann, z.B. die Zugehörigkeit einer Äußerung zu einer Klasse von Sprechakten widerspiegeln (solchen, wie Assertiva, Direktiva, Kommissiva usw.). Der Spezifikator bestimmt dabei die kommunikative Besonderheit eines bestimmten Feldes und unterscheidet es von anderen Feldern mit demselben Hintergrund (Vgl. Bondarko 1971, 68). So kann, z.B. für das Feld der Bitte das Merkmal ‚direktiv‘ als Hintergrund dienen, wobei der illokutionäre Zweck des Bittens als Spezifikator (im Unterschied zu Befehl, Ratschlag u. a. m.) definiert werden kann. Die Gegenüberstellung vom Hintergrund und Spezifikator gilt aber auch bei der Analyse von Mikrofeldern im Rahmen eines sprechaktbezogenen Feldes. So könnte man den illokutionären Zweck des positiven Wunsches als einen allgemeinen Hintergrund für die Mikrofelder der Gratulationswünsche, Geleitwünsche und Trinksprüche ansehen, deren semantische Explikationen die spezifizierende Komponente der entsprechenden Mikrofelder bilden.

Das führende Konstituierungsprinzip der Feldstruktur ist die Einteilung der Ausdrucksmittel des Feldes in zentrale und periphere. Die das Feld konstituierende Dominante und die mit ihr am engsten verbundenen Ausdrucksmittel bilden den Kern des Feldes, wobei die anderen Konstituenten sich auf der Peripherie des Feldes verteilen (vgl. Gulyga/Schendels 1969, 10).

Kern und Peripherie unterscheiden sich durch folgende Merkmale:

- maximale Konzentration spezifischer Merkmale (Kern) – weniger spezifische Merkmale (Peripherie),
- maximale funktionale Belastung (Kern) – geringe Belastung (Peripherie),
- höchste Spezialisierung des betreffenden sprachlichen Mittels zur Realisierung einer bestimmten Funktion (Kern) – Nebenrolle bei der Realisierung (Peripherie),

- höchster Grad der Gebräuchlichkeit/des Vorkommens (Kern) – geringer Grad des Vorkommens (Peripherie) (Sommerfeldt 1984, 23).

Neben den gemeinsamen Zügen weist das kommunikativ-pragmatische Feld auch bestimmte Besonderheiten in der Organisation des Feldes auf, auf die ich noch im letzten Teil meines Beitrages kommen werde.

3. Kommunikativ-pragmatisches Feld als Basis einer linguistischen Analyse

Der heutige Entwicklungsstand der pragmatischen Studien einerseits und die Modifizierung des Feldmodells unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Sprechaktheorie andererseits bilden die Grundlage für eine umfangreiche pragmlinguistische Untersuchung und Beschreibung der menschlichen kommunikativen Tätigkeit. Solch eine Beschreibung kann einen einzelsprachlichen und einen mehrsprachlichen, vergleichenden Charakter haben. Eine umfassende Untersuchung sollte eine Reihe von kommunikativ-pragmatischen Feldern beinhalten, deren Nomenklatur sich nach den wichtigsten Sprechakten orientieren würde, z. B. solchen wie Behauptung, Wunsch, Befehl, Entschuldigung, Versprechen u. s. w. Die Gesamtheit von Feldern soll bei einer vollständigen Darstellung alle Formen und Arten der kommunikativen Tätigkeit decken. Wie dieses Verzeichnis von Feldern aussehen wird, hängt von der Grundlage und Detailliertheit der Sprechaktklassifikation. In dieser Hinsicht sind neben den „klassischen“ Klassifikationen (J. Searle, J. Habermas) auch solche zu beachten, die als Endkomponenten einer solchen Klassifikation nicht Klassen von Sprechakten, sondern einzelne Sprechakte benennen und charakterisieren (vgl. z. B. Engel 1996).

In Bezug auf die meisten Sprachen, auch in Bezug auf die deutsche Sprache, steht eine solche umfassende Beschreibung noch bevor. In diesem Beitrag möchte ich die Hauptprinzipien und die wichtigsten Besonderheiten der Beschreibung eines kommunikativ-pragmatischen Feldes darstellen. Insbesondere relevant scheint es mir, folgende Probleme zu beleuchten.

A. Es wurde schon erwähnt, dass der organisierende und konstituierende Faktor eines kommunikativ-pragmatischen Feldes eine pragmatische Invariante ist, die als allen Konstituenten des Feldes eigene illokutionäre Kraft definiert werden kann. Das Problem, das dabei gelöst werden muss, ist die semantische Explikation der illokutionären Kraft, die auf Grund einer bestimmten Metasprache dargelegt werden muss und möglichst einheitlich für unterschiedliche kommunikativ-pragmatische Felder sein muss. Als eine mögliche wissenschaftliche Grundlage für die Auslegung der pragmatischen Invariante kann die Theorie der universellen semantischen Metasprache von Anna Wierzbicka betrachtet werden. In einer Reihe von ihren Arbeiten, die der Untersuchung und dem interkulturellen Vergleich von Sprechakten und Sprechgenres gewidmet sind, kann man Beispiele von solchen Explikationen finden, z. B. in Bezug auf Warnung:

„...the illocutionary force of warning is analyzed in the following way: I say: if you do X something bad (Y) may happen to you; I say this because I want to cause you to know it and be able to cause that bad thing (Y) not to happen to you” (Wierzbicka 1985, 495).

Auf ähnliche Weise können Explikationen auch für andere Sprechakte formuliert werden. Es ist wichtig zu unterstreichen, dass von der semantischen Explikation der illokutionären Kraft der Kreis der konstituierenden Elemente des Feldes abhängig ist.

B. Das zweite Problem wäre die Bestimmung von Prinzipien, nach denen die Konstituenten auf dem Feld verteilt werden, und zwar, welche davon zum Zentrum und welche zur Peripherie gehören.

Die Vertreter der Theorie der funktionalen Grammatik, vor allem Alexander Bondarko in seinen grundlegenden Arbeiten, sowie seine Nachfolger, gingen davon aus, dass in flektierenden Sprachen zum Zentrum des funktional-semantischen Feldes sprachliche Einheiten der morphologischen Ebene gehören. In den pragmatischen Studien spielt aber bei der Bestimmung der Kernkonstituenten das prototypische Prinzip eine führende Rolle. Dementsprechend gehören zum Kern des Feldes Ausdrucksmittel, die

- a) in Bezug auf den Ausdruck des betreffenden illokutionären Zwecks hoch spezialisiert sind,
 - b) diese illokutionäre Kraft insbesondere eindeutig wiedergeben und dementsprechend am wenigsten ambig sind,
 - c) zum Ausdruck der pragmatischen Invariante folgerichtig verwendet werden.
- Zu den prototypischen Einheiten gehören also vor allem neutrale, in unterschiedlichen Situationen der menschlichen Kommunikation verwendbare Äußerungen. Da stellt sich aber eine ziemlich komplizierte Frage – auf welche Weise die oben erwähnten Charakteristiken der Ausdrucksmittel erschlossen werden können. Das denkbar beste Verfahren wären entsprechende statistische Untersuchungen in Verbindung mit pragmatischer und linguistischer Analyse. Da aber echte statistische Untersuchungen zeitaufwendig sind und einer fachlichen Ausbildung bedürfen, ist es auch möglich, als empirische Basis für die Analyse der kommunikativ-pragmatischen Felder Resultate der Umfragen, sowie auch Verallgemeinerungen der sprachlichen Analyse in Form von Diagrammen und Tabellen zu verwenden. Es muss aber berücksichtigt werden, dass in diesem Fall alle Behauptungen in Bezug auf die prototypischen Mittel des Feldes in gewissem Maße subjektiv gefärbt sind.

C. Die dritte wichtige Frage, die ich diskutieren möchte, ist die Stellung der performativen Verben innerhalb des Feldes. Falls es davon ausgegangen wird, dass zum Kern der Feldes die prototypischen Mittel der Realisierung des illokutionären Zwecks gehören,

kann man leicht zum Schluss kommen, dass vor allem die illokutionären Verben bei jedem Sprechakt das Zentrum des Feldes kennzeichnen werden. Das trifft auch in vielen Fällen zu, aber nicht in allen, deshalb möchte ich die Beziehung zwischen den illokutionären Akten und performativen Verben etwas näher erörtern.

Es ist möglich, drei Arten von Zusammenhängen zu unterscheiden:

- Manche illokutionäre Akte können nur durch das Verwenden eines bestimmten performativen Verbs vollzogen werden, das sind nämlich nicht viele, z. B. Taufen, Exkommunizieren, Verurteilen. In diesem Fall hat das kommunikativ-pragmatische Feld einen stark ausgeprägten Kern mit dem entsprechenden Verb und so gut wie keine peripheren Mittel zum Ausdruck des illokutionären Zwecks.
- Die meisten Sprechakte werden im prototypischen Fall mit Hilfe eines performativen Verbs realisiert, es sind aber viele andere Möglichkeiten des Sprechaktvollzugs vorhanden, z. B. Entschuldigen, Danken, Versprechen u. a. m. Die entsprechenden Sprechaktfelder werden diese performativen Verben im Kern haben, sie besitzen aber auch eine stark belegte Peripherie. Es gibt aber auch Sprechaktfelder, bei denen performative Verben eher eine periphere Position einnehmen, z.B. Befehlen, Feststellen.
- Bei einigen wenigen Sprechakten kann das illokutionäre Verb, welches das Ziel der Handlung bezeichnet, nie als ein performatives verwendet werden, z. B. Drohen, Betrügen, Beleidigen. In diesem Fall gehört das illokutionäre Verb nicht zu den Konstituenten des Feldes.

D. Der letzte wichtige Punkt, den ich erwähnen möchte, ist die kulturelle Bedingtheit des Feldbestandes. Ein und derselbe illokutionäre Zweck kann in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen mit verschiedenen Mitteln ausgedrückt werden, auch die Verteilung von Feldkonstituenten auf dem Feld kann sprach- und kulturabhängig sein. In dieser Hinsicht ist das Feldmodell ein bequemes Instrument für vergleichende Analyse, welches übersichtliche und anschauliche Resultate bringen kann. So hat ein deutsch-russischer Vergleich des Gratulationsfeldes gezeigt, dass im Deutschen implizite Performative zum Kern des Feldes gehören, wie: *Alle guten Wünsche zum Geburtstag!*, wobei im Russischen es vor allem explizite Äußerungen sind, z.B. *Поздравляю тебя с Днем рождения!* (Komorova 2005).

Wie schon erwähnt, handelt es sich vor allem um die Häufigkeitsverteilung von Äußerungen.

Eine detaillierte Beschreibung der kommunikativ-pragmatischen Sphäre des Deutschen steht noch bevor und es bleibt zu hoffen, dass eine feldbasierte Untersuchung einen gewichtigen Beitrag zu dieser Forschung leisten kann.

Bibliographie:

- Bondarko, Alexander (1971): Grammatičeskaja kategorija i kontekst. Leningrad.
- Engel, Ulrich (1996): Deutsche Grammatik. Heidelberg.
- Gulyga, Elena/ Schendels, Evgenija (1969): Grammtiko-leksičeskije polja v sovremennom nemeckom jazyke. Moskva.
- Komorova, D.F. (2005): Pragmalingvističeskije osobennosti poželanija v nemeckom i russkom jazykah. Avtoref. diss. na soisk. učen. step. kand. filol. nauk. Tomsk.
- Schippan, Thea (1979): *Zum Status der funktional-kommunikativen Merkmale von Kommunikationsverfahren*. In: Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Arbeitsberichte. Berlin. H. 62/III. S. 42-49.
- Schippan, Thea (1992): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen.
- Searle, John (1971): Sprechakte. Frankfurt am Main.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst (1984): *Wesen und Arten funktional-semantischer Felder*. In: Sommerfeldt, Karl-Ernst/Starke, Günter (Hrsg.): Grammatisch-semantische Felder der deutschen Sprache der Gegenwart. Leipzig. S. 7-26.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst (1995): *Probleme bei der Erarbeitung komplexer Wortfelder*. In: Pohl, Inge (Hrsg.): Semantik von Wort, Satz und Text. Frankfurt am Main, Berlin u.a. S. 105-112.
- Starke, Günter (1979): *Zur Dialektik von Tätigkeitsaspekt und Systemaspekt der Sprache*. In: Potsdamer Forschungen. Reihe A. H.35. S. 139-153.
- Wierzbicka, Anna (1985): *A semantic metalanguage for a crosscultural comparison of speech acts and speech genres*. In: Language and Society 14. S. 491-513.
- Wilske Ludwig (1979): *Zur Anwendung des Feldbegriffs in der funktionalen Sprachbetrachtung*. In: Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Arbeitsberichte. Berlin. H. 62/III. S. 50-58.
- Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt am Main.

Diskursivität: Konzeptionen, Theorien und Praxis

1. Einleitung

Diskursbezogene Perspektiven wurden in den letzten Jahrzehnten zum Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Abhandlungen. Das impliziert die Tatsache, dass der Diskursbegriff durch enorme Heterogenität geprägt ist. In meinem Beitrag unternehme ich den Versuch, diesen Perspektivenreichtum kurz zu umreißen. Darüber hinaus möchten meine Ausführungen etablierte Diskurstheorien linguistisch interpretativ fundieren, indem ich einerseits diskurstheoretische Kategorien auf linguistische beziehe, andererseits linguistische Theorien diskurstheoretisch spezifiziere, um abschließend die Frage zu beantworten versuchen, ob die Befunde der Textlinguistik und die Erkenntnisse der Diskurstheorie kompatibel sind¹.

2. Diskurstheorien

Die Erkenntnisse des französischen Strukturalismus sind für die Diskurstheorie von zentraler Bedeutung, weil die Auseinandersetzung mit dieser Theorie der Sprache, die in den 50er und 60er Jahren in erster Linie in Frankreich stattgefunden hat, zur grundlegenden Ausweitung des Diskursbegriffes beigetragen hat. Emile Benveniste, Algirdas J. Greimas, Claude Lévi-Strauss, Louis Althusser, Roland Barthes, Jacques Lacan, Julia Kristeva, Jacques Derrida und vor allem Michel Foucault sind in dem Zusammenhang zu nennen².

¹Die Auseinandersetzung mit dem Diskursbegriff erfolgt seit einigen Jahren auch in der Textlinguistik. Man spricht von der sog. diskursanalytisch begründeten Textlinguistik bzw. Diskurslinguistik, zu deren Vertreter u.a. Ingo Warnke, Matthias Jung, Kirsten Adamzik gezählt werden. Auch Wolfgang Heinemann stellt die Frage nach dem Verhältnis zwischen Diskurs- und Textlinguistik.

²Zum Gegenlager dieser Theorietradition, vor allem in Bezug auf Foucault, gehört die auf die US-amerikanische *discourse analysis* zurückgehenden psychoanalytischen Überlegungen, die von Jürgen Habermas vertreten werden. Er begreift Diskurse als herrschaftsfreie Rede und geht davon aus, dass Subjekte den Diskurs konstituieren, was im Gegensatz zu Foucault steht.

Die zweite Theorietradition geht auf die im angelsächsischen Sprachraum entstandene Philosophie der Sprache, die John Austin, John Searle, Herbert Blumer, Harold Garfinkel, William Labov, Aaron Cicourel vertreten.

3. Diskursanalytische Ansätze im Überblick

Aus diesen zwei unterschiedlichen Fokussierungen des Diskursbegriffs entstanden, grob gesagt, zwei Richtungen diskursanalytischer Ansätze, nämlich, die eine Gruppe rückt die sprachförmige Interaktion (Untersuchung alltäglichen, konkreten Sprechens, Ermittlung formaler Grundregeln sprachlicher Kommunikation und sprachlich vermittelter Interaktion)³ in den Vordergrund, die andere die institutionalisierte Form der Textproduktion (Analysen allgemeinöffentlicher Diskurse, die darauf abzielen, die kollektive Ebene von Prozessen gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion zu erforschen).

In meinem Beitrag will ich auf diejenigen diskursanalytischen Ansätze ausführlicher eingehen, die der zweiten Traditionslinie angehören und im Feld der Foucaultschen Theorie entstanden sind⁴.

Die Arbeiten des Philosophen Michel Foucault haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Diskursbegriffes ausgeübt und sind bis heute für viele Wissenschaftler bei der Konzipierung diskursanalytischer Modelle inspirierend.

In der ersten Phase seiner Überlegungen stellt Foucault sich die Frage, welche Grundmuster (episteme = Denksysteme) den Erkenntnistätigkeiten und ihrer sprachlichen Fixierung zugrunde gelegt werden. Diese Methode des Herangehens an die Diskurse wird von ihm als Archäologie bezeichnet. Somit versteht Foucault unter Diskurs „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (Foucault 1981, 156)⁵.

Gegen Ende der 60er Jahre setzt eine neue Phase seiner Werkentwicklung ein – der Entwurf der Genealogie. Foucault geht davon aus, dass die prozesuelle und handlungspraktische Seite der Diskurse sowie auch der Macht-Wissen-Komplex in den Vordergrund gestellt werden muss. Er betont, dass jede Gesellschaft⁶ eigene Ordnungen der Wahrheit hat, d.h. dass sie bestimmte Diskurse als wahre Diskurse betrachtet und darum bemüht ist, andere Wahrheiten auszuschließen. „Es gibt

³ Zu Vertretern dieser theoretischen Ausrichtung gehören u.a. Brown/Yule, Stubbs, Corsaro, Fasold, Becker-Mrotzek, Watts.

⁴ Zu anderen, die weniger dieser Traditionslinie verpflichtet sind, wären vor allem folgende zu nennen: Ehlich/Rehbein, die stark an die Pragmatik anknüpfen, van Dijk, der Diskurstheorie mit cognitive science verbindet, Wodak, die einen hermeneutisch – interpretativ – kognitiven Ansatz vertritt und sich auf Jürgen Habermas beruft.

⁵ Unter Aussagen versteht er die „Atome des Diskurses“, sie werden als „durch eine kollektive diskursive Praxis und nicht durch Sprecher hervorgebracht“ (Diaz-Bone 2003, 64) verstanden.

⁶ Im Sinne der Diskursgesellschaft, vgl. Foucault (1981, 25-30).

Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen“ (Foucault, 1989, 13)⁷.

Dieser Traditionslinie sind in der Germanistik im deutschsprachigen Raum folgende Ansätze mehr oder weniger verpflichtet:

- Utz Maas, der mit seiner diskursanalytischen Vorgehensweise, herauszufinden versucht, welche zeitgeschichtlichen Denkweisen in Texten artikuliert werden⁸,
- Franz Januschek, der die sog. „Linguistik der Anspielung“ vertritt, von der These ausgehend, dass die Bedeutung der Diskurse auf der Ebene von Anspielungen zu erschließen möglich ist,
- Wolfgang Luutz, der in seinen Analysen über die Texte zu derer Seinstrukturen gelangen will⁹,
- Jürgen Link, der mit Hilfe seiner Theorie der Kollektivsymbolik in erster Linie interdiskursive Relationen untersucht¹⁰,
- Siegfried Jäger, auf dessen Ansatz ich noch etwas ausführlicher eingehe.

Ähnliche aber schon innerhalb soziologischer Theorietraditionen entwickelte Ansätze repräsentieren: Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Joseph R. Gusfield, Reiner Keller¹¹ Robert Wuthnow¹².

4. Theoretische Verankerung des Diskursbegriffes

Im Folgenden unternehme ich den Versuch, den Diskursbegriff textlinguistisch und diskurstheoretisch interpretativ zu fundieren.

Grundlegend erscheint mir die Annahme von Ferdinand de Saussure, der die Sprache als ein abstraktes, geregeltes System von Zeichen¹³ begreift, das dem konkreten Sprechen zugrunde liegt.

⁷ Zu dieser Problematik vgl. Foucault (1989), sowie Jäger (2005).

⁸ Maas betreibt aber primär Ideologiekritik.

⁹ Auch hier: Berufung auf Foucault, in Wirklichkeit aber ideologiekritisch.

¹⁰ Ebenso wichtig ist seine Normalismustheorie, vgl. Link (1997).

¹¹ Keller gilt im deutschsprachigen Raum als Vertreter wissenssoziologischer Diskursanalyse, welche die hermeneutische Wissenssoziologie (Berger, Luckmann) um den Foucaultschen Diskursbegriff erweitert, vgl. Keller (2004).

¹² Schon am Rande der Diskurstheorie, aber in vielen Punkten mit ihr übereinstimmend sind die Ansätze der Korpuslinguistik, die quantitativ vorgeht (Jacques Guilhaumou, Dominique Mainguenu, Denis Maldidier), sowie der Ansatz der linguistischen Diskurssemantik nach Busse/Teubert. Besonders Busse/Teubert ist schlichter Corpuslinguist.

¹³ Im sprachlichen System gibt es zwei Felder, nämlich ein potenzielles und ein applikatives. Wichtig ist die Annahme, dass im Rahmen des applikativen Feldes das ganze systemhafte Potenzial dynamisiert wird und die diskursive Konzeptualisierung erfolgt, d.h. konkret die Thematisierung, die immer auf der aksjologischen Basis erfolgt.

Durch die intertextuellen Relationen¹⁴ werden diskursive Regelmäßigkeiten¹⁵ im sprachlichen System verfestigt, was bedeutet, dass die Kategorie der Intertextualität¹⁶ als Realisierung von Diskursivität betrachtet werden muss.

Eine wichtige Subklasse der intertextuellen Relationen bildet nach Maingueneau (1991) „das Aussagen als Wiederholung ähnlicher Aussagen. Durch diese Gleichförmigkeit generieren miteinander verbundene Aussagen ein Ordnungsschema bzw. diskursive Regelmäßigkeiten, nach derer Muster die Aussagen im Feld dieses Diskurses generiert werden“ (Keller 2004, 48)¹⁷.

An dieser Stelle erscheint mir wichtig die Frage nach der Rolle des Subjekts¹⁸ bei der Generierung diskursiver Regelmäßigkeiten aufzuwerfen. Man muss sich im Klaren sein, dass der Mensch immer dem zum gewissen Zeitpunkt herrschenden gesellschaftlichen Gesamtdiskurs (hegemonialen Diskurs) ausgesetzt ist. Andererseits aber verfügt das Subjekt über die Möglichkeit, bestimmte Diskurspositionen einzunehmen, da der Gesamtdiskurs durch enorme Heterogenität¹⁹ geprägt ist. Und diese Rekursivität des Diskurses hat zur Folge, dass bestimmte, diskursive Positionen²⁰ verstärkt werden. Insofern übt auch das Subjekt den Einfluss auf die Struktur²¹ des Gesamtdiskurses aus.

Wie ist es aber zu erklären, dass diese Regelmäßigkeiten überhaupt zustande kommen. Ich will diese Problematik auf die Handlungstheorie²² beziehen.

Handeln bedeutet nach Becker-Mrotzek „Eingreifen des Menschen in die Wirklichkeit zum Zwecke ihrer Veränderung“ (Becker-Mrotzek 1989, 19). Das menschliche Handeln wird aber gesellschaftlich determiniert, was zur Folge hat, dass der Mensch immer wieder auf dieselbe Art und Weise Handlungen vollzieht. Bezieht man dies auf

¹⁴ Jäger spricht von Rekursivität, vgl. Jäger (2005).

¹⁵ Im Sinne sich wiederholender Aussagen, die innerhalb einer bestimmten Diskursgemeinschaft ein Aussagensystem generieren und die auf ein bestimmtes Handlungs- und Deutungswissen zu beziehen sind, das den Subjekten in Sozialisationsprozessen vermittelt wird. Dabei ist zu betonen, dass die Wissensbestände nicht automatisch angeeignet werden, sondern gedeutet und dadurch auch modifiziert werden.

¹⁶ Nach Beaugrande/Dressler bezeichnet der Begriff *Intertextualität* die „Abhängigkeiten zwischen Produktion bzw. Rezeption eines gegebenen Textes und dem Wissen der Kommunikationsteilnehmer über andere Texte“ (Beaugrande/Dressler, 1981, 188).

¹⁷ Es ist an dieser Stelle zu beachten, dass man von intertextuellen zu interdiskursiven Relationen übergehen kann. Diese manifestieren sich durch Diskursstrangverschränkungen, derer empirische Ermittlung Jürgen Link mit seiner Theorie der Kollektivsymbolik vorschlägt.

¹⁸ Diskurstheoretisch verstanden als Mitglied einer bestimmten Diskursgemeinschaft.

¹⁹ Heterogenität meint hier die Existenz diverser Diskurspositionen.

²⁰ Hier verstanden als ideologische Positionen.

²¹ Struktur im Sinne einer statischen Entität, im Gegensatz zum System, das hier dynamisch verstanden wird.

²² Gemeint ist die Konzeption einer sprachlichen Handlungstheorie, die der linguistischen Pragmatik zugrunde liegt.

die Sprache bzw. auf die Texte, kommt man zur Schlussfolgerung, dass es innerhalb des sprachlichen Systems feste sprachliche Handlungsmuster²³ geben muss.

Mit einzubeziehen in den ganzen terminologischen Komplex ist auch die Frage der Existenz der Kommunikations- und Diskursgemeinschaften²⁴. Kommunizieren bedeutet „gemeinsam werden, in Besitz kommen“. Und vor einem solchen Hintergrund entstehen auch die Kommunikationsgemeinschaften. Aus der diskursanalytischen Sicht interessieren uns aber in erster Linie die Inhalte, die im Rahmen der Kommunikation transportiert werden. Hinter den von Texten transportierten Inhalten, verbirgt sich das Wissen. Aus dem Grunde, dass ich unter Diskurs Wissen²⁵ verstehe, ist es an dieser Stelle erforderlich, von Kommunikationsgemeinschaften zu Diskursgemeinschaften²⁶ überzugehen, die gruppenspezifische Wissensvorräte generieren, die untereinander in Konkurrenzbeziehungen stehen²⁷.

Somit verstehe ich unter Diskurs, Wissen das über die Texte transportiert wird, die innerhalb einer bestimmten Diskursgemeinschaft infolge ihrer Handlungspraxis, auf der Basis ihrer Kommunikationsbedürfnisse entstehen. Die diskursiven Elemente werden durch intertextuelle Relationen im System verfestigt.

²³ „In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Steuerung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (...) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, dass man es mit einer diskursiven Formation zu tun hat“ (Foucault 1981, 58).

²⁴ Foucault spricht von Diskursgesellschaften, die „die Aufgabe haben, Diskurse aufzubewahren oder zu produzieren, um sie in einem geschlossenen Raum zirkulieren zu lassen und sie nur nach bestimmten Regeln zu verteilen, so dass die Inhaber bei dieser Verteilung nicht enteignet werden“ (Foucault, 1981, 27).

²⁵ Im Sinne von gesellschaftlich hergestelltem Wissen, d.h. infolge diskursiver Praxen produziertem, legitimiertem, kommuniziertem und transformiertem Wissen.

²⁶ Schwab-Trapp definiert diese Kategorie folgendermaßen: „Diskursive Formationen und Felder untergliedern sich (...) intern in konkurrierende Deutungsmuster und deren Trägergruppen. Diese Trägergruppen konkurrierender Deutungsmuster bezeichne ich als Diskursgemeinschaften“ (Schwab-Trapp, 2002, 52-53).

²⁷ Die angesprochenen Konkurrenzbeziehungen haben zur Folge, dass der zum bestimmten Zeitpunkt herrschende Diskurs aus diskursiven Kämpfen resultiert, die auf die gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen zu beziehen sind. An diesem Punkt ist die Forderung von Foucault nach der Einbeziehung der Macht-Wissen-Komplexe in die Diskursanalyse sichtbar. Manche Diskursanalytiker wie Jäger schlagen vor, Instrumente zur Dispositivanalyse zu entwickeln, um das genannte Phänomen besser erfassen zu können. Foucault versteht Diskurse als Elemente von Dispositiven, vgl. Foucault (1978). Jäger/Jäger erläutern das Grundgerüst eines Dispositivs folgendermaßen: „es enthält zum einen diskursive Praxen, zweitens nicht-diskursive Praxen, also Handeln, und drittens Vergegenständlichungen, zu denen neben Gebäuden und Einrichtungen auch Gesetze und Verordnungen gehören. Dieser „Gesamt-Apparat“ agiert als Ganzer, er antwortet auf die Herausforderung mit einem bestimmten Wissen und ist damit (...) in Spiele der Macht verwickelt“ Jäger/Jäger (2002, 23-24).

5. Diskurs oder Text?

Nach meinen theoretischen Ausführungen zu diesem komplexen Thema will ich die Frage zu beantworten versuchen – die Frage, die oft aufgeworfen wird, ob Befunde der diskurstheoretischen Auseinandersetzungen die Erkenntnisse der Textlinguistik in Frage stellen. Es ist mehr als offensichtlich, dass mit dem Diskurs breiterer Perspektivenreichtum beschrieben werden kann. Man darf aber dabei nicht vergessen, dass der Text, der Ort ist, an dem Diskursivität überhaupt erfassbar ist. Deswegen sollen beide Begriffe keineswegs im Gegensatz zueinander stehen, sondern durch eine Komplementarität²⁸ geprägt sein.

6. Das Modell der kritischen Diskursanalyse²⁹ von Jäger

Im Folgenden will ich aus dem ganzen Komplex der vorgestellten, etablierten diskursanalytisch ausgerichteten Modelle kurz das Modell von Siegfried Jäger, aus dem Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, umreißen³⁰.

Jäger geht bei seinen Überlegungen von Sprach- und Literaturwissenschaften aus, versteht sich aber zugleich als Kultur- und Sozialwissenschaftler und sucht die Grenzen der Germanistik zu überschreiten. Seinen Ansatz, betrachte ich als eine gute Basis zu meinen Ausführungen zum Verhältnis zwischen diskurstheoretischen und textlinguistischen Theorietraditionen³¹.

Jäger, in Anlehnung an Foucault, bestimmt den Diskurs als „eine artikulatorische Praxis, die soziale Verhältnisse nicht passiv repräsentiert, sondern diese als „Fluss von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert“ (Jäger 2004, 23)³². Und vor diesem Hintergrund stellt er seine eigene Methode der Diskursanalyse dar, die ich hier knapp skizzieren will.

²⁸ Im Sinne eines Abhängigkeitsverhältnisses. Texte sind aus diskursanalytischer Perspektive materielle Entitäten, durch welche Diskurse zu erfassen sind. Jeder Einzeltext gehört aber zu einem Diskurs. Diese Zugehörigkeit wird möglich, wenn ein Einzeltext die für den bestimmten Diskurs typischen diskursiven Elemente besitzt. Somit bestimmt jeder einzelne Diskurs den zu ihm gehörigen Text.

²⁹ Zum Ensemble, das unter „kritische Diskursanalyse“ zusammengefasst wird, gehört der schon erwähnte Ansatz von Wodak, zu nennen wäre noch Fairclough.

³⁰ Das Modell von Jäger wurde im Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung in einer Vielzahl von empirischen Projekten angewandt. Die wichtigsten Arbeitsschwerpunkte sind: Rassismus und Einwanderung, Rechtsextremismus, Biopolitik, soziale Ausgrenzungen. Gegenwärtig wird ein Forschungsprojekt zum Thema „Staat, Nation, Gesellschaft. Das jüdische Projekt der integrativen Gesellschaft im 19. Jahrhundert und seine Bedeutung für Gegenwart und Zukunft“ durchgeführt.

³¹ Jäger geht davon aus, dass linguistische Instrumente in Diskursanalyse integriert werden müssen.

³² In Jägers Ausführungen zur Diskurstheorie nimmt die Kategorie Macht einen wichtigen Stellenwert ein. Er geht von der These aus, dass Diskurse selbst ein Machtfaktor sind.

An der ersten Stelle erweist sich die Einführung einiger Analysekategorien als erforderlich, die für das Analyseverfahren von zentraler Bedeutung sind. So versucht Jäger die Struktur des Diskurses³³ zu erfassen, indem er mit den folgenden Analysekategorien arbeitet:

- Spezialdiskurs vs. Interdiskurs,
- Diskursfragment,
- Diskursstrang,
- diskursive Ereignisse und diskursiver Kontext,
- Diskursebene,
- Diskursposition,
- Diskursstrangverschränkung,
- diskursive Prognostik³⁴.

Die Kategorie Inter- und Spezialdiskurs lässt sich am besten am Kriterium wissenschaftlich und nicht-wissenschaftlich erläutern. Somit werden alle Diskurse der Wissenschaften als Spezialdiskurse bezeichnet. Nicht-wissenschaftliche Diskurse ordnet er der Kategorie Interdiskurs ein.

Unter Diskursfragment versteht Jäger grundsätzlich alle Texte oder auch Textteile, die ein globales Thema aufgreifen. Diskursfragment und Diskursstrang sind miteinander verbunden, in dem Sinne, dass Diskursfragmente, die das gleiche Thema behandeln, einen Diskursstrang bilden. Von zentraler Bedeutung für jeden Diskursstrang ist auch der so genannte diskursive Kontext, d.h. die Menge von medialen Ereignissen, die auf die Qualität des Diskursstrangs Einfluss nehmen können. Diskursstränge sind keine abstrakten Entitäten, sie erscheinen immer auf der sog. Diskursebene, die Jäger als Wissenschaft, Politik, Medien, Alltag usw. definiert. Die Kategorie der Diskursposition wird folgendermaßen erklärt: „unter einer Diskursposition verstehe ich den ideologischen Ort, von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung für den Einzelnen und die Einzelne bzw. für Gruppen und Institutionen erfolgt“ (Jäger 2004, 164). Wenn ein Text verschiedene Themen aufgreift, kommt es zu so genannten Diskursstrangverschränkungen. Wenn diese Beziehungen eher loser Art sind, spricht man nach Jäger von diskursiven Knoten. Er weist darauf hin, dass die verschiedenen Diskursstränge „sich nach besonderen Kriterien bündeln lassen“ (Jäger 2004, 168). Er spricht der Diskursanalyse eine gewisse diskursive Prognostik zu - von der Beobachtung ausgehend, dass Diskurse eine Geschichte, eine Gegenwart und eine Zukunft haben. Prognostik ist aber deshalb immer nur als eingeschränkt

Unter Macht wird grob gesagt „der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt“ verstanden (Foucault 1992, 32). Vgl. dazu Foucault (1992), sowie Jäger (2005).

³³ Es handelt sich dabei um die Herausarbeitung analytischer Kategorien. Struktur wird als statische, rein analytische Entität verstanden.

³⁴ Vgl. Jäger (2004, 158-169).

zu betrachten, weil es immer wieder auch kontingente diskursive Ereignisse gibt, die den weiteren Verlauf des Diskurses verändern können.

Der Punkt des Analyseverfahrens, in dem von der Diskursanalyse zur kritischen Diskursanalyse übergangen wird, impliziert die Frage, welchen Anspruch kritische Diskursanalyse stellt. Jäger konstatiert: „es geht darum, diskursive Sagbarkeitsfelder darzustellen, diese zu interpretieren und einer Kritik zu unterziehen“ (Jäger 2005, 52), weiter führt er aus: „Diskursanalyse zielt (...) auf die Kritik von Macht und Machtverteilung“ (Jäger 2005, 56). Wichtig sind die Kriterien für Kritik, da sich der Diskursanalytiker nicht auf eine objektive Wahrheit³⁵ berufen kann. Zwei Ebenen sind in dem Zusammenhang zu beachten:

- Kritik an angeblichen Evidenzen, Alternativlosigkeiten, Kritik an angeblichen Wahrheiten, bei denen es sich immer um nur jeweils gültige Wahrheiten handelt
- Ethik/Moral, allgemeine Menschenrechte, Verfassungen.

Dabei ist zu bedenken, dass man sich mit solcher Kritik natürlich immer nur auf die tobenden diskursiven Kämpfe einlässt.

Abschließend konstatiert Jäger: „Es geht bei der Diskursanalyse (...) um die Analyse der Produktion von Wirklichkeit, die durch die Diskurse – über die tätigen Menschen – geleistet wird. (Jäger 2005, 59).

Zusammenfassend muss man feststellen, dass Jäger ein Modell der kritischen Diskursanalyse vorstellt, das als Instrument zur Erforschung komplexer gesellschaftlicher Konstitutionsprozesse³⁶ dienen kann. Mit seinen diskursanalytischen Kategorien lässt sich die Heterogenität der Diskurse strukturell erfassen. Es ist aber auch zu beachten, dass das Modell kein fertiges Rezept für die Durchführung diskursanalytischer Studien darstellt, sondern immer mit eigenen Forschungsgegenständen und -absichten konfrontiert werden muss. Es handelt sich um ein offenes Konzept, um eine „Werkzeugkiste“ mit theoretischen und methodischen Instrumenten, die nicht mechanistisch angewendet werden dürfen.

7. Ausblick

Mit meinen theoretischen Ausführungen, sowie mit der Vorstellung des Ansatzes der kritischen Diskursanalyse von Jäger verfolge ich das Ziel zu explizieren, dass die Verbindung der textlinguistischen und diskurstheoretischen Traditionslinien sowohl auf der theoretischen, als auch auf der praktischen Ebene möglich ist, und dass die weiteren Überlegungen zu diesem komplexen Thema in die Richtung gehen

³⁵ Man beruft sich stattdessen eher auf eine institutionalisierte und legitimierte Realität.

³⁶ Diskursanalytiker fragen in erster Linie danach, wie Wissen in einer bestimmten Diskursgemeinschaft konstituiert wird.

sollen, ein Konzept einer Diskurslinguistik vorzuschlagen, die mit den linguistischen Kategorien operiert und zugleich einen Anspruch stellt, Analyse (und Kritik) der Macht- und Herrschaftsverhältnisse³⁷ zu betreiben. Einen kleinen Beitrag zu dieser Diskussion hoffe ich mit meinen Bemerkungen geleistet zu haben.

Bibliographie

- Adamzik, Kirsten (2001): *Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund*. In: Klein, Josef/ Habschied, Stephan/ Fix, Ulla (Hrsg.): *Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen. S. 15-30.
- Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2002): *Texte. Diskurse. Interaktionsrollen: Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen
- Beaugrande, Robert de/ Dressler, Wolfgang (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- Becker-Mrotzek, Michael (1989): *Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen*. Frankfurt am Main u.a.
- Busse, Dietrich/ Teubert, Wolfgang (1994): *Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik*. In: Busse, Dietrich/ Hermanns, Fritz/ Teubert, Wolfgang (Hrsg.): *Begriffs- und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen. S. 10-28.
- Diaz-Bone, Reiner (2003): *Entwicklungen im Feld der Foucaultschen Diskursanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 28. No. 4. S. 60-102.
- Diaz-Bone, Rainer (2006): *Kritische Diskursanalyse: Zur Ausarbeitung einer problembezogenen Diskursanalyse im Anschluss an Foucault. Siegfried Jäger im Gespräch mit Rainer Diaz-Bone*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 7. No. 3. Art. 21.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*, Cambridge.
- Fix, Ulla/ Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Klemm, Michael (Hrsg.) (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main u.a.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung des Diskurses*. München.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht*. Berlin.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (1989): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Heinemann, Wolfgang (2005): *Textlinguistik versus Diskurslinguistik*. In: Wierzbicka, Mariola/ Sieradzka, Małgorzata/ Homa, Jaromin (Hrsg.): *Moderne deutsche Texte. Beiträge der Internationalen Germanistenkonferenz Rzeszów 2004*. Frankfurt am Main u.a.

³⁷ Im Sinne des Übergangs von der Diskurs- zur Dispositivanalyse. Diese Perspektive, die von Foucault formuliert wurde, wurde bis heute nur beschränkt innerhalb der Diskurslinguistik einer methodologischen Reflexion unterzogen, was meines Erachtens im Zeitalter komplexer, medialer Wirklichkeit und der Versuche deren Beschreibung bzw. ganzheitlicher Erfassung notwendig ist. Dabei muss die Linguistik beachten, dass ein solches Unterfangen die Multi- bzw. Transdisziplinarität erfordert.

- Heinemann, Margot/ Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion - Text - Diskurs. Tübingen.
- Jäger, Siegfried (1996): *Die Wirklichkeit ist diskursiv*. In: Margret, Jäger/ Wichert, Frank (Hrsg.): Rassismus und Bio-Politik. Werkstattberichte. DISS-Forschungsbericht. Duisburg. S. 9-20.
- Jäger, Siegfried (2000): *Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse*. In: Keller, Reiner/ Hirsland, Andreas/ Schneider, Werner/ Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen. S. 81-112.
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster.
- Jäger, Siegfried (2005): *Diskurs als „Fluß von Wissen durch die Zeit“. Ein transdisziplinäres politisches Konzept*. In: Schiewe, Jürgen/ Wengeler, Martin (Hrsg.): Aptom. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 1/1. S. 52-72.
- Jäger, Siegfried/ Jäger, Margarete (2002): *Das Dispositiv des Institutionellen Rassismus. Eine diskurstheoretische Annäherung*. In: Jäger, Margarete/ Kauffmann, Heiko (Hrsg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg.
- Januschek, Franz (1986): Arbeit an Sprache. Konzept für die Empirie einer politischen Sprachwissenschaft. Opladen.
- Keller, Reiner (1997): *Diskursanalyse*. In: Hitzler, Ronald/ Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen. S. 309-333.
- Keller, Reiner (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen.
- Lutz, Wolfgang (Hrsg.) (1994): „Das soziale Band ist zerrissen.“ Sprachpraktika sozialer Desintegration. Leipzig.
- Maingueneau, Dominique (1991): *L'Analyse du discours*. Paris.
- Maas, Utz (1984): „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand.“ Sprache im Nationalsozialismus. Opladen.
- Püschel, Ulrich (1997): „Puzzle - Texte“ - *Bemerkungen zum Textbegriff*. In: Antos, Gerd/ Tietz, Heike (Hrsg.): Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen. S. 27-41.
- Schwab-Trapp, Michael (2002): Kriegsdiskurse. Die politische Kultur des Krieges im Wandel 1991-1999. Opladen.
- Wodak, Ruth/ de Cillia, Rudolf/ Reisigl, Martin/ Liebhart, Karin/ Hofstätter, Klaus/ Kargl, Maria (1998): Studien zur diskursiven Konstruktion von nationaler Identität. Frankfurt am Main.
- Żmudski, Jerzy (1990): *Das Gelingen und Erfolgreichsein der Sprechhandlung und die sprachlich-kommunikative Norm*. In: Brzeziński, Jerzy (Hrsg.): Lubelskie Materiały Neofilologiczne. Lublin. S. 205-217.
- Żmudski, Jerzy (1999): *Über Heterogenität intertextueller Relationen*. In: Bilut-Homplewicz, Zofia (Hrsg.): Zur Mehrdimensionalität des Textes. Rzeszów. S. 247-261.

Unternehmenswebsites aus textlinguistischer Sicht

1. Vorbemerkungen

Das Internet und die Kommunikationsmöglichkeiten, die es anbietet, verändern stets die Kommunikationstätigkeit der Unternehmen. Die Website ist zu einem der wichtigsten Kommunikationsinstrumente der Unternehmen mit der Öffentlichkeit geworden. Unternehmenswebsites sind seit langem kein Prestigesymbol mehr, sondern sie gehören inzwischen zu den meistverbreiteten Kommunikationsmitteln der Unternehmen und Institutionen. Die Rolle der WWW-Seiten steigt ständig. Unternehmen kommunizieren mittels Websites mit verschiedenen Öffentlichkeiten, verkaufen ihre Dienstleistungen und Waren, machen Werbung usw. Fast jedes Unternehmen, jede Firma ist heute im Netz präsent und die Websites der Unternehmen sind nicht mehr bloße Kopien elektronischer Versionen traditioneller Unternehmensdokumente. Die Unternehmenswebsite ist das multimedialste (sie verbindet viele Kommunikationsmittel) und das interaktivste Kommunikationsmittel (Dialogmöglichkeit zwischen Sender und Empfänger), sowie ein leicht zugängliches (die Daten sind leicht und schnell auf dem Computer des Empfängers abrufbar) und ein schnell zu aktualisierendes (die Inhalte auf der Website können schnell, manchmal auf Wunsch des Adressaten, geändert werden) Kommunikationsinstrument. Es fehlen bis jetzt intensive Analysen kommerzieller Internetseiten aus linguistischer Sicht. Aus diesem Grund ist es auch nicht möglich, die Ergebnisse solcher Analysen für die Optimierung dieser Kommunikationsformen systematisch zu nutzen. Es gibt hingegen Untersuchungen, die Unternehmenswebsites aus psychologischer, kommunikations-wissenschaftlicher und technischer Perspektive betrachten. Dieser Artikel versucht, einige textologische Fragen (u.a. Konvention, Funktion, Struktur) zu diskutieren, die für die linguistische Analyse von Websites relevant sind¹. Uns interessiert hier die Frage, wie die Kommunikationsform Website textlinguistisch aufzufassen ist. Einerseits geht es um die

¹ Das empirische Material umfasst Unternehmenswebsites, die thematische und situative [die Beziehung: Sender (Institution) – Empfänger (Kunden, Mitarbeiter, Konkurrenten, Aktionäre)] Ähnlichkeiten aufweisen. Zur Analyse wurden ausgewählte polnische Unternehmen herangezogen.

Betrachtung der traditionellen textlinguistischen Erkenntnisse im Lichte der hypermedialen Kommunikation, andererseits um die Frage der notwendigen Ergänzung und Revision bisheriger textologischer Perspektiven und Forschungsfragen. Diese Probleme sind wichtig für die Methodologie der linguistischen Untersuchungen im Bereich der neuen Medien. Für den Textforscher sind vor allem die Dimensionen interessant, die ihm helfen, textlinguistisch relevante Beschreibungskategorien der hypermedialen Kommunikation zu finden. Die Beschreibung neuer Hypertextformen basiert vor allem auf Erkenntnissen, die für die Analyse linearer Texte gültig sind. Auch die Grundbegriffe der traditionellen Textforschung bilden einen Rahmen für die Hypertextlinguistik. Auf dieser Ebene zeigt sich aber die Gefahr, manche Begriffe und Termini unreflektiert zu übernehmen oder als nichtpassend zu klassifizieren. Die Entwicklung des Internet und neuer Ausdrucksmöglichkeiten in diesem Medium erfordert aber auch die Schaffung neuer und die Präzisierung und Ergänzung alter Begriffe, die in der Textlinguistik verwendet werden (z.B. Textsorte, Textmuster). Auf der anderen Seite erfordern die schon existierenden Termini für die Bezeichnung neuer medialer Phänomene Klärung. Das betrifft z.B. die Termini Homepage, Hypertext, Website (und Webseite).

2. Websites und Textsortenkonzept

In Bezug auf Internetauftritte der Unternehmen unterscheide ich Website (alle Seiten des gesamten Websystems), Webseite (einzelne Seiten) und Homepage (Startseite). Websites sind hypertextuell organisiert, d.h. sie bestehen aus Modulen (Knoten), die durch Links miteinander verbunden sind. Eine Website bezeichne ich daher als eine hypertextuell organisierte Struktur und nicht pauschal als Hypertext, denn eine Website lässt nicht immer eine klare Funktion und thematische Kohärenz erkennen. Die Unternehmenswebsite betrachte ich einerseits als Ergebnis, andererseits als Mittel des sprachlichen Handelns. Der Sender bedient sich der Sprache und konstruiert einen Text oder einen Hypertext, um bestimmte Ziele zu erreichen. In diesem Sinne wird hier das Produkt des sprachlichen Handelns, also eine Website, aus pragmatischer Sicht erfasst. Der Entstehungsprozess der Unternehmenswebsite ist pragmatisch bedingt und die Kategorie *Handeln* hat einen spezifischen Status im hypermedialen Bereich. Einerseits handelt sprachlich der Sender (im Text und durch den Text), andererseits handelt der Empfänger, indem er gewisse Tätigkeiten am Computer ausführt (z.B. Anklicken). Aus diesem Grund sollten textologische Analysen von Websites die pragmatische Perspektive berücksichtigen. Am Anfang einer so ausgerichteten Betrachtung steht die Erfassung der kommunikativen Situation. In erster Linie gilt hier, die Situation des Senders und Empfängers zu erwägen.

Der Sender einer Unternehmenswebsite ist ein Unternehmer. Für die Konzeption, den Entstehungsprozess und die Aktualisierung sind meistens viele Personen und Abteilungen (hauptsächlich die PR-Abteilung) verantwortlich. Der Sender hat einen

Gruppencharakter. Er verfolgt mit einer Website zweierlei Ziele: Auf der einen Seite realisiert er konkrete Ziele auf der Website (z.B. Verkauf von Waren und Dienstleistungen), auf der anderen Seite ist für ihn eine Website ein Mittel zur Erreichung anderer globaler Ziele (z.B. Imagepflege, Gewinnung neuer Kunden, Bindung an das Unternehmen). Eine Website dient auch dem Sender als Hilfsmittel zur Realisierung der Ziele, die für ein Unternehmen zu einem gewissen Zeitpunkt besonders wichtig und aktuell sind (z.B. eine Werbekampagne, karitative Aktionen usw.).

Ein Empfänger kann eine Unternehmenswebsite zufällig oder bewusst besuchen. Dank Navigationsinstrumenten nutzt er verschiedene Leseptide, die vom Autor geplant wurden. Die Adressatengruppe der Unternehmenswebsites ist heterogen (z.B. Kunden, Geschäftspartner, Mitarbeiter, Journalisten, zukünftige Arbeitnehmer usw.). Der Adressat kann auch zum Sender werden, indem er die Interaktionsangebote auf der Website in Anspruch nimmt (z.B. Gästebuch, Kommentar abgeben, Kontakt aufnehmen, eine Frage stellen usw.). Bei solchen Interaktionen wird das Unternehmen zum Adressaten.

Eine Website betrachte ich als ein komplexes Zeichen und zugleich als eine komplexe Kommunikationsform. Sie ist keine Textsorte, sondern eine Kommunikationsform, die Träger für verschiedene Textsorten (genauer Hypertextsorten) in der hypertextuellen Umgebung ist.

Der Begriff *Textsorte* ist in der traditionellen Textlinguistik theoretischer Natur und umfasst sowohl sprachliche als auch außersprachliche Merkmale des Textes. Das gilt auch für die Hypertextsorten, die ich näher betrachten möchte. Gläser definiert die Textsorte als „ein historisch entstandenes, gesellschaftlich akzeptiertes, produktives und in der Regel empirisch beherrschtes, graphisch oder akustisch materialisiertes Textbildungsmuster zur geistig-sprachlichen Verarbeitung eines komplexen Sachverhaltes“ (Gläser 1990, 29). Um die Hypertextsorten zu beschreiben, beziehe ich mich einerseits auf das Textsortenkonzept von Brinker, der Texte als konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und sie als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen sieht (vgl. Brinker 1997, 132) und andererseits auf den Begriff *Hypertextmuster*. Ähnlich wie Fix (vgl. 2001, 26) in Bezug auf lineare Texte, bezeichne ich sie als Anweisung mit prototypischen überindividuellen Freiräumen. Diese Interpretation des Textmusters setzt eine sprechakttheoretische Auffassung voraus (vgl. Sandig 1978). Hier wird sie aber durch hypertextuelle Eigenschaften ergänzt. Im Unterschied zu linearen Texten informieren Hypertextmuster neben thematisch-propositionalen, handlungstypisch-illokutiven, stilistisch-formulativen zusätzlich über die interaktiven Mittel und prototypische Verweisstrukturen. Hypertextsorten bilden eine Klasse von Texten, die einem gemeinsamen Hypertextmuster folgen (vgl. Fix 2001, 26). Die Hypertextsorten auf einer Unternehmenswebsite konstituieren in pragmatischer Hinsicht die Funktion der gesamten Website. Unter den Hypertextsorten auf einer Unternehmenswebsite

befinden sich Hypertexte, die ausschließlich im hypermedialen Kontext vorkommen können (z.B. FAQ) und solche, die elektronische Versionen schon existierender traditioneller Texte sind (z.B. Geschäftsberichte, Produktbeschreibungen etc.).

Unternehmenswebsites sind im allgemeinen weder funktional noch thematisch gleich. Legitim ist hingegen nach meinem Ermessen die Feststellung, dass sie komplexe Muster sprachlicher Interaktionen sind. Weniger eindeutig ist die These, ob diese Muster auch konventionelle Geltung haben. Man findet ohne Probleme Unternehmenswebsites mit konventionellen Lösungen verschiedener kommunikativer Aufgaben. Auf der anderen Seite gibt es Unternehmenswebsites, deren Strukturen, Inhalte, Linksystem, Gestaltung bisherigen Konventionen nicht entsprechen. Das Ziel pragmatisch orientierter textlinguistischer Untersuchungen sollte sein, die konventionellen Muster zu identifizieren und die Bildung neuer bzw. Abweichungen von Konventionen zu ermitteln. Die kommunikativen Muster erleichtern die Textrezeption und -produktion (z.B. Todesanzeige, Kochrezept, Lebenslauf). Es wird dabei vorausgesetzt, dass der Empfänger die Konventionen kennt. Nur dann begünstigt das seinen Leseprozess. Wenn neue Muster entstehen (z.B. früher gab es nur Websites ohne Pre-Homepages), kann das die Rezeption des Hypertextes erschweren, weil der Empfänger diese Muster nicht kennt. Der technologische Fortschritt begünstigt das Innovationspotential der Autoren, was die bestehenden Konventionen und Muster im neuen Lichte erscheinen oder sogar in Frage stellen lässt. Die Konventionen, die die Darstellungsart und Navigationsweisen betreffen, bilden sich ständig heraus und sind von den Eigenschaften und technischen Möglichkeiten des Mediums abhängig. Dieser Umstand zeigt deutlich, dass die Hypertextsorten einem intensiven Wandel unterliegen und bestätigt zugleich die prototypische Konzeption von Hypertextsorten. Da die Bildung der Konventionen ein ständiger Prozess ist und da sie sich in Bezug auf manche Hypertextsorten noch nicht herausgebildet haben (z.B. Online-Geschäftsberichte), bedürfen sie näherer Untersuchungen. Zu untersuchen ist ferner, wie verwurzelt die neuen Konventionen in den Köpfen der Empfänger und Sender sind. Interessant ist auch die Analyse der Hypertextsortenkompetenz der Autoren von Unternehmenswebsites. Im Zentrum steht hier die Frage, wie die kommunikativen Aufgaben (eine Website zu planen, zu erstellen) in der Praxis gelöst werden, und wie und auf welche Art und Weise auf konventionelle, standardisierte Muster zurückgegriffen wird. Aus der Empfängerperspektive ist dagegen die Untersuchung des Hypertextsortenwissens hilfreich. Ein Teil dieses Wissens ist in den traditionellen Texten aus ihren Textsortenbezeichnungen erschließbar. Eins der Elemente des Textsortenwissens sind Texthandlungsmuster, die durch textsortenspezifische Bezeichnungen in den Köpfen der Sprachbenutzer ausgelöst werden (z.B. aus der Bezeichnung Kochrezept ist ein relativ etabliertes Teilwissen über Texthandlungsmuster, aber auch Syntax und Stil zu entnehmen). Hypertextsortenwissen lässt sich nicht vollkommen aus den Hypertextsortenbezeichnungen ableiten. Das zeigen die Bezeichnungen der jeweiligen Rubriken (Hypertextsorten-bezeichnungen) auf Un-

ternehmenshomepages (z.B. Produkte). Nach Schröder (vgl. 2003, 259) beschreiben die textsortenbezeichnenden Ausdrücke nur einen Teil des Muster- und Regelwissens. Im hypertextuellen Kontext aber ist dieser Teil, in Ermangelung der Konventionen, nicht eindeutig zu definieren und viel kleiner als bei traditionellen Texten.

Im hypertextuellen Umfeld in der Unternehmenskommunikation haben wir es oft mit Textsortenbezeichnungen zu tun, die noch nicht etablierte Bezeichnungsausdrücke sind. Der historische Verfestigungsprozess hat hier noch nicht stattgefunden, was Konsequenzen für das Hypertextsortenwissen der Produzenten und Empfänger hat. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass es Unterschiede in Bezug auf Handlungsmuster im Rahmen einer komplexen Hypertextsorte (z.B. Produkte) gibt. Sie beziehen sich sowohl auf die Knotenebene, als auch auf die durch den Autor konstruierte Grundstrukturierung und Verlinkung dieser Module.

Man kann nicht sagen, dass sich der konventionelle Charakter der Hypertextsorten im Bereich der Unternehmenskommunikation herausgebildet hat. Zu untersuchen sind also diachronisch und synchronisch die Hypertextsorten in verschiedenen Bereichen und die Beziehung zwischen den Bezeichnungen der Hypertextsorten und den typischen Mustern, die mittels der jeweiligen Hypertextsorten realisiert werden.

3. Websites und Textualitätskriterien

In der Frage nach der Texthaftigkeit der hypertextuellen Gebilde ist es hilfreich, die traditionellen Kategorien auf diese neuen Formen zu beziehen. Textualitätskriterien von de Beaugrande und Dressler (1981) können hier als Ansatzpunkt gelten. Außerdem lassen sie Freiraum für die Erfassung der eigenen Qualitäten und Funktionalitäten und bieten notwendige Anknüpfungspunkte an traditionelle Sprach- bzw. Textvorkommen (vgl. Schütte 2002, 13). Es ist sinnvoll, die Textualitätskriterien auf einzelne Hypertextformen zu beziehen² und nicht ihre Adäquatheit auf die Hypertexte im allgemeinen zu pauschalisieren. Die Bedeutung der Kriterien spielt auch eine unterschiedliche Rolle bei empirischen Untersuchungen jeweiliger Hypertextformen, z.B. bei Umfragen. Anders sieht nämlich die Konfrontation der Textualitätskriterien mit hypertextuell organisierter Reiseauskunft und anders mit einer Suchmaschine oder einem Gästebuch aus. Diese Kriterien sollten dabei nicht dazu verwendet werden, um festzustellen, ob eine Unternehmenswebsite oder ihre einzelnen Webseiten als Text zu klassifizieren sind, sondern um sie aus ihrer Sicht näher zu charakterisieren und die Relevanz der Kriterien bei der Beschreibung solcher Hypertextstrukturen zu bestimmen.

Kohäsion – Unternehmenswebsites sind keine linearen Strukturen. Kohäsive Mittel haben also hauptsächlich lokale Bedeutung, d.h. innerhalb der Module oder als explizite Verweise, wenn sie über die Grenze der Module hinausgehen. Huber

² Den ersten Versuch, die Textualitätskriterien auf die Hypertexte anzuwenden, hat Hammwöhner (1997) vorgenommen.

betont jedoch, dass auch in knotenübergreifenden Strukturen Kohäsion eine Rolle spielen kann, wenn z.B. explizite Wiederaufnahmen durch Repetitionsstrukturen verwendet werden (vgl. Huber 2002, 57). Ebenso sind auch implizite Wiederaufnahmen des Referenten durch Ausdrücke, die in einer gewissen Beziehung zu diesem stehen, möglich. So wird das Prinzip der kohäsiven Geschlossenheit der einzelnen Knoten in Frage gestellt.

Kohärenz – Auf einer Website hat sie, ähnlich wie bei der Kohäsion, vor allem einen lokalen Charakter. Über die Knotengrenzen ist sie eingeschränkt. Es gibt Knoten, die einen hohen Kohärenzgrad aufweisen (z.B. in der Hypertextsorte *über uns* gibt es verschiedene Module: Geschichte der Firma, Erfolge, Leistungen) und Knoten, die nicht kohärent sind (z.B. Geschichte der Firma und Bestellformular oder Gästebuch). Schütte schlägt vor, drei Bezugseinheiten terminologisch zu unterscheiden: Knoteninterne Kohärenz (Kohärenz innerhalb der Knoten), lokale Kohärenz (knotenübergreifende Kohärenzrelationen) und globale Kohärenz (bezogen auf den Hypertext als ganzen kennzeichnenden thematischen Gesamtzusammenhang) (vgl. Schütte 2002, 106).

Intentionalität – Das Unternehmen möchte mittels Website bestimmte Ziele realisieren. Im Vergleich zu einem linearen Text wird hier die Intention des Senders nicht nur auf der stilistisch-rhetorischen, grammatischen, handlungsorientierten Perspektive ausgedrückt. Der Sender einer Website drückt seine Intentionen auch durch das System der Verweise aus. Dadurch werden dem Leser bestimmte Lese-pfade, die Aufnahme der Module in einer bestimmten Reihenfolge, das Anklicken hervorgehobener Banner suggeriert. Einer tieferen Untersuchung bedarf die Beziehung der Intentionalität der ganzen Unternehmenswebsite und ihrer Teile, also der einzelnen Module.

Akzeptabilität – Die Erwartung der Empfänger, einen kohärenten, für sie nützlichen oder relevanten Hypertext vorzufinden, unterscheidet sich von der Erwartung des Empfängers eines linearen Textes. Der Sender produziert seine Unternehmenswebsite nicht als eine Ganzheit. Das heißt, der Hypertext hat keine feste Form und kann von unterschiedlichen Lesern unterschiedlich wahrgenommen und gelesen werden. Die Erwartung eines kohärenten Textes kann also nicht die ganze Hyperstruktur betreffen, weil der Empfänger selbst über seine Form entscheidet. Der Leser beurteilt die Relevanz des von ihm gestalteten Hypertextes. Die Akzeptabilität betrifft hier nicht nur die propositionale Ebene, sondern auch das Linksystem. Im engeren Sinne bezieht sich die Akzeptabilität der Website auf bestimmte Knoten, wo der Inhaltsaspekt in den Vordergrund tritt. Der Empfänger kann nämlich nur an einzelnen Modulen interessiert sein und danach die Relevanz und Nützlichkeit des Hypertextes oder der ganzen Unternehmenswebsite einschätzen.

Informativität – Die Einschätzung der Informativität der Unternehmenswebsite von dem Leser hängt ähnlich wie bei dem Kriterium der Akzeptabilität von dem Lese-pfad, den der Empfänger gewählt hat, ab. Huber deutet darauf hin, dass sich die

Informativität eines Hypertextes erhöhen kann, wenn den Knoten neue Informationen hinzugefügt werden (Huber 2002, 69). Andererseits aber verhindert oft das selektive Lesen den Zugang zu diesen Informationen.

Situationalität – Dieses Kriterium bezeichnet nach de Beaugrande und Dressler Faktoren, die über die Relevanz des Textes, abhängig von der kommunikativen Situation, entscheiden. Hypertextbasierte Systeme bieten dem Leser größere Möglichkeiten, den Inhalt selektiver, situationsabhängiger zu lesen (vgl. Hammwöhner 1993, 26; zit. nach Huber 2002, 69). Auf einer Unternehmenswebsite (z.B. BZ WBK) kann sich der Adressat einen Weg wählen, abhängig davon, welcher Empfängergruppe er angehört (Kunde, Aktionär, Firma). Grosses Kontextualisierungspotential liegt auch in der Art und Weise, wie der Sender die Links ausnutzt. Der Empfänger kann praktisch zu jedem Zeitpunkt und ortsunabhängig die Unternehmenswebsites besuchen und dabei annehmen, dass sie immer den aktuellsten Stand repräsentieren. Hier liegt ein wichtiger Unterschied zu traditionellen Texten, deren Aktualisierung mit neuen Textversionen verbunden ist.

Intertextualität – Bei diesem Kriterium geht es um die Beziehung zwischen einem Text und anderen Texten. In Bezug auf Hypertexte spricht Huber von Intertextualität nur dann, wenn auf Knoten anderer Hypertexte mittels externer Links verwiesen wird. Direkte hypertextspezifische Intertextualismen nennt er Links zu anderen Hypertexten (Huber 2002, 71). Intertextualität im Hypertext kann sowohl eine lokale (innerhalb der jeweiligen Hypertextstruktur), als auch eine globale Dimension haben (sie drückt die Beziehung von bestimmten Hypertexten einer Website mit anderen Hypertexten und Webseiten aus). Die Intertextualität in hypertextuellen Strukturen lässt sich auf zwei Ebenen betrachten: Auf Hypertext- und auf Textsortenebene (genauer: Hypertextsortenebene). Deswegen unterscheide ich Intertextualität als Ausdruck der Beziehung und Abhängigkeit zwischen zwei konkreten Hypertexten und Intertextualität zwischen zwei verschiedenen Hypertextsorten. Die Hypertextsortenintertextualität widerspiegelt die Beziehung der Hypertextsorten auf einer Website und ihre Relation mit Textsorten (z.B. anderen gedruckten Unternehmenspublikationen wie Kunden- oder Mitarbeiterzeitungen) oder Hypertextsorten, die außerhalb der Website liegen. Da die Intertextualität auch ein Ergebnis der bewussten Entscheidung des Senders ist, was im Hypertext besonders sichtbar ist, sollte man bei ihrer Analyse ihre pragmatische Bedeutung in Betracht ziehen. Die bewusste Verknüpfung der Knoten sieht man z.B. in der Verlinkung der Knoten *Geschichte der Firma* und *unsere Erfolge*, wo sich die Intention des Senders auch auf die explizite Darstellung der argumentativen Muster bezieht. An diesem Beispiel sieht man, wie verknüpft die Intertextualität und Intentionalität miteinander sind. Ein weiteres Argument dafür ist auch der Zusammenhang der Hypertexte auf Unternehmenswebsites mit den außertextlichen Handlungen des Empfängers (z.B. Aktivieren eines Bestellformulars, Bestellung eines Produktes, zu dem der Leser aus der Rubrik *Produkte* gelangt ist). Das außertextliche Handeln des Empfängers ist eine

direkte Konsequenz der sprachlichen Handlung des Senders (auf Hypertext- und Linkebene) und der Navigation und Rezeption des Hypertextes von dem Empfänger. Der Sender aktiviert strategisch durch verbale und nonverbale Mittel intertextuelle Verknüpfungen, die die Aufmerksamkeit des Empfängers lenken (z.B. auf andere Hypertextsorten). Die Mittel können jedoch diese intertextuellen Verknüpfungen nur signalisieren und vom Empfänger wahrgenommen werden, aber er muss ihnen nicht folgen.

Das Betrachten der Textualitätskriterien hat eine praktische Bedeutung für empirische Untersuchungen der hypertextuellen Kommunikation. Sie können helfen, Beschreibungskategorien und ihre Relevanz für die Analyseschritte zu ermitteln. Bei der Beurteilung einzelner Hypertextsorten ist zu erwägen, inwieweit es angebracht und technisch realisierbar ist, die Leser in die Untersuchung miteinzubeziehen. Das gilt bei dem Kriterium der Akzeptabilität, das bei verschiedenen Hypertextsorten eine unterschiedliche Rolle spielt [z.B. Rubrik Produkte (unsere Produkte, unser Angebot usw.) und Gästebuch]. Schütte betont, dass es wichtig ist, bei der Analyse der Hypertexte mindestens zwei Bezugsgrößen in den Blick zu nehmen: Zum einen den Gesamthypertext, zum anderen seine einzelnen Informationseinheiten resp. Knoten (vgl. Schütte 2002, 101).

4. Struktur

Für die Firmen gehören die Unternehmenswebsites zum Standardkommunikationsmittel. Weniger deutlichen Standardcharakter weisen die Strukturen der Websites auf. Generell lässt sich die Makro- und Mikrostruktur einer Website unterscheiden. Die Mikroperspektive umfasst u.a. die sprachliche Realisierung, rhetorische Mittel, Argumentationsschemata, einzelne illokutive Akte. Die Makroebene betrifft die Struktur der gesamten Website, ihre Teile (Knoten) und Verbindungen zwischen ihnen. Folgende Grundmodule treten auf den Unternehmenswebsites auf: Homepage, Begrüßung, Inhaltsverzeichnis mit Verweisen auf der Homepage, Titelüberschriften, Banners, Navigationsfelder, Bilder, Grafiken, Animationen, E-Texte, Logo, Angaben zum Sender und Sponsoren. Diese Elemente müssen jedoch nicht gemeinsam vorkommen. Unterschiede bezüglich Aufbau der Unternehmenswebsites betreffen Prä-Homepages, Leitseiten, Leit-Inhalts-Seiten (Schütte 2002), Typen der Homepages, Zahl und Umfang der Hypertextsorten, obwohl sich hier einige Konventionen herausgebildet haben. Jakobs sieht Hypertextvorkommen zuerst als funktional-thematische kommunikative Ganzheiten. In Bezug auf Unternehmenswebsites zählt Jakobs folgende Bausteine auf:

- funktional systembezogene Bausteine dienen der Orientierung oder dem sich Bewegen in der Ganzheit, z.B. die als Homepage bezeichnete Einstiegsseite, Überblicksseiten oder Suchmasken,

- funktional aufgabenbezogene Bausteine erlauben den Vollzug einer nicht-sprachlichen Handlung, z.B. Bestellformulare und Download-Seiten,
- funktional interaktionsbezogene Bausteine ermöglichen die Interaktion mit anderen Personen, z.B. „Kontakt“, E-Mail, Foren, Gästebuch,
- thematisch bestimmte Bausteine bringen spezifische Inhalte ein: Geschäftsbericht, Stellenbörse, FAQ (Frequently Asked Questions), Produktpräsentation, Mission Statement, Archiv, Pressespiegel, Spiele u.a. (Jakobs 2003, 237).

Ob der Status der Bausteine Hypertextsortencharakter hat oder von einem übergeordneten Ganzen abhängt, ist nicht immer leicht zu bestimmen (z.B. FAQ) (vgl. Jakobs 2003, 237). Ich stimme mit Jakobs überein, dass die Kategorie Zweck die wichtigste Größe des Handlungstyps *Hypertextsorte* ist. Sie sollte ermöglichen, Hypertextsorten als funktional-thematisch bestimmte Ganzheiten zu erkennen und anhand ihrer Merkmale gegen andere abzugrenzen (vgl. Jakobs 2003, 239). Da die Hypertextsorten keine festen Formen haben und „in Bewegung“ sind, bedürfen sie genauerer Untersuchungen, was ihre Struktur, Inhalt, Textmuster angeht. Dieser Perspektive ist auch bei der Betrachtung der Unternehmenswebsites als Struktur von Sprechakten Rechnung zu tragen. Bewusst spreche ich hier nicht von einer Abfolge der Sprechakte, denn sie trifft auf lineare Texte zu. Zu untersuchen sind hier durch den Autor geplante Varianten der Sprechaktdistribution, andererseits leserorientierte Analysen der Sprechaktrezeption.

Die Komplexität der Unternehmenswebsites resultiert nicht nur daraus, dass der Sender über ihre Form und ihren Inhalt, ihre Grundstruktur und die Struktur einzelner Hypertextsorten entscheidet, sondern auch daraus, dass alle Gestaltungselemente miteinander verknüpft und strategisch geplant werden. Diese Entscheidungen trifft der Sender auf verbaler Ebene (Wortschatz, Konventionen, rituelle Formen usw.), nonverbaler Ebene (Animationen, Bilder, Filme usw.), paraverbaler Ebene (Typographie), Navigationsebene (Struktur der Links, ihre semantischen und pragmatischen Eigenschaften). Diese Ebenen sollte auch die linguistische Analyse der Unternehmenswebsites berücksichtigen, weil die Entscheidungen des Senders auf allen Ebenen die Funktion der Website beeinflussen.

5. Funktion

Hypertexte sind im Vergleich zu den linearen Texten funktional komplexer. Sie können multifunktional sein (sowohl auf Website-, als auch auf Knotenebene). Das gesamte Netz, ganze Websites bilden einen spezifischen Kontext für jedes Modul. Anders als beim traditionellen Text sollte man hier die Grenzen eines Hypertextes betrachten. Der Begriff der Grenze spielt bei der Ermittlung der Funktion der Hypertextsorten eine wichtige Rolle. Sie ist nur relativ und im Rahmen einer konkreten Hypertextstruktur (z.B. Website) oder eher eines Knotens

zu verstehen. Der hohe Intertextualitätsgrad verunmöglicht es, klare Grenzen der Hypertexte zu bestimmen. Andererseits gewinnt dadurch der Hypertext an Dynamik und Interaktionspotential. In der Frage nach der Texthaftigkeit der Hypertextprodukte stellt das WWW nach kommunikativ-funktionalen Kriterien keinen singulären Text dar (vgl. Huber 2002, 21), denn man kann ihm keine gemeinsame kommunikative Funktion oder ein einheitliches Thema zuschreiben. Man kann, meiner Meinung nach, nicht immer davon ausgehen, dass die einzelnen Hypertexte (Knoten) ein Thema und eine Funktion haben. Die Unternehmenswebsites enthalten nämlich auch Webseiten, die mehr als ein Thema und eine Funktion repräsentieren. Das sieht man z.B. bei der Rubrik *Produkte* in der Navigationsleiste, wo neben der Präsentationsfunktion auch die Kontakt-, Obligations-, Informations- oder Überzeugungsfunktion realisiert werden können. Auf einer Homepage findet man Gestaltungselemente, die Überzeugungsfunktion haben (z.B. Slogans, persuasive Äußerungen), die zum Kaufen oder Bestellen animieren, zum Kontakt einladen, zum Handeln überzeugen wollen. Ein anderes Beispiel ist die Rubrik *über uns*, wo der Leser mehrere Themen findet, die nur indirekt mit der Selbstdarstellung zu tun haben (z.B. Rubrik: *Wie kann man uns erreichen?*). Solche Hypertexte sind nur beschränkt als kohärent zu beschreiben. Die kommunikative Praxis zeigt, dass es durchaus Hypertexte gibt, die nicht ganz den Brinkerschen Textkriterien entsprechen, trotzdem aber nach textlinguistischen Kategorien beschreibbar sind. Die Funktion einer Website ist also nicht einer einzelnen Webseite oder Homepage zu entnehmen. Die Ermittlung der Funktion von Unternehmenswebsites darf nicht nur die Homepageebene in Betracht ziehen. Die Funktion einer Website ist nicht die Summe aller Funktionen, die mittels verschiedener Webseiten realisiert wird. Ich bin der Meinung, dass die Ermittlung der Funktion auf der Analyse der Teilfunktionen beruhen sollte. Diese Analyse sollte auch bei jedem Unternehmen separat durchgeführt werden, denn die Funktionen der jeweiligen Websites sind bei Unternehmen individuell. Die gleichen Hypertextsorten können nämlich verschiedene Teilfunktionen realisieren. Aus der Tatsache, dass die Hypertextsorten verschiedener Unternehmen gleich bezeichnet werden, kann man nicht den Schluss ziehen, dass sie auch in funktional-kommunikativer Hinsicht identisch sind. Auf der Webseite *Geschichte* von der Firma *ATM* finden wir andere Inhalte und eine andere Struktur (*Korzenie, Dział PP, Internet, Integracja systemowa, Nowy profil, Debiut giełdowy*) als bei der Firma *Best*, die auf ihrer Website *Geschichte* nur chronologisch einige Daten aus der Unternehmensgeschichte auf einer Seite präsentiert. Zu betonen ist auch die Rolle des Aussehens des Textes bei der Ermittlung der kommunikativen Funktion. Bei traditionellen Texten trägt oft ihr Aussehen eine Information über deren Funktion oder sie erleichtert es, diese Funktion zu ermitteln. Dadurch wird die Aufnahme des Textes unterstützt. Auf einer Website spielen in dieser Hinsicht vor allem grafische Elemente eine Rolle.

6. Schlussbemerkung

Die obigen textlinguistischen Überlegungen zu funktional-kommunikativen Aspekten der Unternehmenswebsites sollten konsequent und systematisch fortgesetzt werden. Sie können einerseits die Spezifik der hypermedialen Unternehmenskommunikation erläutern und andererseits auch als Grundlage der zukünftigen Klassifikationsversuche branchenspezifischer hypertextueller Strukturen wie Websites und Hypertextsorten dienen.

Bibliographie

- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- De Beaugrande, Robert-A./ Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Fix, Ulla/ Poethe, Hannelore/ Yos, Gabriele (2001): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen.
- Hammwöhner, Rainer (1993): *Kognitive Plausibilität: Vom Netz im (Hyper)Text zum Netz im Kopf*. In: Nachrichten für Dokumentation 44. S. 23-28.
- Hammwöhner, Rainer (1997): Offene Hypertextsysteme. Das Konstanzer Hypertextsystem (KHS) im wissenschaftlichen und technischen Kontext. Konstanz.
- Huber, Oliver (2002): Hyper-Text-Linguistik. TAH: Ein textlinguistisches Analysemodell für Hypertexte. Theoretisch und praktisch exemplifiziert am Problemfeld der typisierten Links von Hypertexten im World Wide Web. München.
- Jakobs, Eva Maria (2003): *Hypertextsorten*. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 31, H. 4. S. 232-252.
- Sandig, Barbara (1978): Stilistik, Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung. Berlin, New York.
- Schröder, Thomas (2003): Die Handlungsstruktur von Texten. Tübingen.
- Schütte, Daniela (2002): Homepage im World Wide Web. Eine interlinguale Untersuchung zur Textualität in einem globalen Medium. Frankfurt am Main.

Das Wort und seine Veränderungen in der Sprache der Zeitungen

1. Das Wort und die Zeitung

Das Wort in der Zeitung widerspiegelt die aktuellen Tendenzen im gesellschaftlichen Leben. Es variiert, es entwickelt sich ständig. Die Politiker, manchmal sogar die Journalisten selbst, tragen dazu bei, dass eine lexikalische Einheit in einem ganz neuen Kontext gebraucht werden kann. Man kann von den Veränderungen im Gebrauch eines Wortes oder sogar seiner Wortbedeutung sprechen.

Das Anliegen dieses Beitrages liegt in der näheren Betrachtung der erwähnten Veränderungen anhand von einigen konkreten Beispielen, die aus den Nachrichten, hauptsächlich über Politik deutschsprachiger Zeitungen stammen.

1.1. Einige Bemerkungen zum Wesen der Pressesprache

Zu Beginn stelle ich mir die grundsätzliche Frage nach dem Wesen der Pressesprache, da ich die lexikalischen Einheiten gerade anhand von der Sprache, die in der Presse verwendet wird, untersuche. Lüger versteht das Wesen der Pressesprache als „einen relativ einheitlichen, abgrenzbaren Sprachgebrauch“, weiter spricht er von zahlreichen gemeinsamen Merkmalen, vor allem hinsichtlich der Produktionsbedingungen und Mitteilungsabsichten, die durchaus für die Beibehaltung eines Oberbegriffs „Pressesprache“ sprechen können, wenn auch nicht im Sinne eines in dieser Hinsicht homogenen sprachlichen Systems (Lüger 1995, 14). Der springende Punkt in der Definition von Lüger ist für mich die Tatsache, dass die Pressesprache lexikalisch kein homogenes System bildet. Wir sprechen von einer deutlichen Tendenz der Durchsickerung der Fachwörter in die Pressesprache, wo sie mit vielen Neologismen, Internationalismen oder Euphemismen zusammentreffen.

1.2. Zum Wesen der Sprache der Politik

In der Pressesprache wird auch der spezielle Wortschatz der Politik sichtbar. So kommen wir zur Sprache der Politik. Ich verstehe das Wesen der politischen Sprache

in Anlehnung an die Theorie von Walther Dieckmann, der bei der Definition der politischen Sprache zwischen der Anwendung der Sprache der Politik und den speziellen Wortschatz unterscheidet. „Den politischen Wortschatz bilden politikeigene Sprachformen, die einen Bestand von Wörtern ausmachen, der innerhalb des Gesamtwortschatzes den Sachbereich Politik benennt und sprachlich gliedert“ (Dieckmann 1969, 57).

Der Begriff des politischen Wortschatzes schließt dabei einen breiten Anwendungsbereich ein. Die Politik umfasst ja fast alle Gebiete unserer gegenwärtigen Gesellschaft. Wir können in diesem Zusammenhang von der Sprache des Parlaments, des Gesetzes, der politischen Parteien, der einzelner Politiker oder aber von den einzelnen Politikbereichen selbst, wie Außen-, Wirtschafts- oder Innenpolitik sprechen. Der Umfang des politischen Wortschatzes ist wirklich sehr breit und mehrschichtig.

Der Wortschatz in den heutigen Medien ist mehrschichtig, wie aus den oben erwähnten Definitionen der Pressesprache sowie der Sprache der Politik hervorgeht. „In allen Zeitungen findet man das gesamte Repertoire des öffentlich gebrauchten Sprachgebrauchs für einen gegebenen Sachverhalt“ (Dieckmann 1985, 28).

Der politische Wortschatz stellt eine der wesentlichsten sprachlichen Gruppen in den gegenwärtigen Zeitungen dar, wobei ich keinesfalls die Pressesprache mit der Sprache der Politik gleichstellen möchte. Die Presse und der darin vorkommender Wortschatz bietet uns jedoch eine Art Spiegel worin wir die bedeutendsten Veränderungen und Tendenzen im Leben einer lexikalischen Einheit beobachten können.

Man muss sich dabei jedoch einer wichtigen Tatsache bewusst werden: in der Sprache der Politik, die in der Presse dargestellt wird, kommt nicht nur die Sprache der Politiker, aber auch die Sprache des politischen Journalismus vor. Es ist schwierig, eine klare Abgrenzung zwischen diesen beiden Varietäten zu treffen. „Sofern Politik ein öffentlicher Prozess ist, ist sie (die Sprache der Politik) in ihren Kommunikationsformen entscheidend bestimmt durch die journalistische Präsentation“ (Burger 1990, 266). Ähnlich denkt Dieckmann (Dieckmann 1985) bei seiner Aufteilung in die *direkte Redewiedergabe* (direkte Rede) und die *indirekte Redewiedergabe* (indirekte Rede) und die Redeberichte an die Tatsache, dass die Zeitungen die Nachrichten auf Grund der Äußerungen der Politiker oder Institutionen bilden.

Die Zeitungen wiederholen also die Wahl der Wörter z. B. der Politiker. Manchmal sind das jedoch die Zeitungen, die selbst ihre Benennungen der Sachverhalte bilden.

2. Zur Vielfalt der lexikalischen Einheiten in der Presse

Kommen wir jedoch auf die verschiedenen Gruppen der lexikalischen Einheiten zurück.

In der Presse finden wir neben den Fachwörtern auch viele Neologismen, Internationalismen oder aber auch viele Schlagwörter und Euphemismen. Das Schlagwort wird nicht selten in Prozessen der politischen Meinungsbildung gebraucht. Ein Wort

kann in einer Schlagwortfunktion vorkommen, aber nicht nur, es kann zum Beispiel auch zum Vokabular der Fachsprachen gehören. Nach Dieckmann zählen wir zu den Schlagwörtern die Ausdrücke, die in vielen Ideologien vorkommen können wie *Freiheit, Fortschritt, Demokratie*. Alle diese Wörter zeichnen sich durch ein hohes Maß an Verallgemeinerung, Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit aus.

Militarismus – wurde aus dem französischen *militarisme* Ende der 60. Jahre des 19. Jahrhunderts übernommen. In Frankreich wurde Militarismus als abwertendes Schlagwort verwendet, vor allem im Zusammenhang mit der Kritik des bewaffneten Friedens unter Napoleon dem Dritten.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird diese sehr unscharfe und vieldeutige lexikalische Einheit auf die „meist als unangemessen empfundene Überbewertung des Militärischen im Staat, Politik und Gesellschaft abgehoben. Militarismus zeichnet Einstellungen, Denk- und Handlungsweisen, die das politische und gesellschaftliche Leben eines Volkes militärischen Gesichtspunkten und Grundsätzen unterordnen oder aber als entsprechende Prinzipien der Organisation und Machtverteilung in Gesellschaftssystemen bezeichnen, wo das Militär eine dominierende Rolle spielt“ (Strauss/Hass/Harras 1988, 248).

Im politischen Sprachgebrauch wird *Militarismus* meist als Schlagwort mit stark negativer Wertung verwendet, vor allem auf politische Phänomene auf Seiten des ideologischen Gegners. Wie bereits erwähnt, *Militarismus* kann zu einem Internationalismus, im politischen Sprachgebrauch zu einem Schlagwort gezählt werden. Das Wesen dieser lexikalischen Einheit ist durch ein hohes Maß an Unschärfe und Verallgemeinerung gekennzeichnet. Die genannten Eigenschaften hängen mit der Tatsache zusammen, dass *Militarismus* aus einer anderen Sprache entlehnt wurde.

Mitläufer wird heute meist mit einer negativen Wertung verwendet. Als Synonyme für *Mitläufer* gelten zum Beispiel Sympathisant, Anhänger oder Konformist.

Dieser Ausdruck ist bereits seit dem 17. Jh. im allgemeinen Sprachgebrauch üblich. Seinen politischen Nebensinn gewann er im Rahmen der Entnazifizierung in den Fünfzigern. Von der Entnazifizierung betroffene Personen wurden in fünf Kategorien eingestuft: Hauptschuldige, Belastete, Mitbelastete, Mitläufer und Entlastete, wobei Personen, die als Mitläufer und Entlastete eingestuft wurden, als entnazifiziert galten. Obwohl *Mitläufer* als Personen, die amnestiert und entnazifiziert galten, wird dieser Ausdruck in der gegenwärtigen Presse sehr negativ verwendet.

Die lexikalische Einheit *Präsenz* wird oft mit einem determinierenden Adjektiv „militärische Präsenz“ in verschiedenen Sprachkorpora gebraucht. Nach dem Lexikon zur Sicherheitspolitik (Lutz 1980, 285) wird *Präsenz* als Anwesenheit von einsatzbereiten, voll ausgerüsteten und ausgebildeten Verbänden im vorgesehenen Operationsgebiet definiert. Was genau die Anwesenheit der einsatzbereiten Verbände in sich beinhaltet, wird nicht beschrieben. Die eigentliche Bedeutung wird verschleiert, man könnte sogar sagen, verschönert.

In diesem Fall handelt es sich um einen Internationalismus, man könnte jedoch auch von einem Euphemismus oder einem Schlagwort in seiner verschleiernenden Funktion sprechen.

Im Zusammenhang mit der lexikalischen Einheit *Intervention* werden mehrere Bedeutungen sichtbar. Nach Duden wird es einerseits als das ermittelnde Eingreifen in ein Geschehen, in einen Streit verstanden, im Sinne für jemanden oder gegen etwas intervenieren. Im Bereich der Politik wird *Intervention* als eine protestierende Einschaltung in bestimmte Vorgänge oder als eine aktive Einmischung von einer Regierung eines Landes in die Angelegenheiten eines anderen Staates erklärt. Im folgenden Satz:

Die Bundeswehr darf nicht im Kontext klassischer Intervention eingesetzt werden (DWDS, Stichwort: Intervention).

wird die Verbindung *klassische Intervention* in Zusammenhang mit der Bundeswehr gebracht, es sagt jedoch nichts darüber aus, ob man sich unter der *Intervention* eine militärische Aktion vorstellen soll oder nicht. Sollen wir unter *Intervention* ein ermittelndes Eingreifen in ein Geschehen oder eine protestierende Einschaltung in bestimmte Vorgänge verstehen? Was das determinierende Adjektiv *klassisch* bedeutet, ist dem Beispielsatz nicht zu entnehmen. Bei dem Schlagwort *Intervention* macht sich eine Tendenz zum Gebrauch eines Fremdwortes anstelle von einem deutschen Wort bemerkbar. Es wird dabei ein eindeutiges Ziel verfolgt: „Desinformation ist wichtiger als eine präzise Benennung“ (Dieckmann 1964, 112).

Intervention klingt nämlich viel unschuldiger als Einmischung, Einschaltung in die Angelegenheiten eines anderen Staates oder aber sogar als Einmarsch der militärischen

Truppen in ein fremdes Land. In der tschechoslowakischen sprachlichen Landschaft wird nämlich *Intervention* oft mit Einmarsch der Armeen der Länder des Warschauer Paktes im Jahre 1968 verbunden.

3. Schlussfolgerungen

Zum Schluss lässt sich sagen, dass die lexikalischen Einheiten in der Sprache der gegenwärtigen Presse einer ständigen Veränderung unterzogen werden, sei es negativer Sprachgebrauch eines ursprünglich als positiv konnotierten Wortes, sei es die Gewinnung eines politischen Nebensinnes. Eine klare Tendenz zur Verschleierung der Sachverhalte wird deutlich und der damit zusammenhängende Gebrauch von sehr unscharfen und verallgemeinerten lexikalischen Einheiten sowie von vielen Entlehnungen aus anderen Sprachen und vielen Internationalismen.

Bibliographie

Burger, Harald (1990): Sprache der Massenmedien. Berlin.

Dieckmann, Walther (1964): Information und Überredung. Zum Wortgebrauch der politischen Werbung in Deutschland seit der französischen Revolution. Marburg.

- Dieckmann, Walther (1969): Sprache der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. Heidelberg.
- Dieckmann, Walther (1985): *Konkurrierender Sprachgebrauch in Redeerwähnungen der Presseberichterstattung*. In: Wirkendes Wort 35. S. 309 – 328.
- DWDS =Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh. DWDS, Berlin- Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, [http: //www.dwds.de](http://www.dwds.de).
- Lüger, Heinz-Helmut (1995): Pressesprache. Tübingen.
- Lutz, Ernst (1980): Lexikon zur Sicherheitspolitik. München.
- Strauss, Gerhardt/ Hass, Ulrike/ Harras, Gisela (1988): Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist. Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin, New York.

Intertextuelle Montagen, Mischungen und Metamorphosen von Textsorten in Werbetexten

1. Einleitung

Seitdem die bulgarische Semiologin Julia Kristeva den Begriff der *Intertextualität* in die wissenschaftliche Debatte eingeführt hat¹, unterlag er mannigfaltigen definitorischen Abwandlungen, so dass Kristeva selbst den Terminus Intertextualität (IT) wegen seiner interpretatorischen Ausweitung und inflationären Verwendung aufgegeben hat. Auch heutzutage scheinen viele referentiell gekennzeichnete Erscheinungen immer noch unter die Kategorie der IT subsumiert zu werden, obwohl seit ungefähr einem Jahrzehnt ein anderer Begriff *Diskurs* zum beliebten (philologischen) Forschungsobjekt geworden ist. Abgesehen von der Frage des Diskurses, dem die Relationen der IT zugrunde liegen, konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die zuletzt genannten intertextuellen Relationen in der Printwerbung. Um eine begriffliche Verschwommenheit zu vermeiden, sei die für die Textsorte ‚Printwerbung‘ erarbeitete Definition der IT angeführt:

„Intertextualität ist eine topo-, typo- und/oder perigraphisch markierte Eigenschaft eines Textes und konstituiert sich durch eine typologisch und/oder thematisch motivierte Beziehung eines materialisierten, mono- oder multikodalen Folgetextes auf seinen diachronen, mono- oder multikodalen Prätext oder eine Gruppe von Prätexten. Die Formen und Funktionen der Intertextualität sind an ihrer objektiven Wahrnehmbarkeit und Interpretierbarkeit in der realen Textsituation und nicht primär an den kognitiven, wissens- und erfahrungsgeleiteten Leistungen des Textproduzenten und -rezipienten zu bestimmen. Die Intertextualität als Werbestrategie steht in Abhängigkeit vom prätextuellen Wissenspotential des Textrezipienten und kann zur unterschiedlichen Identifizierung und Rekonstruktion des Prätextes und der intertextuellen Referenz führen, was aber das Zustandekommen der Intertextualität nicht beeinträchtigt. Für die Werbung der Printmedien gilt darüber hinaus unter den gleichen Bedingungen der objektiven Wahrnehmbarkeit, Interpretierbarkeit und semiotischen Erweiterung eine Beziehung zwischen dem synchron eintretenden

¹ Vgl. Kristeva (1967, 1968).

Paralleltext in oder außerhalb des Werbeexemplars und dem anderen Paralleltext ‚Werbung‘ ebenfalls als intertextuell“ (Opiłowski 2006, 47f.).

Die Untersuchung der Textbeziehungen in der Printwerbung geht von der *textzentrierten Auffassung von IT* aus. Dies bedeutet, das Vorhandensein von bestimmten Texten und Textsorten nicht durch rezeptive Erkennbarkeit zu bedingen, sondern die IT aus der Struktur eines vorliegenden Werbetextes zu entnehmen. So wird eine intertextuelle Referenz in einer Anzeige wahrnehmbar gemacht, d.h. durch Position, Größe, Schriftart, Farbe und graphematische Zeichen des Textes markiert, und damit kann sie auch interpretiert werden.

Es fällt die *semiotische Erweiterung* der intertextuellen Relationen auf, die nun nicht nur für sprachliche Objekte gültig sind, sondern ebenso den bildlichen Quellen als Referenzobjekten Rechnung tragen. Einer solchen Perspektive liegt die Textauffassung von Posner (1991, 46) zugrunde, der dem multikodalen Text die Merkmale eines absichtlich vollzogenen Artefaktes und eines in der jeweiligen Kultur konventionalisierten, funktionalen und signifikativen Instrumentes zuschreibt.² Für die Textsorten im Bereich der typologischen IT bedeutet dies eine gleichmäßige Einbeziehung der sprachlichen und bildlichen Textkonstituenten. Die Textsorten als „begrenzte Mengen von Textexemplaren mit spezifischen Gemeinsamkeiten“ (Heinemann 2000, 19) korrespondieren unter dem genannten Aspekt mit dem globalen Textmuster, das durch einzelne lokale Textmuster (Funktions-, Situations-, Strukturierungs-, Formulierungs- und Themenmuster) gebildet wird. In den erwähnten lokalen Textmustern lassen sich die Textsorten voneinander abgrenzen und beschreiben. Deshalb werden sie für die Analyse der typologischen Interaktionen von Textsorten herangezogen.

Gemäß dem oben festgelegten IT-Begriff referieren Werbetexte einerseits auf typologische Textsorten und andererseits auf Thematik von bestimmten Einzeltexten. Dementsprechend untergliedert sich die IT in den typologischen und thematischen Typ. Da sich der vorliegende Beitrag der typologischen IT zuwendet, werden im Weiteren ihre drei Formen Textmustermontage, -mischung und -metamorphose näher betrachtet. Die Textsorte, auf die sich ein Werbetext als konkreter Vollzug der Textsorte ‚Werbung‘ bezieht, fungiert als ein typologischer Prätext. Auf der textsortenspezifischen Ebene übernimmt die Werbung dann die Rolle des typologischen Folgetextes, woraus sich ein intertextuelles Textpaar *Prätext und Folgetext* ergibt.

2. Typologische Intertextualität

Im Spielraum der typologisch motivierten IT werden evaluierende Referenzen berücksichtigt, d.h. funktionale Interaktionen von zwei (oder mehreren) Textsorten in einem aktualisierten Gesamttext. Die *konventionalisierte typologische Intertextualität* (vgl. Holthuis 1993, 54) erweist sich als Zuordnungsinstanz eines bestimmten Textes

²In einer anderen Arbeit erweitert Posner (1992, 4) die IT direkt auf unterschiedliche Zeichenkomplexe.

zu seinem globalen Muster und bietet eine Interpretationsmatrix für einzelne Textsorten im intertextuellen Verhältnis an. Auf dieser Basis vollzieht sich die *typologische Intertextualität zwischen Textsorten* (vgl. Opiłowski 2006, 160). Im intertextuellen Werberahmen etablieren sich die Textsorten als Einzeltexte ohne diachronische Bekanntheit, weil nur normative Textstrukturen diachronisch fixierte Größen sind. Wenngleich sich Rehbein (1983), Sandig (1989), Adamzik (1994), Fix (1997) und Janich (2003³, 174ff.) der typologischen IT zwischen Textsorten in den Werbetexten zuwenden, sind die Definitionsversuche zu allgemein, um eine bestimmte Klassifikation aufzubauen und einzelne Formen voneinander abzugrenzen.³ Somit wird im Folgenden ein Versuch der definitorischen Beschreibung und empirischen Analyse der typologischen Formen von IT unternommen.

2.1. Textmustermontage

Die Textmustermontage beruht auf der typologisch *verträglichen Interaktion* der Textsorte ‚Werbung‘ mit einer anderen Textsorte in einem aktualisierten Werbetext. Das bedeutet, dass einzelne lokale Textmuster der Strukturierung, der Formulierung, des Themas und der Funktion von Werbung und Prätext miteinander im werblichen Textganzen kooperieren:

„[...] ii) In dieser Beziehung werden keine konträren und unterminierenden, sondern typologisch kompatible und unterstützende Interaktionen zwischen lokalen Textmustern des Prätextes und Folgetextes erzeugt.

iii) Der Folgetext nimmt keine expliziten Änderungen am Prätext vor, lässt seine eigene ursprüngliche und textmusterspezifische Umsetzung bestehen und macht den Prätext zum Teil der werblichen Themenstruktur.

iv) Um eine strukturelle Werbedetermination und einen typologischen Konflikt zu vermeiden, erfolgt die *punktueller Einbettung* des Prätextes an die Stelle der Schlagzeile, des Werbebildes oder des Haupttextes. So fungiert der Prätext als *strukturelle Hypotextsorte* und der Folgetext als *strukturelle Hypertextsorte*“ (Opiłowski 2006, 161).

Die Abb. 1 illustriert die Textmustermontage, d.h. den Bezug der Anzeige zur Textsorte ‚Liebesbrief‘, der als *strukturelle Hypotextsorte* mit *punktuellem Einbettung* an der Stelle des Werbebildes erscheint. Bei dieser Interaktion von Textsorten gibt die Werbung die deklarativ-appellative Textfunktion, die Strukturierung mit Anredeform, den Appelltext als Liebeserklärung und den Sendernamen sowie auch die sprachlich-reimende und visuelle Formulierung des Prätextes wieder. Hinzu kommen die originale Schriftart und Schriftgröße sowie die textsortenspezifische Themendomäne ‚Liebe‘ mit ihrem persuasiv-überredenden Charakter. Die Übernahme des Trägermediums, d.h. das karierte Heftblatt, spielt auch eine relevante Rolle, weil es zur schulischen Schriftart passt. Diese aktualisierten Textmuster des Liebesbriefes

³ Unter den genannten Beiträgen zur IT fokussiert Fix (1997) die typologische IT und unterscheidet drei typologische IT-Formen: Textmustermontage, Textmischung und Musterbruch.

schreiben sich in die Werbung ein und bewirken keine normative Inkongruenz mit der werblichen Hypertextsorte.

Die Werbeschlagzeile „Echte Männer dichten besser“ erhellt nun die Zweckmäßigkeit der Bezugnahme auf den Liebesbrief und markiert, rezeptiv gesehen, eine Verbindungsstelle zwischen dem typologischen Prätext und dem Werbetext. Die Gegenüberstellung der amateurhaften Dichtung mit dem Werbeprodukt, d.h. mit handwerklichen Werkzeugen, ergibt eine überraschende Doppeldeutigkeit des Wortes „dichten“, einmal als rhetorische Dichtkunst und zum anderen als handwerkliche Arbeit. So vollzieht sich ein interner *Diskurswechsel*, der die Witzigkeit durch die Wortpolysemie in zwei, zugleich präsenten Kontexten verursacht und folglich das rezeptive Gefallen nach sich zieht. Dabei modifiziert der Werbetext die lokalen Textmuster des Prätextes nicht.

Ein relevantes Merkmal ist dabei diese *Funktionalität*, die sich in einzelnen Funktionen des Werbetextes mit intertextuellen Bezugnahmen ausdrückt (vgl. Opiłowski 2006, 59ff.). Das gesamte Raster solcher Funktionen baut sich auf einigen Bereichen auf: Ein textzentrierter Bereich bei der Funktion der *Ästhetisierung* (kreative, dia-logische und dabei unterminierende Beziehungen zwischen Prätext und Folgetext auf der Form- und Inhaltsebene) und bei der Funktion der *Textkonstitution* (normative und inhaltliche Äquivalenz der jeweiligen Intertexte, z.B. bei der Übersetzung oder bei dem Plagiat), ein Bereich der rezeptiven mentalen Textverarbeitung bei den Funktionen der *Sympraxis* (Intensität der kognitiven Arbeit am Text), der *Verständlichkeit* (Nachvollzug der Werbeinhalte), der *Vorstellungsaktivierung* (visuelle Übermittlung von Werbeinhalten in Form von bildhaften Wortverbindungen und von Bildern) und ein Bereich der hypothetischen perlokutiven Textwirkungen bei den Funktionen des *Behaltens* (perzeptives und rezeptives Behalten des Werbetextes und der Werbebotschaft), der *Akzeptanz* (positives Beurteilen des mittels der intertextuellen Referenz konstruierten Werbetextes), der *Attraktivität* (intellektuelle und/oder unterhaltende Wirkung des Werbetextes), der *Handlungsmotivierung* (sprachlich-bildliches Anregen des Rezipienten zum vom Textproduzenten intendierten Verhalten) und der *Ablenkung*⁴ (zweckgerichtetes Ablenken des Rezipienten von der unmittelbaren Werbehandlung). Über alle genannten Funktionen steht die Funktion der *Persuasion*, weil mit ihrem erfolgreichen Auftreten und Übermitteln der Werbezweck erreicht wird.⁵

⁴Dass eine stringente Zuordnung von Einzelfunktionen zu den genannten Bereichen nicht immer möglich ist, belegt die zuletzt erwähnte Funktion der Ablenkung, die den Bereich der hypothetischen perlokutiven Textwirkungen ebenso umfassen kann.

⁵Die genannten Funktionen bedingen und determinieren untereinander, z.B. die Funktion der Ästhetisierung bewirkt das Erscheinen der Funktion der Attraktivität und der Akzeptanz, weil nahezu jedes originale Abgehen von einem prätextuellen Form- und Inhaltsmuster und dessen kohärentes Anpassen an eine fremde, im ersten Schritt inkompatible werbliche Textwelt eine bei den Rezipienten gut ankommende Texthandlung evoziert. Alle Funktionen kommen den diversen, sowohl typologisch als auch thema-

Die Bezugnahme auf den Liebesbrief bewirkt eine intertextuelle Funktion der *intellektuellen und unterhaltenden Attraktivität*, weil der Rezipient den Zweck der Polysemierung von „dichten“ im Gesamttext nachvollziehen muss und die unerwartete Witzigkeit bei Zusammenstellung von zwei Bedeutungen von „dichten“ empfindet. Dies veranlasst den Rezipienten zur ausführlicheren Lektüre der Anzeige, was die Funktion des *rezeptiven Behaltens* bedeutet und zum Memorisieren und Wiedererkennen des Werbeobjektes beiträgt. Die humorvolle Stimmung kann sich schließlich auf Kaufentscheidungen des Rezipienten übertragen. Deshalb impliziert der intertextuelle Bezug auch die Funktion der *Akzeptanz*.

Charakteristisch für die Textmustermontage ist ein niedriges Niveau der *Dialogizität*, weil dadurch keine typologischen Unstimmigkeiten zwischen Folgetext und Prätext eintreten. Allerdings gibt es die Doppeldeutigkeit von „dichten“, jedoch vollzieht sie sich nicht im Prätext selbst, sondern neben ihm, im werblichen Textkörper.

2.2. Textmuster Mischung

Da bei der Textmuster Mischung einzelne lokale Textmuster des Prätextes und des Folgetextes in eine *typologische Widersprüchlichkeit* geraten und ungewöhnliche und zugleich augenfällige Texträume eröffnen, wendet sich die textlinguistische Forschung nicht selten dieser IT-Form zu. Eins der ersten anschaulichen Beispiele findet sich in Sandig (1986, 201), die eine Anzeige in Form eines enzyklopädischen Artikels anführt. Andere Werbebelege der textmustermäßigen Mischungen, darunter Kontaktanzeigen, lassen sich in Fix (1991, 1997, 1999) verfolgen. Bei Adamzik (1994, 177) wird eine solche Verbindung von Textsorten als ‚Textsortenmaskerade‘ bezeichnet. Für die Textmuster Mischung lege ich eine folgende definitorische Beschreibung zugrunde:

„[...] ii) Die typologische Dialogizität [bei der Textmuster Mischung – R. O.] besteht in der Determination des Strukturierungs-, Formulierungs- und Funktionsmusters des Folgetextes durch den Prätext *und/oder* in der Determination des Themenmusters des Prätextes durch den Folgetext. So kann die Werbung die Struktur, Formulierung und Funktion des Prätextes übernehmen und auch ihr Kommunikat und den Appell in der Themendomäne des Prätextes verankern.

iii) Der Prätext kann sich in die Werbung entweder *punktuell* oder *übergreifend* einschreiben, was den Intensitätsgrad der typologischen Inkompatibilität bestimmt.

iv) Bei der punktuellen Einbettung tritt der Prätext an die Stelle der Schlagzeile, des Werbebildes oder des Haupttextes und fungiert als *strukturelle Hypertextsorte* im Textganzen.

v) Bei der übergreifenden Einbettung oktroyiert der Prätext dem Folgetext ganzheitlich sein Strukturierungs- und Formulierungsmuster auf, so dass er infolgedessen zur *visuellen Hypertextsorte* aufsteigt“ (Opiłowski 2006, 169).

tisch realisierten IT-Formen zu und ihr Vorkommen in einem Werbetext hängt von seiner intertextuellen Umsetzung ab.

Die Zigarettenwerbung in Abb. 2 dokumentiert eine solche typologische Widersprüchlichkeit oder mit anderen Worten eine typologische Dialogizität zwischen Textsorten. Dieses Mal zeichnet sich ein typologischer, dezidiert bildlich konstituierter Prätext Karikatur in die Werbung ein. Im Hinblick auf die Wiedergabe des Prätextes übernimmt die Anzeige formale Elemente der Karikatur wie Freihandzeichnung, eintönige Farbgebung sowie Handschrift und saloppe Ausdrücke im Werbetext, die das Erscheinungsbild der Werbung prägen. Weiterhin herrscht zunächst eine unterhaltende Darstellungsfunktion der Karikatur und eine alltägliche, witzige Themendomäne vor. Die Karikatur determiniert die Anzeige durch die Bildsituation, in der dennoch die Werbung ihre innere Architektonik in Form des Haupttextes, des Slogans und der Produktabbildung aufrechterhält. An dieser Stelle zeigt sich der hohe Grad der Dialogizität. Einerseits prägt die Karikatur die Anzeige durch die formalen und funktionalen Merkmale und andererseits determiniert die Anzeige die Karikatur durch das Thema, d.h. sachliche Produktinformationen im Haupttext (Produktsorte „Mild & Light“ und Zigarettensortiment „Vanille“) und im Slogan (Produktname „Clubmaster“). Obgleich die Karikatur zweifelsohne zur visuellen Hypertextsorte wird, ergibt sich nun aus dem Werbethema eine dominante Werbefunktion mit dem unterhaltenden Charakter.

Es stellt sich nun die Frage, welche Funktionen eine solche Interaktion von Textsorten hat? Es ist hier zunächst die Funktion der *Ästhetisierung* zu nennen. Sie kommt in der attraktiven und umfangreichen Bildlichkeit (*Oberflächenästhetisierung*) und in der Begegnung der werblichen und fiktiven Textwelt (*Tiefenästhetisierung*) zum Ausdruck. Die Bildinszenierung und der nachfolgende Werbetext veranlassen zum intensiven kognitiven Bearbeiten des Textes, damit seine Kohärenz erschlossen werden könnte. Dementsprechend taucht die Funktion der *Sympraxis* auf, die der mentalen Arbeit am Text, an der Sinnherstellung und Rekonstruktion gemischter Textsorten entspringt. Die IT erfüllt hier ebenfalls die Funktion der *unterhaltenden und intellektuellen Attraktivität*, indem sie zunächst eine fiktive und witzige Situation kreiert, den Zeitschriftenleser von der seriösen Umgebung journalistischer Texte ablenkt und im Endeffekt eine persuasiv wirkende Unterhaltung erzielt. Das intellektuelle Ausmaß der Funktion der Attraktivität äußert sich in der Sinnerschließung und Zweckbestimmung des Gesamttextes.

Im Hinblick auf diese Funktionsvielfalt ergibt sich die Textmuster Mischung sowohl für den Textproduzenten als auch -rezipienten als eine anspruchsvolle, kreative und ebenso wirkungsvolle Werbestrategie. Eine Vernetzung von zwei, ursprünglich nicht zusammenhängenden Textsorten überrascht den Rezipienten in seinem Erwartungshorizont, sollte die Akzeptanz auslösen und zu einem Kaufverhalten bewegen. Eine tatsächliche Wirksamkeit dieser und anderer IT-Formen lässt sich offensichtlich anhand von entsprechenden Nachfragen und Beobachtungen eindeutig feststellen. Dennoch weist bereits die Mannigfaltigkeit der intertextuellen Funktionen in einem Werbetext, insbesondere im Vergleich mit Funktionen anderer IT-Formen, auf die über den Werberfolg entscheidende Persuasionskraft eines Werbeexemplars hin. Demgemäß muss

man der Textmuster Mischung eine größere persuasive Intensität und Effizienz als der Textmuster Montage zuschreiben. Darüber hinaus finden visuelle Textsorten, wie z.B. Piktogramme, Bildschirmtexte und Comics,⁶ die schneller und erfolgreicher das menschliche Auge und Interesse als sprachlich kodierte Texteinheiten erreichen, eine immer häufigere Anwendung in der Werbung als im Fall der Montage von Textsorten.

2.3. Textmustermetamorphose

Eine Verfremdung der Werbehandlung und ihre gleichzeitige Durchführung in Gestalt einer anderen Textsorte ist das Ziel der Textmustermetamorphose. Bewirkt wird eine solche Werbestrategie durch den der Werbung anhaftenden Ruf der mangelnden Glaubwürdigkeit, medialen Aufdringlichkeit und des nicht selten anstößigen Inhalts. Deshalb funktionieren andere Textsorten als ‚leise Transportmittel‘ bestimmter Werbeinformationen. Da die Werbung in voller Bildlichkeit einer anderen Textsorte in Erscheinung tritt, kommt sie der *Schleichwerbung* sehr nah. Mit der Metamorphose der Werbung beschäftigt sich Fix (1997, 98), wobei sie jedoch vom *Musterbruch* eines Textexemplars/tokens spricht, das Merkmale eines bestimmten und unbestimmten Textmusters/types aufweist. Adamzik (1994) konzentriert sich demgegenüber auf den Aspekt der werbebezogenen *Verschleierung*: „Als Verschleierungen fasse ich nämlich nur solche ‚Verkleidungen‘ auf, die den Rezipienten darüber täuschen sollen, mit welcher Interaktionssorte er es zu tun hat, die – im Gegensatz zu Maskeraden [Textmuster Mischungen – R. O.] – tatsächlich geeignet sind, Verwechslungen hervorzurufen“ (Adamzik 1994, 178).

Unter Einbeziehung dieser Bemerkungen gilt für weitere Ausführungen die folgende Definition der Textmustermetamorphose:

„i) Das Ziel der Textmustermetamorphose ist die *Verschleierung* oder *beiläufige Durchführung* der Werbehandlung im referentialisierten Prätext (diachrone und externe Perspektive).

ii) Der Prätext spielt deshalb die Rolle der den Folgetext überlagernden Hypertextsorte, während der Folgetext sich als Hypotextsorte erweist.

iii) Die typologische Übergeordnetheit des Prätextes resultiert aus der übergreifenden typologischen Determination des Folgetextes, da alle lokalen Textmuster des Gesamttextes in überwiegendem Maße zum Prätext gehören. In der Außenwerbung folgt der Prätext ebenso diesen Prioritäten und kann darüber hinaus als Textträger mit Gebrauchsfunktion fungieren.

iv) Die typologische Untergeordnetheit der Werbung lässt den expliziten Werbeappell ausblenden und das Werbehandeln in der verfremdeten Gestalt als den objektiven, notwendigen oder beiläufigen Bestandteil des neutral oder positiv konnotierten Prätextes wahrnehmen“ (Opilowski 2006, 184).

⁶ Vgl. die Zusammenstellung sprachlicher und bildlicher Textsorten in der Textmuster-montage und -mischung in Opilowski (2006: 357ff.).

Erwähnung verdient, dass die unter i) angeführte „beiläufige Durchführung“ sich grundsätzlich auf die gedruckte Außenwerbung bezieht. Dies betrifft solche Werbeobjekte, wie z.B. Kalender, auf denen ein Logo, Produkt oder Slogan eines beworbenen Subjektes eingeblendet werden.

Abb. 3 präsentiert eine Metamorphose der Textsorte ‚Werbung‘ infolge ihrer Referenz auf den typologischen Prätext ‚Erfahrungsbericht‘. Die Anzeige nimmt insgesamt die Form des sog. *Testimonials* an, in dem sich eine mit der Produktverwendung zufriedene Kundin über eine Abmagerungskur lobend äußert. Der Erfahrungsbericht realisiert sich als Zeitungsartikel mit üblichen strukturellen Bestandteilen wie Haupttitel, Untertitel, Abbildungen und Einteilung in Spalten und Absätze. Im umfangreichen Haupttext findet sich auf der Formulierungsebene ein verständliches und alltagsnahes Erzählen in der Ich-Form, das den Eindruck der Glaubwürdigkeit wecken soll. Aus funktionaler Sicht realisiert der Prätext die informative und phatische Funktion. Dabei folgt der Gesamttext einem schlichten Argumentationsschema: Zunächst taucht ein Problem (Gewichtszunahme) und danach seine Lösung (die beworbene Abmagerungskur) auf.

Die enge Interaktion des Erfahrungsberichtes und der Werbung bewirkt eine Metamorphose der Werbung. Die Werbehandlung zeigt sich im normativen Gewand des Erfahrungsberichtes, indem sie das funktionale, strukturelle und formale Realisierungsmuster dieses Prätextes übernimmt. Die narrative Themenentfaltung und die mikrostrukturelle Komposition des Prätextes verschleiern die kommerzielle Texthandlung.

Vor diesem Hintergrund scheint interessant zu sein, woran der Gesamttext überhaupt als Werbehandlung erkennbar ist? Neben der vorsätzlich winzigen, in der rechten Ecke platzierten Überschrift ‚Anzeige‘ zeigt sich beim Gutschein rechts unten ein eindeutiger Schalterpunkt zum werblichen Handeln: Der Gutschein wartet nun mit detaillierten Angaben zur Kontaktaufnahme und zum günstigen Produkterwerb auf. Ohne die kleine Überschrift ‚Anzeige‘ und den Gutschein könnte dieses Werbeexemplar als ein redaktioneller Zeitungsratgeber oder Artikel aus der Gesundheitsrubrik verstanden werden.

Der Blick auf das Ziel der Textmustermetamorphose lässt die Grundfunktion der *Ablenkung* des Rezipienten von der textsortenspezifischen Werbeform feststellen. Außerdem werden die Funktionen der *Vorstellungsaktivierung*, *Verständlichkeit* und *Akzeptanz* sichtbar, weil der narrative Textstil und die Bilder in der Anzeige persuasive Vorstellungen über das Produkt und seine Wirksamkeit wecken. Der alltägliche sprachliche Ausdruck trägt zur Verständlichkeit der Werbeaussage bei und zieht die Akzeptanz der persönlichen Geschichte nach sich. Der Gutschein hat zusätzlich die Funktion der *Handlungsmotivierung*, weil er entsprechende Produktangaben liefert und zum Produkterwerb anregt.

Im Vergleich mit der Textmustermontage und -mischung, bei denen die Textsorte ‚Werbung‘ als dominanter Text in Erscheinung tritt, rückt nun der Werbetext

bei der Metamorphose in den Hintergrund und übernimmt aus normativer Sicht die Stelle der Hypotextsorte. Trotzdem erreichen implizit mitgeteilte Produktinformationen ihre angestrebte Wirkung: Die kreierte Geschichte einer zufriedenen Kundin ist selbst ein persuasives Mittel, ein verdeckter Appell, der erst mit expliziten Produktangaben in einem retrospektiven Textverstehen wahrnehmbar ist. Die Leser brechen dank dem persönlichen Erzählen von Erlebnissen, Leistungen und Erfolgen den Rezeptions- und Akzeptanzprozess nicht ab, was nicht selten bei der üblichen Werbeform geschieht. Die Überwindung der stereotypen Gleichgültigkeit oder selbst der Ablehnung der Rezipienten gegenüber den Werbehandlungen vollziehen sich hierbei mittels der intertextuellen Strategie, die die Werbeform negiert, um den Werbeeffect zu sichern.

Alle behandelten intertextuellen Formen funktionieren als einzelne Werbestrategien, weil sie vom Textproduzenten nach einem jeweils spezifischen Plan der Wahl einer Textsorte und ihrer diversen Integration in den Werbetext realisiert werden. Sie stützen sich auf ein umfangreiches Textsortenwissen, das sich in der Korrelation von Werbung mit anderen Textsorten auf deutliche Weise materialisiert. Das Auftreten der bildlichen Textsorten, wie z.B. die besprochene Karikatur in der Textmuster Mischung, spiegelt die Prozesse des *iconic turn* (vgl. Maar/Burda 2004) in der Werbekommunikation wider. Die analysierten IT-Formen sind keine Endstation in der typologischen IT, sondern finden eine ausgebaut Fortsetzung in der typologisch-thematischen IT (vgl. Opiłowski 2006, 287ff.). Dort kommen sie als typologisch-thematische Montage und Mischung vor, bei denen sich diachrone Einzeltexte mit ihren thematischen Motiven und typologischen Merkmalen in die Werbung einfügen und ebenso den persuasiven Aufgaben effektiv dienen.

Bibliographie

- Adamzik, Kirsten (1994): *Zum Textsortenbegriff am Beispiel von Werbeanzeigen*. In: König, Peter-Paul/ Wieggers, Helmut (Hrsg.): *Satz – Text – Diskurs. Akten des 27. Linguistischen Kolloquiums, Münster 1992*. Bd. 2. Tübingen. S. 173-180.
- Fix, Ulla (1991): *Unikalität von Texten und Relativität von Stilmustern*. In: *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*. Bd. 10. Tübingen. S. 51-60.
- Fix, Ulla (1997): *Kanon und Auflösung des Kanons: Typologische Intertextualität – ein „post-modernes“ Stilmittel?* In: Antos, Gerd/ Tietz, Heike (Hrsg.): *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Opladen. S. 97-108.
- Fix, Ulla (1999): *Textsorte-Textmuster-Textmuster Mischung. Konzept und Analysebeispiele*. In: Pérennec, Marie-Hélène (Hrsg.): *Textlinguistik. An- und Aussichten*. Université Lumière etc. S. 11-27.
- Heinemann, Wolfgang (2000): *Textsorten. Zur Diskussion um Basiskriterien des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick*. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen (=Textsorten. Bd. 1.). S. 9-29.
- Holthuis, Susanne (1993): *Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption*. Tübingen.

- Janich, Nina (2003³): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.
- Kristeva, Julia (1967): *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*. In: *Critique* XXIII. S. 438-465.
Dt. Ausgabe: Kristeva, Julia (1972): *Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman*. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, Bd. 3: *Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II*. Frankfurt/M. S. 345-375.
- Kristeva, Julia (1968): *Problèmes de la structuration du texte*. In: *Linguistique et littérature. Spezialnummer von La Nouvelle Critique*, S. 55-64. Dt. Ausgabe: Kristeva, Julia (1971): *Probleme der Textstruktur*. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, Bd. II/2: *Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft I*. Frankfurt/M. S. 484-507.
- Maar, Christa/ Burda, Hubert (Hrsg.) (2004): *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln.
- Opiłowski, Roman (2006): *Intertextualität in der Werbung der Printmedien. Eine Werbestrategie in linguistisch-semiotischer Forschungsperspektive*. Frankfurt/M.
- Posner, Roland (1991): *Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe*. In: Assman, Aleida/ Harth, Dietrich (Hrsg.): *Kultur als Lebenswelt und Dokument*. Frankfurt/M. S. 37-74.
- Posner, Roland (1992): *Zitat und Zitieren von Äußerungen, Ausdrücken und Kodes*. In: *Zeitschrift für Semiotik* 14/1-2. Tübingen. S. 3-16.
- Rehbein, Jochen (1983): *Zur pragmatischen Rolle des „Stils“*. In: *Germanistische Linguistik* 81/3-4. Hildesheim u.a. S. 21-48.
- Sandig, Barbara (1986): *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin.
- Sandig, Barbara (1989): *Stilistische Mustermischungen in der Gebrauchssprache*. In: *Zeitschrift für Germanistik* 10/2. Berlin. S. 133-150.

Quellen der Abbildungen

- Abb. 1: *Der Spiegel*, Nr. 22, 2000, S. 245.
- Abb. 2: *Der Spiegel*, Nr. 15, 2001, S. 139.
- Abb. 3: *TV* 14, Nr. 12, 2001, S. 157.

h

heimwerker.de

g

gartenwelt.de

b

bau-markt.de

www.heimwerker.de ist eine Marke der Vötscher Bau-Markt AG, infoc@vba.de

REMA 10 - PARTNER

Echte Männer dichten besser.

Alles zum Fliesen, Fugen und Dichten –
jetzt unter www.heimwerker.de

IHR BAUMARKT IM INTERNET

- Über 12.000 Artikel
- Über 5.000 Seiten Beratung
- Top-Marken

- Sichere Zahlung über SSL
- Profi-Tipps und Anleitungen
- Lieferung innerhalb 48 h

h

heimwerker.de

einfach machen.

www.heimwerker.de

Abb. 1. Textmustermontage



Abb. 2. Textmuster Mischung

Eva Litmann berichtet:

„Wie ich in kurzer Zeit ohne Diät und ohne Medikamente bis zu 15 Kilo abgenommen habe“

Heute kann ich wieder ohne Komplexe einen Bikini tragen, und ich habe mich in meiner Haut noch nie so gut gefühlt

In meiner Familie ist ein gutes Essen beinahe eine religiöse Angelegenheit.

Ob kleine Mahlzeiten oder große Gerichte, immer wird ein Ritual um das Essen veranstaltet. Meine Mutter blühte mir von Kindesbeinen an ein, dass eine Frau für den Mann ihres Lebens mit Liebe kochen müsse, wenn sie ihn behalten möchte. Heute ist diese Einstellung sicher überholt, und trotzdem, etwas davon ist mir geblieben: Ich koche sehr gerne und esse auch mit Genuss.

Ich erzähle dies, um zu erklären, warum ich es nach meiner Heirat vorzog, mich um das Haus zu kümmern und meinem Mann wohlgeschmeckende Speisen zuzubereiten. Er hatte nichts dagegen einzuwenden, ganz im Gegenteil.

Mit 26 Jahren wurde ich schwanger und blieb auch nach der Geburt unmaßig dick. In meiner Panik versuchte ich, meine schlanke Linie mit allen möglichen Schlankheitspillen, Methoden und sogar Medikamenten zurückzuerlangen. Alles vergebens. Sobald ich damit aufhörte, nahm ich noch mehr zu als vorher. Trotz aller guten Vorsätze kam irgendwann der Moment, an dem ich schwach wurde.

Ich fand mich richtig hässlich

Ich war ständig schlecht gelaunt, hatte keine Lust mehr auszugehen. Und mir war wohl bewusst, dass ich für meinen Mann längst nicht mehr attraktiv war.

Eines Tages hörte ich beim Friseur, wie eine Kundin von einer neuen Schlankheitskur erzählte. Dank dieser Kur habe sie schon 15 Kilo abgenommen. Trotzdem habe sie auf nichts verzichten müssen und sich ab und zu sogar einen regelrechten „Festschmaus“ gegönnt. Da ich mich ständig einschränkte und trotzdem weiter zunahm, war mein Interesse natürlich schnell geweckt.

Anderserseits konnte ich meine schlechten Erfahrungen mit all diesen Schlankheitsprodukten, die ich schon ausprobiert hatte, nicht so schnell vergessen. Doch als ich erfuhr, dass der Erfolg garantiert wurde (andernfalls erhält man sein Geld zurück), entschloss ich mich zu einem Versuch.

Ein erstaunliches Paket ...

Verstohlen notierte ich mir die Adresse, unter welcher diese Kur bestellt werden konnte. Und am gleichen Abend schrieb ich Ihnen. Wenige Tage später erhielt ich meine Kur diskret in einem Paket ohne äußere Kennzeichnung. Ich darf gar nicht an all die vergebliche Mühe, die Entbehrungen und das viele Geld denken, das ich bis dahin für nichts und wieder nichts ausgegeben hatte. Schade, dass ich nicht schon früher von dieser Kur erfahren habe!

Meine Begeisterung nahm schnell zu. Ich konnte es zuerst gar nicht glauben, dass ich all meine lästigen Plünde so schnell abnehmen sollte. Stellen Sie sich vor: Etwas von dieser neuen 19-Pflanzen-Kur in ein Glas Wasser einrühren und vor jeder Mahlzeit einnehmen. Das ist alles!

UNGLAUBLICH! In kurzer Zeit hatte ich bereits 3 Kilo abgenommen

Ich erhielt meine Kur an einem Samstag und begann damit gleich am nächsten Morgen. Meine Waage zeigte damals 71 Kilo an. Am darauf folgenden Dienstag hatte ich bereits 3 Kilo abgenommen. Ich traute meinen Augen kaum.

Am nächsten Sonntag war ich, innerhalb nur einer Woche, um 5 Kilo leichter geworden ... (ich hielt alles in einem Notzuckfest). Für mich grenzte das an ein Wunder ... Natürlich war das noch nicht offensichtlich, trotzdem fühlte ich mich besser. Obwohl ich keine Diät einhielt, zwickten mich meine Kleider nicht mehr.

10 Kilo innerhalb kurzer Zeit, und das war erst der Anfang

Meine 19-Pflanzen-Kur nahm ich weiterhin täglich mit Vergnügen ein. Ich stellte mich aber nicht jeden Tag auf die



Ich hatte schon alles versucht – ich war richtig unglücklich wegen meiner Figur und dass es mir nicht gelang abzunehmen.

Waage, sondern wog mich nur alle 3 oder 4 Tage. Und jedes Mal, wenn ich auf die Waage stieg, zeigte sie schon wieder 1 oder 2 Kilo weniger an. Am Ende der zweiten Woche betrug mein Körpergewicht noch 61,5 kg – ich hatte in kurzer Zeit fast 10 Kilo abgenommen!

Eines Abends, als ich im Badezimmer war, sagte mein Mann zu mir: „Eva, was ist mit dir? In den letzten paar Tagen hast du so viel abgenommen ... Du siehst zwar sehr gut aus und bist anscheinend topfit, trotzdem bin ich etwas beunruhigt.“ Da lachte ich und beichtete ihm alles. Er fand das genial, und wir erlebten eine wunderschöne Nacht wie seit langem nicht mehr.

... Und so ging es weiter!

Später nahm ich weitere 2 Kilo ab und verlor insgesamt 15 Kilo. Sie hätten das Gesicht meiner Freundinnen sehen sollen! Natürlich wollten sie diese Kur auch ausprobieren. Einige hatten 5 Kilo Übergewicht, andere jedoch viel mehr, und alle nahmen ab.

Seit einem Jahr habe ich nicht mehr zugenommen. Ich bin sogar noch schlanker geworden. Mein Gewicht hat sich bei 55 Kilo stabilisiert.

Heute kann ich ohne Komplexe einen Bikini tragen, und ich bin stolz auf meine Figur. Ich bin wieder gut gelaunt. Tatsächlich hat sich mein Leben so sehr verändert, dass ich mich zum ersten Mal wirklich wohl in meiner Haut fühle.

Eva Litmann



Seit ich 15 Kilo abgenommen habe, hat sich mein Leben verändert. Auch mein Mann ist wieder verliebt in mich...

Als Leserin dieser Zeitschrift haben Sie Anspruch auf einen unverbindlichen Test dieser neuen 19-Pflanzen-Kur und eine Erfolgsgarantie je nach der Anzahl Kilos, die Sie abnehmen möchten. Um Ihre Kur zu erhalten, brauchen Sie nur den folgenden Gutschein auszufüllen und an die angegebene Adresse zu senden.

Nahrungsergänzung. Kein Arzneimittel, hilft nicht bei krankhafter Fettsucht.



Gutschein für einen unverbindlichen Test

Bitte abtrennen und einsenden an:
Green Mail GmbH, Abteilung Gesundheit 19AP10, Bullingerstrasse, CH-8004 Zürich

Noch schneller geht's per Telefon!
Sie erreichen uns in Deutschland unter Tel. 0180 / 500 45 50 oder per Fax unter 0180 / 500 45 49

Notieren Sie hier Ihr Alter: _____

Ihr momentanes Gewicht: _____

Ihr Idealgewicht: _____

☒ Ja, ich möchte von den zahlreichen Vorteilen des 19-Pflanzen-Destillats profitieren, um meine überschüssigen Plünde zu verlieren.

☐ Ich muss weniger als 5 Kilo abnehmen, bitte senden Sie mir die normale Kur zum Preis von DM 49,-

☐ Ich muss zwischen 5 und 10 Kilo abnehmen, bitte senden Sie mir die verstärkte Kur zum Preis von DM 89,- anstatt DM 99,-

☐ Ich muss zwischen 10 und 15 Kilo abnehmen, bitte senden Sie mir die Intensivkur zum Preis von DM 109,- anstatt DM 149,-

☐ Ich muss mehr als 15 Kilo abnehmen, bitte senden Sie mir die verstärkte Intensivkur zum Preis von DM 129,- anstatt DM 199,-

Bitte liefern Sie mir meine Kur:

☐ gegen Nachnahme

(zzgl. DM 14.50 Versandkostenanteil und Nachnahmegebühr)

☐ gegen Vorauskasse
(zzgl. DM 8.50 Versandkostenanteil und Versicherung)

Bitte Gewünsches angeben.

☐ Frau ☐ Herr

Name _____

Vorname _____

Straße/Hausnr. _____

PLZ/Ort _____

Das Bewerten in Musikkritiken – eine semantische und pragmatische Frage

Die Kultur und Kunst der heutigen Zeiten werden als „Postmoderne“ bezeichnet. Einerseits bezieht sich der Begriff zeitlich und sachlich auf die Moderne, andererseits ist er als eine Übergangsperiode zu verstehen, in der sich die vor Zeiten streng beachteten Funktionen bestimmter Musikarten vermischen: moderne Kompositionen werden auf alten Instrumenten gespielt, alte Musik auf Synthesizern, Pop-Musik wird im Gottesdienst gesungen, kirchliche Gesänge werden Pop-Schlager. Die Skala der Werte hat sich ausgedehnt und „die Konsequenz ist, daß sie [die Kunstgeschichte] die Kritik und die Bewertung ablehnt“ (Dziadek 1988, 30). Musikwerke werden analysiert und in kleinste Details zergliedert, aber nicht beurteilt (Dziadek 1988, 31).

Die Kritiker vermeiden direkte, besonders negative Urteile. Werte werden durch sprachliche Kodes angedeutet und sind in Vergleichen, Auslegungen und grammatischen Mitteln chiffriert. Ihre Wahrnehmung bedarf deshalb nicht weniger sprachlicher Fähigkeiten als fachlichen Wissens. Die zeitgenössische Musikwissenschaft ist eine hermeneutische Musikwissenschaft, sie verbindet fachliches Wissen und sprachliche Gewandtheit.

Heute ist die Symbolik der Kunst dermaßen subjektiv und individuell, dass es zur Selbstverständlichkeit geworden ist, Kunstwerke mit Kommentaren zu versehen, um Zugang zu ihren Werten zu ermöglichen. Kunstwerke bedürfen einer Auslegung durch den Komponisten, den Maler, oder den Kritiker (vgl. Rzepińska 1979, 454).

Die deutsche Sprache ist in der Geschichte der Musikwissenschaft sehr wichtig: Ende des 19. Jh. entwickelte sich diese neu entstandene Wissenschaft lebhaft in Deutschland und in Österreich; in Deutsch wurden die ersten Werkverzeichnisse und die ersten Monographien verfasst. Deutsch ist die Sprache von Hugo Riemann, Guido Adler, Hermann Kretschmar, Theodor Wieselengrund Adorno, Carl Dahlhaus. Deutschland ist seit Anfang des 20. Jh. das Kernland der *Historischen* und der *Vergleichenden Musikwissenschaft*. Hier gründete R. Schumann 1835 die *Neue Zeitschrift für Musik*¹, eine Fachzeitschrift, die sich der Philisterei, Oberflächlichkeit und schlech-

¹ Im Text wird für die *Neue Zeitschrift für Musik* die Abkürzung NZfM gebraucht.

tem Geschmack in der Musik widersetzte Musikkritiken dieses Blattes wurden als Analysematerial gewählt; sie bilden dafür aus zwei Gründen die optimale Textbasis: sie übermitteln objektiv nachweisbare wissenschaftliche Erkenntnis und enthalten bewertende Aussagen über Werke.

Das Problem der Bewertung wurde zuerst von Logikern und Philosophen aufgenommen. In der Linguistik erschien es in den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts mit den Arbeiten von P. Ziff, Z. Vendler und J. Katz. In den vielen Anwendungsmöglichkeiten des Wortes „gut“ sieht P. Ziff (*Semantic Analysis*, 1960) die Ursache dafür, daß sich das Adjektiv „gut“ in Ausdrücken wie *ein guter, schwerer, roter Tisch* im Vergleich zu den anderen weit von dem beschriebenen Substantiv befindet (vgl. Puzynina 1992, 44). Z. Vendler schreibt 1963 den Artikel *The Grammar of Goodness*, in dem er auf viele Funktionen des Adjektivs *good* hinweist und darauf, dass sich dieses Adjektiv mit einem Substantiv oft nicht auf der Bedeutungsebene mit Hilfe eines Bindegliedes verbindet, sondern über ein von ihnen bestimmtes Verb (z.B. *good cook - a person who cooks well*). J. Katz postuliert in seiner *Semantic Theory and the Meaning of „good“* aus dem Jahre 1964 die entsprechende Markierung der Substantive, die eine Verbindungsfähigkeit mit den Adjektiven „gut“ oder „schlecht“ aufweisen. In Wörterbüchern würde diese Markierung (*evaluation semantic marker*) Kategorien der Substantive unterscheiden, je nach dem, ob es sich um die Wertung der Anwendung, der Funktion, oder des Zieles handelt. Die Pragmatik sollte sich, nach J. Katz, mit den sprachlichen Aspekten beschäftigen, die sich auf die Situation beziehen, in der sie angewendet werden. Dazu gehört die Identifikation der Teilnehmer des Sprechaktes, die zeitlichen und räumlichen Parameter des Sprechaktes und das Wissen der Teilnehmer. Dieser Gedanke wird in der kognitiven Linguistik wieder aufgenommen.

Den Analysen von P. Ziff, Z. Vendler und J. Katz und den daraus folgenden Anschauungen ist eins gemeinsam: die Semantik des Wortes „gut“ wird mit Hilfe der pragmatischen Merkmale des Wortes gedeutet und ist daher mehrschichtig und vieldeutig.

Aus einem ähnlichen Grund lässt sich das *Bewerten* nicht eindeutig definieren. Seine vielen Bedeutungen erschweren eine universelle Definition: sie wäre möglich, wenn es ein universelles Bewertungskriterium gäbe. Bewertungen werden jedoch von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, die das Kriterium bestimmen, z.B. subjektive und objektive, emotionale und rationale, mathematische und ästhetische Wertung. Eine deutliche Grenze zwischen der Semantik und der Pragmatik ist daher auch zum Problem der Bewertung schwer zu setzen, denn die Analysen pragmatischer Merkmale der Sprache führen zu Schlussfolgerungen über Gemeinsamkeiten, die das ganze System charakterisieren.

Aussagen werden als bewertend wahrgenommen:

- auf der *langue* Ebene (als lokutiver Sprechakt), z.B. *ein gutes Konzert*. Es handelt sich dabei um Urteile der Skala *gut – schlecht*, deren Urteilskraft auf der

Wortebene basiert. Die semantische Bedeutung der Aussage als eines Urteils ist mit dem Gesagten identisch;

- auf der *parole* Ebene (als illokutionärer Sprechakt), z.B. *Das Orchester spielte nicht laut genug*. Das Urteil kommt auf der Satzebene zustande.

Die Analysen bewertender Aussagen in Musikkritiken wurden durch Erwägung folgender Fragen inspiriert:

1. Das Bewerten in der Sprechakttheorie von J. Searl.
2. Unterscheidung zwischen *bewerten* und *beurteilen* in der Sprachwissenschaft.
3. Bewertungen *ratio experti* – das Gutachten eines Sachverständigen.

Analysen sprachlicher Merkmale bewertender Aussagen über Musik führen zu Schussfolgerungen, aus denen die Unterscheidung zweier Kategorien bewertender Aussagen resultiert. Unterschieden werden: Bewertungen mit emotionalem Faktor und Bewertungen auf intellektueller Basis.

1. Das Bewerten in der Sprechakttheorie von J. Searl

In der Klassifikation illokutionärer Sprechakte unterscheidet J. Searl (1976) fünf Kategorien, je nach dem Ziel der Illokution, dem Einfluss der Realität und der Worte aufeinander und nach dem psychischen Zustand, der mit dem Sprechakt geäußert wird. Bewertende Aussagen (*evaluativa*) gehören in dieser Klassifikation neben *expressiva sensu stricto* zu den *expressiva*, z.B. loben, tadeln, klagen.

Die Sprechakttheorie gab den Untersuchungen sprachlicher Mittel des Bewertens einen wichtigen Anstoß. Die Theorie selbst klassifiziert die bewertenden Aussagen nicht; sie teilt lediglich eine Gruppe bewertender Aussagen ein als eine Art expressiver Sprechakte.

Bewertende Sprechakte werden nicht klassifiziert, zumal es in der Theorie der Sprechakte heißt:

1. Bewertungen gehören nur zu den *expressiva*,
2. zwischen *expressiva sensu stricto* und *evaluativa* besteht ein Unterschied, der semantisch geäußert wird,
3. alle Bewertungen sind expressive Sprechakte.

ad 1. Bewertungen gehören nur zu den *expressiva*.

Evaluativa sind in der Searleschen Klassifikation den *expressiva* zugeordnet. Die anderen Sprechakte können aber auch einen bewertenden Charakter haben, ohne dass dadurch ihre illokutive Kraft benachteiligt wird:

- *assertiva*, die Stellungnahme kann gleichzeitig begründet und beurteilt werden, z.B. behaupten, informieren, schwören (die Worte entsprechen der Realität),
- *direktiva* und *kommissiva* lassen Werte äußern, die realisiert werden sollen; direktiva, z.B. bitten, befehlen, fragen (die Realität soll sich den Worten gemäß ändern),
- *kommissiva*, z.B. versprechen, versichern (der Sprecher spricht über sein eigenes Verhalten in der Zukunft: die Realität soll sich den Worten gemäß ändern),
- *deklarativa* können eine Ursache und ihre Beurteilung beinhalten, z.B. taufen, verzeihen (der Inhalt der Proposition entspricht der Realität).

Vorausgesetzt, dass Sprechakte den psychischen/emotionalen Zustand des Sprechers äußern, kann jeder Sprechakt bewertende Elemente enthalten.

ad.2. Zwischen den *expressiva sensu stricto* und den *evaluativa* besteht ein Unterschied, der semantisch geäußert wird.

Die expressiven Sprechakte wurden in zwei getrennte Gruppen unterteilt: in *expressiva sensu stricto* und in *evaluativa*. Zwischen den beiden Sprechakten kann jedoch keine deutliche Grenze gesetzt werden. Im Gegenteil: die beiden Kategorien weisen in Bezug auf bewertende Elemente weitgehende Ähnlichkeiten auf. Sprechakte wie *klagen*, *verspotten*, können den *expressiva* zugeordnet werden, sind aber auch bewertend. Sie können nämlich sowohl den psychischen Zustand des Sprechers als auch ein Urteil ausdrücken. Durch dieses Urteil erhalten *klagen* und *verspotten* ihre semantische Bedeutung.

ad.3. Alle Bewertungen sind expressive Sprechakte.

Die Zuordnung bewertender Aussagen zu den *expressiva* beschränkt Bewertungen auf ihre expressive Variante. Expressive Sprechakte sind zwar bewertend, aber Bewertungen sind nicht immer expressiv. Eine Expression kann nämlich durch eine Bewertung geäußert werden und eine Bewertung - durch Expression, ergo kann Bewerten als eine Kategorie der *expressiva* angesehen werden, oder als eine übergeordnete Kategorie, zu der u.a. *expressiva* gehören. Dafür spricht die Tatsache, dass es außer expressiven Bewertungen mit starkem Ich-Bezug (d.h. Aussagen, die über den psychischen Zustand des Sprechers und über seine Reaktion auf den Sachverhalt informieren) auch bewertende Aussagen gibt, die frei sind von expressiven Äußerungen und deren Einfluss auf die Perzeption des Sachverhalts. Hierzu zählen vor allem wissenschaftliche Urteile, in denen der emotionale Zustand des Sprechers/Schreibers weder einen Einfluss auf die Aussage hat noch geäußert wird.

2. Die Unterscheidung zwischen „bewerten“ (*wartościować*) und „beurteilen“

(oceniać) in der Sprachwissenschaft

Die deutschen Verben "bewerten" und "beurteilen" werden oft als sinnverwandte Wörter gebraucht. Wie weit geht diese Verwandtschaft? Der Sinn beider Verben ist ähnlich, aber können sie synonymisch und austauschbar gebraucht werden?

Im Deutschen Universal Wörterbuch A-Z von Duden lesen wir: „bewerten /.../ dem Geldwert, der Qualität, Wichtigkeit nach [ein]schätzen, beurteilen /.../. Bewertung /.../: sprachliche Äußerung, durch die etwas, jmd., bewertet wird /.../“ (Deutsches Universal Wörterbuch Duden 1996).

Das Verb "bewerten" bedeutet also 'etwas nach einem bestimmten Kriterium beurteilen.' Es hat einen größeren Bedeutungsraum, denn es beinhaltet "beurteilen" unter der Voraussetzung des angegebenen Kriteriums. Das wird in demselben Wörterbuch unter dem Stichwort „beurteilen“ bestätigt: „beurteilen /.../ über jmdn., etw. ein Urteil abgeben: jmdn., etw., falsch, richtig b./.../ (Duden 1996).

Die Bedeutung des Verbs „beurteilen“ wird also nicht mit (dem Oberbegriff) „bewerten“ erklärt. Über die Wörter *wartościować* und *oceniać* im Polnischen äußern sich u.a. Puzynina J. (1992), Pawelec R. (1991), Najder Z. (1971). Die Eigenschaften der Wörter lassen sich auf die deutschen Verben *bewerten* und *beurteilen* übertragen. Jadwiga Puzynina sieht die Unterschiede sowohl auf der semantischen als auch auf der pragmatischen Ebene. Ihre Erwägungen führen zu folgenden Schlüssen:

- A. das Prädikat *wartościować* bezieht sich auf intellektuelle und auf emotionale Prozesse;
- B. *„wartościujące oceny“* ('bewertende Urteile') ist ein Begriff, der im allgemeinen Sinn gebraucht wird, wir sprechen von 'Bewertungen' in der Ästhetik und von 'bewerteten' Gegenständen oder Handlungen, aber fast nie davon, dass eine konkrete Person jemanden etwas bewertet (Puzynina 1992, 84). Ausdrücke mit dem Verb *oceniać* gehören zu der Gemeinsprache und kommen in allen grammatischen Formen vor. *Oceniać* (beurteilen) ist mehrdeutiger als das Verb *wartościować* (bewerten) und erscheint in mannigfaltigen syntaktischen Schemen;
- C. das Verb *wartościować* (bewerten) kommt häufigst vor als Infinitiv, vom Verb abgeleitetes Substantiv ('wartościowanie', Bewertung) oder Partizip (*wartościujący/wartościowany*, bewertend/bewertet);
- D. es kann sich um ein Urteil handeln über den quantitativen Wert (z.B. über den Wert eines Hauses), die Parameter des Objektes (Größe, Alter), die Beziehung zur Norm, über den qualitativen Wert (die Bestimmung positiver und negativer Eigenschaften). Bei der Beurteilung von Personen kann es sich noch um andere Bedeutungen des Verbs *oceniać* (beurteilen) handeln (z.B. 'jemanden beurteilen' kann sowohl bedeuten: 'seine Arbeit beurteilen', als auch 'den Charakter der Person beurteilen').

Zusammenfassend sagt Jadwiga Puzynina: „Der Unterschied zwischen dem Bewerten und dem Beurteilen besteht wohl in einer viel größeren Reichweite und nicht so begrenzter Verbindungsfähigkeit des Verbs ‘beurteilen’. Neben dem ‘allgemeinen’ Beurteilen ist oft von dem Beurteilen konkreter Objekte durch konkrete Subjekte die Rede, was [...] bei einem textlichen Gebrauch des Verbs ‘bewerten’ sehr selten ist [...]. Das Verb ‘beurteilen’ hat seine perfektive Entsprechung, es kann im Präsens vorkommen. Das Verb ‘bewerten’ ist für den intellektuellen Stil typisch, das Lexem ‘beurteilen’ ist stilistisch nicht gekennzeichnet” (Puzynina 1992, 85).

Radosław Pawelec versteht unter *Bewertungen* nicht nur geäußerte Urteile, sondern auch Aussagen, die eine bewertende Schlussfolgerung aufdrängen. Diese Schlussfolgerung wird als ‘nicht immer obligatorisch’ bezeichnet: „Bewertende Aussagen sind diese Aussagen, in denen der Autor über das Objekt ein Urteil äußert (indem er es als gut oder schlecht beurteilt) und Aussagen, aus denen als Schlüsse bestimmte (nicht immer obligatorische) Urteile erfolgen (vgl. Pawelec 1991, 106).

Zwischen ‘wartościować’ (bewerten) und ‘oceniać’ (beurteilen) wird in dieser Aussage nicht unterschieden. Mit beiden Verben wird das Objekt auf der Skala gut-schlecht placiert. Zdzisław Najder (1971) assoziiert das Wort ‘wartościowanie’ (Bewerten) mit bestimmten Kriterien; das Wort ‘ocena’ (Urteil) zwingt keine Kriterien auf: ‘das Bewerten’ scheint nicht so stark wie ‘das Urteil’ bestimmte Kriterien zu suggerieren (Najder 1971, 172).

Auf die Verben ‘bewerten’ und ‘beurteilen’ übertragen können die Eigenschaften zusammenfassend dargestellt werden.

beurteilen/oceniać

finale Verbform
substantiviertes Infinitiv
aktuelle Bedeutung im Präsens,
punktuelle Bedeutung in Vergangenheitstempora
weiterer Bedeutungsbereich,
unbegrenzte Verbindungsfähigkeit

emotionelle und intellektuelle Prozesse

bewerten/wartościować

Infinitiv, Partizipien,

Präsens in allgemeiner
Bedeutung; selten: Bewertung
konkreter Objekte von konkreten
Subjekten

intellektuelle Prozesse

Für das Verstehen bewertender Aussagen mit Erkenntniswert sind das vergleichbare Wissen des Sprechers und des Hörers und die Präsupposition unentbehrlich. Sie bilden eine Überbrückung zwischen der semantischen und der pragmatischen Ebene bewertender Aussagen.

Die Wörter „gut“ und „schlecht“ (und andere, die ein Objekt auf der Skala *gut-schlecht* placieren) bilden die semantische Ebene. Sie gehören zu dem objektiven Sprachsystem, d.h. zu der Gesamtheit semantisch stabiler Eigenschaften, die eine Äußerung intersubjektiv verständlich machen. Die semantische Ebene bilden vor allem lexikalische Mittel mit kontextunabhängiger Urteilskraft, d.h. Wörter, deren Bedeutung der Skala *gut - schlecht* zuzuordnen ist. Urteile dieser Art enthalten

keine Erkenntnis über das Werk; sie informieren darüber, ob das Musikwerk dem Geschmack des Sprechers entspricht und Kriterien erfüllt, die er für gut/schlecht hält, z.B. „gute Musik“ ist „Musik, die mir gefällt“; die Aussage „ein gutes Konzert“ äußert die Meinung des Sprechers über die – nach seiner Ansicht – perfekte Ausführung oder über das – seines Erachtens – interessante Repertoire.

Die Information über das Objekt ist die Information über den Geschmack des Sprechers. Abgesehen von kontextbedingten Fällen oder klar festgelegten Kriterien („gut“ als Note für die Erfüllung dieser Kriterien) übermitteln „gut“ und „schlecht“ keine sachlich begründete Erkenntnis. Ob sich der Geschmack des Sprechers in dieser Hinsicht mit dem Geschmack des Empfängers deckt, ist der konkreten Situation überlassen. Zwar können Wörter wie z.B. *gut*, *munter*, die sich auf der linken (d.h. „positiven“ Seite) der Skala befinden, für ein negatives Urteil verwendet werden (z.B. „es ist kein gutes Werk“, „es war keine gute Ausführung“, „der Pianist wirkte nicht allzu munter“), aber „gut“ verliert seine positive Bedeutung nicht; es wird im Gesamturteil in Frage gestellt oder sogar negiert, es ist aber ein unerlässliches Element der Stellungnahme – der Bezugspunkt auf der Wertskala, hinsichtlich dessen das Urteil erfolgt. „Gut“ ist der Katalysator, der das Urteil aktiviert. In Bezug auf das Werk sind diese Urteile weder präzise noch objektiv und daher – vom künstlerischen, ästhetischen und wissenschaftlichen Standpunkt – irrelevant².

Wörter anderer Skalen, z.B. *vornehm*, *laut*, *langsam*, die durch den Kontext eine Urteilskraft erhalten, bilden die pragmatische Ebene, z.B. *ein vornehmes Spiel*, *ein leider vornehmes Spiel*, *zu laut*, *nicht langsam genug*. Aussagen können folglich auf der Wortschatz-, auf der Satz- und auf der Textebene eine bewertende Bedeutung erhalten, denn pragmatische Kriterien bestimmen den Anwendungsbereich und die Semantik wertender Aussagen. Bewertungen liegen auf dem schwer zu definierenden Gebiet, auf dem sich die Semantik und die Pragmatik treffen. Aussagen mit bewertender Funktion liegen auf der Tangente der semantischen und der pragmatischen Ebene.

Urteile über Musikwerke, die von subjektiven Eindrücken geprägt werden können, bezeichne ich als **BENOTEN**.

Das Benoten ist eine elementare Bewertung ohne wissenschaftliche Aspirationen. Das sprachliche Mittel des Benotens, ist die Lexik; die Aussage wird nämlich auf der lexikalischen Ebene als ein Urteil verstanden. Das Urteil ist semantisch klar und überschaubar, die Hierarchie ist absolut und constant. Die perlokutive Bedeutung gleicht dem illokutiven Inhalt; das Benoten als eine bewertende Aussage zu verstehen bedeutet – es sprachlich zu verstehen. Das Benoten umfasst folglich Wertwörter mit positiver/negativer Bedeutung:

positiv

Sopranstimmen in höchsten Höhen, die sich ekstatisch aufschwingen zu fast hymnischem Gesang von eigentümlich spröder Schönheit.

² Zühlke nennt *gut* und *schlecht* Wertwörter, d.h. „die Wörter, deren wörtliche Bedeutung in dieser Weise als leer beschrieben werden kann“ (1992, 89).

weitere Beispiele: *Lichteinfälle von unerwarteter Schönheit / Farbbrechungen von überwältigender Schönheit* (NZfM 1990/7,8/4);

negativ

Daß der Naivitätsgrad der Vorlage, durch eine musikalische Ästhetisierung gesteigert wirkend, provozieren mußte; daß die Gratwanderung zwischen poetischer Verbrämung des „kleinen Glücks“ und der - sicher nicht unfreiwilligen - Nähe zum Kitsch nicht überall in dem abendfüllenden Werk ausreichend ausbalanciert ist, liegt auf der Hand (NZfM 1992/5/20).

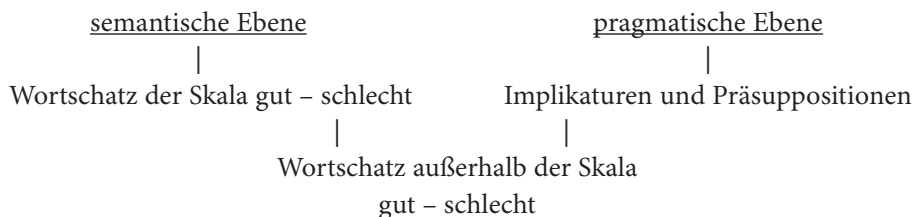
Eine andere Gruppe bilden Gegensätze wie *laut - leise, neu - alt*. Die absolute Bedeutung dieser Eigenschaften liegt außerhalb der Pole positiv- negativ. Sie können aber im Kontext die Funktion positiver/negativer Urteile annehmen („diese Kompositionstechnik ist nicht neu“, „zu laut“). Dieser Art Urteile werden **BEWERTUNGEN** genannt; sie **sind in ihrer bewertenden Bedeutung nicht selbständig**; die Bewertung erfolgt **durch den Kontext³ (auf der Satz- und Textebene)**. Beide Kategorien schließen sich der Anschauung an: „Jeder Beitrag zur Austragung von Gegensätzen enthält Komponenten der Bewertung“ (Fiehler 1990, 208).

Die dritte Kategorie wertender Aussagen bilden **KODIERUNGEN** von **WERTEN**, d.h. Wertungen, die in sprachlichen Mitteln kodiert sind. Es sind grammatische, syntaktische und stilistische Mittel, u.a. Substantivierung von Infinitiven, Adjektiven und Partizipien, passivische, unpersönliche Ausdrucksweise, Pluralisierungen, Umformungen von Namen,

Eponyme, Konjunktionen in Anfangsstellung, elliptische Sätze.

In den analysierten Texten wurden grammatische, syntaktische und stilistische Mittel nachgewiesen. Es sind u.a. Substantive mit dem Präfix Ge- (z.B. *Gewimmel, Geheule, Getrommel, Gestotter*), Pluralisierungen (z.B. *Entwicklungen, Klangballungen, Klangkonstruktionen*), Umformungen von Namen und Eponyme (z.B. *Messiaensche Modi; es mahlert und brucknert*). Durch Konjunktionen in Anfangsstellung wird die Aufmerksamkeit auf die Wirkung gelenkt, die Ursache tritt in den Hintergrund. Passivische, unpersönliche Ausdrucksweise dienen der Materialisierung und Verlebendigung des Aussageobjektes.

Aussagen mit bewertender Funktion liegen auf der Tangente der semantischen und der pragmatischen Ebene, denn die Sprache ist sowohl auf der semantischen als auch auf der pragmatischen Ebene wertend.



³ Unter Kontext ist hier zu verstehen 1. der Satzkontext und der Kontext längerer diskursiver Aussagen, aus denen eine Bewertung abzulesen ist, 2. Wortgebilde, die infolge morphologischer Änderungen entstehen.

3. Bewertungen *ratio experti*

Je nachdem, ob mit der Bewertung der psychische Zustand des Sprechers geäußert wird, oder nicht, können bewertende Aussagen in zwei polarisierende Kategorien unterteilt werden. Die erste Gruppe bilden Urteile, die den psychischen Zustand des Sprechers zum Ausdruck bringen und/oder über ihn informieren. Diese Aussagen informieren über den Sprecher, daher ist für sie ein starker Ich-Bezug typisch. Die zweite Gruppe sind Bewertungen, die als intellektuelle Reaktion zu verstehen sind und über das Objekt eine Erkenntnis übermitteln.

BEWERTENDE AUSSAGEN

emotionale Reaktion

(Bewertungen, die den psychischen
Zustand des Sprechers zum Ausdruck bringen)

Ich-Bezug

(subjektive)

den Sachverhalt

betreffende Bewertung

intellektuelle Reaktion

(der psychische Zustand
wird nicht geäußert)

Objekt-Bezug

(objektive)

wissenschaftliche

Bewertung

Zwischen den zwei extrem unterschiedlichen Bewertungstypen placieren sich Aussagen, die den Sachverhalt aus subjektiver Sicht beurteilen, trotzdem rational sind und eine Erkenntnis über das Objekt übermitteln.

Den Unterschied zwischen einer emotionalen und einer intellektuellen Reaktion illustrieren folgende Beispiele:

emotionale Reaktion mit starkem „Ich-Bezug“: Bei der Musik (der Romantik) könnte ich vor Glück lachen/weinen,

intellektuelle subjektive Reaktion mit „Objekt-Bezug“: Die Musik (der Romantik) ist heiter/traurig,

intellektuelle objektive Reaktion: Die Musik macht starken Eindruck durch ihre leidenschaftliche Dynamik, die für die Romantik typisch ist.

Die kontrastierenden sprachlichen Merkmale bewertender emotionaler Aussagen (nach R.Fiehler) und wissenschaftlicher Bewertungen zeigt das Schema.

Emotionale Bewertungen
(nach R. Fiehler 1996, 9)
Teilnahme psychischer und
mentaler Faktoren

starker „Ich-Bezug“

Intensivität und Dynamik

punktuellem Bezug auf einen
konkreten Einzelfall

wissenschaftliche Bewertungen

ratio experti

**neutrale Emotionen (sie
werden nicht geäußert,
beeinflussen weder den Inhalt
noch die Form der Aussage)**

**Objektivität (die Beurteilung
kann wissenschaftlich nachgewiesen werden)**

logische und diskursive Struktur

**kognitive Valeurs, Bezug auf eine weitere
Realität**

Bewertungen *ratio experti* entstehen auf wissenschaftlicher Basis. Sie enthalten eine wissenschaftliche Erkenntnis über das Musikwerk und bedienen sich sprachlicher Mittel, die mit denen emotionaler „Ich-bezogener“ Urteile kontrastieren.

Bibliographie

- Böheim, Gabriele (1987): Zur Sprache der Musikkritiken. Ausdrucksmöglichkeiten der Bewertung und/oder Beschreibung. Diss. Innsbruck.
- Duden. Deutsches Universal Wörterbuch (1996). Mannheim u. a.
- Dziadek, Magdalena (1988): *Kryzys krytyki muzycznej*. In: Poradnik muzyczny 6. S. 30-31.
- Fiehler, Richard (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin, New York.
- Fiehler Richard (1996): Emotionen als bewertende Stellungnahmen. Vortrag zur 27. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Erfurt, 26.-28.09.1996.
- Grzegorzczkowska, Renata (2001): Wprowadzenie do semantyki językoznawczej. Warszawa.
- Hoger, Elisabeth, A. (1992): Writing in the discipline of music: Rhetorical parameters in writings about music criticism. Diss. Purdue University. Michigan.
- Kalisz, Ryszard (1993): Pragmatyka językowa. Gdańsk.
- Kohl, Martina/ Kranz, Beate (1992): *Untermuster globaler Typen illokutionärer Akte. Zur Untergliederung der Sprechaktklassen und ihrer Beschreibung. Sprechakttheorie*. In: König Peter Paul/ Wieggers, Helmut, (Hrsg.): Münstersches Logbuch zur Linguistik 2. S. 1-44.
- Najder, Zdzisław (1971): Wartości i oceny. Warszawa.
- Pawelec, Radosław (1991): *O metodach badania osobniczego języka wartości*. In: Język a kultura, Wrocław, S. 103-117.
- Pawelec, Radosław (1992): *Typologie der ästhetisch wertenden Ausdrücke im Polnischen*. In: Falkenberg, Gabriel/ Puzynina, Jadwiga/ Fries, Norbert (Hrsg.): Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim. Warszawa. S. 161-175.
- Piotrowska, Maria (1990): Tezy o możliwości hermeneutyki muzycznej w świetle stu lat jej historii. Warszawa.
- Puzynina, Jadwiga (1981): *O znaczeniu czasownika „oceniać” we współczesnym języku polskim*. In: Studia gramatyczne IV. S. 113-126.
- Rzepińska, Maria (1979): Siedem wieków malarstwa europejskiego. Wrocław.
- Sandig, Barbara (1979): *Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens*. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. 7. Jahrgang. Berlin. S.137-159.
- Searle, J. (1976): *A classification of illocutionary acts*. In: Language in Society 5. S. 1-23.
- Störel, Thomas (1992): *Metaphern für musikalische Eindrücke*. In: Kontrastive Fachsprachenforschung. Tübingen. S. 211-220.
- Störel Thomas (1997): Metaphorik im Fach. Bildfelder in der musikwissenschaftlichen Kommunikation. Tübingen.
- Zillig, Werner (1981): Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede. Tübingen.
- Zühlke, Sabine (1992): *Sprachliche Wertung im Deutschen. Probleme der linguistischen Beschreibung*. In: Falkenberg, Gabriel/ Puzynina, Jadwiga/ Fries, Norbert (Hrsg.): Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim. Warszawa. S. 73-102.

Interkulturelle Aspekte in der Glottopädagogik

Inhaltliche Bestimmung der interkulturellen Kompetenz polnischer Fremdsprachenlehrer(innen) – ein Versuch.

1. Zur Theorie

In der Fachliteratur macht sich seit geraumer Zeit die Tendenz bemerkbar, der Forschung im Bereich von Lehrerkompetenzen eine wesentlich größere Bedeutung als bisher einzuräumen. Bei linguodidaktischen Kompetenzen wird zuerst anhand der Analyse von Fremdsprachenlehrmethoden nach einer Lösung gesucht. Gemäß dieser Auffassung kommt es bei der Beherrschung einer Fremdsprache, und somit beim Unterrichtserfolg, nicht unbedingt auf die hierbei eingesetzte Methode an, sondern in erster Linie auf die Konsequenz bei deren Anwendung sowie auf eine gründliche Abarbeitung des Materials. Unter dem Einfluss der humanistischen Psychologie wurde jedoch der menschliche Faktor in den Vordergrund gestellt. Man bemerkte dann, dass die Situation des Lernens/Lehrens für jede Person einzigartig ist und dass nicht die Unterrichtsmethode, sondern die am Lernprozess beteiligten Personen, und zwar sowohl der Schüler als auch der Lehrer, die Hauptrollen spielen. Seitdem ist es eine der Grundaufgaben der Linguodidaktik geworden, außer nach Lernbedingungen auch nach der Rolle des Lehrers in der Gestaltung und Effizienz des Fremdsprachenlehrprozesses zu fragen (Werbińska 2004, 7).

Die Untersuchung der „linguodidaktischen Kompetenzen“ der Lehrer ist keine einfache Aufgabe. Der ohnehin unklare Begriff wird nämlich aus unterschiedlichen Gesichtspunkten heraus definiert. Wer ist ein moderner, über linguodidaktische Kompetenz verfügender Lehrer? Was entscheidet über seinen Berufserfolg und über die Wirksamkeit seiner pädagogischen Anstrengungen im Vergleich mit anderen?

Das Ziel unseres bescheidenen Beitrags ist eben ein Versuch, die oben genannten Fragen zu beantworten.

Angeichts der Tatsache, dass der Ausdruck „linguodidaktische Kompetenz(en)“ ein sehr komplexer Begriff ist, wird hier eine umfassende Analyse dieses Problems schier unmöglich sein, daher werden wir uns lediglich auf einige ausgewählte Aspekte konzentrieren.

Unter dem Begriff „linguodidaktische Kompetenz“ verstehen wir die vom Lehrer geführte methodische „Werkstatt“. Der Entwicklungsstand dieser Kompetenz wird am Beherrschungsgrad sowohl des deklarativen Wissens (als Hintergrund der eigentlichen Arbeit mit Schülern) als auch des prozeduralen Wissens (meist durch die praktische Erfahrung erworben) gemessen.

Auf der Suche nach Daten aus erster Hand haben wir auch Fremdsprachenlehrer selbst nach ihrer Meinung gefragt, welche Teilkompetenzen die Hauptbestandteile der linguodidaktischen Kompetenz darstellen würden. Besonders wichtig scheinen den Lehrern die folgenden Teilkompetenzen :

- sprachliche Kompetenz,
- pädagogische Kompetenz,
- psychologische Kompetenz,
- interkulturelle Kompetenz.

Die Befragten haben diese Begriffe folgendermaßen definiert :

Die sprachliche Kompetenz setzt sich einerseits aus dem Fachwissen und andererseits aus Fähigkeiten rund um das zu lehrende Fach zusammen. Im Falle eines Fremdsprachenlehrers umfasst das Fachwissen einerseits das Sprachwissen selbst im Sinne einer perfekten Beherrschung der sprachlichen Flüssigkeit, und zum anderen – das üblicherweise außerhalb des Lehrerkreises kaum bekannte metalinguistische Wissen über die zu unterrichtende Sprache.

Nach der Meinung der befragten Lehrer umfasst das pädagogische Wissen des Lehrers u.a. solche Aspekte der Pädagogik wie :

- Unterrichtsplanung,
- Aufbau der einzelnen Unterrichtseinheiten,
- Aufsicht des Lernprozesses,
- Feedback.

Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass das reine, im theoretischen Studium erworbene pädagogische Wissen allein nicht als Kompetenz bezeichnet werden kann, wenn es durch den Lehrer nicht fortlaufend in die alltägliche Praxis umgesetzt wird.

Die psychologische Kompetenz dagegen wird durch die Lehrer als die Fähigkeit der effizienten Kommunikation mit den Lernenden bezeichnet.

Die drei oben genannten Teilkompetenzen wurden in der ersten Umfrage durch alle Befragten erwähnt, auf die interkulturelle Kompetenz hat dagegen nur jeder fünfte Lehrer hingewiesen. Daher haben wir diese zum Gegenstand unserer weiteren Untersuchung gemacht.

Das Ziel dieser war, zu erfahren, wie die Deutschlehrer die Begriffe „Kultur“ und „interkulturelle Kompetenz“ bezüglich des Deutschunterrichts verstehen und wie sie die eigene interkulturelle Kompetenz einschätzen. Damit sollte zunächst eine Ge-

samt der Situation eröffnet werden, und die Ergebnisse können zur Grundlage einer genaueren Untersuchung aufgezeigter Problembereiche werden.

Das Ziel sollte mit einer Umfrage erreicht werden, die sich grundsätzlich in zwei Teile gliedern lässt:

- der erste betrifft die Kultur und deren Vermittlung im DaF,
- der zweite bezieht sich auf die interkulturelle Kompetenz.

35 Umfragen sind an die Lehrer verteilt worden, von diesen sind aber nur 20 zurückgegeben worden, so dass die Untersuchung auf einer Stichprobe von 20 Personen beruht.

2. Zur Untersuchung

2.1. Der erste Teil – Zum Kulturbegriff und dessen Bedeutung im Fremdsprachenunterricht

Zwei Fragen sollten hier untersucht werden:

- A. Was verstehen die Lehrer unter dem Begriff „Kultur“ im DaF-Unterricht?
- B. Welche Fragenkomplexe aus dem deutschen Kulturkreis haben die Lehrer im laufenden Semester (Wintersemester 2005/2006) mit ihren Schülern bearbeitet?

A) Kulturbegriff

In Bezug auf die Frage A kann festgestellt werden, dass sich die Lehrer über den Kulturbegriff im DaF einig sind, das heißt, die meisten haben Kultur als *Sitten und Bräuche, Literatur, Kunst, Kino, Theater, Geschichte, Schriftsteller* und *bekannte Persönlichkeiten* verstanden. Daraus geht hervor, dass die Lehrer die Kultur fast ausschließlich im Sinne der „Hochkultur“ verstehen. In den Lehreraussagen fehlt es dagegen an den Komponenten der Kultur im weiteren Sinne, die sich auf die „niedrigen Dinge“ des Lebens bezieht, also z.B. Essen, Grüßen, Körperpflege usw.

B) die bearbeiteten Fragenkomplexe

Bei der Frage nach dem bearbeiteten Material, haben die Lehrer sechs Themen aufgelistet bekommen: *Literatur, Geschichte, Musik, Sitten und Bräuche, Geographie, Alltagsleben*. Es sollte von ihnen nun weiter präzisiert werden, welche Fragenkomplexe sie im Rahmen der genannten Themen bearbeitet haben.

100% der Befragten haben sich im Unterricht mit den Weihnachtsthemen beschäftigt und auch ziemlich viele, nämlich 80 % haben das Thema „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ bearbeitet. Was sie darunter verstehen, ist den Randbemerkungen zu entnehmen. Sie lassen darauf schließen, dass „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ als Vermittlung von Hauptinformationen wie: Lage, Größe der Länder, politisches System, geographische Daten oder die wichtigsten

Sehenswürdigkeiten, verstanden wird. Darin spiegelt sich die Lehrerauffassung der Kultur wider.

Einen weiteren Beweis, dass sie Kultur fast ausschließlich als „Hochkultur“ verstehen, liefern weitere Antworten. Beim Thema „Musik“ wurden vor allem die Vertreter der klassischen Musik genannt. Nur eine Person hat Nena und Rammstein erwähnt, die der Jugend offensichtlich mehr vertraut sind.

Beim Thema „Alltagsleben“ haben die Befragten folgende Fragenkomplexe genannt: *Frauen auf dem Arbeitsmarkt, Freizeit, Interessen, Geburtstag, Jugendprobleme, Essen und Trinken, Sommerferien, Einkäufe, Schule*. Bestimmt lassen sich die meisten davon gemäß den Prinzipien der interkulturellen Methodik bearbeiten. Bei dieser Frage aber bleibt leider unklar, ob die Elemente der so verstandenen Methodik bei der Bearbeitung bestimmter Fragekomplexe vorhanden waren. Man kann nur hoffen, dass die Lehrer nicht davon ausgehen, dass es ausreichen ist, auf die anderen Lebensweisen hinzuweisen, um den Schülern die darin liegenden Unterschiede bewußt zu machen.

2.2. Der zweite Teil – Zum Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ (IK)

Die Lehrer wurden hier gebeten,

- A) die eigene Definition der „interkulturellen Kompetenz“ vorzuschlagen,
- B) die Vermittlungsmethoden zur „interkulturellen Landeskunde“, die sie in ihrem Unterricht vorziehen, zu nennen,
- C) auf die wichtigsten Erwerbsquellen der IK hinzuweisen,
- D) die eigene interkulturelle Kompetenz einzuschätzen.

A. Die vorgeschlagene Definition

Auffallend ist hier, dass nahezu die Hälfte der Lehrer diese Frage nicht beantwortet hat. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass fast 50% der Lehrer keine klare Vorstellung über interkulturelle Kompetenz haben. Ein Viertel der Befragten scheint, den Begriff, mindestens teilweise, richtig zu verstehen. Diese Personen haben stichwortartig geantwortet, so dass daraus keine komplette Definition entstand. Es wurden eher ihre Bestandteile genannt, die auf folgende Punkte fokussiert wurden: „Vorurteile abbauen, andere Kulturen respektieren lernen, Neugierigkeit stimulieren, Interesse für Fremde Kultur und Sprache erwecken, Fremdes näher machen, das Schöne im Neuen zeigen, zur angemessenen verbalen und nonverbalen Kommunikation mit Ausländern befähigen, für das Neue und Fremde sensibilisieren“. Über ein Viertel der Befragten dagegen schien die Frage missverstanden zu haben.

B. Vermittlungsmethoden

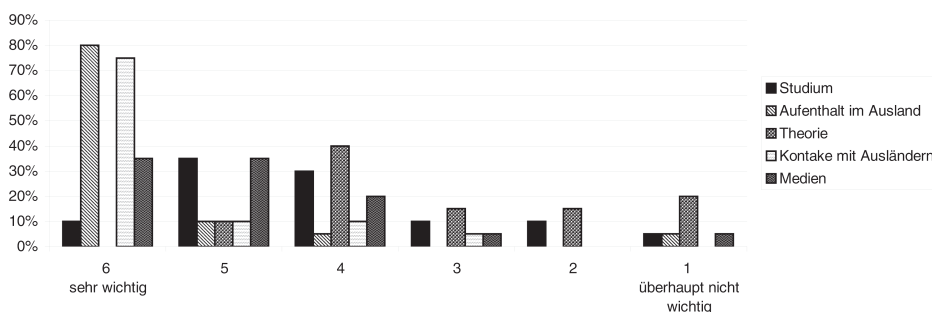
Gefragt danach, welche Vermittlungsmethoden zur „interkulturellen Landeskunde“ die Lehrer in ihrem Unterricht vorziehen, gab fast die Hälfte überhaupt keine Antwort. Nur drei Antworten können als richtig angesehen werden und zwar: zwei

Personen haben auf gemeinsame Projekte und eine Person auf Zusammentreffen mit deutschen Schülern hingewiesen. Die anderen Antworten bezogen sich eher auf die Medien, mit denen verschiedene Aktivitäten ausgeführt werden können. Genannt wurden hier (mehrmals):

Landkarte, Kassetten und CDs, Infos aus dem Internet, Authentische Materialien, Filme, Zeitungen, Reiseführer.

C. Wichtigste Erwerbsquellen der IK

Welche Erwerbsquellen der interkulturellen Kompetenz finden Sie am wichtigsten?



Die Befragung zeigt, dass der Aufenthalt in Deutschland und Kontakte mit Ausländern als wichtigste Erwerbsquellen der IK angesehen werden.

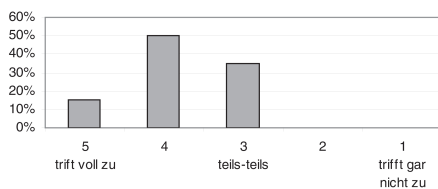
D. Interkulturelle Kompetenz – Selbsteinschätzung der Lehrer

Die IK der Lehrer wurde hier auf drei Ebenen untersucht.

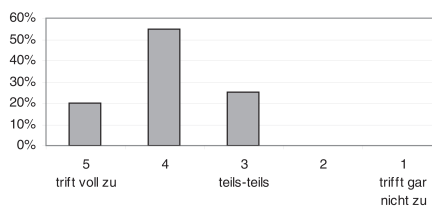
a. Ebene der Einstellungen

Erfragt wurde hier die Einschätzung der eigenen Einstellung dem Fremden gegenüber:

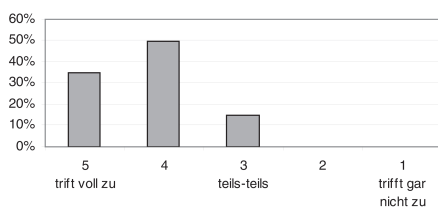
Ich kann meine eigene Kultur aus einer Außenperspektive betrachten



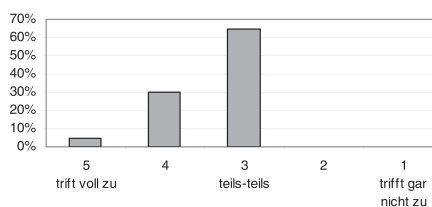
Ich gehe mit Vorurteilen und Stereotypen kritisch um

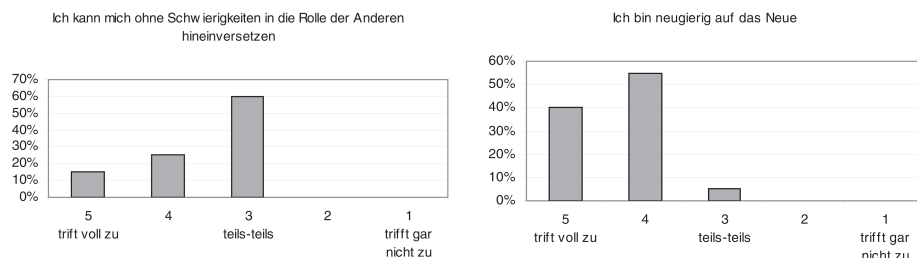


Ich bin tolerant dem Fremden gegenüber



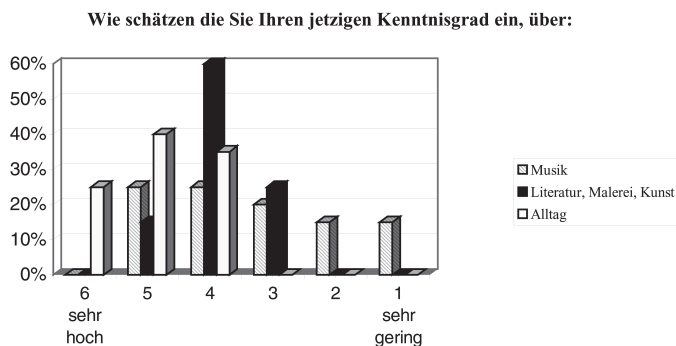
Ich kann mich leicht von meinem Standpunkt distanzieren





Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrer die eigene Einstellung dem Fremden gegenüber als hoch oder durchschnittlich einschätzten. Die Antworten „trifft gar nicht zu“ und „trifft nicht“ kommen überhaupt nicht vor.

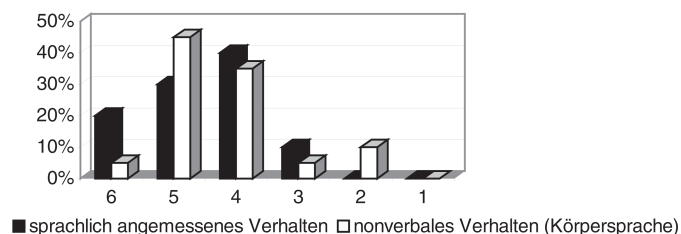
b. Ebene des Wissens



Die Befragung zeigt, dass die Kenntnis der Jugendmusik die schwache Seite der Lehrer ist. Zwar schätzte ein Viertel der Befragten seinen Kenntnisgrad über die deutsche Jugendmusik als hoch und auch ein Viertel als sehr hoch ein, aber zugleich haben 15% der Befragten ihn als „sehr gering“ und weitere 15 % als „gering“ eingeschätzt. Im Vergleich hiezu kommen bei solchen Themen wie Alltag, Literatur, Malerei und Kunst kommen die Antworten „gering“ und „sehr gering“ gar nicht vor.

c. Ebene der Handlungen:

Wie schätzen Sie Ihre jetzige Fähigkeit ein sich richtig im Kontakt mit einem zufällig getroffenen Deutschen zu verhalten?



Als „hoch“ und „ziemlich hoch“ bewerten die meisten Lehrer ihre Fähigkeiten, sich non-verbal und sprachlich angemessen in Kontakt mit einem Deutschen zu verhalten.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Lehrer die eigene interkulturelle Kompetenz im Durchschnitt als „ziemlich hoch“ bewerten.

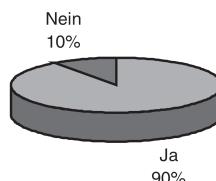
Anschließende Frage:

Erfragt wurde: Ob sich die Lehrer an einem Kurs (Seminar) über IK beteiligt haben und ob sie hierfür für die Zukunft bereit wären.

Haben Sie an einem Fortbildungskurs, der völlig oder nur teilweise der IK gewidmet war, teilgenommen?



Wären Sie bereit, sich zukünftig an einem Fortbildungskurs aus dem Bereich "Interkulturelle Kompetenz" zu beteiligen?



Knapp die Hälfte der Befragten nahmen bereits an einem solchen Kurs teil, aber 90% aller Befragten erklären die Bereitschaft hierzu.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man Folgendes feststellen:

1. Der Begriff „Kultur“ wird von den Lehrern zu eng verstanden. Es fehlt Ihnen allgemein am Bewußtsein von „Kultur im weiteren Sinne“, die eigentlich der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz sein kann.
2. Nur ein Viertel der Befragten gab eine (fast) richtige Definition der „interkulturellen Kompetenz“. Die übrigen wissen nicht, was darunter zu verstehen ist, aber zugleich schätzen sie die eigene interkulturelle Kompetenz im Durchschnitt „ziemlich hoch“ ein. Es lässt sich also vermuten, dass die Lehrer sich dessen einfach nicht bewußt sind, dass die Einstellungen, das Wissen, und die Haltungen (die sie doch bei sich selbst hoch bewerten) die interkulturelle Kompetenz ausmachen und im DaF geschult werden sollten. Das Problem scheint also darin zu liegen, das bereits Vorhandene bewusst zu machen und einzusetzen.
3. Die Lehrer weisen große Mängel in der interkulturellen Methodik auf. Eine Lösung wäre vielleicht, ein solches Fach ins Studienprogramm aufzunehmen. Wäre dies nicht möglich, so könnte man wenigstens einige Elemente einer so verstandenen Methodik im Rahmen der Hauptmethodik realisieren.

4. Von den meisten Lehrern werden der Aufenthalt in Deutschland und Kontakte mit Ausländern als die wichtigsten Methoden des Erwerbs der IK angesehen. Vielleicht sollten alle künftigen Lehrer im Rahmen des Studiums ein oder besser zwei Semester im Ausland verbringen. Sollte dem Aufenthalt ein „interkulturelles Training“ vorangehen, so könnte man auf doppelt so gute Resultate hoffen.
5. Hierbei wurde festgestellt, dass ein großer Bedarf an interkulturellen Schulungen vorhanden ist, wozu fast alle Befragten ihre Bereitschaft erklärt haben. Die meisten Lehrer haben sich bisher an keinen Seminaren über IK beteiligt. Als mögliche Gründe dafür kann folgendes genannt werden:
 - das Angebot der Lehrerfortbildungsinstitutionen ist nicht ausreichend,
 - die Übermittlung von Informationen über existierende Kurse ist nicht ausreichend,
 - die Lehrer können sich einfach die zusätzlichen Schulungen nicht leisten.

Die in diesem Zusammenhang dargestellten Probleme weisen auf einen weiteren Untersuchungsbedarf hin.

Bibliographie

- Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna (2005): *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg.
- Jonach, Ingrid (1998): *Interkulturelle Kommunikation*. München.
- Pfeiffer, Waldemar (2001) : *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Werbińska, Dorota (2004) : *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa.
- Zawadzka, Elżbieta (2004) : *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

The European cooperation project COALA and its impact on communication and language promotion in training Polish pre-school teachers and their instructors.

The effects of globalisation and migration caused within the last decade an increased demand for language and intercultural education in Poland. This places high demands on both subject-specific knowledge and didactic skills of pre-school teachers who are currently undergoing training within the COALA project to acquire insights to new dimensions of language teaching and to expand the boundaries of their understanding of intercultural competence.

To start the above-mentioned COALA project professors for early education from the universities Burgos, Goeteborg, Malta and Wrocław in collaboration with highly qualified elementary and primary level foreign language teachers from five European partner countries under the coordinating direction of the EU Office of the Cologne Regional Council decided to combine their efforts during a time period from October 2004 till September 2006 in order to elaborate and implement a training programme for the promotion of bilingual and intercultural competence in training pre-school teachers and their instructors.

The innovate aspect of the COALA project (Helleberg 2004) is its aim to enable pre-school teachers and the instructors that provide training and further education to these teachers to prove themselves as enquiring partners in the education of children at a national and international level and to develop new contexts by offering acceptable and sustainable subjects to children.

The focal points of our project are:

- to incorporate intercultural communication competence in language teacher education,
- to integrate language and culture promotion into the educational concepts at early stages, and
- to incorporate the diversity of educational models in school curricula.

To attain this we assume that intercultural education is a quality standard and intercultural learning is the underlying principle of educational processes as intercultural

skill acquisition requires personality development in all areas relevant to teaching. This includes in the first instance:

- enhancing awareness of Europe's cultural identity and diversity,
- promoting active European citizenship and civil society, i.e. by seeking solutions to problems facing European society (discrimination against minorities, stereotypes, intolerance, xenophobia, organised crime, etc.),
- encouraging contacts between the pre-school teachers of different European countries via common educational projects.

Another important goal is to raise standards in pre-school teacher training at a European level and to define quality criteria for such training. Taking different educational systems in the European countries into account our project aims at developing the uniform certification of selected didactic modules for pre-school teacher training and further education, similar to the European Credit Transfer System (ECTS).

Training of Polish pre-school teachers within the COALA-Project is based on specially elaborated training programme combining two educational profiles: pedagogical and glottodidactic.

Below we present the training options that allow students, teachers and teacher trainers to quickly achieve positive results in the sphere of teaching languages to young learners and developing their multicultural competence. The new offer is the official training programme for those who want to be teachers of bilingual pre-school and early elementary education. The introduction of the new specialization to the training programmes satisfies the need for two-profile studies and enables students to expand their professional profiles within their pedagogical training.

Training Programme

Training teachers and teacher trainers for pre-school and early elementary school education

Training institution:

- Institute of German Philology at Wroclaw University;

Postgraduate Study for Language and Intercultural Education at Early Educational Stages

Participants:

This training course is addressed:

- to in-service teachers with an MA in philology who have at least 4 years experience of working with pre-school and early school learners (i.e. teaching English/ German at these educational stages);

- to experienced in-service teachers with an MA in pedagogy who work with young learners at early educational stages and have a good command of the English/German language (at least C1 level).

Objectives:

This training programme will enable the future teacher-trainers:

- to plan and develop training courses for in-service teachers working with young learners within the language and intercultural education in the pre-school and early elementary school;
- to elaborate and evaluate training programmes and teaching materials;
- to develop teaching skills identifying and learning different working methods that can be used in training courses;
- to explore and experiment alternative/innovative methods.

Duration:

- 2 semesters – 270 teaching hours

Working language:

- English or German respectively.

Methods & implementation forms:

The programme comprises different **master courses** that are carried out as

- lectures,
- classes,
- workshops

and are filled with discussions, exercises, projects and teaching practice etc.

Evaluation:

The courses end with different evaluation forms such as:

- examinations, papers or assignments, colloquiums, tests etc.;
- projects of individually prepared training courses,

for which trainees can get the certificate in training teachers for language and intercultural education at early stages.

Programme structure:

This training programme comprises four modules:

Module 1**Developing training courses**

(approx. 75 teaching hours incl. project work)

Aims:

This training module will enable the future trainers:

- to plan and develop training courses for in-service teachers of language and intercultural education at early elementary stages,
- to prepare and evaluate training programmes and teaching material for these courses.

Contents:

- constituents of training courses and teaching programmes;
- organizational problems and hints;
- concepts of language promotion and intercultural education in Europe.

Activities:

- during lectures: conceptual development of specific contents used in training teachers and teacher-trainers;
- during classes: working in groups as an opportunity to transfer theory to action, to practice different methods, techniques and procedures in training teacher trainers;
- during project work: developing and evaluating elaborated training programmes.

Module 2**Language education**

(approx. 90 teaching hours)

Aims:

This training module will enable the future trainers:

- to develop new concepts and new (also innovative/alternative) approaches in language teaching at early elementary stages;
- to improve their experience in teaching and learning in two languages within the integrated early school intercultural education;
- to explore differences between the languages (and hence the possible errors) and their use for the purpose of intercultural communication.

Contents:

- first/second language acquisition;
- conceptual development of language promotion;
- teaching methodology at early educational stages;
- new technologies in language teaching;
- error therapy and prophylactic.

Activities:

- during lectures: conceptual development of the subject specific contents used in training teacher-trainers,
- during classes: working in groups as an opportunity to transfer theory to action, to practice new and old methods that they can use in your work within their context, and to develop strategies for learning in two languages;
- during workshop: open space as a possibility to touch in the depth of the subjects that the trainees are interested in (e.g. to start developing parts of training programmes for teacher trainers, etc.).

Module 3**Intercultural education**

(approx. 75 teaching hours)

Aims:

In this module the future trainers will:

- improve knowledge on geography, politics, as well as social and cultural life in German/English-speaking countries;
- enhance intercultural communication qualifications;
- solve problems connected with plurilinguism and multiculturalism in the classroom,
- develop methods of sensitization for new cultures;
- learn how to incorporate intercultural competence in language education.

Contents:

- identity formation, values/standards, stereotypes, discrimination;
- cultural concepts (cultural forms of expansion);
- individual/personal strategies in dealing with strangeness;
- conflict management in intercultural contexts;
- children's literature;
- methodology of intercultural education at early stages.

Activities:

- during lectures: conceptual development of the subject specific contents used in training teacher-trainers;
- during classes: working in groups as an opportunity to transfer theory to action, to practice new and old methods, procedures and techniques that can be used in the work within the intercultural context, and to develop strategies for learning in two languages;
- during workshop: open space as a possibility to touch in the depth of the subjects that the trainees are interested in.

Module 4**Trainer practice**

(approx. 45 teaching hours incl. practical teaching and inspection)

Aims:

In this module the trainees will be acquainted with practical procedures for teaching in two languages at early educational stages, especially for:

- evaluating language lessons carried out by different teachers;
- evaluating teaching material implemented in different lessons;
- developing scenarios for bilingual lessons;
- carrying out their own language lessons on the intercultural context.

Contents and activities:

- during inspection: commenting on and evaluating language lessons carried out by other teachers;
- during practice: drawing up teaching scenarios, carrying out and analysing language lessons;
- during project work: preparing training course for future teacher-trainers.

Training programme at a glimpse:

Training programme		Teachers & Teacher-trainers	
Module	Course	TH	Certificate award
Developing training courses	Concepts of training courses	30L	Examination
	Methods in training teacher trainers	30C	Paper or assignment
	Preparation of teacher training programmes	15P	Project work
Language education	The psychology of learning the first and the second language	15C	Group test
	Master course in methods for teaching languages to children	30L	Colloquium
	Learning in two languages Methodology of bilingual education	30W	Paper or assignment
	Elements of error therapy & prophylactic	15C	Group test
Intercultural education	Culture and communication	30L	Examination
	Didactics in intercultural learning processes	30C	Paper & composition
	Children's literature	15W	Paper or assignment
Trainer practice	Inspection and evaluation	15 I	Written commentary
	Teaching	15T	Training scenarios

Legend: TH-teaching hours, L-lectures, C-classes, W-workshop, T-teaching practice, I-inspection, P-project work

References

- Bakuła, K. (1997): Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Wrocław.
- Fthenakis, V.E. et al. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München.
- Helleberg, M. (2004): COALA – A European project for the promotion of Language. EU Office of the Regional Council of Cologne, Economy and Vocational Training.
- Lewicki, R. (1999): *Sprachen im Kontakt in der Grundschule. Didaktische Konzeptionen für Deutsch als Nationalitätensprache im bilingualen Grundschulunterricht*. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen. Pp. 325-337.
- Lewicki, R. (2001): Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej. Kielce.
- Maier, W. (1991): Fremdsprachen in der Grundschule. Berlin etc.
- Neuner, G./ Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. München.
- Zydatiś, W. (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Ismaning.

Kinderwörterbücher – ein Stiefkind der deutsch-polnischen Lexikographie?

Vorbemerkungen

Deutsch-polnische Kinderwörterbücher gibt es seit 22 Jahren auf dem Markt. Das erste Wörterbuch für Kinder von Jerzy Józwicki „Ilustrowany słownik dla dzieci niemiecko-polski/ polsko-niemiecki” erschien nämlich 1984. Zu der Zeit wurden auch ähnliche Lexika für Französisch¹ und Russisch² im Verlag Wiedza Powszechna herausgegeben. Das Wörterbuch von Józwicki erfreute sich großer Beliebtheit und bis 1990 erschien in vier Auflagen.

Doch der eigentliche Boom für Kinderwörterbücher kam erst nach der Grenzenöffnung, Anfang der 90er Jahre. Binnen 15 Jahren kamen über 20 Titel zum Sprachenpaar Deutsch-Polnisch heraus. Zum Teil sind das Arbeiten polnischer und deutscher Autoren, zum Teil Übersetzungen aus anderen Sprachen (Französisch, Englisch u.a.).

Trotzdem finden Kinderwörterbücher – nicht nur deutsch-polnische – kaum Beachtung in der lexikographischen Forschung. Béjoint (2000, 40) schreibt: „They [Wörterbücher für Kinder – MLC] are often interesting for the metalexigrapher, but oddly enough they have never been the object of serious research”. Auch diejenigen Linguisten, die sich mit glottodidaktischen Wörterbüchern befassen (also solchen, die den Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache unterstützen), wimmeln allzu oft Kinderlexika mit einer kargen Bemerkung ab, dass es einen solchen Wörterbuchttyp gibt, und dass sie Wortbedeutungen mit Bildern erläutern.

In der Unterrichtspraxis werden Bildwörterbücher ebenso unterschätzt. Obwohl die von mir befragten Deutschlehrer und -lehrerinnen bestätigen, dass manche Kinder illustrierte Wörterbücher besitzen, wird mit solchen Unterrichtsmaterialien in der Schule nicht gearbeitet. Die Lehrkräfte erklären das mit finanziellen Schwierigkeiten,

¹ Jedlińska, Anna (1979): *Ilustrowany słownik dla dzieci francusko-polski i polsko-francuski*. Warszawa.

² Greg-Pabisowa, Iryda/ Sudnik-Owczuk, Wanda (1982): *Ilustrowany słownik dla dzieci rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*. Warszawa.

die Schule mit solchen didaktischen Hilfsmitteln zu versorgen, mit Zeitmangel oder sehen einfach keine Begründung für die Wörterbuchnutzung im frühen Fremdsprachenunterricht.

Offensichtlich gibt es also Angebot an Wörterbüchern für Kinder und Nachfrage, es fehlt aber an der linguistischen Analyse und methodisch-didaktischen Auswertung. Der folgende Beitrag sollte ein Versuch sein, diese Lücke aufzufangen. Ich möchte eine Systematik der Kinderwörterbücher vorschlagen und die Frage nach ihren qualitativen Maßstäben und didaktischer Einsetzbarkeit diskutieren.

1. Klassifikation der Kinderwörterbücher³

1. Alter

- 1.1. Wörterbücher für Kinder im Vorschulalter (5-7 Jahre): 1000OBR, MPSO, DHP, TRKÄNG, PONSIL, LARDZ
- 1.2. Wörterbücher für jüngere Grundschulkinder (7-11 Jahre): JJ, SL1, SL2, SL3, WD1, SND, MPSO, WD2, ISANP, CED, PONSSZK, KÄNGD, WISNP, MPSNP, NSO, GROSZ, LARJUN, LISNP, LANGSCH

2. Medium

- 2.1. Printwörterbücher
- 2.2. Multimediale Wörterbücher: LARJUN, LARDZ

3. Anzahl der Sprachen

- 3.1. Einsprachige Wörterbücher: 1000OBR, SND
- 3.2. Zweisprachige Wörterbücher
- 3.3. Dreisprachige Wörterbücher: ISANP

4. Lehrwerkbindung

- 4.1. Lehrwerkgebundene Wörterbücher: KÄNGD, TRKÄNG
- 4.2. Lehrwerkunabhängige Wörterbücher

5. Zugriffsstruktur

- 5.1. Thematische Makrostruktur
- 5.2. Alphabetische Makrostruktur: JJ, WISNP, MPSNP
- 5.3. Thematisch-alphabetische Makrostruktur: LANGSCH

1.1. Alter

Das Kinderwörterbuch ist ein lexikographisches Nachschlagewerk, das an Benutzer unter dem 10. (unter Umständen 11. Lebensjahr) adressiert ist (vgl. Hausmann 1990), und unterscheidet sich von herkömmlichen Wörterbüchern dadurch, dass es bei der Bedeutungsvermittlung die ikonische Darstellung in den Vordergrund stellt.

³Die Abkürzungen bei den einzelnen Wörterbuchtypen beziehen sich auf die Titeln, die im Verzeichnis der deutsch-polnischen Kinderwörterbüchern (1984-2005) am Ende dieses Beitrags zusammengestellt wurden.

Das bedeutet, dass die Wortbedeutung ausschließlich oder hauptsächlich mit bunten Bildern erläutert wird.

Innerhalb dieser Kategorie lassen sich zwei Untergruppen unterscheiden:

- A. Wörterbücher für Kinder im Vorschulalter (5 bis 7-Jährige), z.B. „Das Traumhaus von Kängoo“ (Stasiak/ Andrzejewska/ Fuchs 2002); „Dzień Heidi i Petera: słownik niemiecko-polski dla dzieci“ (Bubuisson 1998); „Larousse: Słownik ilustrowany dla dzieci niemiecko-polski, polsko-niemiecki“ (Diaz 2004). Solche Nachschlagewerke enthalten nicht mehr als 500 Wörter, meistens nur Substantive (Konkreta), sind oft im Großformat, manchmal mit Kartonseiten; die Drucktypen sind vielfach größer als in herkömmlichen Wörterbüchern, es wird reichlich von Farbe Gebrauch gemacht. Ihrer Form nach ähneln sie Bilderbüchern für diese Altersgruppe, deshalb werden sie eher angesehen als gelesen. Im Prinzip eignen sie sich für Kinder, die schon einigermaßen lesen können, aber wegen einer anderen Laut-Graphem-Zuordnung ist die Begleitung eines Erwachsenen (Eltern, Lehrer) notwendig.
- B. Wörterbücher für jüngere Grundschulkinder (7 bis 11-Jährige) enthalten meistens 1000-2000 Lemmata, z.B. „Larousse Junior. Niemiecki. Słownik“; „Ilustrowany słownik ucznia niemiecko – polski“ (Richardson 2005); „Wielki ilustrowany słownik niemiecko-polski“ (Obidniak/Okuniewski 2002). Zwar sind solche Bücher auch bunt und großformatig, aber enthalten mehr Informationen als Wörterbücher für Kinder im Vorschulalter. Das sind z.B. Pluralformen von Substantiven, Übersicht über Präpositionen, Zahlen usw. oder Beispielsätze, die den Lemmagebrauch im Kontext illustrieren.

Für beide Gruppen spielt die visuelle Komponente eine sehr wichtige Rolle (Bebildung, Farb- und Fettdruck) – was auf spezifische Wahrnehmungs- und Lernmöglichkeiten der kleinen Benutzer angepasst ist und die Wörterbücher für sie attraktiv macht. Natürlich ist hier Mäßigung anzuraten, damit die umwerfende Grafik und farbenreiche Illustrationen nicht zum Ziel an sich werden und den Wortschatz überschatten.

1.2. Medium

Alle der analysierten Werke sind Printwörterbücher, jedoch erheben zwei Wörterbücher aus dem Verlag Larousse einen Anspruch auf eine multimediale Darbietung. Das Wörterbuch für Kinder im Vorschulalter enthält eine CD mit themengebundenen Liedern auf Deutsch, auf Polnisch und mit der Aussprache aller Lemmata. Dem Wörterbuch für Schulkinder wird dagegen eine CD-Rom beigelegt, wo neben Liedern auch kurze Szenen und interaktive Übungen gesammelt sind. Die Idee, neben dem Schriftbild der Lemmata auch ihre Lautform zu vermitteln, ist interessant. Selbstver-

ständig können Kinder (viele Erwachsene übrigens auch) mit dem internationalen phonetischen Alphabet (API), das in herkömmlichen Wörterbüchern verwendet wird, nichts anfangen. Ich glaube, dass multimediale Ausgaben die Zukunft der Lexikographie – nicht nur für Kinder – sein werden.

1.3. Anzahl der Sprachen

Im Mittelpunkt meines Forschungsinteresses stehen zweisprachige Wörterbücher für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch, obwohl das nicht die einzige Sprachkombination ist, die deutschlernenden Kindern mit der Muttersprache Polnisch behilflich sein kann. Ich möchte hier nur kurz zwei einsprachige Wörterbücher nennen, „1000 obrazków, 1000 słów po niemiecku“ von Breitschopf/Scheck und „Słownik niemiecki dla dzieci“ von Wof/Holeione. Es gibt auch ein dreisprachiges Wörterbuch (Englisch-Deutsch-Polnisch) von J. Radecka: „Ilustrowany słownik angielsko-niemiecko-polski“.

Die zweisprachigen Wörterbücher sind meistens monodirektional (d.h. für Benutzer mit der Muttersprache Polnisch bestimmt) und monoskopal (nur in die Richtung: Deutsch-Polnisch). Manchmal wird ein alphabetisches Wortverzeichnis Polnisch-Deutsch im Anhang hinzugefügt.

1.4. Lehrwerkbindung

Kinderwörterbücher haben zweifelsohne eine glottodidaktische Funktion, d.h. sie helfen, eine Fremdsprache zu erlernen. Es gibt lehrwerkgebundene Wörterbücher (z.B. „Kängookängoo Deutsch. Deutsch-polnisches Wörterbuch / słowniczek niemiecko-polski“ und „Das Traumhaus von Kängoo“ (beide verfasst von Stasiak, Andrzejewska, Fuchs), die Vokabeln aus dem Lehrwerk „Kängookängoo Deutsch“ beinhalten, und lehrwerkunabhängige Wörterbücher, die im Unterricht mit verschiedenen Lehrwerken eingesetzt werden können. Manche Lexika enthalten neben Worterläuterungen zusätzliche Aufgaben und Präsentationen (Lückenwörter, Zeichnen, Lieder, Rollenspiele u.a.), was sie zu einer Mischform von Lehr-, Wörter- und Bilderbuch macht. Damit fallen Kinderwörterbücher aus dem lexikographischen Rahmen und bilden eine Sonderkategorie, die sich mit typischen Fachbegriffen der Lexikographie nicht vollständig beschreiben lässt, sondern Kenntnisse in der Kinder(lern)psychologie und Glottodidaktik des frühen Fremdsprachenerwerbs erfordert.

1.5. Zugriffstruktur

Die meisten Wörterbücher für Kinder haben eine thematische Makrostruktur, d.h. die Lemmata werden in bestimmte thematische Kreise gruppiert. Solche Themen, die sich in allen, oder fast allen Werken wiederholen, sind z.B. *Die Wohnung*, *Mein Zimmer*, *Kleidung*, *Körperteile*, *In der Stadt*, *Zahlen* oder *Farben*, also das Alltagsgeschehen der Schüler. Es gibt jedoch auch solche Bücher, welche die Lexik um Fachwortschätze

ausbauen, z.B. *Einspurige Fahrzeuge*⁴ oder *Hausbau*⁵. Die Wörterbücher mit einer alphabetischen Makrostruktur bilden eine Minderheit. Ich habe lediglich nur drei Titel gefunden: D. Obidniak/J. Okuniewski: „Wielki ilustrowany słownik niemiecko-polski”; „Mój pierwszy słownik niemiecko-polski. 1000 kolorowych słów”; und J. Józwicki: „Ilustrowany słownik dla dzieci niemiecko-polski, polsko-niemiecki”. Das Wörterbuch von K. Richardson: „Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski” ist ein Kompromissversuch zwischen den beiden Zugriffsstrukturen: Zu Beginn jedes Kapitels gibt es ein großes Bild, das eine für das Kapitelthema typische Szene darstellt und den repräsentativen Wortschatz enthält. Auf den folgenden Seiten befinden sich die eigentlichen Stichwortartikel zum jeweiligen Thema in alphabetischer Ordnung. Die meisten thematisch organisierten Wörterbücher haben auch ein alphabetisches Wortverzeichnis Deutsch-Polnisch, manchmal auch Polnisch-Deutsch.

Es ist zu bemerken und zu bedauern, dass Kulturbegriffe des Deutschen in Kinderwörterbüchern äußerst selten vermittelt werden. Möglicherweise ist diese Tatsache durch eine kleine Lemmaanzahl bedingt, und die Notwendigkeit, solche Begriffe ausführlicher zu kommentieren, wofür in Bildwörterbüchern Platz fehlt. Auch wenn Feste, wie z.B. *Weihnachten* zum Wörterbuchinhalt werden, konzentrieren sich die Verfasser auf Ähnlichkeiten, nicht auf interkulturelle Unterschiede. Eine Ausnahme ist das Wörterbuch: „Larousse Junior”, in dem im landeskundlichen Teil (*Zivilisation*) Schlüsselbegriffe der deutschen, bzw. österreichischen Kultur, Massenkultur, Technik und Geschichte – z.B. *Berliner Mauer*, *W.A. Mozart*, *Michael Schumacher*, *der VW Käfer* oder *der Teddybär* – zweisprachig erläutert werden.

2. Fehlertypen in den deutsch-polnischen Wörterbüchern für Kinder

Es gibt keine fehlerfreien Wörterbücher. Während aber Schul- und Universalwörterbücher in der lexikographischen Forschung oft diskutiert und bewertet werden (vgl. Frączek/Lipczuk 2004), scheinen sich Kinderwörterbücher jeglicher Kritik zu entziehen. Gelten sie vielleicht als nicht seriös genug, um Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu werden? Mittlerweile beschäftigt sich die Literaturwissenschaft mit der Kinderliteratur, die Glottopädagogik mit dem frühen Fremdspracherwerb und die Lexikographie scheint Kinderwörterbücher aus dem ernsthaften Untersuchungsfeld auszuschließen. Wohl ein Fehler, weil mit fehlenden Forschungsgrundlagen auch keine Qualitätsstandards postuliert werden. Die Folge dieser Willkür sind zahlreiche, zum Teil erschreckende Fehler, deren Frequenz weit über dem lexikographischen Durchschnitt liegt:

⁴Bochen, Jakub Il. (1990/91): *Słówka 2. Ilustrowany polsko-niemiecki słowniczek dla najmłodszych*. Warszawa.

⁵Wróblewska Janina (Bearb.) (2000): *Wielki ilustrowany Walt Disney Słownik niemiecko-polski*. Warszawa.

A. Semantik:

A.1. Falsche Äquivalenz:

Geometer (Feldmesser) – **geometra, mierniczy* (LARDZ)

A.2. Umstrittene Stichwortauswahl, -abgrenzung und -beschreibung:

- a) *die Ölpfütze* (1000OBR)
- b) *der Spaten und der Rechen* (DHP)
- c) *der Arbeiter, der die Ziegeln (das Baumaterial) trägt* (WD2)
- d) *verdoppeln* – *Pinocchio hat wieder einmal gelogen. Die Länge seiner Nase hat sich verdoppelt* (SND)

In Kinderwörterbücher werden Lemmata aufgenommen, die zum Grundwortschatz nicht gehören (a), oder die Stichwortabgrenzung ist falsch, denn ganze Wortgruppen und Sätze werden als Lemmaeinheiten erfasst (b, c); schließlich sind die angegebenen Kontexte und Gebrauchsbeispiele nicht informativ genug (d).

B. Grammatik

B.1. Falscher Genus oder falsche Pluralform

**der Schiff* (LANGSCH)

der Bus, **die Büsse* (WISNP), **die Ziegeln* (WD2)

B.2. Reflexivität bei Verben

heiraten – *Luise und Markus heiraten* **sich an diesem Samstag* (WISNP)

C. Orthographie

das **Rotkelchen* (LANGSCH)

D. Stilistik und Pragmatik

Bewege dich nicht! Warte! Wir kommen gleich (MPSSN)

Diese Bilanz macht deutlich, dass mit einer großen Anzahl an Kinderwörterbüchern nicht immer die ausreichende Qualität angeboten wird. Dies bezieht sich sowohl auf die sprachliche Korrektheit und kommunikative Angemessenheit, die allzu oft viel zu wünschen übrig lassen, als auch auf die Anpassung an die Lernmöglichkeiten der Benutzergruppe. Zu wenig Wert wird auf kontrastive Unterschiede zwischen der deutschen und polnischen Sprache und Kultur gelegt. Die Verlage beschränken sich oft auf Übersetzung analoger Werke aus anderen Sprachen, statt sie gründlich zu überarbeiten oder neue Wörterbuchkonzepte zu finanzieren, die auf die Bedürfnisse der deutschlernenden Kinder in Polen gezielt eingehen. Das finde ich sehr schade, zumal der frühe Umgang mit Wörterbüchern enorme didaktische Vorteile bringen kann: Die Kinder lernen eine sehr nützliche Strategie, sprachliche Probleme selbst zu lösen. Ihr Sprachbewusstsein wächst, was hoffen lässt, dass sie in Zukunft nicht ratlos vor Sprachschwierigkeiten stehen, sondern fähig werden, Nachschlagewerke zu benutzen.

4. Verzeichnis der deutsch-polnischen Kinderwörterbücher (1984-2005)

(JJ) =	Jóźwicki, Jerzy (1984): Ilustrowany słownik dla dzieci niemiecko-polski, polsko-niemiecki. Warszawa.
(SL1) =	Komorowska, Małgorzata (1990): Słówka 1. Ilustrowany polsko-niemiecki słowniczek dla najmłodszych. Warszawa.
(1000OBR) =	Breitschopf, J./ Scheck, F. (1990): 1000 obrazków 1000 słów po niemiecku. Szczecin.
(SL2) =	Bochen, Jakub Il. (1990/91): Słówka 2. Ilustrowany polsko-niemiecki słowniczek dla najmłodszych. Warszawa.
(SL3) =	Bochen, Tadeusz (1990/91): Słówka 3. Ilustrowany polsko-niemiecki słowniczek dla najmłodszych. Warszawa.
(WD1) =	Gawłowski, Karol. (Bearb.) (1991): Wielki ilustrowany Walt Disney słownik niemiecko-polski. Warszawa.
(SND) =	Wolf, Tony (1991): Słownik niemiecki dla dzieci / il. Tony Wolf, tekst Peter Holeinone ; deutsche Übers. und Bearb. Sibylle von Flüe, Warszawa, BGW.
(MPSO) =	Büsch, Dieter/ Jarmońkiewicz, Elżbieta (1991): Mój pierwszy słowniczek obrazkowy „Co gdzie się kryje ?”. Zielona Góra.
(DHP) =	Bubuisson, Véronique (1998): Dzień Heidi i Petera: słownik niemiecko-polski dla dzieci. Warszawa.
(WD2) =	Wróblewska Janina (Bearb.) (2000): Wielki ilustrowany Walt Disney Słownik niemiecko-polski. Warszawa.
(ISANP) =	Radecka, Joanna. (2000/2001): Ilustrowany słownik angielsko-niemiecko-polski. Warszawa.
(CED) =	Davies, Helen (2001): Ilustrowany słownik niemiecko-polski. Warszawa.
(PONSSZK) =	PONS. Szkolny słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki (hrsg. von Marzena Świrską) (2001). Poznań.
(KÄNGD) =	Stasiak, Halina/ Andrzejewska, Ewa/ Fuchs, Angelika (2001): Kängookängoo Deutsch. Deutsch-polnisches Wörterbuch/ słowniczek niemiecko-polski. Warszawa.
(TRKÄNG) =	Stasiak, Halina/ Andrzejewska, Ewa/ Fuchs, Angelika (2002): Das Traumhaus von Kängoo. Wörterbuch. Warszawa.
(WISNP) =	Obidniak, Dorota/ Okuniewski, Jan. E. (2002): Wielki ilustrowany słownik niemiecko-polski. Warszawa.
(MPSNP) =	Obidniak, Dorota/ Okuniewski, Jan. E. (2002): Mój pierwszy słownik niemiecko-polski. 1000 kolorowych słów. Warszawa.
(NSO) =	Szoblik, Dorota. Il./ Kłęczar-Horak, Jolanta (2003): Niemiecki słowniczek obrazkowy. Warszawa.
(PONSIL) =	PONS Ilustrowany słownik języka niemieckiego / [Entwurf Joy Olivier; ill. von Alfredo Brasioli; bearb. von Luiza Śmidowicz u. Sergiusz Olejnik] (2003). Poznań.

(GROSZ) =	Pilarczyk, Małgorzata (2004): Groszek. Słownik obrazkowy niemiecko-polski. Warszawa.
(LARJUN) =	Słownik polsko-niemiecki. Junior (+ CD), Wrocław, Larousse.
(LISNP) =	Lang, Jacek/ Filipek, Maria (2004): Ilustrowany słownik niemiecko-polski. Warszawa
(LARDZ) =	Diaz, Natacha (2004): Słownik ilustrowany dla dzieci niemiecko-polski, polsko-niemiecki (+ CD). Wrocław.
(LANGSCH) =	Richardson, Karen (2005): Ilustrowany słownik ucznia niemiecko – polski. Warszawa.

Bibliographie

- Béjoint, Henry (2000): *Modern Lexicography: An Introduction*. London.
- Frączek, Agnieszka/ Lipczuk, Ryszard (2004): *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie. Historia i terażniejszość*. Wołczkowo.
- Grucza, Sambor (2001): *Struktura i funkcja słowników glottodydaktycznych. Słownik do nauki języka obcego*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 17. S. 131-153.
- Hausmann, Franz Josef (1990): *Das Kinderwörterbuch*. In: Hausmann, Franz Josef/ Reichmann, Oskar/ Wiegand, Herbert Ernst/ Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*. Bd. 2. Berlin, New York. S. 1365-1368.
- Scholze-Stubenrecht, Werner (1990): *Das Bildwörterbuch*. In: Hausmann, Franz Josef/ Reichmann, Oskar/ Wiegand, Herbert Ernst/ Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*. Bd. 2. Berlin, New York. S. 1103-1112.

Austausch und Partnerschaft als Tandem-Arbeit mit modernen Medien auch im Frühen Fremdsprachenunterricht

1. Wichtigkeit von Austausch und Partnerschaft

Ein wichtiges Element guten modernen Fremdsprachenunterrichts ist das Bestreben, dass die Schüler und Schülerinnen in den anderen Sprachen Kompetenzen aufbauen, die ihnen Möglichkeiten und die Motivation geben, die anderssprachigen Kenntnisse möglichst bald ausprobieren zu können. Nun sind zwar Reisen, Austausch und Begegnung in den letzten Jahren und Jahrzehnten wesentlich einfacher zu bewerkstelligen geworden. Jedoch wird die direkte Begegnung, das persönliche Treffen mit Schülern und Schülerinnen aus dem Zielsprachenland in der Regel eine Ausnahmesituation sein, die sich im Laufe der Schuljahre nicht allzu oft wiederholt. Die Alternativen, die allerdings inzwischen durch die modernen Medien geboten werden, dennoch zu Austausch und Partnerschaft mit Gleichaltrigen aus dem Zielsprachenland zu kommen, sind einladend und sollten genutzt werden. Mit Computer, Internet und E-Mail können weltweit Kontakte hergestellt und aufrechterhalten werden. Eine höchst interessante Möglichkeit ist die virtuelle Begegnung mit einer anderen Klasse über eine E-Mail-Tandem-Partnerschaft. Um diese Möglichkeit in den Dienst des Lernenden einer anderen Sprache und des Kennenlernens einer anderen Kultur in der Schule zu stellen, bedarf es einiger grundsätzlicher Überlegungen und Absprachen. Dass sich daraus Lernen in interkultureller Perspektive ergibt, soll im Weiteren ausgeführt werden.

2. Tandem-Partnerschaften

Ursprünglich im Rahmen des Deutsch-Französischen Jugendwerkes in direkten face-to-face-Begegnungen von jeweils zwei Personen entstanden, ist die Idee der Tandem-Partnerschaft schnell auf virtuelle Begegnungen über das World Wide Web übertragen worden, und sie kann – und sollte, so denke ich – auch Austausch zwischen zwei Gruppen bedeuten. Die Grundidee ist, dass zwei Personen (oder in unserem Sinn: zwei Gruppen) unterschiedlicher Muttersprachen miteinander in

Kontakt kommen, weil jeder die Sprache des Anderen lernen und mehr über seine Kultur erfahren möchte.

Um dieses Anliegen auch über längere Zeit hinweg durchzuhalten, wird zwischen den Partnern quasi ein ideeller „Vertrag“ geschlossen, der die beiden Prinzipien beinhaltet, auf die die beiden Seiten sich verständigen. Das sind

- **Gegenseitigkeit** und
- **Lernerautonomie.**

Gegenseitigkeit bedeutet, dass jede Seite sich verpflichtet, in einem ausgewogenen Verhältnis zu geben und zu nehmen, d.h. selbst ebenso viel zu investieren, wie vom anderen erwartet wird. Denn das Gefühl, dass das „Kosten-Nutzen-Verhältnis“ ausgeglichen ist, ist wesentliche Grundlage für einen Austausch, der über längere Zeit Bestand haben soll.

Lernerautonomie hingegen bedeutet, dass jede Seite für sich selbst definiert, was sie lernen möchte, und was sie in dieser Hinsicht vom Partner erwartet. Damit sind auch die Rollen festgelegt: Jeder der beiden Partner ist sowohl

- **Lerner** – in Hinsicht auf die Sprache und Kultur des Anderen – als auch
- **„Lehrer“, „Experte“** – bezogen auf seine eigene Sprache und Kultur.

Zwischen den Partnern werden E-Mails ausgetauscht, die sich in der Regel *aus zwei Teilen* zusammensetzen: ein Teil ist in der *Muttersprache der Schreiber* formuliert und soll sowohl

- kulturellen Informationswert und als auch
- sprachlichen Modellcharakter

für den Partner haben.

Der andere Teil ist in der *Zielsprache* formuliert. Hier wird vom (muttersprachlichen) Partner sprachliche Korrekturarbeit erwartet, allerdings geleitet durch das Prinzip der Lernerautonomie. Das bedeutet, dass die schreibende Seite ihre Erwartungen an die Korrektur formuliert. Dies kann heißen, dass darum gebeten wird, die fünf „schwersten“ Grammatikfehler zu benennen – mit Verbesserungsvorschlägen oder ohne. Es kann aber auch um stilistische Beratung gebeten werden usw. Ebenso wie der Partner erwartet, dass seinen Wünschen nachgekommen wird, ist er in der Pflicht, die Korrekturwünsche des Anderen nach bestem Wissen und Können zu erfüllen.

Aus diesem Rahmen entsteht die Verpflichtung – falls die Kompetenzen für die Korrekturen, die der Partner erbeten hat, nicht vorhanden sind – sie sich zu erarbeiten, um möglichst gut - und für den Partner sinnvoll - korrigieren zu können. Damit sind Rückwirkungen auf die muttersprachlichen Kompetenzen, ihre Stärkung und ihre Verbesserung der Schüler und Schülerinnen gegeben. Aber auch die interkulturelle

Perspektive bekommt einen wichtigen Stellenwert, heißt es doch, sich Gedanken darüber zu machen, wie die von den Partnern erbetenen Korrekturen so vermittelt werden, dass sie sie verstehen und akzeptieren.

Aber auch der zielsprachige Text wird auf der Grundlage der Ausgangsbedingung, dass im Vorfeld bereits Korrekturfelder angegeben werden (müssen), anders, d.h. sprachlich genauer, gestaltet sein. Denn die Vermutung liegt nahe, dass die Konzentration auf ein bestimmtes ziel-/lernalterssprachiges Phänomen – sei es der Tempus- oder Artikelgebrauch, die Syntax oder Stilistik usw. – bereits eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text bewirkt und damit dessen Fehleranfälligkeit reduziert wird.

3. Besonderheiten im Frühen Zielsprachenunterricht

Im Rahmen von E-Mail-Tandem-Partnerschaften sind für den frühen Zielsprachenunterricht zwei Besonderheiten gegeben. Die Möglichkeiten der Lerner, sich in der anderen Sprache auszudrücken, sind noch gering. Ihre Interessen und Fragen können sie nur sehr bedingt in der anderen Sprache formulieren. Außerdem kommt beim grund- bzw. vorschulischen Sprachunterricht oft noch hinzu, dass – da der Unterricht (vorrangig) in der Mündlichkeit bleibt –, die Kinder ihre Sätze und Fragen in der anderen Sprache noch nicht schreiben können. Da dies auf beiden Seiten der Fall sein wird, wäre es sinnvoll, den zielsprachigen Text nicht von vornherein vorzusehen, sondern ihn in Abhängigkeit von den wachsenden Sprachkompetenzen der Kinder langsam – von E-Mail zu E-Mail – aufzubauen.

Es besteht keinerlei Notwendigkeit, sich auf schriftliche Texte zu beschränken. Das Medium erlaubt – die technische Ausstattung vorausgesetzt (s.u.) – eine Vielfalt unterschiedlicher Bestandteile einzubeziehen. Die E-Mails können durch ihre Anhänge zu umfangreichen Dokumenten werden: es können von den Kindern Bilder gezeichnet und eingescannt werden, Fotos einzubinden ist kein Problem, insbesondere, wenn es sich um digitale handelt. Gleiches gilt für kurze Videos (mit Webcams oder Handys erstellt), Musik usw.

Die Anforderungen an die technischen Kenntnisse, die benötigt werden, um derartige Materialien herzustellen, scheinen auf den ersten Blick einschüchternd. Dennoch sollte nicht vor derartigen Projekten zurückgeschreckt werden, denn in der Regel verfügt jede Lehrkraft aus ihrem persönlichen Lebens- und Arbeitsbereich über die entsprechenden Fähigkeiten im Umgang mit einem Computer; häufig kann auch auf die Kompetenzen von Schülern zurückgegriffen werden, die in den Unterricht integriert werden können. Unter Umständen kann auch auf die Mit- bzw. Zuarbeit von engagierten Eltern gebaut werden. Denn erfahrungsgemäß sind die Kinder mit einer hohen Motivation bei der Sache, von der sich oft auch andere anstecken lassen.

Es können so ganze Dossiers erstellt und an die Partner geschickt werden. Denn die Ausrichtung auf die eigene Lebenswelt und Lebenswirklichkeit der Schüler und Schü-

lerinnen erlaubt es, derartige Kompendien gemeinsam zu konzipieren und zusammenzustellen. Hierbei können die Lerner selbst in der Projektarbeit Verantwortung übernehmen (zu den Prinzipien ernstzunehmender Projektarbeit vgl. <http://www0.eduhi.at/projektleitfaden/start/index.htm>), ihre Materialien konzipieren, diskutieren, erstellen, auswählen, sie technisch in einen digital versendbaren Zustand bringen (in der Regel sind auch Kinder im Grundschulalter bereits sehr wohl in der Lage, mit Computer, Scanner usw. umzugehen). Vielleicht haben nicht alle Schulen eine entsprechende Ausstattung. Daran sollte ein solches Austauschprojekt aber nicht scheitern, denn zum einen müssen nicht alle erwähnten Bestandteile eingebunden sein, zum anderen kann ein solches Projekt unter Umständen auch mit außerschulischer Unterstützung (von Eltern usw.) angegangen werden.

Denn der Gewinn geht weit über zielsprachliches Lernen hinaus. Auch die muttersprachliche Entwicklung profitiert von solch einem Vorhaben, da sich positive Rückwirkungen auf die Ausgangssprache ergeben. Denn in der Formulierung des muttersprachlichen Teils geht es einerseits um die Einübung in situationsunabhängige Darstellungen, insbesondere im Bereich der Deixis. Dies wird in der Regel im muttersprachlichen Unterricht durch das Aufsatzschreiben geübt. Aber die zu erstellenden Texte gehen in der Reichweite dessen, was über sie zu lernen ist, hinaus. Denn sie sind bzw. müssen sein eine Einübung in Empathie. Da davon auszugehen ist, dass die Partnerklasse in ihrem Erwerb der Sprache des Partners im Großen und Ganzen nicht weiter fortgeschritten ist, muss also der muttersprachliche Text auf das lernersprachliche Niveau der Partnerklasse ausgerichtet werden. Dies impliziert Überlegungen, ob die gewählten Formulierungen syntaktisch und lexikalisch angemessen sind.

Das Bestreben, zum Spracherwerb der Partner beizutragen, kann sich in einem eigens erstellten (Bild)Wörterbuch ausdrücken, in das die Wörter bzw. Wendungen aufgenommen werden, von denen angenommen wird, dass die Partner sie noch nicht kennen, die sie aber für das Verständnis des eigenen Textes brauchen. Damit ist nicht nur Sprachreflexion gefragt, sondern auch die Perspektive der bestmöglichen Vermittlung muss diskutiert und umgesetzt werden – Sprach-Arbeit wird damit fächerübergreifend zu untermauern sein, beispielsweise durch die Erstellung von Bildwörterbüchern, die auch ganze Sätze beinhalten können und durch eine auditive Komponente ergänzt werden kann.

Die inhaltliche Ausrichtung auf die Lebenswelt und Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen beinhaltet den Blick auf die entsprechenden Gegebenheiten im Zielsprachenland. Wie leben dort Gleichaltrige? Wie sieht ihr Tagesablauf aus, wie und wodurch ist ihr Jahr strukturiert? Was sind ihre Interessen, Vorlieben und Abneigungen?

Derartige Themen sind im Hier und Jetzt verankert und lassen sich von daher gut in entsprechende Bild- und Tonmaterialien umsetzen. Da es um die Erarbeitung von Materialien für Andere geht, geht es auch immer um die Frage der Verständlichkeit

und Nachvollziehbarkeit dessen, was – sprachlich und nicht-sprachlich – angefertigt und dem Partner gesandt wird.

Aus dieser grundschulischen Perspektive, die zunächst als eine Einschränkung der Möglichkeiten interpretiert worden sein mag, ergeben sich Vorteile, die sich nicht zuletzt auch im Bereich der interkulturellen Lernens finden. Denn jemanden aus einer anderen Kultur über die eigene, alltägliche Lebenswelt zu informieren, bedeutet zunächst, sie sich selbst zu vergegenwärtigen, sie vor der Folie der Informationen über die Partner zu versprachlichen und sie so darzustellen, dass die Partner, die sie nicht teilen, sie zumindest nachvollziehen können. Dazu wiederum braucht es Informationen über die Anderen, um den kulturellen Vergleich nach und nach aufzubauen und zu erlauben.

Interessant ist im gegebenen Zusammenhang das spezifische Zusammenspiel von Spracherwerb, insbesondere Lexikerweiterung, und Lernen über die andere Kultur am Beispiel der Partner. Gerade die nicht-sprachlichen Materialien können hier eine wichtige Funktion haben. Denn sie sind authentische Illustrationen der kulturell-alltagsweltlichen Begriffe und haben gegenüber traditionelleren schulischen Bedeutungsvermittlungen (in höheren Klassen oft Vokabellernen durch Listen von Übersetzungen) den Charme der Anschaulichkeit des/der Anderen.

Bibliographie

- Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen.
- Brammerts, Helmut (2004): Language Learning in Tandem. Bibliography. In: <http://www.enst.fr/tandem/learning/tanbib.html>.
- Möllering, Martina (o.J.): Email Tandem in Teaching German as a Foreign Language: First Experiences. In: <http://www.cfl.mq.edu.au/celebrate/pdf/papers/mollering1.pdf>.
- Projektarbeit: <http://www0.eduhi.at/projektleitfaden/start/index.htm>
- Sarter, Heidemarie (2000a): *Computer und Internet in der fremdsprachlich-interkulturellen Arbeit (nicht nur) in der Grundschule*. In: Französisch heute 4. S. 424-438.
- Sarter, Heidemarie (2000b): *Der Computer als Werkzeug auch im Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe?* In: Primar 26. S. 44-48.
- Sarter, Heidemarie (2004): *Elektronische Wörterbücher gestalten*. In: Kierepka, Adelheid/ Krüger, Renate/ Mertens, Jürgen/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen. S. 187-199.
- Tandem-Server Bochum: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>.

Jugendmusik als Hilfsmittel zur Beschäftigung mit der Jugendsprache im Deutschunterricht

1. Zur (Un-)Popularität der deutschen Sprache in Polen

In vielen Ländern trifft man Schülerinnen und Schüler, die über die „schwere deutsche Sprache“ klagen. Die Gründe für diese Nörgelei, ausgeübt von Deutsch lernenden Teenies, sind aber nicht selten unbeliebte Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer selbst, die nach veralteten Lehrmethoden unterrichten. Das heißt für die Schüler meistens: grammatische Regeln pauken, Übungen nur *schreiben*, anstatt sie auch zu *sprechen*, und „alles, was sich nur lässt“, in andere grammatische Strukturen umformen. Kein Wunder, dass solche Lehrer nicht selten mit verschiedenen, oft vulgären Beschimpfungen überhäuft werden.

Dieses soziokulturelle, aber auch linguistische Phänomen, kommt selbstverständlich auch in Polen vor. Bei der Schöpfung neuer Wörter sind die Teenager sehr einfallsreich und müssen nicht lange ihre *Birnen qualmen lassen* (lies: denken). Während die deutschen Teenies ihre unbeliebten *Pauker* mit den im Deutschen sehr beliebten Komposita als *Lernfuzzis*, *Bohrmaschinen*, *Sklaventreiber* oder *Oberpenner* bezeichnen, haben die polnischen Jugendlichen vielleicht etwas weniger Kreatives herausgefunden, was aber in ganz Polen verstanden wird, sogar von den Erstklässlern. Die polnischen Schüler sind da vielleicht nicht so kreativ wie die in anderen Ländern, sie haben jedoch spontan etwas herausgefunden, was erstaunlicherweise im ganzen Land gebräuchlich ist. *Helga* – der unschuldig wie ein Lamm wirkende deutsche weibliche Vorname – gilt unter polnischen Jugendlichen als Schimpfwort für eine unbeliebte *Deutschlehrerin*. Ihr männliches Äquivalent ist der ebenso harmlose und auch nicht unbedingt jugendlich klingende Vorname *Helmut*¹.

¹ Der Vorname Helmut befand sich auf der Liste der 100 beliebtesten deutschen Vornamen im Jahre 1950 auf Position 13. Zehn Jahre später verschwand er aus dieser Liste und seitdem ist er unpopulär. Was den Vornamen Helga anbetrifft, so gehörte Helga in Deutschland zwischen 1925 und 1940 zu den häufigsten Vornamen und nahm Mitte der 30er Jahre sogar den Spitzenplatz ein. Seit 1960 werden jedoch fast keine Neugeborenen mehr Helga oder Helmut genannt. Vgl. <http://lexikon.beliebte-vornamen.de> (10.01.2006).

2. Einsatz von Jugendsprache im DaF-Unterricht?

In meinem Beitrag handelt es sich um den Einsatz von Jugendmusik im DaF-Unterricht mit Jugendlichen ab etwa 15 Jahren. Manche Aspekte können jedoch auch die Grundschullehrer ansprechen. Um über einen Einsatz von Jugendsprache im Deutschunterricht zu diskutieren, müssen zuerst einige Fragen überlegt werden. Sollte der Lehrer seinen Schülern jugendsprachliche Wörter und Redewendungen überhaupt beibringen? Sollte er in seinen Unterricht auch die obszönen Wörter einbeziehen? Wenn ja, wie sollte er dann den Schülern die *Bedeutung* der vulgären Ausdrücke erklären? Sollte er den ordinären Charakter der Wörter vertuschen, indem er seinen Schützlingen sagt, dass zum Beispiel *geil* „toll“ bedeutet und *Arsch* ein Ersatzwort für den Popo ist?

Ich gehe davon aus, dass man im DaF-Unterricht neben der Grammatik, dem Hörverstehen, neben anspruchsvollen Textlektüren sowie kreativen Sprechübungen, auch die wichtigsten Begriffe aus der deutschen Jugendsprache einsetzen sollte. Der Grund dafür ist einfach: Die Schüler haben heutzutage enorm viele Möglichkeiten, Kontakte zu den jungen, deutschen Muttersprachlern aufzunehmen. Ich meine hier nicht nur verschiedene Schüleraustauschprogramme, internationale Sprachkurse und Jugendcamps, sondern auch die so genannten neuen Medien, insbesondere das *Instant Messaging* (IM), also solche Kommunikationsprogramme, wie etwa das bei den polnischen Jugendlichen beliebte *Gadu-Gadu* (GG) oder das international verbreitete *Skype*². In den Gesprächen mit Gleichaltrigen werden die Schüler bestimmt nicht mit der trockenen Lehrbuchsprache konfrontiert, sondern mit einer lebendigen Umgangssprache, die von Teenagern in Deutschland und in anderen deutschsprachigen Ländern gesprochen wird.

Ein lustiges Beispiel aus einem Schüleraustausch in der Hauptstadt Deutschlands: Einer meiner Schüler wollte unbedingt eine hübsche junge Berlinerin kennen lernen. Da er aber ziemlich schüchtern war, bat er seinen deutschen Partner um Hilfe. Da schlug ihm der junge Deutsche vor, mit ihm *in die Disse zu latschen*, um dort *'ne fette Tussi anzubaggern*. Der polnische Schüler war schlau genug, um aus dem Kontext zu erschließen, was hier gemeint war, er wusste aber damals noch nicht, dass das Adjektiv *fett* in der deutschen Jugendsprache ein Synonym für *super* ist. Deswegen bedankte er sich höflich bei seinem Gastgeber und sagte, er *stehe* nur *auf* ... *schlanke* Mädchen.

² Instant Messaging ist ein Dienst, der sich im Internet fest etabliert hat. Wie beim Chat können zwei User miteinander plaudern. Der Vorteil beim Instant Messaging: Im Gegensatz zum Chat müssen keine Verabredungen getroffen werden, wann und wo man sich im Internet zum Plaudern trifft. Vielmehr kann man in einem kleinen Fenster sehen, ob bestimmte Personen online sind – und ihnen eine Nachricht zukommen lassen. Über 90% aller meiner Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 bis 20 Jahren kommunizieren (manche sogar täglich) mit ihren Freunden mit Hilfe von GG oder Skype. Etwa 40 % von ihnen benutzt Skype oder andere IMs, um mit Menschen weltweit zu kommunizieren und dabei ihre Englisch- oder Deutschkenntnisse zu erweitern.

3. Zur Übersetzung der Jugendsprache im schulischen DaF-Unterricht

Die deutsche Jugendsprache ist – wie schon gesagt wurde – nicht frei von vulgären Ausdrücken. Lukjantschikowa meint, dass man die besonders obszönen Wörter und Ausdrücke – etwa aus Gründen der gesellschaftlichen Unakzeptanz – nicht lehren sollte³. Ich halte es jedoch für wichtig, dass man den Schülern die Möglichkeit gibt, auch die deutschen Vulgarismen zu verstehen. Es ist auch unpassend, dass Deutschlehrer ihren Schülern die Bedeutung der vulgären Wörter mit Hilfe von deutschen oder muttersprachlichen nicht vulgären Entsprechungen erklären.

Ich versuche meine Überzeugung mit einigen Beispielen zu verdeutlichen. Wenn man den Schülern beispielsweise sagen würde, dass der Ausdruck *jemanden verarschen*, der übrigens die allgemeine deutsche Umgangssprache repräsentiert, dasselbe sei wie „jemanden veralbern“ – so ist es im DUDEN erläutert⁴, dann würden die Schüler diesen Ausdruck als Synonym des früher genannten vulgären Ausdrucks verwenden können, ohne sich darüber Gedanken zu machen, von welchem Substantiv er abgeleitet ist und was er wirklich bedeutet. Ein ähnliches Beispiel kann das von den Jugendlichen vielleicht am häufigsten benutzte Adjektiv *geil* sein⁵. Laut DUDEN sei es ein Synonym für *schön* (!), *gut*, *großartig* oder *toll*⁶. Für viele, auch junge Leute aus Deutschland, ist dieses Wort jedoch nicht unbedingt die treffendste Bezeichnung für Dinge, die wirklich begeistern. Meiner Meinung nach sollte man also versuchen, für die Schüler (oder vielleicht noch besser: gemeinsam mit den Schülern) eine muttersprachliche Entsprechung des von ihnen gehörten oder gelesenen vulgären Wortes zu finden, um seine wahre Bedeutung zu zeigen. Das hilft den Jugendlichen auch, sich selbst zu entscheiden, ob sie das vulgäre Wort verwenden wollen oder nicht. Der Lehrer kann den Schülern auch zeigen, dass er auf solche Wörter verzichtet, und zwar nicht weil er diese Wörter nicht kennt, sondern weil der Gebrauch von solchen primitiven Ausdrücken andere Menschen verletzen kann. Durch die Aufdeckung der wahren Bedeutung der obszönen Wörter, auch in einer Fremdsprache, verlieren sie bei den Kids ihre „Attraktivität“. Die Aufgabe des Lehrers ist es also, die in der lebendigen Sprache auftauchenden Vulgarismen zu enttabuisieren und ihre wahre, etymologische Bedeutung zu enthüllen.⁷

³ Lukjantschikowa Vgl. 2003, 497-508.

⁴ Vgl. DUDEN 1996, 1632.

⁵ Die polnische Entsprechung dieses Adjektivs ist *zajebisty*, das sich von einem sehr vulgären und eben wegen seiner Herkunft eher selten und nur in primitiven Kreisen gebrauchten Verb *jebać* (bumsen; vögeln; ficken; poppen). Das polnische Adjektiv *zajebisty* wird aber sowohl von den polnischen Jugendlichen als auch von vielen Erwachsenen – sogar im Fernsehen – absolut unkritisch verwendet, genauso wie das Adjektiv *geil* oder seine Steigerungsvarianten (z.B. *affengeil*, *oberaffengeil*, *endgeil*, *megageil*).

⁶ Vgl. DUDEN 1996, 578.

⁷ Nachdem meine Schüler *etymologisch* herausgefunden haben, was das polnische Adjektiv *zajebisty* bedeutet (siehe Anm. 5), haben sie in ihren Freundeskreisen aufgehört es zu verwenden.

4. Jugendmusik als Hilfsmittel zur Beschäftigung mit der Jugendsprache

Ich habe einige Lehrer getroffen, die versuchen, ihren Sprachunterricht attraktiver und „jugendbezogener“ zu gestalten, indem sie in verschiedenen Lexika der deutschen Jugendsprache stöbern, um dann ihren Schülern eine ganze Palette von „jugendsprachlichen“ Ausdrücken und Wörtern ins Heft zu diktieren⁸. Abgesehen davon, dass eine solche Lehrmethode gar nichts mit der kommunikativen Didaktik zu tun hat, sind sich diese Lehrer oft dessen nicht bewusst, dass viele der von ihnen herausgesuchten Begriffe aus veralteten Büchern kommen und für die aktuelle Sprache nicht repräsentativ sind. Viele von mir befragte Jugendliche im Alter von 15 bis 20 Jahren aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein bestätigten, dass die meisten Vokabeln, die man zum Beispiel im „PONS Wörterbuch der Jugendsprache“ findet, ihnen völlig unbekannt sind und auch in ihren Freundeskreisen nicht gesprochen werden⁹.

Die Jugendmusik scheint meiner Meinung nach eine der besten Quellen für die aktuellste Jugendsprache zu sein. Dabei sind aber viele Bedingungen zu berücksichtigen. Wichtig ist z.B. die Auswahl der Lieder. Die meisten Hip-Hop-Songs, die bei den deutschen Jugendlichen so beliebt sind, eignen sich nicht unbedingt für den DaF-Unterricht im Ausland. Wegen des Singtempos können die Nicht-Muttersprachler die Texte der Lieder kaum mitlesen, geschweige denn mitsingen. Dadurch verlieren die Songs an Attraktivität. Außerdem beinhalten viele Lieder eine große Anzahl von Onomatopöien, Anglizismen oder unbedeutenden Eigennamen, mit denen die DaF-Schüler nichts anfangen können. Hervorragend eignen sich für den DaF-Unterricht beispielsweise Lieder der Leipziger Band „Die Prinzen“, obwohl man schon zugeben muss, dass sie für die meisten Teenies in Deutschland als eine Band aus der Jugendzeit ihrer Eltern gilt. Wegen einer sehr guten Aussprache der Sänger, des einfachen und lustigen Wortschatzes sowie einfacher Rhythmen gehören auch die „Wise Guys“ aus Köln zu den Bands, die man im schulischen DaF-Unterricht am besten einsetzen kann¹⁰.

Ich möchte Sie auf noch einen wichtigen Aspekt aufmerksam machen. Im Gespräch mit Gleichaltrigen aus Österreich, der Schweiz, Liechtenstein und aus vielen Regionen

⁸ Ein „Extremfall“ war ein Deutschlehrer aus ... Wrocław, der seinen Schülern mehr als zehn Synonyme des Verbs „pinkeln“ ins Heft diktierte und diese lernen ließ. Die Schüler waren in der Abiturklasse und hatten drei Wochenstunden Deutschunterricht. Abgesehen von der Unsinnigkeit eines solchen Vorgehens könnte man sich die Frage stellen, wie viele dieser von dem *Pauker* diktierten Wörter die deutschen Muttersprachler selbst kennen und gebrauchen!

⁹ Auf der Internetseite des Verlags PONS findet man eine Werbung, dass es sich hier um ein „Wörterbuch mit den markantesten Wörtern der aktuellen Jugendsprache“ handle. Vgl. <http://www.pons.de> (10.01.2006).

¹⁰ Eine Liste mit einigen bekannten Bands und Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum und ihren Internetadressen finden Sie im Anhang.

Deutschlands merken Ihre Schüler sofort, dass sie die in diesen Ländern gesprochene Sprache Sprache *nicht* verstehen. Wenn man die Schüler nicht darauf vorbereitet, dass es im Deutschen zahlreiche Dialekte gibt, und wenn sie im Unterricht keine Möglichkeit bekommen, sich in einige wichtige Mundarten hineinzuhören, dann werden sie irgendwann enttäuscht sein, denn sie haben ja in der Schule eine ganz andere Sprache gelernt. Der Einsatz von Jugendmusik ermöglicht also auch einen landeskundebezogenen Unterricht. Wenn man mit Schülern über die Schweiz spricht, warum soll man nicht mal ein paar gute Songs von Natacha, „Gölä“ oder von „Züri West“ mitsingen oder sich an dem schönen, melodischen *Schwiizerdüütsch* berieseln lassen¹¹? Auch eine interkulturelle „Reise“ nach Österreich im Deutschunterricht ist viel interessanter, wenn man zum Beispiel ein Lied von „STS“ oder „Bluatschink“ hört und mitsingt.

Nun kommt die vielleicht wichtigste Frage: Wie kann der Deutschlehrer in seinem Unterricht die Jugendmusik erfolgreich einsetzen? Hierfür müssen zuerst einige Voraussetzungen erfüllt sein. Erstens muss der Lehrer sicher sein, dass er den Text des Liedes selbst richtig versteht, darunter auch die oft vorkommenden und versteckten jugendsprachlichen Ausdrücke. Wichtig ist dann zu entscheiden, ob die Schüler den konkreten Song nur hören oder auch mitsingen sollen. Falls der Lehrer das Lied zum gemeinsamen Singen von Schülern vorgesehen hat, sollte er sich zuerst fragen, ob er selbst in der Lage ist, das Lied mitzusingen. Eins steht dabei fest: Als Sprachlehrer brauchen Sie keine „Pavarotti-Stimme“ zu haben. Wenn Sie dabei eine Unterstützung brauchen, erinnern Sie sich immer wieder an die Worte des österreichischen Komponisten Arnold Schönberg (1874-1951) vom Vorwort seines Werks „Harmonielehre“ (1911): „Der Lehrer muss den Mut haben, sich zu blamieren. Er muss sich nicht als der Unfehlbare zeigen, der alles weiß und nie irrt, sondern als der Uermüdliche, der immer sucht und vielleicht manchmal findet. Warum Halbgott sein wollen? Warum nicht lieber Vollmensch?“ Ihre Schüler merken bestimmt sofort, wenn Sie von ihnen etwas verlangen, was Sie selber nicht können oder wollen¹². Wenn sie also lieber Vollmensch als Halbgott bleiben wollen, singen Sie einfach zusammen mit Ihren Schülern.

Um die einzelnen jugendsprachlichen Wörter und Ausdrücke zu verstehen, braucht der Lehrer nicht selten Hilfe von Jugendlichen aus dem deutschsprachigen Raum,

¹¹ *Schweizerdeutsch* (in der Mundart: *Schwiizerdüütsch* bzw. *Schwyzerdütsch*) ist eine Sammelbezeichnung für alemannische Dialekte, die in der deutschsprachigen Schweiz gesprochen werden. Natacha, „Gölä“ und „Züri West“ singen beispielsweise in Bern-deutsch.

¹² Wenn ich an meinen eigenen Deutschunterricht in meinem Gymnasium zurückdenke, so kann ich mich gut daran erinnern, wie unsere *Helga* uns damals gezwungen hat, das Weihnachtslied „Stille Nacht, heilige Nacht“ oder das Lied „O Tannenbaum“ zu singen. Das Problem war, dass sie selber nicht singen konnte (oder wollte?), uns nur die Kassette hören ließ und befahl mitzusingen. Da der Chor auf der Kassette in einer Tonhöhe gesungen hatte, die wir überhaupt nicht erreichen konnten, haben wir nur gelacht, was die Lehrerin natürlich wütend machte.

denn sie sind die besten „Experten“ beim Verstehen ihrer Sprache. Wichtig ist, dass der Lehrer einen Zugang zu der immer „aktuellen Jugendsprache“ hat und sich auf diesem Gebiet „ausbilden lässt“. Wenn die Songs, die der Lehrer in seinem Unterricht einsetzen will, sowohl melodisch als auch inhaltlich für die Jugendlichen interessant, lustig oder aus anderen Gründen attraktiv sind, wird seine Lektion sicherlich ein Erfolg sein. Das gemeinsame Singen im Unterricht beseitigt beim freien Sprechen Hemmungen, was natürlich eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist. Unabhängig davon, ob man in der deutschen Standardsprache oder in einem Dialekt singt: Das Singen im Deutschunterricht und das Lernen der deutschen Jugendsprache, die für die Jugendlichen auch wichtig ist, weil es schließlich „ihre“ Sprache ist, wird Ihnen und ihren Schülern viel Freude bereiten.

Bibliographie

- DUDEN Deutsches Universalwörterbuch A-Z (1996). Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.
- Lukjantschikowa, Maria (2003): *Jugendsprache im DaF Lehrwerk für Jugendliche*. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit*. Reihe: Sprache - Kommunikation – Kultur. Bd. 2. Frankfurt am Main. S. 497-508.
- Schönberg, Arnold (1911): *Harmonielehre*. Leipzig.
- Stopyra, Artur (2002): *Deutsche Jugendliche und ihre Sprache. Internationale Fachkonferenz zum Thema „Jugendsprachen - Spiegel der Zeit“ in Wuppertal*. In: Kolago, Lech (Hrsg.): *Studien zur Deutschkunde*. XXIV. Warszawa. S. 912-920.
- Stopyra, Artur (2004): *Jugendsprache und Jugendmusik im modernen DaF-Unterricht - Einige Überlegungen aus der polnischen Perspektive*. In: El Corso, Kamel (Hrsg.): *Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Gegenwart und Perspektiven - Konferenzband*. Oran. S. 176-187.
- Stopyra, Artur (2005): *Einsatz von Jugendmusik im landeskundebezogenen DaF-Unterricht*. In: Kramorenko, Galina (Hrsg.): *Актуальные проблемы германистики и романистики*, Bd. 9, Teil 1. Smolensk. S. 195-201.
- Stopyra, Artur (2006): *Jugendsprache(n) im neuesten sprachwissenschaftlichen Diskurs - Internationale Tagung „Perspektiven der Jugendsprachforschung“ in Zürich, 17.-19. Februar 2005*. In: Kolago, Lech (Hrsg.): *Studien zur Deutschkunde*, XXXII. Warszawa. S. 859-863.

Anhang

Bands und Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum mit aktuellen Internetadressen (Auswahl)

1. Deutschland

2raumwohnung (Berlin)	www.2raumwohnung.de
6-Zylinder (Münster)	www.6-zyylinder.de
Annett Louisan (Hamburg)	www.annettlouisan.de
BAP (Köln)	www.bap.de
Beginner (Hamburg)	www.beginner.de
Blumfeld (Hamburg)	www.blumfeld.de
Deichkind (Hamburg)	www.deichkind.de
Die 3. Generation (Berlin)	www.die3generation.de
Die Apokalyptischen Reiter (Thüringen)	www.reitermania.de
Die Ärzte (Berlin)	www.dieaerzte.de
Die Fantastischen Vier (Stuttgart)	www.diefantastischenvier.de
Die Prinzen (Leipzig)	www.dieprinzen.de
Die Sterne (Hamburg)	www.diesterne.de
Die Toten Hosen (Düsseldorf)	www.dietotenhosen.de
Echt (Flensburg)	www.echt.de
Fettes Brot (Hamburg)	www.fettesbrot.de
Fünf Sterne Deluxe (Hamburg)	www.fuenfsternedeluxe.de
Glashaus (Frankfurt am Main)	www.imglashaus.de
Guilido Horn (Trier)	www.guilido-horn.com
Herbert Grönemeyer (Göttingen)	www.groenemeyer.de
Ich+Ich (Berlin)	www.ich-und-ich.de
Jasmin Wagner (Hamburg)	www.jasminwagner.de
Joy Denalane (Berlin)	www.joydenalane.com
Juli (Gießen)	www.juli.tv
LaFee (Christina Klein)	www.lafee.de
Massive Töne (Stuttgart)	www.massivewelt.de
Nena (Hagen)	www.nena.de
Nina Hagen (Berlin)	www.totalobscurity.com/nina
Oomph! (Wolfsburg)	www.oomph.de
Peter Maffay (Kronstadt)	www.maffay.de
PUR (Bietigheim-Bissingen)	www.pur.de
Rammstein (Schwerin)	www.rammstein.com
Reinhard Mey (Berlin)	www.reinhard-mey.de
Rosenstolz (Berlin)	www.rosenstolz.de
Sabrina Setlur (Frankfurt am Main)	www.sabrina-setlur.de
Seeed (Berlin)	www.seeed.info

Silbermond (Bautzen)	www.silbermond.de
Söhne Mannheims (Mannheim)	www.soehne-mannheims.de
Sportfreunde Stiller (München)	www.sportfreunde-stiller.de
Tocotronic (Hamburg)	www.tocotronix.de
Torch (Heidelberg)	www.mctorch.de
Udo Jürgens (Klagenfurt)	www.udojuergens.de
Udo Lindenberg (Gronau)	www.udo-lindenberg.de
Virginia Jetzt! (Berlin)	www.virginia-jetzt.de
Westernhagen (Düsseldorf)	www.westernhagen.de
Wir Sind Helden (Berlin)	www.wirsindhelden.de
Wise Guys (Köln)	www.wiseguys.de
Wolf Maahn (Berlin)	www.wolfmaahn.de
Xavier Naidoo (Mannheim)	www.xaviernaidoo.de
Yvonne Catterfeld (Erfurt)	www.yvonnecatterfeld.de

2. Österreich

Bluatschink (Bach-Elbigenalp)	www.bluatschink.at
Denk (Wien)	www.bdenk.at
D.e.W.i.e.n.e.r.s. (Wien)	www.geocities.com/dewieners/next.htm
Die Echten (Wien)	www.dieechten.at
Die Hinichen (Wien)	www.hinichen.at
EAV - Erste Allgemeine Verunsicherung	www.eav.cc
Klostertaler (Klostertal)	www.klostertaler.at
PerVers (Wien)	www.pervers3000.org
Petsch Moser (Wien)	www.petschmoser.com
S.T.S. (Steiermark)	www.sts-page.com
Schellinski (Vorarlberg)	www.schellinski.at
Schönheitsfehler (Wien)	www.shf.at
Texta (Linz)	www.texta.at
Total Chaos (Innsbruck)	www.total-chaos.at
Vanitas (Zwentendorf)	www.vanitas.at

3. Schweiz

4-Takt (Wichtrach)	www.4-takt.ch
Adrian Stern (Aargau)	www.adrianstern.ch
aextra (Bern)	www.aextra.ch
Ändu Lauber (Bern)	www.aendulauber.ch
ALTöL (Schwyz)	www.altol.ch
Blusbueb (Aargau)	www.blusbueb.ch

Detail (Reinach)	www.deteil.ch
Florian Ast (Bern)	www.florianast.ch
Gölä (Oppligen)	www.goelae.ch
mash (Schwyz)	www.mash.ch
MoondArt (Luzern)	www.moondart.ch
Natacha (Bern)	www.natacha.ch
Nulltakt (Zürich)	www.nulltakt.ch
Patent Ochsner (Bern)	www.patentochsner.ch
Peter Reber (Bern)	www.swissfolklore.ch/reber/reber.htm
Plüschi (Bern)	www.plueschi.ch
Polo Hofer (Bern)	www.polohofer.ch
QL (Bern)	www.funpunk.ch
Solegx (Bern)	www.solegx.ch
Stephan Schuler (Schwyz)	www.altol.ch
Stiller Has (Bern)	www.stillerhas.ch
Thomaskullband (Zürich)	www.thomaskullband.ch
Valium21 (Zürich)	www.valium.ch
Wow Now (Zürich)	www.wow-now.ch
Züri West (Bern)	www.zueriwest.ch

4. Liechtenstein

Dr. Schlager und die Kuscheibären (Schaan)	www.schlager.li
Fine Young Gässler Guga (Balzers)	Zur Zeit keine Homepage
Räas (Balzers)	www.mundart.li

5. Südtirol (Alto Adige) - Italien

Bad Jokers (Ahrntal)	www.badjokers.com
Bobbys Live-Show (Kaltern - Überetsch)	www.bobby.bz
Frei.Wild (Brixen)	www.frei-wild.it
kAmikaze einhundert (Plaus)	www.kamikaze-einhundert.com
Santoni Peter (Passeiertal)	www.santoni-peter.com
Stefan Winkler (Bozen)	www.stefanwinkler.com
Livepräsenz (Bruneck - Pustertal)	www.livepraesenz.com
Taba	Existiert leider nicht mehr

Interkulturelle Aspekte in der Glottodidaktik

Methodisch-didaktische Postulate zur Ausbildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz im universitären DaF-Unterricht in Polen

1. Einführung: Ziel des Beitrags

Die interkulturelle Kommunikationskompetenz ist seit geraumer Zeit ein Thema, das die Disziplinen, die sich mit der Erforschung des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts befassen, beschäftigt. Trotz der kaum mehr überblickbaren Fachliteratur zur Förderung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, liegen bisher nur sehr wenige Arbeiten vor, die konkrete auf empirischer Grundlage gewonnene Aussagen zur sukzessiven Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz in fremdsprachlicher Unterrichtspraxis an der Hochschule in Polen machen. Die den interkulturellen Ansatz sowie den polnischen universitären DaF-Unterricht thematisierenden Veröffentlichungen beziehen sich entweder auf theoretische Überlegungen zu der in Deutschland geführten Debatte um interkulturellen Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Pfeiffer 2002) oder leisten einen meist theoretischen Beitrag zur curricularen Reformdiskussion um die Evaluation der hochschuldidaktischen Ausbildung von polnischen DaF-Studierenden (vgl. z.B. Zawadzka 1999).

Ein Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags besteht somit darin, wesentliche Bestandteile interkultureller Kommunikationskompetenz vor dem Hintergrund der theoretischen Reflexion kurz zu charakterisieren. In dem zweiten Schwerpunkt sollen die wichtigsten Ergebnisse der quantitativ-qualitativen Befragung zur Einschätzung der Relevanz von interkultureller Orientierung im polnischen universitären DaF-Unterricht zusammengefasst und diskutiert werden. Dabei wird von der Fragestellung ausgegangen, inwieweit interkulturelle Ziele, Inhalte, Lehrmittel und methodische Instrumentarien in universitären sprachpraktischen Deutschübungen in Polen Anwendung finden. Nach der Darstellung relevanter empirischer Erkenntnisse werden im letzten Teil des Beitrags methodisch-didaktische Prinzipien für die Ausbildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz im fortgeschrittenen DaF-Unterricht an der Hochschule formuliert.

2. Interkulturelle Kommunikationskompetenz als Schlüsselbegriff interkulturellen Lernens im FU

Die wichtigsten Termini interkulturellen Lernens im FU sind in der Zwischenzeit zu Modewörtern geworden und werden in diesem Zusammenhang ziemlich inflationär gebraucht. Will man aber die Fachausdrücke wie fremdsprachige Kultur, interkulturelle Kompetenz oder interkulturelle Kommunikation in fremdsprachendidaktischer Ausrichtung konkret definieren und klassifizieren, erhält man einen vielfältigen und uneinheitlichen Eindruck. Dies soll jedoch nicht davon abhalten, eine für die Fremdsprachendidaktik terminologisch klare Abgrenzung des Begriffs interkulturelle Kommunikationskompetenz vorzunehmen, was im ersten Teil des vorliegenden Beitrags beabsichtigt wird.

In der fachdidaktischen Diskussion der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts lassen sich mehrere Konzepte der interkulturellen Kompetenz unterscheiden. Meyer einer der ersten Fachdidaktiker (1986, 265) bezeichnet sie „als die Fähigkeit, sich adäquat und flexibel gegenüber den Erwartungen der Kommunikationspartner aus anderen Kulturen verhalten zu können, sich der kulturellen Differenzen und Interferenzen zwischen der eigenen und der fremden Kultur bewusst zu werden und in der Vermittlung zwischen den Kulturen mit sich und seiner kulturellen Herkunft im Einklang zu bleiben“.

Nach Schinschke (1995, 37ff.) beinhaltet die interkulturelle Kompetenz dagegen folgende Fähigkeiten:

- die *Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu relativieren*;
- die *Fähigkeit zur Vermittlung zwischen der eigenen und der fremden Kultur*;
- die *Fähigkeit, ein bestimmtes Kommunikationsverhalten zu beherrschen*;
- die *Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Perspektive bzw. Empathie*, d.h. die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen hineinzuversetzen.

Die interkulturelle Kompetenz wird in vielen Veröffentlichungen am Ende des 20. Jahrhunderts (vgl. z.B. Zeuner 1998, 7ff.) weiter differenziert und durch folgendes Repertoire an Fähigkeiten ergänzt:

- *Kommunikative Kompetenz*: Sie wird im Rahmen der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik als „eine komplexe, anzustrebende Fähigkeit angesehen, zu der die sprachliche rollen- und situationsgerechte Bewältigung unterschiedlicher Sprechakte zählt“ (Luchtenberg 1999, 194).
- *Flexibilität*: Diese Fähigkeit bedeutet, sich flexibel auf verschiedene Meinungen und Wertvorstellungen einzustellen und sein Verhalten zu verändern, ohne sich selbst dabei aufzugeben.

- *Ambiguitätstoleranz*: Sie impliziert die Fähigkeit, sich verhaltensmäßig auf mehrdeutige Situationen einzustellen und mit Widersprüchen gegenüber den eigenen Meinungen umgehen zu können.
- *Offenheit*: Diese Fähigkeit bedeutet, unbekannten fremden Menschen nicht mit den eigenen Vorurteilen zu begegnen, sondern sich auf sie einzulassen, um zu erfahren, wie sie sind.
- *Konfliktfähigkeit*: Sie impliziert die Fähigkeit, fair zu streiten, mit Konflikten umzugehen und zu Konfliktlösungen beizutragen.
- *Selbstreflexion*: Um andere Menschen besser verstehen zu können, braucht man die Fähigkeit, das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren und sich selbst in Frage zu stellen.

In vielen Beiträgen wird die Liste der Bestandteile von interkultureller Kompetenz durch solche Fähigkeiten wie: *Stressresistenz, Lernbereitschaft, Aufgeschlossenheit, Kreativität, Akzeptanz von Ethnizität, Überwindung von Ethnozentrismus und Kenntnis kultureller Dimensionen* (wie Raum, Zeit, Machtdistanz, usw.) vervollständigt.

Nach einer eingehenden Studie des oben erörterten Katalogs von Kenntnissen und Fähigkeiten kann man schlussfolgern, dass die nun aufgelisteten Dimensionen interkultureller Kompetenz in *kognitive Kenntnisse* und *affektive* sowie *verhaltensbezogene Fähigkeiten* unterteilt werden können.

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz wird allerdings in der Fachliteratur des 21. Jahrhunderts stark kritisiert, weil es eher für interkulturelles Lernen im erziehungswissenschaftlichen Sinne sowie für die Wirtschaftskommunikation geeignet ist, die affektive Lernziele in den Vordergrund zu rücken. Für den Kontext der Fremdsprachendidaktik, die in erster Linie die kommunikative Kompetenz und erst dann die Verstehensleistungen betonen sollte, wird für den Begriff der sog. *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* (*interkulturellen Kommunikationskompetenz*) plädiert (vgl. Luchtenberg 1999, Pfeiffer 2001), für den die sprachlichen Ebenen der Pragmatik und des Diskurses im Mittelpunkt stehen. Neben der Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten ist für die interkulturelle Kommunikationskompetenz auch wichtig, die affektiven Lernziele (Forderung nach Empathie, Toleranz, Perspektivenwechsel etc.) im FU zu berücksichtigen.

Da sich die früher erörterte interkulturelle Kompetenz denselben sozialen (affektiven) Lernzielen verpflichtet sieht – ihr vorrangiges Ziel ist die Vermittlung und Erlangung von Multiperspektivität, die durch Empathie und Perspektivenwechsel den Umgang mit Vielfalt erleichtert – stehen die beiden Kompetenzen in einem engen Verhältnis zueinander, auch wenn sie nicht gleichzusetzen sind (vgl. Luchtenberg 1999, 210f.).

Zusammenfassend ergibt sich daraus also ein vielschichtiges Bild der zur interkulturellen Kommunikation notwendigen Fähigkeiten, die laut Luchtenberg (1999, 209) weit über die Kommunikation im engeren Sinne hinausgehen und vielmehr

zusätzliche empathisch-kooperative, metakommunikative und kommunikationsunterstützende Fähigkeiten umfassen.

Nun ergeben sich die Fragen, inwieweit die aktuelle Fachdiskussion um die oben genannten handlungsorientierten, kognitiven und affektiven Bestandteile interkultureller Kommunikationskompetenz in den universitären sprachpraktischen DaF-Unterricht in Polen vorgedrungen ist und welche interkulturellen Lernziele, Inhalte, Lehrmittel und Techniken in der Ausbildung der polnischen DaF-Studierenden konkret berücksichtigt werden.

3. Untersuchungsdesign

Um sich mit den gerade aufgezählten Fragestellungen auseinander zu setzen und den Forschungsstand von verschiedenen Blickrichtungen abzusichern, folgte die im Jahr 1999 und 2000 durchgeführte quantitativ-qualitative Studie dem methodischen Prinzip der Triangulation. So wurden bei der Untersuchung des Stellenwerts des interkulturellen Ansatzes im universitären DaF-Unterricht in Polen folgende Datensätze ausgewertet:

- Fragebögen mit 105 Hochschullehrkräften und mit 247 polnischen DaF-Studierenden (aus Warszawa, Wrocław, Kraków, Poznań, Gdańsk, Szczecin, Toruń, Lublin, Sosnowiec, Łódź, Konin und Leszno),
- Elemente der Handlungsforschung sowie
- 25 qualitative problemzentrierte Interviews mit Studenten der Germanistik, der Angewandten Linguistik und des Deutschlehrerkollegs der Adam-Mikiewicz-Universität in Poznań.

Auf eine detaillierte Darstellung des ganzen forschungsrelevanten qualitativ-quantitativen Datenmaterials muss in diesem Beitrag leider verzichtet werden (vgl. dazu Adamczak-Krzysztofowicz 2003, Kapitel 5 und 6). Aus Platzgründen werden daher nun die ausgewählten

Ergebnisse präsentiert, welche die Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Lehrmitteldimension des fremdsprachigen Lern- und Lehrprozesses betreffen und in Form von Forderungen für die interkulturell orientierte Unterrichtspraxis konkretisiert werden können.

4. Konsequenzen der quantitativ-qualitativen Studie für die interkulturell orientierte Unterrichtspraxis in polnischen DaF-Studiengängen

Die Ergebnisse der qualitativ-quantitativen Studie haben wichtige Konsequenzen für die Planung und Gestaltung sprachpraktischer Übungen, die auf vier Ebenen zu berücksichtigen sind: auf der Zielebene, auf der Inhaltsebene, auf der Ebene der Methodik und schließlich auf der Ebene der Medienwahl.

4.1. Die Zielebene

Um den wesentlichen Bestandteilen der interkulturellen Kommunikationskompetenz gerecht zu werden, muss der DaF-Unterricht in Polen verschiedene Zieldimensionen berücksichtigen: handlungsbezogene/ pragmatische (u.a. Bereitstellung von Redemitteln, die für die Versprachlichung gebraucht werden, Einübung von Strategien, mit denen entschlüsselt oder nach denen kommuniziert wird), die kognitive (z.B. die Bewusstmachung von Strategien zur Entnahme von Informationen, ihrer Klassifizierung und ihrer Verwendung) und die emotionale Dimension (z.B. Reflexion der individuellen Bewertung von Wahrnehmung, Arbeit an der Entwicklung der interkulturellen Sensibilisierung und der Empathie). Charakteristisch für die Lernzielformulierungen im fortgeschrittenen DaF-Unterricht in Polen sollte also die Komplementarität von Können, Wissen, Einstellungen (Haltungen) und strategischen Fähigkeiten sein. Die Ergebnisse der quantitativ-qualitativen Studie zeugen jedoch davon, dass diese komplementären Zielsetzungen neokommunikativen FU nicht ausreichend in der universitären Unterrichtspraxis thematisiert und realisiert werden, weil:

- lediglich 17% der quantitativ befragten Studierenden die interkulturelle kommunikative Kompetenz bei der Auflistung von Ausbildungszielen und Schwerpunkten ihres Studiengangs für erwähnenswert halten,
- nur knapp ein Fünftel der erfahrenen Hochschullehrer (mehr als 5 Jahre Berufspraxis) die Notwendigkeit sieht, an der Konstituierung interkultureller kommunikativer Kompetenz bei angehenden DaF-Lehrern und Dolmetschern (bzw. Übersetzern) zu arbeiten,
- die meisten in die Untersuchung einbezogenen Studenten bei der Besprechung ihrer individuellen Unzulänglichkeiten, der Charakterisierung der Differenzen zwischen Polen und Deutschen sowie der Erörterung von grundlegenden Komponenten der interkulturellen Kommunikationskompetenz über eine defizitäre *language* und *intercultural awareness* für potentielle sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen verfügen.

Diese Befunde weisen auf die Notwendigkeit einer stärkeren Fokussierung auf die affektiven, kognitiven und handlungsorientierten Dimensionen interkultureller Kommunikationskompetenz im DaF-Studium hin. Sowohl in den sprachpraktischen als auch in den methodischen Lehrveranstaltungen soll in diesem Zusammenhang die Einheit der Vermittlung von Können, Wissen, Haltungen und strategischen Fähigkeiten angestrebt werden.

4.2. Die Inhaltsebene

Die durchgeführte quantitativ-qualitative Untersuchung unterstreicht Informationsdefizite der polnischen DaF-Studierenden in der Stereotypenproblematik, in Mechanismen

interkultureller Kommunikation, in soziokulturellen und soziopragmatischen Differenzen zwischen Polen und Deutschen (aber auch zwischen Polen und Österreichern bzw. Schweizern) sowie in der Fähigkeit der Textanalyse. Darüber hinaus geben die ausgewerteten qualitativen Interviews wichtige Hinweise darauf, dass:

- Österreich, Liechtenstein und die Schweiz im Rahmen der sprachpraktischen Übungen häufiger thematisiert werden sollten,
- soziopragmatische und soziokulturelle Normen (im verbalen, extraverbalen, paraverbalen sowie im nonverbalen Bereich) den polnischen Studierenden konsequent bewusst zu machen sind,
- die Behandlung von trockenen prüfungsorientierten Inhalten nach der Auffassung der Informanten wenig inspirierend ist und bei den meisten Studenten einen Übersättigungseffekt hervorruft.

Unter Berücksichtigung der bis jetzt angeführten empirisch begründeten Forderungen wird in diesem Beitrag für thematische Schwerpunktsetzungen plädiert, die komplex sind und „subthematisch“ die Alltagswelt erfassen, in Form von Netzen aus dem Prozess des Spracherwerbs und des Lernkontexts entwickelt werden können, möglichst viele Bezugswissenschaften einbeziehen (Wirtschaft, Politik, Literatur, Geschichte etc.), sich intensiv mit den polnisch-deutsch-österreichischen (aber auch mit schweizerischen) Beziehungen in Geschichte, Politik, Wirtschaft und Kultur auseinander setzen, die kulturelle Einbettung der Sprache beachten, sowohl in der Ausgangskultur als auch in den Zielkulturen lebhaft diskutiert werden und schließlich für Studierende relevant aber auch kontrovers sind, da sie entsprechende reflexive Prozesse auslösen und Studenten zur Teilnahme an der Textauswahl und an der Unterrichtsplanung motivieren können.

4.3. Die Ebene der Methodik

Die qualitativen Interviews beleuchten eine geläufige Unterrichtspraxis, in der:

- Texte am häufigsten auf traditionelle Art und Weise präsentiert werden, d.h. der Hochschullehrer verteilt einen den Studierenden unbekannten Text, der gelesen bzw. vorgelesen wird; nach der mühsamen Phase des Vokabelerklärens sowie der Semantisierung des Inhalts findet eine Diskussion statt, für die kaum Redemittel bereitgestellt werden. Derartige Textverarbeitungstechniken wirken nach einiger Zeit allzu häufig demotivierend und fördern fast ausschließlich die kognitive Dimension interkultureller Kommunikationskompetenz,
- viel Nachdruck auf die Prüfungsvorbereitung, Fertigkeitenschulung und Erweiterung des Wortschatzes gelegt wird,
- bei der Textarbeit keine explorativen, interkulturell orientierten Arbeitsaufgaben und Übungsformen (z.B. Planungsposter, Leseprotokolle, Erstellen von

Textdossiers für die „Lernwerkstatt“, Recherche sowie mündliche Präsentation und Selbstevaluation im Rahmen eines kleinen Projekts) zum Einsatz kommen, bei denen Studierende zur autonomen Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden (unter Berücksichtigung diverser Sozialformen, Lern- und Kommunikationsstrategien) herausgefordert sind,

- das methodische Instrumentarium allgemein als traditionell und lehrerzentriert bezeichnet werden kann,
- die Tatsache übersehen wird, dass die Potenzen eines interkulturell orientierten Sprachunterrichts im Einsatz *komplexer* und *offener Unterrichtsmethoden* liegen, welche die Entwicklung von interkulturellem Verstehen mit einer angemessenen Fertigkeitenschulung verbinden, audiovisuelle und virtuelle Elemente (z.B. Bildimpulse, Internetquellen) einbeziehen, mit den Bedürfnissen und Interessen junger Erwachsenen korrelieren, zur Entwicklung aller Dimensionen interkultureller Kommunikationskompetenz beitragen, verschiedene Lernertypen und Lernstrategien berücksichtigen, für fortgeschrittene Lerner anspruchsvoll sind und sie dadurch zur Arbeit motivieren, differenzierte Kommunikationsstrategien bewusst machen und schließlich die lernerzentrierte, handlungsorientierte, erfahrungsbezogene und interaktive Gestaltung des Unterrichtsgeschehens fördern.

4.4 Die Ebene der Medienwahl

Die quantitativ-qualitativen Daten, in denen die im universitären DaF-Unterricht behandelten Lehrmittel fokussiert wurden, deuten darauf hin, dass:

- universitäre Lehrkräfte sich über die Vielfalt der zur Verfügung stehenden landeskundlich orientierten Lern- und Lehrmaterialien nicht im klaren sind, indem sie sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts vorwiegend auf die Behandlung von Zeitungsartikeln, Lehrbuchtexten, diversen Gebrauchstexten sowie Nachrichten konzentrieren und anspruchsvollere authentische Literaturausschnitte und Fernsehbeiträge eher distanziert betrachten,
- viele der eingesetzten authentischen Texte für einen Sprechimpuls für Konversationsübungen und ein Instrument der Wortschatzerweiterung halten.

Die Abwechslung und attraktive Gestaltung der Unterrichtspraxis in polnischen DaF-Studiengängen bedeutet das Verlassen vertrauter Lernformen und Muster – hat also Konsequenzen nicht nur für die universitären Lehrkräfte und Studenten, sondern auch für die Lehrmaterialien, die eher als Ausgangsmaterial konzipiert sein sollten, das „zur Erweiterung und eigenen Recherchen anregt und anleitet“ (Edelhoff 1999, 75). Eine Hilfe für diesen neuen Stellenwert von Lehrmitteln bieten authentische Texttypen und -sorten, die unkonventionelle Lerntechnologien und Medien (u.a. das unerschöpfliche Internet) in die Unterrichtspraxis einbeziehen, mehrperspektivische Sichtweisen fördern und den Vorteil des autonomen Lernens mit sich bringen, indem

sie Studierende an ihrer Auswahl und Ermittlung beteiligen. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders wichtig, methodisch-didaktische Leitprinzipien zur Ausbildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz sowie zur Textarbeit im fortgeschrittenen DaF-Unterricht an der Hochschule zu integrieren und nun ausführlich zu diskutieren.

5. Prinzipien für die Ausbildung der interkulturellen Kommunikationskompetenz im fortgeschrittenen DaF-Unterricht

In der neokommunikativen Situation kann man nicht von einer vorherrschenden Methode, sondern von Prinzipien für einen interkulturellen FU ausgehen. Aus diesem Grunde wird nun „keine Wundermethode“ der sukzessiven Entwicklung von interkultureller Kommunikationskompetenz im universitären DaF-Unterricht dargestellt, sondern es werden einige relevante methodisch-didaktische Empfehlungen zur Effektivierung des interkulturell orientierten DaF-Unterrichts mit polnischen Studierenden präsentiert. Unter Wahrung solcher allgemein geltenden (und in der Fachliteratur mehrmals angeführten) Forderungen wie: interkulturelles Lernen durch *Language and (inter)cultural Awareness*, ganzheitliche Spracherfahrung durch eine komplexe (d.h. „polyperspektivische“ und „binnenkontrastive“) sowie authentische Lernsituation, Handlungsorientierung durch kooperatives Lernen und kreative Arbeitsformen im Rahmen einer prozess-, themen- und produktorientierten Projektarbeit sowie Lernerorientierung durch Förderung der Lernerautonomie möchte ich interkulturell orientierten Unterrichtspraxis mit Fortgeschrittenen folgende didaktisch-methodische Empfehlungen zugrundelegen:

1. *Gleichgewicht in der Vermittlung der handlungsorientierten, affektiven und kognitiven Dimensionen interkultureller Kommunikationskompetenz:* In allen Unterrichtsphasen sollen pragmatische und kognitive Lernziele gleichberechtigt neben den affektiven, interkulturellen Lernzielen stehen. Die Gewichtung einzelner Lernziele hängt allerdings von der Leistungsstärke der jeweiligen Studierendengruppe und ihrer Bereitwilligkeit zum Austausch über interkulturelle Lerninhalte ab.
2. *Gute Strukturiertheit jedes Unterrichtsschrittes:* Wie in den durchgeführten qualitativen Interviews mehrmals postuliert wurde, verläuft das Lernen wesentlich erfolgreicher, wenn jede Unterrichtsstunde gut strukturiert ist (d.h. „einen roten Faden“ hat). Aus diesem Grunde sollen den Studierenden die wichtigsten Ziele und Absichten jedes Unterrichtsschrittes verständlich gemacht werden.
3. *Kultursensitive differenzierte Sozialformen:* Sozialformen, so zeigen die Interviewergebnisse deutlich, sollen häufiger gewechselt werden. Als goldene Regel gilt nach Roche (2001, 193) „eine Änderung alle 7-10 Minuten, um die

- Aufmerksamkeitsspanne optimal auszunutzen. Bei längeren Aktivitäten sollte eine Unterteilung erwogen werden“.
4. *Textsortendifferenzierung, d.h. die gezielte Gegenüberstellung der literatur-ästhetischen Texte mit pragmatischen authentischen Sekundärtexten:* Die Kontrastierung verschiedenartiger Texte zum selben Themenbereich ist deswegen angebracht, weil sie zu Diskussionen anregt und Anlass für eine erneute intensive Auseinandersetzung mit dem Thema bietet. Darüber hinaus eröffnet die gezielte Gegenüberstellung von sich ergänzenden (aber auch gegensätzlichen) „subjektiven“ und „objektiven“ Texten die Möglichkeit, die unterschiedlichen Funktionen diverser Textsorten zu bestimmen (vgl. Bickes 1995, 4). Durch die Addition differenzierter Texte können darüber hinaus mehrperspektivische Sichtweisen beim Fremdverstehen gefördert werden.
 5. *Förderung einer verstärkten Selbsttätigkeit der Studierenden:* Generell kommt es bei der Arbeit an landeskundlich orientierten Lehrmaterialien darauf an, solche Verfahren zu wählen, bei denen die Selbstständigkeit der Studenten angebahnt wird. Das gilt z.B. für die Formen der individuellen Erarbeitung eines fremdkulturellen Aspekts (durch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Quellen der Informationsbeschaffung), bei der am Ende das Ergebnis (beispielsweise Kurzreferat als Produkt) allen in mündlicher Form mitgeteilt wird.
 6. *Vielfalt der Darbietung durch bewusstes Einbringen differenzierter Übungstypen und Aktivitäten:* In der interkulturell orientierten Unterrichtspraxis sollten solche Aufgabenstellungen besondere Beachtung finden, bei denen sich Studenten mit Eifer an die Lehrmaterialien heranzumachen. In diesem Zusammenhang wird daher für Aufgaben plädiert, die eigene Entscheidungen der Studenten erfordern und sie zu einem eher subjektiv-individuellen, teilweise auch spielerischen oder emotionalen Umgang mit Texten anregen.
 7. *Bewusste Verdeutlichung und Einübung von Lesestrategien* bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen authentischen Textsorten: Die Lesestrategien sollten im Unterricht durch entsprechende Arbeitsaufgaben (z.B. ein Textpuzzle, bei dem Textteile in der richtigen Reihenfolge anzuordnen sind, Markieren bzw. Herausschreiben von Schlüsselwörtern oder Zuordnung von Überschriften den verschiedenen Absätzen eines Textes etc.) immer wieder bewusst verdeutlicht und geübt werden.
 8. *Einbeziehung neuer Lerntechnologien und Medien* im Rahmen einer selbstständigen Sammlung authentischer Sekundärtexte: Beim Erarbeiten von landeskundlichen Teilaspekten und bei der Erstellung von Textdossiers sollte das gesamte Spektrum der Recherchemöglichkeiten – auch das Internet – ausgeschöpft werden.
 9. *Intensivierung explorierenden Lernens:* Die traditionellen Formen des Spracherwerbs müssen durch ein experimentierendes und explorierendes Lernen ergänzt werden. Das bedeutet, dass die Studenten sich über die Inhalte, die

ihnen ein Text bietet, selbst Informationen beschaffen sollen. Basis für ihre Informationssuche wird eine Sammlung von ersten Lesereaktionen auf den Primärtext sein, die eine Reihe von Fragestellungen zu Tage bringen kann. Durch diese Recherche wird die Möglichkeit eröffnet, die verschiedenen Innenperspektiven des Textes aufzuzeigen und den interkulturellen Verstehensprozess zu beginnen.

10. *Intensivierung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens:* Das wissenschaftspropädeutische Arbeiten kann auch in praktischen Deutschübungen durch die Anwendung der Dossier-Konzeption und Integration sprachlichen und soziokulturellen Wissens in Form von Kurzreferaten gefördert werden. Mündliche Präsentation, für die nun plädiert wird, gewährleistet die Einarbeitung in wissenschaftliche Techniken des Zitierens, Zusammenfassens, Gegenüberstellens verschiedener Meinungen und ist daher der praktische Ausgangspunkt eines interkulturell orientierten Unterrichts, der pragmatische, kognitive und affektive Ziele gleichberechtigt zu vermitteln versuchen sollte.
11. *Berücksichtigung spezifischer Merkmale des Unterrichts mit fortgeschrittenen Studierenden:* Der DaF-Unterricht mit Fortgeschrittenen bedeutet in erster Linie die stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernertypen, anspruchsvolleren differenzierten authentischen Textsorten und von offenen möglichst viele Fertigkeiten integrierenden Aufgaben, die den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre eigenen Lernerstrategien zu entwickeln. Die Fokussierung der gerade erwähnten Merkmale fortgeschrittenen Unterrichts soll Konsequenzen für die Rolle der Unterrichtenden und der Studierenden haben.
12. *Änderung der Lehrerrolle:* Der Hochschullehrer tritt im interkulturell orientierten FU nicht als der Allwissende auf, der den Lernprozess allein steuert, sondern übernimmt „die Rolle des Beraters und Helfers, des Partners und Mitlernenden“ (Wicke 1997, 121f.). Der Hochschullehrer ist Lehrer und Lerner zugleich, der über ein breites Wissen über die ihm zur Verfügung stehenden methodischen Instrumentarien verfügt und gute Kenntnisse der Zielkultur(en) sowie umfassende Informationen zu den Quellen für geeignete Medien, Realien und Kontakte (z.B. Internetadressen) besitzt.
13. *Änderung der Lernerrolle:* Die interkulturelle Unterrichtspraxis erfordert auch den stärkeren Einsatz der Studierenden und verlangt von ihnen ein gewisses Maß an Flexibilität, an offener und positiver Einstellung gegenüber Neuem. Eine nicht einfache Aufgabe des Hochschullehrers wird es daher sein, einen Lernwillen bei weniger anstrengungsbereiten Studenten zu wecken und eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen.

Die nun aufgeführten Empfehlungen, die in keiner zwingenden Reihenfolge und auch nicht vollständig dargestellt wurden, mögen sich teilweise mit einigen aus anderen Ansätzen, wie etwa dem kommunikativen Ansatz der Landeskunde oder dem

Literaturunterricht, überschneiden. Sie veranschaulichen aber viele auf empirischer Basis gewonnene Aussagen und unterstreichen die Dringlichkeit der stärkeren Fokussierung auf die wichtigsten theoretischen Postulate einer interkulturell orientierten Unterrichtspraxis. Daher sollen die hier genannten Prinzipien zur Kenntnis genommen und als methodischer Leitfaden zur Förderung der interkulturellen Kommunikationskompetenz im universitären DaF-Unterricht in Polen umgesetzt werden.

Bibliographie

- Adamczak-Krysztowicz, Sylwia (2003): Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen. Hamburg.
- Bickes, Gerhard (1995): *Alltagstexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Jahrbuch Sprachandragogik 1995: <http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de/archiv/1995/bickes2.htm>.
- Edelhoff, Christoph (1999): *Lehrwerke und Autonomie*. In: Edelhoff, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning. S. 63-78.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen.
- Luchtenberg, Sigrid (2001): *Language(s) and Cultural Awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrerausbildung*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 54/3. S. 130-138.
- Meyer, Meinert A. (1986): Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Wetzlar.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań.
- Pfeiffer, Waldemar (2002): *Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung*. In: Glottodidactica XXVIII. S. 125-139.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen.
- Schinschke, Andrea (1995): Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß: Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch. Tübingen.
- Wicke, Rainer E. (1997): Vom Text zum Projekt. Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. Berlin.
- Zawadzka, Elżbieta (1999): *Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. In: Glottodidactica XXVI. S. 295-307.
- Zeuner, Ulrich (1998). *Thesen zur interkulturellen Landeskunde*. In: Blei, Dagmar/ Zeuner, Ulrich (Hrsg.): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Bochum. S. 5-11.

Intercultural education in a foreign language classroom: Preparing our learners for participation in the multicultural world

1. Culture and intercultural communication

What we name *culture* has many different aspects or dimensions, and so is understood very differently. Sometimes a distinction is made between the so-called “big-C” culture and “small-c” culture. The former includes: (classical) music, (classical) dance, theatre, painting, sculpture, film and literature. “Small-c” culture, on the other hand, comprises a variety of aspects, such as: social relationships, the way of life, religion, customs, celebrations, practices, rituals and traditions, attitudes, assumptions, beliefs, perceptions, categories, symbols, morals, norms and values, politeness conventions, patterns of interaction and discourse organization, the use of time in communication, proxemics (the use of space), body language, etc. (and expectations of these!). Needless to add, *language* is also part of what we name “culture”, and it also *reflects* culture. What more, a lot of the cultural dimensions are interconnected; for example, the symbolic system influences the pattern of celebrations and rituals, prejudices determine the kind of language people use.

It can be said that culture, and mainly the “small-c” part of it, is, to use Kramsch’s words, “laws, rules and regularities” created by and governing a given community and, “[b]ecause they allow people to anticipate events, they often acquire a moral rigidity and righteousness that engender stereotypes and even prejudices” (Kramsch 1996, 2).

It is then obvious that in *intercultural communication* it is the knowledge of the “small-c” culture which is of vital importance¹. Part of it is factual knowledge which is easy to teach and learn (e.g., customs and traditions). There are, however, a lot of cultural dimensions which are more difficult to grasp. Many of them are not easily

¹ In the remaining part of the article the term “culture” will be primarily used with this meaning.

noticed even by the representatives of a given culture, and are often perceived only in confrontation with another culture. But it is mainly those non-tangible aspects of culture that have an enormous influence on people's linguistic and non-linguistic behaviour and determine the interpretations/misinterpretations of other people's linguistic and non-linguistic behaviour. The lack of the knowledge of these may lead to amusing situations, misunderstanding and even serious communication problems (example: if you have forgotten which day is Boxing Day, you can still communicate successfully with a Briton, but if you do not know that an answer to "How are you?" should not include a detailed description of all your ailments, you are very likely to evoke amusement or even impatience on the part of your interlocutor).

Intercultural communication also necessitates *intercultural awareness* – the ability to compare one's native culture to another culture, to notice and understand similarities and differences between them and apply this knowledge successfully – in verbal *and* nonverbal communication, for transactional *and* interactional purposes.

It does not seem that communication between cultures requires the knowledge of the *language* of a given community. Nowadays, we can communicate successfully *all over the world* using languages like English, German, Spanish or French. On the other hand, language is undoubtedly part of culture, as it comprises and expresses a variety of cultural aspects. These aspects come into play even if people communicate using a foreign language instead of their mother tongue. For example, a Chinese person will typically maintain the rhetorical organisation of Chinese spoken discourse even when communicating in German (Günthner 1998). Therefore, although it does not seem necessary to possess the *linguistic* competences of a given language when communicating with its native speakers, successful intercultural communication may depend on the possession of the *sociolinguistic* and *pragmatic* competences (for example, the knowledge of the rhetorical organization of a text, the knowledge of the appropriate use of polite expressions, the ability to choose appropriate register depending on the context of communication, the knowledge of turn-taking conventions or the awareness of the fact that a given language structure can perform different functions in different communicative contexts).

2. Teaching language and culture

2.1. Views on the teaching of a foreign language and the culture of its native speakers

Nowadays hardly anyone would seriously question the statement that it is *not* enough to know the grammatical structures, lexical items and phonological units of a language in order to be able to communicate successfully *with its native speakers*. The

contemporary models of communicative competence reflect this view². This means that if we want our students to acquire *communicative language proficiency*, we cannot just teach them the *linguistic competences*.

On the other hand, for the past few decades there has existed a competitive view to the one advocating the teaching and learning of a foreign language and its culture. The other view has developed mainly in respect of English, which has come to be seen as a *lingua franca*, the language commonly used in communication between people from different cultures. Quite a number voices have been raised against identifying English with the culture of its native speaker. In 1984, Cem and Margaret Alptekin report that while native-speaking teachers of English mostly advocate developing bilingual *and* bicultural people, non-native speaking teachers usually claim that “the teaching of English should be independent of its nationality-bound cultural context” (Alptekin/ Alptekin 1984, 14). Moreover, many educators perceive the spread of the English language as *cultural imperialism* (see Harmer 2001, 4). What is often proposed as an alternative is the teaching of English within the students’ own cultural context, at least at beginning stages (Li 1999; Post/Rathet 1996).

2.2. The intercultural approach

It cannot be denied that foreign languages like English, German, French or Spanish are used in order to communicate not only with their *native speakers* but also with their *non-native speakers* all over the world. By learning a foreign language we build ourselves a tool for international – or rather *intercultural!* – communication. A German businessman can use English on a business trip to Japan, a Polish tourist may communicate in German while visiting Italy, a Czech family travelling to Algeria may find French very useful. But all of them will soon discover that there are crucial aspects of communication which have nothing to do with linguistic competences! Lack of knowledge of these may cause misunderstanding, destroy the rapport between people and even lead to a breakdown of a relationship.

I would like to support my view with a few examples of possible situations where some communication problem occurs for reasons other than lack of linguistic competence. Naturally, it is beyond the scope of this short paper to attempt any classification of the different reasons, even if we assume that such classification *is* possible.

Category	Problem	Explanation
Relations between people of different social status + body language	An Asian student keeps looking to her side as her professor talks to her; the professor is annoyed because it is obvious to him that she is not listening.	In the Asian cultures, adults in positions of authority (teachers, among others) are highly respected. The student shows respect by avoiding eye contact.

² Compare: Bachman (1990, 81-109), Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (118-130).

Body language	Your Brazilian friend shows you “the fig” (by placing his thumb between his index and middle fingers). Your feelings are hurt.	In Brazil, “the fig” is the “good luck” signal.
	While on a business trip to Bulgaria, you agreed to one proposal by nodding your head. Later it turned out that everybody thought you had not agreed.	In Bulgaria, a nod of the head means “no” and a shake of the head means “yes”.
Conversational topics	A Chinese person you have met for the first time asks you, “How much money do you make?” You feel embarrassed.	In China, it is perfectly acceptable to ask personal questions of strangers.
Structure of conversation	You are talking to a Chinese student. You are very much interested in his views on the role of men and women. However, he just bores you talking about obvious things and you come to the conclusion that he has no opinion of his own.	In the European cultures, it is customary to state the main point first, and then to illustrate it or expand upon it. In some Asian cultures, the main point is reserved for the concluding part of the conversation.
Turn-taking conventions	Your French conversational partner keeps interrupting you. You are quite annoyed.	French people frequently interrupt each other. This is considered friendly and polite.
Proxemics (personal space)	Your Japanese conversational partner keeps backing away from you as you talk.	The Japanese need much more personal space than Europeans.
Behavioural conventions and taboos	In Pakistan, everybody at table looked at you with disgust after you had passed some food to another person with your left hand.	In the Arab countries, you must use your right hand to give and receive things, eat and gesture. The left hand is considered unclean.
	On your visit to Japan, you were having a cold, so you had to blow your nose very often. Everybody around looked at you with disgust each time you did it.	In Japan or in China, it is impolite to blow your nose in public.

Superstitions, symbols and beliefs	You gave a bunch of 14 white roses to your Chinese hostess. She was in a shock!	In China, the number 14 and the white colour connote with death!
	You offered a bunch of beautiful purple flowers to your Brazilian hostess. She got offended!	In Brazil, purple flowers are typically used at funerals.
	As a present for your Chinese host's child you carefully chose a beautiful toy dog. However, this present caused a lot of offence!	Dogs are considered unclean in Asia.
Food and eating practices	You were having a meal in Taiwan. After the meal, everybody started belching. You were highly disgusted.	Belching after a meal is considered a compliment to the cook.
Perceptions of yourself and the world, categories and schemata	A Native American interlocutor seemed to misunderstand you completely when you talked about nature preservation.	Native Americans perceive themselves as a part of nature, they do not try to understand how to dominate it or care for it.
	A question from <i>The Original Australian Test of Intelligence</i> : Which items may be classified with sugar? honey, witchetty grub, flour, water lilies	Answer: All the items are classified with sugar as all of them belong to the category of <i>may</i> (vegetable food or, exactly speaking, 'plant-related' food).

Table 1. Examples of possible problems in cross-cultural encounters

It seems that the well-known saying, "When in Rome, do as the Romans do", contains much wisdom. If people are to communicate successfully all around the world, they have to possess intercultural knowledge. In the face of tightening ties between different cultures, it is not just an advisable solution, it is a necessity!

The need for intercultural (cross-cultural, multicultural) studies has long been recognized in the global business environment and in the field of international diplomacy. But indeed intercultural knowledge is indispensable in any field where intercultural communication takes place: not only business, but also science, technology, education, art, literature, tourism and entertainment. This has obvious consequences for the foreign language classroom: For students to become successful communicators all over the world, it is not enough to teach them a foreign language. It is not enough to teach them a foreign language *and* its culture. In order to prepare their learners for successful functioning in our world of cultural variety, teachers have to provide them with a *thorough education in all the cultures*

of the world – with *intercultural education*, based on a systematically planned and implemented *intercultural approach*!

Intercultural communication has been a prominent theme in the teaching of English as a Second or Other Language (TESOL) since the 1980s (Kramsch 2001, 201). In the USA and Great Britain, where classes often consist of students from mixed cultural backgrounds, learning about diverse cultures and developing intercultural awareness are not new issues. In such multicultural classrooms, students learn to understand each other's cultures through specially designed activities and techniques. However, it seems that true cross-cultural training has never entered a *foreign language*³ classroom. Now it is high time to integrate the *intercultural approach* into a foreign language syllabus.

3. Implementing the intercultural approach within a foreign language syllabus

It is essential to introduce the intercultural approach into the foreign language classroom *systematically*. The world cultures should be dealt with thoroughly, one by one. It is of paramount importance that the *cultures*, not particular cultural *aspects*, are covered during foreign language lessons. If, for example, the teacher deals with New Year's celebrations all over the world, next with table manners all over the world, then with body language all over the world and so on, learners will only be provided with a few pieces of information and will not build a solid, thorough and cohesive knowledge of particular cultures. Teachers have to remember that the ultimate aim of the intercultural programme is for students to be able to *communicate successfully with people from different cultures*, not to know a few interesting facts or perhaps a few differences between particular aspects of different cultures.

A very important thing to remember about is avoiding ridicule at all costs – intercultural lessons should never become fun-fact or curiosity-shop lessons! No stereotyping should be allowed, either. The teacher has to look to it that there is a serious attempt on the part of the students to get to know and understand other cultures.

I propose three general stages of implementing the intercultural approach in a foreign language classroom.

3.1. Stage one

The aim of the first stage is to help students change the perspective from which their own culture is normally viewed. Students should be encouraged to try to perceive (aspects of) their native culture from an objective point of view – not as the point of reference, the touchstone for the perception and evaluation of other cultures, but

³ A *foreign language* is a language learned in the student's motherland, e.g. English learned in Poland (as opposed to a *second language*, which is learned in the country where it is spoken, e.g. English learned in the USA).

as one of the many world cultures and part of the world's cultural heritage. This is probably the most difficult step, as one's own culture is often deeply rooted within oneself and subconscious. As Kramsch writes, "one's own ways of thinking, speaking and behaving seem as natural as breathing" (Kramsch 1996, 2).

The teacher may begin with an in-class discussion of the different dimensions of culture. Students may be encouraged to collect data from their own environment and to analyse the collected information critically and reflectively from an objective point of view, as if through the eyes of a representative of another culture. They may also try to think of alternatives to existing cultural manifestations.

Students should also read or listen to other people's descriptions of their native culture. Aspects of their own culture seen through somebody else's eyes may gain a totally new perspective – and sometimes become *noticed* for the first time!

3.2. Stage two

The next, obvious stage is comparing the students' native culture and the foreign language culture. This contributes to the widening of the students' perspective. And because students have already learned to view their own culture from an objective point of view, it will be easier for them to view the foreign language culture from an objective point of view: not as a curiosity, but just an alternative (from among many possibilities).

Designing activities at this stage should be easy for a foreign language teacher, as he/she usually knows much about the culture of the country/countries where the foreign language is spoken. Foreign language coursebooks may be helpful, as many provide cultural information and exercises. However, coursebooks usually provide students with *factual information* (for instance, topics in English coursebooks typically include: British cuisine, the royal family, tourist attractions or famous people) and they disregard those cultural dimensions which are actually important for successful *communication with the native speakers*. For this reason, the teacher may have to add activities of his/her own, making use of authentic materials.

3.3. Stage three

The final stage is the stage of truly intercultural education. A wide range of techniques and activities can be applied for this purpose.

Sometimes it is possible to make use of material found in coursebooks. A few coursebooks include reading/listening texts providing information about world cultures and also some activities. Their main advantage is that they are written at a language level appropriate for the learners. Their serious drawback is that they typically present information about foreign cultures with no initial preparation of the students, just as a topic which lends itself to the presentation of some language aspect (e.g. a structure or a function). The result is that students perceive a text or

activity of this type as a pretext to practice the language aspect, sometimes also as a curiosity, but not as something useful in the “real world”.

Authentic materials are definitely useful in intercultural teaching and learning. Lessons can be based on articles from the Internet, newspapers and magazines, (simplified) excerpts from literature, television programmes or advertisements, films, recordings of real conversations and even real-life objects. These are generally much more motivating for learners than the textbook. A lot of interesting, cooperative activities can be designed for classroom purposes on the basis of authentic materials.

The teacher may design games and quizzes, which are an interesting way of consolidation of learnt material. On the basis of previously gained knowledge, students can do role-plays and simulations; these involve students in production, so should be used after students have had enough intercultural preparation.

A technique which can be successfully applied in the intercultural approach is project work. Here students work in teams, most of the decisions are taken and most of the work is done without the teacher's direct aid. The motivating factor in project work is the end-product, which can be a short performance, a display, a poster, or even a school cultural event (including dance performances, drama plays, food tasting, photo/art exhibitions, competitions and quizzes).

Foreign language students can benefit a lot from real interaction with people from other cultures. One way to achieve this are student exchanges, which have been part of foreign language programmes for quite a long time already. The problem with student exchanges is that they are usually rather short and for this reason learners cannot benefit from them a lot. Additionally, many students may not be able to afford participation in a student exchange. For these reasons, student exchanges via the Internet are becoming increasingly popular. Two classes from two different countries can correspond with each other using e-mail (see for example Ho 2000), or pairs of students from two different cultural backgrounds can work in e-tandem, exchanging e-mails or chatting, and modern technology allows them to communicate not only using the written medium, but also the spoken one. One of the most recent developments are MOOs – virtual learning environments which allow real-time exchanges between several people.

Generally, activities used in stages 2 and 3 ought to provide a lot of input for students to work on. Teachers have to avoid lengthy presentations: students should be actively involved in discovering intercultural information and developing intercultural awareness. The reception phase should be followed by production, where students get a chance to display their intercultural knowledge.

Needless to add, intercultural activities should also develop students' language skills, as well as aim at the development of students' creativity, problem-solving abilities and teamwork skills.

One of the aims of a foreign language class is to equip the learners with the ability to learn the language independently of the teacher and the classroom, in an

autonomous way. Teachers should also help their students to develop the ability to learn about the world's cultures on their own – teach them how and where to look for necessary information, how to infer cultural information encoded in a (written/spoken) text, how to make comparisons between different cultures and make use of the gained knowledge. The activities learners engage in should allow them to take decisions, make choices and work independently of the teacher – individually or in cooperation with peers.

4. Possible problems with implementing the intercultural approach within a foreign language syllabus

4.1. Lack of interest on the part of the students

Ideally, a teacher should carry out a needs analysis at the beginning of a course and then teach according to his or her students' present level of language proficiency, their communicative needs and the proficiency level they need to reach in the target language, their cultural, socioeconomic, educational and native language background, their preferred learning styles and strategies and *what they find interesting and engaging*. The main problem with implementing the intercultural approach may be the clash of interests. Obviously, not all learners may be interested in learning about foreign cultures, especially those which they have never thought of visiting. Therefore:

- the teacher has to convince his/her learners that intercultural education is an *indispensable element of modern education* (the teacher may use role-plays and simulations, or accounts of real-life encounters, to make learners realise that the varying cultural rules and conventions have an enormous influence on communication);
- the teacher has to make the intercultural lessons *interesting* and *actively engage learners in discovering and learning about new facts* so that learning about cultures is an engaging and challenging experience;
- whenever possible, students should be given a *choice* and opportunity to *take decisions on their own*; responsible learners are also motivated learners.

4.2. Negative attitudes of the learners

Even if the teacher does his/her best to create a learner-centred classroom which promotes learner involvement and cooperation, and the development of learner autonomy, some students may still not want to cooperate because of stereotypes of or prejudices against some cultures. The role for the teacher is to help them understand that there can be different points of view rather than just one, so criticizing or ridiculing another set of rules and another point of view only because it is different from ours is just a symptom of narrow-mindedness. As Kramsch writes, “breaking

down stereotypes is not just realising that people are not the way one thought they were, or that deep down “we are all the same”. It is understanding that we are irreducibly unique and different, and that I could have been you, you could have been me, given different circumstances” (Kramsch 1996, 3).

Of course, there are aspects of some cultures which we cannot and should not try to accept (for example, the unequal relationship between men and women with all its consequences, or the inhuman attitude to animals). The aim of the intercultural classroom is not to “convert” our students to all the aspects of other cultures; intercultural education primarily aims at *knowing* and *understanding* them, because this knowledge and understanding are indispensable for *successful intercultural communication*.

4.3. Age of students

Obviously, the intercultural approach may be easiest to implement with *adult learners*, who will see its usefulness most clearly and so will be most motivated to learn.

Teenagers may see the purpose of intercultural education less vividly and for *children* the goal of intercultural communication will obviously be too abstract to comprehend. For this reason many teachers may worry that these groups of learners will not be motivated enough to learn about foreign cultures. However, the intercultural approach creates a lot of possibilities for learner-centred, interesting and motivating lessons, and for this reason implementing it within the communicative framework should not pose a problem with these age groups, either.

4.4. Constraints imposed by the “institution”

Most teachers need to follow a syllabus imposed on them by a school or language centre. However, such a syllabus is typically very general and usually some modifications are allowed. Nevertheless, the teacher may need the consent of the head of an institution. If implementing of a truly intercultural approach is not possible, the teacher may introduce some very slight changes to the existing syllabus.

This, however, should be only a temporary difficulty, because ultimately I would like to see a change in the national core syllabus so that it is based on the intercultural approach.

5. Going further: the need for an intercultural interdisciplinary path

A solution which would take part of the burden of intercultural education off the shoulders of the language teacher is the introduction of an *intercultural interdisciplinary path* into the school curricula – a syllabus which would be followed by teachers of different school subjects throughout all years of school education. Such a syllabus would have to be very carefully and thoughtfully planned and carried out, so that

different teachers would optimally contribute to the students' knowledge, and so that there would still be space for student invention, creativity and discovery. A close cooperation of the teaching staff would be indispensable: for example, of a Polish teacher, an English teacher, a German teacher, a French teacher, a history teacher and a PE teacher. An obligatory intercultural interdisciplinary path seems to be the only way to introduce systematic intercultural education on a national scale.

6. Closing comments

Intercultural education means to a certain degree acceptance of values, beliefs and behaviour which may conflict with one's own, and even challenge them. As James Paul Gee writes, "The language teacher, in guiding the learner to new perspectives and new identities, is tampering with fundamentals of human identity" (Gee 1988, 220). What follows is that introducing the intercultural approach is a very challenging, demanding task for language teachers – a task, however, whose necessity cannot be denied. Systematic intercultural education is a precondition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept and respect people from different world cultures, communicate with them successfully and learn from them through communication. Our modern world is often referred to as a global village. We can and should strive to make it a global village one day!

References

- Alptekin, Cem/ Alptekin, Margaret (1984): *The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries*. In: ELT Journal 38/1. Pp. 14-20.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford.
- Brown, Gillian (1990): *Cultural values: the interpretation of discourse*. In: ELT Journal 44/1. Pp. 11-17.
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe. In: <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf>.
- Gee, James Paul (1988): *Dracula, the Vampire Lestat, and TESOL*. In: TESOL Quarterly 22/2. Pp. 201-225.
- Günthner, Susanne (1998): *Language and Culture – an Analysis of a Chinese-German Conversation*. In: http://www.uni-erfurt.de/eestudies/eese/artic98/guntner/2_98.html#conv.
- Harmer, Jeremy (2001): *The Practice of English Language Teaching*. London.
- Ho, Caroline Mei Lin (2000): *Developing Intercultural Awareness and Writing Skills Through Email Exchange*. In: The Internet TESL Journal VI/12. In: <http://iteslj.org/Articles/Ho-Email.html>.
- Jordan, Shirley (2002): *Intercultural issues in foreign language learning and ethnographic approaches to study abroad*. In: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=100>.
- Kasper, Gabriele/ Blum-Kulka, Shoshana (1993): *Interlanguage Pragmatics*. Oxford.
- Kramsch, Claire (1996): *The cultural component of language teaching*. In: <http://www.spz.tu->

darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm.

Kramsch, Claire (2001): *Intercultural communication*. In: Carter, Ronald/ Nunan, David (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge. Pp. 201-206.

Li, David C.S. (1999): *Incorporating L1 Pragmatic Norms and Cultural Values in L2: Developing English Language Curriculum for EIL in the Asia-Pacific Region*. In: <http://www.alc.co.jp/asian-e/li.html>.

The Original Australian Test of Intelligence. In: <http://www.wilderdom.com/personality/intelligenceOriginalAustralian.html>.

Peterson, Elizabeth/ Coltrane, Bronwyn (2003): *Culture in Second Language Teaching*. In: CAL Digest. In: <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>.

Post, Ron/ Rathet, Ilyse (1996): *On Their Own Terms. Using Student Native Culture as Content in the EFL Classroom*. In: *English Teaching Forum* 34/3-4. Pp. 12-17.

The double social world of a bilingual

The article concerns social and cultural norms of bilingual people. It discusses the topic from the cognitive perspective, which means that the author is especially interested in the way a bilingual person's brain functions as far as social and cultural norms are concerned. The article also presents and analyses some research undertaken in order to examine the problem of cognitive functioning of a bilingual in different cultural contexts.

According to what cognitive models of mind assume (Anderson 1998, 205) our memory is a sophisticated network of records with activation flowing through the links. The records momentarily activated are the ones that are being processed by our cognitive structures and the ones that send activation further to other records linked to them. Contextual cues, seen from this cognitive perspective, are the elements of context that, when noticed, are being processed by our mind. At the same time, the activated abstract representations of the elements noticed send activation to other many records that are in some way connected to the activated ones, and so on. Thus, as it is assumed, linguistic and cultural context containing elements typical of a given culture, when noticed by a bilingual person, results in the activation of the records representing these culture-specific elements, as well as other records linked to them. Taken into account the cultural idiosyncrasy of these activated elements, it seems reasonable to assume they might be directly linked to other records – also called schemata – that are also culture-specific.

The research done by me in the period of April-June 2005, was based on the hypothesis described above and saying that culture-specific elements of context may awaken many different culture-specific schemata (knowledge representations). It is a well known cognitive fact that schemata influence our perception as well as our interpretation. The aim of the undertaken research was to see how the awoken cultural schemata influence the messages, we hear as far as social meaning is concerned.

In the research 492 Polish-English bilinguals of an artificial type (Poles who were advanced or highly advanced in English as a foreign language) were randomly given a questionnaire either in their native language or in the foreign one. In the questionnaires the respondents were asked to interpret 8 dialogues quite ambigu-

ous in their social meaning. The question asked was whether a given dialogue was socially discriminative and if so, to what extent the person felt inclined to interpret it that way (indicated on a graphical scale). It was taken for granted that the social discrimination schema is more typical of Anglo-Saxon cultures than of the Polish one, and thus it was used as a cultural schema. The questionnaire researched the extent to which that cultural schema might be awoken by cultural cues present in the context as perceived by a bilingual, and the extent to which that schema might influence the perception and interpretation of situations and dialogues presented. It was assumed that the possible strength of activation of a particular schema is directly proportional to the amount of practice devoted to it (Anderson 1998; 288,237). Here the amount of practice would be indicated by the contact a bilingual has with the culture and cultural schema as implied in the culture and with the schema of social discrimination and gender studies as devoid of any cultural implications. It is important to note, though, that here the term social discrimination is defined from the perspective of the positioning theory (Harré/Langenhove 1999, Harré/Moghaddam 2003) as negative positioning of one's interlocutor (positioning within schemata not necessarily accepted by the interlocutor). After Harré et al. (1999, 2003) it is also assumed that positioning is always bipolar, which means that if I position myself in a certain way, e.g. as a wise person, my interlocutor is implicitly offered a polar position, in this case the one of somebody simple.

Below I quote three of the eight dialogues presented in the questionnaires. The dialogues below might be read as displaying ageism, sexism and weightism:

Dialogue 1

The Harrington real estate agency. Mr. Davies, **who looks as if he is over 60**, wants to buy a flat in a newly-built several storey building. Each flat is different and the man is undecided. There is no lift in the building.

Frank Williams, the real estate agent, tries to offer some advice:

'I suggest one of the lower floors. It might be difficult for you to climb higher.'

Dialogue 2

David and his friend Betty are tourists wandering through Horncastle, a place they don't know, in the search of a chemist. They need some medicine for Betty who is not well. After some time they realize that there is no chemist in the area. David says:

'I'm sorry to have dragged you all this way when you are not well.'¹

Dialogue 3

Kate, a rather chubby girl, is buying a yogurt in a grocery shop. The shop assistant asks:

'Would you like it 0 % - sugar and fat free?'

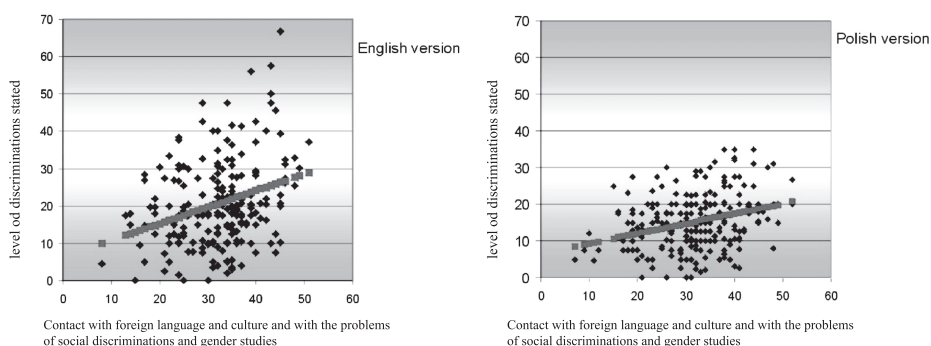
¹ Dialogue quoted after Harré/Langenhove 1999, 45-47.

In dialogue 1 the real estate agent clearly associates senior age with poor physical condition of the person concerned, which might be read as the kind of social discrimination called *ageism*. In dialogue 2 the speaker takes himself the responsibility for the common action of his and his hearer (deciding to go somewhere and dragging the girl). This dialogue may be read in two ways. The speaker's utterance may indicate that as a healthy person he feels responsible for the one who is not well, but it also may suggest that the speaker, as a man, feels responsible for the woman, who, in that way, taking into account the bi-polar nature of positioning, gets positioned as irresponsible for her actions. The dialogue then may be read as including sexism.

Dialogue 3, on the other hand may be read as displaying weightism – discrimination due to somebody's overweight - because it implicitly suggests that the overweight person should loose weight and thus negatively positions that person.

Results of the research:

Diagrams 1 & 2 show the interdependence between: on the X-axis, the contact the respondent declares to have with the English language, culture and the problems of social discrimination and gender studies (the maximum value could be 81), and on the Y-axis, the level of social discrimination stated by respondents (in all the dialogues altogether) (the possible maximum value – 80). The points are the results of individual questionnaires and the growing line represents the interdependence in the form of linear regression. The Pearson coefficient of that interdependence is 0,3, which, taking into account the influences of many individual and personal schemata on the way we interpret messages, should be considered meaningful.



Diagrams 1 and 2

The interdependence of the discrimination stated (in all the dialogues altogether) and the variable *contact with the language, culture and the problems of social discriminations and gender studies*.

The interdependence presented in the form of linear regression

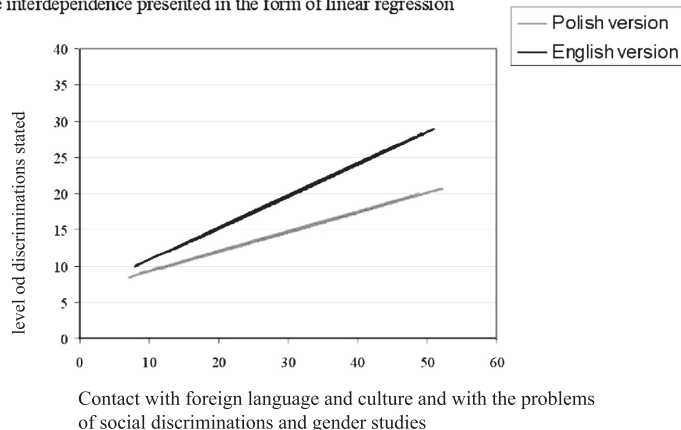


Diagram 3

The interdependence of the level of social discrimination stated and the declared contact with the culture, language and the problems of social discrimination and gender studies presented in the form of linear regression – the comparison of the Polish and the English version of the questionnaire.

The function described grows more rapidly in the English language version of the questionnaire than in the Polish one (better visible in diagram 3), which proves the hypothesis advanced in the research, saying that a) the schemata applied by a bilingual may differ across cultural contexts, b) that the amount of contact with the foreign culture and the specific schemata influence the greatness of the differences between how the messages are interpreted in differing cultural contexts. The greater the immersion of a bilingual in a foreign culture, the more differentiated the cultural schemata he or she applies in his or her native and foreign culture.

The researched differences between the way a bilingual interprets messages may also be made visible with the use of other statistical categories.

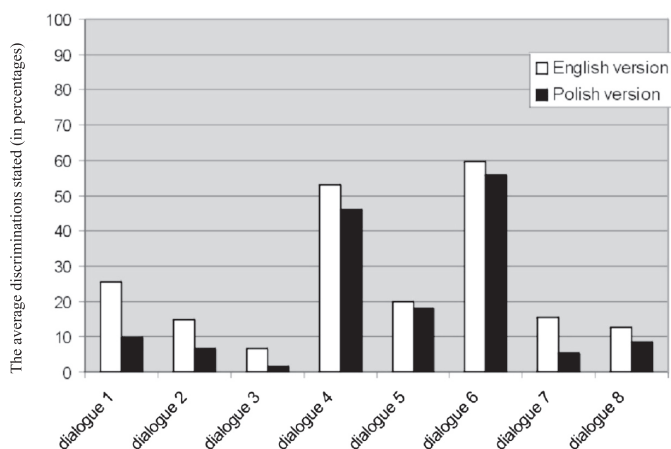


Diagram 4

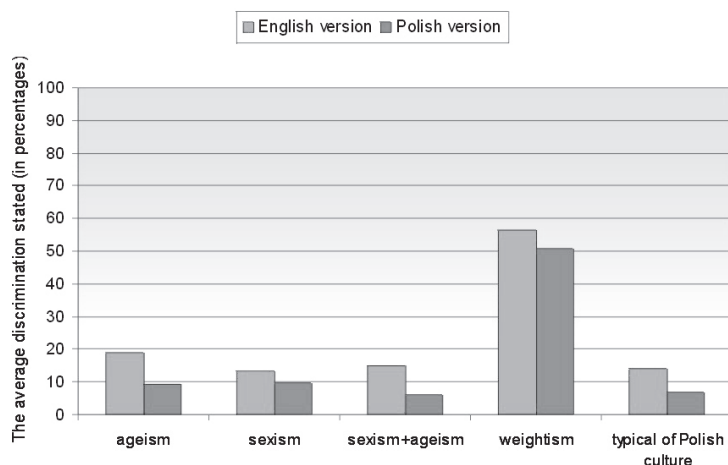


Diagram 5

Diagram 4 shows the average level of social discrimination noticed in each of the dialogues presented in the English and the Polish version of the questionnaire. Diagram 5, on the other hand, summarizes the various kinds of discriminations researched. What results from the research is that a bilingual may see and interpret events differently in the two cultural contexts he or she knows. It may seem therefore that a bicultural and bilingual person inhabits two different social worlds that get activated and deactivated depending on the contextual cues met. This exciting phenomenon has been observed by some bilinguals themselves, for example by Anna Wierzbicka who even came to call it “cultural schizophrenia of a bilingual” (Wierzbicka 1985, 221) because, as she commented, the identity of a bilingual may change together with his or her cultural context.

References

- Anderson, John R. (1998): *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia.
- Goffman, Erving (2000): *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa.
- Harré, Rom/ van Langenhove, Luk (1999): *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford.
- Harré, Rom/ Moghaddam, Fathali (2003): *The self and others. Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, London.
- Kellog, Ronald T. (1995): *Cognitive Psychology*. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Lemert, Charles/ Branaman, Ann (eds.) (1997): *The Goffman Reader*. Oxford.
- Wierzbicka, Anna (1985): *The double life of a bilingual*. In: Sussex, Ronald/ Zubrzycki, Jerzy (eds.): *Polish people and culture in Australia*. Canberra. Pp. 187-223.

Storyline Approach und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern¹.

Wie kann man mit einer *Storyline* für interkulturelle Aspekte sensibilisieren?

1. Zu Kultur, Kommunikation, Sprache und interkultureller Kompetenz

Aus der Sicht der Soziologie bildet die kulturelle Perspektive eine der Grundlagen für die gesellschaftliche Analyse (Sztompka 2002, 229). In der heutigen Soziologie scheint diese Perspektive übrigens eine erhebliche Bedeutung zu haben (Sztompka 2002, 229). Die Zahl von Veröffentlichungen, die es anstreben, sich mit Phänomenen wie Stereotype, Mode, Lebensstil, Geschmack, Sitte, Bräuche usw. auseinander zu setzen, zeugt eindeutig davon, dass die Welt der Wissenschaft an diesen Lebensaspekten nicht mit Stillschweigen vorbeigehen kann. Nach Robert Bierstedt (1963, 129) ist Kultur mit allem zu assoziieren, was Menschen als Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft tun, denken und besitzen. Dem Kulturphänomen wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Emile Durkheim (1968 und 1999) ist z.B. der Meinung, dass der Mensch als ein biologisches Wesen geboren wird und erst zu einem Menschen wird, indem er kulturelle Muster erwirbt. Die angeeigneten Muster mögen aber verschiedene Reaktionen hervorrufen, wenn sie durch einer anderen Gemeinschaft zugehörige Eingangskanäle wahrgenommen werden. So können sie anziehen, begeistern, verunsichern, empören und sogar abschrecken.

Zur Prägung des Kulturbegriffs hat die Feststellung von zwei fundamentalen Eigenschaften des gesellschaftlichen Lebens geführt. Es geht hier einerseits um die ungeheure Vielfalt der menschlichen Lebensweisen und andererseits um eine gewisse, daraus resultierende Beschränkung der individuellen Handlungsfreiheit (Sztompka 2002, 229ff.). Diese Eigenschaften müssen natürlich zu einer äußeren Heterogenität zwischen verschiedenen Gemeinschaften führen. Die deutliche Wahrnehmung und Interpretation von verschiedenen Elementen der eigenen Kultur kann individuell divergieren. Manche werden als gesellschaftlicher Druck interpretiert und man

¹ Immer wenn die maskuline Form gebraucht ist, sind beide Geschlechter gemeint.

assoziiert sie dann mit einer Beschränkung der individuellen Freiheit. Viel häufiger betrachtet man aber viele Elemente der eigenen Kultur als eine Selbstverständlichkeit. Erst durch Kontakt bzw. Zusammenstoß mit einer anderen Kultur wird oft deutlich, dass die Selbstverständlichkeit vieler Lebensaspekte fraglich sein kann. Je nach der Betrachtungsweise kann eine solche Erkenntnis sowohl zu Verständnis und Akzeptanz des Fremdartigen (und dadurch zu einer anderen Wahrnehmung der eigenen Kultur) als auch zu Missverständnissen und Ablehnung führen. Mit Recht behaupten Paul Watzlawick et al. (2000, 21), „dass bestimmte Phänomene unerklärlich bleiben, solange sie nicht in genügend weitem Kontext gesehen werden, oder dass in diesem Fall dem betreffenden Organismus Eigenschaften zugeschrieben werden müssen, die er nicht besitzt“.

Der zu multiperspektivischem Denken bereite Mensch kann also durch Kontakt mit einer fremden Kultur zu einem Individuum werden, das in der Lage ist, die eigene Kultur von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten und die Frage *warum?* zu stellen. Kulturkontakt ist jedoch oft mit Kulturkonflikt verbunden, in dem man die eigene Kultur als eine gefährdete ansieht und sich sofort dazu verpflichtet fühlt, diese zu verteidigen. Häufig wird aber diese Verteidigung zum Angriff. Man gibt natürlich dabei jede Bereitschaft zum Verständnis auf. In einer solchen Situation lässt der Wille nach, sich gegenseitig kennen zu lernen. Die Neigung zur Ignoranz und Ablehnung schleicht sich allmählich ein. Es entsteht die Situation, in der eine wahre Kommunikation mit gegenseitiger Hochachtung unmöglich wird, auch wenn die einzelnen Personen, was ihre Sprachbeherrschung betrifft, über ausgezeichnete Aussprache und Intonation, am besten entwickelte Sprachfertigkeiten und einen Reichtum an Wortschatz und korrekten Strukturen verfügen. Die unverständenen und dadurch nicht akzeptierten Lebens- und Verhaltensweisen führen auf diese Art und Weise zu einem Mangel an Kommunikation. Menschliche Kommunikation kann daher nicht auf Sprachkenntnisse allein beschränkt werden, denn jedes Verhalten informiert über unsere vorhandene oder mangelnde Lust zur Kommunikation. Paul Watzlawick et al. (2000, 51) machen deutlich: „Wenn man also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann. Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter: Sie beeinflussen andere, und diese anderen können ihrerseits nicht *nicht* auf diese Kommunikation reagieren und kommunizieren damit selbst“.

Obwohl also Sprachkenntnisse allein noch nicht über eine gelungene Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen entscheiden, darf die Sprache bei diesen Überlegungen nicht zu kurz kommen. Sprache und Kultur sind nämlich miteinander untrennbar verbunden. Seit Jahren sieht man in der Sprache einen die Kultur konstituierenden Faktor (Geertz 1973, Kramsch 1995). Meine Beobachtungen der Unterrichtspraxis weisen leider auf, dass die Kultur immer noch von vielen

Fremdsprachenlehrern als ein statisches, unabhängig von der Sprache existierendes System verstanden wird, das innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft besteht, ein bestimmtes Wissen, bestimmte materielle Werte sowie Norm- und Wertorientierungen beinhaltet und in dieser Form weitergegeben wird. Innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft wird meistens nur eine Sprache gesprochen. Das bedeutet aber nicht, dass der Gebrauch dieser einen Sprache in einer allem Anschein nach einheitlichen Gruppe keine Unsicherheit, Doppeldeutigkeit, Missverständnisse und Konflikte verursacht. Die Sprache ist immer individuell geprägt und kann verschiedenartig verstanden werden. Da die Kultur mit Hilfe der Sprache konstituiert und beschrieben wird, kann auch diese weder homogen sein noch innerhalb strikt festgelegter Grenzen liegen. Mit Recht beschreibt Werner Hüllen (1992, 9) die Kultur als einen „Komplex von häufig einander widersprechenden Überzeugungen, die selbst innerhalb einer Sprechergemeinschaft Spannungen verursachen“. In dieser Meinungsverschiedenheit sieht er sogar die eigentliche Antriebskraft der sprachlichen Kommunikation (Hüllen 1992, 9). Man könnte ferner vermuten, dass die Menschen nur der Meinungsverschiedenheit wegen zu sprechen angefangen haben. Ein guter Fremdsprachenlehrer muss sich daher dessen bewusst sein, dass Sprache Kultur vermittelt und dass die Kultur ein soziales Konstrukt ist, das sich, wie Gerhard Bach (1998, 193) feststellt, „weniger durch Homogenität und immanenten Konsens auszeichnet als durch kulturelle Differenz, kommunikative Ambivalenz und individuelle bzw. gesellschaftliche Konfliktfähigkeit“. Der Fremdsprachenlehrer muss sich also darüber im Klaren sein, dass die Kommunikation eine Verbindung von eigenkulturell geprägten sprachlichen und außersprachlichen Verhaltenseinheiten ist. Das Bewusstsein, wie bestimmte Inhalte in der eigenen und in der fremden Kultur versprachlicht werden und welche Missverständnisse dabei auftauchen können, ist eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung von erfolgreichen Fremdsprachenlehrern. Interkulturelles Lernen ist also aus dem Prozess der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern nicht mehr wegzudenken, denn wie kann ein Lehrer seine Schüler² für etwas sensibilisieren, worüber er sich selbst noch nie irgendwelche Gedanken gemacht hat? Eine Person, die sich darüber nicht klar geworden ist, dass sie Vorurteile hat und welche Vorurteile das sind, ist nicht in der Lage, bei irgendjemandem die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz anzubahnen.

Diese Reflexionsfähigkeit kann aber nur unter gewissen Umständen entwickelt werden, und zwar solchen, die der Trennung der schulischen Welt vom wirklichen Leben entgegenwirken und unter denen nicht der Glaube an die absolute Steuerbarkeit des Unterrichts herrscht. Genauso wie die interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit zur Reflexion kein statischer Zustand, den man erzwingen kann, sondern ein dauerhafter Prozess, eine allmähliche Entwicklung. Sie ist in erster Linie mit der Bereitschaft verbunden, sich in die eigene Wahrnehmungs- und Gedankenwelt zu vertiefen, was häufig zur Feststellung von eigenen Beschränkungen führt. Eine

² Vgl. Anmerkung 1.

solche Situation ist nicht einfach zu erreichen. Wer will schon Unterordnungswillen zugeben? Diese Situation kann aber durch den in den 60er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts erarbeiteten *Storyline*-Ansatz³ erfolgreich geschaffen werden, also durch den Ansatz, welcher der Gefahr der aus der Trennung zwischen Schule und Leben resultierenden Künstlichkeit des Lernens erfolgreich entgegenwirkt.

2. Wie plant man eine *Storyline*?

Eine den Anforderungen des *Storyline*-Ansatzes gerecht werdende Arbeit ist damit verbunden, dass die Schüler ihre, zwar vom Lehrer eingeführte und in groben Umrissen gesteuerte, aber doch eigene Geschichte bilden. Die Schüler haben dabei die Möglichkeit, ihre Story durch viele selbständige Ideen zu bereichern, deren Quelle die Wirklichkeit ist. Bei der Planung einer *Storyline* muss der erste Schritt die Auswahl eines entsprechenden Themas sein, das sowohl dem Lehrerwunsch (z.B. curriculumsgerechten Anforderungen) als auch dem Schülerinteresse entgegenkommt. Anschließend konstruiert der Lehrer das Schema von geplanten Aktivitäten, bei denen verschiedene Aspekte des Leitthemas berücksichtigt sowie Erwerb und Entwicklung von Fertigkeiten und Kenntnissen ermöglicht werden. Dabei darf der Realitätsbezug nicht vergessen werden. Unabhängig vom Themenbereich ist die Bestimmung folgender Elemente unentbehrlich: **Menschen, Ort, Zeit, Ereignisse**.

Ein wichtiger Planungsaspekt ist ebenfalls die Reihenfolge einzelner Schritte, denn das Ergebnis der Lehrerplanung soll die Erarbeitung eines Entwurfs für inhaltlich miteinander verbundene Episoden sein, die eine anregende Geschichte, die sog. *Storyline*, bilden. Ein solches Vorgehen unterscheidet den *Storyline*-Ansatz vom traditionellen fächerübergreifenden Unterricht, bei dem zwar verschiedene Aspekte eines Themas behandelt werden, aber diese Aspekte keine ganze zusammenhängende Geschichte bilden. Dieser vom Lehrer konzipierte Entwurf soll den Schülern nicht im Voraus bekannt sein. Es handelt sich dabei darum, den Schüler durch Überraschung und durch Erwartung einer Fortsetzung der Geschichte zur kreativen Arbeit zu motivieren.

Die einzelnen Episoden werden mit Hilfe offener Schlüsselfragen, der sog. *key questions*, oder anderer Lehrerimpulse eingeführt. Diese grundlegenden Entwurfselemente bestimmen den Ablauf zu unternehmender Aktivitäten und garantieren ihre Vielfalt. Die Formulierung der Schlüsselfragen bedarf einer genauen Überlegung. Von besonderer Bedeutung ist dabei vor allem die Aktivierung der Vorkenntnisse oder der persönlichen Erfahrungen der Schüler. Dieser Aspekt darf auf keinen Fall vernachlässigt werden, denn die Schüler sollen sich dessen bewusst werden, welches ihre eigene und die fremde Auffassung von verschiedenen Lebensaspekten ist. Das kann durch Fragen wie: **Was glaubt ihr - wie kann ein schönes Hotel aussehen?** erfolgen.

³ Das *Storyline*-Konzept wurde durch eine Arbeitsgruppe am Jordanhill College of Education in Glasgow unter der Leitung von Steve Bell erarbeitet.

Key questions sollen die Vorstellung von verschiedenen Lösungen / Antworten zulassen, multidimensionale Behandlung von Problemen fördern sowie neue Aufgaben „erzwingen“. Es ist ebenfalls möglich, Fragen zu stellen, welche die Schüler zu einer Entscheidung auffordern, z.B. *Was sollen wir jetzt tun/planen?* Auf diese Art und Weise werden die Schüler zum forschenden und autonomen Lernen ermutigt. Sie stellen fest, dass sie durch das Einflechten von eigenen Ideen einen Einfluss auf den Ablauf der Arbeit an der Story haben. Steve Bell ist der Meinung, dass eine solche Konstruktionsweise eine paradoxe aber gleichzeitig optimale Situation schafft, in der der Lehrer die Kontrolle bewahrt und die Schüler davon überzeugt sind, dass sie ihre eigene Geschichte bilden (Bell 1994, 8). Die folgende Feststellung ist daher als eine völlig begründete anzusehen: „It is truly a partnership. The teacher is interested in motivating the pupils to use language in a wide variety of forms. The pupils *want* to participate because they are listening, talking, reading and writing about *their own* creations“ (Bell 1994, 8).

Lehrerimpulse können auch eine andere Form haben. Sehr gut hat sich die Hinführung durch Brief, Lied, Gedicht, Zeitungsartikel, Kurzerzählung mit märchenhaften Elementen bewährt. So gestalten die Schüler gemeinsam die in einer bestimmten Umgebung und zu einem gegebenen Zeitpunkt handelnden Personen, bestimmen ihre individuellen Lebensläufe und Charaktereigenschaften, ihr Aussehen, die Zusammenhänge unter den einzelnen Personen, entwerfen verschiedene Institutionen, analysieren und spielen mögliche Situationen, stellen Vermutungen über eventuelle Probleme an, schlagen eventuelle Lösungen vor und versuchen diese Lösungen zu verwirklichen.

3. Storyline-Modul: Es war einmal...⁴

Die Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte bedarf der Versetzung in eine andere Welt, in der man sich entspannt fühlt und der eigenen Phantasie gerne freien Lauf lässt. Aus diesem Grund scheint in diesem Fall eine märchenhafte Kurzerzählung ein besonders günstiger Einstieg in die *Storyline* zu sein. Darüber hinaus wird durch diese Erzählung der gesamte Situationskontext erklärt, was sich auf eine gelungene Versetzung in die neue Welt förderlich auswirkt. In der vorgeschlagenen Geschichte kommt es in einer fiktiven, multinationalen, sich durch sprachliche Probleme auszeichnenden Klasse in Deutschland zu einem großen Problem. Die durch die mangelnde Kommunikationsfähigkeit entmutigten und gelangweilten Schüler verlassen ihr Klassenzimmer, um etwas Angenehmes zu unternehmen. Das Lehrerteam, das nach seinen Schülern suchen muss, hat seinen eigenen Blickwinkel bezüglich der Schülerinteressen und eines möglichen Verweilortes. Ihre Vermutun-

⁴ Der gesamte *Storyline*-Modul: „Es war einmal...“ einschließlich der einführenden Kurzerzählung mit märchenhaften Elementen wurde von der Verfasserin des vorliegenden Beitrags erarbeitet

gen müssen aber nicht unbedingt mit tatsächlichen Ereignissen übereinstimmen, denn die Schülerperspektive ist häufig anders als die der Lehrer. Darüber hinaus müssen nicht alle Schüler dieselbe Entscheidung treffen. Bestimmte Schritte werden natürlich meistens je nach der aus der eigenen Kultur resultierenden Gewohnheit, persönlichen Bedeutung usw. unternommen. Dieses Zusammenspiel von verschiedenen Perspektiven bildet eine spannende Geschichte, welche die teilnehmenden Personen an vielen Stellen überrascht und eine hervorragende Grundlage für die abschließende Reflexion schafft.

3.1. Einführung der *Story* durch eine Kurzerzählung mit märchenhaften Elementen

Es war einmal in Deutschland eine Klasse. Das war aber keine gewöhnliche Klasse, denn ihre Schüler kamen aus verschiedenen Ländern. Es gab Schüler aus Bulgarien, Deutschland, Großbritannien, Italien, Polen, Russland, Spanien und der Türkei⁵. Die Klasse war daher sehr interessant. Leider war sie genauso kompliziert, weil jeder Schüler nur seine eigene Muttersprache beherrschte. So verstanden die meisten Schüler einander nicht. Die arme Klassenlehrerin hatte kein beneidenswertes Los gezogen. Mit den meisten ihrer Schüler konnte sie sich nicht verständigen. Sie versuchte eine Lösung zu finden, zeigte Bilder, gestikulierte wild, aber es war alles vergebens.

Plötzlich erinnerte sie sich an eine gute Zauberin, die in einer kleinen Hütte auf einem weit entfernten Hügel in einem finsternen Wald wohnte und ihr Problem wahrscheinlich lösen konnte. Obwohl der Weg lang und gefährlich war, begab sie sich auf den Hügel und bat die Zauberin um Hilfe. Die gute Zauberin ließ sich nicht lange bitten, braute ihr einen Zaubertrank und sagte: „Wenn die Schüler den Zaubertrank ausgetrunken haben, verstehen sie jede Sprache der Welt“. Glücklicherweise lief die Klassenlehrerin zur Schule zurück. Hoffnungsvoll machte sie die Tür ihres Klassenzimmers auf und blieb wie angewurzelt stehen, denn die Schüler waren verschwunden. Sie suchte in allen Räumen der Schule, aber sie waren weg. Das Warten hatte die Schüler einfach schrecklich gelangweilt. Da sie keine besonders braven Schüler waren, hatten sie beschlossen wegzugehen und nach Abenteuern zu suchen. Die Klassenlehrerin war zutiefst erschrocken und wurde kreidebleich, denn sie hatte keine Ahnung, was sie nun anfangen sollte. Sie bat das ganze Schulpersonal dringend um Hilfe. Allen war klar, dass die Schüler unverzüglich gefunden werden mussten, aber wohin konnten sie gegangen sein?

3.2. Möglicher Ablauf der Storyline

Key question für die Schülergruppe:

Wir wissen zwar, dass die Schüler aus verschiedenen Ländern kommen, aber reicht diese Information aus, um zu erfahren, wohin sie gegangen sein können? Wollen wir nicht sehen, wer sie sind, was sie interessieren könnte, wodurch wir sie ja auch identifizieren können?

⁵ Über die Wahl der Ländernamen kann frei entschieden werden.

Key question für die Lehrergruppe:

Was können wir von Lehrern sagen? Wodurch können wir sie charakterisieren? Kennen sie ihre Schüler gut? Kommen alle von ihnen aus Deutschland?

Key question für die Lehrergruppe:

Was glauben Sie – welches können die Vermutungen der Lehrer sein?

Vielleicht findet sich jemand, der den Lehrern bei der Suche helfen könnte. An der Schule arbeitet ein Hausmeister, der alles genau sieht und seine Beobachtungen bereitwillig weiter gibt. Was glauben Sie – könnte er etwas gesehen haben?

Was glauben Sie – sind alle Schüler zu demselben Ort gegangen?

Welcher Ort kann das gewesen sein. Was kann die Wahl des Ortes beeinflusst haben?

Key question für die Schülergruppe:

Was glauben Sie – wohin sind die Schüler tatsächlich gegangen? Was kann der Grund für die Wahl des Ortes gewesen sein?

Können sich die Schüler in kleinere Gruppen aufgeteilt haben? Was glauben Sie – wie haben die einzelnen Schüler versucht ihre Klassenkameraden dazu zu überreden, zu einem von ihnen vorgeschlagen Ort mitzugehen? War das überhaupt möglich?

Key questions für beide Gruppen:

Was kann die Schüler dort überrascht haben?

Ist dort etwas Unerwartetes/Schlechtes/Faszinierendes passiert?

Was glauben Sie – wie haben die einzelnen Schüler darauf reagiert?

Mögliche Episode:

Ein Schüler aus Polen hat in einem Restaurant Apfelkompott⁶ bestellt, weil er Durst hatte. Was kann ihn überrascht haben?

Anregungen für die Abschlussreflexion:

Welche Merkmale, Namen, Situationen und sprachlichen Gewohnheiten haben wir den einzelnen Nationalitäten zugeschrieben? Warum sehen wir diese Personen auf eine solche Art und Weise? Woraus ergibt sich unsere Perspektive? Welche Sprachkenntnisse können eine ungestörte zwischenmenschliche Kommunikation gewährleisten?

3.3 Beobachtungen aus der Praxis

Der oben präsentierte *Storyline*-Modul wurde von mir in drei Kursen polnischer Germanistikstudenten im 2. Studienjahr im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ausprobiert. Das Ziel dieser den künftigen Deutschlehrern vorgeschlagenen *Storyline* war, sie für interkulturelle Aspekte zu sensibilisieren. Eine wichtige Absicht war

⁶ „Kompott“ wird in Polen hauptsächlich mit einem Getränk assoziiert.

zu erreichen, dass die Studierenden die eigenen Stereotype und Vorurteile kennen lernen und die Frage zu beantworten versuchen, woher diese kommen. Es war aber auch sehr wichtig, darüber zu reflektieren, welche Elemente der eigenen Kultur eine Basis für das Entstehen von Stereotypen und Vorurteilen bilden können. Es handelte sich also ebenfalls um die Frage: Wann können Kulturunterschiede zur mangelnden Kommunikation und dadurch zur gegenseitigen Distanz führen?

Die vorgeschlagene einführende Kurzerzählung mit Märchencharakter, deren Ziele Motivierung der Studenten und Aufbau von Spannung waren, hatte eine sehr gute Wirkung auf alle Gruppen. Die meisten Studierenden haben sich nach dem Erzählen des „Märchens“ gerne an der nach *key questions* gelenkten Arbeit, also an der Erarbeitung der einzelnen Figuren und Situationen beteiligt. Die drei Kurse wurden jeweils in zwei Gruppen aufgeteilt. Die eine Gruppe war für die Erarbeitung der Lehrer und ihrer Perspektive zuständig. Die Arbeit der anderen hat sich auf Schüler, deren Betrachtungsweise und damit die „tatsächlichen“ Ereignisse konzentriert. Wie vermutet sind dabei bestimmte Stereotype und Vorurteile ans Tageslicht gekommen, was bereits an der Beschreibung von Aussehen- und Charaktereigenschaften zu beobachten war. So war z.B. Gabi Müller, eine Schülerin aus Deutschland, pflichtbewusst, verantwortungsvoll und pünktlich. Claudio Terezioso, einen Schüler aus Italien, hatte man sich als einen geselligen, offenen, spontanen, aber faulen Typ vorgestellt. Seine Schwester Paola hatte neben allen Eigenschaften ihres Bruders noch eine zusätzliche: Sie war verführerisch. Dabei wurde das in einer Studentengruppe festgestellt, in der dann zugegeben wurde, dass niemand einen Italiener bzw. eine Italienerin persönlich kennt. Auf interessante Weise wurde auch die Familiensituation der einzelnen Schüler erarbeitet. Gabi Müller war ein Einzelkind und kam aus einer reichen Familie. Ihr Vater war Arzt und ihre Mutter Lehrerin. Ahmed Ilu, ein Schüler aus der Türkei, stammte aus einer kinderreichen Familie, sein Vater war arbeitslos und seine Mutter nicht berufstätig. In zwei Studentengruppen waren alle Lehrer ausschließlich Deutsche. Nur in einer der Gruppen gab es zwei Lehrer aus anderen Ländern, aber sie waren mit Deutschen verheiratet. Manchmal sind interessante Lehreramen aufgetaucht, die nicht unbedingt aus vermuteten Merkmalen einer Nationalität resultierten, sondern mit zugeschriebenen persönlichen Eigenschaften verbunden waren, z.B. Klaus von Anspruchsvoller. Interessanterweise wurden in keiner der Studentengruppen Schüler erarbeitet, die aus Bulgarien kamen, obwohl dieses Land in der einführenden Kurzerzählung an erster Stelle genannt wurde und die Studenten darum gebeten wurden, mindestens einen Schüler aus jedem Land zu entwerfen. Von allen im Text erwähnten Nationalitäten war das die einzige, die vermieden wurde. In der Reflexionsphase haben die Studenten zugegeben, dass sie keine direkten oder indirekten Kontakte und dadurch keine Erfahrungen mit Bulgaren hatten. Deswegen konnten sie sich gar nichts vorstellen. Sie konnten weder etwas Gutes noch etwas Schlechtes über sie sagen. Sie hatten aber auch keine Ahnung, wie Bulgaren heißen könnten. In zwei Studentengruppen wurden jeweils zwei Schüler aus Polen erarbeitet, die davon zeigten, dass sich die Studenten einerseits darüber im Klaren waren, welche Vorurteile es

Polen gegenüber gibt, und dass sie andererseits der eigenen Nationalität ausschließlich positive Merkmale zuschreiben wollten. Es gab z.B. Jan Kowalski, der eindeutig für ein negatives Polenbild stand. Jan Kowalski war faul, hatte keine Lust zu lernen, wollte möglichst schnell die Lehre als Monteur abschließen und verbrachte seine Zeit am liebsten in einer Kneipe beim Biertrinken. Es gab aber auch eine gute Polin. Katarzyna Nowak war nett, sympathisch, tolerant, gesellig und half gerne leistungsschwachen Schülern beim Lernen. Sie kam aus einer wohlhabenden Familie. Der Vater war Geschäftsführer in einer gut gehenden Firma und die Mutter Lehrerin. Der Lehrerberuf wurde übrigens vor allem Frauen zugeschrieben. Es war dazu noch aufgefallen, dass in diesen Familien die Väter eine Arbeit leisteten, die mit hohen Gehältern verbunden war. Die Studenten haben später zugegeben, dass eine solche Vorstellung in der polnischen Gesellschaft gängige Betrachtungsweise ist.

Manche Entscheidungen der Studenten waren ebenfalls durch Vorurteile und Stereotype gekennzeichnet. Jan Kowalski ist natürlich mit Ahmed Ilu in die Kneipe gegangen. In diesem Fall stimmten sogar die Vermutungen der Lehrer mit den Vermutungen der Schüler überein, was sonst selten war. Gabi Müller ist direkt nach Hause gegangen, sobald sie die Schule verlassen hatte. Sie wollte sich den anderen nicht anschließen, denn „Ordnung muss sein“, wie die Studenten feststellten. Die Studenten haben sich später selbst über diese Vorstellung gewundert, nachdem sie sich in der Reflexionsphase dessen bewusst wurden, dass viele ihrer deutschen Freunde viel lieber ausgehen als sie selbst. Die Vorurteile der Studierenden haben hier also eindeutig den Kampf gegen ihre privaten Erfahrungen gewonnen.

4. Fazit

Künftige Fremdsprachenlehrer führen gerne Diskussionen über interkulturelle Unterschiede. Die Schwierigkeit besteht aber darin, die eigene Betrachtungsweise zu „sehen“. Viele sehen in der eigenen Perspektive keine Stereotype, sondern Meinungen und Urteile, die keinem Zweifel unterliegen. Die ersten Zweifel tauchen erst dann auf, wenn man die Fragen *warum?* bzw. *woher?* stellt. Schwierig ist es dabei, die Tatsache zuzugeben, dass man in der eigenen Betrachtungsweise häufig beschränkt ist. Gerade deswegen werden durch eine *Storyline* sehr günstige Voraussetzungen für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz geschaffen. Die einzelnen Meinungen werden nämlich nicht als die eigenen, sondern als die Äußerungen von zwar selbständig erarbeiteten, aber fiktiven Personen dargestellt. In einer solchen Lernsituation hört man auf, „vorsichtig“ zu sein. Man bereichert dann die *Story* um Betrachtungsweisen, die häufig tief im Inneren stecken und normalerweise selten verraten werden. Durch die Möglichkeit zur Reflexion wird den künftigen Fremdsprachenlehrern die Chance gegeben, in der Gruppe ihre Meinungen zu reflektieren, vielleicht auch diese zu verifizieren oder zu modifizieren, bevor sie selbst versuchen, ihre Schüler zu Offenheit, Toleranz, Achtung des Fremdartigen und dem Willen zur Verständigung zu erziehen.

Die Ausbilder von Fremdsprachenlehrern sollten daher in erster Linie die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion in Verbindung mit der Reflexion über die fremde Kultur anstreben. Ein künftiger Fremdsprachenlehrer soll zu einer Auseinandersetzung mit den folgenden Fragen fähig sein: Welches ist die Lebens-, Verhaltens- und Sprechweise, die zu meiner Kultur gehört und die für sie selbstverständlich ist? Inwieweit erweitert sie meine Perspektive? Inwieweit beschränkt sie meine Betrachtungsweise? Welches ist die Lebens-, Verhaltens- und Sprechweise, die zu der fremden Kultur gehört und die für sie selbstverständlich ist? Interpretiere ich bestimmte Äußerungen, Verhaltensweisen usw. auf dieselbe Art und Weise, auf welche die fremde Kultur diese Elemente interpretiert? Warum sehe ich vieles anders?

Bibliographie

- Bach, Gerhard (1998): *Interkulturelles Lernen*. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin. S. 192-200.
- Bell, Steve (1994): *Storyline as an Approach to Language Teaching*. In: Die Neueren Sprachen 94/1. S. 5-25.
- Bierstedt, Robert (1963): *The Social Order*. New York.
- Durkheim, Emile (1968): *Zasady metody socjologicznej*. Warszawa.
- Durkheim, Emile (1999): *O podziale pracy społecznej*. Warszawa.
- Fehse, Klaus-Dieter (1995): *Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Die Neueren Sprachen 94/1. S. 26-53.
- Fehse, Klaus-Dieter/ Kocher, Doris (2002): *Storyline projects in the foreign language classroom*. In: Kühn, Olaf et al. (Hrsg.): *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion*. Herbolzheim. S. 187-199.
- Geertz, Clifford (1973): *The interpretation of cultures*. New York.
- Hüllen, Werner (1992): *Interkulturelle Kommunikation – was ist das eigentlich?* In: Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch 26/5. S. 8-11.
- Kocher, Doris (1999): *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt*. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode. Hamburg.
- Kramsch, Claire (1995): *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum. S. 51-66.
- Materniak, Mieczysława (2006a): *Podejście storyline a proces nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym*. In: Kaczmarek, Hanna et al. (Hrsg.): *Studia Neofilologiczne V*. Częstochowa. S. 83-92.
- Materniak, Mieczysława (2006b): *Kreative Dialoge mit und durch Storyline*. In: SOKRATES aktuell. Informationen des PAD zu COMENIUS, LINGUA und ARION, Ausgabe 2/2006 Juni. S. 10-11.
- Materniak, Mieczysława (2005): *Storyline-Ansatz und Fremdsprachenunterricht in Übergangsphasen*. In: *Чуждоезиково обучение* 4. S. 32-41.
- Sztompka, Piotr (2002): *Socjologia*. Kraków.
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. (2000): *Menschliche Kommunikation*. Bern.

Auffassung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht auf Grund der Analyse von Kurrikula seit dem Jahre 1869 bis zur Gegenwart auf dem Territorium der Tschechischen Republik

Im Zusammenhang mit politischen und ökonomischen Veränderungen im heutigen Europa kommt es zu ziemlich großer Verschiebung in der Auffassung der Landeskunde. Es ist deshalb nötig den Begriff Landeskunde neu zu definieren, ihre Rolle und Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht für die Gegenwart und auch für die Zukunft neu zu formulieren. Für die Realisierung dieser Aufgabe muss man aber zuerst eine Analyse der Stellung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit durchführen.

1. Ziele der Analyse

Um mit der historischen Entwicklung des Landeskundeunterrichts näher vertraut zu werden, habe ich Kurrikula der Fremdsprachen für Sekundarstufe I und II aus der Sicht der Landeskunde durchstudiert. Das Hauptziel der Untersuchung war festzustellen, wie die Rolle der Landeskunde in den Kurrikula aufgefasst wurde. Es wurden die Lehrpläne seit dem Jahr 1869 bis zur Gegenwart analysiert. Der ganze Zeitraum wurde in vier Etappen geteilt: die ersten drei davon gipfeln in einem Krieg oder in einer Revolution, was immer eine neue Staatsordnung und die Notwendigkeit der Veränderung im Schulwesen bedeutete. Die erste Etappe fängt im Jahre 1869 an, in dem ein neues, für die weitere Entwicklung des Schulwesens sehr wichtiges Schulgesetz verabschiedet wurde, und diese Etappe endet nach dem ersten Weltkrieg im Jahre 1918. Die zweite Etappe fängt mit der Entstehung der Tschechoslowakei an und sie gipfelt in dem Zweiten Weltkrieg im Jahre 1945. Die dritte Etappe beginnt im Jahre 1945 und sie wird mit dem revolutionären Jahr 1989 begrenzt, wo die letzte Etappe anfängt.

Für die Analyse der Kurrikula wurden zuerst wesentliche Fragen gestellt, die zugleich auch Kriterien der Untersuchung darstellten.

- Kann man in den Kurrikula den Begriff Landeskunde finden?
- Wird die Landeskunde definiert, wird ihr Inhalt erklärt?
- Was für eine Stellung nimmt die Landeskunde in Beziehung auf einzelne Sprachmittel und Fertigkeiten ein?
- Welche Ansätze zur Landeskunde (kognitive, kommunikative, interkulturelle, integrative, vergleichende Ansätze) werden in Kurrikula bevorzugt?
- Gibt es Unterschiede in der Auffassung der Landeskunde in den Kurrikula der einzelnen Sprachen?
- Kann man einzelne Zeiträume mit einem Oberbegriff bezeichnen nach dem überwiegenden Ansatz zur Landeskunde?
- Gibt es eine deutliche Verschiebung in der Auffassung der Landeskunde im Prozess der Aneignung von Fremdsprachen?

Die Analyse der Kurrikula wird auf mehrere Fremdsprachen gezielt (Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch), aber im Vordergrund steht die deutsche Sprache.

2. Allgemeine Schlussfolgerungen

Man kann in diesem Beitrag nicht alle Ergebnisse der Untersuchung präsentieren, deshalb führe ich nur einige allgemeine Schlussfolgerungen an.

Auf Grund der Analyse der Kurrikula kann man eindeutig behaupten, dass Elemente des kommunikativen Ansatzes zur Landeskunde immer den unteilbaren Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts auf dem Territorium der Tschechischen Republik bildeten. In den Lehrplänen konnte man immer Anforderungen finden, dass Schüler das Sprechen und bzw. auch Schreiben im Rahmen der alltäglichen Themen trainieren sollen. Im Gegenteil dazu gehörte der kognitive Ansatz zur Landeskunde nicht immer zu den Zielen der Aneignung einer fremden Sprache. Ihre Abwesenheit kann man in den Lehrplänen vor allem vom Anfang des untersuchten Zeitraums bis etwa zu den 30-er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts beobachten. Aber es handelt sich nicht nur um die diachrone Ebene, sondern die kognitive Landeskunde fehlt auch in den Anfangsetappen des Fremdsprachenunterrichts in verschiedenen Zeiträumen, in denen die kognitive Landeskunde für unwichtig gehalten wurde. Die Hauptrolle spielte die praktische Aneignung der Sprache. Es sollten zuerst Grammatik und Wortschatz vorhergehen und erst später (wenn die Schüler schon die Sprache beherrschen) wurde auch die kognitive Landeskunde vorgeschrieben. In bestimmten historischen Zeitabschnitten (z.B. im Protektorat Böhmen und Mähren und in der sozialistischen Tschechoslowakei) wurde aber die Stellung der Landeskunde demgegenüber vergrößert und die Landeskunde spielte eine dominante Rolle, meistens zwecks der Unterstützung der Politik der Regierung, die an der Macht gerade war.

Der interkulturelle Ansatz der Landeskunde kam nur ausnahmsweise in Andeutungen zum Ausdruck. Er findet seine Stelle erst zu Ende des ganzen untersuchten Zeitraums, genauer in den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts.

Von dem integrativen Ansatz zur Landeskunde kann man nur teilweise sprechen. Wie schon gesagt wurde, war immer nur die kommunikative Landeskunde ein selbstverständlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, und zwar meistens im Rahmen der Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen. Die kognitive Landeskunde wurde meistens nicht integriert und sie stellte selbstständige Komponenten des Fremdsprachenunterrichts dar. Sie bildete in Lehrbüchern oft isolierte Lektionen und wurde in den Unterricht durch Artikel in Lehrbüchern oder durch Erzählen des Lehrers hineingebracht.

Beim vergleichenden Ansatz ist das Ergebnis der Untersuchung positiver, aber nicht völlig eindeutig. Die Landeskunde des eigenen Landes der Schüler wird sichtbar (erschien) in den Kurrikula der Fremdsprachen ca. seit dem Anfang der dreißiger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. Man spricht meistens von den Beziehungen zwischen eigenem Land und dem Land der Zielsprache. Es handelt sich also nicht um die explizite Vergleichen (Man muss sich aber immer vor Augen halten, dass jeder Schüler neue Informationen mit den schon früher angeeigneten Erkenntnissen gleich unbewusst vergleicht und diese Vergleichen sollte man als einen bewussten Prozess realisieren). In einigen Fällen wurde das Moment der Vergleichen für die gezielte Degradation bestimmter Länder laut der aktuellen Bedürfnisse der Politik der Regierung missbraucht (z.B. in der sozialistischen Tschechoslowakei).

Themen, die in den Kurrikula als obligatorische vorgeschrieben wurden, waren sehr oft nur aufgrund des erzieherischen Ziels formuliert, das der Politik des Landes entsprach. Die Kurrikula proklamierten zwar sehr oft, dass die Auswahl an Themen abwechslungsreich sein sollte, d.h. die gewählten Themen sollten lebendig, amüsant, sie sollten dem Leben der Schüler nah sein, sie sollten aus der Umgebung der Schüler ausgehen usw. Aber die Wirklichkeit sah anders aus. Sehr oft entsprachen die gewählten Themen nicht einmal dem Alter der Schüler.

Sehr interessant ist die Verfolgung des Begriffs Landeskunde – in der tschechischen Sprache Realien. Das Wort Realien befindet sich in den Kurrikula schon seit dem Anfang des untersuchten Zeitraums, aber damals bezeichnete es die sog. Sachfächer wie Geographie, Geschichte usw. Der Begriff Realien als Landeskunde erschien in den Lehrplänen erst am Anfang der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts, damals wurde aber dieser Begriff auf keine Weise näher spezifiziert. Eine nähere Beschreibung von den Autoren der Kurrikula, was Fremdsprachenlehrer unter diesem Begriff verstehen sollten, finden wir weit später, in den Lehrplänen für die Grundschule im Jahre 1996, für die Mittelschulen um ein Jahr früher.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal des Landeskundeunterrichts auf unserem Territorium ist das, dass man nicht strikt (streng, genau) einzelne Etappen laut einer typischen Orientierung trennen kann. Wie es z.B. in der deutsch geschriebenen Fachliteratur zu finden ist. J. Hunold (1999/2000, 55) oder H.H. Lüger (1991, 23) bezeichnen einzelne Etappen des Landeskundeunterrichts mit den für bestimmte Perioden typischen Oberbegriffen – z.B. Ende des neunzehnten Jahrhunderts wurde

für die Landeskunde der Begriff Realienkunde benutzt; für Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts gilt die Bezeichnung Kulturkunde usw. In unseren Kurrikula kann man eine solche Begriffsteilung nicht verfolgen. Der Grund dafür ist, dass die einzelnen Schultypen und Stufen im Rahmen einer bestimmten Periode diese Problematik anders lösten, sie akzentuierten andere Ziele und auch einzelne Sprachen stellten im Unterricht andere Ziele, die auch unterschiedliche Wichtigkeit hatten. Man kann sagen, dass die Primarstufe der Landeskunde (vor allem der kommunikativen Landeskunde) geringere Aufmerksamkeit widmete, was sich dann auf der Sekundarstufe I ändert. Hier spielte die Landeskunde eine schon wichtigere Rolle. Eine ähnliche Tendenz äußert sich auch an Gymnasien, wo in den letzten Klassen die Zahl von landeskundlichen Themen (oft das Thema Kultur) steigt. Und zwar vor allem in Verbindung mit dem Lesen literarischer Texte. Der größte Raum wurde der Landeskunde an Handelsakademien gewidmet.

Wie schon gesagt wurde, kann man auch bei den einzelnen Sprachen bedeutende Unterschiede verfolgen. Beim Deutsch als Fremdsprache wurde der Unterricht fast in dem ganzen untersuchten Zeitraum auf praktische Aneignung der Sprache orientiert und auf die Landeskunde wurde nur in einigen Perioden Nachdruck gelegt (z.B. das Protektorat oder die Entstehung der DDR).

Beim Französischunterricht waren auch kulturelle Ziele bedeutend, d.h. die Schüler sollten die Kultur der frankophonen Länder kennen lernen (aber es ging um die Kultur im engeren Sinn, d.h. vor allem um die Kunst). Auch in die Kurrikula der französischen Sprache drangen verschiedene politische Absichten nicht so sehr ein. Für den Unterricht der russischen Sprache, der gleich nach dem Zweiten Weltkrieg anfängt, war eine sehr starke Orientierung auf russische und sowjetische Realien typisch. Diese Orientierung wurde auf dem Lesen der literarischen Texte gegründet.

Im Englischunterricht äußerte sich keine bedeutendere Orientierung auf die Landeskunde der englischsprachigen Länder.

Die Bedeutung der Landeskunde im FSU steigt stark in den letzten Jahren des untersuchten Zeitraums. In den neuen gegenwärtigen grundsätzlichen pädagogischen Dokumenten steht die Landeskunde schon in einer Reihe mit allen Fertigkeiten und Sprachmitteln.

Bibliographie

- Apelt, W. (1967): Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945. Berlin.
- Briesemeister, D. (1976): *Landeskunde - Kulturkunde – Auslandskunde. Historischer Rückblick und terminologischer Überblick*. In: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München. S. 138-157.
- Hunold, J. (1999/2000): *Učení o mezikulturních vztazích I, II*. In: *Cizí jazyky* 43/1,2. S. 16-17, 55-56.
- Krumm, H.J./ Portmann-Tselikas, P.R. (Hrsg.) (1997): *Integrierende Landeskunde - ein (gar*

- nicht so) neuer Begriff.* In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1. Innsbruck-Wien. S. 17-34.
- Lüger, H.H. (1991): *Landeskunde und Lehrwerkanalyse.* In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 22. S. 22-23.
- Nečasová, P. (2004): *Minulost, současnost a možné trendy vývoje kurikulí reálií a jejich promítnutí do rámcového vzdělávacího programu na základě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.* In: Janíková, V./ Káňa, T. (Hrsg.): Inovativní tendence v kurikulu studijního oboru „Učitelství německého jazyka pro základní školy“. Brno. S. 62-67.
- Thimme, CH. (1995): *Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion.* In: Deutsch als Fremdsprache 32/3. S. 131-137.

Die interkulturell-kommunikative Begegnung während der komplexen Projektaufgabe – Schüleraustausch

1. Interkulturalität und Ziele des interkulturellen Lernens

Das Lernen einer Fremdsprache lässt sich nicht nur auf die Bereiche, Lautung/Schreibung, Morphologie, Syntax und Lexik reduzieren. Die Lernenden entwickeln ihre Kommunikation in einer Fremdsprache, wenn sie interkulturelle Sensibilität ausbilden müssen. Der Begriff „Interkulturalität“ bezieht sich auf eine spezifische Fähigkeit „von eigenen kulturellen Annahmen abzusehen und sich auf fremde kulturelle Muster einzustellen“ (Buttjes 1991, 117). Interkulturelles Lernen wurde zuerst pädagogisch definiert als Lernen miteinander in Schulklassen mit Kindern aus unterschiedlichen Kulturen. Im heutigen Fremdsprachenunterricht ist es sinnvoll, auch Kulturwissen zu vermitteln, das sich sowohl auf die eigene als auch auf die Zielkultur bezieht. Das interkulturelle Lernen hilft den Lernenden, Klischeebildungen aufzubrechen bzw. abzubauen und vorhandene Vorurteile zu relativieren. Von allen Fremdsprachelernenden soll gefordert werden, Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln, die den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind. Auf dieser Grundlage können verschiedene Ziele des interkulturellen Lernens formuliert werden:

- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahrnehmen und sie ernst nehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- eine kritische Einstellung zum eigenen Standpunkt einnehmen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen, Vorurteile abbauen und Spannungen aushalten;
- Konfliktsituationen zwischen fremden Kulturen vermeiden und gemeinsam vereinbarte Regeln einhalten können.

Das so verstandene interkulturelle Lernen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität, die interkulturelle Kommunikation richtig entwickeln kann.

1.1. Inhaltliche Schwerpunkte des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Schon im Anfangsunterricht soll das Bewusstsein für sprachlich-kulturelle Differenzen entwickelt werden. Sowohl die kulturspezifische Veranschaulichung (Bilder, Medien) als auch die Konkretisierung der fiktiven Lehrbuchwelt durch Kontakte (Briefwechsel, Begegnung) können das interkulturelle Lernen wesentlich unterstützen (Buttjes 1991, 117). Auch durch die traditionelle landeskundliche Progression kann die interkulturelle Sensibilität gestärkt werden. Auf der Sekundarstufe I und II hat das landeskundliche Wissen eine größere Bedeutung als im Anfangsunterricht. Als Quelle der Information stellen besonders Presstexte Bezüge zu den allgemeineren Hintergründen her und sind an die aktuelle z.B. politische Situation des Ziellandes gebunden (Firges/Melenk 1991, 438). Es geht auch um sozialkundliche Themen wie z.B.:

- wesentliche Merkmale und Entwicklungen eigener und fremder Kulturen;
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Beeinflussung;
- Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen.

Von Anfang an sollen die Lernenden die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen erwerben. Es geht hier um das Wissen, dass kommunikatives Handeln und Verhalten in verschiedenen Kulturen anders ist. Schon während der ersten Fremdsprachenunterrichtsstunden sollen die Lernenden unterschiedliche kommunikative Stile identifizieren können und bestimmte Strategien zur Bedeutungserschließung erwerben und anwenden (Biechele/Padros 2003, 91). Sie sollen immer bereit sein, sich in fremdkulturelle Perspektiven insbesondere in Alltagssituationen hineinzusetzen.

1.2. Projektaufgabe als eine Lernform der interkulturellen Bildung

Interkulturelle Bildung erfordert Lernformen, welche die Komplexität ihrer Ziele fördern. Die Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur soll vor allem aus der Perspektive der eigenen Kultur stattfinden. Dabei müssen Lernende ihr eigenes Handeln kritisch beobachten, den eigenen Standpunkt reflektieren und ihr Wissen über das Land der Zielsprache erweitern. Deswegen sollen sie oft fächerübergreifend handeln und dabei viele Probleme lösen können. Interkulturelles Lernen soll also den didaktischen Prinzipien des fächervernetzenden, problemorientierten und handelnden Lernens folgen.

Das interkulturelle Lernen kann mit Hilfe der Projektmethode realisiert werden, weil diese eben solche Merkmale wie Einbettung in eine Lebenssituation, Selbstor-

ganisation und Selbstverantwortung, fächerübergreifendes Lernen, gesellschaftliche Praxisrelevanz, Einbeziehung vieler Sinne und soziales Lernen hat. Aufgaben oder Probleme im Projekt ergeben sich aus dem „Leben“. Projekte orientieren sich an der Einbettung in eine Lebenssituation, am Zusammenhang der Dinge in der Wirklichkeit, nicht an deren Abstraktion in der Wissenschaft. In der Lebenssituation z.B. auf dem Bahnhof oder im Hotel haben wir es mit einer interkulturellen Situation zu tun. Die Planung des Projektes wird gemeinsam mit den Lernern vorgenommen. Es ist auch sehr wichtig, dass diese bei dem Planungsprozess helfen. Während der Projektarbeit erfahren die Schüler, dass ihre Arbeit konkrete Ergebnisse aufweist, was zur Entwicklung ihres Selbstbewusstseins beiträgt. Sie lernen über ihren eigenen Standpunkt zu reflektieren, was beim interkulturellen Lernen sehr wichtig ist. Bei der Auswahl des Projektthemas wird deutlich, dass die Fragen sich nicht an Fächergrenzen halten. Aufgaben mit interkulturellem Charakter, sollen in ihrem komplexen Zusammenhang begriffen und im Schnittpunkt verschiedener Fachdisziplinen gesehen werden. Die offene Lernform wie die Projektaufgabe sucht nach Übergängen zwischen unterschiedlichen Fachperspektiven, um das gestellte Problem zu lösen.

Der Gegenstandsbereich des Projektes soll eine gesellschaftliche „Relevanz“ haben. Nach Deweys Verständnis des Projektunterrichts (Dewey 1931, 89) geht es hier um die Methode der Selbst- und Weltveränderung. „Schulen werden z.B. zu Werkstätten, in denen etwas produziert wird, das konkreten Gebrauchswert hat“ (Gudjons 1997, 20). Aufgrund eines Projekts werden z.B. Fahrradwege angelegt oder der Spielplatz erhält neue Geräte. Während eines solchen Projekts können Produkte hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz im Land der Zielsprache und im Land der Lernenden verglichen werden.

Unter Einbeziehung des Kopfes, des Gefühls, der Hände, Füße, Augen und Ohren, der Nase, des Mundes und der Zunge versuchen Schüler und Lehrer im Projekt, gemeinsam etwas zu tun, zu praktizieren, zu erarbeiten. Dadurch, dass in Projekten gehandelt wird, ist es leichter ein Problem zu lösen. Viele Situationen können miteinander konfrontiert werden. Die Projektaufgabe bietet Gelegenheit für Kleingruppenarbeit. Interaktionen werden nicht nur durch Anweisungen vom Lehrer hergestellt und gesteuert sondern auch von den Lernenden. Durch eine gute Interaktion kann kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen besser erworben werden.

2. Projekte zum interkulturellen Lernen

Um richtig „implizite soziokulturelle Aussagen zu erkennen“ (Stadler 1994, 125), müssen die Lernenden schon über gewisse lexikalische, grammatische und phonetische Kenntnisse verfügen. Deswegen erscheinen die Projekte zum interkulturellen Lernen meistens in einer späteren Phase des Fremdsprachelernens. Viele Lehrer gehen davon aus, dass es während des Schüleraustausches zum interkulturellen Lernen kommt.

Aber um richtig die interkulturell-kommunikative Begegnung während des Schüleraustausches zu organisieren, sollen unterschiedliche Aufgaben vor dem Schüleraustausch durchgeführt werden wie: Projektaufgaben zur Vorbereitung interkulturellen Lernens, Interviews und Originalbegegnung mit Muttersprachlern. Während dieser Projekte nehmen die Schüler den Kontakt mit möglichen Interviewpartnern auf, finden Informationen über andere Länder, entwickeln die Fragetechniken. Durch kommunikatives Handeln vertiefen sie einfach ihre Fremdsprachenkenntnisse.

2.1. Projektaufgaben zur Vorbereitung interkulturellen Lernens

Das interkulturelle Wissen soll sich sowohl auf die eigene als auch auf die Zielkultur beziehen. Mit einem rein linguistischen und kommunikativen Training kann man interkulturelle Gegebenheiten und Bedingungen im Land der Zielsprache nicht richtig kennen lernen. Ein relativ schwieriger fremdsprachlicher Text der Tourismusbranche kann von den Schülern verstanden werden, wenn entsprechende Aufgaben und Verständnishilfen gegeben werden (Wicke 1997, 115). Die Schule soll sich öffnen und der Sprachunterricht soll nicht nur in der Schule sondern auch außerhalb der Schule stattfinden. Die Schüler sollen beispielweise deutsche Namen im Telefonbuch, deutsche Wörter in polnischer Sprache und umgekehrt suchen. Die Lernenden untersuchen, wie die offiziellen Beziehungen etwa zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern zur Zeit aussehen, indem sie die entsprechenden Artikel in den polnischen und deutschen Zeitungen lesen. Sie besuchen Supermärkte und prüfen, ob deutsche, österreichische und Schweizer Produkte in ihrem Land angeboten werden. Sie versuchen auch herauszufinden, ob es irgendwelche deutschen Firmen in Polen gibt oder ob eine deutschsprachige Familie in der Nachbarschaft lebt und wenn ja, seit wann und weshalb. Die Lernenden entwerfen Werbeplakate über ihre Stadt, ihre Region, ihr Land für Touristen, stellen ein Besuchsprogramm für Besucher aus Deutschland zusammen. Sie schreiben und illustrieren ihre Lokalgeschichte (eine Legende, eine Sage). Im Lehrbuch suchen sie nach Informationen und Grafiken über Deutschland (Schulsystem, Wirtschaft, Männer, Frauen, Jugend, Essen). Sie informieren sich und erstellen Infos und Grafiken über ihr Land.

Interkulturelles Lernen beginnt schon in dem Moment, in welchem die Lernenden zum ersten Mal Kontakt mit der Fremdsprache haben. Es gibt sehr viele unterschiedliche Möglichkeiten (Wicke 1997, 32), kulturelle Inhalte schülergerecht in den Projekten aufzuarbeiten. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich traditionelle Feste. Dazu gehören Weihnachten oder Fastnachtsfeiern. Dabei sollte man möglichst viele Dinge, die z.B. die weihnachtliche Atmosphäre ausmachen, besorgen: Adventskalender, Adventskranz, Weihnachtsbaum, Liederbücher, Geschenkpapier usw., bei der Fastnachtsfeier Kostüme. Das Ziel dieses Projekts ist die gemeinsame Gestaltung einer Weihnachts- oder Fastnachtsfeier. Die Beteiligten sollen dabei viel tun: Dekoration basteln, backen, kochen, Kostüme entwerfen und anfertigen, den Raum ausschmücken, fächerübergreifend handeln.

2.2. Interviewprojekte

Die Schüler sollten ihre eigene Umgebung genauer kennen lernen und feststellen, ob die Fremdsprache als Muttersprache irgendeine Rolle spielt, z.B. in ausländischen Geschäften, bei ausländischen Geschäftsleuten, bei fremdsprachigen Lehrern. Daraus können zahlreiche Projekte entstehen. Besonders häufig sind die Interviewprojekte. In der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch 4/91 S.23 finden wir eine Checkliste für Interviewprojekte:

- In der Vorbereitungsphase sollte man z.B. Ideen formulieren, Ort und Zeit festlegen, Projektdauer festlegen, Kosten hochrechnen, Finanzierungsplan machen.
- Während der Durchführung soll man maximale Interviewzeit verabreden, erwünschte Zahl der Interviews pro Person/Gruppe bestimmen, Arbeit: (Wer macht was?) verteilen, Fotohinweise/Tonaufnahme-Hinweise geben, Treffpunkt/-zeit verabreden, Schüler auffordern, auch eventuell vor Ort vorgefundene Texte/Materialien mitzubringen, möglichst Videoaufnahme organisieren, eventuell über Eltern oder Schüler.
- In der Auswertungsphase kann man nach Möglichkeit ein zweites Klassenzimmer organisieren und Bastelmaterialien bereitstellen, sicherstellen, dass Fotos etc. bereitliegen. Schließlich sollen Koppelungsmöglichkeiten, etwa mit einem Elternabend beachtet werden. Durch die Interviewprojekte lernen die Schüler schon das interkulturelle Wissen kennen.

2.3. Originalbegegnung mit Muttersprachlern

Als „Ernstfall“ ist die Originalbegegnung mit Muttersprachlern anzusehen. Ein gutes Beispiel der Originalbegegnung ist „A Visit to the MS Hamburg“ (Knebler/Wagner 1995, 121-126). Die Schüler sollten die Reise-Atmosphäre am Fährterminal unmittelbar erleben, ein Schiff, das sie in der Schule als Bild beschrieben hatten, in der Wirklichkeit sehen und besichtigen und die im Unterricht erarbeiteten Redemittel in Interviews mit Muttersprachlern bzw. in anderen kommunikativen Aufgaben praktisch anwenden. Das Projekt verläuft in zwei Phasen in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase. Die Vorbereitung des Besuches am Fährhafen wurde im Rahmen des regulären Englischunterrichts durchgeführt. Zuerst wurde das sprachliche Material/Fragemuster an die Tafel geschrieben: *What is your name? Where do you come from? Have you got a family? What are your hobbies?* (Knebler/Wagner 1995, 121-126).

Um diese Redemittel zu automatisieren und die Interaktionskompetenz zu entwickeln, kann man mit den Schülern ein Interviewspiel machen. Zuerst wurden Partnergruppen gebildet, wobei jeder der beiden Spieler nacheinander die Aufgabe hat, in 5 Minuten so viel wie möglich von seinem Partner zu erfahren, so dass er später in der Lage ist, ihn dem Plenum vorzustellen. Während des Interviews sollten die Spieler Notizen machen, damit sie nichts vergessen. Dieses Spiel erfordert schon viel Erfahrung mit der Partnerarbeit und

eignet sich für fortgeschrittene Anfänger, die über verschiedene Lerntechniken verfügen wie: Notizen anfertigen, Fragen formulieren. Im Interviewspiel wurden folgende Re-deabsichten realisiert: persönliche Daten erfragen, sich und andere vorstellen. Deswegen mussten die Spielteilnehmer Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen formulieren können (Lohfert 1982, 60). Die bekannten Redemittel sollten durch weitere möglichst offene Fragen ergänzt werden, um den Fahrpassagieren oder Besatzungsmitgliedern Gelegenheit zu geben, ausführlicher über sich zu berichten.

An der Tafel befindet sich als Tafelbild folgendes Schema (Knebler/Wagner 1995, 121-126):

Your interview partner belongs to the crew on board:

Excuse me, Sir/Madam. We are pupils from the school Bramfelder Dorfplatz. Can we ask you a few questions?

What is your name?

What is your nationality?

Where do you live?

What is your job on board?

How many people work on this ship?

And what are their jobs?

Thank you very much for the interview. Goodbye!

Aus den vorgegebenen Redemitteln wählten die Schülergruppen Fragen für ihre individuellen Interviews aus und ergänzten ihre Ideen. Vorschläge einzelner Schüler wurden gesammelt, korrigiert und zu einem gemeinsamen Entwurf zusammengefasst. Anschließend probten sie den Ablauf der Interviews mit möglichst vielen Test-Gesprächspartnern (Lernende der Parallelklasse). Das Üben der Interviews sollte zeitlich nicht zu weit ausgedehnt werden.

2.4. Schüleraustausch

„Klassenfahrten werden als Erfahrungsfeld gestaltet, das eine Fülle von „lebensechten“ Handlungsmöglichkeiten bietet“ (Gudjons 1997, 125). Der Schüleraustausch ist eine der besten Möglichkeiten, die zum interkulturellen Lernen führt. Die Schüler sollen schon über unterschiedliche Lerntechniken und -strategien schon verfügen, die sie während der anderen Projekte erworben haben. Vor allem sollen sie schon selbständig arbeiten können. Um einen Schüleraustausch gut zu organisieren, sollte man möglichst früh mit der Planung anfangen. Eine Reihe von Dingen muss erarbeitet werden, vor allem Informationen, über die jeweilige Schule und die Partnerklasse, die Stadt oder die Gemeinde, in der sich die Schule befindet.

Auch eine Selbstdarstellung sollte erarbeitet werden z.B.:

- als Umfrage,
- als Bewerbung,
- als Klassenalbum.

Während einer Stundeneinheit können die Schüler ein Klassenporträt erstellen. In diesem Miniprojekt sollte sich jeder Lernende vorstellen, indem er oder sie selbst ein Vorstellungsblatt gestaltet, sich selbst beschreibt und dazu eine kleine Geschichte präsentiert – meine Lebenserfahrungen. Die Geschichte wird über die Kassette präsentiert. Die Begleitgeschichte kann z.B. von der ersten Flugreise erzählen. Zwischen den Geschichten wird Musik eingespielt, die einer der Schüler auswählt. Jedes Vorstellungsblatt enthält z.B. ein Foto vom Schüler, als er z.B. 2 Jahre alt war, Informationen über das Geburtsdatum, Hobbys, Lieblingstiere, seine Familie usw.

Man kann auch eine Klassenzeitung vorbereiten. Neben fremdsprachlichen Fähigkeiten erfordert die Herstellung einer Klassenzeitung handwerkliche Fertigkeiten, künstlerische Kreativität (für Illustrationen und Layout) und ein hohes Mass an arbeitsteiliger Kooperation. Zunächst kann man in gemeinsamer Planung mit den Lernenden Medieninformationen – Nachrichten – aufnehmen und im Fremdsprachenunterricht bearbeiten. Dabei können folgende Punkte berücksichtigt werden (Wicke 1997, 152f):

- Sammlung fremdsprachlicher und muttersprachlicher Nachrichten aus verschiedenen Zeitungen;
- gemeinsame Entscheidung der Gruppe für eine Textauswahl;
- intensive Arbeit an den ausgewählten Texten;
- Gestaltung einer Zeitungsseite „Nachrichten aus aller Welt“ (Ergänzung der Klassenzeitung durch aktuelle Beiträge aus Presse und Rundfunk: Film- oder Jugendbuchrezensionen, ein Bericht über ein interessantes Klassen- oder Schulprojekt, Informationen über Deutschland).

Für das gegenseitige Kennenlernen lässt sich die TANDEM-Methode einsetzen (Baumgartner et al. 1991, 32), dank der die Lernenden die Sprache des Partners nicht mehr nur als Schüler einer Klasse, sondern zusätzlich im Umgang mit Menschen lernen. Dadurch, dass jeder sowohl die Rolle des Lehrers als auch des Schülers spielt, kann er über sein eigenes Lernen besser reflektieren. Jedes Projekt kann anders durchgeführt werden, aber die folgenden Punkte scheinen beim Organisieren des Schüleraustausches besonders wichtig zu sein:

Ziele des Schülerprojektes: Die Projektteilnehmer sollen sich das Unbekannte erschließen und interkulturelle Vergleiche ziehen. Gleichzeitig werden die Sprachkenntnisse für den Austausch von Informationen mit ihren Altersgenossen in dem Land der Zielsprache genutzt.

Teilnehmer: alle Mitglieder einer Klasse oder eines Kurses.

Vorbereitungen: Die einzelnen Aufgaben für die bestimmten Gruppen müssen definiert werden.

Materialien: Informationen über die eigene Gemeinde oder den eigenen Ort, authentische Texte aus Zeitungen, Illustrierten, einem Lexikon.

Ein möglicher Verlauf des Projekts könnte so aussehen:

- Festlegung von Themen, die im Rahmen des Austauschs behandelt werden sollen;
- Bildung von Arbeitsgruppen;
- Zuweisung von Arbeitsaufträgen und Absprache von Bearbeitungszeiten;
- Kritische Analyse der Ergebnisse;
- Produkte: Stadtführer, Wandzeitung, Fotoalbum, Tagebücher, usw.

Für die Teilnahme an einem der Projekte ist nicht das sprachliche Vorwissen die entscheidende Voraussetzung, sondern das Thema und die mit ihm verbundenen Aktivitäten. Es handelt sich hier um die Idee eines Schüleraustausches als Teil interkulturellen themenzentrierten Zusammenarbeitens (ITZ) (Alix/Kodron 1988, 55). Die Zusammenarbeit sollte aus einer Bearbeitung vereinbarter Themen im Schuljahresverlauf, einer Intensivierung von Austausch- und Begegnungswochen durch gemeinsames Arbeiten der Schüler in binational zusammengesetzten Gruppen bestehen.

Am Anfang jeder Zusammenarbeit kann eine individuelle und gruppenmäßige Vorstellung stehen. Man sollte an einen Partner eine Postkarte mit einer Beschreibung der eigenen Person schicken. Dabei ist ein Prinzip wichtig, nämlich dass Wünsche und Vorlieben nicht schriftlich, sondern als Bilder oder als Collage dargestellt würden. Im Rahmen der Gruppenvorstellung wird z.B. eine Kriminalgeschichte geschrieben, in der zwei Spione den Namen, die Familienverhältnisse und Vorlieben jedes einzelnen Schülers ermitteln. Die Partnergruppen kennen sich also nicht persönlich. Durch diese interessante Form der Vorstellung gelingt es ihnen, ihre Partner in der Einkaufspassage am ersten Tag der Begegnungswoche schnell zu finden.

Während der Begegnungswoche wird viel gemeinsam unternommen. Die Begegnungswoche ist in einen pädagogischen Austausch von Materialien im ganzen Schuljahr eingebettet. Beide Partnergruppen sind bereit, ein gemeinsames Thema für ein Schuljahr zu bearbeiten. Es wird ein Arbeits- und Austauschplan erstellt. Materialien sollten zu einem vereinbarten Termin verschickt und im Unterricht behandelt werden.

Während der Begegnungswoche sollen einige Punkte berücksichtigt werden (Alix/Kodron 1988, 55):

- die Grundlage einer intensiven Beschäftigung miteinander ist die Wirklichkeit in gemischt-nationalen Gruppen;
- das Mischprinzip soll auch für die Zimmerbelegung gelten;
- die Idee, die Begegnung an einen Ort zu legen, an dem die betroffenen Sprachen (z.B. deutsch und polnisch) Verkehrssprachen sind.

Im Projekt werden z.B. zwei Themen vorbereitet – Fernsehen und Essen. Am Ende können etwa folgende Produkte präsentiert werden: Filme über die Orte, in denen die Schüler wohnen, Interviews mit den Einwohnern, Wandzeitungen mit Ortsplan, Fotos, Informationen, Chanson-Abend, regionale Speiserezepte etc.

Mit Austauschprojekten versucht man oft Antworten auf unterschiedliche Bedürfnisse und Probleme zu entwickeln, die mit Austausch- und Sprachreisen verbunden sind (von der Groeben 1997, 118):

- a. die Frage einer anwendungs- und erfahrungsorientierten Fremdsprachendidaktik;
- b. die Frage nach sinnvollen Kooperationsmöglichkeiten, Anlässen und Formen gemeinsamen Lernens zwischen jungen Europäerinnen und Europäern;
- c. die Frage nach altersgerechten Lernformen und Möglichkeiten für die Lernenden.

Der interkulturelle Vergleich soll während des Schüleraustausches über die scharfe Kontrastierung hinausgehen. Der Aufenthalt im Zielland kann genutzt werden, unterschiedliche Situationen, Verhaltensweisen und Sitten interkulturell zu betrachten. Es gibt viele Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern. Die Industrialisierung, die Entwicklung der Medien, das Essen, der Feminismus, die Arbeitslosigkeit sind Beispiele für Entwicklungen, die sich in vielen Ländern vollziehen.

Zusammenfassend soll man betonen, dass das Fremdsprachenlernen stärker den interkulturellen Charakter erhalten muss, da es zur Verständigung der fremden Kulturen führen soll. Interkulturelle Bildung soll während des Fremdsprachenunterrichts besonders verwirklicht werden. Das landeskundliche Curriculum soll auf die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz gerichtet werden. Während der hier dargestellten Projekte insbesondere während des Schüleraustausches müssen sich die Projektthemen den Erfahrungen der Lernenden anschließen und für sie auch persönlich relevant sein. Der direkte Kontakt zur fremden Kultur kann während des Schüleraustausches diesen Erfahrungsraum aber auch erweitern und zur interkulturellen Kompetenz führen. Die Lernenden sollten ziemlich früh in die lokalen und regionalen Verhältnisse im fremden Land eingeführt werden. Das können sie tun, während sie z.B. Interviewprojekte oder das Projekt *Originalbegegnung mit Muttersprachlern* vor dem Schüleraustausch durchführen. Das Projekt *Schüleraustausch* fordert verschiedene komplexe Projektaufgaben, in denen die Lernenden ihre interkulturelle Kompetenz erreichen können.

Bibliographie

- Alix, Ch./ Kodron, Ch. (1988): Zusammenarbeiten: Gemeinsam Lernen. Themenzentrierte Zusammenarbeit zwischen Schulen verschiedener Länder am Beispiel Deutschland – Frankreich. Bad Honnef.
- Baumgartner, H. et al. (1991): *Zu zweit unterwegs im Land der interkulturellen Kommunikation*. In: Fremdsprache Deutsch 4. S. 32-35.
- Biechele, M./ Padros, A. (2003): *Didaktik der Landeskunde*. München.
- Buttjes, D. (1991): *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. In: Bausch, K. R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*.

- Tübingen. S. 112-119.
- Dewey, J. (1931): *Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr*. In: Dewey, J./ Kilpatrick, W. H. (Hrsg.): *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar. S. 85-101.
- Dietrich, I. (1991): *Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht*. In: Bausch, K. R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. S. 213-215.
- Firges, J./ Melenk, H. (1991): *Landeskundliches Curriculum*. In: Bausch, K.R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. S. 436-440.
- Groeben, von der A. M. (1997): *Die Fremdsprachen und die Gastfreundschaft. Bericht über ein Austauschprojekt*. In: Hänsel, D. (Hrsg.): *Projektmethode und Projektunterricht*. Weinheim und Basel. S. 118-137.
- Gudjons, H. (1997): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Klinkhardt.
- Knebler, U./ Wagner, M. (1995): *A Visit to the MS Hamburg*. In: *Englisch 4*. S. 121-126.
- Lewicki, R. (2002): *Poznaj język sąsiada*. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Warszawa.
- Lohfert, W. (1982/3): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Müller, B. D. (1989): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin.
- Pelz, M. (1989): *Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. Frankfurt.
- Piontek, R./ Münchow, S. (1996): *Das Projekt Blau*. In: *Pädagogik 9*. S. 50-52.
- Stadler, P. (1994): *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten*. Saarbrücken.
- Wicke, R.E. (1997): *Vom Text zum Projekt*. Berlin.

Zu den Wechselbeziehungen von Stereotyp und Affekt in der universitären Fremdsprachenvermittlung – empirische Befunde¹

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Beitrag zur fremdsprachendidaktischen Stereotypendiskussion mit besonderer Berücksichtigung der universitären neuphilologischen² Fremdsprachenvermittlung. Der Forschungsbereich „nationale Stereotype im Fremdsprachenunterricht“ kann eine Reihe von empirischen Befunden vorweisen³. Paradoxerweise ist jedoch das Merkmal „Affektivität“, welches Stereotype unzertrennlich begleitet, in der bisherigen Forschungspraxis kaum berücksichtigt worden. Man hat sich zumeist mit allgemeinen Tendenzen von Relationen zwischen den Variablen Stereotyp und Affekt beschäftigt. Im Folgenden wird ein Versuch unternommen, innerhalb eines explorativ-interpretativen Ansatzes genuin Stereotypie und Affektivität sowie deren Wechselwirkungen zu untersuchen und die Relevanz entsprechenden Umgangs mit dem Stereotyp für den neuphilologischen Fremdsprachenunterricht herauszustellen.

2. Theoretische Grundlage – Vorschlag eines Modells

Die Grundlage für das vorliegende empirische Vorgehen bildet das Konzept des Stereotyps als einer stark affektiv unterbauten Kategorie der menschlichen Wahr-

¹ Die vorliegende Untersuchung wurde in den Jahren 2003-2004 im Rahmen eines Dissertationsprojektes zum Thema „Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ durchgeführt.

² Von der universitären studienbegleitenden Fremdsprachenvermittlung wird im folgenden Beitrag abgesehen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die neuphilologische und studienbegleitende Fremdsprachenvermittlung aufgrund ihrer unterschiedlichen Spezifik, Intensität und Themenwahl in Bezug auf die im folgenden Artikel behandelten Aspekte stark unterscheiden.

³ Vgl. Bausinger (1988, 2000), Husemann (1990, 1991), Keller (1969, 1970, 1983, 1987, 1994, 1998), Löschmann (1998), Prokop (1995), Quasthoff (1986, 1989), Redder (1995), Reiß (1997), Rösch (2000), Zybatow (1994) u.a.

nehmung, das anhand der folgenden Abbildung illustriert wird (Abb. 1): Das Stereotyp wird danach als eine Disposition verstanden, die stark im affektiven Bereich angesiedelt ist, und der Motivation, Interesse und Emotionen und Einstellungen zugrunde liegen. Einstellungen und Überzeugungen werden nach Quasthoff (1973, 22ff.) als Bewusstseinsinhalte verstanden, Stereotype dagegen als ihre verbalisierten Ausdrucksformen. Diese Disposition korreliert ebenfalls mit vielen anderen biographiebedingten Faktoren, die sich allgemein in drei Gruppen einteilen lassen: persönlichkeitspezifische Faktoren, Fremdsprachenunterricht und soziale Umwelt.

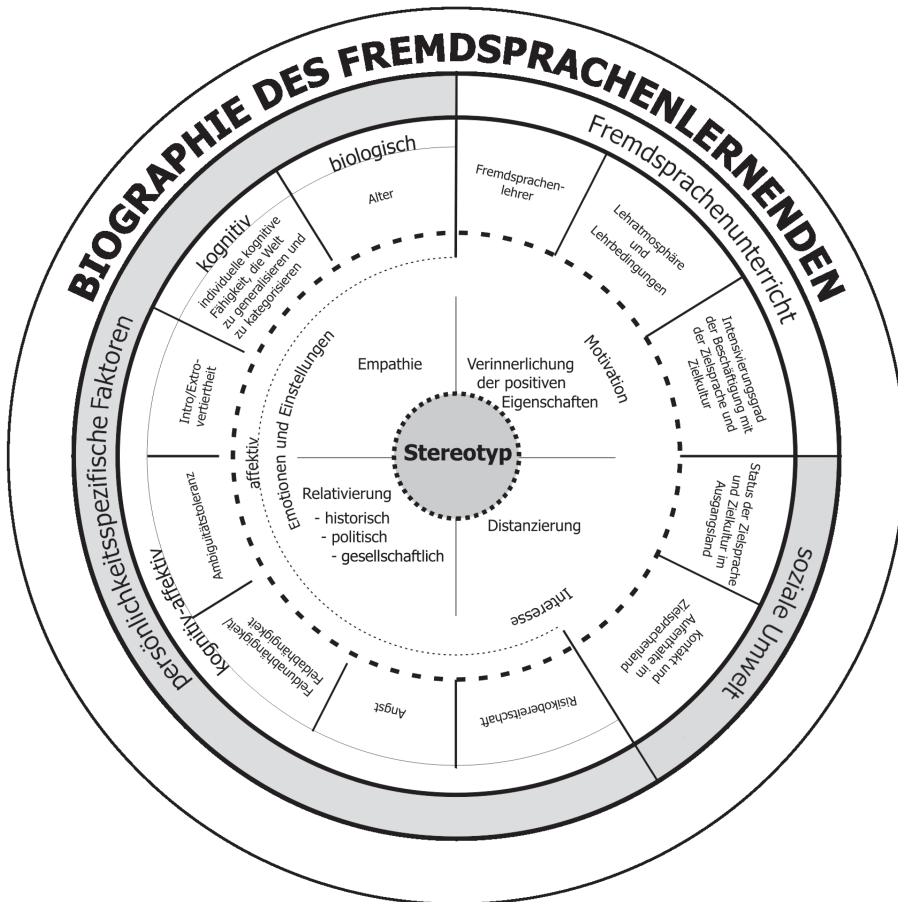


Abb.1: Stereotyp und Affektivität in der holistischen Betrachtung aller Determinanten des Fremdsprachenlernprozesses (Bearbeitung M.P.)

Unter persönlichkeitspezifischen Faktoren werden *biologische*, *kognitive*, *kognitiv-affektive* und *affektive* Variablen verstanden, die sich weiter in mehrere Variablen einteilen lassen. Zur Faktorenkomplexion *Fremdsprachenunterricht* gehören: der *Fremdsprachenlehrer*, die *Lehratmosphäre* und die *Lehrbedingungen* sowie der *Intensi-*

vierungsgrad der Beschäftigung mit der Zielsprache und Zielkultur. Die soziale Umwelt wird als Status der Zielsprache und Zielkultur im Ausgangsland und der Kontakt und die Aufenthalte im Zielsprachenland aufgefasst. Darüber hinaus wird das Stereotyp als eine aktive Kategorie gedeutet, die immer wieder neu erschaffen, gehandelt, verstanden, individuell wahrgenommen und vertreten wird: Stereotype können relativiert werden; man kann sich von ihnen distanzieren; eventuell in sie einzufühlen versuchen (Empathie) und auch die stereotypen Eigenschaften verinnerlichen wollen.

3. Gegenstand und Ziel der Untersuchung

Das Hauptziel meiner Untersuchung bestand darin, herauszufinden, über welche Stereotype bzw. subjektiven Theorien zu Stereotypen bezüglich der fremden Sprache und Kultur Studierende verfügen, und in welchem Zusammenhang Stereotypie und Affektivität, verstanden als individuelle emotionale und motivationale Beteiligung am Fremdsprachen- und Fremdkulturaneignungsprozess, stehen. Dabei sollte untersucht werden, mit welchem Emotionswert Auto- und Heterostereotype beladen sind und wie dadurch der Fremdsprachenlernprozess beeinflusst wird. Es wurde von folgenden Prämissen ausgegangen:

- der Fremdsprachenunterricht ändert Einstellungen (die nur über Meinungsäußerungen zugänglich sind) und Stereotype (die als Meinungsäußerungen verstanden werden), indem er Informationen über das Zielland vermittelt und mit dessen Sprache konfrontiert;
- affektive und motivationale Faktoren stehen in enger Korrelation zur Stereotypisierung⁴;
- die kulturspezifische Stereotypenbildung der Lernenden wird stark durch sowohl *affektive Faktoren* (Einstellung, Interesse und Motivation) in Bezug auf die Fremdsprache, die Fremdsprachensprecher und deren Kultur und das Fremdsprachenlernen als auch *soziale Faktoren* des Fremdsprachenlernprozesses (Erfahrungen innerhalb und außerhalb des Fremdspracheunterrichts: Lehrperson und Unterrichtsgestaltung, Begegnungen mit Sprechern der Fremdkultur, Auslandsaufenthalte, Medien und Status der Fremdsprache und -kultur im Ausgangsland) beeinflusst. Die sozialen Faktoren sind in dieser

⁴ Anzumerken ist jedoch, dass den affektiven Faktoren Vorrang gegeben wird. Die Sprachlernmotivation setzt sich aus unterschiedlichen und interdependenten Komponenten zusammen. Solche Motivationskomponenten liegen in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden begründet, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der mit ihr verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen der Lernumgebung (Riemer/Schlak 2004, 1). Demnach kann Emotionen und Einstellungen Priorität gegenüber dem Motivationskonstrukt gegeben werden.

- Hinsicht als relevante Determinanten der Stereotypie und Affektivität im Fremdsprachenlernprozess zu deuten⁵;
- mit der wachsenden Sprach- und Kulturkompetenz kommt es infolge der bewussten und intensiven Auseinandersetzung mit der Fremdkultur und Fremdsprache zur Differenzierung und Relativierung sowohl der Auto- als auch der Heterostereotype;
 - die Variablen: *Differenzierung, Relativierung der Auto- und Heterostereotype* und *Distanzierung von den Stereotypen* werden möglicherweise von folgenden Faktoren bedingt: Intensivierungsgrad der Beschäftigung mit der Zielsprache und -kultur, Auslandslandsaufenthalte⁶ und Alter⁷;
 - das Stereotyp als eine kognitiv-affektiv-konative Kategorie kann als Barometer zur Messung der interkulturellen Kompetenz betrachtet werden.

Die Instrumentarien der vorliegenden Untersuchungen waren nicht imstande, Emotionen zu messen. Bis jetzt liegen keine komplexen empirischen Studien vor, welche die Gesamtbetrachtung aller Faktoren und ihres Einflusses auf den Lernerfolg behandeln (Riemer 1997, 54). Solche Untersuchungen müssten als Langzeitstudien angelegt sein, um auch über die Auswirkungen einzelner Faktoren und ihres Zusammenwirkens in einem längeren Prozessverlauf Aussagen treffen zu können (Düwell 2003, 348).

Die bisherigen Untersuchungen zu affektiven Faktoren des Fremdsprachenerwerbs sind sehr uneinheitlich. Das betrifft sowohl ihre jeweilige theoretische Ausgangsbasis, als auch die großen Unterschiede in Bezug auf den ethnischen, kulturellen und

⁵ Bei der Stereotypenbildung spielen *kognitive* Faktoren (individuelle kognitive Informationsverarbeitungsprozesse) eine äußerst wichtige Rolle (Quasthof 1973, 27). Da sie aber in der vorliegenden Untersuchung nicht expliziert werden konnten, werden sie in das Hypothesenrepertoire nicht mit aufgenommen. Der kognitive Faktor *individuelle kognitive Fähigkeit, die Welt zu generalisieren und zu kategorisieren* würde eine komplizierte neuropsychologische Untersuchung erfordern.

⁶ Im Rahmen dieser Untersuchung hat man versucht, die Korrelation zwischen zwei Variablen der Stereotypenbildung (-relativierung) und der Länge des Auslandsaufenthaltes zu prüfen. Es wurde von der Vorannahme ausgegangen, dass Studenten mit längerem Auslandsaufenthalt dazu tendieren, ihr Heterostereotyp zu differenzieren, zu relativieren, während Studenten ohne Auslandserfahrung oder nur mit einem kurzen touristischen Auslandsaufenthalt sich eher einfacher, klischeehafter Fremdbilder bedienen.

⁷ Es wird angenommen, dass Studierende im Alter von ca. 30 Jahren über ein breiteres Sprach- und Weltwissen verfügen als 19-jährige und somit ein differenzierteres Stereotypenrepertoire aufweisen. Zum Faktor Alter beim Fremdsprachenlernen siehe Grotjahn (2003, 32ff.). Auch nach Dietz (1998, 169) wird möglicherweise mit zunehmendem Alter mehr relativiert. Ihre Behauptung bezieht sich zwar hauptsächlich auf Emotionen in Lehrveranstaltungen, kann aber auf Stereotype übertragen werden: „Je älter die Studenten sind, empfinden sie die Studienemotionen weniger stark. Dieser Zusammenhang ist insofern sinnvoll, als mit zunehmendem Alter mehr Erfahrungen vorliegen, und damit problematische Umstände und Situationen nicht mehr so krass als bedrohlich oder stressend, sondern realistischer interpretiert werden. Mit zunehmendem Alter wird also möglicherweise mehr relativiert“.

politischen Hintergrund der untersuchten Probandengruppen und auch in Bezug auf die Anlage, Durchführung und Auswertung der Versuche. Diese Tatsache und nicht zuletzt das Fehlen eines theoretischen Bezugsrahmens, der die Einordnung der eigenen Bemühungen von Anfang an erlauben würde, macht jedes Projekt weitgehend zu einem Neubeginn, da ein Aufbauen auf Vorhandenem nur sehr begrenzt möglich ist. Aufgrund des Forschungsstandes in dem betrachteten Bereich kann also nicht verwundern, dass der theoretische und methodische Zugang meiner Untersuchung der Feldforschung entspricht, also zunächst einmal Beziehungen gesammelt, geordnet und methodisch vorwiegend korrelativ bestimmt werden.

Von besonderem Interesse waren die Wechselwirksamkeiten zwischen Stereotypie und Affektivität mit den folgenden abgeleiteten Fragestellungen:

- Warum haben Lernende Polnisch (bzw. Deutsch) als Studienfach gewählt? Welche affektiven Konsequenzen hat diese Entscheidung?
- Wie ist die soziale Situation der Lernenden zu beschreiben? Mögliche Parameter: Kontakt zu Polen (bzw. Deutschen), Auslandsaufenthalte, Status der Zielsprache und -kultur im Ausgangsland?
- Welche Einstellungen und Stereotype (zu Polen/Deutschland) äußern Lernende? In welchen Erfahrungen/Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden liegen diese Einstellungen begründet?
- Sind die oben genannten Komponenten als Hinweise für die Ausprägung der Motivationen von Lernenden zu erfassen? Sind Termini wie „integrativ vs. instrumentell und intrinsisch vs. extrinsisch“ geeignete Parameter?
- Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der individuellen Stereotypie und der interkulturellen Kompetenz beobachten? In welcher Beziehung stehen die beiden Größen zueinander?

Diese empirische Untersuchung zur Erforschung der Korrelation zwischen Stereotypen und affektiven Prozessen im fremdsprachigen Lernprozess erhob nicht den Anspruch, endgültige Antworten zu geben und Einsichten in die sehr verzweigten und weitgehend noch unerforschten Bereiche der Fremdsprachenerwerbsforschung zu bringen. Sie sollte eher auf einige mögliche Zusammenhänge hinweisen und Anstoß für weitere Untersuchungen auf diesem Gebiet sein.

4. Untersuchungsdesign

4.1. Untersuchungsteilnehmer

An der vorliegenden empirischen Untersuchung waren neben der Forscherin Studierende der Universität Potsdam (Slawisten mit Schwerpunkt Polonistik⁸ und

⁸ Untersucht wurden Studierende, die weder das polnische Abitur haben noch polnischer Herkunft sind.

Germanisten) und Studierende der Universität zu Poznań (Germanisten) beteiligt. Die Zahl der Probanden im gesamten Projekt verteilt sich wie folgt:

Potsdam:	Poznań:
– Befragungen der Germanisten – Fragebogen, 50 Studenten, Wintersemester 2003/2004 – Befragungen der Slawisten – Interviews, Fallstudien von 4 Studenten, Sommersemester 2003	– Befragungen der Germanisten – 12 Studenten (eine Seminargruppe), Wintersemester 2003/2004
Methoden der Datenerhebung:	
– Fragebogen und Interview	– entwickeltes Projekt (einführende Übung, einführender Fragebogen, aufgenommene und transkribierte Semindiskussion, abschließender Fragebogen)
Forschungsmethodologien:	
– quantitative (statistisch ausgerichtete) Untersuchung – Fragebogen – qualitative (explorativ-interpretative) Untersuchung – schriftliches Interview (4 Fallanalysen und anschließend subjektive Theorien)	– qualitative (explorativ-interpretativ) Untersuchung – Semindiskussion und zwei Fragebögen (einführender und abschließender Fragebogen)

Die Stichproben wurden nach der Kooperationsbereitschaft der jeweiligen Institute und der Verfügbarkeit der Forschungsteilnehmer über einen Zeitraum von einem Jahr ausgewählt. Anzumerken wäre noch die Tatsache, dass die deutschen Slawistiken relativ kleine Institute (mit wenigen Lehrkräften und Studenten) sind und sich nicht mit polnischen Germanistiken vergleichen lassen. Die deutschen Slawisten stellen auch in Hinsicht auf den Fremdspracherwerb keine so einheitliche Gruppe dar, was von den polnischen Germanisten durchaus behauptet werden könnte. Die meisten sind polnischer Herkunft (polnisches Elternhaus) oder polnischen Familienbezug und beherrschen somit die Sprache zumindest phonologisch⁹ sehr gut. Es gibt auch polnische Slawistikstudenten, die das polnische Abitur haben und in Deutschland erst seit ein paar Jahren wohnen. Die beiden größten Gruppen waren jedoch nicht das Ziel der Untersuchung. Als Probanden wurden Slawisten ausgewählt, die Deutsch als Muttersprache sprechen und Polnisch als Fremdsprache lernen. Da Polnisch in den deutschen Schulen nicht angeboten wird, haben die Probanden erst nach dem Abitur angefangen, sich mit der polnischen Sprache auseinander zu setzen¹⁰.

Lexik und Grammatik sind in den meisten Fällen erweiterungs- bzw. nachholbedürftig.

¹⁰ Unter den untersuchten Slawisten hatte einer Polnisch im Gymnasium in einer Arbeitsgemeinschaft (eine Unterrichtsstunde pro Woche) gelernt. Da der Kurs über einen kurzen Zeitraum an der Schule stattfand und nicht gut besetzt war (kein ausgebildeter PaF-

4.2. Methoden der Datenerhebung

Die Probanden wurden sowohl schriftlich als auch mündlich befragt. Es handelt sich dabei um eine explizite Vorgehensweise: es werden sowohl explizite Fragen gestellt als auch explizite Antworten formuliert. Die expliziteste Realisierung eines Stereotyps stellen Aussagen dar wie z.B. „*Polen sind trinkfreudig*“ oder „*Deutsche sind bürokratisch*“. Die Datenerhebung erfolgte durch Fragebögen und ein Gruppeninterview. Beide Verfahren der Datengewinnung zielen schwerpunktmäßig auf das Erfassen von Auto- und Heterostereotypen und deren Einfluss auf die Affektivität im Fremdsprachenunterricht ab.

4.2.1. Fragebogen

In den vorliegenden Untersuchungen wurden vier Arten von Fragebögen verwendet. Die Fragebögen 1A und 1B wurden in Rahmen der Untersuchung an der Universität Potsdam und die Fragebögen 2B und 2C im zweiten an der Universität zu Poznań stattfindenden Teil des empirischen Vorgehens eingesetzt.

Der Fragebogen 1A, der für deutsche Germanisten (Studenten ohne einen besonderen Bezug zur polnischen Sprache und Kultur) konzipiert wurde, beinhaltet 8 Fragen, die allgemein auf Selbst- und Fremdwahrnehmung ausgerichtet sind und auf explizite Weise auf Auto- und Heterostereotype der Probanden abzielen. Die Auswertung erfolgt quantitativ.

Der Fragebogen 1B ist eine erweiterte Version des Fragebogens 1A. Er wurde für deutsche Polonisten (Studenten, die eine hohe Sprach- und Kulturkompetenz im Polnischen anstreben) vorbereitet. Die hinzugefügten Fragen betreffen allgemein affektive und motivationale Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. Es sollen Daten zur Einstellung, Emotion und Motivation der Befragten zum Polnischlernen und zum Interesse in Bezug auf Polen erhoben werden. Dieser Fragebogen wurde zu Hause ausgefüllt und zum zweiten Termin wieder mitgebracht. Es ist eine Art schriftliches Interview, das es qualitativ auszuwerten gilt. Als Untersuchungsmittel wurde der Ansatz der subjektiven Theorien ausgewählt, mithilfe dessen man sich dem subjektiven Wissen der Probanden zu den Stereotypen, Sprache-Kultur-Beziehungen, der kulturellen Identität u.a. annähern konnte.

Der Fragebogen 2B ist eine wörtliche Übersetzung ins Polnische des Fragebogens 1B, welcher unter deutschen Polonisten in Potsdam durchgeführt wurde. Dieser Fragebogen wurde im Projekt eingesetzt, welches unter polnischen Germanisten an der Universität zu Poznań durchgeführt wurde. Er war als eine Einführung in das Projekt gedacht. Die Ergebnisse des Fragebogens 2B lassen sich mit denen des Fragebogens 1B nicht ganz vergleichen und denen gegenüberstellen, weil sie unter anderen Bedingungen durchgeführt wurden. Die Auswertung erfolgt qualitativ.

Lehrer), hat der Proband ihm keine größere Rolle beigemessen.

Der Fragebogen 2C schließt das Projekt ab und fragt nach den Einschätzungen und persönlichen Empfindungen der Probanden. Er wird qualitativ ausgewertet.

Allen Fragebögen ist eine Instruktion vorangestellt, um die Versuchspersonen zur ehrlichen Mitarbeit an der Untersuchung zu motivieren und ihnen eventuell vorhandene Ängste zu nehmen, die sich aus der testähnlichen Befragungssituation ergeben. Eingangs werden außerdem einige biografische Angaben der Probanden erfasst.

Der qualitativen Forschungsmethodologie entsprechend, enthalten die Fragebögen überwiegend offene Fragen, die den Probanden die Möglichkeit geben, die Art und Ausführlichkeit ihrer Antworten weitgehend selbstständig zu bestimmen.

4.2.2. Interview

Das Interview (transkribierte Seminardiskussion) orientiert sich dem Aufbau nach an den Inhalten der von deutschen Germanisten ausgefüllten Fragebögen (Fragebogen 1A), deren Ergebnisse in Form von Diagrammen mithilfe eines Overheadprojektors dargestellt wurden. Dieses Anschauungsmaterial soll zu einer regen Auseinandersetzung mit der Thematik führen. Den Probanden werden außerdem gezielte Fragen gestellt, die es ihnen erleichtern sollen, eigenes Wissen und eigene Konzepte zu aktualisieren und zu verbalisieren. Diese Vorgehensweise stützt sich auf psycholinguistische Erkenntnisse, die in der Textverstehensforschung ermittelt wurden (Missler 1993, 72): „Es wurde öfter festgestellt, dass Informationen, die bei einer freien Wiedergabe nicht genannt wurden, auf eine gezielte Frage oder auf ein Stichwort hin sehr wohl abrufbar sind“.

Außerdem werden die Stereotype im Interview z.T. in einen persönlichen Zusammenhang mit den Probanden gebracht (z.B. *Hattest du Kontakt zu jüngeren Deutschen?*), um die Interviewteilnehmer über eigene Erfahrungen, Wünsche und Gefühle zur Verbalisierung ihrer Gedächtnisinhalte zu animieren. Diese Art von Fragen stellt einerseits ein persönliches Verhältnis zwischen den Interviewpartnern her und zeigt andererseits, dass Emotionen, Wertungen und außerhalb der Universität gelebte Erfahrungen, die offensichtlich in den Seminaren eher selten zur Sprache kommen, sehr wohl wichtige Komponenten im Fremdkultur- und Fremdspracherwerbsprozess sind.

5. Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden in nachstehenden Thesen zusammengefasst, die im Lichte neuerer didaktischer Entwicklungen diskutiert werden und Handlungsempfehlungen für eine auf Interkulturalität abzielende, integrierte Landeskundearbeit beinhalten. In diesem Zusammenhang werden auch über die vorliegende Studie hinausführende Forschungsperspektiven aufgezeigt:

- Fremdsprachenstudenten (seien es deutsche Polonisten oder polnische Germanisten) setzten sich mit der Kategorie der Selbst- und Fremdbilder

intensiver auseinander, als ihre Kommilitonen, die andere Fächer studieren (in unserem Falle: deutsche Germanisten). Fremdsprachenstudenten beschäftigen sich (wenn auch in unterschiedlichem Grade) mit gängigen Stereotypen, relativieren sie vor dem historischen, politischen und soziologischen Hintergrund und konstruieren dabei ihre subjektiven Theorien zu Stereotypen, die starre Denkmuster abschwächen sollen. Dies ist nicht (bzw. wesentlich weniger) der Fall bei den untersuchten deutschen Germanisten, die sich der gängigen Stereotype bedienen, ohne sie in Frage zu stellen, was wahrscheinlich auf den fehlenden Bezug zur Sprache und zum Land zurückzuführen ist.

- Studenten mit einem längeren Auslandsaufenthalt tendieren dazu, ihr Heterostereotyp zu differenzieren, zu relativieren, indem sie erworbene Erfahrungen im Lande der Zielsprache in die Stereotypendiskussion mit einbringen (Slawisten der Universität Potsdam und einige Germanisten der Universität zu Poznań), während Studenten ohne Auslandserfahrung oder nur mit einem kurzen touristischen Auslandsaufenthalt sich eher einfacher, klischeehafter Fremdbilder bedienen (Germanisten der Universität Potsdam, die meisten Germanisten der Universität zu Poznań). Relevant in dieser Hinsicht scheint auch der Faktor „Kontakt“ zu sein. Ziellandaufenthalte sollen nicht als abgeschlossen betrachtet, sondern fortgesetzt werden, indem der innere Bezug zum Land und zur Sprache nicht abgebrochen wird, d.h. Kontakte und Freundschaften gepflegt, Literatur und Zeitungen gelesen werden etc.
- Die Korrelation zwischen den Variablen „Alter“ und „Stereotyp“ fällt auch positiv aus. Die älteren Studierenden lehnen gängige Stereotype ab, setzen sich mit ihnen auseinander, während die jüngeren Studenten ihr Heterostereotyp weniger differenzieren. Die Probandenzahl lässt keine endgültige Behauptung zu. Diese Vorannahme müsste noch empirisch bestätigt werden.
- Probanden, die sich intensiv mit der Kategorie Stereotyp auseinandersetzen, indem sie vorhandene Bilder zu relativieren versuchen, einige stereotype Eigenschaften verinnerlichen wollen und sich durch einen beträchtlichen Grad an Einfühlungsvermögen auszeichnen, weisen ebenfalls hohe Werte an Interesse, Motivation und positiver Einstellung der Zielsprache und dem Zielsprachenland gegenüber auf. Das Stereotyp ist also eine ernstzunehmende Kategorie im Fremdsprachenlernprozess, die auch als Barometer der affektiven Variablen wie Motivation, Interesse und Einstellung verwendet werden kann.
- Probanden, die ihre Stereotype relativieren/differenzieren oder die sich gar von den Stereotypen distanzieren, zeichnen sich durch viele Qualitäten und Fähigkeiten aus, welche die interkulturelle Kompetenz ausmachen. Darunter werden verstanden:
 - die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu relativieren,
 - die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur,

- die Fähigkeit, die aus den verschiedenen Lebenswelten resultierenden Erfahrungen und Verhaltensweisen im Gespräch zu erkennen, zu verstehen und zwischen ihnen kommunikativ vermitteln zu können.

Es besteht also eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Stereotyp und der interkulturellen Kompetenz: Probanden, die Stereotype relativieren/differenzieren, weisen die Bereitschaft und Fähigkeit auf, über eigene kulturelle Muster hinaus zu denken und zu handeln.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die fremdkulturelle Wahrnehmung und somit Stereotypenbildung werden von der Routine des Alltagsbewusstseins gesteuert und deswegen laufen sie beinahe unbewusst ab (Sendzik/Rahlwes 1988, 65). Wenn es so ist, ist die Rolle einer authentischen Wahrnehmung sicher wichtiger, als man oft gedacht hat. Ein fremdsprachlicher Unterricht, der zur echten Kommunikation zu führen versucht, verlangt nach dieser Einsicht unbedingt Wahrnehmungsmöglichkeiten in zielkultureller Umgebung, und der Fremdsprachenerwerb im Ausgangsland soll dem Lernenden Vorbereitungsaufgaben und –übungen zur Anbahnung des Wahrnehmungsprozesses anbieten. Es muss aber zugleich eingeräumt werden, dass es keine ordnende, klassifizierende, benennende Erkenntnis ohne ein gewisses Maß an Stereotypie gibt (Winter 1974, 104): „Ein vollständig ‚vorurteilsfreies‘ Wahrnehmen, Urteilen und Handeln kann es nicht geben, wohl aber eine gewisse Reduktion von vorhersehbaren und beeinflussbaren Fehlerquellen bei der Konstituierung einer ‚reizadäquaten und handlungskohärenten‘ Wahrnehmung“.

Der Weg zur interkulturellen Kommunikation wird in drei Phasen: Wahrnehmung, Bedeutungsentwicklung und Kommunikation¹¹ geteilt. Dabei platziere ich Stereotypie und die den Stereotypisierungsprozess unzertrennlich begleitende Affektivität in die Wahrnehmungsphase und behaupte mit Krumm (1994, 122), dass „[...]interkultureller Fremdsprachenunterricht darauf abzielen sollte, ein systematisches Wahrnehmungstraining zu entwickeln, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Sprache aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt“. Stereotype verstehe ich in diesem Zusammenhang als kulturgebundene Deutungsmuster. Die Auseinandersetzung mit ihnen ist für Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens unumgänglich. Ich plädiere also für eine *Wahrnehmungsschulung*, welche reflektierten Umgang mit Stereotypen einbezieht.

¹¹ Diese Einteilung haben wir Sendzik/Rahlwes (1988) übernommen. Erwähnenswert ist ebenfalls das taxonomische Modell kognitiver Handlungsebenen (Bloom 1976, auch Myczko 2002, 72), welches sich aus folgenden Ebenen zusammensetzt: Evaluation, Analyse, Verstehen und Wiedererkennen. Die Ebene der Evaluation umfasst die Wahrnehmung und Bewertung, welche wiederum solche Kategorien wie Stereotyp und Affekt aufweist.

Darüber hinaus sollen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht dem Lernen- den Bedingungen geschaffen werden, welche ihm eine *Explizierung der subjektiven Theorien zu Stereotypen* wie auch eine Metareflexion ermöglichen. Im universitären Bereich, besonders im Neuphilologiestudium, soll eine solche Explizierung und Auseinandersetzung mit dem Stereotyp vor allem im Rahmen der sprachpraktischen Übungen stattfinden. Da eine solche Auseinandersetzung stark affektiv geprägt ist, d.h. eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Sichtweisen mit einbezogen und ausdiskutiert werden, und da sie die sog. Alltagskultur betrifft, eignet sich der sprachpraktische Unterricht, der meistens einen lockeren Stil und Inhalt hat, am besten dazu. Die Thematik der Stereotype ist für Neuphilologiestudenten äußerst interessant. Sie begleitet sie und reift während des gesamten Studiums und auch später. Jeder interkulturelle Kontakt bringt eine Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Fremdbildern mit sich. So gesehen ist eine solche Explizierung der subjektiven Theorien zu Stereotypen gerechtfertigt und empfehlenswert.

Ebenfalls relevant scheint die *Beschäftigung mit Prinzipien allgemeiner Semantik* zu sein, welche parallel zur Wahrnehmungsschulung und zur Explizierung der subjektiven Theorien zu Stereotypen stattfinden soll. Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, zu erkennen, welche Rolle Sprache für menschliches Verhalten spielt und wie sie dieses beeinflusst. Dabei sollen tiefgehende Zusammenhänge zwischen Sprache, Kultur, Zivilisation und kulturbedingter Fremdwahrnehmung erkannt werden. Durch bewusste Sprachbetrachtung und Analyse eigenen Sprach- verhaltens sollen sie mehr über eigene Kognitionen erfahren und entdecken, dass Wort und Gegenstand nicht übereinstimmen, dass gleiche Dinge in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bezeichnungen besitzen, Sprache und Verhaltensweisen sich ständig wandeln und jeder Mensch, je nach Standpunkt und Interessen, seine Umgebung unterschiedlich wahrnimmt, so dass Situationsbeschreibungen zugleich Tatsachen und deren Wertungen beinhalten und insofern ein Abbild davon geben, was im Betrachter selbst vorgeht.

Die folgende Abbildung stellt eine Zusammenfassung und zugleich einen Vor- schlag holistisch gesehenen Umgangs mit der Kategorie Stereotyp im interkulturellen Fremdsprachenunterricht dar:

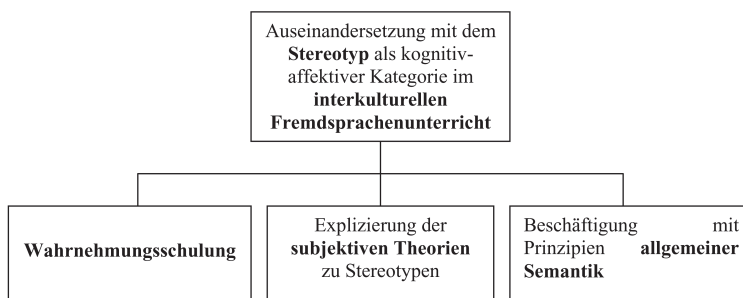


Abb. 2: Holistischer Umgang mit dem Stereotyp im interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Bearbeitung M.P.)

Man soll dabei nicht vergessen, dass die Erziehung zur interkulturellen Kompetenz und Kommunikation ein prozess- und nicht produktorientiertes Lernen ist. So muss man auch die Auseinandersetzung mit dem Stereotyp prozessorientiert betrachten und dementsprechend didaktisch gestalten. Ebenfalls wichtig scheint ein systematisches didaktisches Vorgehen zu sein, dem eine konzentrierte (also nicht lineare) Darbietung des Lernstoffes zugrunde liegt.

Bibliographie

- Bausinger, Hermann (1988): *Stereotypie und Wirklichkeit*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14. S. 157-170.
- Bausinger, Hermann (2000): *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?* München.
- Bloom, Benjamin S. u.a. (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim-Basel.
- Dietz, Susanne (1998): *Emotionen in Veranstaltungs- und Lernsituationen des Hochschulstudiums. Fragebogenuntersuchungen an StudienInnen der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln*. Frankfurt/M.
- Düwell, Henning (2003): *Fremdsprachenlerner*. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel. S. 347-352.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): *Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 1. S. 32-41.
- Husemann, Harald (1990): *Stereotypen in der Landeskunde*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2. S. 89-98.
- Husemann, Harald (1991): *Stereotypes in Landeskunde – shall we join them if we cannot beat them?* In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Mediating a Foreign Culture: The United States and Germany*. Tübingen. S. 17-35.
- Keller, Gottfried (1969): *Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozess im kulturkundlichen Unterricht – dargestellt an einer Strukturanalyse von Schülerurteilen*. In: *Die Neueren Sprachen* 68. S. 175-186.
- Keller, Gottfried (1970): *Die Änderung kognitiver Urteilsstrukturen durch einen Auslandsaufenthalt*. In: *Praxis* 4. S. 352-374.
- Keller, Gottfried (1983): *Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerbildung und Unterrichtspraxis*. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, S. 200-210.
- Keller, Gottfried (1987): *Auto- und Heterostereotype amerikanischer und deutscher Schüler in einer neuen Kulturkunde*. In: *Die Neueren Sprachen* 1. S. 63-79.
- Keller, Gottfried (1994): *Interkulturelles Lernen aus der Perspektive von Systemtheorie und Sozialpsychologie*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2. S. 81-85.
- Keller, Gottfried (1997): *Welcher Stellenwert sollte dem Image der (hässlichen?) Deutschen im Fremdsprachenunterricht zukommen?* In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2. S. 90-93.
- Keller, Gottfried (1998): *Didaktik des Fremdverstehens aus neurobiologisch-konstruktivistischer empirischer Sicht*. In: Löschmann, Martin/ Stroinska Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. S. 143-160.
- Krumm, Hans-Jürgen 1994: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen. *Interkulturelles Lernen im Fremd-*

- sprachenunterricht. Tübingen. S. 116-127.
- Löschmann, Martin (1998): *Stereotype, Stereotype und kein Ende*. In: Löschmann, Martin/ Stroinska, Magda: *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. S. 7-34.
- Missler, Bettina (1993): *Datenerhebung und Datenanalyse in der Psycholinguistik*. Bochum.
- Myczko, Kazimiera (2002): *Kognition und interkulturelle Kompetenz*. In: Siek-Piskozub, Teresa (Hrsg.), *European year of languages*. Poznań. S. 69-74.
- Prokop, Izabela (1995): *Stereotype, Fremdbilder und Vorurteile*. In: Czyżewski, Marek/ Gülich, Elisabeth/ Hausendorf, Heiko/ Kastner Maria (Hrsg.), *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch*. Opladen. S. 180-202.
- Quasthoff, Uta M. (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt/M.
- Quasthoff, Uta M. (1986): *Nichtsprachliches und „semisprachliches“ Wissen in interkultureller Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. In: *Die Neueren Sprachen* 3. S. 230-253.
- Quasthoff, Uta M. (1989): *Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation*. In: Matusche, Petra (Hrsg.), *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut München vom 24.-26. November 1988. München. S. 37-62.
- Redder, Angelika (1995): *„Stereotyp“ – eine sprachwissenschaftliche Kritik*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21. S. 311-329.
- Reiß, Sonja (1997): *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Hamburg.
- Rierner, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Rierner, Claudia /Schlak, Torsten (2004): *Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online]:http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Rierner_Schlak2.htm. 9, 2 (gefunden am 10.10.2004).
- Rösch, Olga (2000): *Alles beim Alten? Ergebnisse einer Befragung polnischer und deutscher Studenten*. In: Rösch, Olga (Hrsg.): *Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation*. Berlin. S. 207-223.
- Sendzik, Joachim/ Rahlwes, Sonja (1988): *Lernort Frankreich: Schüleraustausch als praktisches Lernen*. In: Edelhoff, Christoph/ Liebau, Eckhard. *Über die Grenze. Praktisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Weinheim–Basel. S. 64-75.
- Winter, Gerhard (1974): *Einstellungsänderung durch Internationale Begegnung: Sammelbericht über sozialpsychologische Beiträge zum Thema „Völkerverständigung durch Auslandsreisen und internationale Jugendtreffen“*. Starnberg.
- Zybatow, Lew (1994): *Sprachstereotyp, Denkstereotyp und interkulturelle Kommunikation*. In: Beckmann Susanne/ König Peter-Paul (Hrsg.): *Satz – Text – Diskurs. Akten des 27. Linguistischen Kolloquiums*. Münster 1992. Tübingen. S. 307-321.

Tandemlernen als ein Weg zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Schülerautonomie

In der Epoche der Globalisierung ist der Kontakt mit einer fremden Kultur nicht nur den obersten gesellschaftlichen Schichten vorbehalten. Jeder, der den Wunsch hat, darf und kann mit den Ausländern in Verbindung kommen und deren Sprache kennen lernen. Die Personen, die fremde Sprachen lernen, sind sich dessen immer bewusster, dass der langsame und mühselige Prozess des Lernens kein Selbstzweck ist, sondern dass er ein richtiges, erreichbares Ziel hat, nämlich freie Kommunikation mit den Vertretern fremder Kulturen.

Da die Gesprächspartner in einem anderen Kulturkreis aufgewachsen sind, müssen beim Gespräch die sozialen Normen und Sitten aber auch die Mentalität und die Eigenart des Volkes berücksichtigt werden, damit man sich dem Partner gegenüber angemessen verhalten kann. Pasięka/ Krajewski (2002, 16) von der Universität Wrocław sehen die Ursache der Missverständnisse in geringen Sprachkenntnissen, aber auch im fehlenden Wissen über den kulturellen und sozialen Hintergrund, der das Sprachverhalten prägt. Das Verstehen dieser Konventionen zeugt von der Entwicklung der interkulturellen und sprachlichen Kompetenz. Aus diesem Grund sollte man der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz besonders viel Aufmerksamkeit schenken. Die Lernenden müssen als kompetente Sprachinhaber die Sprache nicht nur grammatisch korrekt und fließend sprechen, sondern auch die Kommunikate auf der verbalen Ebene verstehen. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, seine Schüler zu befähigen, „zwischen den Zeilen zu lesen“, den tiefen Sinn der Kommunikate zu verstehen und auch das Verhalten des Gesprächspartners richtig zu interpretieren.

Die Mehrheit der auf dem Markt vorhandenen Lehrbücher, bietet der interkulturellen Kompetenz nicht viel Raum. Die schulische Realität – also u.a. die Überladung des Lehrprogramms mit grammatischen Inhalten, gibt dem Lehrer nicht viel Zeit, um die Lernenden für die kulturellen und mentalen Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der des Zielsprachenlandes zu sensibilisieren. Der erfolgreichste Ausweg ist, die Schüler von der Methode zu überzeugen, im Tandem zu lernen. Diese Lernmethode ist in ganz Europa gut bekannt. Brammerts/ Little (1996, 2)

definieren „Lernen im Tandem als eine Form des offenen Lernens, bei der Personen mit verschiedenen Muttersprachen paarweise zusammenarbeiten,

- um mehr über die Person und die Kultur des Partners zu erfahren,
- um sich gegenseitig bei der Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse zu helfen und oft auch,
- um darüber hinaus andere Kenntnisse, z.B. aus ihrem beruflichen Tätigkeitsbereich, auszutauschen“.

Den anderen Aspekt dieser Arbeitsform beinhaltet eine weitere, von Brammerts/Kleppin (2001, 27) präsentierte, Definition: „Lernen im Tandem ist Lernen durch Kommunizieren – beide Lerner müssen ihre Aufmerksamkeit sowohl auf ihre inhaltliche Kommunikation als auch auf das Lernen mit und von ihrem Partner richten. Je besser es jedem von ihnen gelingt, diese beiden Tätigkeitsebenen – Kommunizieren und Lernen – zu steuern und aufeinander abzustimmen, desto mehr profitieren sie von der gemeinsamen Arbeit“.

Das Wissen der polnischen Lehrer über die Methodik der Tandemarbeit ist aber sehr begrenzt und es kann vermutet werden, dass gerade aus diesem Grund Tandemprojekte fast nur an den Universitäten realisiert werden. Brammerts/ Little (1996) weisen aber auf die Tatsache hin, dass das Tandemlernen keine Neuerscheinung ist: „Das Sprachenlernen im Tandem ist in den vergangenen 30 Jahren in den verschiedensten Sprachlernkontexten eingesetzt worden. So gab es schon Ende der 60er Jahre Tandemkurse bei deutsch-französischen Jugendtreffen, seit Anfang der 80er Jahre Tandempartnerschaften zwischen Touristen und einheimischen Fremdsprachenlernern und zwischen Studierenden mit unterschiedlichen Muttersprachen an Hochschulen. In den letzten Jahren werden auch zunehmend Fortbildungsveranstaltungen für Angehörige derselben Berufsgruppe aus verschiedenen Ländern nach dem Tandemprinzip organisiert“ (Brammerts/Little 1996, 4).

Die rasche Entwicklung der neuen Medien hat dazu geführt, dass sie einen integralen Teil unseres Lebens bilden. Wenn man einen realitätsnahen Unterricht gestalten möchte, darf man sie nicht in den Schatten stellen, sondern man muss ihre Möglichkeiten und den Beitrag, den sie für das moderne Lehren und Lernen leisten können, ausnutzen. Damit eröffnet sich eine breite Palette der Möglichkeiten für das Lernen im Tandem. Begriffe wie Face-to-face-Tandem oder auch Präsenztandem unterscheiden heute diese Tandemart vom Tandem über elektronische Medien (eTandem). Präsenztandem ist attraktiver und wird an allen Universitäten mit ausländischen Studierenden angeboten, eTandem versichert aber eine höhere Anzahl potenzieller Partner (Brammerts 2006, 4).

Heutzutage ist das Lernangebot sehr reich und vielfältig. Derartige Institutionen wie Tandem International oder International Exchange Erasmus Student Network organisieren und leiten Tandemkurse und suchen nach Tandempartnern. Die Europäische Union unterstützt auch diese Projekte, bei denen das „Tandemprojekt“

genannt werden muss, das im Rahmen „Kapitał Przyszłości“ / „Zukunftskapital“ (01.02.2005-30.09.2005) realisiert wurde.

Als weitere Beispiele können LINGUA-Projekt International E-Mail Tandem Network, das im Jahre 1996 mit Beteiligung der Ruhruniversität Bochum durchgeführt von Brammerts und Little geleitet wurde und SOCRATES-ODL-Projekts Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning dienen, an denen Universitäten aus mehr als 10 europäischen Ländern teilgenommen haben. Mit Erfolg arbeiteten in den Jahren 1994-1999 auch die Nachbarländer, Deutschland und Dänemark, im Rahmen des Projekts „Meine Stadt/ Min by“ zusammen (Asmus/Pors 2003).

Tandemlernen ist besonders in den Fällen empfehlenswert, in denen der Kontakt mit Muttersprachlern erschwert ist, da die Zielsprachenländer weit auseinander liegen. Möllering (2002) von der australischen Macquairer Universität berichtet von der Zusammenarbeit mit der Universität aus Essen, die 1999 – 2002 stattfand. Ein weiteres Beispiel ist das deutsch-koreanische Tandem (Ha 2004). Dieser Fall ist um so interessanter, da die Tandemmethode in Korea nicht verbreitet ist. Das größte Hindernis ist aber der Unterschied zwischen der Anzahl der koreanischen Deutsch Lernenden und der deutschen Koreanisch Lernenden (Ha 2004, 98f und Steophasius 2004).

In Polen wird Tandemlernen durch Polsko-Niemiecka Wymiana Młodzieży, das dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk entspricht, unterstützt. Die Studentenorganisation GFPS (Gesellschaft für Studentischen Austausch in Mittel- und Osteuropa) und GFPS-Polens fördern auch solche Initiativen, so Pasiaka/ Krajewski (2002, 16), die sich an der Organisation von Tandempartnerschaften an der Breslauer Universität beteiligen. Im Artikel „Stacjonarny tandem językowy – o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej“ erzählen sie vom Studententreffen Borowice-Speichersdorf 2001, bei dem die Teilnehmer im Tandem gelernt haben. Die Autoren betonen, dass das Lernen in internationalen Gruppen gute Gelegenheit zum Vergleichen persönlicher Vorstellungen mit den Klischees ist. In den Werkstätten besprechen die Studenten heikle Themen wie Alter, Geld, eigene Vergangenheit, Erotik oder Politik usw. Gemeinsames Lernen und Arbeiten trägt zum besseren Verstehen des Verhaltens der Vertreter anderer Nation und zum Informationsaustausch über Land und Leute bei. Pasiaka/ Krajewski (2002, 21) bemerken, dass außer kontrastivem Kulturlernen, das beim Tandem einfacher ist, dieses Lernen eine Erhöhung des Sprachenbewusstseins erlaubt. Die Teilnehmer entdecken dadurch die stilistischen Möglichkeiten der beiden Sprachen.

Polen und andere Länder des ehemaligen Ostblockes nehmen an Tandemprojekten seit kurzem teil. Diesen Ländern und der Rolle ihrer Sprachen in der internationalen Kommunikation wurde der VIII Internationale Tandem Kongress in Bozen am 10.10.2005 gewidmet. Die Tatsache, dass der Kongress, der in Zusammenarbeit mit Tandem school Gaudeo, Südböhmen Universität und The Tandem Foundation, nur im Internet stattgefunden hat, betont auch die Rolle des Internets als Informationsquelle und des eTandems selbst.

Diese Arbeitsform wird aber langsam nicht mehr nur in den akademischen Kreisen bekannt. Sie hat auch Eingang in die Schulen gefunden, und gewinnt an Popularität. Sie ist aus zwei Gründen besonders für junge Generationen interessant:

1. die jungen Leute sind weltoffen und meistens für neue Kontakte und Erfahrungen sehr aufgeschlossen;
2. man bedient sich neuer Medien, wie Internet, mit denen die Schüler vertraut sind und deren Benutzen ihnen Spaß bereitet.

Für die Einführung dieser Lernform in den Unterricht spricht eine Reihe von didaktischen Vorteilen. Die ausschlaggebenden nennen Brammerts/ Little (1996, 28f.): „Als erstes sei die Qualität und Bandbreite des Materials genannt, das dem Studierenden zur Verfügung steht. Den Studierenden, die an einem bestimmten Thema arbeiten, können die Partner aktuelle Informationen liefern, die mit anderen Mitteln vielleicht schwer zu bekommen wären. Zweitens impliziert E-Mail-Tandem echte Kommunikation. Die Lernenden können dabei nicht nur Sachinformationen sammeln, sondern auch Einblick in unterschiedliche Einstellungen und Perspektiven zu diesen Informationen bekommen. Drittens hilft der Gebrauch von E-Mail dem Lerner, mit den derzeitigen Veränderungen in der Welt der Kommunikation Schritt zu halten. Schließlich sollte E-Mail-Tandem dazu beitragen, Lernerautonomie zu fördern – durch seine Flexibilität und durch die Art, mit der es die Lerner stärker dafür verantwortlich macht, dass sie ihre sprachlichen Bedürfnisse selbst bestimmen und das Medium voll ausnutzen“.

Rückl (2004) von der Bundeshandelsakademie Oberndorf hat die Ergebnisse der Tandemzusammenarbeit zwischen den jugendlichen Lernern aus Italien und Österreich zusammengefasst. Sie lenkt die Leseraufmerksamkeit auf die Tatsache, dass das Einflechten des Tandemlernens in den Fremdsprachenunterricht diesen zur umfassenden Spracherziehung macht und eine Art pädagogisch-didaktischer Unterstützung der Stunde ist (Rückl 2004; 1, 16). Eine Begründung dieser Entscheidung, Tandem in die Stunde einzuführen, liefern die Ergebnisse der Umfrage (Rückl 2004, 11-15), die unter Teilnehmern geführt wurde. Der Fragebogen hat erwiesen, dass vor allem die Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit einem Menschen aus dem Zielsprachenland und das Knüpfen von Freundschaften, also die gesellschaftliche Ebene des Tandems, als positiv interpretiert wurde.

Die Antworten der Schüler suggerieren, dass sie der beiden Sprachen bewusster wurden und auch das Verstehen der Aussagen im kulturellen Hintergrund gelernt haben. Der Weg zu oben genanntem Resultat war aber, so die Befragten, reich an Hindernissen und Problemen. Die bedeutendsten waren die Schwierigkeiten „sich in der Muttersprache klar und einfach auszudrücken und Inhalte zugänglich zu machen oder richtig zu verbessern“ (Rückl 2004, 7). Rückl (2004, 11) verbindet diese Probleme mit dem geringen Bewusstsein der Muttersprache. Auch müssen die Gegenseitigkeit und Engagement der Teilnehmer und Zeitregime die Aufmerksamkeit der Tandemführer beschäftigen.

Nach der Analyse und nach der Evaluation der Ergebnisse des oben beschriebenen Projekts und des von Brammerts und Little kommt man zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Brammerts/ Little formulieren die Bedingungen, unter denen solch ein Projekt erfolgreich und reibungslos verlaufen wird, damit „Tandempartner sich gegenseitig bei ihrem Sprachenlernen unterstützen, ohne auf die Techniken des traditionellen Unterrichtens zurückzugreifen. Um dies zu erreichen, müssen sie fähig sein, ihr eigenes Lernen zu planen, zu überwachen und zu evaluieren, sie müssen wissen, wie sie die Muttersprachlerkompetenzen ihres Partners am besten nutzen können“ (1996, 20). Deswegen kann hier von einer Begrenzung gesprochen werden. Solch ein Lernverfahren wie Lernen im Tandem ist nicht für Anfänger vorgesehen, weil die Teilnehmer zumindest über Grundkenntnisse verfügen sollten, um den Partner verstehen zu können, und sich auch des eigenen Lernprozesses bewusst sein sollten und ihn auch gestalten können.

Die Bedeutung der Verantwortung für das eigene Lernen ist auch deshalb so groß, weil Ziele und Methoden selten für beide Partner gleich sind, denn beide haben in der Regel unterschiedliche Lernerfahrungen und -bedürfnisse und sind andere Lerntypen. Durch das Sprachenlernen im Tandem können die Partner Fähigkeiten zum autonomen Fremdsprachenlernen erwerben und üben. Brammerts/ Little (1996, 4) meinen, dass „je besser die beiden Partner zusammenarbeiten, um ihre eigenen Lernbedürfnisse, aber auch diese vom Lernpartner zu erfüllen, um so größer die Chance ist, dass sie Fähigkeiten entwickeln, die sie in anderen autonomen Lernsituationen wieder einsetzen können“.

Autonomie ist, so möchte ich die Meinung von Brammerts/ Little (1996, 18) zitieren, eine Fähigkeit zur Selbststeuerung, sowohl was den Lerninhalt als auch den Lernprozess anbelangt; und eben durch die Entwicklung von Autonomie werden wir in der Lage sein, das in der Schule erworbene Wissen und Können zu integrieren, um der eigenen Persönlichkeit Ausdruck zu verleihen. Im Fall des Fremdsprachenlernens ist das ein besonders aktuelles Thema, weil das Fremdsprachenlernen und als dessen Resultat das Sprechen der Fremdsprache oft zwei weit voneinander liegende Pole sind.

Wenn wir annehmen, dass das oberste Ziel des Sprachenlernens die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ist, dann werden wir nur dann erfolgreich sein, wenn wir imstande sind, sprachlich autonom und der Situation angemessen zu agieren, was leider selten vorkommt. Man darf auch nicht vergessen, dass die Fremdsprache immer etwas Angeeignetes, etwas Fremdes ist. Damit diese Kompetenz erhalten werden kann, muss sie nach dem Schulabschluss nicht nur ständig geübt, sondern auch erweitert und weiter autonom gelernt werden. Um das zu erreichen, betonen Brammerts/ Little (1996, 19), „muss die Zielsprache so weit wie möglich das Medium sein, mit dem der Lehr- und Lernprozeß gesteuert wird. Nur so kann sich Kompetenz in spontaner mündlicher *face-to-face*-Kommunikation entwickeln. Dies trifft schon auf unsere muttersprachliche Kompetenz zu: wir begegnen ständig neuen Wörtern

und müssen mit neuen Diskursarten umgehen lernen, sind uns aber meistens nicht bewußt, daß Lernen stattfindet“. Diese Möglichkeiten bietet das Tandemlernen.

Ein sehr wichtiger Aspekt der Autonomie ist die Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Sie versetzt die Lernenden in die Lage, mit der Umgebung Kontakt aufzunehmen. Zu ihrer Entwicklung und Evolution ist aber die Integration mit den anderen unentbehrlich, sonst bleibt die Zielsprache in einer gewissen Leere hängen. Lernen im Tandem garantiert den Lernenden Kontinuität des Lernprozesses. Kleppin (in Koster/Duda 1999) bezieht Autonomie „konkret auf die Tandemarbeit. Tandempartner schreiben sich wann und wie sie wollen. Das heißt: Sie entscheiden selbst über Häufigkeit des brieflichen Kontakts, über den Ort, ob zu Hause oder in der Universität. Vor allen Dingen aber schreiben sie die Briefe zu Themen, die sie interessieren. Sie versuchen ihre eigenen Ziele zu realisieren. Das ist das Autonomieprinzip“.

Die bewusste Übernahme der Verantwortlichkeit für den eigenen Lernprozess und seine Ergebnisse ist eben der erste Schritt in Richtung Autonomie. Sprachenlernen im Tandem ist doch autonomes Lernen. Es wird ihm „im Sprachlernprozess ein ähnlicher Platz wie das selbständige Vor- oder Nacharbeiten zu Hause, das Lernen mit fremdsprachigen Zeitungen, Büchern, Radiosendungen, Fernsehsendungen oder Videos, oder das Lernen durch Kommunikation mit Muttersprachlern, etwa bei einem Auslandsaufenthalt oder in einer Brieffreundschaft“ (Brammerts/Little 1996, 2) zugeschrieben. Pasioka/ Krajewski (2002, 20) betonen auch, dass das Vorstellen eigener Kultur von den Tandemteilnehmern Autoreflexion verlangen.

Holstein/ Oomen-Welke (2006) argumentieren das im Vorwort ihres Buches mit folgenden Worten: „Heute wissen wir: Ein größerer Anteil selbst gesteuerter, eigenaktiver Tätigkeiten macht das Lernen effizienter und dauerhafter, auch in Deutsch und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Bei solchen Aktivitäten erweist sich jedoch nicht nur das Fremdsprachenlernen als erfolgreicher, sondern auch Muttersprachler profitieren vom Vergleich ihrer Sprache (hier Deutsch) mit einer anderen Sprache und ebenso von der Reflexion und dem Wissen über die eigene Sprache, denn dies wird ihnen ja im Tandem von Partnern abverlangt“.

Bei Brammerts/ Little (1996, 2) ist ein weiteres Argument, das vom Einsatz des Tandems zeugt, zu finden: „Lernen im Tandem hat mit den genannten anderen Formen außerunterrichtlichen Lernens viel gemeinsam: Es handelt sich zum Beispiel vorwiegend um Lernen durch Kommunikation in der Fremdsprache, und die Effektivität des Lernens ist abhängig von den Kommunikationsstrategien und Lerntechniken, über die der Lerner verfügt“ und die er selbst wählt. In dem Gespräch mit Abel (2002, 10f) gibt Brammerts jedoch zu, dass die Arbeit in eTandem großer Disziplin bedarf und deswegen das autonome Lernen auf jeden Fall betreut werden muss. Man darf aber nicht auf diese Lernart verzichten. „Viel hängt vom Einfallsreichtum und der Phantasie der Lehrer ab und ihrer Fähigkeit, die Tandemprinzipien, Hinweise und Materialien so für ihren Kontext anzupassen, dass Tandem für ihre Schüler zu einer handhabbaren, bedeutsamen, flexiblen und ertragreichen Lernerfahrung wird“ (Brammerts/Kleppin 2001, 179).

Die schulische Realität, vor allem der Zeitmangel, lässt dem Lehrer nur begrenzte Möglichkeiten der intensiven Entwicklung der Sprache bei den Schülern. Deswegen ist es wichtig, dass die heutigen Lerner über solche Lernmethoden wie Tandem verfügen. Als Tandempartner kann der Schüler völlig selbstständig arbeiten. Es besteht hier keine Gefahr, dass er den richtigen Weg verfehlt, denn er kann auf Hilfe eines Experten, des Tandempartners, zählen, an seinem Modell, durch seine Korrekturen lernen. Tandemlernen ist ein musterhaftes Beispiel vom schülerorientierten Lernen und Lehren, weil der Partner dort hilft, wo er gerade gebraucht wird. Er passt sich sprachlich an sein Niveau an und übernimmt auch zum Teil die Aufgaben des schulischen Lehrers, schenkt seine Aufmerksamkeit nur seinem Gesprächspartner und lernt ihn am besten kennen. Deshalb ist es empfehlenswert, dass die Lehrer, die ein Tandemprogramm im Rahmen des Unterrichts koordinieren, im ständigen Kontakt mit den Ausländern bleiben, um Informationen zu wechseln. Auf diese Weise kann jedem Schüler auch in der Schule geholfen werden.

Das Fremdsprachenlernen überschreitet auf diese Weise die Grenzen der schulischen, immer noch oft kaum interessanten Bildung. Die Lernenden brauchen nicht mehr ins Ausland zu reisen, um die Sprache zu benutzen und um die Überzeugung zu gewinnen, dass sie kommunizieren können und dass es Spaß macht. Die Kontakte mit dem Tandempartner wirken stark motivierend auf beide Seiten, weil sie sich nicht nur dessen bewusst sind, dass sie Hilfe bekommen, sondern auch, dass sie Unterstützung für ihren Partner und auch Autorität sein sollen. Das durch Tandemverfahren unterstützte Lernen ist erfolgreicher, die leicht bemerkbaren Fortschritte motivieren zur weiteren Arbeit.

Brammerts/ Little (1996, 8) betonen, dass „Tandemarbeit keine simulierte Kommunikation ist, wie es oft im Fremdsprachenunterricht vorkommt, sondern ein Austausch mit einer realen Person aus dem Zielsprachenland, was die Teilnehmer stimulieren kann“. Die Wissenschaftler zitieren die Aussagen der Teilnehmer, die während der Korrespondenz erfahren haben, dass ihr Partner an ihnen tatsächlich interessiert ist. Sie können dem Partner Fragen stellen und sind neugierig auf seine Antworten. Von besonderem Wert ist die Tatsache, dass die Lernenden die Fremdsprache benutzen, da sie etwas zu sagen haben und es freiwillig machen und nicht, weil sie gezwungen sind, eine Übung im Rahmen der Stunde durchzuführen. Das ist auch aus lernpsychologischen Gründen nicht zu überschätzen. Die Lernenden erfahren, dass sie imstande sind, ihre Gedanken auszudrücken. Sie finden oft in ihrem Tandempartner nicht nur einen Lehrer, der ihnen helfen wird, sondern auch einen Freund, dem sie von ihren Problemen und Freuden berichten können.

Da Lernen im Tandem immer Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen ist, ermöglicht es auch interkulturelles Lernen. Der Lehrer sollte seine Schüler durch Fragestellung auf dem Weg zu besserem Verstehen und richtiger Interpretation fremdsprachlicher Kommunikate unterstützen. Die meisten Informationen über Land und Leute werden aber im Laufe der freien und privaten Kommunikation

erworben und auch länger im Gedächtnis behalten. Besonders, wenn die Partner Freundschaft anknüpfen und die Beziehungen zwischen ihnen nicht rein edukativ sind, erfahren sie viel vom Lebensstil und den Lebensbedingungen, von der Mentalität und Weltanschauung der anderen Nation. Kennzeichnend wäre hier die Aussage eines am deutsch-australischen Tandemkurs teilnehmenden Studenten: „We learned quite a bit about our own language and country, especially how it is seen from the outside“ (Möllering 2002).

Die Profite sind zahlreich und ergeben sich aus zwei Grundprinzipien, nach denen sich die Beziehungen zwischen den Tandempartnern richten. Swietlana Bijatenko-Koloskova (2000) von der Universität Rostov nennt sie: Gegenseitigkeits- und Autonomieprinzip. Damit ist gemeint, dass die beiden Teilnehmer von der Zusammenarbeit profitieren sollten, gleichermaßen ins Lernen und Lehren engagiert sind und auch diese Prozesse unabhängig, selbstständig gestalten. Beim eTandem sind weitere Vorteile zu beachten: der Kontakt ist sehr oft schriftlich, findet per e-Mail oder SMS statt, ist asynchron und versetzt die Lernenden in eine Komfortlage. Sie haben genug Zeit, um ihre Gedanken zu strukturieren, die Aussagen zu prüfen, im Wörterbuch nachzuschlagen. Dies leistet einen großen Beitrag im Abbauen der Ängste, was fast jedem Lerner nicht fremd ist.

An dieser Stelle möchte ich an einige Vorteile erinnern, die sich aus den Forschungen ergeben und die das Sprachenlernen im Tandem über das Internet haben kann:

- „Der Tandempartner ist Muttersprachler in der Zielsprache und daher nicht nur gut vertraut mit dieser Sprache, sondern auch mit ihrer Kultur.
- Die Tandempartner können über Dinge kommunizieren, die wirklich in ihrem beiderseitigen Interesse liegen, und so die Unnatürlichkeit vermeiden, die oft die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht charakterisiert.
- Jeder der Tandempartner kann selbstständig oder in Absprache mit dem anderen Partner seine eigenen Lernziele, Lernmethoden und Arbeitsbedingungen bestimmen.
- Die Beziehung zwischen den Tandempartnern basiert darauf, dass jeder von ihnen die Sprache des anderen lernen will; beide werden daher mit Einfühlungsvermögen und Geduld auf die Versuche des anderen Partners reagieren, die Zielsprache zu verwenden.
- Wenn nötig, können die Partner ihre eigene Sprache verwenden, um Probleme zu klären und Schwierigkeiten zu überwinden“ (Brammers/Little 1996, 21).
- „Sie trainieren ihre sprachlichen Fertigkeiten dadurch, dass sie beide Partnersprachen nicht nur zu ihrem Kommunikationsmedium machen, sondern sie gleichzeitig auch zu ihrem Kommunikationsgegenstand (Lernen aus Korrekturen, Erklärungen usw.) erheben.
- Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen ist für das Individuum und die Gesellschaft wünschenswert. Bei der Begründung spielen verschiedene Aspekte eine Rolle: Diese Fähigkeit bietet dem Individuum die Möglichkeit,

den aktuellen eigenen Lebensinteressen entsprechend zu lernen" (Brammerts 2006, 1).

- „Da er ihre Sprache lernt, können sie auch ihre Muttersprache sinnvoll einsetzen: Nicht nur für Fragen und Erklärungen und dann, wenn der Partner von ihnen lernt, sondern z.B. auch dann, wenn sie selbst etwas in der Fremdsprache ausdrücken wollen und noch nicht wissen wie. Sie können es in der Muttersprache sagen und den Partner fragen, wie er das in seiner Sprache gesagt hätte - beide lernen bei diesem Verfahren" (Brammerts 2006, 3).

Ich hoffe, dass die oben erwähnten Beispiele und Argumente darauf hinweisen, dass die Idee des Tandemlernens verbreitet werden soll und dass sie die Aufmerksamkeit der Lehrer verdient. Diese Beispiele bestätigen die Hypothese, dass Lernen im Tandem fast nur an Universitäten stattfindet.

Die Formulierung der Methoden und der praktischen Richtlinien, die die künftigen Lehrer befähigen würden, solche Tandemprojekte zu organisieren und zu leiten wurde zur Hauptsache. Es fehlt den Lehrern an dem Wissen, wie man Tandemlernen in die Stunde einflechten soll, und es fehlt auch an solchen Inhalten in den Lehrprogrammen für Studenten. Gute Vorbereitung der Lehrer auf die Arbeit mit den modernen Medien muss zu einem integralen Bestandteil dieser Programme werden. Man sollte auch die Lehrer der sog. „älteren Generation“ damit vertraut machen und im Laufe von Schulungen, Werkstätten, die von den regionalen Lehrerschulungszentren vorbereitet werden können, die Ideen der Tandemarbeit und ihre Vorteile vorstellen.

Das Hindernis auf dem Weg zum Erfolg sind auch die Lehrprogramme für Schulen, nach denen alle Lehrwerke erarbeitet werden. Sie bieten keinen Platz für das Lernen im Tandem an und vernachlässigen auch die interkulturellen Aspekte. Die beste Lösung wäre natürlich neue Lehrprogramme und Lehrwerke. Es ist aber ein langfristiges Ziel, das sowohl viele finanzielle Mittel benötigt als auch mit vielen Formalitäten verbunden ist. Obwohl darauf nicht verzichtet werden darf, möchte ich Ihnen andere Maßnahmen zur Erwägung vorschlagen. Es sollte, meiner Meinung nach, ein Supplement zum geltenden Programm ausgearbeitet werden. Es würde die gewählten Themen durch Aufgaben und Fragen, die im Tandem gelöst werden sollten, erweitern. Man könnte dadurch eventuelle Fehler vermeiden und auch den Schwerpunkt der Edukation von grammatischen Inhalten zu den kommunikativen und interkulturellen Inhalten verschieben.

Bibliographie:

Abel, Andrea (2002): *Es bedarf einer großen Disziplin - eTandem: über die neue Form des Sprachlernens auf Distanz berichtet deren Mitbegründer Helmut Brammerts*. In: *Academia* 30. S. 10-11 <http://www.eurac.edu/websites/eurac/academia/30/academia30.pdf> (Stand:30.11.2005/21.00).

- Asmus, Britte/ Pors, Harald (2003): Das e-Tandem-Projekt Meine Stadt/ Min by – ein Erfahrungsbericht. www.slf.rub.de/reports/1/index.html (Stand: 04.12.2005/20.00).
- Bijatenko-Koloskova, Svetlana (2000): Die russische Version des Internationalen E-Mail Tandem-Netzwerks. Sprachenlernen über das Internet. http://www.goethe.de/oe/mos/medkon/data/data_www/section/section1/SPEAK26/1_S26P.PDF (Stand: 01.12.2005/20:05).
- Brammerts, Helmut/ Little, David (1996): Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/org/brochdeu. (Stand: 29.11.2005/17:46).
- Brammerts, Helmut (2001): eTandem – Hinweise für Ferndsprachenlehrer. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etlehrer-de.html> (Stand: 29.11.2005/ 17:20).
- Brammerts, Helmut/ Kleppin, Karin (2001): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen.
- Brammerts, Helmut (2006): *Tandemberatung*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. www.ualberta.ca/~german/ejournal/Brammerts1.htm (Stand:07.05.2006/18.00).
- Ha, Suguen (2004): Eine Untersuchung über Möglichkeiten einer Zusammenarbeit per Internet zwischen koreanischen und deutschen Universitäten im Fach Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Suguenha7.htm> (Stand: 12.10.2005/ 15.44).
- Holstein, Silke/ Oomen-Welke, Ingelore (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen in Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Paare. Freiburg.
- Koster, Claudia/ Duda, Petra (1999): *Fremdsprachenlernen im E-Mail-Tandem*. In: Punkt de 10. http://punktde.ruhr-uni-bochum.de/a_archiv/index.html (Stand: 29.09.2005/ 16.35).
- Möllering, Martina (2002): Email Tandem in Teaching German as a Foreign Language: First Experiences. <http://www.cfl.mq.edu.au/celebrate/pdf/papers/mollering1.pdf> (Stand: 12.10.2005/ 16:20).
- Pasieka, Małgorzata/ Krajewski, Grzegorz (2002): *Stacjonarny tandem językowy – o rozwijaniu kompetencji międzykulturowe*. In: Języki Obce w Szkole 232/3. S.16-22.
- Pasieka, Małgorzata/ Krajewski, Grzegorz/ Klingborn, Susanne (2003): Tandem językowy, Teoria i praktyka na przykładzie polsko – niemieckim. Wrocław.
- Rüeckl, Michaela (2004): Fertigkeitsorientiertes und interkulturelles Sprachlernen mit eTandem ist auch bei jungen Lerner einfach und effizient. Ein Praxisbeispiel aus dem Schulalltag am Liceo Tron/ Schio (Vicenza/Italien) und an der Bundeshandelsakademie Oberndorf (Salzburg/Österreich www.slf.ruhr-uni-bochum.de/reports/2/Michaela_Rueckl_Tandemlernen_im_Schulunterricht.pdf (Stand: 12.10.2005/16.20).
- Stoephasius, Jutta (2004): Sprachenlernen im Tandem an der Nanjing Universität, VII International Tandem Congress in the Internet. http://www.tandem-f.org/pages/dephez34_002e.htm (Stand: 27.01.2006/13.15).
- Yang-Gyun, Chung/ Graves, Barbara/ Wesche, Mari/ Barfurth, Marion (2005): *Computer-Mediated Communication in Korean-English Chat Rooms: Tandem Learning in an International Languages Program*. In: The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes 62/1. S. 49-86.

Einsatz von Fachtexten im Unterricht.
Rechtssprache, Sprache der Medien...

Instrumentalisierung von (Fach)Texten in der Ausbildung von (Fach)Übersetzern und (Fach)Dolmetschern – Grundannahmen

1. Einführung

Gegenwärtig wird, insbesondere von Seiten der Linguistik, die besondere Rolle von Fachsprachen in der modernen Welt stark hervorgehoben. Es wird auf die sich schnell vollziehende fachsprachliche Globalisierung, aber zugleich auch auf die fachsprachliche Spezialisierung menschlicher Lebensbereiche hingewiesen und damit auch auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Beschreibung von Fachsprachen und fachsprachlicher Kommunikation. Formuliert werden auch Überlegungen zu Möglichkeiten einer linguistischen „Steuerung“ der Entwicklung von Fachsprachen (s. F. Grucza 2002, 2004).

In der Translorik werden schon seit langem zahlreiche Untersuchungen zur Erforschung der Entwicklung von (Fach)Translationskompetenz betrieben. Weniger intensiv wurde jedoch eine systematische Diskussion um die Prinzipien der Entwicklung von didaktisch optimierten Lehrmaterialien geführt. Dies wird darin deutlich, dass in der einschlägigen Fachliteratur im Mittelpunkt der Diskussion in der Regel fast ausschließlich Fragen des „wie“ und nicht „womit“ stehen.

Es ist zwar hier nicht der Ort, die Ursachen dieses Umstandes bzw. Zustandes eingehend zu analysieren, wichtig scheint mir jedoch, mindestens die wichtigsten zu nennen. Meines Erachtens resultieren sie vornehmlich aus bestimmten Ansichten zu Fachsprachen, zu Fachtexten und zur Translationsdidaktik, die in einigen quasi-wissenschaftlich formulierten Aussagen geäußert wurden. Dies sind:

1. Fachsprachen werden oft mit Terminologien (Fachwortschätzen) gleichgesetzt, *ergo* Fachübersetzen und -dolmetschen heißt Terminologien übersetzen, *ergo* Fachsprachen-Übersetzer und -Dolmetscher sollen Terminologien lernen.
2. Fachsprachen werden oft mit Fachwissen gleichgesetzt, *ergo* Fachsprachen-Übersetzer und -Dolmetscher brauchen, wenn überhaupt, nur eine fachliche und nicht eine fachsprachliche Ausbildung.

3. In einem Translationsunterricht dürfen nur Originaltexte verwendet werden, weil nur in solchen Texten fachsprachliche und fachliche Korrektheit gesichert wird, und weil der Lerner gleich mit einer „richtigen“ Übersetzungsrealität konfrontiert werden muss.

Nicht zuletzt Aussagen dieser Art bieten Argumente für die Wiederaufnahme einer systematischen Diskussion über die theoretischen Grundlagen einer didaktischen Instrumentalisierung von Lehrmaterialien für den Translationsunterricht.

Die folgenden Überlegungen sollen einen kleinen Beitrag dazu leisten, indem der Versuch unternommen wird, die theoretischen Voraussetzungen für die Instrumentalisierung von Texten für die Ausbildung von Fach-Übersetzern und -Dolmetschern (d.h. Übersetzern und Dolmetschern von Fachtexten) zu charakterisieren. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Annahme, dass eine systematische Entwicklung der Fachtext-Translationskompetenz auf einer didaktisch orientierten Instrumentalisierung von Übungsfachtexten beruht.

Diese Annahme betrifft nicht nur die Entwicklung einer Fachtext-Translationskompetenz, sondern im Prinzip jede spezielle Art der Translationskompetenz. Aus diesem Grunde und zur besonderen Hervorhebung dieser Tatsache habe ich im Titel meines Beitrags das Wort „Fach“ in Klammern gesetzt.

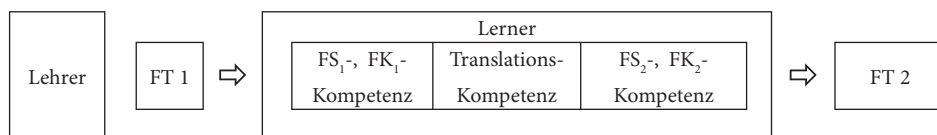
Eine ausführliche Besprechung aller Kriterien der didaktischen Instrumentalisierung von Übungstexten würde über den Rahmen des Beitrags hinausgehen. Deswegen werde ich mich hier auf eine nur kurze Charakteristik dieser Problematik beschränken und sie im Rahmen des Modells der Translationsdidaktik zu erläutern versuchen.

Vorab eine kurze terminologische Erläuterung: Die folgenden Ausführungen beziehen sich im gleichen Maße auf Fragen der Didaktik der Fachtextübersetzung wie auf Fragen der Didaktik des Fachtextdolmetschens. Aus diesem Grund habe ich für beide Bereiche die Bezeichnung „Fachtext-Translationsdidaktik“ und ihre Kurzform „Translationsdidaktik“ gewählt. Meines Erachtens sind Kriterien der Instrumentalisierung von Übungstexten prinzipiell im gleichen Maße sowohl auf die Ausbildung von Übersetzern als auch auf die Ausbildung von Dolmetschern anwendbar. Eine programmierte Entwicklung sowohl der Übersetzer-Kompetenz als auch der Dolmetscher-Kompetenz unterliegt denselben methodischen Prinzipien – ungeachtet der Unterschiede in den Einzelheiten zwischen der Übersetzer- und der Dolmetscher-Kompetenz und der daraus resultierenden Unterschiede in konkreten Unterrichtsmethoden.

2. Modell der (Fachtext-)Translationsdidaktik

Bevor Aussagen über die Instrumentalisierung von Fachtexten für die Zwecke der Translationsdidaktik formuliert werden können, müssen sowohl die Konstituenten

der Translationsdidaktik als auch die Relationen zwischen ihnen näher bestimmt werden. Die primären konstitutiven Elemente jeder Fachtext-Translationsdidaktik können am folgenden Modell dargestellt werden (in Anlehnung an F. Grucza 1978, 1981):



Schema 1

Zu den grundlegenden Elementen jeder Translationsdidaktik, so auch der Fachtext-Translationsdidaktik, gehören der Lerner, der Lehrer, Fachtext 1 (FT1) und Text 2 (FT2). Dabei ist die Translationskompetenz des Lerners das zentrale Element jeder Translationsdidaktik. Sie kann im engeren wie auch im weiteren Sinne aufgefasst werden, wobei die Vorgehensweise bei einer solchen Klassifikation relativ ist. Meines Erachtens können zu der Fachtext-Translationskompetenz auf jeden Fall folgende Fähigkeiten gerechnet werden (vgl. Kielar 1986, 1988, 2003; s. auch F. Grucza 1981, 1986; Marchwiński 1993):

1. die bilinguale Fähigkeit im Bereich der FS1 (Fachsprache 1) und FS2 (Fachsprache 2),
2. die interkulturelle Fähigkeit im Bereich der FK1 (Fachkultur 1) und FK2 (Fachkultur 2),
3. die Fähigkeit, von FS1 zu FS2 zu wechseln, um im FT2 (Translat) denselben informativen Inhalt auszudrücken, wie er im FT1 (Original) vom Sender ausgedrückt wurde,
4. die Fähigkeit von FS1 / FK1 zu FS2 / FK2 zu wechseln, um durch Text 2 denselben illokutiven Wert auszudrücken, wie er durch Text 1 ausgedrückt wurde,
5. die Fähigkeit, FT 2 in einer zu FT 1 analogen Struktur und Form zu formulieren.

Wie gesagt steht eine weitere Differenzierung und Klassifizierung von spezifischen „Bestands“-Fähigkeiten der Translationskompetenz noch zur Diskussion.

Jede Art der Translationskompetenz, so auch die Fachtext-Translationskompetenz, kann in einem didaktisierten Prozess nur durch entsprechende Text-Translation geübt werden, die vom Lehrer initiiert und überwacht wird. Dabei wird die Art des Textes sowohl von konkreten Merkmalen der jeweiligen Translationskompetenz als auch von dem jeweiligen Entwicklungsstand dieser Kompetenz determiniert.

Der Einfachheit halber verwende ich in diesem Modell die Bezeichnung „Text“ als eine Art übergeordneter Terminus, und zwar sowohl für den „geschriebenen

Text“ als auch den „gesprochenen Text“ gleichermaßen. Aus didaktischer Sicht ist es legitim, das (mindestens) geschriebene Gespräch als (einen) Text aufzufassen. Ob dabei das ganze Gespräch als (eine) Text-Ganzheit oder als eine Summe der von den Interaktionspartnern produzierten Einzeltexte (vgl. Hausenblas 1977) betrachtet wird, ist für die weiteren Überlegungen grundsätzlich zweitrangig.

Damit will ich auf keinen Fall den geschriebenen Text mit dem gesprochenen Gesprächs-Text (d.h. dem Gespräch schlechthin) und den Terminus *Text* mit dem des *Gesprächs* gleichsetzen. Die Basiskategorien *Text*, *Gespräch*, *Dialog*, *Konversation* weisen durchaus auf unterschiedliche Forschungsgegenstände und methodologische Ansätze in der Gesprächsanalyse und Textlinguistik hin (ausführlicher dazu s. Weigand 1994, Scherner 1996, S. Grucza 2005a).

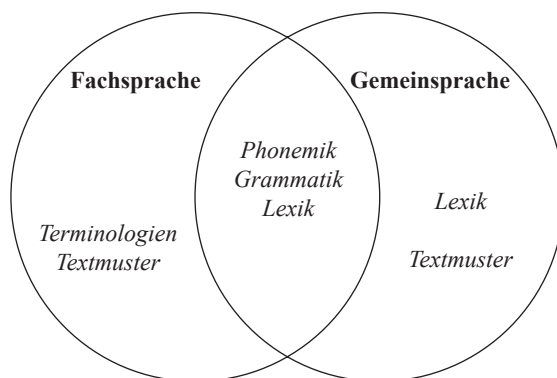
Es wurde bereits festgestellt, dass die Translationskompetenz des Lernalers das zentrale Element jeder Translationsdidaktik ist. Auf Grund dieser Tatsache werden konkrete Fragen deutlich, die für die eine weitere Diskussion um die translationsdidaktische Instrumentalisierung von Fachtexten vordergründig sind. Sie lauten: Wie ist der Bezug (a) der fachsprachlichen Kompetenzen FS1, FS2, (b) der fachkulturellen (und zugleich fachinterkulturellen) Kompetenzen FK1, FK2, und (c) der Fachtexte FT1, FT2 zu der Translationskompetenz? Die in (a)-(c) gesuchten Relationen lassen sich erst dann sinnvoll beschreiben, wenn die durch die Bezeichnungen „Fachsprache“, „Fachkultur“, „fachliche Interkulturalität“, „Fachtext“, ausgedrückten Sachverhalte ausreichend erklärt werden. Im Folgenden wird nur eine Skizze meines Vorschlags dazu präsentiert (ausführlicher dazu s. S. Grucza 2004a).

2.1. Zu Fachsprache

Unabhängig davon, ob die Translationskompetenz im weiteren oder im engeren Sinne aufgefasst wird, bleibt die fachsprachliche Kompetenz im Bereich der FS1 und FS2 ihr Nukleus. Dabei soll Fachsprache im Kontext der hier geführten Diskussion zuerst als die konkrete Fachsprache eines konkreten Menschen, also als sein Fachidiolekt verstanden werden. In dieser Bedeutung werde ich auch im Folgenden die Bezeichnung „Fachsprache“ verwenden. Analog dazu werde ich auch die Bezeichnung „Gemeinsprache“ im Sinne einer konkreten Gemeinsprache (Alltagssprache) eines konkreten Menschen, d.h. im Sinne seines Gemeinidialektes, gebrauchen. Die Relation zwischen den Fachsprachen (Fachidioleten) und der Gemeinsprache (dem Gemeinidialekt) kann unter ontologischem sowie unter funktionalem Gesichtspunkt betrachtet werden.

Unter ontologischem Gesichtspunkt sind Fachsprachen gegenüber der jeweiligen Gemeinsprache keine autonomen, d.h. keine „vollständigen“ Sprachen (s. F. Grucza 1983, 1993). So gesehen ist jede Fachsprache mehr oder weniger mit der Gemeinsprache verbunden und zwar so, dass die Menge der Fachsprachenkomponenten und die Menge der Gemeinsprachenkomponenten sich überschneiden, d.h. einen logischen Mengendurchschnitt bilden. Vor allem aber Fachsprachen-Phonemik und

Fachsprachen-Grammatik decken sich in der Regel fast vollständig mit der Phonemik und Grammatik der entsprechenden Gemeinsprache. Dafür überschneiden sich die Lexik-Komponenten der Fachsprachen und der Gemeinsprache nur zum Teil – je nach Art der Fachsprache im unterschiedlichen Grade. Beide, die Fachsprachen und die Gemeinsprache, haben auch „eigene“ Textmuster-Komponenten. Die Terminologie-Komponenten sind demgegenüber nur für Fachsprachen charakteristisch. Dies lässt sich folgenderweise veranschaulichen:



Schema 2

Unter funktionalem Gesichtspunkt müssen Fachsprachen gegenüber der jeweiligen Gemeinsprache als autonome, d.h. „vollständige“, Sprachen aufgefasst werden, sie sind keine Varianten bzw. Varietäten der jeweiligen Gemeinsprachen. Jede (konkrete) Fachsprache dient nämlich einer fachlichen Kommunikation. Dabei wird immer nur über einen konkreten Ausschnitt der Wirklichkeit kommuniziert. Es ist nicht möglich, eine Fachkommunikation mit dem gleichen fachlichen Wert sowohl in der jeweiligen Fachsprache als auch in der Gemeinsprache durchzuführen. Ein Fachtext, der in einer bestimmten Fachsprache formuliert wurde (z.B. ein linguistischer Beitrag), lässt sich nicht mit Hilfe einer Gemeinsprache in einen „Gemeintext“ übersetzen, so dass der fachliche Wert bei beiden Texten äquivalent bleibt.

Unter funktionalem Gesichtspunkt sollen auch die jeweiligen Fachsprachen untereinander als autonome, d.h. „vollständige“, Sprachen aufgefasst werden. Es ist nämlich nicht möglich, in zwei verschiedenen Fachsprachen Aussagen über ein und denselben Ausschnitt der Wirklichkeit zu treffen: Linguistische Texte können nicht sowohl in der Linguistik-Fachsprache als auch in der Rechts-Fachsprache formuliert werden, ergo Linguistik-Texte lassen sich nicht in Rechts-Texte übersetzen.

2.2. Zu Fach-Interkulturalität

Verallgemeinernd muss über den Stand sowohl der Interkulturalitäts- als auch der Intrakulturalitäts-Analysen in der Fachsprachenforschung festgestellt werden, dass zwar schon einige interessante Ergebnisse dieser Analysen vorliegen, die Entwicklung der Forschung auf diesem Gebiet jedoch noch in den Kinderschuhen steckt.

Die bisherigen Untersuchungen zur Interkulturalität wurden in der Fachsprachenforschung in Polen unter dem Namen „badania kontrastywne/konfrontatywne nad językami specjalistycznymi“ (vgl. u. a. Szubert 2001, Kątny 2001, Kaniuka 2001, Frączek 2001, Prokopczuk 2001, Zawadzka 2002) und im deutschsprachigen Raum vorwiegend unter dem Namen „kontrastive Fachsprachenforschung“, im besonderen unter dem Namen „intertextuelle Analysen“ durchgeführt (vgl. u. a. Boelcke/Thiele 1988, Trumpp 1988, Sachtleber 1993, Schröder 1993, Oldenburg 1995, Adamzik 1998, 1999, und die Beiträge in Baumann/Kalverkämper 1992, Pöll 1993, Fix/Habscheid/Klein 2001).

Wissenschaftlich weitgehend unberührt bleibt wahrscheinlich aus diesem Grund auch die Frage nach dem Stellenwert der fachlichen Intra- und Interkulturalität im Translationsprozess. Hierbei lassen sich für weitere Untersuchungen zuerst folgende Annahmen machen:

- i. Das Wissen, wie Mitglieder einer Fach-Gemeinschaft miteinander kommunizieren, stellt fundamentales Wissen über die Kommunikationskultur dieser Gemeinschaft dar.
- ii. Das Besondere an der Fachkommunikation ist ihre intrakulturelle und interkulturelle Dimension sowie die Bezüge der beiden Dimensionen zueinander.
- iii. Unter Intrakulturalität fachsprachlicher Kommunikation können Eigenschaften verstanden werden, die sich in den verschiedenen Fachsprachengemeinschaften innerhalb der jeweiligen Ethno-Sprachgemeinschaft als ähnliche/unterschiedliche Kommunikationsstile und Interaktionsmuster darstellen.
- iv. Unter Interkulturalität fachsprachlicher Kommunikation können Eigenschaften verstanden werden, die sich in den parallelen Fach-Gemeinschaften innerhalb von zwei oder mehreren Ethno-Sprachgemeinschaften als ähnliche/unterschiedliche Kommunikationsstile und Interaktionsmuster darstellen.
- v. Im Detail können sich sowohl intra- als auch interkulturelle Eigenschaften auf folgende Ebenen beziehen:
 - a. die informationelle Ebene: ob Fachwissen, welches Fachwissen und im welchen Umfang Fachwissen in den jeweiligen Fach-Gemeinschaften vermittelt wird [Beispiel: Grad der Öffentlichkeit der Fachkommunikation],
 - b. die kognitive Ebene: Art und Weise der kognitiven Strukturierung von Fachinhalten in den jeweiligen Fach-Gemeinschaften [Beispiel: chronologisch, systematisch],
 - c. die mediale Ebene: die Art des Mediums, durch das Fachwissen in den jeweiligen Fach-Gemeinschaften vermittelt wird [Beispiel: mündlich, schriftlich; Bild, Text],
 - d. die situationelle Ebene: die Situationsarten, in denen Fachkommunikation in den jeweiligen Fach-Gemeinschaften zustande kommt [Beispiel: Vorlesung, Konferenz, Vertrauensgespräche, Geheimkommunikation],

- e. die textuelle Ebene (Vertextungsebene): die Art von Textsorten/Textmustern und deren Stilen, mit denen Fachwissen in den jeweiligen Fach-Gemeinschaften vertextet wird [Beispiel: wissenschaftliche Abhandlung, Beschreibung, Datensammlung],
- f. die dialogische Ebene: die Art der in den jeweiligen Fach-Gemeinschaften verwendeten Dialogformen [Beispiel: direktes, indirektes Sprechen],
- g. die soziale Ebene: die Art der sozialen Relationen, die in der Fachkommunikation in den jeweiligen Fach-Gemeinschaften aufgebaut werden können [Beispiel: Hierarchien, *Du*-, *Sie*-Form].

2.3. Zur Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit von Texten

Das grundlegende Prinzip der Unterscheidung zwischen Fachtexten und Nicht-Fachtexten liegt in der Genese von Fachtexten: Fachtexte sind Texte, die von Fachleuten formuliert wurden, mit dem Zweck einer konkreten Wissensvermittlung. In der Diskussion um die primären Merkmale von Fachtexten muss prinzipiell zwischen der *Fachlichkeit der Texte*, d.h. der Fachlichkeit auf der Inhaltsebene, und der *Fachsprachlichkeit von Texten*, d.h. der Fachlichkeit auf der Ausdrucksebene unterschieden werden. Die primären Kriterien der Unterscheidung zwischen Fachtexten und Nicht-Fachtexten liegen in dem Bereich der informativen Fachlichkeit, der *Fachlichkeit*, d.h. im Bereich des Fachwissens, das mit Fachtexten ausgedrückt wird. Diese *Fachlichkeit* hat einen graduellen Charakter.

Jeder konkrete Fachtext wird von einem konkreten Fachmann (a) in seiner Fachsprache (d.h. seinem Fachidiolekt) (b) zum Ausdruck einer bestimmten Fachinformation formuliert. Die elementaren Exponenten seiner Fachkenntnis, d.h. Termini, sind Elemente seiner Fachsprache. Daraus wird ersichtlich, dass der primäre Exponent der *Fachlichkeit* eines Fachtextes seine terminologische Intensität ist. Termini sind fachtextkonstituierende Elemente, weil sie die konzeptuelle Struktur des Fachtextes bestimmen (ausführlich dazu Lukszyn/Zmarzer 2001: 47). Die terminologische Intensität eines Fachtextes, seine „Terminologisierung“ kann als eine bestimmte Art der Fachsprachlichkeit von Texten aufgefasst werden. Somit hat die Terminologisierung einen graduellen Charakter. Die Fachlichkeit von Texten ist sowohl quantitativ als auch qualitativ an der Terminologisierung messbar (vgl. Arntz/Edyam 1993). Jede qualitative Messmethode setzt mindestens ein quantitatives Urteil voraus – in jedem Fall müssen Termini zuerst als solche markiert werden.

3. Primat der didaktischen Adäquatheit

Texte spielen bei der Entwicklung der Translationskompetenz eine zentrale Rolle, weil die Translationskompetenz nur auf der Basis von Texten entwickelt werden kann. Mit anderen Worten: Sie sind das Mittel zum Zweck. Wie bereits erläutert, wird hier unter Translationskompetenz sowohl die (rein) sprachliche als auch die

interaktionelle (kommunikative) Kompetenz sowie die bi- bzw. interkulturelle Kompetenz verstanden. Diese Fähigkeiten ermöglichen dem Übersetzer/Dolmetscher, in den jeweiligen Kommunikationsereignissen die Sprecher-Hörer-Rolle einzunehmen und durch Sprachhandlungen in dem jeweiligen kulturellen Kontext entsprechend interaktionell zu agieren.

Die Auffassung, dass Texte bei der Entwicklung der Translationskompetenz eine zentrale Rolle spielen, wird in der Translationsdidaktik nicht in Frage gestellt. Umstritten ist jedoch, nach welchen Kriterien Texte für den Translationsunterricht ausgesucht und bzw. präpariert sollen und, ob sie überhaupt präpariert werden dürfen. Die Diskussion um die didaktisch angemessene Erstellung von Lehrmaterialien für den Translationsunterricht beginnt mit der Frage nach dem „authentischen Text“.

Die Beiträge zu dieser kontrovers geführten Diskussion um die Authentizität von Texten sind sowohl theoretischer als auch praktischer Natur, da konkrete Standpunkte dazu aus dem Einsatz der jeweiligen Texte im Unterricht herangezogen werden müssen. Diese Diskussion wurde übrigens sehr intensiv auch in der Fremdsprachendidaktik, Fremdsprachenmethodik, Sprachlehrforschung und Glottodidaktik geführt.

Im Mittelpunkt der in der Übersetzungswissenschaft (ähnlich wie in der Glottodidaktik) geführten Diskussion steht die Frage, ob im Translationsunterricht nur authentische Texte verwendet werden können. Mit anderen Worten, ob nur authentische Texte ein didaktisches Potential, eine didaktische Relevanz haben können. Im Allgemeinen lassen sich die Antworten auf diese Frage in zwei Gruppen aufteilen. Zur ersten gehören diejenigen Antworten, in denen ein Authentizitätspostulat formuliert wird, d.h. der Standpunkt vertreten wird, dass in einem Translationsunterricht nur authentische Texte verwendet werden können.

Zur zweiten Gruppe zählen Antworten, in denen eine relativistische Auffassung von didaktischen Texten vertreten wird. Diese lässt sich folgenderweise kurz charakterisieren (s. auch S. Grucza 1998, 1999, 2005b). Die besondere Funktion, die Texte bei der Entwicklung der Translationskompetenz beim Lerner ausüben, nenne ich ihre „didaktische Funktion“. Diejenigen Texte, die diese Funktion erfüllen, nenne ich dann „didaktische Texte“. Zu didaktischen Texten gehören demnach alle möglichen Texte, die den Zweck der Entwicklung der Translationskompetenz erfüllen. Dazu rechne ich sowohl Texte, die primär für den Translationsunterricht geschrieben wurden, als auch Texte, die übernommen oder adaptiert wurden. Dabei handelt es sich um Texte, die sowohl in der FS1 als auch der FS2 verfasst worden sind.

Die Ausdehnung des Terminus „didaktischer Text“ auf alle in einem Translationsunterricht verwendeten Texte bedeutet keinesfalls eine qualitative Gleichstellung dieser Texte untereinander. Die in einem Translationsunterricht verwendeten Texte können unterschiedliche didaktische Relevanz haben. Der *didaktische Text* hat somit einen graduellen Charakter. Dabei hängt der Grad der didaktischen Relevanz eines Textes nicht nur von seinen immanenten Eigenschaften, sondern auch vom Zeitpunkt seiner Einbettung in den Unterrichtsprozess, d.h. von der Lehrmaterialien-Progression ab.

Die Entwicklung der Translationskompetenz, insbesondere der Fachtranslationskompetenz, hat einen graduellen Verlauf „vom Einfachen zum Komplexen“. Dies bedeutet, dass zunächst die Translation von einfachen fachsprachlich-kommunikativen Mustern geübt werden soll, die für bestimmte Klassen von konkreten Fachkommunikationsereignissen stehen. Für den Erwerb dieser Muster braucht der Lerner Beispiele echter Kommunikationsereignisse und Sprachhandlungen. Solche Beispiele werden ihm durch exemplarische, kommunikativ adäquate Fachtexte an die Hand gegeben. Naturgemäß müssen hier auch instrumentalisierte (für diesen Zweck neu geschriebene bzw. veränderte) Texte angewandt werden.

Die entscheidende Frage ist dabei, welche Eigenschaften von Texten instrumentalisiert werden können und wie sich die Instrumentalisierung auf die fachliche Adäquatheit des Textes auswirkt. Im Prinzip handelt es sich hier um Sprachlichkeit, Fachsprachlichkeit und Fachlichkeit. Setzt man jedoch voraus, dass die notwendige Grundlage der Translationsdidaktik eine hohe Sprachkompetenz im Bereich der S2 ist, bleiben nur Fachsprachlichkeit und Fachlichkeit, die der Instrumentalisierung unterliegen könnten.

Was die Auswirkung der Instrumentalisierung der Fachsprachlichkeit oder der Fachlichkeit auf die fachliche Adäquatheit des Textes anbelangt, so muss man sagen, dass mit der Instrumentalisierung immer ein bestimmter Teil der Fachlichkeit „verloren geht“. Mit der Zunahme der Instrumentalisierung nimmt die Fachlichkeit ab. Jeder konkrete Fachtext wird von einem konkreten Fachmann zum Ausdruck einer bestimmten Fachinformation formuliert. Dabei wird immer nur über einen konkreten Ausschnitt der Wirklichkeit informiert. Es ist nicht möglich, eine bestimmte Fachinformation, die in einem bestimmten Fachtext ausgedrückt wurde, in einem „weniger fachlichen“ Fachtext auszudrücken. Ein „weniger fachlicher Fachtext“ übermittel auch immer weniger an Fachinformation. Dass nicht immer das volle Quantum an Fachinformation übermittel werden muss ist eine andere Sache (s. dazu ausführlicher F. Grucza 2005).

Der springende Punkt bei der Frage nach der Möglichkeit einer didaktischen Instrumentalisierung von Fachtexten ist der, dass es bei der Translationsdidaktik in erster Linie nicht um die Erhaltung der Fachsprachlichkeit und der Fachlichkeit von Texten geht, sondern um die Entwicklung der Translationskompetenz. Mit anderen Worten: Es geht dabei nicht um *fachliche Adäquatheit*, sondern um *didaktische Adäquatheit*.

4. Zusammenfassung

Eine ausführliche Beschreibung theoretischer Voraussetzungen für die Instrumentalisierung von Texten zur Ausbildung von Fach-Übersetzern und Dolmetschern erfordert noch weitere Untersuchungen. Bei dem gegenwärtigen Stand der Forschung können jedoch schon einige wichtige Thesen formuliert werden. Diese sind:

- i. Die didaktische Relevanz von Translations-Übungstexten kann nicht einfach anhand ihrer *Authentizität* bzw. *Originalität* bewertet werden.
- ii. Didaktisch relevant sind nicht nur Originaltexte, sondern auch instrumentalisierte Texte.
- iii. Die didaktische Instrumentalisierung ist graduell.
- iv. Die *didaktische Adäquatheit* ist der *fachlichen Adäquatheit* übergeordnet.
- v. Die Instrumentalisierung eines didaktischen (Fach)Textes bedeutet: (1) die Auswahl eines Textes in Bezug auf bestimmte festgelegte Sprach-, Terminologie- oder Text-Eigenschaften, d.h. die Auswahl an bestimmter *Fachsprachlichkeit* und/oder *Fachlichkeit* eines konkreten Textes, (2) die Änderung bestimmter festgelegter Sprach-, Terminologie- oder Text-Eigenschaften, d.h. Änderung der *Fachsprachlichkeit* und/oder *Fachlichkeit* eines konkreten Textes, (3) die Konstruktion eines neuen Textes unter Bezugnahme auf festgelegte Sprach-, Terminologie- oder Text-Eigenschaften, d.h. unter Bezugnahme auf eine bestimmte *Fachsprachlichkeit* und/oder *Fachlichkeit* des Textes.
- vi. Die Instrumentalisierung von Übungs-Texten darf nicht nur mit Blick auf die eigene Translationserfahrung des Lehrers durchgeführt werden, sondern muss auch unter Bezugnahme auf fachtextlinguistische Forschungsergebnisse erfolgen.
- vii. Die Translationsdidaktik bedient sich der durch die Fachtextlinguistik erstellten Fach-Handlungsmuster und Fach-Handlungsfähigkeiten und erstellt unter dem Gesichtspunkt der translationsdidaktischen Relevanz konkrete, an diese Muster angepasste Texte.

5. Bibliografie

- Adamzik, K. (1998): *Intertextualität in der wissenschaftlichen Kommunikation*. In: Strässler, J. (Hrsg.): *Tendenzen europäischer Linguistik. Akten des 31. Linguistischen Kolloquiums*. Bern 1996. Tübingen. S. 1-5.
- Adamzik, K. (1999): *Wissenschaftliche Texte im Sprachvergleich (deutsch – Französisch). Das Beispiel der (Fremdsprachen-)Philologien*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/1999. S. 141-149.
- Arntz, R./ Edyam, E. (1993): *Zum Verhältnis von Sprach- und Sachwissen beim Übersetzen von Fachtexten*. In: Bungarten, Th. (Hrsg.): *Fachsprachentheorie*. Bd. 1: *Fachsprachliche Terminologie, Begriffs- und Sachsysteme, Methodologie*. Toestedt. S. 189–227.
- Baumann, K.-D./ Kalverkämper, H. (Hrsg.) (1992): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen.
- Boelcke, E./ Thiele, P. (1988): *Vergleichende Landeskunde in der Fachsprache Wirtschaft*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15. S. 270-285.
- Fix, U./ Habscheid, S./ Klein, J. (Hrsg.) (2001): *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen.
- Frączek, A. J. (2001): *Język fachowy w dwujęzycznych słownikach ogólnych. Na podstawie dawnych i współczesnych słowników niemiecko-polskich i polsko-niemieckich*. In: Kątny A. (Hrsg.): *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko. S. 39-56.

- Grucza, F. (1978): *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. In: Przegląd Glottodydaktyczny 1. S. 29-44.
- Grucza, F. (1981): *Zagadnienia translatoryki*. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Glottodydaktyka a translatoryka*. (Materiały z IV Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jachranka 3-5 listopada 1976). Warszawa. S. 9-29.
- Grucza, F. (1983): *Zagadnienia metalingwistyki*. *Lingwistyka - jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1986): *Tłumaczenie, teoria tłumaczeń, translatoryka*. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. (Materiały Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, Białowieża 15-17 maja 1983r.). Warszawa. S. 9-27.
- Grucza, F. (1993): *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. In: *Opuscula Logopaedica*. In honorem Leonis Kaczmarek. Lublin. S. 25-47.
- Grucza, F. (2002): *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*. In: Lewandowski, J. (Hrsg.): *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa. S. 9-26.
- Grucza, F. (2005): *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstu*. In: Grucza, F. / Wiśniewski, W. (Hrsg.): *Teoria i praktyka upowszechniania nauki. Wczoraj i jutro*. Warszawa. S. 41-76.
- Grucza, S. (1998): *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst autentyczny, tekst naturalny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*. In: Przegląd Glottodydaktyczny 16. S. 13-27.
- Grucza, S. (1999): *Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung*. In: *Glottodidactica XXVII*. S. 63-76.
- Grucza, S. (2002): *Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech*. In: Lewandowski, J. (Hrsg.): *Języki Specjalistyczne 2. Problemy Technolingwistyki*. Warszawa. S. 81-100.
- Grucza, S. (2003): *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego*. In: Kielar, B./ Grucza, S. (Hrsg.): *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. S. 35-55.
- Grucza, S. (2004a): *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2004b): *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*. In: Lewandowski, J. (Hrsg.): *Języki Specjalistyczne. T. 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa. S. 243-267.
- Grucza, S. (2005a): *Lingwistyczne badania nad dialogiem w Niemczech. Zarys historii*. In: *Orbis Linguarum*, 28. S. 343-352.
- Grucza, S. (2005b): *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*. In: Przegląd Glottodydaktyczny 19. S. 75-83.
- Hausenblas, K. (1977): *Zu einigen Grundfragen der Texttheorie*. In: Daneš, F./ Viehweger, D. (Hrsg.): *Probleme der Textgrammatik II*. Berlin. S. 175-182.
- Kaniuka, W. (2001): *Specyfika języka biznesu w aspekcie gramatyki konfrontatywnej*. In: Przegląd Glottodydaktyczny 17. S. 39-44.
- Kątny, A. (2001): *Kontakty językowe a słownictwo specjalistyczne*. In: Kątny, A. (Hrsg.): *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko. S. 17-25.
- Kielar, B. Z. (1986): *O adekwatne ujęcie językowych właściwości tłumacza*. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. (Materiały Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, Białowieża 15-17 maja 1983r.). Warszawa. S. 29-38.
- Kielar, B. Z. (1988): *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław.
- Kielar, B. Z. (1991): *Problemy tłumaczenia tekstów specjalistycznych*. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław. S. 133-140.

- Kielar, B. Z. (1996): *Translating statutory texts: in search of meaning and relevance*. In: Thelen, M./ Lewandowska-Tomaszczyk, B. (Hrsg.): *Translation and Meaning*, Part 4. Maastricht. S. 393–398.
- Kielar, B. Z. (1999): *Aspects of Legal Language and Legal Translation*. In: Tomaszczyk, J. (Hrsg.): *Aspects of Legal Language and Legal Translation*. Łódź. S. 183–190.
- Kielar, B. Z. (2000): *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*. In: Kielar, B. Z./ Krzeszowski, T.P./ Lukszyn, J./ Namowicz, T. (Hrsg.): *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Warszawa. S. 235–246.
- Kielar, B. Z. (2002): *Języki specjalistyczne a translatorska*. In: Lewandowski J. (Hrsg.): *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa. S. 171–180.
- Kielar, B. Z. (2003): *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- Lukszyn, J./ Zmarzer, W. (2001): *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa.
- Marchwiński, A. (1993): *Z problematyki dydaktyzacji tłumaczenia*. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Przyczynki do teorii kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. (Materiały z XVI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Białobrzegi, 16–17 listopada 1990 r.). Warszawa. S. 133–138.
- Marchwiński, A. (2003): *Determinanty ekwiwalencji przekładowej tekstów specjalistycznych*. In: Kielar, B./ Grucza, S. (Hrsg.): *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. S. 147–158.
- Oldenburg, A. (1995): *Methodologische Grundlagen der kontrastiven Fachtextlinguistik*. In: *Fachsprache* 3/4. S. 107–116.
- Pöll, B. (Hrsg.) (1993): *Fachsprache – kontrastiv : Beiträge der gleichnamigen Sektion des 21. Österreichischen Linguistentages, Salzburg, 23. – 26. Oktober 1993*. Bonn.
- Prokopczuk, O. (2001): *Intertextualität des wissenschaftlichen Textes*. In: Kątny, A. (Hrsg.): *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko. S. 105–113.
- Sachtleber, S. (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse*. Frankfurt.
- Scherner, M. (1996): „Text“. *Untersuchungen zur Begriffsgeschichte*. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*. Band XXXIX. S. 103–160.
- Schröder, H. (1993): *Interkulturelle Fachkommunikationsforschung. Aspekte kulturkontrastiver Untersuchungen schriftlicher Wirtschaftskommunikation*. In: Bungarten, T. (Hrsg.): *Fachsprachentheorie*. Bd. 1 *Fachsprachliche Terminologie, Begriffs- und Sachsysteme, Methodologie*. Tostedt. S. 517–550.
- Szubert, R. (2001): *Deutsch-polnische kontrastive Untersuchungen im Bereich der juristischen Fachsprache*. Wrocław (unveröffentlichte Diss.).
- Trumpp, E. C. (1988): *Fachtextsorten kontrastiv. Englisch - Deutsch - Französisch*. Tübingen.
- Weigand, E. (1994): *Discourse, Conversation, Dialogue*. In: Weigand, E. (Hrsg.): *Concepts of Dialogue. Concidered from the Perspective of Different Disciplines*. Tübingen. S. 49–75.
- Zawadzka, E. (2002): *Kulturowe uwarunkowania wybranych zachowań językowych i pozajęzykowych w biznesie*. In: Szpila, G. (Hrsg.): *Język Trzeciego Tysiąclecia II*. (Bd. 1.: *Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*). Kraków. S. 211–218.
- Zmarzer, W. (2003): *Typologia tekstów specjalistycznych*. In: In: Kielar, B./ Grucza, S. (Hrsg.): *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. S. 24–34.

Erhöhen oder steigern? Verben für Wachstum oder Rückgang im Wirtschaftsdeutsch

1. Begriffsabgrenzung

Verben der Größenveränderung sind ein fester und markanter Bestandteil der Wirtschaftssprache. In den Berichten über die Kursentwicklung an der Börse, in den Konjunkturberichten, die die Entwicklung des BIP, der Investitionstätigkeit, der Inlandsnachfrage, des Außenhandels, des Konsums der privaten Haushalte, der Inflation und der Arbeitslosigkeit widerspiegeln, fallen uns die Verben der Größenveränderung direkt ins Auge. Die Wirtschaft ist ständig in Bewegung und das Wachstum einer Kennziffer (Preise) hat oft den Rückgang einer anderen Kennziffer (Nachfrage) zur Folge. Daher ihr paralleles Auftreten.

Zuerst muss der Begriff „Größenveränderung“ erläutert werden. Darunter sind Verben zu verstehen, die das Steigen und Sinken ($\uparrow \downarrow$), aber auch das Vergrößern und Vermindern, d.h. eine Volumenveränderung ($\leftarrow \rightarrow$) bezeichnen. Es handelt sich um Veränderungen im Hinblick auf Menge, Zahl, Größe, Ausmaß, Intensität usw. Dass diese Verben im Wirtschaftsdeutsch eine wichtige Rolle spielen und auch eine Fehlerquelle sind, haben bereits mehrere Lehrbuchautoren beobachtet und ihnen entsprechende Übungen gewidmet¹.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf eine Exzerption im Umfang von 400 Belegen überwiegend aus der Fachpresse.

2. Untersuchte Probleme

Die untersuchten Verben werfen eine Reihe von Problemen auf.

- Mit welchen Begriffen verbinden sie sich? Enthalten sie semantische Merkmale, die ihre Verknüpfbarkeit steuern, erhöhen oder einschränken? Warum

¹ G. Butzphal/ C. Riordan: Studium Wirtschaftsdeutsch, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991, S. 27; G. Nicolas/ M. Sprenger/ W. Weermann: Wirtschaft auf deutsch, Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, München 1991, S. 145, 277; V. Höppnerová/ J. Kernerová: Němčina v hospodářství, Ekopress 2001, S. 94.

kann man z.B. die Produktion (Produktivität, Leistung) steigern, nicht aber die Arbeitslosigkeit oder Inflation?

- Existieren innerhalb dieser Verbgruppe gewisse Wortgruppierungen oder Beziehungen oder besteht zwischen den Verben gar kein Zusammenhang?
- Was ist der Grund für die hohe Zahl dieser Verben (festgestellt wurden über 50 Verben der Größenveränderung) im Wirtschaftsdeutsch? Füllen die neuen verbalen Bezeichnungen eine Lücke im Fachwortschatz oder hat ihr Erscheinen andere Gründe?
- Im Fachsprachenunterricht gilt es, die häufig verwendeten Verben mit hoher Verknüpfbarkeit zu vermitteln. Welche von den festgestellten Verben kommen am häufigsten vor?
- Und schließlich: Welche tschechischen Äquivalente haben diese Verben?

2.1. Semantische Verknüpfbarkeit

Die semantische Verknüpfbarkeit der untersuchten Verben wurde auf zweifache Weise festgestellt. Erstens wurden die verschiedenen Verbindungsmöglichkeiten der einzelnen Verben erfasst, mit vier Wörterbüchern konfrontiert², um ihren Bedeutungsumfang und weitere Verbindungsmöglichkeiten festzustellen. Zweitens wurden sieben Muttersprachler befragt, die die mögliche Verbindbarkeit angeben oder ausschließen sollten. Dies sollte und darüber Aufschluss geben, ob den Muttersprachlern alle Verbindungsmöglichkeiten bekannt sind und wie fest und sicher ihr Sprachbewusstsein in diesem Punkt ist.

2.1.1.

Die eigene Untersuchung der semantischen Verknüpfbarkeit und der Bedeutung der einzelnen Verben führte zu einigen Ergebnissen, die hier kurz charakterisiert werden sollen. Auffallend ist zuerst die Vertretbarkeit der einzelnen Verben mit gleicher Bedeutung bei einigen Schlüsselwörtern der Wirtschaftssprache:

die Ausgaben, die Arbeitslosigkeit, die Beschäftigung das BIP, die Produktion, die Förderung, die Leistung die Spareinlagen, der Umsatz	}	erhöhen sich, steigen, wachsen;
---	---	---------------------------------------

die Arbeitslosigkeit, die Produktion der Umsatz, die Zahl der Arbeitssuchenden	}	nehmen ab, sinken, gehen zurück;
---	---	-------------------------------------

² Duden, Deutsches Universalwörterbuch, Dudenverlag Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, 1989; Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, Akademie-Verlag Berlin 1980; Josef Janko/ Hugo Siebenschein: Příruční slovník německočeský, Státní nakladatelství Praha 1936-1938; Josef Bürger a kol.: Německo-český hospodářský slovník, Nakladatelství Fraus k.s., Plzeň 1997.

die Kosten, die Löhne, die Preise das Grundkapital	}	werden herabgesetzt, gesenkt;
---	---	----------------------------------

die Aktien	{	ziehen an; erhöhen sich; erholen sich; steigen.
------------	---	--

Allerdings hat die Vertretbarkeit ihre Grenzen. So verbinden sich die Verben, die Steigen oder Sinken, d.h. Bewegung nach oben nach unten bezeichnen, nicht immer mit Verben, die eine Ausdehnung oder Volumenvergrößerung ausdrücken:

↑ ↓	Aktien, Absatz, Verbrauch, Kurse, Exporte, Zinsen, Preise, Löhne, Gebühren	}	steigen an, steigen, erhöhen sich, sinken;
-----	--	---	--

← →	Ausstellungsfläche, Sortiment, Geschäft, Produktionskapazität	}	werden vergrößert, erweitert, verkleinert.
-----	--	---	---

Aber einige Verben, die eine räumliche Ausdehnung ausdrücken, können sich durchaus mit Bezeichnungen für Größen verbinden, für die Anstieg oder Rückgang charakteristisch sind: Förderung / Gewinne ausbauen, Beschäftigung / Fördermenge ausweiten, Umsatz / Handel vergrößern, Kosten / das BIP verringern.



Für Veränderungen um eine bestimmte Größe verwendet man die Verben:

anheben um ... auf / bis zu ..., steigen um ... auf / von ... auf (meist in Verbindung mit einer Quantitätsangabe)	{	Preise, Gehälter das Rentenalter;
--	---	--------------------------------------

- | | |
|---|--|
| zunehmen
(abnehmen) | – verbindet sich mit Abstrakta (das Interesse für Kurorte, die Informationsqualität, Strukturprobleme der Wirtschaft) oder mit messbaren Größen (Arbeitslosigkeit, Exporte, Produktion, Umsatz); |
| aufstocken | – kommt mit einer begrenzten Zahl von Termini vor: Fonds, Preisangebot, Investitionen, Grundkapital, die eine zweckgebundene Geldmenge bezeichnen; |
| verbilligen,
verteuern | – erscheint meist im Zusammenhang mit Termini, die sich auf finanziellen Aufwand beziehen (Preise, Produktion, Dienstleistungen, Kosten, Lebenshaltung). |

Spezifisch für die Börse sind die Verben: beflügeln, sich erholen, fallen, nachgeben, zulegen. Sie verbinden sich mit: Aktien, Börsenkursen, Wertpapieren, dem Index, der Währung.

Steigern oder **sich erhöhen** bezieht sich auf ökonomische Größen, die Leistungsfähigkeit der Firma oder des Landes bezeugen oder eine Anstrengung erfordern: die Leistung, die Produktivität, den Gewinn, den Marktanteil, die Einnahmen, die Wettbewerbsfähigkeit steigern / erhöhen. Aber auch: Inflation, Kosten, Mieten, Preise steigern / erhöhen.

Diese Regel hilft uns, Fehler zu erklären, die die Studenten machen: „Wir gehören zu den Ländern, deren BIP + steigt.“ Oder: „Ich habe meinen Chef gebeten, mein Gehalt zu + steigern.“

Kürzen bedeutet „sinken“, jedoch meist im negativen Sinne: Gehälter, Löhne, Renten, Sozialausgaben, Weihnachtsgeld, Zahlungen, Großhandelsspanne, Arbeitsstellen kürzen. Aber positiv: die Lieferfrist, die Arbeitszeit kürzen.

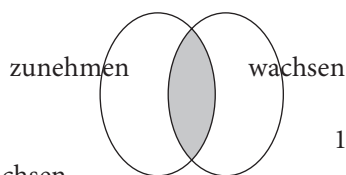
2.1.2.

Der zweite Weg, die semantische Verknüpfbarkeit der Verben der Größenveränderung festzustellen, war die Befragung von Muttersprachlern. Ihnen wurden Listen mit 21 Verben für Anstieg / Wachstum und 23 Verben für Rückgang vorgelegt, bei denen sie die mögliche oder ausgeschlossene Verknüpfbarkeit mit 21 ökonomischen Begriffen angeben sollten. Bei den Begriffen handelte es sich um Termini, die im Wirtschaftsdeutsch besonders häufig vorkommen und Sachverhalte bezeichnen, die ständig in Bewegung sind (Aktien, Inflation, Löhne, Preise, Produktion, Steuern, Währungskurse, Zinsen u.a.).

Alle Muttersprachler hatten einen engen Bezug zum Wirtschaftsdeutsch – es waren Hochschullehrer, die Fachsprache unterrichten, Mitarbeiter der Wirtschaftspraxis und der Wirtschaftspresse. Die zeitaufwändige Befragung zeigte vor allem eine große Uneinheitlichkeit in der Einschätzung der semantischen Verbindbarkeit, aber auch eine gewisse Unsicherheit, die sie auch offen zugegeben haben. Bei einigen Befragten fehlten mehrere Angaben. Insgesamt stimmen die Befragten nur in 215 Fällen von 924 überein, was ca. 23% entspricht. Auffallend ist ebenfalls, dass sie sich viel sicherer in der Ablehnung der Verbindbarkeit waren als in ihrer Bestätigung, und zwar im Verhältnis 76:24. Bei der Suche nach eventuellen Regeln für die semantische Verknüpfbarkeit ist es daher zuverlässiger, sich auf die eigene Exerption zu stützen.

2.2. Beziehungen innerhalb der Verbgruppe

Die untersuchten Verben haben einen unterschiedlichen Bedeutungsumfang, wobei sich ihre Bedeutungskomponenten überlappen:



1. sich vergrößern,
sich erhöhen, wachsen,
steigen;

2. an Größe, Höhe,
Stärke zunehmen;

3. sein Körpergewicht vermehren,
schweren, dicker werden.

1. als lebendiger Organismus
oder einer seiner Teile
an Größe, Länge, Umfang
zunehmen, größer,
länger werden;

2. an Größe, Ausmaß, Zahl,
Menge o.ä. zunehmen,
an Stärke, Intensität,
Bedeutung gewinnen.

Innerhalb der ganzen verbalen Sachgruppe lassen sich einige Gruppierungen beobachten. Erstens sind es **Antonyme** (steigen – sinken / fallen, zunehmen – abnehmen, vergrößern – verkleinern, verteuern – verbilligen, heraufsetzen – herabsetzen, erhöhen – senken).

Der Vorgang kann zweitens **stilistisch neutral**, aber auch **bildhaft** bezeichnet werden (die Wirtschaftsleistung nimmt ab – schrumpft, die Preise sanken stark – die Preise purzelten, der Konzern schränkte seine Produktion erheblich ein – der Konzern drosselte seine Produktion).

Schwierigkeiten bereitet insbesondere das starke Verb **sinken** und das von ihm abgeleitete Kausativum und schwaches Verb **senken**.

2.3 Bildhafte Verben

Unter den Verben der Größenveränderung nehmen einfache bildhafte Verben einen wichtigen Platz ein. Sie stehen hier zu den nicht bildhaften im Verhältnis 26:25. Warum werden in sachlichen Zeitungsartikeln so viele Verben mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung verwendet und warum ist die Vorliebe gerade für bildhafte Verben so groß?

Nehmen wir einen gewöhnlichen Zeitungsartikel, in dem über die Preisentwicklung berichtet wird. Im Zusammenhang mit den Preisen werden verwendet: fallen, sinken, drücken, dämpfen, nachgeben.

Dadurch erhält die trockene Berichterstattung wenigstens etwas Abwechslung. Im Artikel „Gewerbe liegt im Stimmungstief“ wird die Abnahme der Arbeitsstellen mit folgenden Verben ausgedrückt: die Arbeitsstellen fallen weg, gehen verloren, werden abgebaut, gestrichen, gekürzt.

Im Zeitungsartikel „Börsen mit Katerstimmung ins neue Jahr“ wird der Verfall der einzelnen Indices mit folgenden Verben geschildert:

der Frankfurter DAX **büßte** rund 10% ein,
 der Nikkei 225 **verlor** fast 30%,
 der Hang Seng **fiel** um 11%,
 der Nasdaq-Index **rasselte** um mehr als 35% **in den Keller**.

Man berichtet jedoch auch über erfreuliche Ereignisse wie z.B. der Zeitungsartikel „Realloohnerhöhungen trotz Flaute.“

Den Lohnanstieg drücken folgende Verben aus:

die Mindestlöhne **stiegen** um 3 Prozent,
 die Mindestgehälter **wurden** um 1,8 Prozent **erhöht**,
 die Mindestlöhne für Handelsarbeiter **wurden** um 27,6 Euro **hinaufgesetzt**,
 die Gehälter der Politiker wurden um 0,8 Prozent **angehoben**.

Alle Verben haben die gleiche Bedeutung, aber durch die Verwendung verschiedener Verben wirkt der faktographische Text nicht so monoton. Dies ist auch einer der Gründe für die „Erfindung“ immer neuer bildhafter Verben, die die Autoren unermüdlich kreieren. Dabei entfalten sie mehr Schöpferkraft bei der Suche nach bildhaften Verben, die Rückgang, Sinken, Abnehmen bezeichnen, als bei den Verben des Anstiegs oder Wachstums. Die erste Gruppe ist nahezu doppelt so groß (15) wie die zweite (8), wenn sie auch nicht so häufig verwendet wird. Von den intransitiven Verben des Anstiegs oder Wachstums sind vor allem zu nennen: anziehen, sich erholen, klettern und zulegen.

Während ursprünglich die Zügel angezogen, d.h. straffer gespannt wurden, können heute Exporte, die Konjunktur, der Konsum, Preise, die Aktien anziehen, d.h. steigen. Anziehen wird auch transitiv verwendet: billige Preise ziehen die Nachfrage an.

(erhöhen= *zvýšovat /se/*).

Auf die Börsensprache ist das Verb **sich erholen** beschränkt. Mit Wiedererlangung von Kraft hat es aber wenig zu tun. Wenn sich die Aktien, Börsenkurse, Wertpapiere oder Preise erholen, steigen sie einfach (= *zotaví se*).

Relativ jung – im Duden Univesalwörterbuch oder bei Siebenschein jedenfalls noch nicht verzeichnet – ist die Verwendung von „klettern“ im Wirtschaftsdeutsch. Wenn Indices, Löhne, Mieten, Preise, Renditen oder Währungen klettern, dann steigen sie an.

(klettern = *šplhat, vylézt*).

Von den Wörterbüchern unbeobachtet ist das Verb **zulegen**, obwohl es in unserem repräsentativen Muster zu den häufigsten Verben gehört. Die ursprüngliche Bedeutung war „bes. beim Laufen, Fahren, Arbeiten sein Tempo steigern“. In der Wirtschaftssprache legen Importe, Indices, Löhne, Preise, Umsätze, Währungen zu, d.h. erhöhen sich.

(zulegen = *stoupnout, zvýšit se*)

Von den transitiven Verben, die eine Vergrößerung ausdrücken, verdienen zwei Verben aus der Baubranche Aufmerksamkeit: aufstocken und ausbauen.

Aufstocken bedeutet allerdings nicht nur „um ein oder mehrere Stockwerke erhöhen“, sondern allgemein „erhöhen“. Aufgestockt werden Etats, Fonds, Investitionen, Kredite, Zahlungen. Wenn eine Gesellschaft aufstockt, erhöht sie ihr Kapital.

(aufstocken = *navýšit*).

Ausbauen konnte man ursprünglich eine Straße, einen Hafen oder das Eisenbahnnetz, also Konkreta. In der Wirtschaftssprache wird alles Mögliche ausgebaut: Porsche will seine Marktstellung ausbauen, die Frankfurter Börse ihre Gewinne, ein Handelskonzern sein Biosortiment, der Sultan den Fremdenverkehr.

(ausbauen = etwas erweitern, vergrößern = *rozšířit, zvýšit*)

Die Verben der Senkung und Rückgangs bieten ein noch abwechslungsreicheres Bild an. Die intransitiven Verben kommen häufig in der Börsensprache vor. Nicht nur der Putz **bröckelt ab**, sondern auch die Aktien, Börsenkurse, Notierungen, Preise.

(abbröckeln = zurückgehen, runtergehen. Die Kurse bröckeln ab = *kursy se drolí*.)

Absacken – ursprünglich in der Verbindung „der Boden sackt ab“ *půda se sesouvá* oder das Schiff sackt ab *lod' se potápí* – bedeutet in den gefundenen Belegen ein starkes Absinken: Die Exporte sackten um 25% ab, Tokios Börse sackte deutlich ab, der Preis für ... ist auf das niedrigste Niveau seit 22 Jahren abgesackt.

(absacken = *poklesnout, propadnout se*)

(ab)stürzen – „aus großer Höhe in die Tiefe stürzen“ bezieht sich heute nicht nur auf das Flugzeug: „In Tschechien ist der Eierkonsum seit 1990 bereits um 30 Prozent abgestürzt.“ (= *propadl se*). Das Absinken ist besonders steil und schnell: „Die Preise fielen nicht, sie stürzten.“ Die übertragene Bedeutung ist noch nicht in die Wörterbücher eingegangen.

Einbrechen bedeutete zuerst „durchbrechen“, „einstürzen“. Die Eisdecke oder das Dach brachen ein – *ledová kůra se probořila, střecha se zřítíla*. Im Wirtschaftsdeutsch kann z.B. das Bruttonationalprodukt, die Produktion oder die Aktienmärkte einbrechen = einen Rückgang verzeichnen = *propadnout se*. Von den Lexika blieb diese keineswegs seltene Verwendung noch unbeachtet.

Weniger drastisch als (ab)stürzen ist das Verb **fallen**. Nicht nur die Temperatur, das Hochwasser oder das Barometer fallen, sondern in der Börsensprache fallen die Aktien, Indices, Kurse, Preise, Umsätze, Exporte, Währungen, sogar auch die Beschäftigung.

(fallen = *padat, klesat*)

Nachgeben - ursprünglich „einem Druck nicht standhalten“ erscheint vor allem in der Börsensprache in der Bedeutung „sinken“: die Aktien, Indices, Kurse, Preise, Umsätze, Währungen geben nach.

(nachgeben = *poklesnout, klesnout*)

Einen besonders starken, tiefen Fall drückt das Verb **purzeln** (sich überschlagend (hin)fallen) aus. Im Wirtschaftsdeutsch purzeln die Preise, Tarife, Kurse: „Die Kurse purzeln ins Bodenlose“.

(purzeln = *padat, silně klesat*.)

Bei **schmelzen** denkt man an den Schnee, der sich bei Wärme auflöst und schwindet. Aber auch das Vermögen, das Eigentum, sogar die Butterzeugung (!) kann schmelzen. Die tschechische Entsprechung ist nicht bildhaft – *poklesnout*.

Dass ein Apfel **schrumpfen** kann, ist jedem bekannt. Aber nicht die Bedeutung „sich zusammenziehen“, sondern „weniger werden, abnehmen“ wurde von der Wirtschaftssprache aufgegriffen. Die Absatzanteile, die Belegschaft, der Gewinn, die Exporte, das Kapital, die Produktion, die Vorräte oder die Wirtschaftsleistung schrumpfen. Auch in diesem Fall gibt es keine bildhafte tschechische Entsprechung – nur *klesnout, snížit se*.

Die letzte zu behandelnde Gruppe sind transitive Verben, die eine Senkung, Verringerung oder Abschwächung ausdrücken. Dazu gehören: abbauen, dämpfen, drosseln, drücken, kürzen und zurückschrauben.

Während ursprünglich Gerüste und Baracken **abgebaut wurden**, werden in der Wirtschaft Arbeitszeit, Arbeitslosigkeit, Arbeitsplätze, Gehälter, Löhne, Preise, Steuern, Schulden abgebaut (d.h. gesenkt oder verringert). Der Abbau kann bis zur völligen Beseitigung führen (Zollhidernisse, Steuervergünstigungen abbauen). In Tschechien wird das gleiche Bild verwendet: *odbourat (cla, výhrady)* oder *snižovat*.

Dämpfen kann man Licht, Freude, Begeisterung, aber in der Wirtschaftssprache – was in den Wörterbüchern noch nicht enthalten ist – auch Inflation, Kosten, Exporterwartungen. Dämpfen bedeutet dann senken (Inflation, Kosten) oder abschwächen (Exporterwartungen). Die entsprechenden tschechischen Äquivalente sind *snížit* oder *utlumit*.

Drosseln – ursprünglich „j-m die Kehle zudrücken, würgen“ wird trotz des oder vielleicht gerade wegen des drastischen Bildes in der Wirtschaftssprache gern verwendet. Den Fremdenverkehr, den Handel drosseln = *omezit obchod, cestovní ruch*, die Investitionen drosseln = *snížit investice*. Am meisten belegt ist die Verbindung: die Produktion drosseln = *utlumit výrobu*.

Drücken kann man nicht nur einen Kopf oder eine Hupe, sondern auch Inflation, Zinsen und Preise. In dem Bild ist die Anstrengung spürbar, die diese Senkung gekostet hat. Ebenso im Tschechischen: Preise drücken – *stlačit ceny*, Zinsen drücken – *srazit úroky*.

Kürzen (Haare, einen Rock) bezieht sich meist auf unangenehme Verminderungen von Zahlungen: Ausgaben, Löhne, Gehälter, Renten, Weihnachtsgeld werden gekürzt.

(kürzen = *zkrátit, snížit*).

Das Bild der anstrengenden Reduzierung begegnet uns bei dem Verb **zurückschrauben**: der Energieverbrauch, die Personalkosten wurden zurückgeschraubt, d.h. gesenkt.

(zurückschrauben = *snížit, omezit*).

Neben den einfachen bildhaften Verben für Größenveränderung, auf die sich dieser Beitrag konzentriert, gibt es auch mehrgliedrige verbale Metaphern. Bezeichnenderweise kommen die meisten wiederum in der Börsensprache vor, die eine besondere Vorliebe für Metaphern aufweist und die Kursentwicklung gern dramatisiert. Dabei wird der Vorgang näher charakterisiert als ein großer, plötzlicher Anstieg („Die Aktien **taten** noch am selben Tag an der Prager Börse **einen Sprung nach oben**.“), als eine schnelle, steile Aufwärtsbewegung („Nach der Rücktrittsmeldung **schoß** an der New Yorker Börse der Euro im Wert gegenüber dem Dollar **nach oben**.“) oder als jähe Erreichung einer Rekordhöhe („Der Goldpreis schoss folgerichtig auf ein Jahreshoch.“).

Die steile Abwärtsentwicklung der Aktienkurse wird folgendermaßen charakterisiert: „Die Aktien **gingen / rasselten in den Keller**.“ „Nach den Terroranschlägen **gerieten** die Börsen in Europa und Asien am Dienstag **in freier Fall, der Absturz ging** im Fernen Osten dramatisch **weiter**.“

2.4. Vorkommenshäufigkeit

Um ein Bild von der Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Verben sowie der verbalen Verbindungen zu gewinnen, wurde ein repräsentatives Muster von 25 Artikeln aus der Fachpresse untersucht. Folgende 206 einfache Verben kommen hier vor:

steigen		41x
wachsen		22x
sinken		19x
zulegen		16x
zurückgehen		14x
(sich) erhöhen		12x
fallen		8x
ansteigen		8x
schrumpfen		7x
zunehmen		6x
dämpfen		6x

- 3x kommen vor: abnehmen, ausbauen, einbüßen, klettern, stagnieren, reduzieren, steigern;
 2x drücken, kürzen, nachgeben, senken, verbilligen, ausweiten;
 1x abbauen, aufstocken, aufwerten, absacken, anziehen, sich erholen, rutschen, sacken, schwanken, verdoppeln, verringern, zurückschrauben, sich verzwingen, zurückfallen.

Die Quantitätsveränderung wird nicht nur miteinfachen Verben ausgedrückt, sondern es werden auch verbale Verbindungen verwendet (37x). Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Verben und Verbindungen im repräsentativen Muster beträgt 15,2%. Am häufigsten kommt die Struktur vor: Subjekt + transitives Verb + Akkusativobjekt (z.B. Ausländische Firmen verzeichneten Zuwächse.):

- S + verzeichnen + A ——— 7x (einen Preisanstieg, ein (Absatz)plus, ein Minuswachstum, hohe Wachstumsraten, rückläufige Arbeitslosenzahlen, einen Zuwachs verzeichnen),
 S + verbuchen + A ——— 2x (Kursgewinne, kräftige Kurssteigerungen verbuchen),
 S + erzielen + A ——— 2x (hohe Umsätze, ein Wachstum erzielen),
 S + ergeben + A ——— 2x (Wachstumsraten, einen Anstieg von mehr als 4% ergeben).

Er folgt die Struktur: Subjekt + transitives Verb + Akkusativ- oder Adverbialergänzung.

Bei der Akkusativergänzung handelt es sich um eine Mengeangabe. Der Urheber des Vorgangs wird nicht genannt, in den Mittelpunkt rückt der Vorgang.

- S + es gibt + A ——— 6x (das höchste Wachstum / hohe Zuwächse / Preiserückgang gab es in der Ölfrafinerie / dort gab es eine Zunahme um 13,2% / es gab einen Zuwachs der Beschäftigung um 1,36%),
 S + betragen + A ——— 4x (der Preisanstieg / die Jahresteuerung / der Absatzerückgang / betrug...),
 3x wurden festgestellt: es kam zu Preissteigerungen / zu einem Preiserückgang / zu massiven Umsatzeinbrüchen bei...,
 rückläufig sein,
 billiger werden,

2x	teurer werden,
1x	geringer ausfallen, mit einem Minus abschließen, in den Keller rasseln.

3. Zusammenfassung und methodische Schlussfolgerungen

Verben, die die Größenveränderung bezeichnen, sind ein markanter Bestandteil der Wirtschaftssprache. Ihre schwer abgrenzbare semantische Verknüpfbarkeit bereitet auch den Muttersprachlern Schwierigkeiten. Trotzdem lassen sich gewisse Regeln für ihre Verwendung formulieren, wie z. B. bei zunehmen, steigern, kürzen, aufstocken, anheben u.a. Es kommt weniger darauf an, bei jedem Verb alle in Frage kommenden Verbindungsmöglichkeiten zu vermitteln, sondern vielmehr darauf, den Lernern die markantesten und typischsten Verbindungen einzuprägen: die Produktivität steigern, die Produktion drosseln, die Arbeitsplätze abbauen, die Zinsen senken u.a.

Auch den Verben, bei denen eine besonders hohe Vorkommenshäufigkeit festgestellt wurde, ist im Unterricht verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen.

Einige Bemerkungen zum medizinbezogenen DaF-Unterricht

1. Einführende Überlegungen, Zielsetzung

Die Medizin steht aus verschiedenen Gründen im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit, fast jeder Mensch ist mit ihr bereits unmittelbar oder mittelbar in Berührung gekommen. Die erwähnte Aufmerksamkeit gilt dabei auch der medizinischen Fachsprache, mit der sich sowohl Menschen in medizinischen Berufen als auch Laien konfrontiert sehen.

In den letzten Jahren nahm in Polen die Nachfrage nach fachsprachlichem Fremdsprachenunterricht im Bereich der Medizin zu, dies gilt hauptsächlich für Englisch. Deutsch bleibt auf dem Gebiet der Medizin aber an zweiter Stelle, denn viele Medizinstudenten verbringen im Rahmen ihres Studiums ein Auslandssemester in Deutschland oder Österreich oder entscheiden sich nach dem ersten Studienabschluss, ihre Ausbildung zum Facharzt im deutschen Sprachraum zu absolvieren.

Zum Medizinstudium in Polen werden vor allem gute und sehr gute Absolventen der Oberschulen zugelassen, man kann also davon ausgehen, dass die meisten Studenten über gute Kenntnisse der deutschen Allgemeinsprache, etwa auf Mittelstufenniveau, verfügen. Das Lehrziel besteht darin, die Fertigkeiten der Studenten im Gebrauch der deutschen Sprache fachorientiert zu vervollkommen. Es wird im Folgenden versucht, zwei Fragen zu beantworten:

- Worin besteht die Spezifik und Eigenständigkeit eines medizinbezogenen DaF- Unterrichts?
- Welche Rollen werden dem Leseverstehen und dem Einsatz von Fachtexten im Unterricht beigemessen?

2. Fachsprache versus Gemeinsprache

Bevor die Merkmale der Fachsprache Medizin und die Unterschiede zwischen dem Allgemeinsprachunterricht und Fachsprachunterricht dargestellt werden, soll hier

der Versuch unternommen werden, den Begriff Fachsprache mithilfe der Forschung zu definieren.

Als umfassend und in der Forschung allgemein anerkannt gilt die Definition von Hoffmann (1984, 53); die hier untersuchte Sprache der Medizin ist danach eine Fachsprache, die er als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ versteht. Dem wäre hinzuzufügen, dass die Benutzer einer Fachsprache eine soziale Gruppe innerhalb einer Gesellschaft bilden. Ihre Sprache zeichnet sich durch „eine charakteristische Auswahl [...] sprachlicher Mittel, besonders auf den Systemebenen Morphologie, Lexik, Syntax und Text“ aus. (Möhn/Pelka 1984, 26-27). Lewandowski (1994, 72) fasst die Fachsprache ähnlich auf und ergänzt, dass sie sich „durch einen speziellen Wortschatz auszeichnet, der den Erfordernissen der Praxis dient, indem mit seiner Hilfe Gegenstände, Verhältnisse und Vorgänge im jeweiligen Fach- und Sachgebiet erfasst und kommuniziert werden können“. Eine ausführliche Definition des Begriffs Fachsprache liefert uns auch Schmidt (1969, 17): Sie ist „das Mittel einer optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten. Sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinsprachlicher grammatischer Mittel“. Im Gegensatz zur Fachsprache ist die Gemeinsprache „jedes Instrumentarium an sprachlichen Mitteln, über das alle Angehörigen einer Sprachgemeinschaft verfügen“ (Hoffmann 1984, 48). Aus den vorgestellten Definitionen wird deutlich, dass die Fachsprache sich von der Allgemeinsprache - neben den Besonderheiten des Fachwortschatzes - durch die unterschiedliche Häufigkeit morphologischer und syntaktischer Strukturen, die auch in der Gemeinsprache vorkommen, unterscheidet. Auch Domińczak (1997, 8) teilt diese Auffassung und kommt zum Schluss, dass die Fachsprache „mehr oder minder eng mit der Allgemeinsprache verknüpft und entschieden von ihr abhängig“ ist, „denn jede Kommunikation in einer bestimmten Berufs- und Milieugruppe vollzieht sich nur auf der Basis der Allgemeinsprache“.

Der Interessenschwerpunkt der Fachsprachenforschung (die Fachsprachenforschung kann man heute bereits als ein gesondertes Teilgebiet der Linguistik betrachten) verlagerte sich vom Terminus auf den Text und ist praxisorientiert, deshalb wird auf eine detaillierte Erläuterung der mannigfaltigen Theorien zum Thema Fachsprache verzichtet, dennoch werden einzelne theoretische Grundlagen, die für die Praxis von Relevanz sind, angeführt. Unter dem Begriff der Praxisorientierung werden in dieser Arbeit didaktische Aspekte verstanden, auf die im Kapitel 4 näher eingegangen wird.

Fachsprachen können horizontal und vertikal gegliedert werden (Hoffmann 1985, 58-70). Die horizontale Schichtung besteht darin, dass die sprachlichen Mittel einzelner Fachsprachen betrachtet werden, um zu zeigen, was Fachsprachen miteinander verbindet bzw. voneinander trennt. Diese Gliederung folgt „Fächergliederungen

und Fachbereichseinteilungen" (Roelke 1999, 34). Es geht nicht in erster Linie um die Bestimmung der Wortschatzunterschiede einzelner Fachbereiche, sondern um innersprachliche Besonderheiten größerer Fächergruppen. Dabei handelt es sich um die Fachsprachen der Technik, der Wissenschaft und der Institutionen. Dementsprechend soll anhand der horizontalen Schichtung die Frage beantwortet werden, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Fächern und ihren Technolekten bestehen. Demgegenüber befasst sich die vertikale Gliederung mit den Bestandteilen und mit dem Abstraktionsgrad innerhalb eines einzelnen Faches.

Eine bekannte Unterteilung stammt von Ischreyt (1965), der drei sprachliche und fachliche Ebenen ansetzt (Roelke 1999, 38). Er unterscheidet:

- Wissenschaftssprache, die gleichzeitig als höchste Abstraktionsstufe bezeichnet wird. Sie wird vor allem in schriftlicher Form unter Fachleuten verwendet.
- Fachliche Umgangssprache, die der mündlichen Kommunikation dient „unter den Spezialisten selbst sowie zu einem gewissen Grad der Kommunikation mit Teilnehmern der folgenden Ebene" (Roelke 1999, 39).
- Werkstattssprache, in anderen Worten: Verteiler- oder Behandlungssprache. Sie bildet die niedrigste Abstraktionsstufe und wird sowohl mündlich als auch schriftlich verwendet z. B. im Arzt-Patient-Gespräch.

3. Die Sprache der Medizin

Das lateinische Wort „*medicin*“ bedeutet: Heilkunst oder/und Heilmittel, und ist aus der Verkürzung von „*ars medicina*“ hervorgegangen. Wie bereits erwähnt wurde, ist eine Fachsprache kein hermetisches System mit eigener Morphologie und eigener Syntax. Sie bedient sich immer der Mittel der Allgemeinsprache. Als Merkmal fachsprachlicher Texte werden eine spezifische Lexik und besondere syntaktische Konventionen genannt. Für den Stil fachsprachlicher Texte, darunter auch medizinischer gelten (Fluck 1997, 80; Stolze 1999, 66):

- sprachliche Ökonomie, Knappheit im Ausdruck, Internationalität, Sachlichkeit (z.B. *Kaltanwendung: Kühlen im Kühlschrank oder in der Tiefkühltruhe*),
- hohe Frequenz von Fremdwörtern: Fachwortbildungen aus dem Lateinischen und Griechischen (z. B. *Leukocyten, Appendix*),
- wichtige Abkürzungen (z.B. *MS, AIDS*),
- Verwendung des Fachwortschatzes (z.B. *erhöhte Cholesterinwerte, Scharlach*),
- Bevorzugung von FVG (z.B. *erste Hilfe leisten*),
- bevorzugter Gebrauch unpersönlicher, passivischer Sätze (z. B. *Die Notwendigkeit der stationären Behandlung wird in vielen Fällen angezweifelt.*),
- Partizipialkonstruktionen, Infinitivkonstruktionen (z.B. *Es ist nicht empfehlenswert, vergessene Tabletten nachträglich einzunehmen.*).

Über die Medizin lässt sich sagen, dass sie sich hauptsächlich mit der Diagnostik und Behandlung von Krankheiten befasst. Dementsprechend „weist sie bereits mit diesem Selbstverständnis auf eine ausgeprägte horizontale und vertikale Schichtung hin“ (Roelke 1999, 193).

Horizontal gliedert sich die Medizin in praktische (klinische) und theoretische Fächer. Die praktischen Disziplinen unterliegen weiteren Unterscheidungen (Roelke 1999, 193):

- nach organischen Systemen (Innere Medizin oder Neurologie),
- nach Patienten (Urologie oder Gynäkologie),
- nach Methoden (Chirurgie oder Radiologie).

Zu den theoretischen Fächern gehören unter anderem: Anatomie, Genetik, Pharmakologie und Mikrobiologie. Die Disziplinen sind ein Kriterium zur Klassifikation von medizinischen Texten. Wiese (1982, 4) zieht noch andere Kriterien in Betracht:

- Fachlichkeitsgrad der Kommunikationspartner,
- Schriftlichkeit versus Mündlichkeit,
- Ziel des Textes.

Die vertikale Schichtung (die Schichtung der Fachsprache nach dem Grad ihrer inhaltlichen Spezialisierung) umfasst drei Ebenen:

- die Wissenschaftsebene, auf der vor allem auf Englisch kommuniziert wird;
- die Praxisebene (Fachliche Umgangssprache), auf der der Gebrauch des Deutschen zunimmt;
- die Behandlungsebene (Werkstattsprache), auf der das Deutsche eine wichtige Rolle spielt.

Auf der Ebene der Wissenschaftssprache wird unter Forschern kommuniziert, auf der weniger abstrakten Ebene der fachlichen Umgangssprache zwischen Forschern und Ärzten sowie dem Fachpersonal. Die unterste Abstraktionsstufe stellt die Sprache der Ärzte und Patienten dar.

Daraus leiten sich spezifische Aufgaben an die Gestaltung des medizinbezogenen DaF-Unterrichts ab.

4. Der medizinbezogene DaF-Unterricht

Der medizinbezogene Deutschunterricht als Fachsprachenunterricht unterscheidet sich in mancherlei Hinsicht vom allgemeinen DaF-Unterricht. Das wird an folgenden Beispielen deutlich (Fluck 1997, 150).

4.1 Ziele und Inhalte des Unterrichts „Fachdeutsch Medizin“ sind stark auf Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet.

Der medizinbezogene DaF-Unterricht ist per se adressatenspezifisch, ist eine Variante des Fremdsprachenunterrichts, mit dem Ziel, die Fertigkeiten der Lernenden im Gebrauch des Deutschen gemäß ihren Bedürfnissen auszubauen. Er richtet sich vor allem an fachlich homogene Gruppen (Medizinstudenten, Ärzte, Zahnärzte, Pharmazeuten, Krankenschwestern und Krankenpfleger). Bei der Festlegung der Lehrziele soll man vor allem die pragmatische Dimension in Betracht ziehen (Entwicklung der Sprachkompetenz). Die Fertigkeiten sollten in Hinblick auf ihre berufsspezifische Verwendung differenziert werden.

4.2 Dieser Unterricht setzt bei den Studenten bereits fachliche Kompetenz voraus. Diese Tatsache gilt auch für den Fachsprachenlehrer, der oft auf dem Gebiet der Medizin kein Fachmann ist.

Fremdsprachunterricht wird meistens von Philologen erteilt. Vom Idealfall, in dem der Lehrer eine doppelte Qualifikation besitzt, kann nicht ausgegangen werden, weil diese Forderung nicht nur einen hohen finanziellen, sondern auch einen enormen zeitlichen und persönlichen Einsatz über das normale Studienpensum hinaus erfordert. Im scheinbaren Manko fehlender Fachkompetenz des Lehrers kann auch die Chance eines richtigen Lehrmaterials als Träger von Fachkompetenz gesehen werden (neben der Eigeninitiative des Lehrers, sich Kenntnisse auf dem Gebiet der Medizin anzueignen).

4.3 Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen Fachtexte.

Unterrichtsgrundlage ist meist ein Text, der systematisch und zielgerichtet zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Der Fachtext steht im fachbezogenen Fremdsprachunterricht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Der Text ist eines der wichtigsten Kennzeichen, die auf Unterschiede zwischen allgemeinsprachlichem und fachsprachlichem Unterricht hinweisen. Beier/ Möhn (1981, 122) stellen fest, dass „Fachsprache sich nur auf der Grundlage von Fachtexten lehren und lernen lässt“.

Fachtexte können sowohl in geschriebener als auch in mündlicher Form vorliegen, aber die Lesekompetenz stand und steht im Vordergrund des Unterrichts. Erst seit einigen Jahren ist die linguistische Fachsprachenforschung an der mündlichen Fachkommunikation interessiert. In der Didaktik wird jedoch der geschriebene Text einem mündlichen Text vorgezogen, nicht nur wegen des leichteren Zugangs zu Materialien in schriftlicher Form, sondern auch aufgrund der relativ hohen Berechenbarkeit und Geradlinigkeit der meisten Texte, die von Fachsprachenlehrern vorbereitet und in unterschiedlichen Übungen aufbereitet werden können.

Der im Mittelpunkt des Unterrichts stehende Fachtext hat hauptsächlich zwei didaktische Aufgaben zu erfüllen (Beier/Möhn 1981, 68f.):

- er dient als Muster für die angestrebte Verwendung von Sprache in fachlichen Situationen und
- er stellt das für die Lehr- und Lernprozesse notwendige sprachliche Material bereit und fungiert als Arbeitsgrundlage. Der Lerner entwickelt durch eine übende Beschäftigung mit dem Text seine sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten.

Die Aufmerksamkeit des Lehrers soll nicht nur auf das Erfassen des einzelnen Textes gerichtet sein, sondern soll auch das bewusste Erarbeiten von Strukturmerkmalen medizinischer Fachtexte berücksichtigen. Dabei ist zu bedenken, dass man in jedem Text textinterne und textexterne Merkmale findet (Stolze 1982, 23):

- textinterne Merkmale – betreffen die Struktur des Textes selbst vom Makrobau über die Sätze bis hin zu einzelnen Lexemen und Morphemen wie auch den Beziehungen zwischen den Textkonstituenten und der graphischen Organisation des Textes;
- textexterne Merkmale – betreffen die ganze Kommunikationssituation (Sender, Empfänger, Zeit- und Ortspragmatik, kulturbedingte Umstände).

4.4 Als wichtiges Ziel des Unterrichts wird das (verstehende) Lesen der Fachtexte genannt.

Lesen ist eine rezeptive, komplexe Fertigkeit, die sich in mehrere Ebenen gliedert, es fängt mit der Buchstabenerkennung an und endet mit der Textanalyse. In der Fachliteratur wird das Ziel des fremdsprachlichen Leseunterrichts dadurch gekennzeichnet, dass das Ergebnis des Unterrichts in der Praxis nutzbringend angewendet werden kann. Die Lernenden sollen fähig sein, „ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbständig zu befriedigen“ (Westhoff 1997, 7). Der Unterricht soll die Lehrenden dazu befähigen, einem Text die gewünschten Informationen zu entnehmen und diese dann praktisch zu benutzen.

Nach Heyd (1991, 109) verläuft das Verstehen des Textes bei Ausländern ähnlich wie beim Muttersprachler. Der Muttersprachler erstellt sich zuerst eine vereinfachte Textstruktur, er sucht Schlüsselinformationen, dann konzentriert er sich auf die syntaktische Ebene, die er über Signalwörter wie z. B. *wenn* (meistens Bedingung) erkennt. Der Lehrer soll bei der Einführung von Lesetexten im Fremdsprachenunterricht die Zielsetzung erläutern. Dabei sind zwei W-Fragen zu bedenken: *Was* soll der Lernende an einem Text lernen?, *Wie* kann der Lernende das Ziel des Lesens am besten erreichen?

In der nächsten Phase des Leseprozesses erwartet der Muttersprachler bestimmte Informationen, stellt sich auf die Textsorte ein und erkennt dadurch z. B. bestimmte grammatische Strukturen und andere Informationen.

Dies kann am Beispiel einer Packungsbeilage sehr gut gezeigt werden. An Informationen, die diese Textsorte betreffen erwartet man unter anderem: Informationen über Zusammensetzung, Wirkungsweise und Anwendungsgebiete, Gegenanzeigen, Vorsichtsmaßnahmen, Wechselwirkungen, Dosierungsanleitung, Art und Dauer der Anwendung, Anwendungsfehler und Überdosierung, Nebenwirkungen, Haltbarkeit und Aufbewahrung, Stand der Information und Hersteller der Arznei.

An grammatischen Formen können auftreten:

- Imperative: *Lesen Sie die gesamte Packungsbeilage sorgfältig durch, bevor Sie mit der Einnahme dieses Arzneimittels beginnen.*
- Konditionalsätze: *Besondere Vorsicht bei der Einnahme ist erforderlich, wenn Sie sich ungewohnt körperlich belasten.*

Die Informationen, die der Leser dem Text entnommen hat, setzt er in Beziehung zu seinen Erfahrungen, seinem Vorwissen und seiner Voreinstellung zum Inhalt des Textes.

Es muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass man nicht immer mit demselben Ziel liest. Im Unterricht „Deutsch für Mediziner“ können, je nach Unterrichtsziel, unterschiedliche Lesestile geübt werden.

Globales (auch kursorisches genannt: Westhoff 1997, 101) Lesen besteht darin, dass man einen Text liest, um sich einen Eindruck zu verschaffen. Es kann als eine Einführung in das detaillierte Lesen (man verwendet dafür auch den Terminus *totales Lesen*: Westhoff 1997, 101) betrachtet werden, indem es sich um das genaue Verständnis handelt. Beim selektiven (suchenden, selegrierenden) Lesen wird nach einer spezifischen Information gesucht. Die Lernenden können in Gruppen arbeiten, von denen jede nach einer anderen Information sucht (z.B. *nach Wechselwirkungen, Gegenanzeigen und Dosierungsanleitung*). Es muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass das Lesen kein Selbstzweck sein darf. Es kann Ausgangspunkt für die Entwicklung des Sprechens (Rollenspiele, Simulationen) sein.

Ähnlich wie bei Buhlmann/ Fearn (1987, 106) ist festzustellen, dass für die meisten Studenten „die Fußnote genauso wichtig wie der Haupttext ist“. Dementsprechend scheint es die Rolle des Deutschlehrers zu sein, den Studenten verschiedenartige Lesestrategien beizubringen. Als Beispiel können folgende genannt werden (Fluck 1997, 165):

- Anzeigung der inneren thematischen Gliederung des konkreten Textes,
- Hervorhebung der informationstragenden Wörter,
- Benutzung von optischen Hilfen,
- Erschließung der Bedeutung aus dem Kontext,
- Markieren der wichtigsten Informationen.

Es wird mit wenig fachspezialisierten Texten angefangen und bis zum Verständnis von Texten mit einem immer höheren Spezialisierungsgrad gesteigert. Mit wenig

Aufwand können Texte vereinfacht werden, ohne ihre Authentizität zu beeinträchtigen. Die Studenten machen sich auf diese Weise allmählich mit immer schwierigeren Texten vertraut. Sie sollen dadurch lernen, eigene Strategien zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, deutsche Fachliteratur aus dem Bereich der Medizin zu lesen, ohne den Text für sich Wort für Wort in die Muttersprache zu übersetzen.

Die Lernenden können durch das entsprechende Trainieren des Leseverstehens schnell eine Verstehenskompetenz gewinnen, von verschiedenen Strategien Gebrauch machen und sich über den Sachverhalt in kommunikativen Übungen unterhalten.

4.5 Es entstehen spezifische Kriterien der Textauswahl und -verwendung im Unterricht.

Zu den wichtigsten Textsorten im Bereich Medizin gehören: Lehr- und Handbücher, Wörterbücher, Aufsätze, Arztbriefe, Krankengeschichten, Beipackzettel von Medikamenten. Die Texte unterscheiden sich durch den Fachlichkeitsgrad und den Adressaten (Mehrfachadressierung – z. B. Packungsbeilage richtet sich sowohl an Ärzte als auch Patienten/ Laien.)

Bei der Aneignung der Fachsprache Medizin spielt die richtige Auswahl des Unterrichtsmaterials eine wichtige Rolle. Es muss festgelegt werden, welche Textsorten gewählt werden sollen, weil der Lernerfolg davon entscheidend abhängig ist. Die Auswahl des Textes für die Unterrichtszwecke folgt bestimmten Kriterien:

1. textsortenspezifisch (Texte sollen möglichst repräsentativ und tauglich für bestimmte Kommunikationssituationen sein),
2. themenorientiert (der Fachtext soll im Unterricht nicht isoliert eingeführt werden, sondern sich als eine Handlung zur Realisierung einer konkreten Kommunikationsabsicht darstellen; dementsprechend ist die Textauswahl an die Behandlung bestimmter Themen inhaltlich zu binden),
3. adressatengemäß (die Texte sollen dem sprachlichen Niveau der Lernenden angepasst sein),
4. authentisch (in der Fremdsprachendidaktik wird heutzutage der Frage nach dem Maß an Authentizität, das Fachtexte für ihren didaktischen Einsatz aufweisen sollen, nachgegangen).

Texte werden nach ihrer Urheberschaft unterteilt in: verfasste Texte mit vereinfachtem Wortschatz und Syntax, adaptierte Texte, die für die Unterrichtszwecke verändert wurden, und authentische Texte, die von Fachleuten in der Zielsprache verfasst wurden und aus der beruflichen Realität stammen.

Authentische Texte charakterisieren sich durch Strukturen und sprachliche Mittel, die für die fachliche Sprachverwendungssituation typisch sind. Demgegenüber zeichnen sich adaptierte oder verfasste Texte durch Vereinfachung, Kürzung oder Ausschluss von manchen Strukturen. Die Authentizität ist wichtig, denn sie sichert die Realitätsnähe und wirkt sich positiv auf die Motivation der Lerner aus, die für

das erfolgreiche Lernen einer Fremdsprache erforderlich ist. Der Lerner soll im Unterricht auf reale Lebenssituationen in einer fremden Sprache vorbereitet werden. Da es etwas leichter ist, wenn man es mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen kann, können authentische Texte den Lernprozess begünstigen, indem sie eine Brücke zum Vorwissen und Erfahrungsschatz des Lerners aufbauen. Ausgehend von diesen Überlegungen, liegen einige Vorteile bereits im Zweck des Einsatzes authentischer Texte begründet. Nach Fearn (2003, 173) ist diese Diskussion durch den Zugriff auf verschiedene Fachtexte im Internet obsolet geworden, denn sowohl Lehrer als auch Lerner können Fachtexte ihres Spezialgebiets (z.B. Medizin) in den Unterricht einbringen. Interessante Fachtexte über Krankheiten, Medikamente, Vorsorgeuntersuchungen und andere Themen, die für den medizinbezogenen DaF-Unterricht relevant sind, kann man unter www.gesundheit.de oder www.netdoktor.de finden (Stand 22.05.06).

5. Zur Rolle des Leseverstehens und zum Einsatz von Fachtexten in ausgewählten DaF-Lehrwerken für Medizinstudenten

Nach meinem Wissensstand sind auf dem polnischen Buchmarkt unter anderem folgende DaF-Lehrwerke für Medizinstudenten erhältlich: Janik, Edeltraut (1998): *Deutsch für Medizinstudenten-podręcznik dla studentów wydziałów lekarskich*. Warszawa. Wydawnictwo Lekarskie PZWL und Weiss-Wilk, Irena/ Drebenstedt, Marga (1997): *Język niemiecki dla studentów medycyny*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Es wurde eine Analyse vorgenommen, um zu prüfen, wie das Leseverstehen in obigen Lehrwerken entwickelt wird.

In den theoretischen Ausführungen wurde bereits betont, dass Fachtexte im Mittelpunkt des medizinbezogenen Deutschunterrichts stehen (oder stehen sollen), als Muster für die Verwendung von Sprache in fachlichen Situationen dienen, und eine Arbeitsgrundlage sein, die durch eine übende Beschäftigung mit dem Text dabei hilft, die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden zu entwickeln.

Als Hauptziel des Lehrwerks „Deutsch für Medizinstudenten-podręcznik dla studentów wydziałów lekarskich“ (Janik 1998) wird die Vorbereitung der Studenten zur selbständigen Arbeit mit dem fremdsprachlichen, medizinischen Fachtext genannt. Die Aneignung der Lexik und die Wiederholung sowie die Festigung der grammatischen Strukturen sind für die Autorin von großer Bedeutung. Es geht nicht um die Beherrschung der ganzen medizinischen Fachsprache, weil es wegen ihres Umfangs unmöglich ist.

Jedes Kapitel des analysierten Lehrwerks wird ähnlich aufgebaut, und die Studenten werden am Anfang jedes Kapitels mit einem Text konfrontiert. Alle Texte, die in diesem Lehrwerk vorkommen, sind nicht authentisch. Sie werden didaktisch aufbereitet und klingen künstlich (besonders die Dialoge). Es werden keine abwechslungsreichen Übungen angeboten, anhand derer gelernt werden kann, Wichtiges

vom weniger Wichtigem zu unterscheiden. Die Studenten lernen leider nur eine Art von Übungen zum Leseverstehen kennen: es werden Fragen zu einem Text gestellt, auf die die Studenten antworten müssen. Um überprüfen zu können (vom Lehrer oder Lerner selbst), ob der Text verstanden und inwiefern er verstanden wurde – ob global die Hauptinformationen, selektiv gewisse Informationen oder ob detailliert – müsste der Lehrer selbst die Übungen aufbereiten. Den Studenten werden auch keine Lesestrategien beigebracht, die helfen könnten, den Text zu entschlüsseln. Im Lehrwerk wird zwar die Rede z. B. von stichwortigen Notizen, aber nur als Hausaufgabe (Janik 1998, 62):

„Lesen Sie in einer Fachzeitschrift einen Artikel (...). Von dem für Sie interessantesten Abschnitt des Artikels machen Sie stichwortige Notizen“.

Die Autorin stellte sich als Ziel vor allem die Vorbereitung der Studenten zum passiven Verstehen der Fachliteratur. Durch die Entwicklung des Leseverstehens (didaktisch bearbeitete Texte) lernen die Studenten Fachwortschatz kennen. Man kann davon ausgehen, dass es dann leichter wird, sich mit einem authentischen Text auseinander zu setzen. Als Hilfsmittel kann das kleine deutsch-polnische Wörterbuch benutzt werden, das sich am Ende des Lehrwerks befindet.

Das zweite von den analysierten Lehrwerken „Język niemiecki dla studentów medycyny“ (Weiss-Wilk/Drebenstedt 1997) wurde von einer polnischen und einer deutschen Autorin für polnische Studenten der Medizin geschrieben. Daraus können auch Ärzte Gebrauch machen, die ihre Sprachkenntnisse im Gebrauch der deutschen Sprache vervollkommen wollen. Die Aneignung der Sprache verläuft nach dem Prinzip vom Allgemeinen zum Spezifischen Da jedes Kapitel auch wie in Janik (1998) mit einem Text beginnt, wird in dem Lehrwerk viel Wert auf das Leseverstehen gelegt, dessen Entwicklung als wichtiges Ziel des Buches genannt wird. Das Lehrbuch sollte als Vorbereitung zur Arbeit mit einem originellen Text aus der deutschsprachigen medizinischen Literatur dienen. Die Texte, die in Weiss-Wilk/ Drebenstedt (1997) präsentiert werden, sind relativ lang. Die Einführung in die Fachsprache Medizin verläuft allmählich. Je weiter, desto spezialisiertere Texte, die z. B. konkrete Krankheiten oder Organe beschreiben z.B Scharlach (Weiss-Wilk/ Drebenstedt 1997, 245) oder Sinnesorgane (Weiss-Wilk/Drebenstedt 1997, 186). Die Reihenfolge der Texte wurde dem Curriculum im ersten Studienjahr an den polnischen medizinischen Akademien angepasst. In dem Lehrbuch werden Texte aus der neuesten medizinischen Literatur präsentiert, die didaktisch bearbeitet wurden. Die Autorinnen stellen verschiedene Übungsformen zum Leseverstehen vor. Die angebotenen Übungen sind abwechslungsreich und dadurch wird die Motivation der Lerner gesteigert. Es werden Lesestrategien geübt, die den Text entschlüsseln und Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden helfen. Dann ist es für die Medizinstudenten leichter zu einem originellen Text zu greifen und verschiedene Strategien beim Lesen zu benutzen.

Der Vergleich der beiden Lehrwerke zeigte, dass das Hauptziel (Befähigung vor allem zum passiven Verstehen der Fachliteratur) erreicht werden kann. Viele Texte - ihrer Künstlichkeit wegen - sollten nicht als Muster für die Verwendung von Sprache in fachlichen Situationen dienen. Die Analyse zeigte, dass sie themenorientiert und adressatengemäß waren. Einige Lesetexte waren mit Aufgaben zur Einübung der Lesestrategien versehen.

6. Schlussfolgerungen

Beim Unterrichten und Lernen der medizinischen Fachsprache spielt das Lehrwerk eine Rolle. Für die Realisierung des Zieles, das Leseverstehen zu entwickeln, reichen die Lehrbücher oft nicht. Aus diesem Grunde kommt den Lehrern die Aufgabe zu, aktuelle, authentische Texte miteinzubeziehen. Der wichtige Vorteil ihres Einsatzes besteht zweifellos in ihrer Aktualität, die sich positiv auf die Motivation der Studenten auswirken kann. Das schnelle Wachstum deutschsprachiger Internetangebote stellt eine große Chance für den medizinbezogenen DaF-Unterricht dar, denn es besteht jederzeit die Möglichkeit, sich einen Fachtext auszudrucken.

Hier wird auch eine Herausforderung an den als Deutschlehrer oder Linguisten Ausgebildeten gestellt, den Lernern im Unterricht Hilfen zur Verfügung zu stellen, die es ihnen erleichtern, Texte eigenständig zu erschließen.

Die Probleme der Spezifik und Entwicklung von Fachsprachen sind sehr vielseitig und erfordern weitere schwerpunktmäßige Untersuchungen auf diesem Gebiet, denn sie werden zur Effektivierung des methodisch-didaktischen Vorgehens beitragen.

Bibliographie

- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel.
- Beier, Rudolf/ Möhn, Dieter (1981): *Vorüberlegungen zu einem Hamburger Gutachten*. In: Fachsprache 3/3-4. S. 68-150.
- Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Annelise (1987): Handbuch des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Berlin, München.
- Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Annelise (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen.
- Domińczak, Henryk (1997) : Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main.
- Fearn, Anneliese (2003): *Fachsprachenunterricht*. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. S. 169-174.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1997): Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Heidelberg.
- Heyd, Gertaude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main.

- Hoffmann, Lothar (1984): Kommunikationsmittel. Fachsprache. Berlin.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel. Fachsprache: Eine Einführung. Tübingen.
- Ischreyt, Heinz (1965): Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. Institutionelle Sprachlenkung in der Terminologie der Technik. Düsseldorf.
- Jahr, Silke (1996): Das Verstehen von Fachtexten: Rezeption, Kognition, Applikation. Tübingen.
- Lewandowski, Theodor (1994): Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg.
- Möhn, Dieter/ Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen.
- Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.) (1990): Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung. Poznań.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań.
- Roelke, Thorsten (1999): Fachsprachen. Berlin.
- Rösler, Dietmar (1992): Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF. Heidelberg.
- Skowronek, Barbara (2002): *Einige Bemerkungen zum Fachsprachenunterricht*. In: Scripta Neopholologica Posnaniensia. Band IV. S.151-156.
- Schmidt, Wilhelm (1969): Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 18. S. 17.
- Stolze, Radegundis (1982): Grundlagen der Textübersetzung. Heidelberg.
- Stolze, Radegundis (1999): Die Fachübersetzung. Eine Einführung. Tübingen.
- Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen. Berlin, München.
- Wiese, Ingrid (1982): Charakteristik einer Sprache auf dem Hintergrund der Kognitions- und Kommunikationsstrukturen: lexikalisch-semantische Strukturen der Fachsprache Medizin in System und Text. Leipzig.

Einige Bemerkungen zu den Spezifika der Terminologie in den Dokumenten der EU

1. Die Besonderheiten der Terminologie und der Texte der EU

In meinem Beitrag werde ich versuchen, die Besonderheiten und die damit zusammenhängende Komplexität der Terminologie, die in den Texten der Europäischen Union, konkreter in den Übersetzungen des Europäischen Parlaments vorkommt, zu verfolgen. Da zu den wohl bedeutendsten Merkmalen der slowakischen Terminologie, sowie auch der Terminologie der übrigen so genannten „neuen Sprachen“ deren relative Unbeständigkeit zählt, analysiere ich einige konkrete Beispiele von Termini, über die tief greifende Diskussionen geführt wurden und deren Verwendung noch nicht festgelegt ist.

In den Übersetzungen kommen jedoch auch Begriffe vor, die bereits in das slowakische sprachliche Bewusstsein eingedrungen sind, wie etwa *trvalo udrzateľny rozvoj* – *nachhaltige Entwicklung* oder *znalostna ekonomika* – *Kenntnisökonomie*.

Ich stelle mir auch die Frage, ob diese lexikalischen Einheiten in sich einige Grundeigenschaften, wie sie in der slowakischen Terminologie Horecký (1977, 137) oder Masar (1978, 155) charakterisierten, verbergen.

1.1. Zur Typologie der Termini

Termini, die in den Texten der Europäischen Union vorkommen, gehören den diversen terminologischen Gruppen an. Da die Klassifizierung der Termini nach den verschiedenartigen Bereichen der europäischen Politiken geschieht, können wir über die Begriffe aus dem landwirtschaftlichen Bereich, aus dem Gebiet der Finanzen, des Budgets, des Verkehrs, der Transeuropäischen Netzwerke, der Fischerei, der Kultur sprechen. Man kommt sehr oft auch mit den rechtlichen Termini in Berührung.

Wie ich bereits angedeutet habe, geschieht die Auswahl der Termini in einem gewissen Masse nach Thema. Die Bezeichnungen, die die spezifischen Verfahren, Instrumente der EU anbelangen, sind für die Funktionsweise dieser Organisation typisch. Begriffe wie *finanzielle Vorausschau*, *mehrfähriger Finanzrahmen* (vgl. Haushaltsplan der EU) bezeichnen im terminologischen System der EU spezialisierte

Maßnahmen, die in einem engen Verhältnis zu der Vorbereitung des Haushaltsplans der EU stehen. Der Finanzrahmen definiert hier den Rahmen für die Haushaltsprioritäten und legt zugleich die Obergrenzen von Verpflichtungsermächtigungen für die verschiedenen Haushaltslinien fest.

1.2. Typologie der zu übersetzenden Texte

Bei den zu übersetzenden Texten im Europäischen Parlament geht es meistens um legislative Texte, die mit dem Leben des Parlaments direkt zusammenhängen.

Konkret geht es um Hinweise für die Abgeordneten, um Änderungsanträge, die zum Beispiel einen integralen Teil einer Empfehlung, des Vorschlags einer Verordnung, eines legislativen Berichts oder einer Resolution bilden.

Weiter können wir die Texte in Vorschläge der Berichte in einer vorläufigen Lautung, der Berichte in einer endgültigen Lautung, der Empfehlung für die erste oder zweite Lesung aufteilen. Die unterschiedlichen Typen der Texte hängen direkt mit den unterschiedlichen Gesetzgebungsverfahren zusammen. Von Zeit zu Zeit kommen auch die Übersetzungen der Richtlinien oder Verordnungen vor, obwohl dies als eine vorrangige Kompetenz der Europäischen Kommission anzusehen ist. Das hängt wiederum mit den unterschiedlichen Kompetenzen der Kommission zusammen, die als einzige europäische Institution das Initiativrecht hat (sie ist also für die Gesetzesentwürfe verantwortlich).

In manchen Fällen, wie bei den Änderungsanträgen, beteiligen sich beide Institutionen - also die Kommission und das Europäische Parlament an der endgültigen Fassung des Textes, die Kommission legt einen Vorschlag vor und das Parlament hat im Rahmen des Mitentscheidungsverfahrens das Recht, die vorgelegten Vorschläge zu ändern oder auszulassen.

In so einem Fall muss sich der Übersetzer strikt an den ursprünglichen Text bzw. an der Übersetzung des Kommissionsvorschlages halten und die ursprüngliche sprachliche Form belassen. Der Übersetzer widmet sich also nur den relevanten Änderungen des Parlaments und ihrer Widerspiegelung im Übersetzungstext.

2. Praktische Einsätze bei der Übersetzung konkreter Termini

Kommen wir aber zurück zu den konkreten Begriffen. Ich möchte gerne mit Hilfe dieser Begriffe auf die wesentlichsten Eigenschaften der Termini, die in den Texten der EU vorkommen, eingehen. Ich habe bereits die in Augen stechende Unbeständigkeit der Termini der neuen Sprachen der EU erwähnt. Sie betrifft beispielsweise die Bezeichnung für die *Europäische Nachbarschaftspolitik* (vgl. Mitteilung der Kommission).

In den slowakischen Übersetzungen finden wir zwei nebeneinander existierende Varianten, *Európska susedská politika*, sowie *Európska politika susedských vzťahov*.

Als ein weiteres Beispiel dürfte das *Verfahren der Komitologie* (vgl. Beschluss des Rates) angegeben werden. Bei diesem Verfahren handelt es sich um die Wahrnehmung der Durchführungsbefugnis von der Seite der Europäischen Kommission, die ihr von den Legislativorganen (Europäisches Parlament und der Rat der Minister der EU) übertragen wird. Der Begriff *Komitologie* wurde ursprünglich als *postup vo vyboroch* in die slowakische Sprache übertragen. Dies entspricht der deutschen Variante *Ausschussverfahren*. Tatsächlich wird die Europäische Kommission im Rahmen des Komitologieverfahrens von speziellen „Komitologieausschüssen“ unterstützt, die sich aus den Vertretern der Mitgliedstaaten zusammensetzen. Zurzeit wird auf Grund der gemeinsamen interinstitutionellen Vereinbarung die Übersetzung *komitologický postup* verwendet.

Viele „Begriffe der EU“ sind sehr eng mit dem eigentlichen Funktionieren dieser supranationalen Gemeinschaft verbunden. Vor dem Beitritt in die EU kamen sie in der slowakischen Sprache nicht oft vor. Bei der Suche nach entsprechenden terminologischen Äquivalenten stößt der Übersetzer oft an ein unüberwindbares Hindernis. Der gegebene Begriff existiert nicht in unserer nationalen Sprache oder aber das slowakische Wort entspricht nicht dem fremdsprachlichen Begriff.

Es kommt also zu dem Fall, „wenn in der gegebenen Sprache die Terminologie gebildet wird resp. wenn viele der Termini im Laufe der Übersetzung aus der ursprünglichen in die Zielsprache entstehen“ (Horecký 1977, 135).

Und gerade im Prozess der Übersetzung kommt es oft dazu, dass mehrere Äquivalente der Übersetzung zustande kommen. Die Tatsache, dass nicht alle Termini, die aus mehrerer lexikalischen Einheiten bestehen, die gleiche onomatologische und onomasiologische Struktur wie die Termini aus der ursprünglichen Sprache haben, ergibt sich aus den unterschiedlichen Strukturen des Deutschen, Englischen oder Französischen. Der Begriff *Haushaltsordnung* oder *Finanzvorschriften* entspricht der englischen Variante *Financial Regulation* (vgl. Verordnung des Rates Nr. 1605/2002). Das Äquivalent des französischen Wortes *Reglement Financier* entspricht aus der formalen Sicht dem Äquivalent des Englischen.

Haushaltsordnung wurde ins slowakische zuerst als *Finančné nariadenie*, momentan jedoch im Bezug auf die Lautung des Aktes des sekundären Rechts der Gemeinschaften als *Nariadenie o rozpočtových prostriedkoch* übersetzt. Im Fall der englischen und französischen Variante können wir von einer gleichen onomatologischen Struktur der Termini sprechen, dies gilt jedoch nicht im Bezug auf die deutsche Variante.

Die deutsche Übersetzung wurde jedoch im Zusammenklang mit den Gesetzen der Wortbildung dieser Sprache gebildet. Somit wurde eine der Grundeigenschaften der Termini erfüllt, nämlich dass die onomatologische Struktur des Terminus nach den Regeln der Wortbildung und der Grammatik der entsprechenden Sprache gebildet werden muss.

Die Übersetzung der lexikalischen Einheit *national* wird unterschiedlich, in Hinsicht auf den Kontext übersetzt. Handelt es sich um einen Termin *national law*,

so übersetzt man diese Einheit als innerstaatliches Recht, *droit national*. In einem anderen Fall - *national level* wird der Terminus als *nationales (Preis)-Niveau, niveau de prix nationales* übersetzt, im Slowakischen entspricht dem Wort das Äquivalent - *celoštátna úroveň*, also *ganzstaatliche Ebene*. Dem Begriff *national parliament* entspricht das deutsche Pendant *nationales Parlament*, im Französischen wiederum *parlement national*.

3. Zum Schluss

Einige der oben aufgeführten Beispiele dienen der Veranschaulichung der komplizierten Situation, in der sich der Übersetzer bei seiner täglichen Arbeit befindet. Es geht hier um die Übersetzung nicht gerade homogener Schicht der Fachausdrücke, die in den diversen Texten der europäischen Institutionen vorkommen. Mit Hilfe eines systematischen Sammelns der besagten problematischen Termini aus den verschiedenen Bereichen ließen sich auch andere Gesetze über die Natur einer so großen terminologischen Gruppe, wie die „europäische Terminologie“ ohne Zweifel ist, ableiten.

An dieser Stelle lässt es sich sagen, dass die slowakischen Termini unbeständig sind, sie entstehen im Prozess der Übersetzung. Nicht immer ist es möglich über eine einheitliche onomatologische und onomasiologische Struktur der Termini in den einzelnen Amtssprachen der EU zu sprechen. Der wesentlichen Forderung, dass die Termini im Einklang mit den grammatischen Regeln und den Wortbildungsmustern der gegebenen Sprache gebildet werden sollten, wird Rechnung getragen.

Literaturverzeichnis

- Beschluss des Rates vom 28. Juni 1999 zur Festlegung der Modalitäten für die Ausübung der der Kommission übertragenen Durchführungsbefugnisse. 1999/468/EG. In: ABl, L 184 vom 17.7. 1999. S. 23-26.
- Haushaltsplan der EU, <http://eur-lex.europa.eu>.
- Horecký, Ján (1977): *O prekladaní terminológie*. In: *Kultúra slova* 2. S. 136-139.
- Masár, Ivan (1978): *Niektoré problémy pri prevzatých termínoch*. In: *Kultúra slova* 12. S. 153-158.
- Mitteilung der Kommission: Europäische Nachbarschaftspolitik, (KOM/2004/0373, endgültig).
- Verordnung des Rates (EG, Euroatom) Nr. 1605/2002 vom 25. Juni 2002 über die Haushaltsordnung.

Muss man Jura- bzw. Juristentexte verstehen, um sie übersetzen zu können?

Die Einordnung der Rechtssprache ist in der Literatur umstritten: Sie wird von manchen als Fachsprache aufgefasst und von anderen als Standessprache der Juristen. Man bezeichnet sie auch als eine fachlich geprägte, aber an die Allgemeinheit gerichtete Sprache (vgl. Sander 2004, 1f). Weiter wird sie entweder den Technolekten (vgl. Grucza 1991, 40f; Maliszewski 2005, 1) oder der Subklasse der humanistischen, wissenschaftlichen Fachsprachen (vgl. Sandrini 1996, 5) zugeordnet. Trotz mehrerer Definitionen dieses Begriffs sind sich jedoch alle Wissenschaftler einig, dass die Sprache von Jura- und von Juristentexten einen hohen Grad an Kompliziertheit aufweist. Sandrini stellt fest, dass die Übertragung von rechtlichen Inhalten aus einer in eine andere Rechtsordnung sehr hohe Anforderungen an die Wissensvoraussetzungen des Translators stellt (vgl. Sandrini 1999, 16).

Allgemein verstandene juristische Texte stehen in ihrer übersetzungspraktischen Bedeutung an dritter Stelle der Textvorkommen (vgl. Stolze 1999a, 165). Deswegen müssen sie während des Germanistikstudiums, das sich als Ziel die Ausbildung zukünftiger Lehrer und Übersetzer stellt, unbedingt analysiert werden. Der Einsatz von Rechtstexten im Unterricht (u.a. bei der Übersetzung von Fachtexten) verlangt von Studierenden eine ganz gezielte Vorbereitung und ein spezifisches Vorwissen.

In diesem Artikel wird der Versuch unternommen, anhand einer unter den Studenten der Stettiner Germanistik geführten Untersuchung, einige Aspekte von Problemen der rechtswissenschaftlichen Übersetzung zu erörtern. Die Termini „rechtswissenschaftlich“ und „juristisch“ werden in der folgenden Bearbeitung als ein Oberbegriff für alle Jura- und Juristentexte verwendet. Es wird u.a. analysiert, wie ein Student den Schwierigkeitsgrad juristischer Texte im Vergleich mit anderen Textsorten bewertet, welcher Techniken er sich beim Leseverstehen und bei der Übersetzung von Texten dieser Art bedient und ob und in welchem Grade er über das juristische Wissen verfügt.

Es wird dabei u.a. auf solche Aspekte nicht eingegangen wie: auf welche Art und Weise die Probanden einzelne rechtssprachliche Besonderheiten analysieren z.B. den spezifischen Satzbau, die Nominalisierung oder Passivformen, oder wie sie Unter-

schiede in den Rechtsordnungen zwischen dem Ausgangs- und Zieltext verstehen und erklären. Außer Acht werden auch Übersetzungsprobleme von Rechtsbegriffen gelassen.

Die Untersuchung wurde an einer Gruppe von Studenten des 3. und 4. Studienjahres der Stettiner Germanistik geführt. Der erste dieser Studiengänge war gerade nach dem ersten Semester, in dem die zukünftigen Germanisten sich mit der Übersetzung von Texten beschäftigt haben (insgesamt 29 Personen) und die Studenten des 4. Studienganges (18 Personen) waren schon nach drei Semestern Übersetzungsarbeit im Rahmen verschiedener Seminare. Die beiden Gruppen wurden jedoch bezüglich ihrer Deutschkenntnisse und Übersetzungspraxis als eine relativ homogene Einheit betrachtet, obwohl man die Ergebnisse der Studie der beiden Studiengänge auch miteinander vergleichen und weiter analysieren könnte, um u.a. ihre Fortschritte in der Übersetzungstechnik zu untersuchen. Die Studenten der zwei ersten Studienjahre wurden hier nicht berücksichtigt, da sie noch keine Übersetzungsseminare haben (ausgenommen vereinzelte Proseminare, die jedoch nicht jedes Jahr im Studienprogramm stehen). Somit wurde der Untersuchung nur dieser Teil der Studenten unterzogen, der schon die Möglichkeit hatte, einige Erfahrungen in der Übersetzung von allgemeinen und juristischen Texten zu sammeln. Die Gruppe der Befragten zählte insgesamt 48 Personen.

Im Studienangebot der Stettiner Germanistik gab es bisher kein Seminar, in dem man sich ausschließlich mit der Übersetzung juristischer Texte bzw. mit der Rechtsprache allgemein beschäftigen würde. Die Studenten hatten nur die Möglichkeit, einige Texte aus diesem Bereich im Rahmen der Sprachpraxis (im Rahmen der beiden Spezialisierungen: Translation und Wirtschaftsdeutsch) zu übersetzen. Man könnte hier überlegen, ob die Ausbildung der Studenten, die im Laufe ihres Studiums nur ein paar Texte aus dem rechtswissenschaftlichen Bereich übersetzt haben, ausreichend ist, damit sie später z.B. bei einer staatlichen Behörde als Übersetzer oder beim Gericht als vereidigte Dolmetscher und Übersetzer arbeiten. Weiter muss man fragen, ob es überhaupt möglich ist, auch diese wenigen Texte, ohne juristisches Vorwissen, korrekt zu übersetzen. So kommt man auf den Hauptpunkt dieser Studie, ob für die Übersetzung Jura- und Juristentexte nur gute Sprachkenntnisse und verlässliche Fachwörterbücher reichen.

Es muss betont werden, dass nur eine von den befragten Personen juristisches Vorwissen hat, da sie auch, gleichzeitig mit Germanistik, Jura studiert. Andere der Probanden hatten weder den Besuch eines rechtswissenschaftlichen Seminars noch die Lektüre eines juristischen Buches oder einer juristischen Zeitschrift hinter sich. Einige Personen gaben an, dass sie im Fernsehen juristische bzw. juristisch-politische Sendungen verfolgen und im Sprachpraxisunterricht einige Ausschnitte aus verschiedenen Gesetzbüchern gelesen bzw. übersetzt hatten. Nur vier der Befragten besuchen von Zeit zu Zeit rechtswissenschaftliche Seiten im Internet, u.a. auf der Suche nach bestimmten Begriffen für ihre Übersetzungen.

Die Probanden sollten bestimmte Sorten von Fachtexten (darunter auch rechtswissenschaftliche) nach ihrem Schwierigkeitsgrad einordnen. Dabei berücksichtigten sie zugleich sowohl Probleme beim Leseverstehen als auch bei der Übersetzung. Sie sollten verschiedene Fachtexte mit den Ziffern von 1 (am schwierigsten) bis 5 (einfach) bewerten.

Textart	Schwierigkeitsgrad (in %)				
	am schwierigsten	schwierig	mittelschwierig	nicht besonders schwierig	einfach
rechtswissenschaftlich	44	23	21	6	6
wissenschaftlich	6	21	50	12	10
T technisch (z.B. Informatik, Maschinenbau usw.)	25	42	21	6	6
medizinisch	29	42	17	8	4

Tabelle 1.

Aus der obigen Tabelle resultiert, dass die meisten unter den Befragten rechtswissenschaftliche Texte als die schwierigsten empfinden: 44% der Studenten verliehen ihnen den höchsten und 23% den zweit höchsten Schwierigkeitsgrad. An der zweiten Stelle befinden sich technische und medizinische Texte, die ähnliche Ergebnisse erzielten. Im Fall dieser drei Textsorten gab es jeweils über 30 Personen, d.h. je über 62% der Probanden, die sie auf den zwei höchsten Schwierigkeitsniveaus platzierten. Als die einfachsten von den vier differenzierten Gruppen wurden von den Studenten wissenschaftliche Texte aller Art empfunden: Nur 6% aller Befragten markierten sie mit dem höchsten Schwierigkeitsgrad und die Hälfte der gesamten Gruppe bezeichnete sie als „mittelschwierig“.

23% der Probanden meinten, dass das allgemeine Wissen, d.h. Schulausbildung und Studium, für das Verständnis von juristischen Texten, die im Unterricht analysiert bzw. übersetzt werden, reicht. 77% dagegen waren der Auffassung, dass man eine gezielte Ausbildung besitzen und über juristisches Vorwissen verfügen muss, um sich in diesem Bereich als Übersetzer bzw. Dolmetscher zu betätigen. Das bestätigt die Meinung von Sandrini, der zur Feststellung kommt, dass der Übersetzer von Rechtstexten neben den Sprachkenntnissen, der Fähigkeit zur Terminologierecherche und zur rechtsvergleichenden Terminologearbeit, zur Textanalyse und zum Erkennen von Textsortenmerkmalen auch ausführliche Kenntnisse in beiden Rechtsordnungen besitzen soll (vgl. Sandrini 1999:38).

Nach den oben beschriebenen allgemeinen Fragen mussten sich die Probanden mit weiteren detaillierteren Problemen auseinander setzen. Sie sollten überlegen, ob

alle Arten von Jura- und Juristentexten den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Zu diesem Zweck wurden nur drei Textsorten differenziert, die am häufigsten im Unterricht analysiert werden:

- a) Ausschnitte aus verschiedener Gesetzbüchern,
- b) juristische Dokumente z.B. notarielle Urkunden, Verträge usw.,
- c) Presstexte zu verschiedenen rechtswissenschaftlichen Fragen.

Ich verzichtete hier auf die Einteilung der Texte nach ihrer Funktion, d.h. in performative und informative Rechtstexte mit nicht-bindendem Charakter, die u.a. Sandrini nach Madsen zitiert (vgl. Sandrini 1999, 16), da es beim mangelnden juristischen Vorwissen der Studenten zu falschen Schlussfolgerungen führen könnte. Ich bereitete für diese Umfrage eine Aufteilung vor, die eher die Textform und, was damit eng verbunden ist, das unterschiedliche Kompliziertheitsniveau berücksichtigt.

Die Probanden sollten den Schwierigkeitsgrad der oben genannten Textsorten auf einer dreistufigen Skala in Bezug auf zwei Fähigkeiten – Leseverstehen (Tabelle 2) und Übersetzen (Tabelle 3) – markieren.

Textart	Schwierigkeitsgrad (in %)		
	am schwierigsten	schwierig	weniger schwierig bzw. nicht schwierig
Ausschnitte aus verschiedener Gesetzbüchern	42	52	6
juristische Dokumente (notarielle Urkunden, Verträge usw.)	23	62	15
Presstexte zu verschiedenen rechtswissenschaftlichen Fragen	10	38	52

Tabelle 2.

Anhand der Angaben der Tabelle 2, die die Bewertung des Schwierigkeitsgrades beim Lesen angegebener Textarten veranschaulicht, kann man feststellen, dass insgesamt über 90% der Befragten Ausschnitte aus Gesetzbüchern für die schwierigsten und schwierigen Texte hält. An zweiter Stelle befinden sich verschiedene juristische Dokumente, die von 62% der Probanden für „schwierig“ gehalten werden. Ganz deutlich sieht man, dass Presstexte, die von nicht weiter präzisierten, rechtswissenschaftlichen Fragen handeln, von allen Studenten als Textsorte bezeichnet wurden, die ihnen die wenigsten Schwierigkeiten beim Lesen bereitet.

Die Tabelle 3 betrifft die gleiche Frage nach dem Schwierigkeitsgrad, aber diesmal bei der Übersetzung bestimmter Sorten juristischer Texte.

Textart	Schwierigkeitsgrad (in %)		
	am schwierigsten	schwierig	weniger schwierig bzw. nicht schwierig
Ausschnitte aus verschiedener Gesetzbüchern	60	31	8
juristische Dokumente (notarielle Urkunden, Verträge usw.)	21	67	12
Presstexte zu verschiedenen rechtswissenschaftlichen Fragen	21	29	50

Tabelle 3.

Aus der obigen Tabelle 3 ergibt sich, dass verschiedene Ausschnitte aus Gesetzbüchern, nach dem Empfinden der Studenten, auch beim Übersetzen den höchsten Schwierigkeitsgrad aufweisen. Als die am wenigsten komplizierte von den drei angegebenen Textsorten bezeichnete man Presstexte, die von rechtswissenschaftlichen Fragen handeln, d.h. die die nach verschiedenen Wissenschaftlern und Übersetzern keine typischen Jura- bzw. Juristentexte sind. Als Texte, die von Journalisten – also Personen, die in meisten Fällen keine juristische Ausbildung besitzen – zum juristischen Themenbereich geschrieben werden, enthalten sie häufig einige juristische Begriffe, stellen aber im Grunde genommen ein niedrigeres Schwierigkeitsniveau dar, da sie fast ausschließlich sprachliche Strukturen der Standard- bzw. Umgangssprache anwenden.

Bei einer detaillierteren Analyse der Probleme beim Einsatz rechtswissenschaftlicher Texte im Unterricht müssen noch zwei weitere Aspekte berücksichtigt werden, nämlich in wieweit den Lernenden die Regeln, nach denen diese Texte übersetzt werden, bekannt sind und ob sie spezifische Begriffe, die sich in den Texten befinden, erklären können. Diese Studie berührt die oben gestellten Fragen nur ganz allgemein, um auf bestimmte Probleme hinzuweisen, aber es wäre interessant, sie weiter zu erörtern.

Die Probanden wurden gefragt, wie sie sich verhalten, wenn sie im Text während des Unterrichts einen rechtswissenschaftlichen Begriff finden, den sie nicht kennen. Es gab hier vier Möglichkeiten zur Wahl und die Studenten konnten mehr als eine Variante mit „JA“ oder „NEIN“ markieren.

gewählte Antwort	Verfahrensweise (in %)			
	im Wörterbuch nachschauen	den/die Seminarleiter/in fragen	Mitstudenten fragen	warten, bis der/die Seminarleiter/in den Begriff erklärt
JA	96	71	69	31
NEIN	4	29	31	69

Tabelle 4.

Aus der Tabelle 4 resultiert, dass die Befragten an der ersten Stelle zu 96% das Wörterbuch, als eine Wissensquelle, wählen und selbständig arbeiten. An der zweiten

und dritten Stelle befindet sich, mit fast gleichen Ergebnissen, die Gruppenarbeit, da die Studenten entweder sich an den/die Seminarleiter/in oder an ihre Mitstudenten wenden und dort nach Hilfe bei Begriffserklärung bzw. –übersetzung suchen. An der letzten Stelle bleibt eine passive Verfahrensweise bei der Arbeit im Seminar: Nur weniger als ein Drittel der Befragten sagte, dass es so lange wartet, bis die Zeit für Einzelarbeit am Text abgelaufen ist und der/die Seminarleiter/in den fehlenden bzw. komplizierteren Begriff erklärt. Daraus kann man schlussfolgern, dass die zukünftigen Dolmetscher und Übersetzer doch die Aktivität vor dem passiven Warten bevorzugen.

Diese Meinung wurde weiter durch die Ergebnisse der nächsten Frage bestätigt: Die Probanden wurden gefragt, ob sie schon einen juristischen Begriff getroffen haben, dessen Bedeutung ihnen bis heute unbekannt bleibt. Nur 11 Personen, also weniger als ein Viertel der Befragten, antworteten mit „JA“, die anderen 37 Personen suchten so lange nach einer Erklärung, bis sie sie gefunden hatten.

Obwohl es eine nicht gerade kleine Auswahl an zweisprachigen rechtswissenschaftlichen Wörterbüchern¹ gibt, passiert es häufig, dass einige Begriffe, die man für die Übersetzung eines Textes braucht, sich dort nicht befinden und man z.B. im Internet oder in einem polnischen bzw. deutschen Fachbuch nach einer Erklärung suchen muss. Den Probanden wurden für einen Fall dieser Art fünf verschiedene Lösungsmöglichkeiten angeboten, unter denen sie wieder mehrere Varianten mit „JA“ oder „NEIN“ markieren konnten.

gewählte Antwort	Verfahrensweise (in %)				
	einen Juristen fragen	in einem juristischen Fachbuch nachschlagen	im Internet suchen	den Begriff so im Text erklären, wie man ihn versteht	den Begriff im Text umgehen
JA	27	77	92	29	31
NEIN	73	23	8	71	69

Tabelle 5.

¹ Vgl. u.a.: Banaszak, Bogusław (Hrsg.) (2005): Niemiecko-polski słownik prawa i gospodarki. Rechts- und Wirtschaftswörterbuch deutsch-polnisch. Warszawa; Banaszak/ De Vries/ Jabłoński/ Krzymuski (Hrsg.) (2003): Słownik prawa i gospodarki polsko-niemiecki. Warszawa; Kilian, Alina (2002): Słownik języka prawniczego i ekonomicznego/ Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache, polnisch-deutsch/deutsch-polnisch. Warszawa. 2 Bde; Kienzler, Iwona (2000): Słownik prawniczo-handlowy, niemiecko-polski/polsko-niemiecki. Warszawa. 2 Bde.; Kienzler, Iwona (2004): Słownik terminologii gospodarczej niemiecko-polski/ polsko niemiecki: Bankowość. Finanse. Prawo. Warszawa; Kozieja-Dacterska, Agnieszka (2006): Großwörterbuch der Wirtschafts- und Rechtssprache. Bd.1/ Niemiecko-polski wielki słownik prawa i gospodarki. t.1. Warszawa; Pieńkos, Jerzy (2002): Słownik prawniczy polsko-niemiecki.

Die den Probanden zur Wahl angebotenen Verfahrensweisen könnte man noch in zwei Gruppen einteilen: die drei ersten sind mit der Suche und Selbstbildung verbunden, die zwei letzten beziehen sich auf diese Situationen, in denen man auf die weitere Arbeit am Text verzichtet und einen Begriff umzugehen versucht.

Anhand der Tabelle 5 lässt sich feststellen, dass die Probanden, nach einer fehlgeschlagenen Wörterbuchsuche, ihre Recherche am häufigsten im Internet z.B. bei www.google.de, www.wortschatz.uni-leipzig.de, www.gazetaprawna.pl o.Ä. fortsetzten. An der zweiten Stelle stehen juristische Fachbücher, bei denen jedoch erforderlich ist, ein allgemeines rechtswissenschaftliches Wissen, mindestens im Sinne dessen, was Jurastudenten gewöhnlich im Fach „Einführung in die Rechtswissenschaft“ im ersten Studienjahr beigebracht wird, zu besitzen, da man sonst nicht weiß, wo man nachschlagen soll. Es gibt aber auch jeweils eine große Gruppe (je über ein Drittel der Gefragten) beim dritten und vierten Verfahren, in denen man das Wort nicht übersetzt, sondern entweder auf eigene Weise erklärt, wobei die Richtigkeit dieser Erklärung fraglich ist, oder versucht, es überhaupt umzugehen. Die letzte Prozedur ist besonders gefährlich bei der Übersetzung z.B. von Gesetzen oder notariellen Urkunden, wo jedes Wort seine Bedeutung hat und rechtliche Konsequenzen mit sich trägt. Ein gutes Beispiel bildet der Satz „Im Kaufpreis sind alle Erschließungskosten und Anliegerbeiträge enthalten (...)“, aus einer im Seminar bearbeiteten notariellen Urkunde, bei dessen Übersetzung einige der Probanden auf das Wort „Anliegerbeiträge“ verzichteten, da sie dafür keine Eins-zu-Eins-Entsprechung in der Zielsprache (Polnisch) fanden. An der letzten Stelle mit nur 27% aller Stimmen befinden sich Ratschläge eines Juristen. Dieses Ergebnis zeigt, wie selten sich die Probanden an einen Experten wenden, falls sie einen Begriff im Wörterbuch nicht finden. Es kann natürlich sein, dass sie keinen Zugang zu Personen mit juristischer Ausbildung haben oder aber auch, dass sie einfach an eigene Möglichkeiten und Intelligenz glauben. Dies würde auch davon zeugen, dass man den Studenten im Rahmen des Germanistikstudiums den Unterricht im rechtlichen Bereich anbieten sollte, damit ihre Selbstsicherheit bei der Übersetzung von rechtswissenschaftlichen Texten eine Widerspiegelung in ihrem Wissen findet. Sonst wird es immer wieder zu den Situationen kommen, in denen die Studenten die Begriffe „Ermittlung“ und „Untersuchung“ synonym verwenden, oder „gesamtschuldnerisch“ mit „gemeinsam“ ersetzen, was bei jedem Juristen als ein grober Fehler angesehen wird, da diese Institutionen verschiedene Rechtslagen bezeichnen.

Wie schon oben erwähnt wurde, zeichnen sich rechtswissenschaftliche Texte durch spezifische Regeln, nach denen sie gebildet werden, spezifische grammatische Strukturen und ihren fachspezifischen Wortschatz aus. Wenn jemandem diese Regeln fremd bleiben, kommt es oft dazu, dass er nicht nur vereinzelte Begriffe, sondern den ganzen Textsinn nicht erschließen kann. Die Probanden verhalten sich in einem solchen Fall auf unterschiedliche Art und Weise, wovon die Angaben der Tabelle 6 zeugen. Den Befragten wurden hier wieder 5 Verhaltensweisen zur Wahl gestellt, bei denen sie in mehreren Fällen mit „JA“ oder „NEIN“ antworten konnten.

gewählte Antwort	Verfahrensweise				
	den Text wortwörtlich übersetzen	mit Hilfe der im Wörterbuch gefundenen Schlüsselbegriffe den allgemeinen Textsinn zu erschließen	den Lehrer nach bestimmten Begriffen fragen, die man für wichtig für den übersetzten Text hält	sich mit einem Juristen in Verbindung setzen und ihn um Erklärung bitten	in juristischen Büchern nach einer Erklärung bestimmter Institutionen aus dem Text suchen
JA	12	88	79	23	48
NEIN	88	12	21	77	52

Tabelle 6.

Anhand der obigen Tabelle lässt sich feststellen, dass nur ein kleiner Teil der Probanden einen rechtswissenschaftlichen Text wortwörtlich übersetzt. Man bevorzugt in diesem Fall die Wörterbucharbeit in der Suche nach Schlüsselbegriffen bzw. die Befragung des Seminarleiters. Nur weniger als ein Viertel der Befragten setzt sich mit einem Experten in Verbindung, um bei ihm Hilfe für die Texterklärung zu suchen. Die letzte Verfahrensweise, d.h. die Suche in juristischen Fachbüchern nach der Bedeutung verschiedener rechtswissenschaftlicher Institutionen, die im Text auftreten, fand fast genauso viele Anhänger wie Gegner.

Wie schon mehrmals in diesem Text erwähnt, unterliegt die Übersetzung von Rechtstexten besonderen Bedingungen, die man als Regeln auffasst. Für das Deutsche könnte man hier nach Radegundis Stolze u.a. Folgendes nennen: unpersönlichen Stil, häufige Verwendung von Passivformen und Nominalisierungen, attributive Ketten, mehrmals zusammengesetzte Sätze und, was für die Übersetzung von Rechtstexten in jede Sprache gilt, Eindeutigkeit der Begriffe (vgl. Stolze 1999b: 54f). Die Mehrheit der Probanden, d.h. 90% aller Befragten, war sich dessen bewusst, dass irgendwelche Regeln existieren, aber nur 33% aller Teilnehmer dieser Untersuchung gab zu, dass sie ihnen mindestens teilweise bekannt sind. Daraus muss man schlussfolgern, dass die anderen Studenten rechtswissenschaftliche Texte, nur mit Hilfe verschiedener Wörterbücher, intuitiv übersetzen und dass es sinnvoll wäre, ihnen ein Seminar zur Übersetzung juristischer Texte anzubieten.

Das Nächste, was der Analyse unterzogen wurde und sich direkt auf den Titel dieses Artikels bezieht, war die Frage, ob man juristisches Vorwissen braucht, um rechtswissenschaftliche Texte korrekt übersetzen zu können oder ob hierfür gute Deutschkenntnisse und ein juristisches Wörterbuch reichen. 79% der Probanden glauben daran, dass bei einer rechtswissenschaftlichen Übersetzung juristisches Grundwissen unabdingbar ist, aber die restlichen 21% behaupten, dass sie mit Hilfe eines juristischen Wörterbuchs und guter Deutschkenntnisse die gleiche Arbeit leisten können wie die erste Gruppe. So antwortete über ein Fünftel der Befragten auf die

Titelfrage mit „JA“, d.h. sie meinten, einen Text ohne Verständnis, aber dafür unter einer geschickten Wörterbuchanwendung und mit guten Hochsprachekenntnissen übersetzen zu können.

Zuletzt wurden die Studenten gefragt, ob sie im Rahmen ihres Germanistikstudiums an einem Seminar zur Rechtssprache teilnehmen und was sie davon erwarten würden. Die bedrückende Mehrheit (44 Personen) sprach sich für die Teilnahme an einer Veranstaltung dieser Art aus. Außerdem gaben 47 von 48 Probanden an, dass sie kein rechtswissenschaftliches Vorwissen besitzen und es gern ergänzen würden. Ihre Erwartungen betrafen v.a. drei Aspekte: juristischen Wortschatz, juristisches Vorwissen und Übersetzungsregeln rechtswissenschaftlicher Texte. Außerdem nannte man noch einen weiteren Aspekt, der im Rahmen einer derartigen Veranstaltung berücksichtigt werden soll, nämlich eine kontrastive Analyse des deutschen und polnischen Rechtssystems und natürlich der Rechtssprache.

Schlußfolgerungen

Aus dem Obigen ergibt sich, dass die Probanden rechtswissenschaftliche Texte als die kompliziertesten unter allen analysierten Fachtexten empfinden. Außerdem bereiten ihnen Ausschnitte aus verschiedenen Gesetzbüchern die größten Schwierigkeiten sowohl beim Leseverstehen als auch beim Übersetzen. Falls sie Probleme mit dem Textverstehen oder –übersetzen haben, wenden sie sich selten an einen Experten – Juristen, sondern sie bevorzugen Einzelarbeit mit einem Wörterbuch. Zum Glück versuchen sie nur selten unverständliche juristische Begriffe im Text umzugehen und sie helfen sich in Notfällen mit einer Internetsuche.

Aus den Ergebnissen der Umfrage kann man weiter schlussfolgern, dass mehrere Studenten sich dessen bewusst sind, dass es Regeln für die Übersetzung rechtswissenschaftlicher Texte gibt, die ihnen jedoch in den meisten Fällen fremd sind. Zugleich erklären sie sich bereit, diese Ausbildungslücke innerhalb jeder Art von Seminaren zur Rechtssprache zu ergänzen.

Die oben dargestellte Umfrage zeigt nur ein allgemeines Bild dessen, auf welche Art und Weise verschiedene Jura- bzw. Juristentexte von Germanistikstudenten übersetzt werden. Ihre Ergebnisse zeugen von einem großen Bedarf nach verschiedener Veranstaltungen betr. Rechtssprache und auch davon, dass sich die Studenten dessen bewusst sind, dass diese Fachsprache sich durch viele Besonderheiten auszeichnet, die man bei der Übersetzung unbedingt berücksichtigen muss.

Bibliographie

- Grucza, Franciszek (1991): *Terminologia - jej przedmiot, status i znaczenie*. In: Teoretyczne podstawy terminologii. Wrocław.
- Maliszewski, Jerzy (2005): Strategie translatorskie w tłumaczeniu prawnym (na przykładzie Kodeksu spółek handlowych); manuskrypt wykładu wygłoszonego w IFG US.

- Sander, Gerald G. (2004): Deutsche Rechtssprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen, Basel.
- Sandrini, Peter (1996): Terminologiarbeit im Recht. Deskriptiver, begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers. Wien.
- Sandrini, Peter (Hrsg.) (1999): Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. Tübingen.
- Stolze, Radegundis (1999a): Die Fachübersetzung. Eine Einführung. Tübingen.
- Stolze, Radegundis (1999b): *Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers*. In: Sandrini, Peter (Hrsg.) (1999): Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. Tübingen. S.45-63.

Organisatorische Funktion von Partikeln in deutschen massenmedialen Texten am Beispiel Talk-Show

1. Partikel grammatisch und funktional gesehen

Weit aufgefasst bedeutet der Begriff „Partikel“ alle unflektierten Wortarten (d.h. Adverbien, subjunktive und konjunktive Elemente des Satzes), die „keine (oder wenig) selbständige lexikalische Bedeutung aufweisen, aber die Bedeutung ihrer jeweiligen Bezugselemente modifizieren“ (Bußmann 1990, 562). Eine besondere organisatorische Funktion kann man mit Sicherheit den sog. Abtönungs- und Modalpartikeln zuschreiben, auf die wir uns in dem vorliegenden Artikel besonders konzentrieren.

Die Funktionen der Partikeln wurden bis jetzt nicht ausführlich beschrieben. Es hängt wohl mit einer gewissen historisch bedingten Annahme zusammen, dass Partikeln überflüssige Elemente seien, die den jeweiligen Text unklar machen. (vgl. z.B. Reiners 1961, 99, der sie als „Füllwörter“ bezeichnet).

Sogar in neueren Fassungen bedienen sich Autoren unterschiedlicher Termini in bezug auf Partikeln. Brinkmann (1971, 499) verwendet den Terminus „Modalpartikeln“ wohl zum ersten Mal (er übernimmt die Bezeichnung „modale Partikeln“ von Krivonosov 1965). In den 80er Jahren Hentschel (1986) und später u.a. Schwitalla (1997) erwähnen nur den Namen „Modalpartikeln“. Des Terminus sog. „Abtönungspartikeln“ dagegen bedient sich zum ersten Mal Weydt (1969). Diese Bezeichnung hat in der modernen Linguistik eine weite Verwendung gefunden. Auch moderne Grammatiker bevorzugen diesen Terminus. Helbig/ Buscha (2001, 421) bedienen sich aber beider Termini und charakterisieren Abtönungspartikeln/Modalpartikeln folgendermaßen: sie „drücken etwas über die Stellung des Sprechers zum Satzinhalt aus, beziehen sich nicht auf einzelne Satzglieder, sondern (...) auf den gesamten Satz.“

Linke et al. (1996, 272) bemerken, dass sowohl Abtönungs- als auch Modalpartikeln häufig (meta-)kommunikative Funktionen haben, d.h. mittels der Gruppe der Partikeln können geäußerte Sachverhalte modifiziert oder kommentiert werden. Die gehörten Mitteilungen werden aber als Teil gemeinsamen Wissens oder etwas Bekanntes eingeschätzt. Modalwörter dienen gewisser Hervorhebung, Verstärkung oder Abschwächung von Sprechakten und daher wird die Beziehung zwischen In-

teragierenden geregelt. Verschiedene grammatische Arbeiten bestätigen die These, dass Modal- bzw. Abtönungspartikeln häufiger in konzeptuell gesprochenen Texten als in geschriebenen Texten vorkommen (Hentschel 1986, 238 bemerkt, dass ihre Häufigkeit mit dem Grad der Informativität und Nähe steigt). Höher ist auch die Kombination von Modalwörtern und Modalpartikeln beim Sprechen als beim Schreiben (vgl. Schatte 1993, 101).

Der größte Wert wird in dem folgenden Beitrag auf die zwei häufigsten Typen der Partikeln gelegt: Modal- und Abtönungspartikeln. Wie bereits festgestellt, herrscht in der Fachliteratur Meinungsverschiedenheit in bezug auf die Beschreibung beider Gruppen. Deswegen wird von uns einfach der Begriff „Partikel“ verwendet, der sich auf folgende Merkmale bezieht (vgl. Engel et al. 2000, 1127 – 1181): Modal- bzw. Abtönungspartikeln drücken die Einstellung des Sprechers aus (ohne zur Beschreibung des jeweiligen Sachverhaltes beizutragen), dienen der Bewertung einer Äußerung durch den jeweiligen Sprecher, geben oft auch Stellungnahmen zum Inhalt einer Äußerung wieder und lassen sich unter Umständen paraphrasieren.

2. Partikel kommunikativ gesehen

Der folgende Beitrag beruht auf der konversationsanalytischen Vorgehensweise. Aus diesem Grunde wird der Paar-Charakter jedes Gesprächs unterstrichen. Sowohl der Sprecher, als auch der Hörer haben ihre Rollen und Aktivitäten im gesamten Verlauf der Kommunikation (in dem vorliegenden Artikel konzentrieren wir uns auf die sog. massenmediale Kommunikation: vgl. 3.). Im Zusammenspiel von Sprecher und Hörer darf auch nicht eine bestimmte Rolle der Partikeln vergessen werden. Kommunikativ gesehen kann man allgemeine **funktionale Gruppen von Partikeln** unterscheiden (vgl. u.a. Linke et al. 1996, 270 – 273 oder Schwitalla 1997, 172).

Eine typische Funktion der Partikeln sind die sog. **Reparaturmechanismen**. Solche sprachlichen Strategien werden dann eingesetzt, wenn es zu vielen Unterbrechungen, abrupten Schweigepausen oder zu sich überlappenden Redezügen kommt, die bewirken können, dass der jeweilige Sprecher missverstanden wird (oder es kann zu Kommunikationsstörungen kommen). Die Reparaturmechanismen werden oft auch dann eingesetzt, wenn der Sprecher sein Gesicht und seinen Standpunkt wehren will. Wenn eine Pause nach dem Gesprächsbeitrag vom jeweiligen Sprecher als Schweigen empfunden wird, wird der bereits beendete Gesprächsbeitrag verlängert. Typisch unter Partikeln sind auch sog. **Verzögerungsphänomene**, die von beiden Parteien bei überlappendem Sprecherwechsel eingesetzt werden (z.B. sog. Pausenfüller wie „hmm“, „ja“, „tja“). Partikeln haben auch die Rolle gewisser **Sprechersignale**, die die Zuwendung signalisieren und den Hörer verpflichten, aufmerksam zu sein. Zu solchen Elementen gehören **Denk- oder Reformulierungsindikatoren** (u.a. auch Partikeln „äh“, „hmm“, „eh“) und **Gliederungssignale**, die oft das allgemeine Verstehen erleichtern. Zu Gliederungssignalen gehören v.a. bestätigende und informationsver-

stärkende Partikeln wie „nicht“, „ja“, „wohl“. Charakteristisch für Gliederungssignale ist ihr Organisationsvermögen, d.h. sie signalisieren, dass der Sprechende noch etwas zu sagen hat und seinen Beitrag fortsetzen möchte. Zu den Sprecheraktivitäten, die auch durch Partikeln realisiert werden können, gehören mit Sicherheit **Abbrüche und Konstruktionswechsel** (vg. Schwitalla 1994, 24), die in vielen sprachlichen Situationen gewisser Präzisierung und Ökonomie dienen können. Bei **Hörersignalen** geht es dagegen um Partikeln, die mit den sprachlichen Mitteln des Rückmeldeverhaltens verbunden sind – **Rückmeldungspartikeln**. Solche, weil sie zu Höreraktivitäten gehören, sind samt anderen Elementen als Teil von *back-channel-behavior* (vgl. Duncan 1974, 166) zu verstehen. Partikeln, die Rückmeldungsrolle spielen, sind Mittel des jeweiligen Hörers, „das Gespräch zu stabilisieren und zu akzentuieren“ (Henne/ Rehbock 2001, 21).

Partikeln kommen nicht nur in der Gesprächseröffnung oder –mitte vor. In der Beendigungsphase kann man von gewissem **Beendigungsmechanismus** sprechen. Der Austausch von Verabschiedungsfloskeln ist auch mit Abtönungs- und Modalpartikeln verbunden, deren Vorkommen von der Beendigungsinitiative eines der Sprecher zeugen kann. Nicht zu vergessen ist die Tatsache, dass in Face-to-face-Situationen Beendigungsangebote meist schon angekündigt werden (durch entsprechendes non-verbales Verhalten). Trotz vieler Partikeln, und sogar expliziter sprachlicher Mittel, kann die Beendigungsinitiative eines der Gesprächspartner unterbrochen werden, indem z.B. ein neues Subthema eingeführt wird. Häufig ist es in den Telefongesprächen der Fall, in denen der Blickkontakt fehlt.

3. Talk-Show als Gesprächstyp

Die mediale Kommunikation (u.a. Talk-Shows) gehört nach Henne/ Rehbock (2001, 27 – 28) zu solcher, die zwar natürlich ist, d.h. in „real gesellschaftliche Funktionsabläufe eingelassen“ ist (Henne/ Rehbock 2001, 27 – 28), aber in einen bestimmten Rahmen eingebettet. Besonders Talk-Shows gehören zu Gruppengesprächen, die eines Gesprächsleiters bedürfen und auf ein bestimmtes Thema fixiert sind. Solche Gespräche sind einerseits arrangiert, andererseits wird auch gewisse **Spontaneität** zugelassen (Schank 1979, 79 spricht von sog. „Sanktionsdrohung“, die das Gespräch im gewissen Maße beeinträchtigen kann). Talk-Shows stehen zwischen dem sog. „solidarischen Gespräch“ und der „Situation der Herrschaft“ (nach Brown/ Gilman 1960, 253 „solidarity and power-situation“), d.h. meistens haben wir mit der relativ schwachen Sanktionierung der spontanen Kommunikation zu tun; andererseits aber zeugen die bestimmte Themafixierung, die begrenzte Zeit und das Bemühen des Moderators, das Wort gerecht weiter zu geben, von der nicht hundertprozentigen Solidarität eines solchen Gesprächs. Talk-Shows sind eine **Nahkommunikation**, in der zeitlich simultan und räumlich nah gesprochen wird. Charakteristisch für massenmediale Gespräche ist auch die Tatsache, dass jeder Gesprächspartner seine

bestimmte Rolle kennt; es geht hier aber eher um Rollen, die mit der **typischen Gesprächsorganisation** verbunden sind und den einzelnen Rednern quasi zugeschrieben werden (z.B. der eingeladene Gast, der im Publikum sitzt, kann sich erst dann melden, wenn er/sie darum von dem Moderator gebeten wird).

Bekanntheitsgrad der Partner hat auch einen Einfluss auf die gesamte Kommunikation. Hundertprozentig kann festgestellt werden, dass die einzige Person, die jeden der Gesprächspartner vor dem Gespräch kennen gelernt hatte (außer einigen Personen im Publikum, die sich freiwillig melden), ist der sog. Moderator. Talk-Show charakterisiert sich durch die breite Skala der Bekanntheit (viele Sprecher kennen sich nur flüchtig und es gibt nicht viele, die befreundet sind oder sich gut kennen).

Die Gesprächspartner sind oft entweder nicht vorbereitet (Ausnahme ist nur der Moderator) oder routiniert vorbereitet (wenn z.B. konkrete Dokumente, Gegenstände, Zeitungsabschnitte usw. von einigen Gesprächspartnern gezeigt werden)

Die oben genannten Elemente wurden in der Analyse von über 120 Minuten von Talk-Show-Abschnitten aus dem deutschen Fernsehen in Betracht gezogen.

4. Talk-Show als Textsorte

In der modernen Textlinguistik gibt es zahlreiche Definitionen des Begriffs „Text“. Im Allgemeinen werden Texte als „eine formal abgrenzbare Art der Äußerung wahrgenommen, die mehr als einen Satz umfasst, also eine Folge von Sätzen mit inhaltlichem Zusammenhang“ (Gansel/ Jürgens 2002, 11). Engel et al. (2000, 39) sind der Meinung: „Texte brauchen auch nicht unbedingt im grammatischen Sinne korrekt zu sein.“ Unseres Erachtens ist diese These richtig. Davon zeugen viele Beispiele besonders aus der gesprochenen Sprache (man denke z.B. an viele abgebrochene Passagen, Anakoluthen, Parenthesen, die die Kohärenz vieler Texte nicht allzu beeinträchtigen können). Ausschlaggebend ist für den Text seine kommunikative Funktion und nicht die grammatische Korrektheit. Brinker (1997, 15) charakterisiert den Terminus folgendermaßen: „(...) Text bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“.

In der Textsorte „Talk-Show“ lässt sich (an der Textoberfläche) **eine deutlich erkennbare Dialog- bzw. Polylogform** (d.h. mehr als zwei Sprecher ergreifen gleichzeitig das Wort) beobachten (mit charakteristischen Begrüßungs- oder Grußformeln, spezifischem, oft umgangssprachlichem Wortschatz und Publikumsreaktionen). Meistens sprechen die einzelnen Gesprächsteilnehmer schnell, fast pausenlos. In der Syntax (spezifische Satzbaumuster) überwiegen **Satzverbindungen** (v.a. asyndetische Konstruktionen) und viele Sätze mit Negationen; der Stil ist meistens parataktisch. Themen sind vornherein fixiert; trotzdem gibt es viele Neben- und Subthemen: der Moderator sollte aber immer den „Kern des Inhalts“ (Brinker 1997, 15) in Kauf nehmen, um das Thema des Gesprächs nicht aus den Augen zu verlie-

ren. In Talk-Shows sind der Anfang und das Ende des Gesprächs (d.h. die Elemente, die zur Texttiefenstruktur gehören) besonders stark hervorgehoben (Grußformeln, Abschiedsformeln).

Wie alle Texte hat auch „Talk-Show“ ihre Funktionen; es sind v.a. informative, expressive (mit Emotionen verbunden), soziale (Überwindung einer Distanz) und Steuerfunktion (d.h. jemanden veranlassen, etwas zu tun, vgl. Heinemann/ Viehweger 1991, 148). Schließlich ist auch Talk-Show (wie jeder Text) in eine bestimmte Kommunikationssituation eingebettet. Steger (1974, 76) nennt in seinem Ansatz die sog. **Redekonstellationen**. Nach diesem Modell kann man diese Textsorte folgendermaßen charakterisieren: Sprecherzahl – Dialoge; Zeitreferenz – Diskussionen und manchmal Unterhaltungen mit keiner vorausgesetzter Zeitreferenz; Situationsverschränkung – Referenzen sowohl auf Objekte oder Ereignisse innerhalb, als auch außerhalb des gemeinsamen Raums; Rang – privilegiert ist immer der Moderator, bzw. die Person, die das Recht hat, im bestimmten Moment zu sprechen; Grad der Vorbereitetheit – routiniert (d.h. manche Diskussionsbeiträge sind vorbereitet, z.B. die des Gesprächsleiters) bis nicht vorbereitet (dies betrifft vor allem einzelne Stimmen von dem Publikum); Zahl der Sprecherwechsel – viele bis relativ viele; Themafixierung – im voraus festgelegt; Öffentlichkeitsgrad: öffentlich.

5. Modal- und Abtönungspartikeln in der medialen Kommunikation nach der Häufigkeit des sprachlichen Gebrauchs

Das moderne Deutsch gehört zu den partikelreichsten Sprachen Europas. In den deutschen massenmedialen Texten wurden daher viele Partikeln gefunden. Die größte Gruppe bildet die Abtönungspartikel *also*. Ihr Vorkommen kann problemlos erklärt werden – sie signalisiert den Willen des Sprechenden, das bereits Geäußerte zusammenzufassen bzw. zu gliedern (es geht um Thema – Rhema – Struktur – und die thematische Organisation des Gesprächs). In den meisten Fällen wird sie von dem Moderator einer Talk-Show gebraucht (1). Wenn es Probleme in der Voräußerung gibt (Nervosität des Sprechenden, heikles nervöses Thema), kann er/sie schnell eingreifen und die Voräußerung ergänzen und erklären (2). Die typische Rolle der Partikel *also* in gesprochenen Texten ist auch Selbstreparatur (*also* dient oft als ein sog. „Pausenfüller“, wenn der Sprecher nicht genau weiß, was er sagen soll, oder seinen Redezug ergänzen/berichtigen will: s. Beispiel 3):

- (1) MO: also du musst es verstehen / dass er dich liebt /
also was steckt dahinter?
- (2) SE: am anfang .. sehen meist die kinder /
über aus naturellen bedingungen / *also* gründen /
MO: Mhmm / keine AHNUNG / *also* / es liegt vielleicht daran
dass die kinder ihren eltern ähnlich sind...

- (3) K: *also* / ich möchte nichts mehr von ihr /
ich möchte nicht MEHR von ihr . (.)

Die zweitgrößte Gruppe unter deutschen Partikeln in massenmedialen Texten bildet die Abtönungspartikel *mal*, die u.a. verschiedene Äußerungen abmildert. Der Sachverhalt wird durch die Partikel als weniger wichtig bzw. leicht zu realisieren dargestellt. Die typischsten Konstruktionen sind: *sag mal*, *moment mal* oder *schauen wir mal* (Beispiel 4). Die Partikel wird auch als organisatorisches Element verstanden (so wie im Beispiel 4). Typisch sind auch Konstruktionen mit der Partikel *mal* in längeren Redezügen, wenn der jeweilige Sprecher seine Rede gliedert (Einschübe, die man als **Heckenausdrücke** bezeichnet). Dazu Beispiel 5.

- (4) MO: eeh/ *moment mal* bitte / (Pause) jetzt können sie sprechen...
(5) S: JA / ich meine momentan / sag ich doch ganz ehrlich /
die unterstützung von ihm ist noch da /
weil es bestimmte sachen gibt / wo ich/ eeh/ *sagen wir mal* /
wo ich ihm helfe / wo er hilfe braucht /

Die drittgrößte Gruppe bildet die Abtönungspartikel **aber**. Meistens drückt sie Erstaunen oder Überraschung aus. In Dialogen kommt sie häufig dann vor, wenn der aktuelle Sprecher erklären will, was er gerade gehört hat (Beispiele 6 und 7 zeigen auch, dass der Sprecher oft leicht die Richtigkeit der gehörten Worte bezweifelt). In massenmedialen Texten wird *aber* auch dann verwendet, wenn der Sprecher sein Image zu wehren versucht und sein Nicht-Einverstanden-Sein zur Sprache bringt.

- (6) S: das hat dich nicht zu interessieren / und ich sage dir eins
MO: **ABER** STIMMT DAS?
(7) S: nein ich wusste davon nichts / es ist mir NEU / aber ee/
es wundert mich NICHT
MO: *aber* das ist nicht passiert diese situation?
S: nein

Eine besonders interessante (und auch zahlreiche) Gruppe unter deutschen Abtönungspartikeln bildet die Partikel *ja*. Selbst als Satzäquivalent kommt *ja* in mehreren Varianten vor. Die typischste Variante ist Signalisieren der allgemeinen Bekanntheit und Akzeptanz (Beispiele 8 und 9). Die Partikel *ja* ist auch in Alternativfragen typisch (sog. „tag questions“) – auch in solchen Fällen signalisiert sie, dass der Sachverhalt selbstverständlich und allgemein bekannt ist.

- (8) MO: das photo hab ich *ja* auch nämlich gesehen
sag mal wann wurde das diagnostiziert?
(9) MO: heilungschancen gibt es da *ja* keine oder?
S: nein / die krankheit ist sehr aggressiv

Die Abtönungspartikel *ja* kann auch Überraschung, Erstaunen oder sogar Ärger signalisieren (sehr oft in Kombinationen *ja halt* oder *ja denn*):

(10) MO: was willst du *ja halt* von IHM?

Außerdem wird sie oft von vielen Sprechern als eines der Verzögerungselemente und daher auch Reparaturmechanismen verwendet; besonders wenn der Sprecher aufgeregt ist:

(11) R: er ist ein guter KUMPEL von MIR / nur er hatte probleme /
und zwar / mit der hygiene / und mit anziehsachen /
das ist nicht so sein ding / weil *ja*/ SO waschen ist nicht /
eee / und / *ja* / also / ((lacht).

Eine relativ große Gruppe unter deutschen Partikeln in Mediengesprächen bildet die Abtönungspartikel *einfach*. Meistens signalisiert sie Selbstverständlichkeit oder schließt Alternativen aus. In Gesprächen aber, in denen zu vielen Auseinandersetzungen kommt (bei besonders schwierigen Themen, wenn es große Meinungsunterschiede zwischen Sprechenden gibt), dient *einfach* gewisser Hervorhebung der eigenen Worte. Die Partikel *einfach* kann auch als organisatorisches Element dienen (12).

(12) K: und zwar ramona / eee . / ganz EINFACH /
wenn du MEINST / ja?
mir sagen zu müssen / zieh dich um oder /
ganz EINFACH / ich hab MEHRERE sachen als ein t-shirt

Relativ oft kommt die Partikel *vielleicht* vor. In den meisten Fällen in analysierten Texten kennzeichnet sie rhetorische Fragen, auf die man oft eine negative Antwort erwartet (13). Sehr oft wird die Partikel in Fragen und Bitten verwendet, die dann höflicher klingen.

(13) MO: *vielleicht* wolltest dir deine mutter nicht so nahe treten
weil du schon erwachsen bist /

Typisch, auch für gesprochene massenmediale Texte, ist die Abtönungspartikel *doch*. Sie wird sowohl von Moderatoren, als auch von Talk-Show-Teilnehmern als Sprechersignal gebraucht, um die eigenen Worte zu akzentuieren oder die Zustimmung des Partners zu unterstellen (14). Sehr häufig sind Einschübe mit der Partikel *doch*, die auch der Hervorhebung eigener Worte dienen oder das emotionale Engagement des Sprechers signalisieren (15).

(14) MO: ABER SIE HAT DICH / sie hat dich
doch freiwillig verlassen
T: ja / sie wurde nicht gezwungen

- (15) S: JA / ich meine momentan / *sag ich doch* ganz ehrlich /
die unterstützung von ihm ist noch da

So oft wie *eigentlich* kommt im analysierten Textkorpus die Partikel *eigentlich* vor. Meistens kann man sie in Fragen finden. Sie drückt oft Ärger oder Ungeduld aus, wenn z.B. die erwartete Antwort nicht kommt. In schnellen Redezügen signalisiert sie oft Themawechsel und eine gewisse Erwartung, dass die Antwort sofort kommt (häufig in elliptischen Entscheidungsfragen: Beispiel 16).

- (16) MO: du weißt genau / das kann man nicht gleich feststellen /
obwohl am anfang sehen meist die kinder
über aus naturellen bedingungen / also gründen
immer dem vater ähnlich / *willst du es eigentlich?*
T: einen vaterschaftstest? weiß nicht...

Relativ häufig kann man in analysierten deutschen massenmedialen Texten auch zwei Partikeln finden: *denn* und *schon*. Die Abtönungspartikel *denn* spielt in der gesprochenen Sprache eine ähnliche Rolle wie *eigentlich* – sie lässt eine Frage einerseits milder/freundlicher andererseits aber eindringlicher/sogar als Vorwurf erscheinen (Beispiele 17 und 18).

- (17) MI: Es interessiert mich nicht was meine familie macht
P2: was denken *denn* deine kinder von dir?
(18) MO: sag mal /
was möchtest du deiner mama *denn* heute sagen?
Sandra? oder möchtest du / du sie um etwas BITTEN?

Schon als Abtönungspartikel kann in der Äußerung mehrere Bedeutungen haben. Meistens ist es eine konzessive Bedeutung. Sehr oft mildert sie die eigene Aussage oder einen Sachverhalt in den Aussagen von anderen Sprechern und wirkt beschwichtigend oder sogar zuversichtlich. In Antworten auf Alternativ-, Sach-, oder Entscheidungsfragen kommt die Partikel *schon* als verstärkendes oder sogar gliederndes Element vor.

- (19) RE: ich vertraue ihr *schon* sicher / aber /
sagen wir mal / es gibt doch ab und zu momente /
da weiß man nicht was los ist
(20) MO: darf ich gleich / dazwischen fragen?
sandra ammm / das klingt ja dann *schon* bisschen seltsam /

Eine relativ kleine Gruppe dagegen bildet die Abtönungspartikel *halt*. Sie schließt Alternativen aus und die aktuelle Äußerung wird als Konsequenz bzw. Erklärung einer Voräußerung deutlich gemacht.

Aus der genauen Analyse von 6 Talk-Show Abschnitten lässt sich eine Tendenz beobachten, dass zu den weniger populären Partikeln in massenmedialen Texten

solche Partikeln wie *eben*, *sicherlich*, *ruhig* oder *meistens* gehören. Viele deutsche Partikeln wie *ja*, *doch*, *schon* oder *denn* finden kaum Entsprechungen in anderen europäischen Sprachen.

6. Zusammenfassung

Viele Jahre lang galten Partikeln als überflüssige Elemente, die den Text unklar machen und dazu beitragen, dass seine Bedeutung verschwommen bleibt. Erst die modernen Untersuchungen der gesprochenen Sprache haben die Kommunikationspartner in die Mitte des dialogischen Geschehens gestellt und bewiesen, dass solche kleineren, weniger übersichtlichen Elemente wie Satzäquivalente, Interjektionen oder schließlich Modal- und Abtönungspartikeln zur Bedeutung des Gesagten wesentlich beitragen. Wir können an dieser Stelle der Meinung von Weydt (1969, 60) zustimmen, dass vielen Partikeln keine isolierbare Bedeutung zugeschrieben werden kann. Eine solche Meinung kann auf der Tatsache beruhen, dass besonders Modal- und Abtönungspartikeln nicht auf Objekte oder Sachverhalte der außersprachlichen Wirklichkeit referieren. Sehr lange hat man versucht, von verschiedenen Bedeutungen von Partikeln zu sprechen. Heutzutage wird die Meinung vertreten, dass sich die Bedeutung bzw. Funktion von Partikeln erst in Verbindung mit anderen sprachlichen Elementen herstellen lässt. Deswegen ist es von Bedeutung, konkrete Textsorten zu untersuchen, denn erst, wenn der bestimmte Kontext und die gesamte Kommunikationssituation berücksichtigt werden, kann die Bedeutung von Partikeln erschlossen werden (deswegen ist an der Stelle eine rein semantische Basis ausgeschlossen). Franck (1980, 167) ist der Meinung, dass die Bedeutung von Modal- bzw. Abtönungspartikeln als „Kontextualisierungsanweisung“ bezeichnet werden kann. Eine solche Anweisung besteht darin, dass „Hinweise gegeben werden, welche Kategorien des Gebrauchskontextes berücksichtigt, d.h. in bestimmter Weise in das Interpretationsverfahren miteinbezogen werden müssen“.

Wir sind mit dieser Meinung einverstanden – man hat im Gespräch mit bestimmten Sprechereinstellungen zu tun, die erst auf der Ebene der Äußerungsbedeutung einerseits und auf der Ebene des kommunikativen Sinns andererseits zustande kommen können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass folgende Tendenzen sich in bezug auf Partikelforschung in der gesprochenen Sprache beobachten lassen: als Reparaturmechanismen können im Deutschen bestimmt solche Partikeln wie *also* (Pausenfüller), *ja*, unter Umständen auch *einfach* und *aber* dienen. Als Verzögerungsphänomene gelten *also*, *ja* und unter Umständen *einfach*. Als Verzögerungsphänomene und Reparaturmechanismen dienen aber auch verschiedene Kommentarfloskeln (eingeschobene Kommentare), Satzäquivalente wie *aha*, *mhmm*, *tja*, *jaja* oder verschiedene Interjektionen (*aha*, *ah*, *oho*, *psst* usw.). Eine wichtige Rolle spielen Partikeln als Denk- oder Reformulierungsindikatoren (im Deutschen: *also*, *einfach* und Phrasen mit *mal*)

Ansonsten gehören Partikeln zu Sprecher- und Hörersignalen, gliedern oder fassen die Äußerung zusammen und tragen oft zur thematischen Organisation des Gesprächs bei. Sie dienen oft dem Imagewehren eines der Sprecher und bei Streitgesprächen werden oft die eigenen Worte hervorgehoben. Besonders im Deutschen gibt es Partikeln, die Emotionen des Sprechers signalisieren. Viele Partikeln drücken Erstaunen oder Ärger, Möglichkeit des Geschehens oder Sicherheit des Sprechenden aus.

In dem modernen Sprachunterricht sollte daher die Bedeutung der Partikeln nicht unterschätzt werden. Zusammen mit der Intonation, Lautstärke, Sprechergeschwindigkeit und Satzakzent beeinflussen sie mit Sicherheit die Sprecher-Hörer-Beziehung. Sie schaffen unterschiedliche positive und negative Emotionen und sind entscheidend für den jeweiligen Hörer, wie er sein Gegenüber versteht und ob er „mitarbeiten“ möchte. Bestimmt sind Partikeln bei der Kooperation beider Sprecher von großer Bedeutung und in der Sprachforschung dürfen sie nicht außer Acht gelassen werden. Ergebnisse unterschiedlicher Analysen konkreter (besonders gesprochener) Textsorten können dann im Unterricht ihre Verwendung finden, denn der Lernende sollte eine echte, lebendige Sprache beherrschen (mit allen ihren Schattierungen), was heutzutage leider nur selten der Fall ist.

Bibliographie

- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin.
- Brinkmann, Hennig (1971): Die deutsche Sprache. Düsseldorf.
- Brown, Roger/ Gilman, Albert (1960): *The Pronouns of Power and Solidarity*. In: Sebeok, Thomas (Hrsg.) *Style in language*. Cambridge. S. 253-276.
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.
- Duncan, Starkey Jr. (1974): *On the Structure of Speaker-Auditor Interaction during Speaking Turns*. In: *Language in Society* 3. S. 161-180.
- Engel, Ulrich et al. (2000): Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Warszawa.
- Franck, Dorothea (1980): Grammatik und Konversation. Königstein.
- Gansel, Christina/ Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden.
- Heinemann, Wolfgang/ Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig, New York.
- Henne, Helmut/ Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin, New York.
- Hentschel, Elke (1986): Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: Ja, doch, halt und eben. Tübingen.
- Krivososov, Alexej (1965): *Die Wechselbeziehung zwischen den modalen Partikeln und der Satzintonation im Deutschen*. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 18. S. 573-589.
- Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul R. (1996): Studienbuch Linguistik. Tübingen.

- Reiners, Ludwig (1961): *Stillkunst*. Ein Lehrbuch deutscher Prosa. München.
- Schank, Gerd (1979): *Zum Ablauf von Kurzberatungen - Beschreibung einer Gesprächsstruktur*. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen. S. 176-197.
- Schatte, Christoph (1993): *Funktionsklassen von Modalwörtern in der gesprochenen Sprache*. In: Richter, Günther (Hrsg.): *Methodische Grundfragen der Erforschung der gesprochenen Sprache*. Frankfurt am Main, Berlin. S. 98-103.
- Schwitalla, Johannes (1994): *Gesprochene Sprache – dialogisch gesehen*. In: Fritz, Gerd/ Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen. S.17-36.
- Schwitalla, Johannes (1997): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Steger, Hugo (1974): *Redekonstellationen und Sprachverhalten I/II*. In: *Lehrgang Sprache. Einführung in die moderne Linguistik*. Weinheim, Basel, Tübingen, S. 1011 – 1045.
- Weydt, Harald (1969): *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Bad Homburg, Berlin, Zürich.

GERALD G. SANDER

Braucht Deutschland ein Gesetz zum Schutz der deutschen Sprache?

Des Volkes Seele lebt in seiner Sprache
Felix Dahn

1. Einleitung

Angesichts der zunehmenden Unterwanderung der deutschen Sprache mit Anglizismen formiert sich in Teilen der Bevölkerung immer stärker der Widerstand gegen diese scheinbar unaufhaltsame Entwicklung (Zimmer 1998, 7ff.).¹ Nirgends lässt sich wohl besser als in Deutschland der Statussymbol-Charakter des Englischen in Wissenschaft, Ökonomie, Politik und im Alltag der Gesellschaft beobachten. Die Sprecher wollen sich weltgewandt, gebildet und modern geben; oftmals steckt jedoch nur schlichte Angeberei dahinter.

Anglizismen und Amerikanismen wie Team, Couch, Game, Roadmap, Service, Competition, Public Relations, Redesign, Download, Knowledge, Level, Event, Meeting, Background, Backstage etc. bereichern in rasant steigender Zahl die deutsche Sprache.² Allein das englische Wort Ticket ersetzt heutzutage u. a. die Eintrittskarte, den Fahrschein, den Parkschein, die Opernkarte und den Strafzettel. „Mischmasch“-Wortschöpfungen wie Themen-Specials, Antriebspower, Hands-on-Mentalität, Telefon-Kampaigning, Themen-Setting, Stand-up-Kabarett und das Care-Telefon der AOK beherrschen immer mehr unser tägliches Leben.³ Insbesondere von älteren Personen werden diese Begriffe häufig gar nicht mehr verstanden.

¹ Vgl. etwa den Kampf des Vereins Deutsche Sprache e.V. gegen „Denglisch“.

² Beispielhaft der typische Internet-Satz: „Als neuen Release-Termin des Strategie-Titels peilt der Publisher nun August an, ursprünglich sollte das Game der „Wiggles“-Macher SEK bereits Anfang des Jahres in die Läden kommen“. (erhältlich unter: <http://www.gmx.net/de/themen/computer/games/aktuell/1920464,cc=000000149100019204641WBOoJ.html>; letzter Zugriff am 20. Februar 2006).

³ Hinzu kommen Schein- oder Pseudo-Anglizismen wie „Handy“ (im britischen Englisch spricht man von „mobile phones“ (kurz: „mobiles“), im amerikanischen Englisch von „cell(ular) phones“).

Auffallend ist auch der inflationäre, zum Teil aus dem Englischen übernommene Gebrauch des „Apostroph-S“. Das im Volksmund auch „Deppenapostroph“ genannte Zeichen findet mittlerweile sowohl Anwendung bei der eigentlich fugenlosen Anhängung eines Artikels⁴ als auch bei der Abtrennung des Genitiv-S und inzwischen sogar – als Scheinanglizismus – bei der Pluralbildung⁵. In Nachahmung von „McDonald’s“ kommt heute kaum noch ein deutsches Gewerbe ohne die Verwendung des apostrophierten „s“ aus, wenn es um die Namenswahl geht (z. B. „Erika’s Hafenkneipe“).

Manchmal wird diese Entwicklung in der Literatur auch als „Sanderisierung“ – nach der Modeschöpferin Jil Sander – bezeichnet, weil sich die Dame in einem Interview des Magazins der Frankfurter Allgemeinen Zeitung aus dem Jahr 1996 als ganz besonders „contemporary“ ausgab, da sie das „future-Denken“ habe, weswegen ihre „audience“ sie auch „supporte“ (Krämer 1998, 418).⁶ Hier zeigt sich das ganze pseudo-kosmopolitische Imponiergefasel in all seiner Peinlichkeit.

2. Englisch im Alltagsleben

Der Blick in deutsche Einkaufsstraßen lässt den Betrachter grübeln, ob er sich in Anbetracht der Geschäftsnamen und Plakate überhaupt noch in deutschen Gefilden befindet. Shopping, Super Sale, Final Sale und X-mas Sale, Beauty Shop, Wellness Farm, Body Talk Fitness, Go Sports, Outlet Factory, Rent a Seminar Center, Micro-call (Telefonladen), 1 € Shop, Superwash (Waschstraße für Pkws), Kids & Co., Fast Food, Sandwich and More, Payback (ein Rabattsystem), Hairstyling und Bike Stores dominieren das Straßenbild.

Auch die Werbesprüche umgarnen die Konsumenten immer hartnäckiger in Englisch: „Fly high, pay low“ (Germanwings), „Nothing between us“ (Bekleidungshersteller Unno), „Designed to make a difference“ (Braun), „Powered by emotion“ (Fernsehsender Sat.1), „Stimulate your senses“ (Loewe), und der „Coffee to go“ in den Back Factorys und Coffee Shops ist auch eher zum Weglaufen als zum Mitnehmen.

⁴Die politische Partei CDU lieferte im baden-württembergischen Landtagswahlkampf 2006 zunächst Plakate und CDs mit dem Motto „Erste Wahl für’s Land“ aus; siehe Stuttgarter Zeitung vom 21. Januar 2006, S. 7.

⁵Selbst die ZEIT 17/2001 spricht von „Top-Job’s für Ingenieure und Techniker“.

⁶Weil es so schön schrecklich ist, hier noch das Originalzitat: „Ich habe vielleicht etwas Weltverbesserndes. Mein Leben ist eine giving-story. Ich habe verstanden, daß man contemporary sein muß, das future-Denken haben muß. Meine Idee war, die hand-tailored-Geschichte mit neuen Technologien zu verbinden. Und für den Erfolg war mein coordinated concept entscheidend, die Idee, daß man viele Teile einer collection miteinander combinieren kann. Aber die audience hat das alles von Anfang an auch supported. Der problembewußte Mensch von heute kann diese Sachen, diese refined Qualitäten mit spirit eben auch appreciate. Allerdings geht unser voice auch auf bestimmte Zielgruppen. Wer Ladyisches will, searcht nicht bei Jil Sander. Man muß Sinn haben für das effortless, das magic meines Stils“.

„Sprachgulasch“ wie etwa das Themenposter „Blass zum Shopping ist wie Life ohne Style“ eines Sonnenstudios mutet dagegen wenigstens noch originell an.

Interessant sind in diesem Zusammenhang aber die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zu diesen Werbestrategien.⁷ Das Ergebnis einer Studie der Werbefirma Endmark AG ergab beispielsweise, dass 85 Prozent der Befragten an der Übersetzung von „Be inspired“ (Siemens mobile), 92 Prozent an „One Group. Multi Utilities“ (RWE), zirka die Hälfte an „Every time a good time“ (McDonald's), „Fashion for Living“ (C & A) und „There's no better way to fly“ (Lufthansa) scheiterten; „Come in and find out“ (Douglas) wurde u. a. mit „Komm rein und finde wieder heraus“, „Drive alive“ (Mitsubishi) mit „Fahre lebend“ und „Every time a good time“ mit „Jede Zeit ist Gottes Zeit“ übersetzt. Fazit der Analyse: Englischsprachige Werbesprüche gehen im Gegensatz zu den untersuchten deutschen Werbesprüchen am Kunden vorbei. Deshalb wirbt Douglas mittlerweile mit dem Spruch „macht das Leben schöner“, McDonald's mit „Ich liebe es“, C & A mit „Preise gut, alles gut“ und Sat.1 mit dem Motto „Sat.1 zeigt's allen“.

Auch wenn man in deutschen Bahnhöfen aus dem Zug steigt, ist man sich nicht sicher, ob man das angestrebte Reiseziel mit dem DB Job-Ticket schon erreicht hat. Service Point, Ticket Counters, Mobility Center⁸, Info Point, DB-Lounges, Rail & Mail, Back Shop, McClean (als moderner Toilettenanbieter), Rent a Car, City Express, Carsharing und Nightliner (Nachtbus) könnten durchaus für eine überraschende Ankunft in Paddington Station sprechen.

Der andere ehemalige Staatskonzern, die Telekom AG, scheint ebenso nicht mehr von allen seinen deutschen Kunden verstanden werden zu wollen: Call Center, Hotline, Flatrate, City Call, T-NetBox, PrePaid-Card, Xtra-Cash, MobilityNet, die Business-Tarife: Call Profi, Call Time, Profi Local etc. – englische Bezeichnungen, selbst wenn sich die Tarife nur an inländische Kunden wenden.

3. Englisch in Wissenschaft und Wirtschaft

Mit Anglizismen durchdrungen und verdenglischt sind Wissenschaft und Wirtschaft. Business School, Master Degree, Case Studies, Benchmarking, Controlling, Marketing, Follow-up, Outsourcing, Leasing, Franchised, Corporate-Identity, Joint-Venture, Private Equity, New Economy, Shareholder-Value, Global Player, Dot-com, Start-up,

⁷ Etwa die Diplomarbeit der Dortmunder Statistikerin Isabel Kick; hierzu Leffers, Jochen: Komm rein und finde wieder raus. In: SPIEGEL ONLINE vom 28. Juli 2004 (erhältlich unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,310548,00.html>; letzter Zugriff am 20. Februar 2006).

⁸ Selbst Konzernchef Hartmut Mehdorn ging das Wort bei der Eröffnung des ersten „Mobility Centers“ in Frankfurt bei der ersten Erwähnung nicht leicht von den Lippen. Danach soll er auch nur noch vom Mobilitätszentrum gesprochen haben; zit. nach Stuttgarter Zeitung vom 25. November 2005, S. 13.

Just-in-Time, Meeting, Happening, Headhunter, Life Science, Cash-flow, Turnaround, Breakeven sind nur eine kleine Auswahl von Fachausdrücken, die in deutsche Hörsäle und Unternehmen mittlerweile Einzug gehalten haben.

Deutsche Hochschuleinrichtungen mit ausschließlich englischsprachiger Internet-Präsentation⁹, auf Englisch betitelte Studiengänge mit amerikanisierten Studienabschlüssen wie Bachelor und Master, zunehmend Vorlesungen, schriftliche und mündliche Prüfungen sowie Dissertationen in Englisch, bis hin zu Bewerbungen bei Forschungseinrichtungen in Deutschland nur noch in englischer Sprache runden das Bild ab (Ammon 1998, 416f.). Andreas Heldrich, ehemaliger Rektor der Ludwig-Maximilians-Universität München, schlug sogar vor, die Fakultäten und Fachbereiche der traditionsreichen Universität in „Departments“ umzubenennen.

Insbesondere international operierende deutsche Unternehmen wollen sich strategisch auf den Weltmarkt ausrichten und sich „überflüssiger“ Sprachen in der Werbung und im Geschäftsverkehr entledigen.¹⁰ Die Robert Bosch GmbH wollte etwa ihren deutschen Betriebsrat in „Works Council“ umbenennen, bis der Hinweis der Betriebsräte auf die dann zu verwendende Abkürzung „WC“ die Firmenstrategen zurückschrecken ließ. Andere Bosch-Abteilungen in Deutschland wie der Arbeits- und Umweltschutz (jetzt Health, Safety and Environment) oder die Werkerhaltung (jetzt Facility Management) fielen allerdings dem Globalisierungswahn zum Opfer. Dabei hatte die Robert Bosch GmbH schon im Jahr 1920 fast 90 Prozent ihres Umsatzes im Ausland erzielt, als die Konzernsprache nur Deutsch war. Heute haben – bis auf Porsche – alle großen deutschen börsennotierten Unternehmen Englisch neben Deutsch als Konzernsprache verankert und halten die Sitzungen ihrer deutschen Aufsichtsräte zum großen Teil auf Englisch ab.

Zudem erhalten Arbeitnehmer statt verdienter Gehaltserhöhungen neuerdings eher „edlere“ Berufsbezeichnungen: Der Personalleiter wird zum Human Resource Manager, der (Maschinen-) Einsteller zum Operator, der Hausmeister zum Facility Manager und der Filialleiter zum Store Manager. So liest sich der Stellenmarkt einer deutschen Regionalzeitung an einem Tag¹¹ wie ein Lexikon englischer Berufsbezeichnungen: Key Account Manager, Sales Manager, Technical Support Engineer, Assistant Customer Business Development, Teamleiter Customer Service, Account Manager, Researcher, Mitarbeiter Marketingsupport, Junior Sales Representatives, Leiter Facility Management, Personal Assistant to the CEO (hier sucht die Bietigheim-Bissingener Niederlassung gleich ganz in Englisch), Area Sales Manager, Referenten Cash Management, BeOne Consultants, Hardware Development Engineer, Marketing Program

⁹ Z. B. das Tuebingen University Research Center for International Economic Law, unter: <http://www.jura.uni-tuebingen.de/turciel/>; letzter Zugriff am 20. Februar 2006.

¹⁰ Siehe etwa den offenen Brief des deutschen Abgeordneten des Europäischen Parlaments Willi Rothley (SPD) an die Lufthansa vom 25. Oktober 2000, in dem er sich über einen Brief des deutschen Unternehmens an ihn in englischer Sprache ärgerte.

¹¹ Stuttgarter Zeitung vom 14. Januar 2006.

Manager, Product Manager, Account Coordinator, Software Development Engineer, Store Manager, Manager Human Resources/Recruiter und IT-Allrounder.

Die Wirtschaftssprache liefert neuerdings auch verstärkt Ausdrücke für den Wettbewerb um das Unwort des Jahres. Für 2005 standen hoch in der Gunst: „Smartsourcing“¹² oder die „nicht Reskillbarkeit von Mitarbeitern“, wenn bei einem Arbeitnehmer, die Fähigkeiten (angeblich) nicht weiter ausbaufähig sind.

4. Zu den Gründen

Nicht nur das Bemühen zahlreicher Wirtschaftsunternehmen im deutschen Sprachraum, sich möglichst weltoffen und international darzustellen, sondern auch der in der Jugendkultur schon längere Zeit vorhandene Hang zu Anglizismen, führt zur Aufnahme englischer Begriffe und zur Schöpfung von Denglisch-Ausdrücken durch Werbewirtschaft und Medien. In der Folgezeit haben sich die übrige Wirtschaft und große Teile der Bevölkerung dieser Entwicklung angeschlossen. Einen zusätzlichen Auftrieb erhielt dieser Prozess durch die Fachbegriffe Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts aufstrebenden PC-Sektors, die schnelle Verbreitung des Internets und die damit verbundene Befassung mit der Disziplin Informatik und benachbarten Wissensgebieten. Als Argument wird zudem vorgebracht, dass Wirtschaftsräume, die sich sprachlich dem vorherrschenden angloamerikanischen Sprachraum anpassen, Wettbewerbsvorteile gegenüber isolierten Sprachräumen haben, was letztlich auch Arbeitsplätze sichern soll.

4.1. Stiefmütterliche Behandlung der Sprache in Schule und Elternhaus

Schriftliche Deutschkenntnisse sind nach einem Urteil des Bundesverwaltungsgerichts in Leipzig nicht mehr zwingende Voraussetzung für die Verleihung der deutschen Staatsangehörigkeit.¹³ Nicht wenige Bundesländer beförderten in den schulischen Lehrplänen Gebrauchstexte inklusive Bedienungsanleitungen in den Rang wichtiger Textsorten. Immer mehr Bundesländer reduzieren den Grundschulwortschatz auf nur noch 700 Wörter aktiven Wortschatz. Ganze 16 Prozent aller Unterrichtswochenstunden entfallen in Deutschland im 1. bis 10. Schuljahr auf das Fach Deutsch, in Polen sind dies immerhin 22 Prozent, in Schweden 24 Prozent, in Frankreich und China jeweils 26 Prozent (Kraus 2005, 208). In keinem anderen Kulturland ist der Anteil der „ungern“ lesenden Schüler mit 42 Prozent so hoch wie in Deutschland, in Finnland liegt er etwa nur halb so hoch.

Von je 100 Berufsbildungsexperten waren im Jahr 2005 87 Experten der Ansicht, dass sich die Qualifikation von Stellenbewerbern bei den Rechtschreibkennt-

¹² Eine „smarte“ Formulierung des Chefs der Deutschen Bank Josef Ackermann für den Umstand, dass das Geldinstitut 6400 Arbeitsplätze in Niedriglohnländer verlegen will.

¹³ Urteil vom 20. Oktober 2005 (Az.: 5 C 8.05).

nissen in den letzten 15 Jahren verschlechtert hat. Auf dem vorletzten Platz landete nach Meinung von 85 Experten die schriftliche Ausdrucksfähigkeit.¹⁴

Die diesbezüglich oft unzulängliche Erziehung im Elternhaus hat obendrein den weitverbreiteten Irrglauben gefördert, dass nur Anglizismen bei Kindern („Kids“) und Jugendlichen Aufmerksamkeit erregen und kommerzielle Nachfrage hervorrufen würden. Die oft erwähnte Kürze englischer Ausdrücke legt die Vermutung nahe, dass die eigene Muttersprache der Denk-, Sprech- und Schreibfaulheit geopfert werden soll. Lehrer und Erzieher finden hier häufig keinen Ausweg mehr.¹⁵

4.2. Mangelnde Sprachloyalität deutscher Eliten

Leider gehen die deutschen Eliten in dieser Beziehung oft mit schlechtem Beispiel voran und werden ihrer Vorbildfunktion nicht mehr gerecht. So warfen Bundesgesundheitsministerin Ulla Schmidt das „Disease Management“ und Beinahe-Bundesfinanzminister Paul Kirchhof die „Flattax“ in die politische Diskussion. Bundesbildungsministerin a.D. Edelgard Bulmahn nannte ihren Wettbewerb für deutsche Elite-Universitäten „Brain up!“. Auch Michael Conz, Stuttgarter FDP-Kandidat bei der Landtagswahl 2006 in Baden-Württemberg, geht neue Wege, indem er englischsprachige Wahlkampfplakate einführt: „Go Vote! The Liberal Party in der Conditorei. Meet the Candidates. Date (...)“.

Mangelnder Sprachpatriotismus tritt deutlich zutage, wenn ein deutscher Politiker wie der baden-württembergische Ministerpräsident Günther H. Oettinger doziert, dass man sich nun mal damit abzufinden hat, dass Deutsch in Zukunft nur noch die Sprache in der Familie und in der persönlichen Freizeit sein wird, man ansonsten aber Englisch sprechen muss.¹⁶

Vor allem zeigen hochrangige Politiker und Diplomaten häufig mangelnde Sprachloyalität in den internationalen Beziehungen. Prominentes Beispiel hierfür ist der Brief des ehemaligen deutschen EG-Kommissionsmitglieds Martin Bangemann an den damaligen deutschen Bundeswirtschaftsminister in Englisch oder Pressekonferenzen deutscher Regierungsvertreter in Mitteleuropa auf Englisch, die von deutschkundigen Journalisten nur kopfschüttelnd verfolgt wurden (Oppermann

¹⁴ Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Ludwigsburger Kreiszeitung vom 2. Januar 2006, S. 1.

¹⁵ Siehe immerhin die von Lehrern, Eltern und Schülern unterstützte Anordnung einer Berliner Schulleitung, auf dem Schulhof nur noch Deutsch zu sprechen; Stuttgarter Zeitung vom 23. Januar 2006, S. 2.

¹⁶ Interview in der Fernsehsendung „Wer rettet die deutsche Sprache?“, gesendet am 24. November 2005 in SWR3: „Ich glaub, dass jeder, egal ob er Facharbeiter einer Werkzeugmaschine ist, ob er Geschäftsführer ist, ob er Zahlen oder Anleitungen lesen muss, dass jeder Englisch verstehen und Englisch sprechen können muss (...) Deutsch bleibt die Sprache der Familie, der Freizeit, die Sprache, in der man Privates liest, aber Englisch wird die Arbeitssprache“.

2001, 15f.). All dies trägt letztlich dazu bei, dass die Attraktivität der Erlernung der deutschen Sprache im Ausland nicht gerade gefördert wird.

Auch eine gewisse Schlechterbehandlung des Deutschen im Sprachenregime der EU lässt sich auf diesen Befund – zumindest zu einem großen Teil – zurückführen, obwohl Deutsch mit über 100 Millionen Muttersprachlern die sprecherstärkste Sprache in der EU ist (Sander 2005, 59ff.). Die Europäische Zentralbank in Frankfurt am Main ist z. B. die einzige EU-Institution, bei der die Sprache des Sitzlandes der Einrichtung nicht auch Arbeitssprache ist.¹⁷ Arbeitssprache ist hier nur das Englische (Oppermann 2002, 442).

Zwar wird von deutscher Seite stets behauptet, das Französische würde sich vor allem als alte Diplomaten Sprache neben dem Englischen behaupten, dies ist aber nur die halbe Wahrheit. Wer sich für Deutsch auf hoher Ebene nicht einsetzt, braucht sich nicht zu wundern, dass es kaum gesprochen und berücksichtigt wird. Eine erwähnenswerte Ausnahme war Altbundeskanzler Gerhard Schröder, der in einem Brief 1999 Boykottmaßnahmen androhte, weil auf EU-Ratssitzungen in Finnland nicht auch Deutsch – wie bisher üblich – neben Englisch und Französisch als Übersetzung angeboten wurde. Bevor die Angelegenheit weiter eskalierte, gab die finnische Ratspräsidentschaft nach.¹⁸

5. Maßnahmen Frankreichs zum Schutz seiner Sprache

In vorderster Front der linguistischen Abwehrschlacht zeigt sich Frankreich mit seinen intensiven Bemühungen zur Eindämmung des Franglais (Haas 1991, 152ff.). In Frankreich hat die französische Sprache immerhin Verfassungsrang. Art. 2 der französischen Verfassung bestimmt, dass „La langue de la République est le français“. Hintergrund der französischen Sprachpolitik ist aber immer auch der zentralistische Ansatz, mit dem der politische Zusammenhalt der Regionen und die grenzüberschreitende Frankophonie bis in die Überseegebiete und nach Afrika gesichert werden sollen.

Die Académie française erstellt ein Wörterbuch, spricht Empfehlungen aus und nimmt an den unterschiedlichen Terminologie-Kommissionen teil, die in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts durch ministeriellen Erlass eingesetzt wurden, um u. a. dem Vordringen des Franglais zu begegnen. Der französische Staat versuchte auf diese Weise wichtige Bereiche wie Informatik, Wirtschaft und Finanzen auf Französisch verständigungsfähig zu halten und eine Herabstufung der französischen Sprache auf eine Nebenrolle zu verhindern.

¹⁷ Bei EU-Institutionen im französischen Sprachraum wird wegen des bislang hoch gehaltenen Sitz-Prinzips stets Französisch einbezogen.

¹⁸ Hierzu Weingärtner, Daniela: Europa lebt von der Sprachenvielfalt. In: Die Tageszeitung vom 23. Juli 1999, S. 3.

Im Zuge einer Sprachpolitik mit langer Tradition ist im Jahr 1994 in Frankreich das nach dem damaligen Minister für die Kultur und die Frankophonie Jacques Toubon benannte „Loi Toubon“ in Kraft getreten, das Regeln zum Gebrauch der französischen Sprache enthält. Im Wesentlichen hat das Gesetz folgenden Inhalt:

Für Produkte und Dienstleistungen ist bezüglich Bezeichnungen, Beschreibungen, Gebrauchsanweisungen bzw. Bedienungsanleitungen, Garantiebedingungen, Rechnungen und Quittungen sowie Werbung die französische Sprache verpflichtend vorgeschrieben. Eine Sonderregelung gilt für Waren ausländischer Herkunft. Plakate, Anschläge, Aufschriften, Anzeigen und sonstige Mitteilungen auf öffentlichen Straßen und Plätzen sowie in und an öffentlichen Verkehrsmitteln müssen in französischer Sprache abgefasst sein, wenn sie der Information der Öffentlichkeit dienen. Übersetzungen müssen stets in zwei Fremdsprachen stattfinden, um die einseitige Bevorzugung des Englischen zu verhindern. Auf Veranstaltungen hat zudem jeder Teilnehmer das Recht, in französischer Sprache zu reden. Unterlagen, die an die Teilnehmer verteilt werden, müssen in französischer Sprache verfasst werden, zumindest ist eine Zusammenfassung auf Französisch beizulegen. Auch Veröffentlichungen in Zeitschriften von juristischen Personen in anderen Sprachen müssen jedenfalls eine Zusammenfassung auf Französisch enthalten. Französisch ist im Unterricht, bei Prüfungen und Auswahlverfahren sowie bei Doktorarbeiten und Abhandlungen in öffentlichen und privaten Lehranstalten zu verwenden. Für den Fremdsprachenunterricht und für ausländische Schulen gelten naturgemäß Ausnahmen. In diesem Gesetz und im Loi Carignon wird der Anteil der französischsprachigen Lieder in Radiosendungen auf mindestens 40 Prozent festgelegt und sonstige Sendungen einschließlich der Werbung in Fernseh- und Rundfunkanstalten werden auf die französische Sprache verpflichtet. Bei Verstößen gegen das Gesetz drohen Geldbußen.

Das Gesetz bindet jedoch keine privaten Personen, außer es handelt sich um die Verrichtung öffentlicher Aufgaben. Zwar ist die Anzahl der verhängten Strafen bisher niedrig und oft wird natürlich versucht, das Gesetz zu umgehen. Dennoch ist das Gesetz nicht entbehrlich, wie in Deutschland manchmal behauptet wird. Die staatlichen Terminologie-Kommissionen haben viele sinnvolle Übersetzungs- oder Wortschöpfungsvorschläge gemacht, die sich auch in der Praxis durchgesetzt haben (z. B. „Ordinateur portable“ für „Notebook“ oder „Laptop“). Nach einer Umfrage unterstützen immerhin 90 Prozent der französischen Bevölkerung dieses Gesetz.

6. Notwendigkeit eines Schutzgesetzes für die deutsche Sprache?

Zwar reden zahlreiche bekannte Personen in Deutschland dem Schutz der deutschen Sprache vor der Überflutung durch Anglizismen das Wort,¹⁹ dagegen wird von an-

¹⁹ Siehe z.B. die Äußerungen des ehemaligen Bundestagspräsident Wolfgang Thierse (SPD), seiner Stellvertreterin Antje Vollmer (Bündnis90/Die Grünen), des Ex-Parteichefs der

deren Politikern der konkreten Forderung nach Schutzmaßnahmen aber eine klare Absage erteilt²⁰. Es handelt sich also um ein sehr kontrovers diskutiertes Thema.

6.1. Argumente für gesetzgeberische Maßnahmen

Einerseits steht die Mehrheit der deutschen Bevölkerung den Anglizismen ablehnend gegenüber, andererseits ist insbesondere in den Bereichen des öffentlichen Wirkens die Neigung ungebrochen, der deutschen Sprache mehr oder weniger gutes Englisch beizumengen. Die derzeitige Situation hat durch die Globalisierung und die Möglichkeiten der modernen Kommunikationstechnik, insbesondere des Internets, eine zusätzliche dramatische Dimension erhalten.

Auch wenn man berücksichtigt, dass einige Sachverhalte im Deutschen vielleicht nicht ebenso gut wie mit einer englischen Fachbezeichnung ausgedrückt werden können, die Sprache ein lebendiger Organismus ist, der ständigen Einflüssen und Veränderungen unterworfen ist, Begriffe der Technik auf diese Weise international einheitlich verwendet werden können und damit z. B. im Internet die Verständlichkeit gefördert wird, ist zu bedenken, dass Sprache der allgemeinen Verständigung dient und die kulturpolitische Bedeutung vorrangig bedacht werden muss. Es geht nicht zuvörderst um die Bekämpfung des Englischen, sondern vielmehr um den Streit für das Deutsche.

Die sog. PISA-Studie belegt, dass in Deutschland ein Sprachverfall stattfindet, der in allen Bereichen zu beobachten ist. Man kann auch nicht sicher sein, dass englische Ausdrücke nur eine vorübergehende Randerscheinung sind. Mangelnder Stolz auf die eigene Kultur, einschließlich der Sprache, sowie Identitätsstörung statt Selbstsicherheit werden häufig als Ursachen der Entwicklung genannt. Selbst die Londoner Zeitung Times bescheinigt uns sprachliche Unterwürfigkeit.²¹ Daneben wird auch ein Anbiederungsverhalten diagnostiziert, mit dem Wunsch zu den anderen – der Siegerkultur – zu gehören. Eine aktive Sprachpolitik stellt für Frankreich dagegen einen Mehrwert für andere Sektoren dar. In Deutschland scheint die eigene Sprache im internationalen Wettstreit demgegenüber fast schon als Makel empfunden zu werden. Letztlich geht es also bei der Sprachenfrage auch um die Wertschätzung der eigenen Kultur. Im Gegensatz zur deutschen Zurückhaltung steht auch der klare

FDP Wolfgang Gerhardt, des stellvertretenden PDS-Vorsitzenden Peter Porsch, des ehemaligen bayerischen Wissenschaftsministers Hans Zehetmair (CSU, jetzt Vorsitzender des Rates für deutsche Rechtschreibung), der auch Sympathie für ein Sprachschutzgesetz hat, des ehemaligen Regierenden Bürgermeisters Berlins Eberhard Diepgen (CDU) oder von Oskar Lafontaine (Fraktionsvorsitzender der Linkspartei); gesammelt unter: <http://vds-ev.de/literatur/politikersprueche.php>; letzter Zugriff am 20. Februar 2006.

²⁰ So sprach sich der ehemalige Kulturstatsminister Julian Nida-Rümelin (SPD) ausdrücklich gegen eine gesetzliche Regelung aus.

²¹ Zit. nach der Fernsehsendung „Wer rettet die deutsche Sprache?“, gesendet am 24. November 2005 in SWR3.

Führungsanspruch der USA im Prozess der Globalisierung mit einer aktiven und erfolgreichen Sprachpolitik – die deutschen Goethe-Institute werden dagegen im Ausland immer weiter abgebaut.²²

Die Verdrängung deutscher Begriffe ist in vielen Bereichen (z. B. in Wirtschaft, Wissenschaft, Informations- und Kommunikationstechnologie, Medien, Musik) aus kulturpolitischer Sicht kaum noch tolerierbar. Viele Eltern, Kindergärtnerinnen und Lehrer vermitteln zudem nicht mehr die besondere Bedeutung der Sprache als hohes Kulturgut. Die Möglichkeiten der „Verdeutschung“ von Wörtern sowie der Schöpfung neuer deutscher Wörter werden in der Praxis zu wenig oder gar nicht mehr genutzt. In früheren Zeiten wurden ausländische Begriffe in ihrer Schreibweise dem Deutschen häufig erfolgreich angepasst: „Costume“ wurde zu „Kostüm“, „Couvert“ zu „Kuvert“ oder „Disquettes“ zu „Disketten“. Heute verzichtet man, gerade bei Wörtern aus dem Englischen, weitgehend auf solche Anpassungen. Die enge Auslegung von englischen Ausdrücken verhindert zudem die Begriffserweiterung bereits vorhandener deutscher Ausdrücke.

Daneben ist zu berücksichtigen, dass es der Erlernung der deutschen Sprache nicht förderlich ist, wenn die bei Nichtmuttersprachlern durchaus geschätzte ziemlich lautgerechte Schreibung des Deutschen aufgeweicht wird, weil beispielsweise englische Wörter, bei denen es kaum eindeutige Beziehungen zwischen Schreibweise und Aussprache gibt, unverändert in den Wortschatz übernommen werden.

6.2. Schutzmaßnahmen

§ 23 Abs. 1 des Verwaltungsverfahrensgesetzes des Bundes regelt: „Die Amtssprache ist deutsch“ und § 184 des Gerichtsverfassungsgesetzes bestimmt: „Die Gerichtssprache ist deutsch“. In der Gemeinsamen Geschäftsordnung für die Berliner Verwaltung hat der Innensenator in § 49 Abs. 2 GGO I²³ immerhin einen weiteren konkreten Schritt zum Schutz der deutschen Sprache unternommen.

Für die Unterrichtssprache in den Schulen, Packungsbeilagen von Medikamenten (vgl. § 11 Abs. 1 des Arzneimittelgesetzes) sowie Gebrauchsanweisungen gilt eine ähnliche Festlegung auf die deutsche Sprache. Ein künftiges Sprachschutzgesetz könnte diese Regelungen zusammenfassen und die Regeln im Bereich des Verbraucherschutzes und der öffentlichen Information ergänzen. Darüber hinaus könnte ein Gesetz zum Schutz der deutschen Sprache – vergleichbar der französischen

²² Siehe auch die erfolgreiche Arbeit des British Council; hierzu Werneburg, Brigitte: Kuck mal wer was spricht. In: Die Tageszeitung vom 6. Februar 2001, S. 13.

²³ „Fremdsprachliche Ausdrücke (auch aus dem angelsächsischen Sprachraum) sind grundsätzlich nur zu verwenden, soweit es aus fachlichen Gründen unumgänglich ist und die Verständlichkeit insbesondere gegenüber dem Bürger nicht beeinträchtigt wird. Die Verwendung fremdsprachlicher Ausdrücke scheidet insbesondere dann aus, wenn geeignete deutsche Wörter vorhanden sind oder solche bei neuen Sachverhalten aus vorhandenen Wortfeldern ohne besondere Schwierigkeit gebildet werden können“.

Gesetzgebung – eine unterstützende Funktion übernehmen. Es geht dabei lediglich um das Zurückdrängen überflüssiger englischer oder Schein-englischer Ausdrücke in der deutschen Sprache, nicht um unverzichtbare Begriffe wie etwa das Foul im Sport oder Science-Fiction. Ein Sprachwandel wird durch einen gemäßigten gesetzlichen Sprachschutz auch nicht behindert, im Übrigen könnte hier ein zu gründender Rat – vergleichbar mit der Académie française – gute Dienste leisten. Im Wesentlichen würde ein solches Gesetz auf die Werbebranche einwirken, es soll jedoch nicht um die Kontrolle der einzelnen Bürger in ihrer Privatsphäre gehen. Außerdem hätte das Gesetz eine Signalwirkung, die Teile der Bevölkerung zum Nachdenken bewegen könnte, wieder bevorzugt deutschstämmige Wörter zu verwenden. Ein Sprachschutzgesetz mit Augenmaß kann deshalb eine sinnvolle Maßnahme zur Sicherstellung der Verständigung in Deutschland und für den Erhalt der kulturellen Vielfalt sein.

7. Schlusswort

Auch von Sprachpflegern wird anerkannt, dass sich Sprache in ständigem Wandel befindet, der sich in einem unaufhaltsamen Prozess mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten vollzieht. Ein Sprachschutzgesetz soll und wird diese Entwicklung nicht verhindern. Veränderungen, die Klarheit, Verständlichkeit und Ausdrucksfähigkeit fördern, sind durchaus wünschenswert. Jedoch finden heutzutage rasche und massive Veränderungen in der deutschen Sprache statt, unter denen bereits die Verständlichkeit zu leiden anfängt.²⁴ Güter, die sich in Deutschland im Kollektivgebrauch befinden, werden wie selbstverständlich geregelt (z. B. der Straßenverkehr), jedoch nicht die Benutzung der gemeinsamen Sprache – mit Ausnahme der Orthographie. Hier wäre zumindest ein Mehr an öffentlicher Diskussion über die Sinnhaftigkeit einer solchen gesetzlichen Maßnahme wünschenswert. Vergleichbare Sprachschutzgesetze wie in Frankreich bestehen nämlich schon in Polen, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowenien, Tschechien sowie Ungarn und werden in weiteren Ländern diskutiert.

Bibliographie

- Ammon, Ulrich (1998): *Deutsch oder Englisch?* In: Forschung & Lehre 8. S. 415-417.
 Haas, Rainer (1991): *Französische Sprachgesetzgebung und europäische Integration*. Berlin.
 Krämer, Walter (1998): „*Me Tarzan – you Jane ...*“. In: Forschung & Lehre 8. S. 418.
 Kraus, Josef (2005): *Der PISA-Schwindel*. Wien.
 Oppermann, Thomas (2001): *Das Sprachenregime der Europäischen Union – reformbedürftig?* In: Zeitschrift für europarechtliche Studien 1. S. 1-21.
 Oppermann, Thomas (2002): *Die Sprachen der Europäischen Union*. In: Wolfgang Graf Vitzthum/ Pena, Marc (Hrsg.): *L'Identité de l'Europe. Die Identität Europas*. Aix-Marseille. S. 437-447.

²⁴ Dieter E. Zimmer bezeichnet die Veränderungen als „Aufweichung des Tiefencodes“, die es in den vergangenen Zeiten der Latein- und Französisch-Rezeption nicht gegeben hatte.

Sander, Gerald G. (2005): *Die Zukunft des Sprachenregimes in einer erweiterten Europäischen Union*. In: Sander, Gerald G. / Maryška, Ivo (Hrsg.): *Die Europäische Union vor neuen Herausforderungen*. Frankfurt am Main usw. S. 59-71.

Zimmer, Dieter E. (1998): „*Neuenglodeutsch*“. In: Zimmer, Dieter E.: *Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber*. Reinbek bei Hamburg. S. 7-104.

Rechtsübersetzung bzw. Rechtsvergleichung – eine hermeneutische Herausforderung.

Da wir es hier über die Didaktik haben sollen, wollte ich nicht über den abgesteckten Rahmen hinausgehen und will mein Thema *Rechtsübersetzung* eben als ein didaktisches Problem betrachten. Ich bin kein Jurist und darf dieses Thema also nicht aus der Perspektive eines Rechtskundigen betrachten, sondern als Philologe, dessen theoretisches Wissen um die Erfahrung des öffentlich bestellten Übersetzers und Dolmetschers für Deutsch (und auch für Niederländisch) bereichert ist.

Vielleicht bin ich so auf dem schnellsten Wege zu dem Ideal, das Ulrich Kautz, seinem Handbuch für Didaktik des Übersetzens und des Dolmetschens vielleicht als Warnung vorausschickt, nämlich Theodaktiker oder Didaktetiker zu werden (vgl. Kautz 2002, 9)

Das hat wenig mit den beflügelten Reptilien wie Pterodaktile oder Archeopterixe zu tun. Beide Erscheinungen sind selten und bewundernswert.

Die zwei erwähnten Individuen - der Theodaktiker und der Didaktetiker - sind eine Antwort auf eine didaktische Herausforderung. Diese Herausforderung hat Karl Dedecius schlicht und treffend formuliert: „Während die meisten Gebiete des Geistesschaffens ihre Gesetze, ihre logische Hierarchie, Ordnung, Disziplin, Systematik, Methodik, schließlich ihren Fortschritt kennen - herrscht auf dem Gebiet des Übersetzens Zufälligkeit und Wirrwarr, ausgesprochene Autodidaktik. Der Erfahrene scheut sich, Prinzipien aufzustellen, weil er weiß, dass seine Arbeit sie Lügen strafen würde; und die Prinzipien der Unerfahrenen sind ohne praktischen Nutzen, weil sie wohl das Sollen wissen, aber von dem Können keine Ahnung haben“ (Dedecius 1972, 442).

Dieser Herausforderung versucht Ulrich Kautz standzuhalten, wobei er die erste dominierende Eigenschaft (das Sollen) den Theoretikern und das zweite (das Können) den Didaktikern, sprich Praktikern (also auch praktizierenden Übersetzern bzw. Dolmetschern), zuzuschreiben scheint.

Kautz kündigt eine neue gute Botschaft an. Die Trennung zwischen Theoretikern und Didaktikern sei nicht notwendig. Sie sei sogar nachteilig für den didaktischen Prozess. Es gilt nur ihre Kompetenzen in zufrieden stellendem Maß verlagern zu

lassen. So entsteht aus einer gelungenen Verlagerung der Kompetenzen Theodaktiker oder Didaktiker, also jemand, der beide Bereiche - Theorie und Didaktik miteinander verbindet (vgl. Königs 1987, 106).

Der Übersetzer der juristischen Information kann nicht umhin, das Theoretische mit dem Praktischen zu verbinden. Dasselbe gilt auch für den Didaktiker, der seinen Schülern die Rechtssprache eines bestimmten Rechtssystems beizubringen haben.

Anders wird er nur auf Reproduktives, auf Wörterbücher angewiesen, die selten eine zuverlässige Information über die rechtliche Einbettung eines Rechtsbegriffes im betreffenden Rechtssystem liefern. Somit ist die Suche nach Äquivalenten von betreffenden Rechtsbegriffen einer Ausgangssprache in der Zielsprache mit Hilfe solcher Wörterbücher sehr oft irreführend.¹

Karl Dedecius bezieht seinen Kommentar auf die literarische Übersetzung. Karl Dedecius ist jemand, dessen Werk (hierbei werden meistens seine Übersetzungen gemeint) sehr oft als kongenial und originalgetreu gepriesen wird. Überlegen wir, ob diese zwei positiv wertende Adjektive für jede Art von Übersetzung ihre Geltung behalten.

Eine kongeniale Übersetzung ist eine besonders gelungene, eine geglückte Übersetzung, die mit dem Geist des Urtextes verwandt ist, die ihm geistig ebenbürtig ist. Originalgetreu bedeutet dem Original getreu. Eine offene Frage ist: auf welcher Ebene soll diese Treue realisiert werden? Auf der stilistischen Ebene, auf der lexikalischen Ebene, auf der Ebene des Satzes?

Jemand, der die Kunst des Übersetzens von juristischen Texte erlernen will, soll daran denken, dass Übersetzen ein komplexer Prozess ist. Der Grad der Komplexität der zu übersetzenden Informationen wird von vielen sehr verschieden beurteilt. Nicht selten ist die Meinung, dass das Übersetzen juristischer Texte weniger kompliziert sei als das Übersetzen literarischer Texte. Selbst die Koryphäen der Übersetzungskunst, insbesondere der Übersetzung von juristischen Informationen bejahen dieses doch etwas pauschale Urteil.

Isaac Kisch, der erste ordentliche Professor am Lehrstuhl für Rechtsvergleichung und internationales Privatrecht an der Universität Amsterdam, hat im Jahre 1968 in der Zeitschrift *Maatstaf* einen Aufsatz mit dem Titel „Zeven proeven van vertaling“ (Sieben Übersetzungsbeispiele) veröffentlicht. Hans Ulrich Jessurun d'Oliveira, auch ein bekannter Jurist, der Nachfolger von Isaac Kisch auf dem Lehrstuhl für Rechtsvergleichung und internationales Privatrecht an der Universität Amsterdam, veröffentlichte 1963 einen Aufsatz über „Origineel en vertaling“ (Original und Übersetzung).

¹ Gérard-René de Groot nennt in diesem Zusammenhang einige Ausnahmen: die vom T.M.C. Asser-Institut zusammen mit dem MAKLU-Verlag veröffentlichten Rechtswörterbücher niederländisch-französisch (Red. Gerti Hesseling. Amsterdam/Antwerpen 1978) und niederländisch-spanisch (M.C. Oosterveld-Egas Repáraz und J.B. Vuyk-Bosdriesz (Red.) *Juridisch woordenboek Nederlands-Spaans/Dictionario Jurídico Neerlandico-Español*, MAKLU/T.M.C.Asserinstituut, Antwerpen/'s-Gravenhage 1990). Ich zitiere diese Quellen nach: Gérard-René de Groot. 1992, 305.

Kisch und Jessurun d'Oliveira widmen sich in ihren Aufsätzen ausgerechnet der Komplexität des Übersetzens literarischer Texte.

Sie nennen das Übersetzen literarischer Texte einen komplexen Vorgang. Die Komplexität dieses Vorgangs resultiert aus den Aufgaben, vor denen jeder Autor einer Übersetzung steht. Außer dem sachlichen Inhalt hat er auch verschiedene Stilakzente und Stilfiguren zu übersetzen. „Bei ausgesprochen poetischen Texten kommen noch Reimschemata, Metrum und poetische Wortspiele hinzu“ (Groot 1992, 282). Vielleicht eben wegen dieser Fülle von Facetten des Ausgangstextes (der Urschrift), die in den Übersetzungstext zu übertragen sind, ist es so schwierig eine Übersetzung zu schaffen, die ein Doppelgänger des Originaltextes wäre.

Kein Wunder also, dass man das Übersetzen literarischer Texte für eine unmögliche Aufgabe hält. So meint zum Beispiel der spanische Philosoph José Ortega y Gasset in seinem Aufsatz *Miseria y Esplendor de la Traducción* (Elend und Glanz der Übersetzung) (vgl. Groot 1992, 279). Er meint die ausgesprochene Individualität der Sprachverwendung, ihre Determiniertheit durch die sozialen, kulturellen und politischen Verhältnisse, den Zusammenhang der Sprache mit dem Lebensstil und der Geschichte derjenigen, deren Muttersprache diese Sprache ist.

In diesem Kontext stellt Ortega y Gasset die Frage, wie das spanische Wort *bosque* im Deutschen zu übersetzen ist. Jedes spanisch-deutsche Wörterbuch gibt das Wort *Wald* als Übersetzung von *bosque* (vgl. Ortega y Gasset 1951, 16-19). Es fällt aber manchmal schwer das deutsche Wort *Wald* als Äquivalent des spanischen Wortes *bosque* zu akzeptieren. Denn diesen zwei Wörtern liegen verschiedene Vorstellungen zugrunde. Ihnen werden verschiedene Vorstellungen unterschoben. „Wenn ein Deutscher das Wort *Wald* hört, dann stellt er sich aber darunter einige Hektar dicht aufeinander stehende Bäume vor. Ein Spanier dagegen betrachtet schon drei Bäume in einer verlassenen Gegend als *bosque*“ (Groot 1992, 280). Demnach ist das Wort *bosque* sicherlich nicht in jedem Kontext als *Wald* zu übersetzen und umgekehrt. Als mögliche Äquivalenten kämen demnach außer *Wald* auch *Hain*, *Horst* (z.B. *Tannenhorst*), vielleicht auch *Lustwäldchen* in Betracht (vgl. Linde 1994, 15).

Um die Übersetzung von juristischen Texten ist es anders bestellt. Der schon erwähnte Isaac Kisch äußert sich zur Eigenartigkeit der juristischen Übersetzung wie folgt: „Ein guter Übersetzer [ist] eigentlich ein von außen nach innen gekehrter Komparatist und ein guter Komparatist eigentlich ein von innen nach außen gekehrter Übersetzer“ (Groot 1999, 11).

In dieser Äußerung bringt Isaac Kisch das Wesentliche der Übersetzung der juristischen Sprache zum Ausdruck.

Grundlegend ist das wechselseitige Verhältnis zwischen der Rechtsvergleichung und der Problematik des Übertragens juristischer Informationen in Worte.

Bemerkungen zu zwei Professionen werden hier getan. Wir haben hier einen Rechtsvergleicher, einen Komparatisten und einen Übersetzer. Und das ist richtig so.

Denn einerseits muss ein Rechtsvergleicher ständig übersetzen. Er muss:

- in seiner eigenen Rechtssprache über den Inhalt anderer Rechtssysteme berichten,
- in anderen Rechtssprachen Auskünfte über sein eigenes Rechtssystem erteilen und
- auch in fremden Sprachen über den Inhalt ausländischer Rechtssysteme, in denen die betreffenden Fremdsprachen nicht als Rechtssprache verwendet wird, sprechen und schreiben (vgl. Groot 1999, 11).

Vor diesem Hintergrund ist es leicht erklärbar, warum verschiedene Einführungen in die Rechtsvergleichung der Übersetzungsproblematik viel Aufmerksamkeit schenken (vgl. Groot 1999, 11).

Andererseits muss der Übersetzer juristischer Informationen ständig Rechtssysteme miteinander vergleichen. Er wird also mit der Rechtsvergleichung konfrontiert.

Das ist ein wichtiger Hinweis für diejenigen, die Übersetzungsübungen etwa aus Rechtsdeutschen ins Polnische oder umgekehrt in das Programm eines Philologiestudiums einzubeziehen beabsichtigen. Auf diesen rechtsvergleichenden Aspekt bei der Übersetzung juristischer Information ist der Studierende aufmerksam zu machen. Diesen Ansatzpunkt sollte man auch im Auge behalten, wenn man über die Komplexität des Übersetzens literarischer und wissenschaftlicher, darunter juristischer Texte redet.

Jede Rechtssprache ist systemgebunden. Die Rechtssysteme sind unterschiedlich. Außer einigen wenigen Ausnahmen fehlt grundsätzlich eine international einheitliche Terminologie. „Wegen der Systemgebundenheit der Rechtssprache und der Strukturunterschiede der Rechtssysteme ist das Übersetzen juristischer Texte ein äußerst komplizierter Vorgang“ (Groot 1992, 282).

Beim Übersetzen wird der Übersetzer überprüfen müssen, „was die genaue Bedeutung eines zu übersetzenden Begriffs aus der Ausgangssprache ist, um anschließend in der Zielsprache einen Begriff mit einer vergleichbaren Bedeutung zu suchen. Dazu wird er sich sowohl in Bücher vertiefen müssen, die sich auf ein Rechtssystem beziehen, in dem die Ausgangssprache als Rechtssprache benutzt wird, als auch in Bücher, die sich auf ein Rechtssystem beziehen, in dem die Zielsprache verwendet wird. So kann er entscheiden, wie die Informationen aus der Ausgangssprache in der Zielsprache wiedergegeben werden können. Dabei wird er die Informationen aus den einschlägigen Büchern miteinander vergleichen müssen. Er beschäftigt sich deshalb mit Rechtsvergleichung“ (Groot 1999, 12).

Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass der Übersetzer juristischer Terminologie² ein angemessenes Äquivalent in dem Zielrechtssystem für einen Begriff aus dem Ausgangsrechtssystem finden muss.

² Dabei ist anzumerken, dass ich diese Stellungnahme nicht teile, dass die Fachlichkeit der Rechtssprache sich ausschließlich in der Terminologie manifestiert. Vgl. dazu: Pieńkos, 1999; Roelcke, 1999; Szubert, 2001. Ich bin der Meinung von De Groot, der gar nicht streng dogmatisch verfährt in dem Sinne einer verhärteten Einseitigkeit seiner Meinung darüber, was die Rechtssprache ist. Er stimmt z.B. mit Sandrini 1994, 12 über-

Aus dem Hinweis auf die grundsätzliche Systemgebundenheit juristischer Terminologie ergibt sich ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den bisher vorgeschlagenen Definitionen der juristischen Fachsprache und der Definition von Gerard-René de Groot. So können wir nach De Groot annehmen, dass es keine allgemeine Rechtssprache gibt. Die ist auch als ein Denkmodell nicht ganz möglich. Möglich ist aber festzustellen, dass es eine Rechtssprache oder die Rechtssprachen des betreffenden Rechtssystems gibt. Dabei ist die Terminologie für die Einstufung entscheidend. Und die Rechtssprache wird mit der Terminologie des betreffenden Rechtssystems identifiziert.

Eine wichtige Anmerkung - im Zusammenhang mit der Systemgebundenheit juristischer Terminologie - ist die Abweichung des Bedeutungsfeldes eines Begriffs, der zur Terminologie eines Rechtssystems gehört, von dem Bedeutungsfeld eines Begriffs, der zur Terminologie eines anderen Rechtssystems gehört. Unabhängig davon, wie stark sich diese Begriffe formgemäß ähneln, decken sich ihre Bedeutungsfelder kaum ganz. Meistens ist ihre formelhafte Ähnlichkeit irreführend.

Das fällt wohl jedem bewussten Übersetzer auch am Anfang seiner Karriere auf.

Ich zeige das am Beispiel Beispiele des Notensystems der Sekundarschulen in Polen.

NOTENSKALA			BEMERKUNGEN
6	celujący	(ausgezeichnet)	Maximalnote
5	bardzo dobry	(sehr gut)	
4	dobry	(gut)	
3	dostateczny	(hinreichend)	
2	mierny*)	(mäßig)	Unterste Bestehensnote
1	niedostateczny	(unzureichend)	

In Deutschland und in der Schweiz erfolgt die Bewertung nach einem sechsstufigen Notensystem. Trotzdem ist eine Erläuterung bzw. ein Vergleich mit dem deutschen Notensystem unbedingt angebracht, da die Bedeutungen der Ziffernnoten in Deutschland und in der Schweiz diametral unterschiedlich sind.

Schweiz		Deutschland	
sehr gut	gut bis sehr gut	(6) (5,5)	sehr gut (1)
gut	genügend bis gut	(5) (4,5)	gut (2)
genügend	ungenügend	(4) (3,5)	befriedigend (3)
schwach	sehr schwach bis schwach	(3) (2,5)	ausreichend (4)
sehr schwach	unbrauchbar bis sehr schwach	(2) (1,5)	mangelhaft (5)
unbrauchbar		(1)	ungenügend (6)

ein, der sich dazu wie folgt äußert: „Rechtssprache ist vielmehr ein Sammelbegriff für eine Vielfalt nationaler Rechtssprachen, die jeweils **inhaltlich und auch formal erhebliche Unterschiede** aufweisen“ [Hervorhebung - Rafał Szubert].

Es ist deutlich, dass nicht nur die Zahlenwerte einander kaum entsprechen. Auch die Bezeichnungen für die Noten weisen teilweise Unterschiede auf.

Die Aussagekraft des präsentierten Beispiels kann vielleicht dadurch nicht überzeugend sein, weil es sehr alltäglich scheint. Die Rechtssprache greift auf das Vokabular der Gemeinsprache zurück (vgl. Luttermann 1999, 53). Das ist auch ein Dilemma der Rechtssprache. Zuerst besteht dieses Dilemma darin, dass die natürlichen Begriffe der Gemeinsprache in ihrer Bedeutung durch Legaldefinitionen eingeengt und präzisiert werden. Dieses Dilemma beruht auch darauf, dass die juristische Festlegung der Begriffe vom Allgemeinverständnis oft abweicht.

Es ist gut, wenn man bestimmte Behauptungen mit Beispielen belegt.

Erstes Beispiel:

*Lenny und ich waren lange vor unserem Erfolg Freunde. Wir haben uns **Zucker und Milch geborgt**, tauschten unsere Schlüssel aus, wenn man mal beim andern unterkriechen musste.*

Karin Luttermann kommentiert diesen Vorgang mit Rollenverteilung, zuerst aus der Perspektive eines Rechtslaien, dann aus der juristischen Perspektive.

„Der Vorgang *Milch borgen* lässt sich **gemeinsprachlich** als *Milch leihen* fassen. **Rechtlich** betrachtet - etwa bei anhängigem Rechtsstreit vor Gericht - handelt es sich nicht um eine *Leihe* (§ 604, Abs. 1 BGB), sondern um ein *Darlehen* (§ 607, Abs. 1 BGB). Denn eine *Leihe* verlangt, dass der Entleiher **die geliehene Sache** (hier Milch) nach Ablauf der für die Leihe bestimmten Zeit zurückgibt. Ein *Darlehen* hingegen gebietet, dem Darleiher die Sache in gleicher Qualität und Menge zurückzuerstatten.“ (Luttermann 1999: 48).

Zweites Beispiel:

2.1 *Seine Taten stehen mit seinen Reden in krassem Widerspruch./Seine Taten widersprechen seinen Reden.*

2.2 *Als Erzieher wollte er nicht den geringsten Widerspruch (die geringste Widerrede) dulden./Als Erzieher wollte er nicht, dass jemand seinen Behauptungen widerspricht.*

2.3 *Meine Mandantin hat gegen die Klage Widerspruch eingelegt.*

In den ersten zwei Beispielsätzen (2.1 und 2.2) kommt der Widerspruch in seiner gemeinsprachlichen Bedeutung vor. „Gemeinsprachlich ist widersprechen eine **formlose disputative Handlung** einer gegenteiligen Meinung“ (Luttermann 1999, 54). Das Substantiv *Widerspruch* oder das Verb *widersprechen* bringen einen Teil eines Disputes, eines Streitgesprächs zur Sprache, eines Gesprächs also, in dem widerstreitende Meinungen aufeinanderstoßen.

Im öffentlichen-rechtlichen Sprachgebrauch ist *der Widerspruch* grundsätzlich **ein förmlicher Rechtsbehelf** (im Gegensatz zu der formlosen disputativen Handlung).

In tabellarischer Form könnte man die obigen Überlegungen folgenderweise darstellen.

GEMEINSPRACHLICH	RECHTLICH
Milch borgen = Milch leihen	Ein Darlehen
Widerspruch = Streitgespräch = Gegensatz	Ein förmlicher Rechtsbehelf bezüglich eines Verwaltungsaktes

Viele Sprachwissenschaftler weisen darauf hin, dass Sprache „nicht nur Erzeugnis der Kultur, sondern auch und vor allem Träger von Kultur und eins der vornehmsten Mittel kulturellen Schaffens“ ist (Czochralski 2003, 708). Diese Beschaffenheit betrifft nicht nur die Sprache des Standards, sondern auch Fachsprachen, darunter die Sprache des Rechts. Karin Luttermann merkt dazu an: „Entwicklungen in der Sprache des Rechts spiegeln Entwicklungen der Kultur, deren Teil das Recht ist. Sprache, Recht und Kultur sind dynamische Entitäten und unterliegen gesellschaftlichem Wandel. Keine Gesellschaft ist wie die andere. Jede hat ihre eigene (Rechts-)Sprache, ihr eigenes Rechtssystem und ihre eigene Kultur“ (Luttermann 1999, 48). Dabei versteht Karin Luttermann unter Kultur als ein gesellschaftliches Konstrukt von konventionalisierten Denk-, Wissens- und Handlungsmustern. Das ist auch eine Anmerkung, die als Desiderat des Handwerks des Rechtsübersetzers gelten solle. Denn „derselbe Text gewinnt in anderen Kulturen und je nach Raum und Zeit einen anderen Inhalt (...)“ (Großfeld 1997, 635).

Dass der Raum und auch die Sprache in der juristischen Kommunikation sich je nach Raum und Zeit ändern, zeigen viele Beispiele. Zum Schluss will ich Ihnen noch eine Anekdote erzählen, die das eben Gesagte gut illustriert. Sie stammt von meinem verstorbenen Kollegen, Uwe Kirmse. Zeit - die Vernehmung des Angeklagten vom Richter, Raum - ein Gerichtssaal in Deutschland. Als Sprach- und Kulturvermittler erscheint der Dolmetscher.

- Angeschuldigter: *Ich erinnere mich nicht, ich war betrunken.*
Dolmetscher: *Nie pamiętam, byłem pijany.*
Richter: *Wieviel haben Sie getrunken?*
Angeschuldigter: *Pół litra.*
Dolmetscher: *Einen halben Liter.*
Richter: *Da können Sie nicht betrunken gewesen sein. Ich bin nach einem halben Liter noch nüchtern.*
Dolmetscher: *To pan nie mógł być pijany. Jak ja wypiję pół litra, to jestem jeszcze trzeźwy.*
Angeschuldigter: *No to zdrowo pan pije, panie sędzio.*
Dolmetscher: *Na dann saufen Sie aber fest, Herr Richter.*

Bibliographie

- CZOCHRALSKI, J. (2003): *Faktoren, die die interkulturelle Verständigung erschweren*. In: *Studia Niemcoznawcze* XXV. S. 707-711.
DEDECIUS, K. (1972): *Slawische Lyrik/übersetzt/übertragen/nachgedichtet*. In: Störig, J. (Hrsg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt. S. 442-462.

- GROOT, G. R. de (1992): Recht, Rechtsprache und Rechtssystem. Betrachtungen über die Problematik der Übersetzung juristischer Texte. Brussel.
- GROOT, G. R. de (1999): *Das Übersetzen juristischer Terminologie*. In: Groot, G. R. de/Schulze, R. (Hrsg.): Recht und Übersetzen. Baden Baden. S. 11-46.
- GROSSFELD, B. (1997): *Sprache und Schrift als Grundlage unseres Rechts*. In: Juristenzeitung 13. S. 633-639.
- KAUTZ, U. (2002): Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München.
- KÖNIGS, F. G. (1987): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht*. In: Ehnert, R./Schleyer, W. (Hrsg.): Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Regensburg. S. 91-107.
- LINDE, M. S. B. (1994): Słownik języka polskiego. Warszawa.
- LUTTERMANN, K. (1999): *Übersetzen juristischer Texte als Arbeitsfeld der Rechtslinguistik*. In: Groot, G. R., de/Schulze, R. (Hrsg.): Recht und Übersetzen. Baden Baden. S. 47-59.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1951): *Misteria y Esplendor de la Traducción*. Madrid.
- PIENKOS, J. (1999): Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – prawo w języku. Warszawa.
- ROELCKE, T. (1999): Fachsprachen. Berlin.
- SANDRINI, P. (1994): Deskriptive begriffsorientierte Terminologearbeit im Recht. Problemstellung und Lösungsansätze vom Standpunkt des Übersetzers. Innsbruck.
- SZUBERT, R. (2001): Deutsch-polnische kontrastive Untersuchungen im Bereich der juristischen Fachsprache. Wrocław (unveröffentlichte Diss.).

Kulturelle Prägung wissenschaftlicher Texte im Studium

Auf die Tatsache, dass die Art und Weise, wie man Wissenschaft betreibt, stark von der jeweiligen Kultur geprägt ist, haben besonders deutlich Robert Kaplan und Johan Galtung hingewiesen.

Galtung legt eine umfassende Charakteristik von vier wissenschaftlichen Stilen, die vier intellektuellen Zentren entsprechen, vor: sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft (Galtung 1985, 152). Die wissenschaftlichen Dimensionen, die Galtung zu seiner Charakteristik heranzieht, sind: Beschreibung der Wirklichkeit, ihre Erklärung, Paradigmenanalyse und Kommentar über andere Intellektuelle. Einerseits zeigt Galtung, dass wissenschaftliche Stile und damit Messwerte für wissenschaftliche Texte nicht universell sind, andererseits aber dass sie auch nicht eins zu eins für die in einem Land entstehenden Texte gelten. Dies halte ich für sehr wichtig in bezug auf die wissenschaftliche Textproduktion im polnischen Germanistikstudium, die sowohl von der muttersprachlichen als auch von der zielsprachlichen Textkompetenz beeinflusst wird.

Kaplan (1966) hat auf die kulturelle Prägung von wissenschaftlichen Denkstilen sowie auf ihren Zusammenhang mit schriftlichen Texten hingewiesen und den Terminus „Contrastive Rhetoric“ geprägt. Sein von der Sapir-Whorf-Theorie beeinflusster Relativismus führt Kaplan zu einer Relativität von Logik und Rhetorik, die beide wiederum die Textproduktion beeinflussen.

Den Untersuchungen von Kaplan liegen Erfahrungen zugrunde, die man an amerikanischen und westeuropäischen Universitäten gemacht hat, an die in den 60er Jahren Studenten verschiedener Nationalitäten kamen. Durch diese Erfahrungen setzte man sich mit der Erkenntnis auseinander, dass Studenten, die in einer anderen Texttradition aufgewachsen sind, Texte produzieren, die zwar nicht unbedingt schlecht, doch aber anders als erwartet sind.

In den letzten zehn Jahren wurden mehrere kontrastive Untersuchungen zu wissenschaftlichen Texttraditionen durchgeführt, die sich auf die studentische Textproduktion konzentrieren. Zu nennen wären vor allem Ruth Eßers (1997) und Dorothee Kaisers (2003) kontrastive Analysen von deutschen und lateinamerikanischen studentischen Texten sowie die Arbeiten von Britta Hufeisen (2002), die sich mit Texten deutscher und kanadischer Studenten beschäftigt.

Indem Eßer die Texttraditionen analysiert, weist sie auf ihre historische und soziale Dimension hin. Eine wichtige historische Dimension sieht sie in der Geistes- und Philosophiegeschichte, die die jeweiligen Bildungsideale und Wissenschaftskonzeptionen beeinflussten. Auf der Ebene der sozialen Dimension hat wiederum das Bildungswesen eines Kulturkreises einen prägenden Einfluss auf die akademischen Texte (Eßer 1997, 93). Die zweite Ebene konkretisiert Dorothee Kaiser, wenn sie den „Stellenwert bestimmter Textsorten im Studium, die Produktionsbedingungen (zeitlicher Rahmen, Betreuung etc.), Forschungsmethoden, den Aufbau des Studiengangs, die Lehrmethoden, sowie die Wissenschafts- und Stilideale eines Hochschulwesens“ als Faktoren bezeichnet, die kulturelle Unterschiede in studentischen Texten sichtbar werden lassen (Kaiser 2003, 306).

Gerade Forschungsdisziplinen, die für studentische Schreibproduktion im philologischen Studium relevant sind (Literaturwissenschaft, Linguistik, Erziehungswissenschaft), gehören zu diesen, in denen sich die kulturspezifischen Diskursmuster besonders stark manifestieren. Auf diesen Zusammenhang zwischen der kulturellen Prägung und der Fachdimension haben bereits 1990 Gnutzmann und Lange aufmerksam gemacht (Gnutzmann/Lange 1990, 91) und er wird in der neuesten Diskussion oft hervorgehoben (vgl. Jakobs 1999, 227-231; Oesterreicher 2002, 7; Hufeisen 2002, 101; Wiesmann 2002, 3).

In dem gerade skizzierten Forschungskontext schien es mir, eine interessante Aufgabe zu sein, studentische Texte polnischer Germanisten in der Hinsicht zu untersuchen, inwiefern sie von der polnischen Texttradition abhängen. Als Analysegrundlage dienten mir aktuelle Texte von Studierenden (eine Sammlung von insgesamt ca. 100 Texten), die an ihren Lizentiatsarbeiten sowohl mit dem Schwerpunkt Literaturwissenschaft als auch Sprachwissenschaft und Didaktik arbeiten. Die Texte entstanden im Rahmen meiner Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben und zwar als Reaktion auf folgende Schreibenregungen:

- 1) anhand von bereits in bezug auf die Diplomarbeit durchgeführten Recherchen/empirischen Untersuchungen, einen Text zu verfassen, in dem die wissenschaftlichen Vertextungstechniken zum Ausdruck kommen,
- 2) ein Exzerpt aus einem selbst gewählten wissenschaftlichen Artikel bzw. Buchfragment zu verfassen.

Ein Teil der untersuchten Texte entstand durch eine Überarbeitung des Ausgangstextes aufgrund einer Besprechung sowie eines schriftlichen Kommentars von mir. Ich habe mich bemüht, den Studierenden eine Rückmeldung über die gelungenen Aspekte ihrer Schreibarbeit zu geben, so dass sie wissen, wo sie bei der Überarbeitung aufbauen können. Auch über die schwachen Punkte des Textes versuchte ich in den Dimensionen von mehr oder weniger angemessen und nicht richtig oder falsch zu sprechen (vgl. Nussbaumer 1996, 100).

Die Analyse führte mich zu vielen interessanten Beobachtungen, von denen im Folgenden zwei thematisiert werden.

Darstellung ohne wertende Elemente und deskriptive Ausrichtung der Texte

Die Autoren der von mir untersuchten Texte bevorzugten eine Darstellung ohne wertende Elemente. Demzufolge weisen ihre Texte, im Unterschied zu den Texten deutscher Studenten, in denen die argumentative Ausrichtung dominiert (vgl. Eßer 1997, 64-65), eine deskriptive Ausrichtung auf.

Für sehr aussagekräftig halte ich hier die Textüberarbeitung einer Studentin (Ewelina K.), die in ihrer Lizentiatsarbeit das Motiv der Liebe in ausgewählten literarischen Texten behandeln wird und sich nun mit dem Begriff und verschiedenen Definitionen der Liebe beschäftigt. In der ersten Fassung hat die Studentin die verschiedensten Definitionen zitiert, ohne sie nach irgend welchen Kriterien zu ordnen. Ihr eigener Text bestand in einer relativ ausführlichen, aber oberflächlichen Besprechung von Quellen, denen sie die Definitionen entnommen hat. Diese Besprechung stand in keinem Bezug zu dem geplanten Thema ihrer Diplomarbeit. Ich habe ihr im Beratungsgespräch empfohlen, während des Verfassens des Textes, die Intention der gesamten Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren und sich dessen bewusst zu werden, dass sie als Autorin nicht verpflichtet ist, alles Gelesene (in diesem Fall alle gefundenen Definitionen) in der Arbeit zu referieren, sondern viel mehr das Recht und die Pflicht hat, nach angemessenen Kriterien das auszuwählen, was in bezug auf das gesamte Schreibvorhaben relevant ist. Mit den entsprechend geordneten Begriffen bzw. Definitionen muss sie sich auseinander setzen und sie aus einer Sicht, die dem Leser die Rezeption weiterer Ausführungen erleichtert, kommentieren. Anschließend habe ich der Studentin Ratschläge gegeben, die ihr helfen sollten, die für die Realisierung ihrer Schreibabsicht unabdingbaren zahlreichen Zitate mit dem eigenen Text zu verknüpfen.

Die Auswahl und der Kommentar wurden geleistet. Bezeichnenderweise hat aber der Kommentar einen eindeutig deskriptiven Charakter. Die Begriffe werden nicht ausdiskutiert (s. Text 1).

Text 1

(...)

„Liebe ist im engeren Sinne die Bezeichnung für die stärkste Zuneigung, die ein Mensch für einen anderen Menschen zu empfinden fähig ist. Im weiteren Sinne bezeichnet Liebe eine ethische Grundhaltung (Nächstenliebe)“

„Liebe ist ein Sammelbegriff einer Vielfalt menschlicher Gefühlsbindungen, denen die emotional nur vollständig begründbare Wertbejahung unseres Objekts zugrunde liegt“

„Liebe als die dem Hass entgegengesetzte Zuneigung“

„Liebe ist eine seelische Bindung zu einer Person des anderen Geschlechts und kommt durch instinktive Veranlagung zustande“

Liebe ist kein Gefühl, sondern eine Werthaltung der Person, an die sich Gefühle anschließen können“

Jede von diesen Definitionen bezeichnet die Liebe anders. Die erste und die dritte sagen, dass die Liebe eine Zuneigung ist. Die zweite beschreibt den Begriff als eine Vielfalt von Gefühlsbedingungen. Die vierte vergleicht die Liebe mit einem Instinkt. Nur die letzte verleugnet, dass die Liebe ein Gefühl ist. So wie so können wir sagen, dass die Liebe eine Zuneigung, Gefühlsbildung und ein Instinkt ist und allgemein zu der Gruppe der Gefühle gehört.

(...)

Ewelina K.¹

Diese Tendenz weisen alle von mir untersuchten Texte auf und zwar sowohl die literaturwissenschaftlichen als auch die sprachwissenschaftlichen und didaktischen. Die deskriptive Themenentfaltung manifestiert sich besonders deutlich auf der syntaktischen Ebene und zwar durch Mangel expliziter logischer Konnektoren.

Die Ursache für das Bevorzugen deskriptiver Textausrichtung liegt meines Erachtens in der Schulsozialisation polnischer Studierender. In der polnischen Bildungstradition ist Argumentieren weder als eine Sprech- noch als eine Schreibhandlung in einem so hohen Grad präsent wie dies in der deutschen Tradition der Fall ist, in der differenzierte Argumentationsmuster eingeübt werden und deren Beherrschung über den Schulerfolg entscheidet, z.B. die Erörterung, die als Textmuster für die wichtigsten Qualifikationsarbeiten gilt.

Die deskriptive Ausrichtung studentischer Texte wird von den mit der deutschen Tradition vertrauten Lehrkräften an germanistischen Instituten häufig als die Unfähigkeit ihrer Autoren gedeutet, die zu behandelten Inhalte zu reflektieren. Dem Argumentieren wird als einer Schreibhandlung automatisch ein höherer Stellenwert zugeschrieben als der Deskription, ohne dass zuerst jeweils ihre Qualität untersucht wird. Dabei kann die thematische Entfaltung aus einer ganz anderen, für die didaktischen Aufgaben angemesseneren, Perspektive betrachtet werden. Im Züricher Textanalyseraster stellen Hanser, Nussbaumer und Sieber in Bezug auf die thematische Entfaltung eines Textes folgende Fragen: „Lässt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik hinter dem Text rekonstruieren? Zeigt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik im Text selbst?“ (Nussbaumer 1996, 109). Diese von den Autoren als „Texthintergrundlogik“ und „Textvordergrundlogik“ (Nussbaumer 1996, 109) bezeichneten Kriterien lassen die Qualität der thematischen Entfaltung in Texten verschiedener kultureller Prägung untersuchen und mit den Schreibern über die Schwächen und Stärken ihrer Texte sprechen, ohne sie ausschließlich an kulturell geprägten Mustern zu messen.

Hier möchte ich nicht die Relevanz der Argumentation sowie entsprechender Schreibkompetenzen für das Studium bestreiten, sondern feststellen, dass es nicht die einzigen Schreibhandlungen sind, deren Einsatz vom Reflexionsvermögen des Schreibers zeugt. So setzt z.B. Exzerpieren eine vertiefte Rezeption des zu exzerpierenden Textes voraus. Mit Absicht präsentiere ich im Folgenden ein Exzerpt, das sich

¹ Die hier angeführten studentischen Texte wurden in ihrer ursprünglichen Form, ohne sprachliche Korrektur, belassen.

zwar nicht der fürs Exzerpieren typischen, den Text verdichtenden Mittel bedient und trotzdem seine Funktion erfüllt (s. Text 2).

Text 2

Marek Hałub stellt in seinem Text Neisse als eine immer noch nicht objektiv in der Forschungsliteratur beschriebene Stadt dar. Seine These lautet, nur ein expressionistisches Bild von Neisse wurde bisher geliefert. Immer fehlt noch eine Monographie über Neisse, in der ein neutraler Blick dargestellt würde. Einerseits wird die Geschichte von Neisse aus dem polnischen Blickwinkel beschrieben, andererseits aus der Perspektive der Deutschen. Marek Hałub führt das Werk von Kazimierz Strzałkowski „Byliśmy, jesteśmy, będziemy“ an, in dem Strzałkowski den urpolnischen Charakter der Stadt sowie den Kampf der Polen gegen die Germanisierung thematisiert. Solche Skizzen haben die Aufgabe, den polnischen Ursprung dieser Gegend zu beweisen.

Hałub nennt auch Beispiele für deutsche Buchausgaben, die die Neisser Geschichte zeigen sollten. Es sind vor allem persönliche Erinnerungen, die eine subjektive Anschauung aufweisen. Die Deutschen versuchten auch ihre Rolle in der Entwicklung der Stadt zu markieren. Hier erwähnt Hałub die „Musikalische Chronik der Stadt Neisse“ von Joseph Thamm.

Auf diese Art und Weise beweist der Autor seine These, dass Neisse-Bild ein impressionistisches Bild ist und zwar durch Veröffentlichungen, die die Geschichte der Stadt selektiv behandeln. Er bekräftigt seine Meinung mit der Äußerung von Klose, dass die objektive Beschreibung von Neisser Geschichte auf keinen Fall möglich sei.

Dieses politische Duell existiert nicht, wenn es um die Kunstgeschichte geht. In diesem Bereich kann man von objektiven Fakten sprechen. Vor allem waren das Veröffentlichungen zum Schul-, Bauwesen und zur Literatur. Es wurde unter anderem das Handbuch „Neisse. Das schlesische Rom im Wandel der Jahrhunderte“ veröffentlicht. Marek Hałub erwähnt auch die „Neisser Geschichtsnotizen“ – eine lokale Literaturgeschichte geschrieben von Dietrich Allnoch. Allnoch beschreibt hier solche Individualitäten wie Joseph von Eichendorff, Max Herrmann oder Franz Jung.

(Róža S.)

Obwohl das angeführte Exzerpt einen deutlich deskriptiven Charakter hat, zeigt es, dass die Studentin nicht nur den Inhalt des gelesenen wissenschaftlichen Textes reflektiert hat, sondern auch den Stellenwert einzelner Aussagen im gesamten Kontext festlegen konnte.

Einfluss des muttersprachlichen Literaturunterrichts

Eine andere Beobachtung, die ich thematisieren möchte, ist der Einfluss des muttersprachlichen Literaturunterrichts auf die von meinen Studenten verfassten Texte. Mein erster Eindruck nach der Lektüre aller Texte war nämlich der, dass die literaturwissenschaftlichen auf einem besseren sprachlichen und inhaltlichen Niveau stehen als die sprachwissenschaftlichen und didaktischen. Bei genauer Betrachtung stellte ich fest, dass die Qualität dieser Texte vor allem auf einer gelungenen Textvernetzung beruht. Die Studierenden, die sich für Themen im Bereich der Linguistik oder Didaktik entschieden, haben permanente Probleme im Umgang mit dem fremden Text z.B. mit angemessenem Gebrauch von Zitaten. Angelika Steets analysiert die Probleme, die beim Verknüpfen von fremdem und eigenem Text

auftreten, und nennt vier Schwierigkeiten, die die Textvernetzung (besonders den Anfängern im wissenschaftlichen Schreiben) bereiten kann: das Zitat wird als Ersatz für den eigenen Text gebraucht, disparate Inhalte werden beim Zitieren verknüpft, Zitat und Paraphrase werden ungenügend unterschieden oder das Gelesene dient als „eine Art Steinbruch, der Zitateile zur Verfügung stellt, aus denen ein neuer Text zusammengesetzt wird“ (Steets 2003, 66-68). Auf diese Schwierigkeiten stoßen auch die polnischen Studierenden. Es fällt aber auf, dass die genannten Probleme die literaturwissenschaftlichen Arbeiten nur in einem geringen Grad betreffen, in den linguistischen und didaktischen dagegen weit verbreitet sind. Als Beispiel führe ich einen Textausschnitt an, in dem Elemente, die logisch nicht zusammenhängen, beim Zitieren in einen gemeinsamen Kontext gebracht wurden. Die Ursache war ein Versuch der Schreiberin, sich die Formulierungsmühe zu ersparen und zugleich sprachliche Korrektheit zu gewährleisten, indem sie den eigenen Text mit einem Zitat ersetzt hat (s. Text 3).

Text 3

Der Fremdsprachenunterricht umfasst vier Fertigkeiten, nämlich Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen, die einen besonders großen Einfluss auf die Leistungsfeststellung haben und „dienen dem Lehrer als Grundlage für die Bewertung der Schüler“.

Marzena S.

In den Texten zu literaturwissenschaftlichen Themen werden besonders Zitate aus der Primärliteratur angemessen gebraucht: sie unterstützen die Äußerungen des Autors, werden treffend gewählt, ersetzen nicht den eigenen Text des Schreibers, sondern dienen ihm als Beweis, Unterstützung oder Veranschaulichung. Freilich gibt es Texte, in denen die zitierten Fragmente geschickt in den eigenen Text „eingeflickt“ werden (s. Text 4), was die ästhetische Qualität des Textes erhöht und solche, wo wir mit einem eher schulischen Umgang mit Zitaten zu tun haben (s. Text 5). Doch hier und da erfüllen sie ihre für einen wissenschaftlichen Text konstituierende Rolle.

Text 4

Die Zwiespaltigkeit Wallensteins Gestalt dem Kaiser gegenüber wird mit den Worten: „Stütze und (...) Schrecken seines Kaisers“ gezeigt. Sein schneller Aufstieg und noch schnellerer Fall werden ganz kurz beschrieben, es wird gesagt, wie seine Darstellung im Werk aussehen wird, es soll ihn dem Leser „menschlich näher bringen“. Angekündigt wird auch die Art, wie Wallenstein dem Leser gezeigt wird. Der Feldherr wird durch die Worte seiner Truppen im Lager vorgestellt, wir sehen ihn mit den Augen der Soldaten. Ein Trompeter und ein Wachtmeister sprechen im zweiten Auftritt über einen Gesandten des Kaisers, über den sie einen Verdacht haben, dass er geschickt wurde um Wallenstein auszuspionieren und schließlich auf kaiserlichen Befehl ihn abzusetzen. Doch sie sind ihrem Anführer treu, sie „sind alle mit Leib und Leben sein“.

(Anna Z.)

Text 5

Eichendorff verdankt seine Berühmtheit vor allem der Lyrik, aber auch seine Novellen und Erzählungen haben einen festen Platz in der deutschen Literatur. Die Novelle „Aus dem Leben eines Taugenichts“ ist dadurch charakteristisch gekennzeichnet, dass die Natur dort als ein grundlegend wichtiges Motiv gezeigt wird:

„Da war es so wunderschön draußen im Garten. Die Blumen, die Springbrunnen, die Rosenbüsche und der ganze Garten funkelte von der Morgensonne wie lauter Gold und Edelstein“

Die Naturbeschreibungen von Wäldern, Bergen, Feldern verleihen der Novelle eine außergewöhnliche Aura. Dank dieser Darstellung der Natur und der Stimmung, die sie verbreitet, ist es Eichendorff gelungen, sein eigenes Gefühl der Sehnsucht zu zeigen, dass auch beim Leser erweckt wird. Im folgenden Fragment kommt die Sehnsucht nach der Heimat hervor:

„...da fiel mir erst wieder das Dorf ein, wie es da so heimlich kühl war an den schattigen Weiher und dass alles so weit, weit hinter mir lag. Mir war dabei so kurios zumute, als müsste ich wieder umkehren.“

Monika S.

Die Ursachen dafür, dass eine angemessene Verknüpfung literarischer Textfragmente mit dem eigenen Text meinen Studierenden besser gelingt als dieselbe Schreibhandlung, die sich auf nicht literarische Texte richtet, möchte ich auch mit der polnischen Bildungstradition, in der der Mutterspracheunterricht sich fast ausschließlich auf den Literaturunterricht konzentriert, begründen. Sprachwissenschaftliche Themen werden in der polnischen Schule nur am Rande behandelt und sie sind nie Themen schriftlicher Äußerungen. Die im Mutterspracheunterricht dominierende Schreibhandlung ist Interpretieren und zwar Interpretation von nur literarischen Texten. Sogar die Textsorte, die im polnischen Mutterspracheunterricht als *rozprawka* bezeichnet und ins Deutsche als *Erörterung* übersetzt wird, unterscheidet sich deutlich von der in der deutschen Schule bekannten Erörterung und beinhaltet lange Passagen, die eigentlich eine Interpretation sind. Daher können sich die polnischen Studenten, die literaturwissenschaftliche Themen gewählt haben, direkt auf die in der Muttersprache erworbene Kompetenz stützen. Wenn man als Student ein linguistisches oder ein didaktisches Thema gewählt hat, hat man diese Vorbereitung nicht.

Ich hoffe, an den Beispielen den Zusammenhang zwischen der muttersprachlichen Texttradition und der Produktion zielsprachlicher Texte wenigstens angedeutet zu haben.

Die unter diesen Bedingungen entstehenden Texte kann man als Lehrkraft als Schreibprodukte behandeln oder aber mehr Aufmerksamkeit ihrem Entstehungsprozess und den sich auf ihn auswirkenden Faktoren widmen.

Die erste Sicht, die meines Erachtens an den Germanistischen Instituten in Polen dominiert, vertritt auch Britta Hufeisen, wenn sie die deutschsprachigen Texte kanadischer Studenten als „eine Mischung aus Ausgangs- und Zielsprache“ (Hufeisen 2002, 62) bezeichnet. Diese Hybrid-Texte (Hufeisen 2002, 13) wertet Hufeisen als Folge eines bislang unsystematischen Textsortenunterrichts (Hufeisen, 2002, 102).

Meines Erachtens ist ein völlig produktorientierter Schreibunterricht, in dem Studierende Anleitung zum zielsprachlichen Textmuster bekommen, um es in eigenen Texten zu reproduzieren, kein Weg zum selbstständigen Textverfassen. Das Problem liegt nämlich nicht in der Unkenntnis des zielsprachlichen Musters, sondern in der unreflektierten Übertragung von eigenkulturell geprägtem Textsortenwissen auf die

fremde Sprache. Ein wichtiges Ziel des Schreibunterrichts im Germanistikstudium besteht deshalb darin, den Studierenden die kulturelle Prägung wissenschaftlicher Texte bewusst zu machen sowie eine Reflexion darüber anzuregen.

Eine solche Reflexion ist aber nur dann möglich, wenn sie der Reflexion von Forderungen, die an die Studierenden gestellt werden, folgt. Es soll an den polnischen Germanistikinstituten eine Diskussion über die Rolle der muttersprachlichen und der zielsprachlichen Schreibtradition angeregt werden. Gespräche, die ich mit Studierenden durchgeführt habe, zeigen deutlich, dass sie in der formalen Anpassung an angegebene Muster (z.B. im Schematismus der deutschen Erörterung) ein Mittel sehen, objektiver beurteilt zu werden. Im Kontext des Studiums, wo die schriftlichen Texte über den Studienerfolg entscheiden, hängt die Qualität des Schreibprozesses und des Schreibproduktes immer von der Qualität der Bewertung ab. Wenn die Lehrkräfte im Bewertungsprozess nur die Oberfläche des Textes berücksichtigen und in seinen äußeren Merkmalen nach scheinbar objektiven Kriterien suchen, dann richten sich die Studierenden in der Schreibproduktion auch nach diesen Kriterien. Anstatt zu einer subversiven Äußerung zu werden, erfüllt der Text nur die Erwartungen an eine dem vorgegebenen Muster entsprechende Form.

Im Bewertungsprozess sollte man vom studentischen Text ausgehen und sich zunächst fragen, ob das ein guter Text ist und nicht nur, ob er einem von der gegebenen Schreibkultur geprägten Muster folgt. Besonders im ausländischen Germanistikstudium ist den Studierenden die Chance gegeben, die Qualität ihrer Texte durch Stärken unterschiedlicher Schreibtraditionen zu verbessern. Nussbaumer spricht von einer „grundsätzlich fragenden, suchenden“ Haltung der Lehrkräfte bei Textbeurteilung und charakterisiert diese Haltung folgend: „Es werden möglichst keine absoluten Güternormen an die Texte herangetragen, und es wird versucht, offen zu bleiben für das Unerwartete, das zunächst vielleicht Widerborstige und Repulsive, ganz in der Erwartung, auch dahinter die gute Absicht, den Sinn zu finden“ (Nussbaumer 1996, 99). Der Mangel an einer solchen Einstellung der Lehrkräfte verursacht, dass viele studentische Texte vorab als schlecht oder unangemessen beurteilt werden, nur weil sie Merkmale aufweisen, die dem zielsprachlichen Textmuster nicht entsprechen. Das Schreibprodukt wird auf diese Weise vom Beurteiler völlig abgelehnt und der Studierende hat folglich keinen Stützpunkt für eine Überarbeitung.

Durch einen veränderten Zugang zu den studentischen Texten und ihrer Beurteilung, in dem man nicht vom kulturell geprägten Muster ausgeht, sondern vom konkreten studentischen Text, könnte man viele Schreibprobleme lösen.

Ob das vielleicht zu einer Lockerung der deutschen Textmuster akademischen Schreibens führen kann, ist eine weiter führende Frage, auf deren Auslegung ich an dieser Stelle verzichten möchte.

Bibliographie:

- Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Gepräghtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München.
- Galtung, Johan (1985): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München. S. 151-193.
- Gnutzmann, Claus/ Lange, Regina (1990): *Kontrastive Textlinguistik und Fachsprachenanalyse*. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): Kontrastive Linguistik. Frankfurt/Main. S. 85-117.
- Hufeisen, Britta (2002): Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Innsbruck.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen.
- Kaiser, Dorothee (2003): „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ – *Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin. S. 305-324.
- Kaplan, Robert B. (1966): *Cultural thought patterns in Inter-cultural education*. In: Language Learning. 16. S. 1-20.
- Nussbaumer, Markus (1996): *Lernerorientierte Textanalyse – eine Hilfe zum Textverstehen?* In: Feilke, Helmuth/ Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart. S. 96-112.
- Oesterreicher, Wulf (2002): *Mehrsprachigkeit als Bedingung wissenschaftlicher Produktivität in den Geisteswissenschaften*. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. <http://www.daf.uni-muenchen.de>.
- Steets, Angelika (2003): *Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: die Facharbeit*. In: Der Deutschunterricht 3/03. S. 58-70.
- Wiesmann, Bettina (2002): *Wissen und Erkennen, saber y conocer – Überlegungen zur Kulturspezifik der alltäglichen Wissenschaftssprache an den Beispielen Deutsch und Spanisch*. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. <http://www.daf.uni-muenchen.de>.

Translatorik,
Theorie und Praxis der Übersetzung

Empirische Methoden zur Bestimmung von Translatqualität im funktionalen Paradigma

1. Das Problem der Bestimmung von Translatqualität innerhalb des funktionalen Paradigmas

Bei der Übersetzung von Gebrauchstexten wird in der Regel die Forderung erhoben, dass diese auf der Basis funktionaler Translationstheorien zu übertragen sind, wie Vermeers Skopostheorie (Reiß/Vermeer 1984) oder Holz-Mänttärís Theorie des translatorischen Handelns (Holz-Mänttári 1984). Nach diesen funktionalen Translationstheorien kann der Grad, bis zu dem eine Übersetzung skoposadäquat ist, als Maßstab für seine Translationsqualität angesehen werden. Noch ungeklärt ist dabei jedoch die Frage, wie sich die Skoposadäquatheit empirisch bestimmen lässt, ohne dabei das funktionale Paradigma zu verlassen (vgl. House 1997, 12 u. 14).

Hönig (1998, 49) vertritt die Auffassung, dass eine Bestimmung von Translatqualität innerhalb des funktionalen Paradigmas nur möglich ist, wenn man auf Methoden der Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung zurückgreift. Er kritisiert, dass selbst die Funktionalisten, wenn es um die Bestimmung von Translatqualität geht, wieder in das ausgangstextorientierte Paradigma zurück verfallen, indem er feststellt, dass dann „linguistic evaluation on a contrastive basis is re-integrated through the back-door with the critic claiming that it is a typical reader's response“ (Hönig 1998, 15). Er fährt fort: „I put great hope in the latest developments in the field of readability studies and text optimisation. [...] It's not easy to test whether one text is more readable than another one. Perhaps the fairly young discipline may eventually provide an empirical basis for what we are looking for: how can we establish, empirically, that certain texts function better than others. Such an approach would give us some kind of basis for evaluation“ (Hönig 1998, 49).

In diesem Beitrag stelle ich eine Methode vor, die diese Lücke schließen kann. Verlässliche Resultate zur Skoposadäquatheit instruktiver Texte liefert das sog. Usability Testing (Rubin 1994). In diesem Beitrag soll es aber um die Bestimmung der Skoposadäquatheit nicht-instruktiver Texte gehen, die schwieriger zu bestimmen ist. Ein wichtiger Faktor der Skoposadäquatheit pragmatischer Texte ist ihre

Verständlichkeit für die anvisierte Leserschaft. Dieser Faktor der Skoposadäquatheit pragmatischer Texte wird im Folgenden im Mittelpunkt stehen.

Methoden wie die Anwendung von Lesbarkeitsformeln berücksichtigen lediglich Teilaspekte dessen, was einen Text verständlich bzw. unverständlich macht. Die Nutzung meines Karlsruher Verständlichkeitskonzepts (Göpferich 2001; 2002), das eine erweiterte und verbesserte Version des sog. Hamburger Verständlichkeitskonzepts der Psychologengruppe Langer, Schulz von Thun und Tausch (⁵1993) sowie des Verständlichkeitskonzepts des Psychologen Groeben (1982) darstellt, hat sich als Instrument zur Voroptimierung nicht-instruktiver Texte bewährt (Göpferich 2006, 154ff.), kann aber zielgruppenorientierte empirische Untersuchungen zur Textverständlichkeit nicht ersetzen. Zielgruppenorientierte empirische Methoden, die bisher in der Verständlichkeitsforschung eingesetzt wurden, sind sog. *cloze procedures*; Fragen an Versuchspersonen über Texte, deren Verständlichkeit bestimmt werden soll; sowie Nacherzählungen und ähnliche Reproduktionen solcher Texte. Diese Methoden haben jedoch den Nachteil, dass mit ihnen entweder nur Teilaspekte der Verständlichkeit der zu evaluierenden Texte gemessen werden (z. B. die Vorhersagbarkeit von Wörtern und Phrasen, mit denen Lücken zu füllen sind, oder die Verständlichkeit von Wörtern oder Passagen, die die Antworten auf die gestellten Fragen beinhalten) oder aber lediglich deren grobe Gesamtverständlichkeit. Darüber hinaus kommt es in den betreffenden Untersuchungen gelegentlich auch zu einer Vermischung oder gar Verwechslung der Begriffe „Verständlichkeit“ und „Behaltbarkeit“ (vgl. den Forschungsüberblick in Göpferich 2006, Kap. 4).

In diesem Beitrag wird eine zielgruppenorientierte empirische Methode zur Bestimmung der Verständlichkeit (und damit eines entscheidenden Faktors der Skoposadäquatheit) von Texten vorgestellt. Sie berücksichtigt alle Aspekte der zu analysierenden Texte, ist unabhängig von der Behaltbarkeit (Merkbarkeit) der Texte und ermöglicht dem Analysator nicht nur, zu ermitteln, an welchen Stellen die Texte unverständlich sind, sondern auch, an welchen sie schwer verständlich sind und an welchen sie Missverständnisse hervorrufen oder aber den Wunsch nach weiterführender oder tiefer gehender Information, die nicht im Text enthalten ist. Ich bezeichne diese Methode als *optimierendes Reverbalisieren mit lautem Denken und Log-Dateien*.

Seit dem Erscheinen von Ericssons und Simons Monographie *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* im Jahre 1984 (Ericsson/Simon ²1999) hat die Methode des lauten Denkens Eingang gefunden in die Erforschung von Schreibprozessen (vgl. kürzlich Schindler 2004) und (interlingualen) Übersetzungsprozessen (s. die von Lee-Jahnke 2005 herausgegebene Sonderausgabe von *Meta*). Um noch tiefere Einsichten in diese Prozesse zu gewinnen, wurde das laute Denken kombiniert mit der Anwendung der von Jakobsen und Schou entwickelten Software TRANSLOG (Jakobsen 1999). Diese Software registriert (loggt) alle Tastenanschläge und Mausklicks, die während eines Schreibprozesses erfolgen, sowie die Zeitintervalle zwischen ihnen, ohne dass die Versuchsperson hierdurch gestört wird.

Für die im Nachfolgenden beschriebenen Versuche wurde die Methode des lauten Denkens mit der Nutzung von TRANSLOG kombiniert, um die Verständlichkeit eines populärwissenschaftlichen Textes über Diabetes mellitus zu ermitteln. Bei dem Text handelt es sich nicht um eine Übersetzung, sondern einen Originaltext; hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Methode des optimierenden Reverbalsierens mit lautem Denken und Log-Dateien zur Bestimmung der Verständlichkeit aller Arten von pragmatischen Texten im funktionalen Paradigma verwendet werden kann, unabhängig davon, ob es sich um Übersetzungen oder Originaltexte handelt.

In dem im Folgenden beschriebenen Versuch wurden fünf Personen, die zur Zielgruppe des Textes gehören, gebeten, diesen Text in TRANSLOG zu optimieren und dabei laut zu denken. Der Textoptimierungsprozess kann als eine Art intralinguale Übersetzung aufgefasst werden. Nach einer detaillierten Beschreibung der angewandten Methode wird vorgestellt, welche Ergebnisse der Versuch hinsichtlich der Verständlichkeit des Diabetes-Textes erbrachte. Die angewandte Methode kann auch genutzt werden, um die von den Versuchspersonen bei der Textoptimierung verfolgten Maximen und Strategien zu erforschen. Auch diese werden sehr knapp angesprochen; der Schwerpunkt dieses Artikels liegt jedoch auf der Verständlichkeit des populärwissenschaftlichen Artikels (zu den Maximen und Strategien s. Göpferich in Vorbereitung).

2. Die angewandten Methoden

Fünf Versuchspersonen, die zur Zielgruppe des populärwissenschaftlichen Textes über Diabetes in Anhang A gehören, wurden gebeten, diesen in TRANSLOG so zu reverbalsieren, dass das Ergebnis für dessen Zielgruppe optimal verständlich ist, und dabei laut zu denken („level 1 verbalizations“ nach Ericsson/Simon 1999, 79). Die Zielgruppe des Textes wird auf der Website, auf der der Text erscheint, wie folgt beschrieben: „Diese Beiträge geben Ihnen grundlegende Informationen zum Diabetes mellitus, ohne dass Sie eigenes Vorwissen benötigen.“¹ (Deutsches Diabetes-Zentrum 2004).

2.1. Die Versuchspersonen

Alle fünf Versuchspersonen (Vpn) waren weiblich und entweder Studentinnen im Magisterstudiengang „Übersetzen und Dolmetschen“ am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Absolventinnen dieses Studienganges oder Lehrende des Instituts. Ihre Muttersprache war Deutsch; vier von ihnen waren Österreicherinnen und eine (YG) Schweizerin. Tabelle 1 bietet einen Überblick über den Ausbildungsstand und die Berufserfahrung

¹ Jeder Text erfordert Vorwissen; gemeint ist hier, dass kein spezifisches Vorwissen zum Diabetes vorausgesetzt wird.

der Vpn; Informationen darüber, wie die Vpn ihre physische und psychische Verfassung während des Experiments selbst einschätzten, liefert Göpferich (2005, 3).

Vpn	Alter (Jahre)	Ausbildungsstand akademischer Grad/Beruf	Fremdsprachen und ihre Beherrschung nach Selbsteinschätzung der Vpn (Skala 1 bis 5 Schulnoten)	Zusatzausbildung/ Berufserfahrung	Studienleistungen (nach eigener Einschätzung)
JS	25	Studentin im 3. Semester	Englisch (1) Italienisch (1) Spanisch (3) Französisch (5) Russisch (5)	zuvor schon einmal Studium Übersetzen und Dolmetschen, das aber abgebrochen wurde; Neubeginn mit anderer Sprachenkombination 20 Seiten Übersetzungen; 40 Stunden Dolmetschen	sehr gut bis gut
EK	25	Studentin im 12. semester	Französisch (1) Ungarisch (2) Englisch (3)	30 Seiten Übersetzungen; 10 Tage Dolmetschen	sehr gut bis gut
NL	25	Studentin im 14. Semester	Englisch (1) Russisch (2) Französisch (4) Latein (4) Italienisch (5)	4 Seiten Übersetzungen; 5 Tage Dolmetschen	sehr gut bis gut
YG	26	Mag. phil. Wissenschaftl. Mitarbeiterin in Industrie-Drittmittelprojekt (6 Monate)	Englisch (1) Russisch (2)	8 Monate Studienassistentin 20 Seiten Übersetzungen pro Jahr	sehr gut bis gut
SF	58	Mag. phil. Universitätslektorin (seit 20 Jahren)	Englisch (1) Fränzösich (2) Italienisch (5)	4 Jahre Chefsekretärin; 30 Jahre Übersetzungen/ Dolmetschen	keine Angabe

Tab. 1: Ausbildungsstand und Berufserfahrung der Versuchspersonen

Obwohl alle Vpn zur Zielgruppe des zu analysierenden Textes gehören, sind sie nicht repräsentativ für diese Zielgruppe. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, ist ihr Bildungsniveau mit Sicherheit höher als das der durchschnittlichen Adressaten. Hieraus kann gefolgert werden, dass all das, was für die Vpn unverständlich ist, auch als unverständlich für die Adressatengruppe im Allgemeinen betrachtet werden kann. Da die Vpn

aufgefordert wurden, den Text für die angegebene Zielgruppe zu optimieren – und nicht (nur) für sich selbst –, konnte es vorkommen, dass sie Textteile optimierten, die sie persönlich zwar verständlich fanden, jedoch als unverständlich für Personen mit geringerem Bildungsstand betrachteten. In solchen Fällen muss das Urteil der Vpn als spekulativ betrachtet werden. Um subjektive Einflüsse zu reduzieren, wurde bei jeder Veränderung berücksichtigt, wie viele der fünf Vpn die betreffende Stelle schwer verständlich oder gar unverständlich fanden. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass Personen mit geringerem Bildungsstand als die Vpn noch zusätzliche Elemente im Text unverständlich oder schwer verständlich finden mögen, die während des Experiments nicht moniert wurden.

Vpn mit höherem Bildungsstand und zumindest elementarer Erfahrung im Übersetzen zu wählen hat den Vorteil, dass es ihnen ihre metalinguistische und metakommunikative Kompetenz erlaubt, detailliertere und präzisere Beschreibungen ihrer Verstehensprobleme sowie Optimierungsmaximen und -strategien zu geben als Personen ohne Ausbildung und Erfahrung auf diesem Gebiet. Folglich dürften ihre Protokolle des lauten Denkens aufschlussreicher sein. Auch wenn die Aufschlüsse, die die Laut-Denk-Protokolle der Vpn über die Verständlichkeit des Diabetes-Textes geben, nicht repräsentativ für die gesamte Zielgruppe sein mögen, so können sie doch zumindest Fragen liefern, die in Fragetexts genutzt werden können, um herauszufinden, wie gut Personen mit geringerem Bildungsstand bestimmte Passagen des Textes verstehen.

2.2. Die Aufgabenstellung

Jede Vpn musste den Text in Anhang A so reverbalisieren, dass das Resultat für die angegebene Zielgruppe optimal verständlich ist. Abschnitte, die die Vpn als perfekt betrachteten, konnten in den optimierten Text kopiert werden. Vor dem eigentlichen Versuch wurde ein Vorversuch mit einem anderen Text durchgeführt, um die Vpn mit den Funktionen von TRANSLOG (Editierfunktionen und TRANSLOG-Wörterbuch) vertraut zu machen. Erst nachdem alle Fragen zur Software und zum Test-Setting beantwortet worden waren, wurde mit dem eigentlichen Versuch begonnen. Die Aufgabenstellung wurde den Vpn von der Versuchsleiterin erklärt und ihnen auch schriftlich ausgehändigt (s. Anhang B). Die TRANSLOG-Wörterbucheinträge, die den Vpn zur Verfügung gestellt wurden, sind in Anhang C wiedergegeben. Während des Versuchs konnten darüber hinaus keine zusätzlichen Materialien verwendet werden.

Die Versuche fanden in einem stillen Raum statt², in dem auch die Versuchsleiterin anwesend war. Die Vpn trugen Headsets; ihre Verbalisierungen wurden mit der Freeware AUDACITY aufgezeichnet und im MP3-Format exportiert. Die Auf-

² Alle Störungen, die während des Versuchs auftraten, wurden mit transkribiert (Göpferrich 2005).

zeichnungen wurden nach den GAT-Konventionen für Basistranskripte (Selting et al. 1998) transkribiert und dann von mindestens einer weiteren Person Korrektur gelesen. Die vollständigen Transkripte aller fünf Vpn können als PDF-Datei heruntergeladen werden von Göpferich (2005). Während des Experiments wurden die Vpn nicht unter Zeitdruck gesetzt (s. Göpferich 2005, Tab. 2). Sie wurden darüber aufgeklärt, dass es in dem Experiment nicht um eine Bewertung ihrer Kompetenz geht, sondern ausschließlich um die der Verständlichkeit des Diabetes-Textes. Nach dem Optimierungsprozess wurden die Vpn befragt, ob sie noch Fragen an einen Diabetes-Experten hätten, die während des Versuchs aufgetreten sind und die sie auf der Basis der Informationen im Text und im TRANSLOG-Wörterbuch nicht beantworten konnten. Diese retrospektiven Interviews wurden ebenfalls aufgezeichnet und transkribiert; sie befinden sich am Ende jedes der Transkripte in Göpferich (2005).

2.3. Die Daten

In dem Versuch wurden die folgenden Daten gewonnen:

1. die optimierten Versionen des Diabetes-Textes,
2. die Log-Dateien,
3. die Protokolle des lauten Denkens (LDPs) sowie der retrospektiven Interviews (RIPs; Göpferich 2005).

2.4. Die Datenauswertung

Die Daten wurden wie folgt analysiert:

1. Die Version jeder Vpn wurde mit dem Ausgangstext verglichen. Textstellen, an denen Veränderungen vorgenommen wurden, wurden nummeriert und ihrer Originalversion in einer Tabelle gegenübergestellt. Für jede Veränderung wurde ermittelt, in welcher Dimension des Karlsruher Verständlichkeitskonzepts³ sie vorgenommen wurde (Göpferich 2001; 2002), ob sie wirklich eine Verbesserung gegenüber der Originalversion darstellte, eine Verschlechterung oder aber lediglich eine „kosmetische“ Veränderung, die weder als Verbesserung noch als Verschlechterung zu betrachten ist.
2. Die LDPs wurden analysiert auf Kommentare dazu, warum die Veränderungen vorgenommen wurden, sowie die Maximen, die damit verfolgt wurden, und die zu ihrer Erzielung angewandten Strategien.
3. Die LDPs wurden darüber hinaus auf Kommentare zur Qualität des Ausgangstextes untersucht, die in der optimierten Version nicht in einer Veränderung gegenüber dem Ausgangstext resultierten.

³Diese Verständlichkeitsdimensionen sind: Simplizität, Struktur, Perzipierbarkeit, Prägnanz, Motivation und Korrektheit.

4. Es wurden die Fragen gesammelt, die die Vpn zum Inhalt des Textes hatten, mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Material (d. h. dem zu optimierenden Text selbst und dem TRANSLOG-Wörterbuch) jedoch nicht beantworten konnten, und die sie daher gerne einem Experten auf dem Gebiet des Diabetes gestellt hätten. Geht man von der Prämisse aus, dass ein für seine Adressaten optimal verständlicher Text bei seinen Lesern aus der Zielgruppe keine Fragen aufwirft, die er nicht beantwortet, so können die verbleibenden Fragen der Vpn als zusätzliche verlässliche Indikatoren für Mängel in der Verständlichkeit des Textes gewertet werden. Das gilt auch für die Wörterbuchkonsultationen.
5. Für jede Stelle des Originaltextes, die kritisiert wurde oder zu der noch Fragen offen blieben, wurde festgestellt, von wie vielen der fünf Vpn diese Kritik bzw. Fragen geäußert wurden (vgl. Tab. 2 in Abschnitt 4). Je mehr Vpn Kritik bzw. Fragen zu einer Textstelle hatten, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass diese Stelle bei einem Adressaten wirklich Verständnisprobleme hervorruft.
6. Es wurde eine optimierte Version erstellt, in der die Kritik aller Vpn umgesetzt wurde und die die zusätzlichen Fragen der Vpn beantwortet. In dieser optimierten Version wurden jedoch nur wirkliche Verbesserungen, die von den Vpn vorgeschlagen wurden, berücksichtigt. Wurde von einer Vpn eine Maxime für eine bestimmte Textstelle geäußert, ohne dass die Vpn jedoch eine Lösung finden konnte, die diese Maxime erfüllt, so habe ich selbst eine entsprechende Lösung unterbreitet. Verschlechterungen und „kosmetische“ Modifikationen blieben unberücksichtigt. Sprachliche Fehler, die entweder schon im Originaltext vorhanden waren oder von den Vpn gemacht wurden, wurden in der optimierten Version korrigiert (s. Anhang A).
7. Die Maximen und Strategien der Vpn wurden analysiert und klassifiziert. Für jede Vpn wurde das Repertoire an Maximen und Strategien, das sie verfolgte, ermittelt. Aus diesen Ergebnissen können Schlussfolgerungen für die Textproduktionsdidaktik gezogen werden. Die Maximen und Strategien der Vpn sind jedoch nicht mehr Gegenstand dieses Beitrags. Einige von ihnen werden hier erwähnt; eine ausführliche Behandlung folgt aber erst in Göpferich (in Vorbereitung).

3. Ergebnisse

Im Folgenden wird eine Auswahl der Stellen des Diabetes-Textes vorgestellt, die sich für mindestens eine der Vpn im Experiment als schwer oder gar unverständlich erwiesen, sowie der Fragen, die der Text bei den Vpn aufwarf, ohne eine Antwort zu liefern. Zu jeder dieser Problemstellen bzw. Fragen werden Auszüge aus den LDPs und/oder RIPs zitiert, die die Verstehensschwierigkeiten der Vpn dokumentieren und ggf. aufzeigen, welche Maximen und Strategien die Vpn verfolgten, um die problematischen Stellen zu optimieren. Dabei wird unterschieden zwischen a)

unverständlichen Textstellen sowie solchen, die Fragen aufwerfen, die im Text nicht beantwortet werden, und b) Textstellen, die lediglich schwer verständlich sind. Eine vollständige Aufstellung aller von den Vpn kritisierten Textstellen folgt in Tabelle 2 (Abschnitt 4).

3.1. Unverständliche Textstellen und fehlende Informationen

Im Text heißt es, dass *zwei* Typen von Diabetes unterschieden werden, dann aber werden *drei* Typen vorgestellt: „Typ 1 Diabetes“, „Typ 2 Diabetes“ und „Schwangerschafts- oder Gestationsdiabetes“. Dies führt bei vier der fünf Vpn zu der Frage, ob Schwangerschaftsdiabetes nun eine Variante des Typ-2-Diabetes ist (s. LDP YG 29–30) oder aber ein eigenständiger Typ. YG äußert:

„wenn i jetzt wüsst, (-) ob (.) der (.) schwangerschaftsdiabetes, (.) ob de::s jetzt (.) typ drei isch ((tippt öfters auf die Tastatur ohne zu schreiben)) odersch, (--) typ=zwei (-) <<sich selbst beim Tippen diktierend> werden generell, im allgemeinen> (-) woteva (--) <<sich selbst beim Tippen diktierend> im allgemeinen zwei typen unterschieden>“ (LDP YG 82–88).

Sie löst das Problem, indem sie „im Allgemeinen“ einfügt („Bei der Zuckerkrankheit werden *im Allgemeinen* zwei Typen unterschieden:“) und den Schwangerschaftsdiabetes als einen „Spezialfall“ bezeichnet. Aus der Log-Datei geht hervor, dass sie zunächst „zwei Typen“ niederschreibt, dieses dann abändert in „drei Typen“, um in ihrer endgültigen Version wieder zu „zwei Typen“ zurückzukehren. Im retrospektiven Interview (RIP YG 476–482) äußert sie, dass sie hierzu gerne einen Spezialisten befragen würde, weil sie sich nach wie vor nicht sicher ist, welche der beiden Varianten korrekt ist.

In meinen Augen liegt das eigentliche Problem hier darin, dass der Autor des Diabetes-Textes den Leser ausführlich darüber informiert, was im Körper von Patienten mit Diabetes Typ 1 und Diabetes Typ 2 geschieht, nicht aber darüber, was im Körper von Frauen mit Schwangerschaftsdiabetes abläuft. Würde er dem Leser auch diese Information geben, wäre klar, dass Schwangerschaftsdiabetes weder eine Variante von Typ 1 noch von Typ 2 sein kann. Im Gegensatz zu Diabetes Typ 1, bei dem zu wenig oder gar kein Insulin produziert wird, und Diabetes Typ 2, bei dem der Körper das produzierte Insulin nicht verwerten kann, tritt Schwangerschaftsdiabetes auf, wenn Schwangerschafts- und von der Plazenta produzierte Hormone zu einem so starken Anstieg des Blutzuckerspiegels führen, dass die Bauchspeicheldrüse der Schwangeren dies durch eine erhöhte Insulinproduktion nicht mehr kompensieren kann. Die Ergänzung dieser Informationen im Text zusammen mit den Kohärenz verstärkenden Elementen *im Allgemeinen* und *ein Spezialfall der Zuckerkrankheit* beseitigt dieses Verstehensproblem.

Einigen der Vpn ist die (genaue) Bedeutung der folgenden Termini unbekannt, die im Text ohne Erklärung verwendet werden: *chronisch* (LDP SF 74–78; LDP EK 26–29), *Insulin* (LDP SF 261–289; LDP EK 224–232), *Inselzellen* (vgl. LDP YG 159–161; LDP NL 129–134; LDP JS 84–106 und 177–185; LDP EK 66–67 und 265–268), *T-Lympho-*

zyten (vgl. LDP JS 267–283 und 652–655), *Gestation* (vgl. RIP SF 534–540; LDP YG 133–134; LDP EK 329–331), *Glukose* (vgl. LDP SF 303–312; LDP YG 200–206; LDP NL 232–233 und 243–246; LDP EK 135–162) und *Körperzellen* (vgl. LDP JS 312–320). Diese Termini sind entweder wegzulassen oder zu erklären. Sie sollten dann beibehalten und erklärt werden, wenn sie in Arzt-Patienten-Gesprächen auftreten können (s. z. B. LDP NL 98–101), sind aber zu vermeiden, wenn dies eher unwahrscheinlich ist und sie im Text nicht nochmals benötigt werden (s. RIP JS 609–616).

3.2 Schwer verständliche Textstellen

Für YG bleibt im ersten Satz des Textes unklar, ob die Partizipialkonstruktion „verbunden mit dem Risiko für schwere Begleit- und Folgeerkrankungen“ notwendige Merkmale des Terminus *Diabetes mellitus* beschreibt und damit Bestandteil der Definition sein muss oder lediglich eine zusätzliche Information liefert. In ihrem LDP kommentiert sie dies wie folgt:

„<<sich selbst beim Tippen diktierend> erhöhung des blutzuckers, (.) verbunden mit dem risiko> (2.0) MO:MENT (3.0) oke=verbunden mit dem risiko des interess:iert mich hier eigentli net wirklich (5.0) verbunden mit dem risiko (3.0) aber die zuckerkrankheit is:t eigentlich nur eine chronische erhöhung des blutzuckers; (---) UND wenn ma erhöhtn blutzucker::, (.) wenn sich der erhöht (.) dann:: .hh können schwere begleIT und FOLgeerkrankungen (--) FOLgen“ (LDP YG 45–52).

Im retrospektiven Interview kommt sie auf dieses Verständnisproblem zurück, indem sie äußert:

„beim erstn satz hab i mi a bissl gwundert, (--) weil <<den Ausgangstext lesend> zuckerkrankheit (.) ist gekennzeichnet durch chronische erhöhung des blutzuckers verbunden mit dem Risiko.> (--) is eigentlich (--) a: (-) <<all> ahso> .h sog ma so- (.) i persönlich versteh des anders. für mi is zucker; zuckerkrankheit chronische erhöhung des blutzuckers (-) und danach (---) also (.) beziehungsweise (.) durch die erhöhung (--) kommen begleit- und folgeerkrankungen. aber es is net (3.0) zuckerkrankheit is net (2.5) gleich (-) begleit- (.) und folgeerkrankungen“ (RIP YG 568–578).

Die Information in der Partizipialkonstruktion ist kein Bestandteil der Definition, was in der optimierten Version deutlich werden sollte.

Vier der fünf Vpn (SF, YG, NL, EK) wundern sich, dass *Zuckerspiegel* im Text im Plural erscheint; sie haben nur von *einem* Zuckerspiegel gehört und fragen sich, ob es wirklich mehrere gibt (s. LDP YG 220–223; vgl. auch LDP SF 320–329). Es gibt in der Tat nur *einen* Zuckerspiegel; der Plural ist also falsch und muss in einen Singular umgewandelt werden.⁴ Selbst wenn es mehrere Blutzuckerspiegel gäbe, wäre ein Singular hier besser, weil eine Differenzierung zwischen verschiedenen Zuckerspiegeln in

⁴ Der Grund für den Plural könnte sein, dass bei Diabetikern der Zuckerspiegel mehrmals am Tag gemessen wird, also mehrere Werte pro Tag vorliegen, auf die sich der Plural beziehen könnte. Dies wird jedoch aus dem Kontext nicht klar, so dass dennoch der Singular vorzuziehen ist.

diesem Text nicht erforderlich ist und die Verwunderung über den Plural den Leser Gedächtniskapazität kostet, die ihm dann zur Verarbeitung der zentralen Inhalte des Textes nicht zur Verfügung steht. Wenn eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Zuckerspiegeln erforderlich wäre, müsste der Plural explizit eingeführt werden, um einer Verwunderung des Lesers vorzubeugen. YG entscheidet sich für den Plural, weil sie, wie sie im retrospektiven Interview äußert (RIP YG 498–507), der Auffassung ist, der Autor sei Experte und müsse wissen, wovon er spricht. Aus diesem Grund verwendet auch SF den Plural (s. LDP SF 326–329). NL und EK bevorzugen den ihnen geläufigeren Singular (s. LDP NL 264–268; LDP EK 209–210).

Im Originaltext wird *Beta-Zellen* als Fachterminus für die Insulin produzierenden Zellen eingeführt. YG beschließt, diese Alternativbezeichnung für *Insulin produzierende Zellen* nicht ganz zu vermeiden, da sie in Arzt-Patienten-Gesprächen vorkommen kann (s. LDP YG 152–156); sie führt sie allerdings nur an einer Stelle ein und verwendet dann im Gegensatz zum Autor des Originaltextes die sprechendere Bezeichnung *Insulin produzierende Zellen*, eine aus meiner Sicht sinnvolle Entscheidung.

Mehrere Vpn (SF, YG, NL) wundern sich über die Metapher *Untergang*. YG lacht, als die diese Bezeichnung liest (LDP YG z. B. 186–187); SF äußert: „sagt man wirklich den untergang?“ (LDP SF 244–245), „untergang gefällt mir überhaupt nicht“ (LDP SF 254). NL kommentiert:

„in folge davon kommt es zu einem unter <<f> untergang der insulin produzierenden zellen> (3.5) also des kann i ma a net gut vorstellen (.) untergang der (---) zellen (3.0) da hab ich gleich diese assoziation dass (.) diese zellen ausschauen wie schiffe und irgendwie attackiert werden und dann .hh sinken; und untergehen. was kann damit gemeint sein?=is da irgendwas im wörterbuch? ((schlägt im Wörterbuch nach)) natürlich nicht“ (LDP NL 174–182).

Dieses unbeabsichtigte *foregrounding* einer sprachlichen Formulierung nimmt ebenfalls Gedächtniskapazität in Anspruch, die für die Verarbeitung der eigentlichen Informationen über Diabetes benötigt wird; es sollte daher vermieden werden und, wie das LDP von NL zeigt, durch eine semantisch präzisere Formulierung ersetzt werden. Sie stellt fest:

„also untergang des klingt für mich komisch. das führt zu einem verlust an, .h dadurch werden die insulin produzierenden zellen (2.0) geschädigt, oder beschädigt, oder werden sie wirklich zerstört? .hh das würd ich jetzt gern noch an fachmann fragen (-) was dann wirklich mit diesen zellen passiert. (3.5) ob einfach die anzahl reduziert wird, oder ob sie beschädigt und daher funktionsunfähig sin, (---) oder ob sie wirklich völlig zerstört werden. das müsste man noch mal fragen“ (LDP NL 195–203).

Der Autor des Originaltextes hat einen Hang zum Nominalstil, den die Vpn als schwer verständlich kritisieren. Sie wandeln mehrere nominale Formulierungen in verbale um: „chronische Erhöhung des Blutzuckers“ (NL), „Neuerkrankungsrate“ (YG), „Untergang der insulinproduzierenden Zellen“ (SF, YG, NL, EK), „das Ansprechen der Körperzellen auf Insulin“ (SF, NL, EK), „das Alter beim Auftreten des Diabetes“ (SF,

YG) und „das Risiko für die spätere Entwicklung eines Typ 2 oder Typ 1 Diabetes [sic]“ (YG, NL, EK). SF wandelt „infolge einer Zerstörung der insulinproduzierenden Zellen“ in Verbalstil um mit dem Kommentar:

„<<den Ausgangstext lesend> infolge einer zerstörung der insulin produzierenden zellen> ich würde des auflösen mit einem nebensatz“ (LDP EF 107–9).

SF und NL halten auch „Neuerkrankungsrate“ für schwer verständlich für jemanden, der diesen Ausdruck nicht kennt, und versuchen dieses Nomen ebenfalls in eine verbale Formulierung umzuwandeln, was ihnen aber nicht gelingt (vgl. z. B. NL LDP 140–149). SF beschließt daher, es aufzuspalten in „Rate von Neuerkrankungen“ (s. LDP SF 143–153). SF und NL sprechen explizit über ihre Nominalstilvermeidungsstrategie, indem sie feststellen:

„ein vermindertes ansprechen auf körperzellen das müsst ich sicherlich auch anders auflösen weil das is vielleicht doch ein bisschen zu schwierig zu verstehn (.) .hhh (4.0) beim typ zwei diabetes (3.0) .h würd ich nicht (.) nominalisieren sondern vielleicht (.) eher verbalisieren“ (LDP SF 345–350).

„na ma könnt nominalstil noch auflösen“ (LDP NL 452–453).

SF und NL sind der Auffassung, dass im Originaltext nicht deutlich wird, dass der Satz nach „Fehlsteuerung des Immunsystems“ erklärt, was damit gemeint ist. Laut denkend äußert SF:

„<<sich selbst beim Tippen diktierend> fehlsteuerung des immunsystems> (21.0) .hhh <<ff> das passt mir nicht.> <<den optimierten Text lesend> <<pp>> als ursache des typ eins diabetes sieht heute die wissenschaft das zusammenwirken (3.0) des immunsystems> (.) doch (.) punkt. (9.0) hm immunsystems (.) <<den Ausgangstext lesend> bestimmte weiße blutkörperchen richten sich speziell gegen die betazellen> (5.0) .hh das würd ich auf jeden fall noch amal wiederholen (--) immunsystems, ich werde da hier auch einen doppelpunkt machen damit man weiß das hängt damit zusammen“ (LDP SF 209–219).

Hier muss die Textkohärenz verstärkt werden. Sowohl SF als auch NL wenden die Strategie, Kohärenz verstärkende Elemente einzufügen (z. B. ein Doppelpunkt nach „Fehlsteuerung“ bei SF und *dabei* im Falle von NL), auch an anderen Textstellen an (s. LDP SF 296–298, 323–324; LDP NL 182–189).

NL kritisiert darüber hinaus, dass die logische Relation zwischen den beiden Sätzen „Die Zuckerspiegel im Blut steigen an“ und „der Körper muss als Energiequelle sein Fettgewebe aufzehren“ nicht klar wird. Sie kommentiert diese Stelle wie folgt:

„das versteh ich jetzt nicht ganz <<den Ausgangstext lesend> ohne insulin kann jedoch glukose nicht mehr aus dem blut in die körperzellen (1.5) aufgenommen (--) und verwertet werden. die blutzuckerspiegel im (2.5) die zuckerspiegel im blut steigen an (.) und der körper muss als energiequelle> (5.0) ach so hh anstatt dass die energie aus dem blut gewonnen wird, (4.0) muss der körper sein fettgewebe aufzehren“ (LDP NL 233–240; vgl. auch LDP NL 269–314).

Sie löst dieses Problem, indem sie explizit zum Ausdruck bringt, dass der Körper die Glukose im Blut nicht verwerten kann und daher *stattdessen* auf das Fettgewebe des Körpers (und seine Proteinreserven, die allerdings im Originaltext nicht erwähnt werden) zurückgreifen muss, was aus meiner Sicht eine ausgezeichnete Lösung darstellt.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Tabelle 2 vermittelt einen Überblick über alle mit der oben beschriebenen Methode ermittelten problematischen Stellen des Originaltextes, die Anzahl der Vpn, die an den betreffenden Stellen Probleme hatten, sowie einige Maximen und Strategien, die die Vpn anwandten, um die problematischen Stellen zu optimieren.

Nr.	Problematische Textstelle	Vpn, die diese Stelle problematisch fanden	Bei der Textoptimierung verfolgte Maximen und Strategien ⁵
Unverständliche Textstellen und fehlende Informationen			
1	Ist Schwangerschaftsdiabetes ein dritter Typ von Diabetes oder eine Variante von Typ 1 oder Typ 2?	SF, YG, JS, EK	Kohärenzverstärkungsmaxime Strategie „Füge Kohärenz verstärkendes Element ein“
2	Unbekannte Termini: chronisch Insulin Inselzellen T-Lymphozyten Gestation Glukose Körperzellen	SF, EK SF, EK YG, NL, JS, EK JS SF, YG, (JS) ² , EK SF, YG, NL, EK JS	Terminologieerklärungsmaxime
3	Ist nach einem Schwangerschaftsdiabetes das Risiko, an Diabetes Typ 1 oder Typ 2 zu erkranken, für die Mutter oder für das Kind erhöht?	YG	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
4	Wird Diabetes Typ 1 nur durch eine Kombination aller drei genannten Faktoren ausgelöst, oder kann er auch von einem oder zweien dieser Faktoren allein ausgelöst werden?	JS	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime

⁵ Diese Maximen und Strategien stellen nur eine Auswahl aus dem Gesamtrepertoire der von den Vpn verfolgten Maximen bzw. Strategien dar. Sie können hier nur erwähnt werden. Ihre ausführliche Diskussion folgt in Göpferich (in Vorbereitung).

⁶ (XY) bedeutet, dass XYs LDP keinen expliziten Kommentar zu der problematischen Textstelle enthält, sie diese aber dennoch entsprechend verändert.

	Schwer verständliche Textstellen		
1	Unerklärter Terminus (<i>Diabetes mellitus</i>) im Titel, für den es eine allgemein gebräuchlichere Bezeichnung (<i>Zuckerkrankheit</i>) gibt	SF, YG, (EK)	Terminologieerklärungsmaxime Strategie „Füge allgemeinverständliche Bezeichnung ein“
2	Semantische Relation zwischen Benennungen und ihren Synonymen in Klammern unklar	SF, (EK)	Relationserklärungsmaxime
3	Unpassende Überschrift (<i>Definition</i>)	YG, (EK)	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
4	Ist „ist gekennzeichnet durch“ in der Definition von Diabetes mellitus korrekt?	YG, NL, (JS)	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
5	Unpräzise Definition von <i>Diabetes mellitus</i>	YG	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
6	<i>Zuckerspiegel</i> unüblicherweise im Plural	SF, YG, NL, EK	Übernahmestrategie (Strategie „Glaube der Autorität“)
7	Zusammengehörige Information werden auseinander gerissen	YG, NL, SJ, EK	Informationsbündelungsmaxime
8	Abschnitte zu vergleichbaren Sachverhalten weisen keine parallele Struktur auf	YG, NL	Parallelitätsmaxime
9	Verwendung abstrakter Bezeichnungen anstelle von sprechenden (<i>Betazellen</i> anstelle von <i>Insulin produzierende Zellen</i>)	YG	Strategie „Ersetze durch allgemeinverständliche Bezeichnung“ (ggf. nach Einführung der weniger sprechenden Synonyme)
10	Verwendung von Formulierungen, die zu unerwünschtem <i>foregrounding</i> führen (<i>Untergang</i>)	SF, YG, NL	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
11	Semantische Motivation der Bezeichnung <i>Altersdiabetes</i> nicht gegeben	YG	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
12	Irreführende Bezeichnung (<i>Beendigung</i>)	YG, NL	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
13	Hang zum Nominalstil: chronische Erhöhung des Blutzuckers infolge einer Zerstörung der insulinproduzierenden Zellen Neuerkrankungsrate Untergang Auftreten des Diabetes Ansprechen der Körperzellen auf Insulin Risiko für die Entwicklung	NL, (JS) SF, NL SF, YG, NL SF, YG, NL, (EK) SF, YG, NL, (JS) SF, NL, EK YG, NL, (EK)	Nominalstilvermeidungsstrategie Strategie „Spalte lange Benennung auf“

14	Zusammenhang unklar zwischen: – „Fehlsteuerung des Immunsystems“ und seiner Erklärung im darauf folgenden Satz – „Die Zuckerspiegel im Blut steigen an“ und „und der Körper muss als Energiequelle sein Fettgewebe aufzehren“	SF, NL NL	Kohärenzverstärkungsmaxime Strategie „Füge Kohärenz verstärkendes Element ein“
15	Was bedeutet „vermindertes Ansprechen“ (Erklärung von Diabetes Typ 2 unklar)?	EK	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime
16	Warum wird im letzten Satz Typ 2 vor Typ 1 erwähnt?	NL	Korrektheits-, Klarheits- und Optimalitätsmaxime

Tab. 2: Mängel des Originaltextes im Hinblick auf seine Verständlichkeit

Die in Tabelle 2 zusammengestellten Kritikpunkte zeigen auf, an welchen Stellen der Diabetes-Text nicht optimal skoposadäquat ist. Sie können genutzt werden, um eine Textoptimierung auf empirischer Grundlage durchzuführen. Eine solche optimierte Version wurde dem Originaltext in Anhang A gegenübergestellt. In dieser optimierten Version wurden alle kritisierten Stellen optimiert mit Ausnahme von dreien, die nur von jeweils einer Vpn und mit nicht überzeugenden Argumenten kritisiert wurden: *T-Lymphozyten*, *Körperzellen* und die semantische Motivation von *Altersdiabetes*. Idealerweise sollte diese optimierte Version erneut dem Verfahren der optimierenden Reverbalisierung mit lautem Denken und Log-Dateien unterzogen werden, bei dem es sich um ein iteratives Verfahren handelt, und zwar so lange, bis keine nennenswerten Defizite mehr festgestellt werden.

Wann ist ein Text nun optimal verständlich? — Nach dem Karlsruher Verständlichkeitskonzept ist die Verständlichkeit eines Textes von seinen Merkmalsausprägungen in sechs Dimensionen abhängig: Simplität, Struktur, Korrektheit, Motivation, Prägnanz und Perzipierbarkeit. Die Punkte des Diabetes-Textes, die von den Vpn kritisiert wurden, und die Maximen und Strategien, die sie bei der Textoptimierung verfolgten und von denen nur einige hier genannt werden konnten, offenbaren, was die Vpn als die wesentlichen ‚Zutaten‘ von Verständlichkeit betrachten. Ein Vergleich dieser ‚Zutaten‘ mit den sechs Dimensionen des Karlsruher Konzepts ergibt, dass die Vpn keine Kritikpunkte äußerten, die nicht eindeutig einer der sechs Verständlichkeitsdimensionen hätte zugeordnet werden können. Dies wiederum zeigt, dass der Verständlichkeitsbegriff, der dem Karlsruher Konzept zugrunde liegt, deckungsgleich zu sein scheint mit den intuitiven Verständlichkeitsbegriffen der Vpn im Experiment.

Bibliographie

- Deutsches Diabetes-Zentrum (DDZ) (Hrsg.) (2004): *Was ist Diabetes? – Grundlegende Informationen zum Diabetes*. In: DDZ (Hrsg.): Informationssystem zum Diabetes mellitus. Düsseldorf. <http://www.diabetes.uni-duesseldorf.de/wasistdiabetes/> (30.07.2005).
- Ericsson, K. Anders/ Simon, Herbert A. (1999): *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Rev. Ed. 3rd Printing. Cambridge (Mass.), London.
- Göpferich, Susanne (2001): *Von Hamburg nach Karlsruhe. Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten*. In: Fachsprache/International Journal of LSP 23/3–4. S. 117–138.
- Göpferich, Susanne (2002): *Ein kommunikationsorientiertes Modell zur Bewertung der Qualität von Texten*. In: Strohner, Hans/ Brose, Roselore (Hrsg.): *Kommunikationsoptimierung: verständlicher – instruktiver – überzeugender*. Tübingen. S. 45–66.
- Göpferich, Susanne (2005): *Transkripte zur Optimierung des populärwissenschaftlichen Textes „Definition des Diabetes mellitus“ mit lautem Denken und TRANSLOG*. In: <http://www.susanne-goepferich.de> (20.11.2005).
- Göpferich, Susanne (2006): *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung: Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. 2. Aufl. Tübingen.
- Göpferich, Susanne (in Vorbereitung). *Popularization from a cognitive perspective – What thinking aloud and log files reveal about optimizing reverbalization processes*.
- Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster.
- Holz-Mänttari, Justa (1984): *Translatorisches Handeln – Theorie und Methode*. Helsinki.
- Hönig, Hans G. (1998): *Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment*. In: Schäffner, Christina (Hrsg.): *Translation and Quality*. Clevedon etc. S. 6–34.
- House, Juliane (1997): *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen.
- Jakobsen, Arnt Lykke (1999): *Logging target text production with Translog*. In: Hansen, Gyde (Hrsg.): *Probing the Process in Translation: Methods and Results*. Copenhagen. S. 9–20.
- Langer, Inghard/ Schulz von Thun, Friedemann/ Tausch, Reinhard (1993): *Sich verständlich ausdrücken*. 5., verb. Aufl. München, Basel.
- Lee-Jahnke, Hannelore (Hrsg.) (2005): *Processes and Pathways in Translation and Interpretation (Meta 50/ 2. Sonderausgabe)*.
- Reiß, Katharina/ Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.
- Rubin, Jeffrey (1994): *Handbook of Usability Testing: How to Plan, Design, and Conduct Effective Tests*. New York etc.
- Scherbaum, Werner (2004): *Definition des Diabetes mellitus*. In: Deutsches Diabetes-Forschungsinstitut (Hrsg.): *Informationssystem zum Diabetes mellitus*. Düsseldorf. <http://www.diabetes.uni-duesseldorf.de/tools/priont.html?TextID=1995> (07.08.2005).
- Schindler, Kirsten (2004): *Adressatenorientierung beim Schreiben*. Frankfurt/M. etc.
- Selting, Margret, et al. (1998): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT*. In: *Linguistische Berichte* 173. S. 91–122. Auch herunterladbar als PDF-Datei: <http://www.fbls.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/GAT/gat.pdf> (30.08.2005).

Anhang A: Der populärwissenschaftliche Text und seine optimierte Version

Originalversion	Optimierte Version
Definition des Diabetes mellitus Diabetes mellitus (Zuckerkrankheit) ist gekennzeichnet durch eine chronische Erhöhung des Blutzuckers, verbunden mit dem Risiko für schwere Begleit- und Folgeerkrankungen. Es werden zwei Typen unterschieden. Der Typ 1 Diabetes beruht auf einem Mangel an Insulin infolge einer Zerstörung der insulinproduzierenden Zellen (Beta-Zellen). Diese Zellen gehören zur Bauchspeicheldrüse und sind ein bestimmter Typ der sogenannten Inselzellen. Am höchsten ist die Neuerkrankungsrate bei Kindern zwischen 11 und 13 Jahren. Deshalb wurde der Typ 1 Diabetes früher auch als jugendlicher oder juveniler Diabetes bezeichnet. Als Ursache des Typ 1 Diabetes gilt heute das Zusammenwirken von erblicher Veranlagung und äußeren Faktoren (z.B. bestimmte Virusinfektionen) und einer Fehlsteuerung des Immunsystems. Bestimmte weiße Blutkörperchen (T-Lymphozyten) richten sich speziell gegen die Beta-Zellen. In Folge davon kommt es zum Untergang der insulinproduzierenden Zellen und zum absoluten Insulinmangel. Ohne Insulin kann jedoch Glukose nicht mehr aus dem Blut in die Körperzellen aufgenommen und verwertet werden. Die Zuckerspiegel im Blut steigen an und der Körper muss als Energiequelle sein Fettgewebe aufzehren. Der Typ 2 Diabetes beruht auf einem verminderten Ansprechen der Körperzellen auf Insulin. Er macht sich meist nach dem 40. Lebensjahr erstmals bemerkbar und wurde deshalb früher auch als Altersdiabetes oder Alterszucker bezeichnet. Auslösende Faktoren sind fettreiche Kost, Übergewicht und Bewegungsmangel. In den letzten Jahren hat sich das Alter beim ersten Auftreten des Diabetes zunehmend nach unten verlagert. Ein erstmals während der Schwangerschaft auftretender Diabetes wird als Schwangerschafts- oder Gestationsdiabetes bezeichnet. In der Regel verschwindet diese Form des Diabetes nach Beendigung der Schwangerschaft. Dabei ist jedoch das Risiko für die spätere Entwicklung eines Typ 2 oder Typ 1 Diabetes stark erhöht. Prof. Dr. med. Werner Scherbaum, Deutsches Diabetes-Forschungsinstitut Düsseldorf (Scherbaum 2004)	Was ist Diabetes mellitus (Zuckerkrankheit)? Unter <i>Diabetes mellitus</i> (im Volksmund auch <i>Zuckerkrankheit</i> genannt) versteht man eine Stoffwechselkrankheit, die unbehandelt zu einer chronischen (dauerhaften) Erhöhung des Blutzuckers führt. Hiermit können schwere Begleit- und Folgeerkrankungen einhergehen. Man unterscheidet zwei Grundtypen von Diabetes: Der Typ-1-Diabetes wurde früher auch als <i>jugendlicher</i> (oder <i>juveniler</i>) <i>Diabetes</i> bezeichnet, weil an diesem Diabetes-Typ am häufigsten Kinder zwischen 11 und 13 Jahren neu erkranken. Er beruht auf einem Mangel an dem Blutzucker senkenden Hormon Insulin. Er entsteht, wenn die Insulin produzierenden Betazellen in der Bauchspeicheldrüse zerstört werden. Dies kann durch eine Fehlsteuerung des Immunsystems geschehen, bei der die Insulin produzierenden Zellen durch bestimmte weiße Blutkörperchen, die T-Lymphozyten, angegriffen werden, was zu deren völligen Zerstörung und damit zum absoluten Insulinmangel führen kann. Eine solche Fehlsteuerung kann erblich bedingt sein, aber auch von äußeren Faktoren (wie z. B. bestimmten Virusinfektionen) ausgelöst werden. Ohne Insulin kann Traubenzucker (Glukose) nicht mehr aus dem Blut in die Körperzellen zur Energieversorgung aufgenommen und verwertet werden. Der Zuckerspiegel im Blut steigt daher an, während der Körper als Energiequelle u. a. sein Fettgewebe aufzehren muss. Der Typ-2-Diabetes wurde früher auch als <i>Alterszucker</i> (oder <i>Altersdiabetes</i>) bezeichnet, weil er sich meist erst nach dem 40. Lebensjahr erstmals bemerkbar macht. In den letzten Jahren hat sich das Alter beim ersten Auftreten dieses Diabetes aber zunehmend nach unten verlagert. Bei diesem Diabetes-Typ können die Körperzellen Insulin nur noch vermindert nutzen. Auslöser können sein: fettreiche Kost, Übergewicht und Bewegungsmangel. Ein Sondertyp ist der Gestationsdiabetes (Gestation = Schwangerschaft), der erstmals während einer Schwangerschaft auftritt und danach meist wieder verschwindet. Er entsteht dadurch, dass Schwangerschaftshormone und Hormone, die der Mutterkuchen (Plazenta) bildet, Blutzucker erhöhend wirken, so dass die Bauchspeicheldrüse der Schwangeren zum Ausgleich immer größere Mengen an Insulin produzieren muss. Reicht die erhöhte Insulinproduktion zum Ausgleich nicht mehr aus, entsteht der Schwangerschaftsdiabetes. Für die betroffenen Schwangeren ist das Risiko, später an Diabetes Typ 1 (seltener) oder Typ 2 (häufiger) zu erkranken, stark erhöht.

Anhang B: Die Aufgabenstellung

Aufgabenstellung zur Bearbeitung des Textes „Definition des Diabetes mellitus“

Quelle und Funktion des Textes

Der von Ihnen zu bearbeitende Text stammt von der Website www.diabetes-deutschland.de, die vom Deutschen Diabetes Forschungsinstitut (DDFI) an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf herausgegeben wird.

Der Adressatenkreis der Beiträge, zu denen auch der von Ihnen zu bearbeitende Text gehört, wird vom Herausgeber wie folgt definiert:

„Diese Beiträge geben Ihnen grundlegende Informationen zum Diabetes mellitus, ohne dass Sie eigenes Vorwissen benötigen.“

Bearbeitungsaufgabe

Bearbeiten Sie den Text so, dass er Ihrer Ansicht nach den Anforderungen des o. g. Adressatenkreises optimal entspricht. Stellen, die Sie für optimal halten, können Sie übernehmen. Alles, was Ihnen optimierungsbedürftig erscheint, optimieren Sie bitte. Achten Sie dabei auch auf Rechtschreibung und die Absatzbildung. Verzichten Sie aber programmbedingt auf Hervorhebungen durch andere Schriftgrößen, -farben, Fettdruck, Kursivierungen und Unterstreichungen.

Zum Text steht Ihnen ein kleines **Wörterbuch** zur Verfügung. Zum Aufrufen der Einträge in diesem Wörterbuch gehen Sie wie folgt vor:

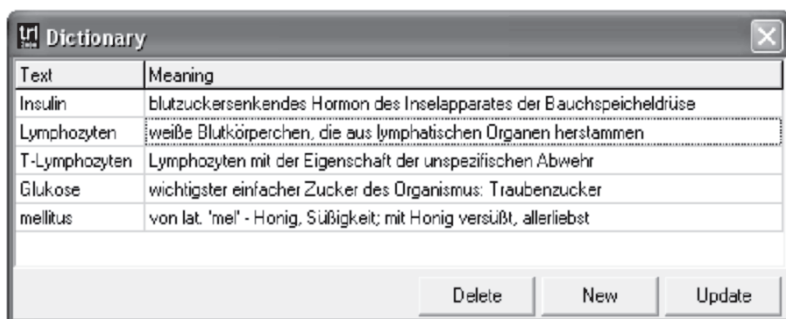
1. Wörterbuchsymbol anklicken.
2. Auf das zu klärende Wort klicken.

Das Programm TRANSLOG, mit dem Sie arbeiten, weist nur einen beschränkten Umfang an **Editiermöglichkeiten** auf. Folgende Funktionen stehen Ihnen zur Verfügung:

- Pfeiltasten,
- Backspace-Taste,
- Delete-Taste,
- Return-Taste,
- Tabulator-Taste,
- Cut, Copy und Paste über die Menüleiste,
- Home (Pos 1), End (Ende) (an den Anfang bzw. das Ende der Zeile springen),
- Control Home (Strg Pos 1), Control End (Strg Ende) (an den Anfang bzw. das Ende des Textes springen),
- Page Up (Bild ↑), Page Down (Bild ↓),
- Maus.

Bitte denken Sie bei der Bearbeitung des Textes laut.

Anhang C: Das TRANSLOG-Wörterbuch



The screenshot shows a window titled "Dictionary" with a close button in the top right corner. It contains a table with two columns: "Text" and "Meaning". The table lists five entries: Insulin, Lymphozyten, T-Lymphozyten, Glukose, and mellitus. At the bottom of the window, there are three buttons: "Delete", "New", and "Update".

Text	Meaning
Insulin	blutzuckersenkendes Hormon des Inselapparates der Bauchspeicheldrüse
Lymphozyten	weiße Blutkörperchen, die aus lymphatischen Organen herkommen
T-Lymphozyten	Lymphozyten mit der Eigenschaft der unspezifischen Abwehr
Glukose	wichtigster einfacher Zucker des Organismus: Traubenzucker
mellitus	von lat. 'mel' - Honig, Süßigkeit; mit Honig versüßt, allerliebst

Buttons: Delete, New, Update

Deutsch als Lingua Franca in interkulturellen Geschäftssituationen am Beispiel niederländisch-polnischer Gespräche in der Metallbranche

Die thematisierten Gespräche wurden in einer polnischen Firma aufgenommen, die mit einer holländischen Firma kooperiert. Die Firma hat vor ein paar Jahren ISO 9001:2000 Zertifikat bekommen, was ihr einen europaweiten Vertrieb von Erzeugnissen ermöglicht. Darüber hinaus hat der Betrieb viele ausländische Kunden, die die Firma besuchen, unter anderem eben Niederländer – wobei die Sprache, der man sich bei solchen Gelegenheiten bedient, nicht Englisch, sondern Deutsch ist. Die polnischen Gesprächspartner verfügen aber über gar keine Fremdsprachenkenntnisse, deswegen haben sie als Beistand eine polnische Dolmetscherin, die Deutsch als aktive Fremdsprache spricht. Die Niederländer sprechen auch Deutsch, jedoch nicht fehlerfrei. Die deutsche Sprache erfüllt in diesem Falle die Rolle einer Lingua Franca.

Lexikon der Sprachwissenschaft¹ gibt folgende Definition der Lingua Franca: „Lingua Franca [lat. lingua >Zunge<, >Sprache<, franca >fränkisch< mlat. >frei<, >offen< nach frz. franc.] (1) Als Sprache der >Franken< älteste nachweisbare Pidginsprache, mittelalterliche Verkehrssprache, die in der Zeit der Kreuzzüge während der venezianischen und genuesischen Herrschaft im östlichen Mittelmeerraum im Kontakt zwischen westeuropäischen Christen mit türkischen und arabischen Moslems entstanden ist. Lexikalische Basis der L.F. ist das Italienische, mit Einflüssen weiterer romanischer Sprachen, des Griechischen sowie Elementen aus dem Türkischen, Arabischen und Persischen. (2) Generelle Bezeichnung für eine Vermittlungssprache in multilingualen Sprachgemeinschaften, z.B. Englisch als die global am weitesten verbreitete L.F. (...)“ Nach Kopaliński² bedeutet Lingua Franca eine „gemeinsame Sprache“, einen „internationalen Dialekt, der sich zum Teil aus dem Italienischen, Französischen, Spanischen, Neugriechischen und Arabischen zusammensetzt“. Dieser „Dialekt“ wurde vor allem

¹ Lexikon der Sprachwissenschaft (2002). Vgl. auch Metzler Lexikon Sprache (1993).

² Vgl. <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/95086bc36dd3c35fc12565ee0070802b.php>; Stand vom 14.08.2005.

in den mediterranen Häfen als ein Verständigungsmittel auf mehrsprachigen Gebieten verwendet, und Collins Cobuild Dictionary³ gibt folgende Definition des Begriffs „Lingua franca“: „(...) a language or a way of communicating which is used by people who do not speak the same native language“⁴. Lingua Franca ist demnach ein Kommunikationsmittel, welches von Menschen gebraucht wird, die unterschiedliche Muttersprachen sprechen. Heutzutage⁵ wird mit dem Begriff „Lingua Franca“ eine Verkehrs- oder Weltsprache gemeint, die weltweit in vielen Sprachgemeinschaften verstanden wird. In der Gegenwart fungieren als Lingua Franca vor allem Englisch, Spanisch, Deutsch und Französisch (vgl. Pieńkos 2003, 418-424)

Bis zum Ende der dreißiger Jahre war Deutsch in vielen europäischen Ländern die erste Fremdsprache, u.a. in Jugoslawien, Russland, der Tschechoslowakei, Ungarn, Schweden, Norwegen, Dänemark. Seit dem Zweiten Weltkrieg ist Deutsch praktisch in keinem Land mehr die erste Fremdsprache, mit Ausnahme von Luxemburg und der Westschweiz, wo Deutsch jeweils die zweite Landessprache ist und als obligatorische erste Fremdsprache für die jeweils Anderssprachigen gilt. An dritter Stelle hinter Englisch und Französisch steht Deutsch jedoch als Schulfremdsprache noch in 25 Ländern. Auf Kongressen, insbesondere in Osteuropa, ist Deutsch oftmals eine der Kongresssprachen und wird auch außerhalb der Vortragssäle zwischen den Teilnehmern verschiedener Herkunft als Konversationssprache benutzt (vgl. Löffler 1994, 82f).⁶ Wie unser Beispiel zeigt, benutzt man diese Sprache auch im Geschäftsverkehr zwischen Niederländern und Polen.

„Das Niederländische, ursprünglich eine regionale Variante der deutschen Sprache, hat sehr früh einen Abstandscharakter gegenüber der deutschen Schriftsprache gewonnen und stellt trotz der Stammverwandtschaft und einer gewissen Strukturgleichheit mit den deutschen Dialekten keine Subsprache des Deutschen dar, sondern ist eine selbständige Sprache mit eigenem, hochsprachlichem ‚Dach‘ über den dialektalen ‚Subsprachen‘ [Goossens 1976]. Die niederländischen Dialekte können gegenüber den benachbarten deutschen Dialekten als Ausbausprachen angesehen werden, nicht jedoch die beiden Hochsprachen“ (Löffler 1994, 64). Jedoch, obwohl für Niederländer die deutsche Sprache keine Muttersprache ist, bedienen sie sich des Deutschen ganz geschickt, ohne darüber länger nachzudenken, weil es ihnen die nahe Verwandtschaft der beiden Sprachen ermöglicht. Als Ähnlichkeiten werden hier solche Formen gemeint, die den Niederländern aufgrund vieler Analogien und Übereinstimmungen mit der deutschen Sprache eingeboren sind. Die polnische Dolmetscherin musste demgegenüber bestimmte Formen und Strukturen des Deut-

³ Bei www.lingua-franca.de; Stand vom 14.08.2005.

⁴ Vgl.: <http://www.answers.com/topic/linguafranca?method=5&linktext=lingua%20franca#copyright>; Stand vom 30.08.2005.

⁵ Vgl. <http://lexikon.golem.de/Weltsprache>, Stand vom 30.08.2005.

⁶ Mehr von der Geschichte und Gegenwart der Stellung vom Deutschen in Europa schreibt Franz Stark (2002).

schen von Anfang an als fremde erlernen. Sie braucht nachzudenken, bevor sie von manchen Formen Gebrauch macht.

In unserem Beispiel haben wir mit Niederländern zu tun, die das Deutsche nicht vollkommen beherrscht hatten. Davon zeugen morphologische, syntaktische und Aussprachefehler, Lücken im Wortschatzbereich, die sie dann mit Ausdrücken aus ihrer Muttersprache oder aus dem Englischen zu ersetzen versuchen. Dieses Defizit an Sprachkompetenz der Holländer im Deutschen kann beim Dolmetschen ins Polnische problematisch werden. Es besteht nämlich die Gefahr, dass die mangelnde Sprachkenntnis der Niederländer einen Sprachmittler in Schwierigkeiten bringen, die Kommunikation stören (beziehungsweise diese unmöglich machen) und vermutlich sogar zum fehlerhaften Übertragen führen kann. Um diese Schwierigkeiten aufzuspüren, haben wir das empirische Material mit Hilfe der Gesprächsanalyse untersucht.

Das Korpus bilden circa fünf Stunden⁷ gedolmetschter Gespräche, die aufgenommen, und teilweise transkribiert⁸ und analysiert wurden. Die Gespräche wurden in einem Zeitraum von einem Monat aufgenommen. Außer den aufgenommenen polnisch-niederländischen Verhandlungen, gehören auch diejenigen Beispiele zum Korpus, die aus telephonischen und Internet-Gesprächen ausgesondert wurden.

Setting:

Zeit: März 2004

Ort: Posen, in der polnischen Firma

Dauer der Aufnahme: 170 Minuten

Kommunikationstyp: face-to-face, nicht anonyme Kommunikation

Gesprächstyp: kooperatives Gespräch

Thema: Besprechen von Vertragsbedingungen

Sprecher:

- H1 – Niederländer, circa 60 Jahre alt, seit einigen Jahrzehnten in der Metallbranche tätig, kennt sich in diesem Bereich sehr gut aus, sowohl was das Technische als auch Geschäftliche angeht, Inhaber und Geschäftsführer einer Firma, die mit der bereits beschriebenen, polnischen Firma seit über 10 Jahren kooperiert. Hochschulausbildung. Er spricht auch Deutsch und Englisch.

H2 – Niederländer, Sohn von H1, circa 35 Jahre alt, seit 5 Jahren in der Metallbranche tätig, Sein technisches Wissen ist nicht so umfangreich, wie das seines Vaters, deswegen wird er von ihm auf diesem Gebiet eingearbeitet. Hochschulausbildung. Außer Niederländisch als Muttersprache spricht er Deutsch und Englisch.

⁷ Das Korpus hat eine Studentin der Angewandten Linguistik in Poznań, Frau Agnieszka Koneczna, angefertigt.

⁸ Die angewandte Verschriftungstechnik stützt sich auf schon vorhandene Quellen, d.h. vor allem auf das System von Henne/Rehbock (1982,79-83). Es wurden jedoch Modifizierungen dieses Systems vorgenommen. Lautproduktionen wie LACHEN werden in der Kommentarzeile angegeben, weil sie das Sprechen manchmal begleiten, das heißt, sie sind während des Sprechens hörbar; einzelne orthographisch identifizierbare Worte werden mit Strichen verbunden, wenn sie ohne Abbrechung ausgesprochen werden. Da diese Studie eine semantisch-pragmatische Analyse voraussetzt, wurde die orthographisch korrigierte Transkriptionsform gewählt. Andere Notationssysteme werden u.a. von Fritz/Hundsnurscher (1994,169-172) und Richter (1993) beschrieben.

P1 – Pole, Geschäftsführer der polnischen Firma, circa 65 Jahre alt. Hochschulausbildung.
 P2 – Pole, Stellvertreter von P1, leitet die Einkaufs-, Verkaufs- und Logistikabteilung. Hochschulausbildung.

P3 – Pole, Stellvertreter von P1, Produktionsleiter. Hochschulausbildung.

Alle Polen beherrschen keine Fremdsprachen.

T – Polin, Dolmetscherin und Übersetzerin, bei der Deutsch aktive Fremdsprache ist, eingestellt bei der polnischen Firma. Hochschulausbildung. Außer Polnisch als Muttersprache und Deutsch als erste Fremdsprache spricht sie auch Englisch.

Situativer Rang:

T-H1: asymmetrisch: T ist als Dolmetscherin in einer untergeordneten Rolle, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

T-P1: asymmetrisch: T ist als Dolmetscherin in einer untergeordneten Rolle, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

T-H2: asymmetrisch: T ist als Dolmetscherin in einer untergeordneten Rolle, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

P1-H1: gleichrangig: beide sind Geschäftsführer, Bekanntschaftsgrad: vertraut (sie kennen sich seit 10 Jahren, kooperieren miteinander);

H1-H2: asymmetrisch: Vater-Sohn, der Sohn arbeitet bei seinem Vater seit einigen Jahren, lernt von ihm, wird die Firma in Zukunft übernehmen;

P1-P2: asymmetrisch: P1 ist als Vorgesetzte in einer übergeordneten Rolle, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

P1-P3: asymmetrisch: P1 ist als Vorgesetzte in einer übergeordneten Rolle, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

P2-P3: symmetrisch (Arbeitskollegen), Bekanntschaftsgrad: bekannt;

T-P2: asymmetrisch: T ist als Dolmetscherin in einer untergeordneten Rolle, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

T-P3: asymmetrisch: T ist als Dolmetscherin in einer untergeordneten Rolle, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

P2-H2: symmetrisch, Bekanntschaftsgrad: bekannt;

P3-H2: symmetrisch, Bekanntschaftsgrad: bekannt.

Das Translationsgefüge von bilateral konsekutiv gedolmetschten Gesprächen setzt voraus, dass man in einem solchen Fall mit zwei Sprachen zu tun hat, d.h. mit der Sprache X – der Muttersprache des einen Gesprächspartners, die dann auch die Muttersprache des Dolmetschers ist, und mit der Sprache Y, die die Muttersprache des anderen Gesprächspartners ist, und die für den Dolmetscher die aktive Fremdsprache ist (abgesehen von den Fällen, wenn sich hochrangige Personen unterhalten und jede ihren eigenen Dolmetscher als Beistand hat, der jeweils in die Muttersprache dolmetscht).

In unserem Fall ist das Translationsgefüge jedoch komplizierter, weil die Sprache Y nicht die Muttersprache des zweiten Gesprächspartners ist, das bedeutet, dass er sich der Sprache Y als der Fremdsprache bedient, genau wie der Dolmetscher (man könnte sich auch eine andere Situation vorstellen, wo der Dolmetscher die Sprache Y als die Muttersprache spricht, und die Sprache X als die aktive Fremdsprache, in einem solchen Fall würden wir wahrscheinlich mit anderen Problemen konfrontiert, als in unserem).

Die grammatischen Fehler, die von dem zweiten Gesprächspartner in der Fremdsprache begangen werden, sind, wie gesagt unterschiedlicher Natur: phonetische

Fehler, Fehler im Artikelgebrauch, in der Deklination. Diese Fehler werden natürlich von der Dolmetscherin registriert, das heißt, dass sie sie entweder laut korrigiert, um sich zu vergewissern, dass sie etwas gut verstanden hat, oder sie macht keine explizite Korrektur. In den meisten von uns notierten Fällen konnte sie die Äußerungen von dem zweiten Gesprächspartner problemlos in die Sprache X dolmetschen. Nur in den Fällen, wenn der zweite Gesprächspartner den Wortschatz aus seiner Muttersprache (Sprache Z) verwendet, muss die Dolmetscherin nachfragen. Es kommt in diesem Fall zu sog. Erklärungssequenzen, die einzigartig sind, weil in diesen Sequenzen die Dolmetscherin und der zweite Gesprächspartner nach einer Entsprechung eines Ausdrucks aus der Sprache Z in der Sprache Y suchen. Denn erst aus der Sprache Y könnte die Dolmetscherin etwas in die Sprache X übertragen.

Im erwähnten Betrieb werden u.a. verschiedene Arten von Werkzeug- und Montagekoffern, Metallwerkstattmöbeln, Lüftern für Industriezwecke als auch Metal- und Alu-Fahrzeugeinrichtung für Nutzfahrzeuge hergestellt. Die Produktpalette der beschriebenen Firma ist breit. Wenn man dazu Maschinenteile und den komplizierten Produktionsvorgang berücksichtigt, dann wird es ersichtlich, dass der Fachwortschatz der in einem solchen Unternehmen arbeitenden Dolmetscher umfangreich und dazu stets zu vervollständigen ist, wenn man dort die neuesten ausländischen Technologien, z.B. aus den Niederlanden, einführt.

Manchmal werden auch von den niederländischen Partnern einzelne Ausdrücke aus der Muttersprache oder aus dem Englischen eingesetzt, wie zum Beispiel: „Beitel“, oder deutsche Ausdrücke, jedoch etwas verdreht: „Propellorblad“. Für die Dolmetscherin sind die sowohl unkorrekten und selbst kreierten Begriffe als auch diejenigen, die anderen Sprachen entnommen wurden, jedoch meistens verständlich und bereiten ihr keine Schwierigkeiten. Sie werden unproblematisch übersetzt, weil dies der situationelle Kontext erlaubt. Was hier aber problematisch werden kann, ist die Tatsache, dass die Dolmetscherin sich einen Ausdruck aus dem Niederländischen einprägt und ihn dann als einen deutschen verwendet. Solange sie dann solche Ausdrücke im Kontakt mit fachkundigen Niederländern verwendet, sollte dies zu keinen Kommunikationsstörungen führen. Wenn sie aber einen solchen Ausdruck im Kontakt mit Deutschen verwenden würde, oder mit Vertretern anderer Nationen, die sich auch des Deutschen als Lingua Franca bedienen, dann würde man sie höchstwahrscheinlich nicht verstehen. Es empfehlen sich also bei Begriffen, die man normalerweise von dem Muttersprachler souffliert bekommt, und auf diese Art und Weise bei der gewöhnlichen Situation im Dolmetschen etwas dazu lernt, im Falle, wo eine Sprache die Rolle der Lingua franca spielt, doch eher nachzufragen, was unsere Dolmetscherin tat. Hier einige Beispiele:

- „Ich möchte mir einen **Propellor** ansehen, wenn ich da bin“ – Die Dolmetscherin musste bei dem Niederländer nachfragen, was er mit dem „Propellor“ meinte, denn sie kannte diese Bezeichnung nicht. Sie hat dies auch nach dem Einsatz recherchiert und bei einem anderen Niederländer nachgefragt, wie

man das Wort „Propeller“ im Niederländischen ausspricht, ob es mit „or“ oder „er“ am Ende geschrieben wird. Infolge dieser Recherche ist folgendes festzustellen: Der Niederländer hat hier einen Aussprachefehler begangen oder sich versprochen. Das Wort „Propeller“ existiert sowohl im Deutschen als auch im Niederländischen. Obendrein bedeutet dies genau das gleiche in diesen zwei Sprachen, wird dazu noch genauso geschrieben und fast genauso ausgesprochen.

- „Das muss man mit einem **Beitel** nacharbeiten“ – der Niederländer verwendet ein Wort aus seiner Muttersprache, ohne dies zu bemerken. Erstmal als er danach gefragt wurde, was er mit dem „**Beitel**“ meinte, erklärte er, nachdem er es sich kurz mal überlegte, dass er eigentlich „Meißel“ meinte. Der Niederländer hat an dieser Stelle wieder ein Wort aus seiner Muttersprache zur Anwendung gebracht, das zwar als eine Entlehnung im Deutschen verwendet wird, jedoch der Dolmetscherin nicht bekannt war, deswegen hatte sie an dieser Stelle nachgefragt.
- „**One moment, please**“ anstatt von „einen Moment bitte“, oder „einen Augenblick bitte“ – man hat hier also einen englischen Ausdruck eingesetzt.

Die Niederländer, für die das Deutsche eine Fremdsprache ist, haben auch nicht immer entsprechende Formulierungen parat und sie nehmen eine interne Übertragung aus dem Niederländischen ins Deutsche vor, was sich auf der Gesprächsoberfläche in Form vom zögernden Sprechen, Abbrüchen und Anakoluthen zeigt. Dies erfordert von der Dolmetscherin einen zusätzlichen geistigen Aufwand der Vervollständigung und Strukturierung von gehörten Äußerungen.

- Zeile 71; H2 sagt: „nicht-y-**die-die-erst**-yy’+(...)-**zwei-zwei**-oder-drei-mO-nate= (...)“ – er sollte sagen: „die ersten Monate“. Der Niederländer stottert und begeht kurz danach einen Fehler – dies könnte darauf hinweisen, dass er überlegt, wie er etwas sagen sollte. Er ist sich dessen, was er sagt, nicht sicher.

H1 setzt oft das Wort *nicht* (im Sinne *nicht Wahr*), was von einer gewissen Unsicherheit zeugt: er ist nicht sicher, ob das was er sagt, grammatisch korrekt ist, oder ob er verstanden wird:

- H1 sagt das Wort *nicht* in der Zeile 26- am Anfang seiner Aussage, in der Zeile 27 und 33 – in der Mitte seiner Aussage: „**nicht**-und-yyy’ ++ ich-hab-doch-nicht-viel-lust, + das-zu-mAchen ++ da-draussen-**nIcht**-ob-es-sich-rechnen-lässt-oder-nicht + (...) **nicht** + und-aufgrund-dessen-möch-möchte-der-nur-noch-XY-als-lieferant (...)“;
- Zeilen 92 und 93; H1 formuliert seine Äußerung unklar und chaotisch: „nicht-alsO-ich-hab-im-momEnt, <AA> + **steht-noch-kEIne-lÖsung-vor-irgend-bei-oder-so-nicht**’ + “. H1 sagt das mit fallender Intonation. Danach

braucht er eine Weile zum Nachdenken, vielleicht fehlen ihm die Worte, er atmet schwer aus. Nach dem tiefen Ausatmen macht er eine kurze Pause und fängt erstmal nach der Pause zu sprechen an. Es ist schwer zu beurteilen, ob die Dolmetscherin die Äußerung richtig gedolmetscht hat oder nicht, denn es ist schwer zu erraten, was der Sprecher mit diesen Worten eigentlich sagen wollte und dem entsprechend eine Äußerung vom Nichtmuttersprachler aus dem Deutschen ins Polnische zu übertragen. Das Gedolmetschte sieht dann folgendermaßen aus:

„no-w-tym-momencieie-generalnie-powiem-**tAk**=-nie-**mAm**, ++ innego-rozwiąz**Ania**, +na-to ” (Zeilen 93 und 94).

Auf ein kurzes Nachdenken der Translatorin könnte folgendes hinweisen: Das gedehnte „ee“ bei „momencie“, die schwebende Intonation nach „tak“, als auch die Pause nach „nie mam“. Jedoch die fallende Intonation nach „nie mam“ und „innego rozwiązania“ als auch die Betonung auf das „a“ bei „mam“ und „rozwiązania“ könnten darauf verweisen, dass sich die Dolmetscherin, nachdem sie mal kurz nachgedacht hat, ganz sicher dessen ist, was sie sagt.

Trotz der chaotischen und fehlerhaften Aussage des Nichtmuttersprachlers, hat die Dolmetscherin das Gesagte verstanden und gedolmetscht, jedoch brauchte sie dafür kurz nachzudenken.

H1 hat auch einige Fehler begangen und diese haben die Kommunikation insofern beeinflusst, dass die Dolmetscherin diese mangelhaften Passagen beim Dolmetschen weggelassen oder aus Versehen im Polnischen nicht wiedergegeben hat:

- Zeile 78; H1: „(...) man-kann-das-da-nicht-abzwingen_ (...)“ – korrekt wäre es: „man kann ihm nichts abzwängen“. Die Verdolmetschung ins Polnische fehlt. Entweder hat die Dolmetscherin diese fehlerhafte Passage nicht verstanden und diese deswegen beim Dolmetschen ausgelassen, oder es wurde aus Versehen im Polnischen nicht wiedergegeben.
- Zeile 78 und 79; H1 sagt: „(...) vErtrag-zu-mAchen-wie-er-das, + **vOrsteht**’-das-ist-überhaupt-kein-vertrag (...)“ – er meinte hier „sich vorstellen“ und nicht „vorstehen“. Das wurde genauso ausgelassen

Außerdem findet man in dem Korpus einige Beispiele von Fehlern, die die Kommunikation zwar nicht gestört haben, d.h. dass die Dolmetscherin die Bedeutung der Aussage verstanden hat und sie brauchte nicht nachzufragen. Sie beeinflussen jedoch die Dolmetscherin insofern, dass es die Gefahr besteht, dass diese Fehler bei ihr infolge mehrmaliger Wiederholungen im Gedächtnis haften bleiben und in Zukunft von ihr begangen werden, z.B.: fehlerhafte Anwendung von Personalpronomina, falsche Deklinationsformen (Dativ und Akkusativ werden verwechselt).

- a) „Danke, **du** auch ein schönes Wochenende“ – anstatt von: „dir auch ein schönes Wochenende“. Das ist einer der häufigsten Fehler, der von den

Niederländern begangen wird. Diese unkorrekte Konstruktion hörte die Dolmetscherin eigentlich jeden Tag.

b) „Entschuldige **mir** dafür“

c) „Herr X hat **mir** gefragt (...)“.

Bei der Kommunikation, mit Hilfe von Deutsch als Lingua franca ergibt sich also eine ganze Reihe von Problemen. In unserem Fall begehen die Deutsch sprechenden Niederländer grammatische Fehler vor allem in der Deklination und im Artikelgebrauch. Die von den Niederländern begangenen grammatischen Fehler werden jedoch von der Dolmetscherin meistens problemlos verstanden und gedolmetscht. Deshalb ergeben sich in den meisten Fällen beim Dolmetschen keine Schwierigkeiten, obwohl das Übertragen eines Nichtmuttersprachlers einen zusätzlichen geistigen Aufwand bedeutet, der nicht selten in Erklärungssequenzen zum Ausdruck gebracht wird.

Beim Dolmetschen dieser Art besteht aber die Gefahr, dass unkorrekte Konstruktionen, wie zum Beispiel „*ich rufe dir an*“ infolge häufiger Verwendung eingeprägt, gefestigt und im schlimmsten Fall sogar von der Dolmetscherin verwendet werden.

Bibliographie:

- Collins Cobuild Dictionary: <http://www.lingua-franca.de>; Stand vom 14.08.2005; <http://www.answers.com/topic/linguafranca?method=5&linktext=lingua%20franca#copyright>; Stand vom 30.08.2005;
- Fritz, Gerd / Hundsnurscher, F. (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen.
- Goossens, Jan (1976): *Was ist Deutsch und wie verhält es sich zu Niederländisch?* In: Göschel, Joachim u.a. (Hrsg.): *Zur Theorie des Dialekts. Aufsätze aus 100 Jahren Forschung. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik (Beiheft 16)*. Wiesbaden. S. 256-282.
- Henne, H. / Rehbock, H. (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin, New York.
- Koneczna, A. (2005): *Deutsch als Lingua franca in interkulturellen Geschäftssituationen: eine Studie anhand niederländisch –polnischer Gespräche in der Metallbranche*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. ILS UAM Poznań.
- <http://www.slownikonline.pl/kopalinski/95086bc36dd3c35fc12565ee0070802b.php>; Stand vom 14.08.2005;
- Lexikon der Sprachwissenschaft (2002). Herausgegeben von Hadumond Bußmann. Stuttgart.
- Löffler, Heinrich (1994): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin
- Metzler Lexikon Sprache (1993). Herausgegeben von Helmut Glück. Stuttgart, Weimar.
- Pieńkos, Jerzy (2003): *Podstawy przekładoznawstwa od teorii do praktyki*. Kraków.
- Richter, G. (1993): *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*. Frankfurt am Main.
- Stark, Franz (2002): *Deutsch in Europa. Geschichte seiner Stellung und Ausstrahlung*. Sankt Augustin.

Kognitive und übersetzerische Strategien des Translators im transkulturellen Verstehens- und Kommunikationsprozess am Beispiel literarischer Übersetzungen

1. Translation als transkulturelle Kommunikation

Nach der pragmatischen Wende in der Linguistik wurde der Schwerpunkt in der Übersetzungswissenschaft auf die Textfunktion gelegt. Von der Sprechakttheorie von Austin und Searle ausgehend beschreibt Wilss (1981, 461) den Übersetzungsprozess folgendermaßen: „Bezugspunkt für interlinguale Kommunikation ist nicht eine wie immer motivierte authentische Mitteilungsabsicht, sondern ein ausgangssprachlich vorformulierter Text, den der Übersetzer unter Berücksichtigung seiner thematischen, funktionalen (illokutiven) und pragmatisch-stilistischen Dimension in einer Zielsprache reproduzieren muss. Durch die Fremdbestimmtheit übersetzerischen Handelns gewinnt der zu übersetzende Text Handlungsanweisungscharakter. Er steuert das Verhalten des Übersetzers. Dieser muss sich mit dem vorgegebenen Text im Rahmen einer „sekundären Sprachhandlung“ auf doppelte Weise, textanalytisch (im ausgangssprachlichen Bereich) und textsynthetisch (im zielsprachlichen Bereich), auseinandersetzen. Das Ergebnis seines übersetzerischen Handelns ist vermittelte Interaktion“.

Die als interlinguale Kommunikation aufgefasste Übersetzung ist also eine spezifische Art situationsabhängiger, wertorientierter, ablaufkontrollierter, reproduzierender sprachlicher Aktivität (Wilss 1991, 122). Diese kommunikative Aktivität verfolgt das Ziel, „Verständigung zwischen den Angehörigen verschiedener Sprach-, Kommunikations- und Kulturgemeinschaften zu ermöglichen“ (Wilss 1991, 124).

Die derartige Auffassung der Translation hatte die Erweiterung der Forschungsperspektive der Translationswissenschaft um den Kulturaspekt zur Folge. Und so betrachten die neueren *kultursensitiven* Theorieansätze der Translationswissenschaft Translation als kulturelle Transferhandlung und dem Translator schreiben die Rolle eines Kulturmittlers zu.

Vermeer (1988, 138) macht darauf aufmerksam, dass das oberste Gebot einer Translation die optimale Realisierung der Kommunikationsintention unter den Gege-

benheiten der Zielkultur sei. Diese Forderung entspricht die Kohärenzregel der funktionalen Skopostheorie von Reiß und Vermeer, die besagt, dass die Translation dann geglückt sei, wenn sie vom Empfänger als hinreichend kohärent mit seiner Situation interpretierbar werde. Kohärent bedeutet dabei ein „Glaube-verstanden-zu-haben“, ein „ist-für-Empfänger-interpretierbar“ (Vermeer 1978, 101). So muss der Translator seine Strategien auf eine intendierte Rezipientenschaft hin übersetzen oder dolmetschen (Reiß/Vermeer 1984, 85). Dabei soll er fähig sein, die Rezeptionssituation zu antizipieren, so dass die kommunikative Steuerung von Kooperation über Kulturbarrieren hinweg mit Erfüllung der Ausgangstextfunktion möglich werden kann (Holz-Mänttari 1986, 366). Der Translator übernimmt damit die Verantwortung für das eigene translatorische Handeln im Bewusstsein, „dass Kulturen unterschiedliche Weltansichten, Erwartungen und verbale sowie nonverbale Verhaltensweisen auf Grund unterschiedlicher Normen- und Konventionsgefüge aufweisen, und dass translatorisches (...) Handeln daher holistisch strukturiert ist, (...). Translation heißt demgemäß: Dolmetschen und Übersetzen ganzheitlicher kultureller Phänomene, Anwendung skoposadäquater Strategien (...) der Aneignung bzw. Verfremdung von Kulturelementen, Berücksichtigung unterschiedlicher Rezipientenerwartungen (...)“ (Vermeer 2002, 140).

2. Methoden der Kultur(ver)mittlung

Die Auseinandersetzung über die Methode der übersetzerischen Tätigkeit zeigt sich in dem deutschen Sprachraum in beiden einander diametral gegenüber stehenden Grundaufforderungen: „nach wörtlicher und verfremdender Übersetzung“ und nach „freier, eindeutscher Übersetzung“ (Stolze 1994, 16).

So hatte Luther in seiner übersetzerischen Praxis versucht, nicht ein Wort durch das andere, sondern einen Sinn durch den anderen auszudrücken. Diese Übersetzungsmaxime wurde von Schleiermacher in seiner theoretischen Schrift mit der Begründung abgelehnt, dass dem Zielspracheleser der Geist der Sprache des Originals in der Übersetzung vermittelt sein soll. Als Übersetzungsmethode seien dabei Eindeutschen, Umschreiben oder Nachbilden nicht annehmbar. Der Übersetzer solle sich viel mehr an der Sprache der Vorlage ausrichten und sich bemühen die treue Wiedergabe des Originals in der Zielsprache gewährleisten zu können. Dies sei mit der Methode des Verfremdens zu erzielen.

Bis heute ist der Streit zwischen der treuen und der freien Übersetzung nicht stringent theoretisch begründet. Für unsere weiteren Überlegungen bleibt jedoch festzuhalten, dass die Übersetzungsmethode dem Skopos der Translation adäquat angepasst werden soll, der oft allein durch die Funktion der Ausgangstextsorte ausgedrückt wird. Erinnert sei an dieser Stelle an die übersetzungsorientierte Texttypologie von Reiß, die der Auffassung ist, dass der Texttyp über die zu wählende Übersetzungsmethode entscheide: „Das textbezogene Übersetzungsverfahren (wird) verstanden als die Suche nach Äquivalenten für ausgangssprachliche Übersetzungseinheiten in der zielsprachlichen Gestaltung“ (1971, 54).

3. Kognitive Sprachverarbeitungsprozesse in der Translation

3.1. Verstehensprozesse in der Translation

Damit das translatorische Handeln als Sonderfall der interkulturellen Kommunikation reibungslos verläuft, muss der Translator zuerst den Skopos der Translation richtig verstehen, um ihn demnächst auch in der fremdsprachlichen und fremdkulturellen Gestalt erzielen zu können. Dabei muss er seine Strategien auf die Rezipientenschaft ausrichten, also ihre Rezeptionsfähigkeiten voraussehen können und bei der Formulierung des Zieltextes das zielsprachliche und zielkulturelle Bewusstsein des Rezipienten berücksichtigen.

Das Translat wäre also eine innige Verbindung, Mischung und Ausdruck einerseits der Wahrnehmungs- und Verstehensmöglichkeiten des Translators und andererseits der Transformationen, die zwecks der Skoposvermittlung in Anpassung an die Sprache und Kultur des Zieltextrezipienten vollzogen wurden. Es gibt aber auch die Situation, dass der Skopos darüber entscheidet, dass sprachlich und kulturell fremde Elemente des Ausgangssprachlichen Textes im Translat enthalten bleiben und sich trotzdem auf den Verlauf der Kommunikation nicht negativ auswirken. Dann haben wir es im Translat – kognitionswissenschaftlich ausgedrückt – mit einer Verbindung und Interaktion beider, Ausgangs- und Zielsprachlicher Weltbilder zu tun. Um eine solche, zwei unterschiedliche Sprach- und Kulturwelten integrierende Form schaffen zu können, muss der Translator als Ausgangstextrezipient nicht nur skoposerschließende Verstehensstrategien sondern als Zieltextproduzent rezipienten- und skoposadäquate Produktionsstrategien einsetzen. Die Translation ist dann mit Worten von Schleiermacher als Vorgang des Verstehens und des Zum-Verstehen-Bringens aufzufassen.

Lässt man die Annahme von Kupsch-Losereit (1996) gelten, dass Textverstehen sich „an individuelles und gesellschaftliches Vorverständnis gebunden und von kulturspezifischen Fragestellungen, Konventionen, Traditionen etc. orientiert (ist)“, dann lassen sich auf Grund der kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse weit reichende Konsequenzen für den Prozess des Übersetzens ableiten.

So ist davon auszugehen, dass Textverstehen erst durch das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen über das Referenzpotential eines Ausdrucks, die mit ihm verbundenen Situationen und den Bezug eines Ausdrucks zu vorgestellten und erinnerten Dingen, zu sozialen und interaktionellen Mustern möglich wird. Kupsch-Losereit (1995, 186) betont dazu: „Referenz ist keine von vornherein festgelegte Relation Sprache – Welt, sondern eine aktuell-spontane Relation zwischen Sprache und Situation bzw. Handlungszusammenhängen und ergibt sich als Konstrukt kognitiver Operationen“.

Diese Operationen aktivieren die Wissensbasis und die kommunikativen Strategien des Textproduzenten und die des Textrezipienten. Referenz bezieht sich nicht nur auf die perzeptuell erfahrbare Welt, sondern auch auf die konventionelle Bedeutung

und den Erfahrungsinhalt, d.h. auf den Gebrauch eines sprachlichen Ausdrucks in bestimmten Situationen durch einen Textproduzenten. Sie kommt also erst durch mentale Leistungen von Textproduzenten und -rezipienten zustande. Verstehen wird damit als Resultat der Inferenzen, die Textinhalte mit Erfahrungs- sowie Wissensinhalten zueinander in Beziehung setzen, aufgefasst. Es ergibt sich als Leistung des Rezipienten, die Intentionen und Zwecke des Textes sowie kommunikative und soziale Funktionen des Textes erkennen zu können.

Damit das Verstehen bewerkstelligt werden kann, muss das Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Analyseebenen im Spracheverarbeitungsprozess wie Syntax, Semantik und Pragmatik herrschen. Verstehen ist zu vergleichen mit dem Prozess des Problemlösens, in dem für den jeweils bestimmte Strategien charakteristisch sind.

In Anlehnung an die Theorie der strategischen Sprachverarbeitung von van Dijk und Kintsch lassen sich für Verstehensprozesse in der Translation folgende Ebenen der Verarbeitung unterscheiden:

- „– Ebene der atomaren Propositionen: semantische Grundeinheiten, Wörter;
 - Ebene der komplexen Propositionen: Teilsätze;
 - Ebene der lokalen Kohärenz: Satzverbindungen;
 - Ebene der Makrostruktur: aus den komplexen Propositionen inferierte allgemeine Aussagen, die zusammen die Makrostruktur des Textes bilden;
 - Ebene der Superstruktur: konventionalisierte Formen von Textsorten“
- (Rickheit/Strohner 1993, 77).

Verarbeitungsprozesse verlaufen auf allen Ebenen parallel. Die Kernaussage und somit der Translationsskopus wird auf der Ebene der Makrostruktur ausgedrückt. Bei der Schaffung der Makrostruktur kommt dem Kontextwissen des Translators eine besondere Rolle zu. Er vergleicht nämlich die aufgebaute Textbasis mit dem Situationsmodell im episodischen Gedächtnis, das auf den neuesten Stand gebracht wird. Es werden auch Erfahrungen und Wissen zu ähnlichen Situationen aus dem semantischen Gedächtnis zur Verarbeitung herangezogen. Die Makrostruktur erhält der Translator mit Hilfe von Makroregeln. Er löscht also irrelevante Propositionen, die für die Interpretation der folgenden Propositionen nicht nötig sind, ersetzt eine Sequenz von Propositionen durch eine Proposition oder reduziert auf Grund seines Weltwissens eine Reihe von Propositionen auf eine Proposition. Auf der Grundlage seiner Kenntnisse stellt der Translator Hypothesen über den zu erwartenden Textinhalt auf. In dieser Phase spielen Inferenzen, darunter besonders *Elaborationen* eine entscheidende Rolle, indem sie den verstärkten Einsatz des Schemawissens ermöglichen. Das Verstehen ergibt sich also aus der Interaktion zwischen den Strukturen der mentalen Repräsentation über ihre Umwelt und ihrer sprachlichen Konzeptualisierung in ihrer kulturgebundenen Kommunikationssituation. Die sprachlichen Konzeptualisierungen werden in der Fillmores Semantik *frames* genannt.

3.2. Reproduktionsprozesse in der Translation

Die Fillmores Semantik wurde von Vannerem und Snell-Hornby zur Erhellung des Prozesses der Textreproduktion in der Translation und der kreativen Rolle des Translators eingesetzt. An ihre Ausführungen knüpfen Vermeer und Witte an und erweitern Fillmores scenes-frames-Ansatz zu einem komplexen Modell des translatorischen Handelns, in dem sie „enge kulturspezifische Verknüpfungen von frames und scenes“ betonen (Vermeer/Witte 1990, 124). Die engen Beziehungen zwischen frames und scenes haben zur Folge, dass der Translator „weitgehend die scenes-Struktur der Textvorlage erhalten und sich andererseits vergewissern sollte, ob die in seinem Sprachbewusstsein von den scenes aufgerufenen frames auch wirklich adäquat sind die scenes, die sie in der Übersetzung bei anderen Lesern aufrufen sollen“ (Stolze 1994, 144).

Im Translationsprozess muss mindestens mit drei Makro-Szenen gerechnet werden: der Szene des Ausgangstextproduzenten, Szene des Translators und Szene des Zieltextrezipienten, die voneinander abweichen müssen, „denn bei der Scene-Bildung wird prototypisches Wissen zum Aufbau der Scene herangezogen, und prototypisches Wissen ist zum Teil erfahrungs- und situationsbedingt, zum Teil auch (para-, dia- und idio-) kulturspezifisch“ (Järverntausta 1998, 225f.).

Wichtig für uns bleibt festzuhalten, dass der Translator je nach dem Translationskopos entscheiden muss „wie er seinen Ziel-frame im ganzen und in seinen Elementen formuliert, um die beim Rezipienten intendierte scene möglichst optimal entstehen zu lassen“ (Vermeer 1992, 79f.).

Der Translator hat dabei zu entscheiden, ob er die Szene der Ausgangskultur auch für den Zielrezipienten heraufzubeschwören oder auf eine A-Szene funktional äquivalente Szene in der Zielkultur abzielen versucht (Vermeer/Witte 1990, 68). Diese Entscheidung hängt oft von der behandelten Textsorte ab. Und so kann der Translator den Zielspracheleser bei der literarischen Übersetzung das Exotische, die „andere“ Denkweise und die „andere“ Ausdrucksform spüren lassen, also die kulturelle Differenz markieren, Fremdheit erfahrbar machen. Im Falle eines Gebrauchstextes kann er sich der Methode der instrumentellen Übersetzung bedienen (Kupsch-Losereit 1995, 5).

4. Vermittlung der kulturellen Andersartigkeit in der literarischen Übersetzung – Beispiel „Pan Tadeusz“ von Adam Mickiewicz

Im Weiteren versuchen wir der Frage nachzugehen, welche Strategien der Translator einsetzt, um in der transkulturellen Kommunikation die kulturelle Fremdheit mit der mentalen Szene seines Empfängers zusammenzuführen.

Bei der Wahrnehmung der Fremdheit in der literarischen Übersetzung kann man in Anlehnung an Lewicki (2002, 45f.) drei Dimensionen der Andersartigkeit annehmen:

- die sprachliche Andersartigkeit der vom Übersetzer verwendeten Äußerungen, die als untypisch, merkwürdig, unverständlich empfunden werden,
- die Andersartigkeit der beschriebenen Situationen,
- die religiöse und axiologische Andersartigkeit.

In der literarischen Übersetzung kommt in erster Linie die Andersartigkeit der dargestellten Welt zum Ausdruck. So wird die Übersetzung als Erscheinung der fremden Kultur betrachtet.

Das Nationalepos „Pan Tadeusz“ von Adam Mickiewicz wird als das hervorragendste Zeugnis der polnischen Kultur angesehen. 1834 in Paris erschienen gilt es als das letzte große Versepos der europäischen Literatur.

Die polnische Kultur spiegelt sich in „Pan Tadeusz“ sowohl auf der lokalen als auch auf der globalen Ebene der Sprachverarbeitung. Auf der lokalen Ebene – in Gestalt von Trachten-, Speisen-, Tanznamen, Amtsbezeichnungen, Beschreibungen der Sitten und Bräuche, sowie kulturgeprägten phraseologischen Ausdrücken und Sprichwörtern. Die in der Makro- und Superstruktur enthaltene Kultur ist die Handlungsebene der beschriebenen Schlachtgeschichte aus den Jahren 1811 und 1812. Mit seinen allen kulturtragenden Elementen wird das Werk von Mickiewicz als Aufzeichnung und Vermächtnis des Polentums betrachtet, das ein wesentliches Element der nationalen Identität und des nationalen Bewusstseins darstellt (Skibinska 1999, 7f.).

Es ist zweifellos reizvoll zu untersuchen, wie die in „Pan Tadeusz“ enthaltene Kultur in die deutsche Kultur-Szene übertragen wurde.

Es gibt mehrere, mehr oder weniger angesehene Übersetzungen von „Pan Tadeusz“. Zu den bekanntesten gehören die Übersetzungen von Richard Otto Spazier (1836), Albert Weiß (1882), Siegfried Lipiner (1882), Walter Panitz (1955/56), Hermann Buddensieg (1963) und Walburg Friedenberg (1977).

Ein Hauptproblem für die Übersetzung stellt das spezifische Versmaß des polnischen Epos, der Dreizehnsilber, dar.

Spazier und Weiß haben sich das Ziel gesetzt, dem Versmaß und dem Reim zu folgen, was sich jedoch negativ auf die Sprachform auswirken musste. Zu Spaziers Übertragung können wir folgende Äußerung von dem Kenner der Dichtung, Menzel, lesen: „... hier wieder ist der leidige, von uns so oft bekämpfte Grundsatz befolgt worden, dem Versmaß des Originals und dem Reim die Natürlichkeit, die Verständlichkeit und Grazie gänzlich aufzuopfern. Die leichtesten und zartesten Gedanken und Bilder erscheinen in der deutschen Übersetzung wie eingefroren steif, und der Zwang des Reims fällt auf die widrigste Weise um so mehr auf, als der Gegenstand des Gedichtes größtenteils die natürlichste, zwanglose Sprache verlangt“ (Buddensieg 1963, 366).

Lipiner verfährt im Vergleich zu seinen Vorgängern freier und versteift sich nicht auf ein durchgehendes Metrum. Der Reimzwang verhindert jedoch eine noch unmittelbarere Annäherung seiner Übersetzung an den Ausgangstext.

Panitz wiederum fasst die Dichtung nicht in die Dreizehnsilber des Originals, sondern in kurze deutsche Reimstrophen. Er geht in seiner Übersetzung auch nicht zeilengerecht vor und erreicht so eine Paraphrase, eine Überdichtung des polnischen Epos.

Buddensieg entschied sich bei seiner Nachdichtung für den Hexameter, den die deutsche Poesie im 18. Jahrhundert entdeckt hatte, insbesondere für das Epos und die Elegie und für Übertragungen aus antiken Dichtungen. Er bemühte sich also nicht das fremde Metrum nachzuahmen, sondern ist der Forderung nachgegangen, das, was in der anderen Sprache mit deren Mitteln gegeben ist, im Medium der eigenen wiedererstehen zu lassen: „Es geht um den möglichst treuen Widerhall in der eigenen Sprache, um die Atmosphäre und das Kolorit, damit das Eigenste, Einzige einer Dichtung spürbar wird“ (Buddensieg 1963, 379).

Mit dem derart formulierten Skopos wird der Übersetzer einer Dichtung zum „Dichter des Dichters“, der ein einendes Band zwischen den Völkern flicht und somit die Wahrheit von Herders Wort „Die Poesie ist die Ursprache des Menschheit“ gelten lässt. Diese Ursprache erlaubt dem Übersetzer nicht nur Neues für sein eigenes Volk zu gewinnen, sondern gibt im Sinne Buddensiegs (1963, 380) Worte zugleich „dem Volke des Dichters das ihm Gewohnte, vielleicht wie ein lange getragenes Kleid gar schon überdrüssig Gewordene, in einem neuen Gewand als eine neue Erscheinung, die nun, falls sie wirklich geglückt ist, frisch und neubelebt das Volk des Dichters anschaut“.

Buddensieg sieht in jeder Übertragung eine schöpferische, kunstgeprägte Interpretation, eine Interpretation im Sinne einer verwandelt-verwandten Gestalt, die auf Schwierigkeiten, auf Schönheiten aufmerksam macht, die bisher vielleicht verborgen waren. So spielt jede literarische Übertragung in der interkulturellen Kommunikation und bei der Suche nach dem interkulturellen Verständnis eine nicht zu unterschätzende Rolle. Sie kann die Sprache der Zieltextempfänger um neue Ausdrücke, ihre mentale Szene um neue Bilder, neue Schemata bereichern.

Wie die Übersetzer bei der Vermittlung der Andersartigkeit vorgehen, versuche ich am Beispiel der Übersetzungen von „Pan Tadeusz“ von Panitz, Buddensieg und Friedenberg aufzuzeigen.

Wichtig ist es, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Mickiewicz den polnischen Leser an die Hand nimmt, um ihn mit der in seinem Werk dargestellten Wirklichkeit vertraut zu machen. Mit Hilfe einer reichen Liste von Anmerkungen klärt er ihn über die Funktionen der Ämter, über die Bedeutung der eingesetzten symbolhaften, kulturtragenden Elemente, über geschichtliche Ereignisse und sogar über den Sinn und Etymologie der kulturgeprägten Ausdrücke und Sprichwörter auf.

Wie verfahren nun die Übersetzer bei der Übertragung der Einträge von Mickiewiczs „lebendiger Enzyklopädie des polnischen Alltags“, wie sie Jastrun nennt?

Zum großen Erstaunen muss leider festgestellt werden, dass Friedenberg für Mickiewiczs Erläuterungen in ihrer Übersetzung keinen Platz gefunden hat. Für die Auslassung dieses Werkteils kann keine rechtfertigende Erklärung gefunden

werden. Die Übersetzung nimmt dadurch Schaden. Das Verständnis wird in hohem Maß erschwert.

Glücklicherweise widerstehen die anderen Übersetzer dieser unverzeihlichen Sünde. Sie bereichern sogar die Erläuterungen von Mickiewicz um ihre eigenen Anmerkungen, die Informationen zu historischen Gestalten, geschichtlichen Geschehnissen, religiösen und kulturgebundenen Erscheinungen beinhalten.

Wie die Übersetzer bei den Amt- und Titularamtbezeichnungen verfahren, soll folgende Tabelle zeigen:

Mickiewicz	Panitz	Buddensieg	Friedenberg
Asesor	Assessor	Assessor	Assessor
Hrabia	Graf	Graf	Graf
Podczaszyć	Der Sohn des Truchsess	Der Sohn des Truchsess, Truchsesssohn	Herr Mittlerweile
Podkomorzy	Kammerherr	Kämmerer	Kämmerer
Rejent	Rejent	Notar	Notar
Sędzia	Richter	Richter	Richter
Stolnik	Truchsess	Truchsess	Truchsess
Wojewoda	Wojwode	Wojewode	Wojewode
Wojski	Wojski	Wojski , Pan Wojski	Herr Wojski
Woźny	Woźny	Woźny	Protasius, Gerichtsfron

Tab. 1: Titularamtbezeichnungen

Wichtig dabei ist anzumerken, dass bei Panitz und Buddensieg diese Bezeichnungen im Anmerkungen-Teil ihren Platz finden. So erfährt ihr Leser, welche Funktion, welche Ehre mit jedem der genannten Ämter zu verbinden sind. Anders bei Friedenberg, wo der Rezipient der Übersetzung hinsichtlich dieser Informationen sich selbst überlassen ist.

Die genannten Beispiele zeigen, dass die Übersetzer versucht haben, in der deutschen Sprache Amtsbezeichnungen zu finden, die den polnischen entsprechen könnten. Problematisch zeigte sich jedoch die Vielfältigkeit der Hierarchie der alten polnischen und litauischen Landesämter, was das Beispiel der Amtsbezeichnung *Podczaszyć*¹ illustrieren kann. So wurde *Podczaszyć* fehlerhaft von Panitz und Buddensieg mit *Truchseß* gleichgesetzt. Diese Ämter hatten zwar ursprünglich eine ähnliche Funktion, in der Amtshierarchie aber ganz unterschiedliche Stellung. Für *Podczaszy* wäre der deutsche *Mundschenk* gerechter, der interessanterweise in Anmerkungen bei Panitz und Buddensieg zu finden ist, im Text aber durch *Truchseß* ersetzt wird. Friedenberg blieb bei der Übertragung dieser Bezeichnung auf der sprachlichen

¹ Die Endung *-yc* bedeutete im Altpolnischen den Sohn, also im genannten Beispiel den Sohn von *Podczaszy*.

Oberfläche, ohne die Bedeutung des Wortes, geschweige die Bedeutung des Morphems *-yc* zu erschließen. So heißt bei ihr *Podczaszyc – Herr Mittlerweile*.

In der Tabelle gibt es Beispiele für eine Entlehnung: *Wojewode* und den Gebrauch der polnischen Amtsbezeichnungen als Nachnamen: *Wojski, Woźny*. Friedenberg im Gegensatz zu ihren Vorgängern verwendet für *Woźny* abwechselnd den Vornamen *Protasius* und die deutsche Bezeichnung *Gerichtsfron*.

Eine andere Art der Übersetzungsstrategie können wir bei den Übertragungen der polnischen und litauischen Namen von Speisen ins Deutsche beobachten.

Mickiewicz	Panitz	Buddensieg	Friedenberg
zrazy	Schnitzel (II. und IX. Buch)	Fleischklöße (II. Gesang), Klöße (IX. Gesang)	Fleischgericht, das einem Gulasch man vergleichen konnte (II. Buch), Gulaschstücke (IX. Buch)
chołodziec	Chołodziec Das Vorgericht wurde scheinend genossen: Fleischstückchen mit reichlich Sahne begossen, Dazu Käse und Gurkenstückchen auch, So war es von jeher in Polen Brauch. Chołodziec	litauische Rahmsuppe litauische Chłodnik (mit Rahm)	litauische kalte Schale litauische kalte Schale
Bigos	Bigos	Bigos	Bigos
Barszcz królewski	Der 'Königliche Bartschtsch'	Königsbarszcz	Königsbarszcz (ein Nationalgericht, eine Art Suppe)
Rosół staropolski	Leibgericht	Die altpolnische Fleischbrühe, Rosoľ	Brühe, kunstgerecht auf altpolnische Art. bereitet
Wódka gdańska	Danziger Lachs	Danziger Lachs	Danziger Schnaps
Siwa wódka	Wodka	Wodka	Grauer Schnaps
Czarna polewka	Die 'schwarze Suppe' (reichen)	Die Schwarze Suppe (reichen)	Schwarzsauer (reichen)

Tab. 2: Namen von Speisen

Auf diese Weise erreichen den deutschen Leser exotische, die polnischer Schreibweise bewahrende Übersetzungen: *Bigos, Königsbarszcz, Chołodziec, Chłodnik*. Bei Panitz

finden wir eine in Mickiewicz's Text nicht existierende Beschreibung von *Chłodziec*. Buddensieg und Friedenberg bedienen sich im Fall des *Chłodziec* auch der erklärenden Übersetzung, indem sie diese Speise als *litauische Rahmsuppe*, *litauische Chłodnik* (mit Rahm) oder *litauische kalte Schale* beschreiben. Auf diese Weise kann sich der deutsche Leser mehr unter *Chłodziec* vorstellen, als der polnische Leser, für den dieses Gericht unter diesem Namen eher fremd zu sein scheint.

Ein interessantes Beispiel für die Übersetzung ins Deutsche stellt auch *wódka gdańska* dar. Panitz und Buddensieg knüpfen mit Recht in ihren Übertragungen an die Geschichte dieses Getränkes an. Bei *wódka gdańska* handelt sich nämlich um *Danziger Goldwasser*, das im 18. Jahrhundert den Namen *Der Lachs – Original Danziger Goldwasser* erhielt, nachdem die Brennerei, die es herstellte in Lachs umbenannt wurde (Samp 1999, 119ff.). Der Name Lachs wird bis heute verwendet, und das Getränk immer noch nach der alten Rezeptur hergestellt. Nicht ohne Bedeutung für die deutsch-polnische literarische Kulturvermittlung ist die Tatsache, dass auch in deutschen literarischen Texten der Danziger Lachs gepriesen wird. Erinnerung sei an: *Ein Loblied über die gebrannten Wasser im Lachs zu Dantzig* von Christoph Friedrich Wedekind oder Lessings *Minna von Barnhelm*.

In der Auflistung finden wir auch einen Speisenamen, der in einer polnischen kultur-geprägten Wendung gebraucht wird. Es handelt sich um *czarna polewka*, die von Panitz und Buddensieg mit *schwarze Suppe* und von Friedenberg *Schwarzsauer* wiedergegeben wurde. Die letzte Variante drückt die Bedeutung der polnischen *czernina* aus, die mit *czarna polewka* gleichzusetzen ist, verfehlt jedoch die vom Autor beabsichtigte Bedeutung der phraseologischen Wendung. *Schwarze Suppe reichen* meint so viel wie im Deutschen *einen Korb geben*, also die Absage für einen um die Hand eines Fräuleins bemühten Herrn. Friedenberg lässt den deutschen Leser durch den Verzicht auf Mickiewicz's Erklärungen an beiden Stellen in „Pan Tadeusz“, an denen die Wendung vorkommt, völlig über die mögliche Bedeutung im Unklaren. Der Leser wird einer Chance der Erweiterung seines Kulturwissens im Bereich der altpolnischen Sitten und Bräuche beraubt.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass sich die polnischen, kulturtragenden Inhalte mit den Konzeptualisierungsmöglichkeiten der deutschen Sprache in die deutsche mentale Weltrepräsentation erfolgreich übertragen lassen. Als problematisch hat sich in der Translation das richtige Verständnis der behandelten Kulturerscheinungen erwiesen. Das Misslingen der Übertragungen ist auf die oberflächliche Analyse der Ausgangstexte zurückzuführen. Die Übersetzer blieben im Bereich des Ausgangsrahmens, ohne die Ausgangsszene des Ausgangsrahmenproduzenten zu berücksichtigen oder sie gar wahrzunehmen.

Eine andere Art der Vernachlässigung ist die Nicht-Berücksichtigung der mentalen Szene des Translatempfängers in der Produktion des Zielrahmens, also der Verstoß gegen die soziologische Skoposregel.

Die geschilderten weniger erfolgreichen Stellen in den Übersetzungen sind jedoch kein Grund für eine Missbilligung dieser Texte. Der translatorische Skopos wurde in

allen drei Übertragungen realisiert. Die deutsche Sprache hat durch die Übersetzungen einen deutschen „Pan Tadeusz“ gewonnen. Es gelang den Übersetzern, die poetische Schönheit, den Reichtum an Bildern und Gedanken und die ethische Grundhaltung des Epos wiedererstehen zu lassen. In einem neuen, dem Stil und dem Sprachcharakter entsprechenden Gewand. Den deutschen poetischen Vorbildern angepasst. So wurden die Übertragungen des Werks von Mickiewicz in den Kreis der deutschen Sprachtradition einbezogen und der deutschen Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der deutsche „Pan Tadeusz“ wurde so zu einem Medium der interkulturellen Kommunikation.

Bibliographie

Quellen

- Mickiewicz, Adam (1955): Pan Tadeusz oder der letzte Eintritt in Litauen. Versepos in zwölf Büchern. Nachdichtung von Walter Panitz. Berlin
- Mickiewicz, Adam (1963): Pan Tadeusz oder die letzte Fehde in Litauen. Nachdichtung von Hermann Buddensieg. München.
- Mickiewicz, Adam (1977): Pan Tadeusz. Das Werk des großen polnischen Romantikers – ein Hohenlied der Heimatliebe – klangbildlich ins Deutsche übertragen von Walburg Friedenberg. Wien.
- Mickiewicz, Adam (1987): Pan Tadeusz, czyli ostatni Zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem. Warszawa.

Sekundärliteratur

- Holz-Mänttari, Justa (1986): *Translatorisches Handeln - theoretisch fundierte Berufsprofile*. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen. S. 348-374.
- Järventausta, Marja (1998): *Scenes & Frames & Übersetzen*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24. S. 217-234.
- Kupsch-Losereit, Sigrid (1995a): *Die Modellierung von Verstehensprozessen und die Konsequenzen für den Unterricht*. In: *Text con Text* 10. S. 179-196.
- Kupsch-Losereit, Sigrid (1995b): *Übersetzen als transkultureller Verstehens- und Kommunikationsvorgang: andere Kulturen, andere Äußerungen*. In: Salnikow, Nicolai (Hrsg.): *Sprachtransfer – Kulturtransfer. Text, Kontext und Translation*. Frankfurt, S. 1-15.
- Kupsch-Losereit, Sigrid (1996): *Kognitive Verstehensprozesse beim Übersetzen*. In: <http://www.fask.uni-mainz.de/user/kupsch/kognitiv.html> (10.05.96).
- Lewicki, Roman (2002): *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*. In: Lewicki, Roman (Hrsg.): *Przekład. Język. Kultura*. Lublin. S. 43-52.
- Luther, Martin (1530/1973): *Sendbrief vom Dolmetschen*. In: Störig, Hans J. (Hrsg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt. S. 14-32.
- Reiß, Katharina (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München.
- Reiß, Katharina/ Vermeer, Hans, J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie*. Tübingen.
- Rickheit, Gert/ Strohnner, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen.

- Samp, Jerzy (1999): *Miasto tysiąca tajemnic. Glosariusza gdańskiego część druga*. Gdańsk.
- Skibińska, Elżbieta (1999): *Przekład a kultura. Elementy kulturowe we francuskich tłumaczeniach „Pana Tadeusza”*. Wrocław.
- Stolze, Radegundis (1994): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen.
- Vermeer, Hans, J. (1978): *Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie*. In: *Lebende Sprachen* 23. S. 99-102.
- Vermeer, Hans, J. (1988): *Handlungstheorie und Translation*. In: *Text con Text* 3. S. 119-140.
- Vermeer, Hans, J. (1992): *Eine kurze Skizze der scenes-&-frames- Semantik für Translatoren*. In: Salevsky, Heidemarie (Hrsg.): *Wissenschaftliche Grundlagen der Sprachmittlung: Berliner Beiträge zur Übersetzungswissenschaft*. Frankfurt a. M. S. 75-83.
- Vermeer, Hans, J. (2002): *Erst die Unmöglichkeit des Übersetzens macht das Übersetzen möglich*. In: Renn, Joachim/ Straub, Jürgen/ Shimada, Shingo (Hrsg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*. Frankfurt a. M. S. 125-143.
- Vermeer, Hans J./ Witte, Heidrun (1990): *Mögen Sie Zistosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg.
- Wilss, Wolfram (1981): *Handlungstheoretische Aspekte des Übersetzungsprozesses*. In: Wolfgang Pöckl (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruschka*. Tübingen. S. 455-468.
- Wilss, Wolfram (1991): *Kognitive Aspekte des Übersetzungsprozesses*. In: Schmitt, Christian (Hrsg.): *Neue Methoden der Sprachmittlung*. Wilhelmsfeld. S. 121-148.

Althochdeutsche Literatur im Rahmen einer Theorie der Translation

1. Einleitung

Die Problematik des Übersetzens ist wesentlich vielschichtiger, als oft angenommen wird. Eine Theorie der Texttranslation muss zumindest drei wesentliche Aspekte integrieren: Sie umfasst die Problematik von Idee, Begriff und Form, für welche die kulturellen Voraussetzungen jeweils grundverschieden sein können.¹ Dies wird besonders deutlich durch die Untersuchung früher germanischer Übersetzungen aus dem Latein, die Zeugen translatorischer Bemühungen in der geistigen Auseinandersetzung zwischen der römisch-katholischen Zivilisation und der ideologisch wie kulturell völlig different strukturierten illiteraten Welt der Germanen sind.

Eine translationstheoretische Betrachtung der ahd. Literatur, die größtenteils Übersetzungsliteratur war, setzt ein Verständnis des sozio-historischen und politischen Rahmens und der zeitgenössischen Philosophie voraus, die den mit der Übersetzung verbundenen kulturellen Transfer ermöglichten. Die Entstehung des ahd. Literaturbetriebs des 8./9. Jh. ist nur zu verstehen vor dem Hintergrund der Entstehung einer neuen, mittelalterlichen Kultur und die mit ihr verknüpfte Germanenmission. Sie umfasst die Ideen der Herrscherlegitimation durch das Christentum und des Übergangs der Herrschaft von Gott auf weltliche Reiche und somit schließlich auf das Karolingerreich, welches als Fortsetzung des römischen Reiches verstanden wurde.

Die germanische Missionsgeschichte ist als Übertragung der von lateinischer Lehre geprägten christlichen Weltanschauung in die völlig gegensätzliche germanische Kultur zu begreifen, zu deren Zweck ein kulturell unübliches, stark lateinisch beeinflusstes germanisches und so auch ahd. Schrifttum entstand. Die deutsche Literatur, wie sie uns in späteren Schreibperioden entgegentritt, entsteht als Ergebnis von *Translation* in dreierlei Hinsicht: *Politisch/ideologisch*, *kulturell/spirituell* und schließlich *linguistisch* – was impliziert, dass zusammen mit der neuen Kultur ein neuer Schatz entstand. Bereits in der mittelalterlichen Philosophie wurde in diesem Zusammenhang der Terminus *translatio* verwendet, der seinerseits in drei-

¹ Vgl. hierzu Vermeer (1992, 1996); Renn et al. (Hgg.) (2002).

erlei Weise zu interpretieren ist: Er kann die Übertragung von Macht, Wissen oder sprachlichen Inhalten bezeichnen.

2. Der historische Hintergrund: Sprache, Politik und Bildung

2.1. Kontakt der Germanen mit dem Christentum

Der englische Sprachhistoriker D.H. Green beschreibt, hauptsächlich aus althochdeutscher Perspektive, die Entstehung des christlichen Wortschatzes in germanischen Sprachen (Green 1998). Die linguistische Problematik der Christianisierung heißt: *Genauso wie ihre Sprecher, musste jede Sprache ‚getauft‘ werden*². Durch die Christianisierung wurden zahlreiche Wertbegriffe der alten germanischen Welt durch Termini abgelöst, die völlig neue ethische Konzepte denotierten.

Anstelle von *triuwa* (lateinisch *disciplina*), dem zentralen Begriff des germanischen Ehrenkodex, musste *hōrsâmi* (lateinisch *obedientia*) treten, was Gehorsam gegenüber einer religiös legitimisierten Autorität bedeutete, nicht mehr Gefolgschaft in einem Stammes- oder Sippenverband. Anstelle der *theganheit* (Tapferkeit) trat die *tuged* (*virtus*) – Moral anstelle von Ruhm. Denn es gab nun den *waltant got* (*Hildebrandlied*), einen allmächtigen Gott anstelle des humanoiden Wotan/ Odin, der tapfere Krieger, die im Kampf gefallen waren, an seiner Tafel in *Walhall* erwartete. Dieser *dæda Dēmend* („Richter über die Taten“, *Beowulf* 180) strafte sündige Menschen, die gegen seine Gebote verstoßen hatten (*Ludwigslied*). Auf diese Weise ist einer der grundlegendsten Wandel in der germanischen Kulturgeschichte (natürlich nicht unerwartet) in der Geschichte des Wortschatzes dokumentiert.

2.2. Der Wandel des ahd. Wortschatzes durch Translation

In einem transferenztheoretischen Ansatz lexikalischen Wandels muss eine Scheidung in Entlehnungen von *Konkrete* und Translationsphänomene, die *Abstrakta* betreffen, vorgenommen werden (Vermeer 1992, 117). Lehnwörter sind zwar ökonomisch zu schaffen, aber nur im Falle von materiellen Objekten, Personen und anderen wahrnehmbaren Dingen effektiv (Green 1998, 284). Zur Wiedergabe früher unbekannter Konzepte (oder: *Ideen*) sind in den germanischen Sprachen bekannterweise zahlreiche *Lehnprägungen* entstanden, die auf unterschiedliche Art dem eigenen Sprachmaterial neue Bedeutung verliehen (vgl. Betz 1974; für eine detailliertere Differenzierung vgl. Vermeer 1992, 115 ff.).

Lehnprägungen sind Wörter, bei denen Morphemen aus dem Inventar der Zielsprache die Bedeutung von Morphemen der Ausgangssprache übertragen worden sind. Dies stellt einen Sonderfall der Wortbildung an der *Schnittstelle von Lehnwortschatz und Erbwortschatz* dar (vgl. Schaubild). Betz (1974) unter-

² “Each language had to be ‘baptised’ as much as its speakers” (Green 1998, 281).

scheidet *Lehnübersetzungen*, bei denen die Vorgabe mit eigenem Sprachmaterial exakt wiedergegeben wird, *Lehnübertragungen*, bei denen die Vorgabe mit sinn- gemäßen Äquivalenten nachgebildet wird, *Lehnschöpfungen*, bei denen das eigene Sprachmaterial zur Bildung bedeutungsäquivalenter Ausdrücke verwendet wird, und schließlich *Lehnbedeutungen*, wo bereits vorhandene, teils sinnverwandte vollständige Wörter die Bedeutung der Vorgabe erhalten. Da die ursprüngliche Bedeutung im Laufe der Zeit verloren gehen kann, ist die anfängliche *Polysemi- sierung* oft nicht transparent.

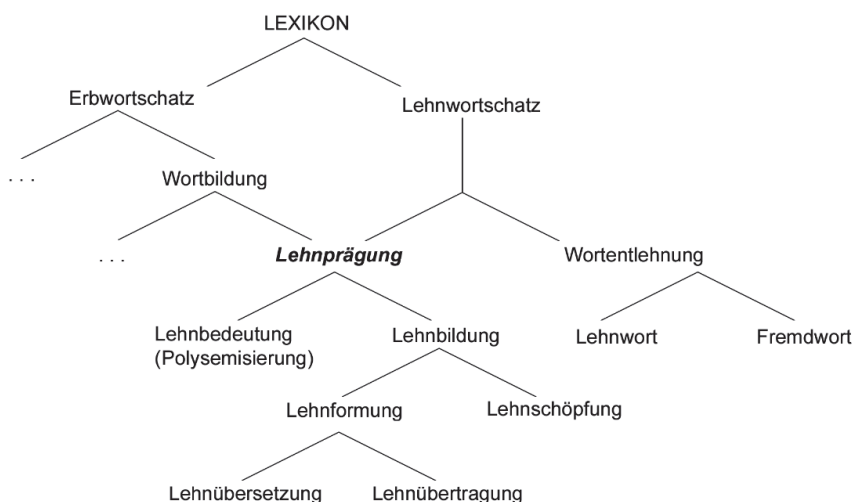


Schaubild: In Anlehnung an Betz (1974, 137).

Zur Veranschaulichung folgen einige Beispiele aus dem Neuhochdeutschen, die zum einen Teil neuere Bildungen in Anlehnung an das Englische oder Französische sind, sich zum anderen Teil aber auch aus ahd. Lehnprägungen entwickelt haben.

- a) Lehnübersetzung: Rechner (*computer*), Drucker (*printer*); Einsiedel (*monachus*), Gewissen³ (*conscientia*), Barmherzigkeit⁴ (*misericordia*);
- b) Lehnübertragung: Brenner (*to burn*), Wolkenkratzer (*skyscraper*); Halbinsel (*paeninsula*); Gehorsam (*oboedientia*)⁵;
- c) Lehnschöpfung: Laufwerk (*drive*), Bildschirm (*screen*), Weinbrand (*cognac*); Einsiedler (*eremita*), Fegefeuer (*purgatorium*);

³ Das ahd. Kollektivpräfix *gi-* entspricht exakt dem lat. *con-*.

⁴ Aus *armahērzi* (Kluge ²³1995).

⁵ Zu *ob-oedire* ‚Gehör schenken, gehorchen‘.

- d) Lehnbedeutung: Ordner (*directory*); Geist⁶ (*spiritus*), Hölle⁷ (*inferna*), Sünde⁸ (*peccatum*), Gott⁹ (*deus*), Beichte¹⁰ (*confessio*);

Die Sorgfalt, mit der ahd. Translatoren nach adäquaten Termini für lateinische Wörter auch in verschiedenen Verwendungskontexten suchten, spiegelt sich in der Anzahl der von NOTKER III LABEO in seinem Psalter verwendeten Übersetzungen für lat. *spiritus* wieder. Er verwendete dafür 7 verschiedene Varianten, die bis auf die letzte allesamt Lehnbedeutungen sind: *geist*, *sela*, *sin*, *muot*, *wint*, *atum*, *geistliha natura* (vgl. Vermeer 1992, 84).

Einige Lehnprägungen wurden bereits durch die angelsächsische Mission im 8. Jh. nach Deutschland gebracht. Viele sind bezeugt in *Isidor* und *Tatian*, doch konnten sich die wenigsten im Deutschen durchsetzen. Eine der Ausnahmen ist die Lehnbedeutung *geist* für *spiritus*, außerdem wurde das ältere *wih* völlig durch *heilag* verdrängt. Dies ist erstaunlich, da die importierte Lehnprägung *heiliger Geist* von einem germanischen Sprecher nur missverstanden werden konnte. Ein nicht mit christlicher Terminologie vertrauter Germane musste *ec gelobo in halogan gast* (‘credo in spiritum sanctum’) als ‚ich vertraue einem unverletzbar Schreckbild‘ missverstehen (vgl. Frings 1966).

Welche Formen letztlich erhalten blieben, ist nur in wenigen Fällen einfach zu erklären. Im frühchristlichen Gotisch des *Wulfila* lässt sich die Vermeidung heidnischer und weltlicher Termini wie des dämonischen *Geists* für *spiritus* und *háilags* (zum Königsheil) für *sanctus* durch die noch geringe Sicherheit im Umgang mit dem Glauben erklären – zumal die frühen Christen zur ausgestoßenen Unterschicht gehörten (Green 1998, 365). Im Gegensatz dazu war das Christentum des angelsächsisch/ fränkischen 7. und 8. Jh. nicht nur etabliert, sondern elitär. Da der neue Glaube zunächst hauptsächlich vom Herrscher und seinen direkten adligen Gefolgsleuten getragen und von ihnen propagiert wurde, die darauf ihren Führungsanspruch begründeten, verwundert es wenig, dass Termini der weltlichen Herrschaft in religiöse Texte Eingang fanden und sogar die Analogie zwischen den beiden Heilsbegriffen hergestellt wurde. *Translatio* – dies bedeutete nicht nur sprachliche Übersetzungsarbeit. *Translatio* bezeichnete im Mittelalter die Übertragung der Kontrolle über Staat, Kirche und das Bildungswesen auf ursprünglich heidnische Herrscherdynastien.

⁶ Urspr. ‘(schreckliches) überirdisches Wesen’ – zu idg. **ǵheis-* ‚aufgebracht, erzürnt‘ (Kluge²³1995).

⁷ Zu germ. *hēl-* ‚verbergen‘ (Kluge²³1995).

⁸ Zu ahd. *sunnia* ‚Notstand des Seins‘ (Kluge 1995).

⁹ Zu idg. **ǵhu-* ‚(Götter) anrufen‘ (Kluge²³1995).

¹⁰ Ahd. *bijicht* entspricht im Bau zwar lat. *confessio*, existierte aber bereits vorchristlich in der Bedeutung ‚feierliche Aussage‘ (Betz 1974, 160).

2.3. Der Translationsbegriff im Mittelalter

2.3.1. Translatio Imperii

Die *interpretatio christiana* der antiken Idee der *Weltreiche* und deren Übertragung von einem Volk auf das nächste fand ihre religiöse Legitimation in den Bibelkommentaren des HIERONYMUS (347-420?). Seine allegorische Deutung von *Dan2* (vierteilige Gestalt) und *Dan7* (4 Raubtiere) ergab die Beschränkung der möglichen Anzahl von Weltreichen auf vier; diese waren die der Assyrer, Perser, Makedonen und Römer. Seiner *Dekadenzidee* zufolge war das *Weltreich* auserwählten Völkern von Gott gegeben worden (‚Deus transfert regna et constituit‘; *Dan 2*, 21), wurde durch ihn aber auch aufgrund von Machtmissbrauch weiter überantwortet (‚Regnum a gente in gentum transfertur propter iniustitias et iniurias‘; *Sir10*, 8).

Auf dieser Konzeption fußte die so genannte *Augustustheologie*, zentrales Element der *Historiarum adversum paganos libri VII* des OROSIUS (*385?), die das Geschichtsbild des Mittelalters maßgeblich beeinflusste. OROSIUS begründete die im gesamten Mittelalter vorherrschende Idealvorstellung der römischen Beherrschung der Christenheit und deren Fortführung bis zum jüngsten Gericht. Spätestens ab der Erklärung des Christentums zur römischen Staatsreligion durch Theodosius (391) ist der Beiname *Augustus* römischer Kaiser heiliger Titel auch im christlichen Sinne. Von Anbeginn (Krönung Karls, 800) war der Name *Augustus* auch zum fränkischen Kaisertitel gehörig.

Sämtliche christliche Herrscher über Germanenreiche suchten ihre Legitimation in der Fortsetzung der römischen Herrschaft. So z.B. auch der Ostgotenkönig THEODERICH DER GROSSE, der noch vor 519 dem Historiker CASSIODOR (~485-580) seine *XII libri historiae Gothorum* in Auftrag gab, um die Goten als die legitimen Nachfolger in der Herrschaft über das römische Weltreich darzustellen. Den gleichen Zweck sollten die *Decem libri historiarum* des GREGOR V. TOURS für die Merowinger erfüllen (nach 573), die eine heilsgeschichtlich motivierte Geschichte Galliens vermitteln, die mit der Erschaffung der Welt beginnt. Der Frankenkönig Chlodwig (482-511) hatte seit 486 AD zunächst die Herrschaft des römischen Statthalters *Syagrius* in Gallien fortgesetzt.

Bereits GREGOR V. TOURS bezeichnet den Merowingerhof als *Palatium*, eine Bezeichnung, die bislang den Regierungszentren des römischen Reiches vorbehalten war (vgl. Staab 1990b). Dieser Begriff wurde später zum zentralen Terminus der karolingischen Reichsverfassung, die dadurch die Einheit von religiöser Hoheit und Staatsräson unterstrich (vgl. Zotz 1990). Der Begriff *Palatium* mit all seinen Konnotationen kann als prototypisches Beispiel für die Verknüpfung von politisch-historischem und kulturellem Transfer mit der linguistischen Translation angesehen werden. Er leitet sich ursprünglich von der Bezeichnung des Hauses des ersten römischen Kaisers OCTAVIAN AUGUSTUS auf dem Palatin ab. Er ist das Etymon des deutschen Wortes *Pfalz*, das das Mittelalter hindurch die Höfe des ständig auf Reisen

befindlichen Kaisers bezeichnete und dank der späteren Kurfürstenschaft des Pfalzgrafen bei Rhein sogar in der Bezeichnung des heutigen Bundeslands Rheinland-Pfalz fortlebt (vgl. Staab 1990a).

751 salbte der angelsächsische Erzbischof BONIFATIUS den Vater KARLS DES GROSSEN, PIPPIN, in einer kirchlichen Zeremonie zum König des Frankenreichs, was aufgrund der Dekadenz der Merowinger nun ausdrücklich unter Berufung auf die Translationsidee religiös gerechtfertigt werden konnte. Die nächste logische Folge der *Augustustheologie* war die Krönung Karls durch Papst Leo III zum *Imperator Romanum gubernans imperium* am symbolischen 25. XII. 800. Hiermit wurde die *translatio imperii Romanorum* auf das Frankenreich perfekt gemacht. Bereits 794 war Karls Pfalz in Frankfurt als *sacrum palatium* bezeichnet worden (MG Capit. I, 74) – was später die übliche Bezeichnung für den Karlshof war (vgl. *De ordine Palatii* von HINCMAR VON REIMS, 9. Jh.).

Die mittelalterliche Reichsidee begründete sich in der Fortsetzung des römischen Kaisertums. Mit der *translatio imperii* wurde durch das Konzept der *translatio studii* bewusst und gezielt die Weitergabe von Kultur und Bildung verbunden. Dieser Umstand lieferte die Grundlage für translatorisches Handeln im mittelalterlichen Literaturbetrieb und somit die linguistische Translation.

2.3.2. Translatio Studii (Artium)

Ähnlich der politischen Translation, existierte in Antike und Mittelalter die Idee einer Individuität des von Bildungszentrum zu Bildungszentrum wandernden *studium*; auch hier galt Dekadenz als Auslöser der Weitergabe (so bei CASSIODOR; ISIDOR VON SEVILLA; NOTKER I VON ST. GALLEN BALBULUS). Notker konstruiert in seiner *Vita Caroli Magni* einen Stammbaum von Bildungszentren von Athen über Rom bis Aachen. Als beispielhaft wird die *Hofschule* Karls dargestellt, die große anziehende Wirkung auf das gelehrte Europa hatte und von Gelehrten verschiedenster Nationalitäten geleitet wurde: ALKUIN (Angelsachse), THEODULF (Westgote), PAULUS DIACONUS (Langobarde) und weitere. So schickte Aachen sich an, die Rolle als *ein neues Rom und Athen und Jerusalem* zu übernehmen (Fleckenstein 1989, 47).

So, wie die Anziehungskraft der Hofschule ihre Bedeutung in Europa widerspiegelt, wirkte ihre Ausstrahlung auf die Zentren von Bildung und Missionierung im Frankenreich, die sich in der Gründung von Kloster- und Domschulen als Ableger des karolingischen Bildungsapparats niederschlug (vgl. Fleckenstein 1952, 39f). Bereits im 6. Jh. hatte die Missionierung von Franken, Alemannen und Bayern durch irische Mönche wie Columban, Kilian oder den heiligen Gallus, auf dessen Einsiedelei das spätere Kloster St. Gallen zurückgeht, begonnen. Die bedeutendsten Klöster im deutschsprachigen Raum waren seinerzeit:

Franken: Würzburg, Fulda, Lorsch, Mainz, Weißenburg;

Alemannien: St. Gallen, Reichenau, St. Murbach;

Bayern: Salzburg, Freising, Regensburg (St. Emmeram), Wessobrunn.

Wie später auch in Sachsen, schufen die Franken in den eroberten Ländern bewusst geistliche und kulturelle Zentren, zwischen denen geistiger Austausch stattfand, und über all denen die Hofschule Karls stand (vgl. Fleckenstein 1952, 39f.). Zahlreiche literarische Werke dieser Zeit, wie die Übersetzung des *Tatian* oder die Dichtung des *Heliand*, entstanden so unter dem Einfluss des karolingischen Hofes. Dies war aber nur möglich durch die Entstehung von Schriftsprachen („Schreibdialekte“), die die Translation lateinischer Inhalte in die volkssprachlichen Idiome ermöglichten. Diese deutschen *Protoschriftsprachen* begegnen uns in der frühesten vernakularen Literatur. Im Rahmen der hier in ihren Grundzügen vorgestellten integrativen Theorie der Translation können sowohl ihre Existenz als auch ihre Gestalt erklärt werden.

3. Zur Motivation einer ahd. Schriftsprache

3.1. ‚Die‘ althochdeutsche Sprache

Obleich das Fehlen von Standards im mittelalterlichen Deutsch hinlänglich bekannt sein dürfte, sollen diesem Abschnitt einige klärende Worte zum Begriff des *Althochdeutschen* vorangeschickt werden. Der seit 786 in lateinischen Quellen bezeugte Terminus *theodiscus* für germanische Sprachen wurde von den ahd. Literaten noch nicht zur Selbstidentifikation verwendet. Das germanische Lehnwort, dessen ‚deutsche‘ Entsprechung **peudisk* (< Germ. **peuðo-* ‚Volk‘) wäre und sich erst im Laufe späterer Jahrhunderte zum ethnischen Begriff entwickelte (erstmal *diutschi liute* im *Annolied* um 1080; *die Diutiscen* in der *Regensburger Kaiserchronik*, ~1150; Kartschoke 1990: 31), bezeichnete zunächst nichts anderes als die eigene Sprache in Abgrenzung zu Latein (vgl. Kluge 1995). In unabhängigen Kontexten bezeichnete noch OTFRIED V. WEISSENBURG (~800-870) seine Sprache stets als *fränkisch*. In einem Brief an Bf. LIUTBERT V. MAINZ beklagte er, diese Sprache sei *ungeeignet, aufgeschrieben zu werden* (vgl. Kartschoke 1990, 24, 31; Haug 1983, 54). OTFRIED stand wie seine schreibenden Zeitgenossen vor dem Problem, dass er die Sprache, in der schreiben wollte, erst selbst schaffen musste.

3.2. Zur Frage der Schulsprache

Die Verbreitung von Religion und Bildung hatte eine mehrfache Barriere zu überwinden, die in der Literatur oft auf folgende Gegensätze der lateinischen und germanischen Sprache(n) zu reduzieren versucht wird (vgl. Haug 1983, 52):

- (1) Latein vs. Vulgärsprache
schriftlich vs. mündlich
geistlich vs. profan
klerikal vs. laial
gelehrt vs. ungelehrt

Schrift-, Kirchen- und Gelehrtensprache waren demnach deckungsgleich und standen der illiteraten Laien- und Volkssprache gegenüber (vgl. auch Sonderegger 1985). Latein wurde als internationale Schriftsprache in allen Urkunden und Büchern verwendet, während die Volkssprache nur mundartlich vorlag und nur vereinzelt, in Form von erläuternden Ergänzungen und Glossen, auch in Schrift auftauchte. Da es eine ahd. Literatursprache nicht gab, konnten die langsam entstehenden Übersetzungssprachen zunächst auch nur mundartlich sein.

Die Verbreitung der Lehre und die Pflege des *studium* sollten im Frankenreich eng miteinander verknüpft werden. Die Bildung aber kam als Direktimport von einer römisch-katholisch denkenden und lateinisch sprechenden Kultur, nach deren Vorbild das klerikale Leben im Frankenreich organisiert werden sollte. Die früheste ahd. Literatur ist darum nicht Beginn der deutschsprachigen Wiedergabe religiöser Stoffe, sondern dokumentiert die Annäherung an lateinische Texte verschiedener Art. Der *Abrogans*, das sog. ‚erste deutsche‘ Buch (*Freising*, nach 765), ist eine Übersetzungsarbeit, die „lateinisch schreibenden Deutschen die Benutzung eines alphabetischen lateinischen Synonymenwörterbuchs erleichtern und den Stil mit kostbaren Worten verschönern“ sollte (vgl. Vermeer 1992, 112).

Dass Glossen und auch Wörterbücher anfangs nicht dazu dienten, lateinische Texte ins Deutsche zu übersetzen, sondern nur, sie zu verstehen, zeigt die Übersetzungstechnik: Wo kein deutsches Pendant vorhanden war, wurden *Lehnprägungen* (s.o. 2.1) geschaffen. Wo das lat. Wort nicht verstanden wurde, ließ man meist das lateinische Synonym stehen. Von den 695 nur durch den *Abrogans* bezeugten Wörtern sind die meisten mit größter Wahrscheinlichkeit nie in der gesprochenen Sprache verwendet worden (vgl. Vermeer 1982, 114f.).

Zu diesem Zwecke wurden um das Jahr 800 in der Tat sehr viele Glossen hergestellt, vorrangig natürlich zu religiösen Texten (GREGORS *Homilien* und *Cura Pastoralis*; OROSII; *Carmen ad Deum* (ALKUIN?); Bibeltexte: *Psalmen*, *Lukasevangelium*). Die *Benediktinerregel* von der *Reichenau* (790/800) nimmt hier eine Sonderstellung ein, da das erste Drittel eine regelrechte Interlinearversion ist, die dann sukzessive in sporadischere Glossierung übergeht. Vermeer (1982, 127f.) vertritt die These, dass der Skopos (Ziel des Übersetzens) zunächst in der Vermittlung des Inhalts bestehe, mit dessen Erlernung aber auch die Sprache erworben werde. Im Laufe ihres Studiums benötigten die Novizen dann immer weniger Verständnishilfe, um die *Benediktinerregel* zu lesen, weswegen auch die Dichte der Glossierung abnimmt.

Latein blieb als ‚heilige Sprache‘ auch die Sprache der Kloster- und Domschulen. Aus diesem Grunde entwickelte sich auch kein deutscher Wortschatz für Belange des religiösen Lebens. Alle heutigen Bezeichnungen aus der Klosterkultur sind darum Lehnwörter: *Kloster*, *Küster*, *Mönch*, *Münster*, *Nonne*, *Pfarrer*, *Pfaffe*, *Altar*, *Kanzel*, *Kreuz*, *Lektor*. Hierdurch ergab sich das Problem, dass dem Klosternachwuchs zur Erlernung von Doktrin, Liturgie und Exegese Latein beigebracht werden musste. Die frühesten ahd. Schriftzeugnisse sind darum nichts anderes als Hilfsmittel für den

Umgang mit geschriebenen lateinischen Texten. Ein deutschsprachiges Schrifttum musste hierzu aber nicht entstehen. Warum aber entstand später die deutschsprachige Literatur überhaupt?

3.3. Ahd. Schrifttum als Selbstzweck?

Haug (1983) beschreibt die Entstehung vulgärsprachlichen Schrifttums als Ergebnis der Überlagerung der Oppositionen in (1) in der Auseinandersetzung und im Zusammenspiel mit der lateinischen Tradition. Ob dadurch aber von Anfang an die Schaffung eines ‚dem Latein ebenbürtiges Medium für das Wort Gottes und zur Darstellung der theologisch-philosophischen Tradition‘ (Haug 1983, 54) bewusst angestrebt wurde, kann jedoch mit Recht angezweifelt werden.

Im Ggs. zu Haug ist u.E. das zu beobachtende stilistische Gefälle von der translativisch außergewöhnlich hochwertigen Isidorgruppe (*Monseer Fragmente*) zu anderen zeitgenössischen religiösen Texten nicht als der steigende Erfolg von Bemühungen der Hofschule um ein adäquates Schriftdeutsch und eine qualitativ hochwertige Literatur zu interpretieren. Es besteht vielmehr eine enge Interdependenz von Skopos und Übersetzungsstrategie (vgl. Vermeer 1992, 86; Eggers 1963).

Der Skopos der frühen ahd. Übersetzungen war niemals die Schaffung von Texten in eigenständigem, ‚guten‘ Deutsch, sondern die *Translation des Wesentlichen* zum Zwecke der erfolgreichen Inhaltsvermittlung. Für die Definition des ‚Wesentlichen‘ bei der Übersetzungstätigkeit stand aber eine theologische Autorität in Person des Kirchenlehrers HIERONYMUS, der seinerzeit die *Vulgata* in Auftrag gegeben hatte, die seither einzige im lateinischen Christentum gültige Übersetzung der Bibel. Er hatte aufgefördert, die heilige Schrift möglichst wörtlich zu übersetzen, da in ihr selbst die Wortstellung ein Mysterium sei (vgl. Vermeer 1992: 93). An anderer Stelle riet er jedoch auch, *non verbum e verbo* zu übersetzen, *sed sensum exprimere de sensu* (Vermeer 1992, 146).

Es wurden also offensichtlich bei der Translation unterschiedliche Maßstäbe angelegt. So beobachtete Eggers (1963, 203), dass Bibelzitate im *Isidor* wesentlich wörtlicher wiedergegeben sind, als andere Passagen. Auch die in der Isidorgruppe überlieferte Matthäusübersetzung stellt letztlich eine ‚vervollkommnete Interlinearversion‘ dar (Vermeer 1982, 142). Auch wenn einzelne Übersetzungen aus der Hofschule von vergleichsweise ungewöhnlicher Qualität sein mögen, dokumentieren sie noch nicht die Entstehung dessen, was ‚deutsche Literatur‘ zu nennen ist, sondern die Bemühungen um Annäherung an und die Vermittlung von lateinischer Sprache, sowie den Inhalten lateinischer Literatur. Diese hatten aber ab dem Zeitpunkt weiter reichende linguistische Auswirkungen, als die Translation den laikalen Bereich erreichte.

3.4. Politische Kontrolle und Missionierung

Die Entstehung der Klosterkultur auf dem Boden des fränkischen Reiches bildete nur den Anfang der Translation römisch-katholischer Kultur und Sprache in das spätere

deutsche Reich. Wie im vorigen Abschnitt dargestellt, hätten der Bildungsbetrieb und der Verkehr zwischen dem Hof und den Kloster- und Domschulen für sich auch ohne ahd. Schrifttum funktionieren können. Da die Christianisierung jedoch eines der wichtigsten Mittel der politischen Kontrolle des Kaisertums darstellte, gehörte die Verbreitung und Erhaltung des Glaubens nicht nur zur Herrscherlegitimation, sondern war essentiell für dessen Machterhaltung. Hierfür sah sich Karl durch sein Ziel berechtigt, *dem Volk Gottes den Weg zu bereiten* (Admonitio Generalis; MG Capit. I, 53). „Das letzte Ziel von Karls Kulturpolitik war so nichts anderes als das letzte Ziel seiner Herrschaft überhaupt“ (Fleckenstein 1952, 26).

Zur Organisation seines Staates ließ Karl in gewissen Abständen verschiedene Regelwerke abfassen, die als *Kapitulare* überliefert sind: *epistola de litteris colendis* (780-88), *admonitio generalis* (789), *capitulare missorum* (802), *capitulare a sacerdotum proposita* (802?), *capitula de examinandis ecclesiasticis* (802?). Neben allgemeinen Vorschriften hatten sie die Pflege religiöser Riten, von Katechese und Homilie, zum Inhalt. Dem Volk sollten das Glaubensbekenntnis, das Vaterunser, der Sinn von Taufe und Beichte in Wortlaut und Bedeutung beigebracht werden (vgl. Fleckenstein 1952, 45).

Aus diesem Grund galt die standesbedingte Zweisprachigkeit der klerikalen *missi* als eine ihrer wichtigsten Qualitäten. Die Schwierigkeit ihrer Aufgabe kann kaum überschätzt werden: Während der Austausch zwischen den Schulen dank der Homogenität von Ideologie und Sprache ein Netz weltferner romanisierter Inseln geschaffen hatte, mussten die *missi* die theoretisch geplante Translation in die Praxis umsetzen und das, was in Jahrhunderten gewachsen war und nun in Form römisch katholischer Ideen vorlag, an Menschen vermitteln, denen traditionell nicht nur diese Ideen, sondern auch jeder Begriff davon fremd war.

Es ist nahe liegend, dass die ‚Sondersorten des Dolmetschens‘ und ‚vom Blatt Übersetzens‘ durch die *missi dominici* als eine der frühesten ahd. Übersetzungsformen gelten können (vgl. Vermeer 1992, 94). In nächster Stufe folgten die verschriftlichten Taufgelöbnisse, die als erste religiöse Gebrauchstexte vorliegen. Eine fränkische Version muss es bereits vor 785 gegeben haben, die dann einem AS Taufgelöbnis als Vorbild diente. Die aus translatorischer Sicht mit interessantester Passage ist jene, in der der Täufling ‚Satan, seinen Werken und seinem Prunk‘ abschwören soll (vgl. Vermeer 1992, 133):

- (2) Abrenuntias Satanae et omnibus operibus ejus et omnibus pompis ejus?
end ec forsacho allum diobeles uuercum and uuordum, Thunaer ende Uuôden ende Saxnôte ende allum thê m unholdum thê ira genôtas sint .
 (Braune/Helm 1952, 134).

Da der gewöhnliche Westgermane mit Phrasen wie ‚des Teufels Werke‘ wahrscheinlich nicht viel anfangen konnte, wurde ihm mit der Aufzählung germanischer Gottheiten und der ‚mit ihnen befreundeten Ungeheuern‘ eine konkrete Vorstellung davon geliefert, wovon er eigentlich ablassen sollte. Obgleich es sich also bei dieser AS Version

nicht um eine wörtliche Übersetzung des Satzes aus dem Taufgelöbnis handelt, ist sie – um so mehr – Ausdruck translatorischer Handlung.

Diese Basisarbeit war es, die der Hofschule schließlich die Notwendigkeit echter Übersetzungen vor Augen führte. Es bedurfte der differenzierten Translation lateinisch kodierter römisch-katholischer Inhalte in Versionen, die dem Denken und der Sprache der von germanischer Tradition geprägten Laien gerecht wurde. Die Untertanen sollten die wesentlichen christlichen Gebetsformeln können und verstehen (Aufforderung, das Vaterunser zu lernen, in der *admonitio generalis*; vgl. Fleckenstein 1952, 45). Ursprünglich sollten sie auf Latein und Deutsch gelernt werden, schließlich aber nur noch auf Deutsch. Klosterschulen bekamen die Aufgabe, das Vaterunser und das Credo in die jeweilige Mundart zu übersetzen. Die ältesten überlieferten Versionen stammen aus St. Gallen (~790), kurz darauf folgten Versionen aus Freising und Weissenburg.

Noch wichtiger als für die Liturgie war die sorgfältige Translation für die Doktrin. Die frühesten Versionen religiöser und theologischer Texte liegen in den *Monseer Fragmenten* vor: Sie enthalten neben einem Fragment des Isidortraktats *De fide Catholica ex vetero et novo testamento contra Iudaeos* Teile des *Matthäus-Evangeliums*, eine *Homilie* und eine *Predigt* des AUGUSTINUS. Deutsche Predigten waren bis ins 13. Jh. stets lateinischen Vorlagen nachgestaltet (Vermeer 1992, 139), so auch das Fragment des *Wessobrunner Gebets* (vor 790), das die Weltschöpfung behandelt. Zumindest der zweite Teil ist mit großer Wahrscheinlichkeit die Übersetzung einer lat. Gebetsformel (Vermeer 1992, 167ff.). Auch die Übersetzung von Isidors *Exhortatio ad plebem christianum* (lat. Fassung im *capitulare missorum*; Übersetzung aus Freising bald nach 802) konnte einem Prediger natürlich helfen, vor der Gemeinde seine Gedanken in deutsche Worte zu fassen, indem er auf eine bereits vorhandene Übersetzung zurückgriff.

Die Vermittlung religiöser Inhalte war auch der Skopos, als die literarische Tätigkeit der Karolingerzeit ihren zweiten Höhepunkt erreichte. Ab etwa 822 wurde HRABANUS MAURUS' Klosterschule in *Fulda* zum neuen Bildungszentrum im Frankenreich. Gleichzeitig kam es zu einem Wiederaufblühen der Übersetzungsarbeit. Das bekannteste Produkt dieser Schule dürfte die Übersetzung der Vulgata-basierten lat. Übertragung des *Diatessáron* des Syrsers *Tatian* durch mehrere Mönche in Fulda sein (~830). Die Besonderheit dieser Übersetzung besteht in der Mittellinie zwischen Interlinearversion und freier Übersetzung durch die sowohl um Worttreue wie verständliches Deutsch bemühten Übersetzer (vgl. Eggers 1963 I, 207).

Ab dem Zeitpunkt, als Übersetzungsliteratur gezielt hergestellt und verwendet wurde, um die nicht-klerikalen Teile der Reichsbevölkerung erziehen und damit politisch zu kontrollieren, begann sich der translatorische Wandel auch der gesprochenen Varietäten zu vollziehen. Hierdurch begann also nicht nur die Geschichte der vernakularen Literatursprache. Dadurch, dass auf die Varietäten zentral gesteuert und parallel Einfluss genommen wurde, begann die Entwicklung dessen, was bereits drei

Jahrhunderte später als die ‚Volkssprache‘ Deutsch bezeichnet wurde (vgl. Kartschoke 1990, 31). Da das Wort ‚deutsch‘ ursprünglich Angehörige einer Sprachgemeinschaft denotierte, dienten ab dem 12. Jh. die sich simultan entwickelnden, auf translatorenischen Neuerungen unterschiedlicher Ebenen basierenden und als ‚gemeinsame Sprache‘ verstandenen Varietäten des Ostfrankenreichs sogar als Anhaltspunkt für die Bezeichnung eines ‚deutschen‘ Volkes (*Annolied, Kaiserchronik*; s.o. 3.1) (vgl. auch die Aufsätze in Eggers 1970).

Bibliographie

Quellen

- Boretius, Alfred (Hrsg.) (1891): *Monumenta Germaniae Historica. Capitularia I2*. Hannover.
- Braune, Wilhelm/ Helm, Karl (1952): *Althochdeutsches Lesebuch*. 12. Aufl. Tübingen.
- Colunga, Alberto/ Turrado, Laurenti (Hg.) (1959): *Biblia Vulgata*. Madrid.
- Eggers, Hans (1964): *Der althochdeutsche Isidor. Nach der Pariser Handschrift und den Monseer Fragmenten neu herausgegeben*. Tübingen.
- Gross, Thomas/ Schieffer, Rudolf (Hgg.) (1980): *Hincmarus Remensis. De ordine Palatii*. Hannover.
- Klaeber, Friedrich (Hrsg.) (³1950): *Beowulf and the Fight at Finnsburgh*. Boston.
- Piper, Paul (Hrsg.) (1878): *Otfrieds Evangelienbuch*. 1. Theil: Einleitung und Text. Freiburg i. B.
- Sievers, Eduard (Hrsg.) (²1961): *Tatian. Lateinisch und Altdeutsch mit ausführlichem Glossar*. Paderborn.
- Sievers, Eduard/ Steinmeyer, Elias (Hrsg.) (1879-1922): *Die althochdeutschen Glossen (I-V)*. Berlin.
- Tax, Petrus W. (Hrsg.) (1979): *Notker der Deutsche. Der Psalter, Psalm 1-50*. In: *Die Werke Notkers des Deutschen* 8. Tübingen.

Aufsätze und Monographien

- Betz, Werner (1974): *Lehnwörter und Lehnprägungen im Vor- und Frühdeutschen*. In: Maurer, Friedrich/ Rupp, Heinz (Hrsg.): *Deutsche Wortgeschichte*. Bd. I. Berlin, New York. S. 135-163.
- Eggers, Hans (1963): *Deutsche Sprachgeschichte*. Bde. I - IV. Reinbeck.
- Eggers, Hans (1970) (Hrsg.): *Der Volksname Deutsch*. Darmstadt.
- Fleckenstein, Josef (1952): *Die Bildungsreform Karls des Großen als Verwirklichung der Norma Rectitudinis*. Dissertation. Universität Freiburg im Breisgau. (Druck in der Josefs-Druckerei, Bigge-Ruhr, 1953).
- Fleckenstein, Josef (1989): *Ordnungen und formende Kräfte des Mittelalters*. Göttingen.
- Frings, Theodor (²1966): *Germania Romana*. Halle.
- Green, Dennis Howard (1998): *Language and History in the Early Germanic World*. Cambridge.
- Haug, Walter (1983): *Schriftlichkeit und Reflexion. Zur Entstehung und Entwicklung eines deutschsprachigen Schrifttums im Mittelalter*. In: Assmann, Aleida/ Assmann, Jan/ Hardmei-

- er, Christof (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Dokumentation I. München. S. 141-147.
- Kartschoke, Dieter (1990): Geschichte der Literatur im frühen Mittelalter. München.
- Kluge, Friedrich (²³1995): Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin, New York.
- Renn, Joachim et al. (Hrsg.) (2002): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt/Main u.a.
- Sonderegger, Stefan (1985): *Latein und Althochdeutsch. Grundsätzliche Überlegungen zu ihrem Verhältnis*. In: Festschrift für Hans Häfele. Sigmaringen. S. 59-72.
- Staab, Franz (1990a) (Hrsg.): Die Pfalz, Probleme einer Begriffsgeschichte vom Kaiserpalast auf dem Palatin bis zum heutigen Regierungsbezirk. Speyer.
- Staab, Franz (1990b): *Palatium in der Merowingerzeit. Tradition und Entwicklung*. In: Staab, Franz (Hrsg.): Die Pfalz, Probleme einer Begriffsgeschichte vom Kaiserpalast auf dem Palatin bis zum heutigen Regierungsbezirk. Speyer. S. 49-69.
- Vermeer, Hans (1992): Skizzen zu einer Geschichte der Translation. BII. Altenglisch, Altsächsisch, Alt- und Frühmittelhochdeutsch. Frankfurt.
- Vermeer, Hans J. (1996): Die Welt, in der wir übersetzen: drei translatologische Überlegungen zu Realität, Vergleich und Prozess. Heidelberg.
- Zotz, Thomas (1990): *Palatium publicum, nostrum, regium. Bemerkungen zur Königspfalz in der Karolingerzeit*. In: Staab, Franz (Hrsg.): Die Pfalz, Probleme einer Begriffsgeschichte vom Kaiserpalast auf dem Palatin bis zum heutigen Regierungsbezirk. Speyer. S. 71-101.

Realien in der interkulturellen Linguistik und Übersetzungswissenschaft (anhand der Übersetzung einer Erzählung von Th. Mann)

1. Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag greift ein Thema auf, das in den Bereich der sich zu etablieren suchenden *interkulturellen Linguistik* (vgl. Hermanns 2003, Melika 2004) fällt und demzufolge zahlreiche Berührungspunkte mit der Übersetzungswissenschaft hat, konkret geht es um Realien in multiethnischen und -lingualen Räumen und deren Übersetzung/Übersetzbarkeit. Die Bezeichnung *interkulturelle Linguistik* bezieht sich nicht auf eine neue Disziplin, sondern auf die Betrachtung der Forschungsobjekte aus einer neuen Perspektive. Dann handelt es sich um interkulturelle Linguistik, „wenn sie bei Bestimmung und Beschreibung ihres Gegenstandes Sprache a) auf die Kulturgebundenheit von Sprachen, b) auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachkulturen achtet“ (Hermanns 2003, 363f.). Die Übersetzungswissenschaft beschäftigt sich mit der Erzeugung eines dem Ausgangssprachlichen (AS) Text sowohl auf der Makro- als auch Mikroebene äquivalenten Zielsprachlichen (ZS) Textes. Da zwischen Ausgangssprache (AS) und Zielsprache (ZS) unterschiedliche Grade der Übersetzbarkeit des sprachlichen Materials und infolgedessen unterschiedliche Entsprechungstypen (vgl. u.a. Koller ⁴1992, 228ff.; s. auch 5.) existieren, steht der Übersetzer bei der Übertragung der einzelnen Textteile, d.h. bei der Arbeit auf der Mikroebene, vor Herausforderungen vielfältigster Art. Dabei wird auch seine Entscheidung für eine sprachliche Formulierung – wie die des Verfassers des AS-Textes – mehrfach determiniert, einerseits durch die sprachlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sprachsystems und andererseits durch Außersprachliches, wie die zeitliche und räumliche Einbettung des Textes, das enzyklopädische Wissen des Textproduzenten, das vorausgesetzte enzyklopädische Wissen beim Rezipienten, Erfahrungswerte, Biographisches des Autors usw. Besonders dort, wo Sprachliches und Außersprachliches der AS und ZS Abweichungen, was u.a. bei Realien der Fall ist, aufweisen, hat der Übersetzer sich für Strategien zu entscheiden, wie er dies in „seinem“ Text umsetzt, ohne dabei die Charakteristika des AS-Textes zu verletzen.

Anhand der Übersetzung einer Novelle von Thomas Mann soll im Folgenden der Frage nach dem Verhältnis von interkultureller Linguistik und Übersetzungswissenschaft nachgegangen werden.

2. Der Blickwinkel der interkulturellen Linguistik

Der Begriff *Kultur* ist für interkulturelle Forschungen weit zu fassen. So besteht nach Hermanns (2003, 364) *Kultur* „in vielen Tausenden von Einzelheiten, nämlich all den Einzelfähigkeiten und Gewohnheiten des Handelns und Denkens, die im Laufe einer kulturellen Sozialisation erworben werden“. Sie wird nur dann vollständig beschrieben, wenn man *Institutionen und Systeme* (des Rechts, der Verwaltung, des Erziehungs- und Bildungswesens), *Religionen, Ideologien, Wissenschaften, Technologien, Artefakte* und *Umwelt* mit einbezieht. Diese Kultur wird von kleineren oder größeren Gemeinschaften von Menschen gelebt. An diese Gemeinschaft ist der Sprachbegriff zu knüpfen. Einerseits wird all das, was Kultur ausmacht, durch die Sprache praktiziert und überliefert, andererseits prägt die Sprache die Kultur mit (vgl. Hermanns 2003, 363). Dementsprechend können die Begriffe *Kultur* und *Sprache* enger (z.B. Kultur und Sprache einer Familie) oder weiter (z.B. Kultur und Sprache einer Region) gefasst werden. Forschungen unter Aspekten einer interkulturellen Linguistik sollten sich dabei auf „nicht mehr als jeweils *zwei* Kulturen und *zwei* Sprachen“ konzentrieren (vgl. Hermanns 2003, 372; Hervorhebungen im Original).

Als wichtigste linguistische Subdisziplinen der interkulturellen Linguistik bezeichnet Hermanns die Semiotik (Kulturspezifisches verdeutlichende Zeichen wie Körpersprache, Gestik/Alltagsrituale, Blickverhalten, Körperkontakt/Distanzverhalten, Stimme und Sprechweise, Stigmata, Privilegiertheitszeichen), Semantik (kulturspezifische Bezeichnungen für materielle Gegenstände, Handlungen, Institutionen, Ideologeme (z.B. Volksweisheiten), kulturelle Schlüsselwörter und Erscheinungen im Bereich der linguistischen Anthropologie (z.B. sprachliche Klassifizierung der Menschen nach Alter, Nationalität)) und Pragmatik (Textsorten, Sprechakte, kommunikative Gattungen, Interaktionstypen, kommunikative Stile, Höflichkeit als eine der kommunikativen Tugenden).

3. Zur Realien-Problematik

Kulturspezifisches findet seinen Ausdruck u.a. in an die Sprach- und Kulturgemeinschaft gebundenem Brauchtum, in spezifischen gesellschaftlich-politischen Einrichtungen und Errungenschaften, in charakteristischen Denkweisen und -welten usw., all dies wird mit dem Begriff *Realien* erfasst. Der Terminus *Realien* bezieht sich neben Naturgegebenem auf alles Gegenständliche und Nichtgegenständliche, das von Menschen erdacht und erschaffen worden ist, sozusagen Teil des Gedächtnisses der Menschheit ist. Aufgrund der Fachliteratur (Klaudy 1999; Tellingner 1999, 2003;

Melika 2004) lässt sich folgende Unterteilung der Realien vornehmen (als offene Liste mit Überlappungen zu betrachten):

- I. geographische/naturgegebene Realien: (1) geographische Gebilde; (2) von Menschenhand geschaffene geographische Objekte; (3) Naturrealien (für einen begrenzten Raum typische Pflanzen- und Tierarten);
- II. soziokulturelle Realien: (1) Realien des Alltagslebens: Familienverband, Namen, Beinamen, Umgangsformen, Speisen, Getränke, Mahlzeiten, Haushalt, Hausrat, Kleidung, Aussehen, Wohnraum, Mobiliar, Verkehrsmittel, Rituale; (2) berufliche Tätigkeiten: Berufe, Arbeitsgerät, Arbeitsorganisation; (3) Kunst, Kultur und Sport: Literatur, Theater, Kino, Musik, Tänze, Vernissagen, Denkmäler, Festspiele und Festivals, Brauchtum, Rituale, Spiele, Akteure in diesen Bereichen; (4) zivilisatorische Realien (von Menschen geschaffene Markenprodukte, wie *Coca-Cola*, *Jeans*, *Hamburger*, *Red Bull*...); (5) Maßeinheiten, Währung;
- III. gesellschaftlich-politische Realien: (1) Verwaltung, staatliche Einrichtungen: Justiz, Gesundheitswesen, Schule, Institutionen, Ortschaften; (2) politisches Leben: gesellschaftliche Bewegungen und Akteure, gesellschaftliche Organisationen und Akteure, Titel, Ränge, Klassen/Kasten, politische Symbole/Lösungen; (3) Militär: Einheiten, Uniformen, Ausrüstung, militärische Ränge, militärische Ereignisse, Rituale;
- IV. Denkwelten-Realien: (1) Realien fiktiver Welten, wie Märchenfiguren; (2) Vorstellungen über andere Sprach- und Kulturgemeinschaften: Ethnonyme, Beinamen;
- V. linguale Realien (z.B. Phraseologismen, Kollokationen, Wortbildung...).

Neben Realien, die globaler Natur sind, gibt es auch solche, die lediglich zum kulturellen Erbe einer bestimmten Ethnie, sog. Ethnorealien, gehören. Letztere umfassen somit Gegenständliches bzw. Nichtgegenständliches, das von und durch eine bestimmte Sprach- und Kulturgemeinschaft geprägt ist und sich auf in der Natur, im gesellschaftlichen und politischen Leben eben dieser Sprach- und Kulturgemeinschaft Vorkommendes bezieht. Ethnorealien weisen einen unterschiedlichen Verbreitungsgebrauch auf. Für diesen „Kulturnachlass der Volksgruppe“ schlägt Melika (2004) den Terminus *Ethnologismus* vor, den ich aber weiter fasse, wenn ich ihn als Oberbegriff für Bezeichnendes, das für Realien von **einer** Sprach- und Kulturgemeinschaft geschaffen wurde, verstehe.¹ Dabei ist zwischen lokalen, regionalen und/oder überregionalen Ethnologismen zu differenzieren. Aufgrund der „interkulturellen Wechselwirkung können Ethnorealien zu ‚globalen‘ Ethnorealien werden, z.B. *Pizza*, *Whisky*, *Karate*, *Rumba*, *Cowboy*, *Sombrero* usw.“ (Melika 2004,

¹ Melika (2004, 143) sieht ihn in Relation zwischen Ethnorealie als dem Bezeichneten und Ethnologismus als dem Bezeichnenden.

145). Ferner gilt zu beachten, dass – z.B. in Grenzregionen – Realien vorhanden sind, für die die betroffene Ethnie jeweils ihren eigenen Ethnologismus geschaffen hat, z.B. zwei- bzw. mehrsprachige Bezeichnungen für Ortschaften (vgl. *Bratislava*: slk. bis 1919 *Prešporok/Prešporek*, tschechisch bis 1919 *Prešpurk*, dt. *Pressburg*, ung. *Pozsony*, kroatisch *Požun*, griechisch im Mittelalter *Istropolis*, slk. umgangssprachlich (umg.) – u.U. leicht abwertend – abgekürzt *Blava*, s. <http://de.wikipedia.org/wiki/Pressburg>; ung. *Szombathely*, lat. *Savaria*, dt. *Steinamanger*).

4. Ethnologismen in plurinationalen Sprachen

Wenn man davon ausgeht, dass das Deutsche eine plurinationale/plurizentrische Sprache ist (vgl. Ammon 1995, 1999), so sind die Ethnologismen hinsichtlich der nationalen Varietäten des Deutschen aufgrund der Besonderheiten der einzelnen Sprachformen zu unterteilen in *Austriazismen* (nationale Varianten Österreichs), *Helvetismen* (nationale Varianten der Schweiz) und *Teutonismen* (nationale Varianten Deutschlands)², z.B. *der Mülleimer / das Abitur / einen Kloß im Hals haben* (Deutschland) : *der Mistkübel / die Matura / einen Knödel im Hals haben* (Österreich) : *der Kehrriechtkübel / die Matur/a / einen Klumpen im Hals haben* (Schweiz). Selbst diese können lokal, regional und/oder überregional verbreitet sein, wodurch es zu verschiedenen Überlappungen kommt, z.B. *das Speiseeis* (Deutschland/Österreich) : *die Glace* (Schweiz); *die Aprikose* (Deutschland/Schweiz) : *die Marille* (Österreich); *die Apfelsine* (Deutschland) : *die Orange* (Österreich/Schweiz); *etwas unter den Teppich kehren / den Tisch abräumen / seine Siebensachen/sieben Sachen packen* (Deutschland) : *etwas unter den Teppich wischen / abtischen / seine sieben Zwetschken packen* (Österreich/Schweiz) (Beispiele vgl. Ammon 1995, 1999). Dementsprechend ließen sich weitere Subklassifizierungen vornehmen. Allerdings stehen Forschungen, die Aufschluss über tatsächliche Subkategorien bringen, noch aus.³

Aber selbst die nationalen Varianten sind in ihrem Verbreitungsgebrauch uneinheitlich, so dass der Begriff *Teutonismus* eher als Oberbegriff zu betrachten ist, der u.a. weiter in regional gebrauchte unterteilt werden kann, für die ich den Begriff *Regio-Teutonismen* vorschlage (z.B. norddeutsche Regio-Teutonismen).

5. Ethnorealien/Ethnologismen und Übersetzung

Realien können nach Klaudy (1999, 13) im AS-Text folgende Funktionen erfüllen: eine **dramaturgische** Funktion (Realien der AS spielen eine wichtige Rolle bei der gesellschaftlichen Positionierung der Figuren, dem Aufbau des Werkes und der Ent-

² Zur Diskussion dieser Begriffe s. Ammon (1999).

³ Erste Schritte dazu regte Ammon in Form eines geplanten Wörterbuchs an, das „sämtliche nationalen und regionalen standarddeutschen Varianten enthalten [soll] und nur diese“ (Ammon 1999, 391).

wicklung der Handlung), eine **Atmosphäre schaffende** Funktion (je unbekannter die Realien dem Rezipienten der ZS sind, desto mehr sind sie geeignet, sog. „lokales Kolorit“ zu schaffen), eine **wissenvermittelnde** Funktion (Realien dienen der Wissensvermittlung über Alltagsleben, Brauchtum sowie Gebrauchsgegenstände der AS-Sprach- und Kulturgemeinschaft) sowie eine **kulturvermittelnde** Funktion (Realienkenntnis vermittelt zwischen den Sprach- und Kulturgemeinschaften der AS und ZS, wodurch kommunikative Missverständnisse bei der Berührung der Kulturen verringert werden können).

Da es im Fall von Ethnorealien in der ZS keine Äquivalente gibt, kann hier der Mangel an Hintergrundwissen durch verschiedene Strategien behoben werden. Zur Anwendung kommen nach Koller (⁴1992, 232ff.) folgende Übersetzungsverfahren: Der Übersetzer kann den AS-Ausdruck (1) als Zitatwort oder als Lehnwort, d.h. als vollständige oder teilweise Anpassung an das Sprachsystem der ZS, übernehmen; (2) als Lehnübersetzung aufscheinen lassen; (3) durch einen in der ZS mit ähnlicher Bedeutung vorhandenen Ausdruck wiedergeben; (4) in der ZS in Form einer Umschreibung, Erläuterung oder Definition, d.h. als Explikation oder definitorische Umschreibung, explizit machen (Klaudy (1999) spricht in diesem Zusammenhang von der *pragmatischen Explizitation*⁴); (5) durch einen ZS-Ausdruck, dessen Funktion oder Stellenwert dem des AS-Ausdrucks vergleichbar ist, ersetzen (Adaptation).

6. Analyse des literarischen Textes

Untersucht wurde die Übersetzung der Novelle *Tonio Kröger* (= TK) von Thomas Mann, die von dem hervorragenden Übersetzer Viktor Lányi ins Ungarische übertragen wurde. Die Novelle ist reich an Realien. Zur Illustration seien hier nur einige mit den vom Übersetzer gewählten Äquivalenten angeführt (aus Platzgründen verzichte ich auf obige Subkategorisierung):

- I. geographische/naturgegebene Realien: *senkrechte Kreidefelsen* (S. 148) – *meredek sziklák* (S. 173) = Hier lässt Lányi in der Übersetzung das für den Ostseeraum typische Gestein *Kreide* weg und verwendet lediglich den Oberbegriff *szikla* [Felsen]. Da es sich bei *Kreide* um eine Art *Kalkstein* [ung. *mész*kő] handelt, hätte der Übersetzer meiner Meinung nach mit dem Ausdruck *mészköszikla* [Kalksteinfelsen] besser dieses geographische Gebilde beschrieben.
- Mühlenstraße* (S. 22) – *Mühlenstrasse* (S. 23); *Mühlenwall und Holstenwall* / *Wallanlage* (S. 118) – *Malomsánc és Holsten-sánc* / *sáncépítmények* (S. 119) vs. *Wallanlagen* (S. 32) – *sánc-sétány* (S. 33) = Bei den hervorgehobenen

⁴Explizitation bezieht sich auf Übersetzungsstrategien, bei denen der Übersetzer offensichtlicher, mehr verdeutlichend und gegebenenfalls mit mehr sprachlichem Material Erscheinungen im ZS-Text versprachlicht, als es dies der Autor des AS-Textes getan hat.

Ethnologismen wird das Bestreben des Übersetzers deutlich, einerseits durch die Verwendung der ungarischen Entsprechung den Realien die Fremdheit zu nehmen (vgl. Mühle – malom, Wall – sánc, Mühlenwall – *Malomsánc*), andererseits aber Lokalkolorit zu bewahren, indem sie nur hinsichtlich ihrer Schreibweise und Grammatik der ungarischen Sprache anpasst werden (Mühlenstraße – Mühlenstrasse). Allerdings zeigt sich u.a. bei der Bezeichnung *Wallanlage* eine Uneinheitlichkeit, wenn dieselbe Gegebenheit einmal mit *sáncépítmények* [etwa: Bauwerk] einmal mit *sánc-sétány* [etwa: Promenade, Weg] übersetzt wird;

- II. soziokulturelle Realien: *ihre Hände, mit dünnen Halbhandschuhen bekleidet* (S. 180) – *báli kesztyűs keze* (S. 181) = Für die *dünnen Halbhandschuhe* gibt es im Ungarischen keine Entsprechung, so dass Lányi die referentielle Bedeutung *báli kesztyű* [etwa: Festhandschuhe] wiedergibt. *Man tanzte Quadrille*. (S. 182) – *Francia négyes!* (S. 183) = Diese Textstelle demonstriert sehr anschaulich, wie mit Satzzeichen vortrefflich Konnotationen vermittelt werden können. All den Beschämungen, denen Tonio als Heranwachsender bei diesem Tanz ausgesetzt war, wird in dieser Passage (ihm) in Erinnerung gerufen. Die damit verbundenen Bekümmernisse und seine Bestürztheit in dem Augenblick, als die ersten Takte zum Tanz ertönen, werden im Ungarischen eindrucksvoll einzig durch die Bezeichnung des Tanzes versehen mit einem Ausrufezeichen zum Ausdruck gebracht;
- III. gesellschaftlich-politische Realien: *Münchener Polizei* (S. 132) – *müncheni rendőrség* (S. 133), *Volksbibliothek* (S. 122) – *népkönyvtár* (S. 123);
- IV. Denkwelten-Realien: *Wir sind doch keine Zigeuner im grünen Wagen, sondern anständige Leute, Konsul Krögers, die Familie der Kröger...* (S. 18) – *Elvégre nem vagyunk **ekhós szekéren kóborló cigányok**, hanem tisztességes emberek, Kröger konzulék, a Krögerek nemzetsége...* (S. 19); [...] *obgleich er doch kein Zigeuner im grünen Wagen war* [...] (S. 30) – [...] *pedig hát, ő nem **sátoros cigányok*** [...] (S. 31); [...] *von Geburt kein Zigeuner im grünen Wagen* [...] (S. 134) – [...] *nem **ekhós szekéren járó cigánynéptől** származik* [...] (S. 135) = Dieses Leitmotiv, keine „Zigeuner im grünen Wagen“ zu sein, durchzieht die gesamte Novelle. Dadurch, dass Mann die Metapher immer wieder fast wortwörtlich aufgreift, erfährt sie eine textkonstitutive und zugleich augmentative Funktion. Im Ungarischen geht dies durch die voneinander abweichenden Formulierungen (vgl. *ekhós szekéren kóborló cigányok* = herumziehende Zigeuner im Planwagen, *sátoros cigányok* = Zigeuner im Zelt, *ekhós szekéren járó cigánynép* = Zigeunervolk im Planwagen) verloren;
- V. linguale Realien: [sie – die Amerikaner, P.Sz.] *hatten lange, unbewegte Gesichter* (S. 154) – *merev, hosszú arcuk volt* (S. 155); [die Amerikaner] *machten lange Gesichter* (S. 162) – [az amerikaiak] *savanyú képet vágta hozzá* (S. 163) = Hier kommt es zu einem Wortspiel, das Mann bereits bei der Einführung der

Amerikaner vorbereitet, vgl. *lange, unbewegte Gesichter* und *machten lange Gesichter*. Hier erfüllt der Phraseologismus ebenfalls eine textkonstitutive Funktion. Konstituenten des Phraseologismus bereiten diesen kataphorisch vor. Dadurch kommt es an der entsprechenden Textstelle mit dem Phraseologismus zur Literalisierung, d.h. beide Lesarten, die wortwörtliche und die phraseologische, werden aktualisiert. Im Ungarischen kann Lányi nur die funktionale phraseologische Entsprechung *savanyú képet vág* [schnitt/machte ein saures Gesicht/eine saure Miene] verwenden, so dass er, weil keine Konstituente des ungarischen Phraseologismus anaphorisch-kataphorisch verwendet werden kann, eindimensional bleibt.

Im Weiteren möchte ich mich auf die Übersetzung von ausgewählten Realien und Ethnorealien konzentrieren, die innerhalb der interkulturellen Linguistik in den Bereichen der Semiotik und Semantik anzusiedeln sind.

6.1. Zeichen verdeutlichen Kulturspezifisches

Um den vorgegebenen Rahmen nicht zu sprengen, beschränke ich mich hier auf sprachliche Zeichen, die menschliches Verhalten (am Beispiel von Tonios Mutter) bzw. die soziale Herkunft signalisieren.

Tonios Mutter wird beschrieben als Person von „heitere[r] Gleichgültigkeit“ (S. 16), „von bestimmt exotischem Blut, schön, sinnlich, naiv, zugleich fahrlässig und leidenschaftlich und von einer impulsiven Liederlichkeit“ (S. 191f.). Als mit dem Tod des Vaters das „große Kröger'sche Haus [...] mitsamt seiner würdigen Geschichte zum Verkaufe“ stand, zerbricht auch die Familie:

„Tonio's Mutter jedoch, seine schöne, feurige Mutter die so schön den Flügel und die Mandoline spielte und der alles ganz einerlei war, vermählte sich **nach Jahresfrist** aufs neue, und zwar mit einem Musiker, einem Virtuosen mit italienischem Namen, dem sie **in blaue Fernen folgte**.“ (S. 56, 58)

„Tonio édesanyja azonban, az ő szép és tüzes anyja, aki oly csodálatosan játszott zongorán és mandolinon, és akinek minden mindegy volt, **a gyászév leteltével** újból férjhez ment, mégpedig egy muzsikushoz, egy olasz nevű virtuózhoz, és **element vele világgá**.“ (S. 57, 59)

Hier ist die Formulierung *nach Jahresfrist* von Interesse. Da es auch im Deutschen den Begriff *Trauerjahr* gibt, der sich auf die gesellschaftlich akzeptierte (und erwartete) Zeit der Aufarbeitung des durch den Tod eines nahen Angehörigen verursachten schmerzlichen Verlustes bezieht, lässt dieser Ausdruck den Leser stutzen. Durch die Verwendung des ökonomisch und juristisch ausgerichteten Ausdrucks *Jahresfrist* signalisiert Mann einerseits die Einhaltung eines gesellschaftlich „reglementierten“ Rituals, andererseits aber auch den Bezug der Figur zu diesem Ritual. Es sind damit keine echten Empfindungen verknüpft (die Novelle versinnbildlicht ja zugleich, dass nur der, der tiefer Empfindungen fähig ist, wahrhaft leidet). Die Konstituente *Frist* lässt dieses Jahr als notwendiges Übel, auf dessen Ende ungeduldig gewartet wird,

erscheinen, so dass die erneute Heirat einen ganz „natürlichen“ Schlusstrich unter dieses Kapitel im Leben der Frau setzt. Sie verlässt ein streng geordnetes Leben, um einem Künstler in blaue Fernen, also ins Ungewisse, zu folgen.

Die ungarische Übersetzung *a gyászév leteltével* [nach Ablauf des Trauerjahres] ist an sich neutral, so dass in erster Linie der Kontext auf dieses eigentlich nicht standesgemäße Verhalten verweist. In der ungarischen Übersetzung bekommt die Frau auch ein Moment der Aktivität, die der AS-Text nicht enthält, wenn es heißt *element vele világgá* [zog/ging mit ihm in die (weite) Welt]. Das deutsche Verb *folgen*, d.h., sich hinter etwas/jemanden bewegen, „sich jemandem anschließen“, unterstreicht eher ihre „heitere Gleichgültigkeit“: Erst „bewegte“ sie sich hinter dem Kaufmann Kröger her, dann hinter dem Virtuosen italienischen Namens.

Das nicht standesgemäße Verhalten passt letztlich zu dieser Frau, ist sie doch in den Kreisen, zu denen die Krögers gehören, auch keine Standesgemäße, der Konsul Kröger hatte sie nämlich „von ganz unten auf der Landkarte heraufgeholt“ (S. 16).

Das hohe gesellschaftliche Ansehen, das diese Familie genießt, wird zu Beginn der Novelle, als Tonio und Hans Hansen gemeinsam nach Hause gehen, an verschiedenen Passagen, die zugleich Kulturspezifisches für eine bestimmte Schicht vermitteln, verdeutlicht:

„Hans und Tonio hatten Zeit nach der Schule spazierenzugehen, weil sie beide **Häusern angehörten**, in denen **erst um vier Uhr zu Mittag gegessen wurde**.“ (S. 8)

„Hans és Tonio ráérték iskola után sétálni, mivel mindketten **olyan házból valók voltak**, ahol **csak négy óra körül volt az ebéd**.“ (S. 9)

„Beständig mußten die Freunde, der vielen Bekannten wegen, die Mützen herunternehmen, ja von manchen Leuten wurden **die Vierzehnjährigen** zuerst begrüßt.“ (S. 8)

„A két jó barát annyi ismerőssel találkozott, hogy folytonosan le-le kellett emelni a sípkájukat, sőt nem egy felnött ember előre köszönt **a tizennégy éves fiataluraknak**.“ (S. 9)

Das Nomen *Haus/ház* gehört zu den globalen Realien. Sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen vermittelt die Verwendung des Nomens *Haus/ház* die Zugehörigkeit zu einer äußerst vornehmen Schicht, die – im Gegensatz zu anderen Familien – erst am Spätnachmittag das Mittagessen einnahm. In der anderen Textpassage geht es um Höflichkeits- und Grußrituale. In unserem Kulturraum verlangt das Gebot der Höflichkeit, dass junge Leute ältere zuerst grüßen, wobei Jungen ihre Kopfbedeckung abnehmen mussten (was aus heutiger Sicht auch als Beispiel für den Wandel des Respektverhaltens von Kindern gegenüber Erwachsenen dienen kann). Bedingt durch die hohen Ämter der Väter, passiert es nun, dass Personen unterer Schichten zum Zeichen ihrer Ehrerbietung sie, die beiden Jungen/„Freunde“ (in der ungarischen Übersetzung wendet Lányi eine Explikation an, indem er den ZS-Ausdruck *barát* [Freund(e)] mit dem Zusatz *jó* [gut] ergänzt), zuerst grüßen. Indem Mann Hans und Tonio lediglich als Vierzehnjährige bezeichnet, gibt er ihnen noch eine Art Naivität: Sie haben die Rolle, in die sie ihre gesellschaftliche Position drängt/drängen wird,

noch nicht völlig übernommen. Der Übersetzer dagegen fühlt sich zu einer Explikation genötigt: Er verdeutlicht diese Situation durch eine lexikalische Aufwertung der Bezeichnung für die beiden Jungen, er bezeichnet sie als *a tizenmégy éves fiatalurak* [die vierzehnjährigen **jungen Herren**].

Zu den vielen Herausforderungen für den Übersetzer gehört auch das Übertragen von Aussprache, Wortschatz und Grammatik von Sprechweisen, die die regionale und soziale Zugehörigkeit einer Figur erkennen lassen. Hier sei auf die Sprechweise des jungen Mannes, den Tonio auf seiner Überfahrt nach Dänemark kennen lernt, verwiesen. Um ihn als Hamburger zu kennzeichnen, setzt Mann für diesen Raum charakteristische Merkmale der Aussprache von bestimmten Konsonanten ein: Er spricht ein weiches „d“ statt „t“ bzw. weiches „b“ statt „p“ in Wörtern wie *Sderne*, *sdehen*, *versdehen* (S. 142), *sdürmisch* bzw. *Sbaß* (S. 144). Der Übersetzer löst dieses Problem, indem auch er diesen Konsonantenwechsel weich/hart vornimmt („s“ für „cs“), z.B. *sak* statt *csak*, *sillognak* statt *csillognak*. An und für sich ist diese Lösung als gelungen zu betrachten, denn sie bringt eine abweichende Sprechweise zum Ausdruck. Da der Rezipient des ZS-Textes mit deutschen Sprechweisen kaum/wenig vertraut sein dürfte, wird er die vom Übersetzer vorgenommene Substitution jedoch nicht als für einen bestimmten Raum typische Sprechweise empfinden, sondern sie eher einer niederen Stilschicht zuordnen. Diese Auslegung war wahrscheinlich nicht in Sinne Manns, der diesen jungen Mann als Kaufmann ausweist, also der Berufsgruppe angehörig, zu der auch Tonios „sorgfältig gekleideter“, zur Wehmut neigender, strenger, sich seines Standes bewusster Vater, dessen Poesie sich auf „eine Feldblume im Knopfloch“ beschränkt, gehörte. Im Gegensatz zu Tonios Vater hat er eine „poetische Ader“: Er „hat keine Literatur im Leibe! dachte Tonio Kröger“ (S. 142) und „[s]icherlich schreibt er Verse, dachte Tonio Kröger, tief ehrlich empfundene Kaufmannsverse...“ (S. 144). Durch die Sprechweise grenzt Mann ihn einerseits von dem Kaufmann und Konsul Kröger und andererseits von dem Künstlertum Tonio Krögers ab.

Trennendes, Unverstandensein signalisiert Mann an einer anderen Textstelle über Vokale:

„Er genoß seinen Frieden, horchte auf die dänischen Kehllaute, die **hellen und trüben Vokale**, in denen der **Fischhändler** und die Wirtin zuweilen konversierten [...]“ (S. 154, 156)

„[...] élvezte a nyugalmat, fűelt a dán torokhangokra, a **világos és sötét magánhangzókra**, amikor a **halkereskedő** néha a tulajdonosnővel diskurált [...]“ (S. 155, 157)

Diese linguale Realie ist zugleich metasprachlicher Natur. Im Deutschen werden Vokale u.a. in helle und dunkle klassifiziert. Statt von hellen und dunklen Vokalen (so heißt es in der Übersetzung) spricht Mann von *hellen und trüben* Vokalen. Durch die Konstituente *Fisch* im folgenden Teil des Satzes, assoziiert der AS-Textrezipient die Redewendung *im Trüben fischen*, d.h. ‚aus einer unklaren Situation Nutzen ziehen‘ (was Bezug auf den Umstand nimmt, dass Tonio zwar der dänischen Sprache nicht mächtig ist, sich aber nichtsdestotrotz wohl fühlt), für die es im Ungarischen

in (a) *zavarosban halászik* eine 1:1-Entsprechung gibt, die aber von Rezipienten ungarischer Muttersprache hier nicht angeknüpft wird/werden kann, weil die für die deutsche Grammatik gängige Kategorie *dunkle* [sötét] Vokale in der ungarischen Grammatikschreibung nicht üblich ist. Im Ungarischen wird u.a. zwischen *magas* [hohen] und *mély* [tiefen] Vokalen unterschieden. Da in der Übersetzung eine für die ungarische Grammatik atypische Klassifizierung der Vokale gebracht wird, ist implizit ein Bezug auf Verschwommenes/Trübes vorhanden.

6.2. Kulturspezifische Bezeichnungen für Materielles und Nicht-Materielles

Auch hier seien aus Platzgründen nur einige ausgewählte Beispiele angeführt. Die Novelle nimmt ihren Ausgangspunkt in Norddeutschland. Der norddeutsche Raum ist eng mit der Seefahrt verbunden, so dass hier auch u.a. damit in Verbindung stehende Realien angeführt werden könnten. So heißt es an einer Stelle „[...] und die Köchin **folgte** mit einer Ladung Plumcake in ihrem **Kielwasser**“ (S.48). *Kiel* stammt aus der niederdeutschen Seemannsprache und ist die Bezeichnung für ‚Grundbalken an Wasserfahrzeugen‘; *Kielwasser* hat sich im 18. Jahrhundert herausgebildet und bedeutet ‚Wasserspur hinter einem fahrenden Schiff‘ (Duden 7, 341). Das Idiom *Kielwasser* wurde Bestandteil der Wendung *jemandem in seinem Kielwasser folgen*. In der Übersetzung wurde der Ausdruck generalisiert, so dass es dort lediglich heißt „[...] és a szakácsnő egy rakomány édes mártásban áztatott piskótával **követte nyomon**“ (S. 49). *Követte nyomon* bedeutet wortwörtlich *folgte der Spur*. Die Strategie des Übersetzers war hier angemessen, kulturspezifische Anspielungen allerdings (und zwar der Verweis auf den Schiffsverkehr, der durch *Ladung* (ung. *rakomány*) verstärkt wird) gehen eindeutig verloren.

Ein weiterer niederdeutscher Ausdruck ist die Bezeichnung *Spind*, z.B. „[...] füllte Bord und **Spind** mit dem, was er mit sich führte“, in der ungarischen Übersetzung steht für *Spind* *fiók*, was so viel wie ‚(Schub-)Lade, Kasten, Fach‘ bedeutet. Das niederdeutsche Wort *Spind* bedeutet ‚Kleider-, Vorratsschrank‘ und fand über die Soldatensprache Verbreitung (vgl. Duden 7, 691). Wenn man bedenkt, dass in Altbayern, Österreich und in der Schweiz der Ausdruck *Kasten* für Schrank verwendet wird, könnte man mit der Substitution des Übersetzers zufrieden sein. Andererseits geht aber gerade dadurch die regionale Einbettung des literarischen Textes verloren. Natürlicherweise kann der Übersetzer den Text nicht mit Regio-Teutonismen überlasten und wählt als Strategie deren Generalisierung.

Eine Herausforderung anderer Art sind Realien, die Aussehen bzw. Bekleidung betreffen, wie z.B. *Matrosenmütze* (S. 164), die in *matrózsapka* ihre wortwörtliche Entsprechung hat, anders ist es bei folgenden Realien: *Schifferbart* (S. 154) übersetzt mit *matrózszakáll* (S. 155) [etwa: Matrosenbart]; *Seemannsüberjacke* (S. 10) – *matrózfelöltő* (S. 11) [etwa: Matrosenüberzieher]; *Marineanzug* (S. 10) – *tengerészöltöny* (S. 11) [etwa: Seemannsanzug]; *Seemannsüberjacke mit goldenen Knöpfen* (S. 164) – *matróz szabású, aranygombos felöltő* (S. 165) [etwa: Überzieher/Überjacke nach

Matrosenfasson mit goldenen Knöpfen]; *Matrosenanzug* (S. 176) – *matrózruha* [etwa: Matrosengewand] (S. 177). Hier herrscht doch einige Verwirrung hinsichtlich der Bezeichnungen *Matrose*, *Schiffer* und *Seemann*. Dem Duden 7 (1989, 630) zufolge bedeutet z.B. *Schiffer*, 'Schiffsführer', was mit Erfahrung und Verantwortung, aber auch mit einem bestimmten Alter verbunden ist, Merkmalen also, die dem Wort *Matrose*, der ja auch *Schiffsjunge* geheißen wurde, nicht (unbedingt) eigen sind. Hier gilt es, bei einer erneuten Übersetzung sorgfältiger mit der Vermittlung von kulturspezifischen Gegebenheiten umzugehen.

7. Schlussbemerkungen

Literarische Texte sind eine Fundgrube für (Ethno-)Realien. Ihre Analyse sowie die Untersuchung ihrer textuellen Nutzung geben vielfältige Einblicke in den kulturspezifischen Gebrauch von Sprache. Durch die interkulturelle Linguistik kann der Blick von Studierenden einer Fremdsprache für diese Verwendung von Sprache geschärft werden, so dass sie später als Lehrende oder Übersetzende empfänglicher für diese durch Sprache vermittelten Kulturspezifika sind. Es bedarf seitens des Übersetzers einer hohen Kompetenz, sich für eine angemessene Strategie ihrer Übertragung zu entscheiden, auch wenn man eingestehen muss, dass Regionalismen in Übersetzungen vielfach der Generalisierung oder gar Eliminierung unterliegen. Ein wichtiger Grundstein für den Erwerb einer derartigen Kompetenz wird in der Ausbildung gelegt. Die Auseinandersetzung mit durch Sprache vermitteltem Kulturspezifischem im Rahmen von interkulturellen Linguistik-Seminaren könnte dazu vielfältige Möglichkeiten bieten.

Bibliographie

Quellen

Mann, Thomas (1975): Tonio Kröger. Budapest.

Sekundärliteratur

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York.

Ammon, Ulrich (1999): *Zur Frage der Teutonismen und zur nationalen Symmetrie in der wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Gegenwartssprache*. In: Pümpel-Mader, Maria/ Schönherr, Beatrix (Hrsg.): Sprache – Kultur – Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Hans Moser zum 60. Geburtstag. Innsbruck. S. 385-394.

Duden 7 (1989). Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. v. Günther Drosdowski. Mannheim et al.

Hermanns, Fritz (2003): *Interkulturelle Linguistik*. In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar. S. 363-373.

Klaudy, Kinga (1999): *Az explicitációs hipotézisről*. In: Fordítástudomány 1.2, S. 5-21.

- Koller, Werner (⁴1992): Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg, Wiesbaden.
- Melika, Georg (2004): *Ethnorealien und Ethnologismen für interkulturelle Erhebungen. Ihre Wandlung*. In: Földes, Csaba/ Pongó, Stefan (Hrsg.): Das Wort in Satz und Text: Probleme und Erkenntnisse. Beiträge der internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch V“ in Nitra, 27.-28. Juni 2003. Veszprém, Wien. S. 141-151.
- Tellingner, Dušan (1999): *A reáliák szerepe Lev Tolsztoj „Anna Karenina“ két magyar fordításában*. In: Balaskó, Mária/ Kohn, János (Hrsg.): A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciá előadásainak gyűjteményes kiadása 1998. április 16.-18. Szombathely. S. 231-236.
- Tellingner, Dušan (2003): *A reáliák fordítása a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből*. In: Fordítástudomány 5.2. S. 58-70.

Ist das Konsultieren von Fachleuten beim Übersetzen von Fachtexten immer noch notwendig? Einige Überlegungen zur Verdrängung der Konsultationen durch das Internet

1. Einführende Bemerkungen

Beim Nachdenken über meine eigene Vorgehensweise bei der Suche nach bestmöglichen Äquivalenten im Übersetzungsprozess, die ich seit etwa sechs Jahren anwende, bemerkte ich, dass ich früher bei der Übersetzung von schwierigen Fachtexten wesentlich häufiger unterschiedliche Spezialisten herangezogen habe. Es waren u. a. Ingenieure, Ärzte, Juristen, Biologen, Bankangestellte, Techniker, Kunstwissenschaftler, die mir bei der Lösung der zu überwindenden Übersetzungsprobleme behilflich waren. In den letzten zwei Jahren habe ich deutlich weniger oft Spezialisten konsultieren müssen, was jedoch keinesfalls bedeutet, dass sich keine Probleme mehr stellen. Doch immer häufiger unternehme ich hierbei Internetrecherchen, die manchmal durchaus zeitaufwendig sind. Diese Erfahrung veranlasste mich dazu, die Verdrängung der Spezialisten als Informationsquelle durch das Internet im Folgenden zu thematisieren.

Da man allerdings im Internet recht unterschiedliche Quellen benutzen kann, muss an dieser Stelle eine kleine Einschränkung gemacht werden. Es gibt beispielsweise im Internet verschiedene ein-, zwei- und mehrsprachige Wörterbücher, die dem Übersetzer durchaus behilflich sein können und zweifelsohne es verdienen, getrennt untersucht und bewertet zu werden. Sie werden aber in diesem Beitrag nicht berücksichtigt, denn wenn etwas in einem Wörterbuch zu finden ist und wenn ein Wörterbuch für die Lösung eines Übersetzungsproblems reicht, dann ist es gleichgültig, ob es im Regal steht oder online zugänglich ist. Ebenso wenig ziehe ich hier unterschiedliche Dienstleistungen aus dem Beratungsbereich in Betracht, die auch übers Internet in Anspruch genommen werden können und in gewisser Hinsicht traditionelle Konsultationen ersetzen. In diesem Falle hätten wir es mit einer virtuellen Form der Konsultation zu tun, die in ihrem Wesen und in ihrer Zielsetzung jeder anderen Konsultation gleichkommt. Dies gilt also auch für unterschiedliche Übersetzerforen, die sich im Grunde auch nicht von Konsultationen unterscheiden.

In diesem Beitrag geht es also um die Frage, inwieweit der Übersetzer, wenn sich alle Wörterbücher als untauglich erwiesen haben, imstande ist, durch gezielte Recherchen im Internet Erkenntnisse zu gewinnen, die ihm bei der Übersetzung von schwierigen Fachtexten bzw. von Teilen von diesen weiter helfen. Die Hauptfrage lautet also:

- ❖ Kann man wirklich im Internet Antworten auf alle relevanten Fragen finden, die im Übersetzungsprozess in Bezug auf schwierige Fachtextpassagen auftreten?

Mit der Beantwortung dieser Frage geht noch ein anderes Problem einher, das hier zu erwähnen ist. Es ist nämlich zu bedenken, mit welchem Zeitaufwand die jeweilige Suche im Internet verbunden ist. Überschreitet nämlich der Zeitaufwand die Zeit, die Konsultationen in Anspruch nehmen würden, so scheint diese Vorgehensweise wirtschaftlich gesehen wenig rationell. Die zweite Frage lautet also:

- ❖ Ist die Suche im Internet als Ersatz von Konsultationen rationell?

Um beide Fragen annähernd zu beantworten, werden zuerst kurze Beispiele aus verschiedenen Fachbereichen angeführt, die aus Texten stammen, mit deren Übersetzung ich im Zeitraum August – Dezember 2005 beauftragt wurde und die ich aus dem Polnischen ins Deutsche übersetzte. Im Anschluss wird an einzelnen Beispielen der oft zeitaufwendige Prozess gezeigt, der zur Überwindung der jeweiligen Übersetzungsschwierigkeiten führte. Die Frage, wie im Allgemeinen das Internet im Übersetzungsprozess angewandt werden kann, wird im Folgenden nicht thematisiert, da sie bereits bei Eckstein und Sosnowski (2004: 79-98¹) behandelt wurde.

Vor der eigentlichen Analyse soll noch kurz die Frage angesprochen werden, wann und wozu Konsultationen angebracht erscheinen.

2. Wann und wozu ist das Konsultieren von Fachleuten notwendig?

Um einen Text(teil) richtig oder adäquat übersetzen zu können, muss man den Ausgangstext verstehen. Dies kann aber im Falle vieler schwieriger Fachtexte nicht immer vorausgesetzt werden, auch wenn wir es mit einem in der Muttersprache des Übersetzers verfassten Text zu tun haben. Auf dieses Problem verweist in aller Deutlichkeit Fritz Paepcke: „Und wenn die Sache des Textes nur in der Weise eines Textausschnittes geboten wird, hängt das Gelingen der Übersetzung von einer möglichst breiten und differenzierten Kenntnis der Sache ab“ (Paepcke 1994: 108). Natürlich ist das jeweils notwendige Fachwissen, das es dem Übersetzer erlaubt,

¹ Es handelt sich um ein Kapitel aus dem 2004 in Krakau herausgegebenen Buch *Komputer w pracy tłumacza. Praktyczny poradnik*. Mehr zu diesem Buch s. meine Buchbesprechung in: *Rocznik Przekładoznawczy* 1. *Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, Red. Lech Zieliński und Maciej Pławski, Toruń 2005, S. 137-140.

hinter den Sachverhalt zu blicken, um ausreichend zu verstehen, was zu übersetzen ist, mehr oder weniger erlernbar, doch dies wäre oft mit einem großen Zeitaufwand verbunden und kann nur in Bezug auf diejenigen Fachbereiche empfohlen werden, aus denen man regelmäßig und viel übersetzt. Also scheint in dieser Phase oft Beratung angebracht. Zusätzlich zum genauen Verständnis des Textes und des dahinter stehenden Sachverhalts muss man auch noch wissen, wie bestimmte Fachbegriffe, Termine, Fachausdrücke und dgl. in der Zielsprache heißen. In manchen Fällen muss man sich also, um bestimmte Übersetzungsprobleme überwinden zu können, zweimal beraten lassen. Der oben erwähnte Zeitaufwand, der mit der Aneignung von bestimmten Fachkenntnissen einhergeht, deren Umfang sich nicht auf eine durchgehend gültige Formel bringen lässt und von Text zu Text unterschiedlich ist, rechtfertigt und begründet die Heranziehung von Fachberatern.

3. Einige Fallstudien

3.1. Beispiele aus dem Fachbereich Medizin

In einem Dokument, das ich vom Bezirksgericht² in Bydgoszcz zugeschickt bekam, hieß es u. a.

1. *Fragment tkanki płucnej 2,2 x 1 x 1 cm z ogniskiem raka 0,2 cm. Zmiana usunięta z marginesem tkanek zdrowych 1 cm.*
2. *Wypreparowano 1 odczynowy węzeł chłonny.*

Im ersten Fall war der Sachverhalt für mich klar. Ein kleiner Teil vom Lungengewebe, dessen Größe genau angegeben ist, wurde entfernt. In dem entfernten Lungengewebe befand sich ein Krebsherd, dessen Größe ebenfalls erwähnt wird. Der Chirurg entfernte auch einen Teil des gesunden Lungengewebes um den Krebsherd herum. Obwohl der Sachverhalt mir klar erschien, war ich nicht sicher, wie man die Phrase *margines tkanek zdrowych* übersetzen soll. Da das Wort *zmiana* im medizinischen Sinne je nach Kontext durch unterschiedliche Wörter (*Veränderung, Änderung, Wechsel, Umschlag, Läsion*) wiedergegeben werden kann, war auch zu überlegen, welches dieser Wörter als adäquates Äquivalent zu wählen ist. Die erste Internetrecherche beruhte darauf, dass ich in die Suchmaschine Google die zwei Wörter *Rand* und *gesundes Gewebe* eintippte. Die Trefferquote betrug 864. Darunter war auch unter <http://www.brustkrebs-info.de/brustkrebs-lexikon/lexikon.php?buchstabe=t> ein Brustkrebslexikon, in dem die gesuchten Informationen zum Teil zu finden waren. In folgenden Kontexten und Komposita wird in diesem virtuellen Lexikon das Wort *Rand* verwendet:

² Ich bin mir dessen bewusst, dass sich das Gerichtswesen in Polen und in den deutschsprachigen Staaten unterscheiden und dass der Begriff *Bezirksgericht* für *Sąd Okręgowy* in Frage gestellt werden kann (vgl. dazu Szubert 2002: 359-369).

R Resektionsrand (Absetzungsrand [Schnitttrand] bei der Operation):

RX - Resektionsrand kann nicht beurteilt werden,

R0 - Resektionsrand ist frei von Tumor (der Tumor wurde vollständig (mit einem Sicherheitsaum) im Gesunden entfernt),

R1 - Tumor reicht bis an den Resektionsrand (der Tumor wurde wahrscheinlich nicht vollständig im Gesunden entfernt oder reicht gerade bis an den Rand (ohne Sicherheitsaum)).

Aus den angeführten Kontexten kann geschlussfolgert werden, dass der Wortgruppe *z marginesem tkanek zdrowych* in einem analogen Zusammenhang die Wortgruppe *mit einem Sicherheitsraum im Gesunden* entspricht. Da aber im Ausgangstext im Polnischen das Wort *tkanka* vorkommt, kann man sich statt für *im Gesunden* für *im gesunden Gewebe* entscheiden.

Der Zieltext lautet also:

Teil des Lungengewebes 2,2 x 1 x 1 cm mit einem Krebsherd 0,2 cm. Der Krebsherd wurde mit einem Sicherheitsraum von 1 cm im gesunden Gewebe entfernt.

Nach etwa 20 Minuten konnte ich die gesuchten Informationen finden und den angeführten Text übersetzen. Der zweite Text war anders, denn ich wusste nicht, was *odczynowy* im Zusammenhang mit dem Wort *Lymphknoten* bedeutet und was im medizinischen Sinne *wypreparowano* heißt. Bei der Internetsuche habe ich zuerst die in Klammern gesetzte Wortgruppe *Lymphknoten präpariert* eingetippt, für die die gleiche Suchmaschine (Google) eine relativ geringe Trefferzahl (18 Treffer) anzeigte. Einer der Treffer unter http://www.haeverlag.de/archiv/n1200_16.htm bezog sich auf einen interessanten Text unter dem Titel „Aus der Fallsammlung der norddeutschen Schlichtungsstelle Heute: Verletzung des N. accessorius bei einer Lymphknotenexstirpation im seitlichen Halsdreieck“. Im Text heißt es:

Das operationstechnische Vorgehen bei der Lymphknotenexstirpation war fehlerhaft. Zitat aus dem Operationsbericht: „... wird über dem palpablen Tumor die Haut ca. 1 cm inzidiert, der Lymphknoten präpariert, Vasa efferens und afferens ligiert und der Lymphknoten entfernt. Er wird zur histologischen Begutachtung eingeschickt. Die Haut wird mittels DONATI-Naht versorgt. ...“.

Die Analyse erlaubt festzustellen, dass man *wypreparowano 1 węzeł chłonny* mit *1 Lymphknoten wurde präpariert* übersetzen kann. Ich weiß aber weiterhin nicht genau, was mit *präparieren* gemeint ist und ich weiß auch nicht, was *odczynowy* ist. Die erste Anfrage bei einer Krankenschwester, die jahrelang bei Operationen assistierte, ergab, das *odczynowy* soviel wie *krankhaft verändert* bedeutet. Die zweite an einen pensionierten Chirurgen gerichtete Anfrage bestätigte die Bedeutung von *odczynowy*. Der zu Rate gezogene Chirurg erklärte mir auch, was *präparieren* im medizinischen Sinne genau bedeutet und wies anhand des Kontextes darauf hin, dass der Vorgang des Präparierens am Patienten während der Operation und nicht etwa am zuvor entnommenen Gewebe vollzogen wurde. Aus meinen bereits abgeschlossenen Internetrecherchen wusste ich, dass das Wort *Lymphknoten* im Zusammenhang mit Krebserkrankungen durch *befallen* oder *verändert* näher bestimmt wird. Daher

fragte ich den Chirurgen weiter, ob mit *odczynowy* mitgemeint sein kann, dass sich darin Krebszellen befinden. Da dies verneint wurde, wählte ich als Äquivalent das Wort *verändert*, so dass der Ausgangstext letztendlich als

1 *veränderter Lymphknoten wurde präpariert*

übersetzt wurde. In diesem Falle erwiesen sich Konsultationen als die bessere und wesentlich schnellere Lösung. Man kann zwar auch anhand der im Internet gewonnenen Informationen und Kontextuntersuchungen zum gleichen Ergebnis kommen, aber die Unsicherheit, ob die Übersetzung adäquat ist, kann auf diese Weise nicht vollständig beseitigt werden. Was den Zeitaufwand betrifft, nahmen die beiden Konsultationen unvergleichbar weniger Zeit in Anspruch als meine Internetrecherchen.

3.2. Beispiele aus dem Fachbereich (Architektur)geschichte

Die folgenden Beispiele stammen aus einem Stadtführer (Chełmno Przewodnik 2005), der aus dem Polnischen ins Deutsche zu übersetzen war. Der Stadtführer verzeichnet seit seiner Veröffentlichung einen großen Verkaufserfolg. Daher wurde er zuerst ins Englische (2004) und dann ins Deutsche (2005) übersetzt. Zu längerem Nachdenken und Nachforschen zwangen mich u. a. folgende Passagen:

1. *W części północnej (ratusza L.Z.) znajdowała się obszerna sala posiedzeń, tzw. **Sala III Ordynku.***
2. *Na ścianie północnej prezbiterium znajdują się **fragmenty** pochodzącej z około 1400 roku **polichromii.***
3. *Wabcz **Zespół dworsko-parkowy** z XIX wieku.*
4. *Główny zrąb murów posiada **wendyjski układ cegieł.***

In den angeführten Beispielen tauchten für den Übersetzungsprozess recht unterschiedliche Probleme auf. Im ersten und im letzten Fall war mir der mit den Ausdrücken bezeichnete Sachverhalt annähernd bekannt. Ich konnte mich zwar nicht an die Reihenfolge und die Art und Weise erinnern, wie die Ziegel im *wendyjski ukad cegieł* gemauert werden, doch ich wusste genau, dass im Mittelalter und in der Neuzeit die Ziegel in einem Mauerwerk auf verschiedene Art gesetzt wurden, und dass es für die einzelnen Verarbeitungsweisen Fachbezeichnungen gibt. Weniger genau wusste ich, was mit *III Ordynek* gemeint ist. Aus meinem Geschichtestudium und dem Kontext wusste ich nur, dass diese Bezeichnung im Zusammenhang mit der mittelalterlichen und neuzeitlichen Stadtverwaltung steht. Im zweiten und dritten Fall waren die Ausdrücke im Ausgangstext zwar klar, aber aus verschiedenen Gründen war es nicht einfach, adäquate Äquivalente zu finden. Es finden sich im zweiten Fall nämlich zwei Wörter *fragment* und *polichromia*, die es auch im Deutschen gibt, doch da ich mich seit vielen Jahren für Architektur interessiere, konnte ich mit großer Wahrscheinlichkeit sagen, dass die Verbindung von beiden Wörtern im Deutschen äußerst ungewöhnlich ist und daher

als eine richtige Entsprechung nicht in Frage kommt. Im dritten Fall ging es auch um die Suche nach dem bestmöglichen Äquivalent. Am einfachsten und am schnellsten konnte mittels einer Internetrecherche eine Entsprechung für *wendyjsku układ cegiel* gefunden werden. Anhand der durch die Suchmaschine Google ermittelten Treffer fand ich ein Synonym für den Ausdruck, nämlich *wątek wendyjski*, zu dem ich dann auf einer Seite der m. E. besten freien Enzyklopädie Wikipedia eine umfassende Erklärung fand: [http://pl.wikipedia.org/wiki/W%C4%85tek_\(architektura\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/W%C4%85tek_(architektura)). Danach habe ich in der deutschen Version der gleichen Enzyklopädie eine entsprechende Seite gefunden. Zwar erwies sich dabei die polnische Version als ausführlicher und genauer, doch die vorhandenen Informationen reichten vollkommen aus. Unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Ziegel#Verband> kann man u. a. folgende Informationen finden:

Verband

Für gebräuchliche Mauerstärken, abgesehen vom Fachwerk und Trennwänden innerhalb von Wohnungen, war das Ziegelformat in seiner Breite viel zu schmal, so dass Ziegel immer im Verband gemauert wurden. (...) Je nach sichtbarer Abfolge von Läufer und Binder an der Außenseite gibt es verschiedene Arten des Verbandes:

- ❖ Gotischer Verband (Klosterverband)
- ❖ Wendischer Verband (Wechselverband)
- ❖ Märkischer Verband
- ❖ Holländischer Verband (...).

Der Ausgangstext konnte dann folgendermaßen übersetzt werden:

Die Stadtmauer wurde vorwiegend im wendischen Verband gemauert.

Die Zeit für die Recherche mit Nachlesen betrug insgesamt etwa 10 Minuten. Im zweiten Fall bestätigten die Recherchen nur meine Befürchtungen. Das Eintippen von „Fragmente der Polychromie“ in die Suchmaschine wurde nur mit drei Treffern beantwortet, wobei sich alle drei Treffer auf polnische Internetseiten (Jarosław, Raciborz, Powias Suski) bezogen. Aus Erfahrung wusste ich, dass in ähnlichen Zusammenhängen in deutschen Texten solche Wörter wie Wandbild, Wandgemälde oder Wandmalerei vorkommen. Das polnische Wort *fragment* bezeichnet den Sachverhalt, dass das Wandgemälde nicht ganz, also nur zum Teil erhalten ist. Daher lautete die Übersetzung wie folgt:

An der Nordwand des Chorraumes befindet sich ein teilweise erhaltenes Wandgemälde, das um 1400 gemalt wurde,

oder wörtlicher:

An der Nordwand des Chorraumes befindet sich ein teilweise erhaltenes Wandgemälde aus dem Jahre um 1400.

In diesem Falle ermöglichten also die Internetrecherchen die Bestätigung meiner eigenen Befürchtungen, dass eine wörtliche Übersetzung des Ausdrucks trotz des

Vorhandenseins beider seiner Bestandteile in der Zielsprache nicht korrekt ist und dass der Ausdruck als falscher Freund des Übersetzers angesehen werden kann. Es ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass die Trefferzahl im Internet in Bezug auf den Ausdruck *Fragmente der Polychromie* in Zukunft steigt, denn die Zahl der polnischen Gemeinden, die ihre Homepage übersetzen lassen, nimmt kontinuierlich zu. Das Beispiel ist auch ein Beweis dafür, dass der Übersetzer bei der Auswertung der im Internet gewonnenen Informationen äußerst vorsichtig vorgehen muss und sich immer gegenwärtig hält, dass die Spreu vom Weizen zu trennen ist. Um ein gutes Äquivalent für die Wortgruppe *Zespół dworsko-parkowy* zu finden, führte ich sowohl Konsultationen als auch Internetrecherchen durch. Das Problem beruhte darauf, dass das Denotat, d.h. die ganze Anlage, auf die sich die Wortgruppe bezieht, zu klein war, um als Schloss bezeichnet werden zu können. Die im Deutschen gängige Wortgruppe *Schloss- und Parkanlage* musste daher ausgeschlossen werden. Ein Deutscher, der seit einigen Jahren in Polen lebt und die Anlage kennt, plädierte dafür, die Wortgruppe mit *Palais mit Parkanlage* zu übersetzen. Nach längeren Recherchen änderte ich diesen Vorschlag ab, indem ich das Wort *Palais* durch das Wort *Gutshof* ersetzte. Das Wort *Palais* wird zwar als repräsentatives, schlossartiges [Wohn]gebäude definiert, aber es wird vor allem mit Städten und nicht mit Landgütern assoziiert (vgl.: <http://de.wikipedia.org/wiki/Palais>; Duden, Deutsches Universalwörterbuch). Die Bezeichnung Gutshof, die unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Gutshof>, folgendermaßen erklärt wird:

Ein **Gutshof** ist ein größeres landwirtschaftliches Anwesen oder Bauernhof, auch **Gut** genannt. Es beinhaltet die Gutsanlage (Herrenhaus, Ställe, Scheunen und Gesindehäuser) mit allem an Land, Forst und Wasser. Früher bezeichnete ein Gut Vermögen oder Besitz daraus entwickelte sich die Bezeichnung Gut für ein großes landwirtschaftliches Anwesen. Die Güter, welche Ritter für verdienstvolle Tätigkeiten gegenüber ihrem König erhielten, wurden auch Rittergut genannt. In Norddeutschland, vor allem Schleswig-Holstein, gab es dafür auch die Bezeichnung Adliges Gut. Im Laufe der Zeit löste sich die Bezeichnung als Ritter- oder Adliges Gut von den Besitzverhältnissen und stellte lediglich noch die Bezeichnung für ein mit bestimmten Rechten ausgestattetes landwirtschaftliches Unternehmen dar, das durchaus auch Bürgerlichen gehören konnte. Damit einher ging die Gerichtsbarkeit innerhalb des Gutsbezirks vom Gutsherrn aus, in Preußen sogar bis ins 19. Jahrhundert hinein.

scheint wesentlich besser den ländlichen Charakter des Bezugsobjekts wiederzugeben. Darüber hinaus wird es dadurch, dass es mehrere Objekte umfassen kann, der polnischen Bezeichnung *zespół* gerecht. Die Internetrecherchen, Konsultationen sowie das Nachdenken nahmen in diesem Falle sehr viel Zeit in Anspruch. Bei der Suche nach einer Entsprechung für *tzw. Sala III ordynku* wurden sowohl das Internet als auch Konsultationen herangezogen. Hierbei erwies es sich als relativ einfach, in Erfahrung zu bringen, was damit gemeint ist. Erläuterungen eines Kollegen fand ich in der Folge im Internet bestätigt. Unter <http://www0.zycie.chojnice.pl/art,6574.html>: lesen wir zum Beispiel:

Trzeci ordynek składał się z przedstawicieli cechów, ze starszyny cechowej, stanowiącej rolę organu doradczego rady w sprawach wyjątkowej wagi.

Unter <http://www.szlachta.internetdsl.pl/poet.htm>:

Efekte tych walk wewnątrzstanowych stało się utworzenie reprezentacji *pospólstwa* w radzie miejskiej, tak zwanego „trzeciego ordynku” czyli „trzeciego porządku” (powstał m.in. w Krakowie - 1521, Lublinie - 1522, Gdańsku - 1526, Warszawie - 1530, Lwowie - 1578) który jednak nie zyskał trwałego wpływu na sprawy miejskie i w XVII w. utracił swoje znaczenie.

Obwohl die Aufgabe, sich über die Sache zu informieren, äußerst einfach war, und mit einem relativ geringen Zeitaufwand erledigt werden konnte, brachten meine langen Internetrecherchen nach einem deutschen Äquivalent kein eindeutiges Ergebnis. Bei der Recherche besuchte ich unter anderen ein Mittelalter-Lexikon (<http://netzwerk.wisis.de/text/104.htm>), in dem man ausführliche Informationen über den Stadtrat und nicht zuletzt einen klaren Hinweis auf das, was im Polnischen sog. *drugi ordynek* heißt, finden kann:

Wo Schöffen vorhanden waren, wurden häufig diese zum Stadtrat, oder sie traten in ihn ein, wobei sie öfters eine besondere Schöffenbank bildeten. In den später gegründeten Städten wurde ein Stadtrat von vorneherein durch die Gründungsurkunde eingesetzt.

Im Zusammenhang damit, was dem polnischen Begriff *trzeci ordynek* entspricht, werden im gleichen Lexikon folgende Informationen angeführt:

Während zuerst nur die Patrizier in den Stadtrat (Geschlechterraat) wählbar waren (Ratsfähigkeit), erlangten im 14. und 15. Jh. auch die Zünfte, wenn auch vielfach nur zeitweise, den Zutritt. Dabei bildeten sie häufig einen besonderen zweiten Rat (Ganzer Rat, Geheimer Rat, Großer Rat, Junger Rat, Rat der Gemeinde), während der ursprüngliche als Eng(er) Rat (Älterer Rat, Innerer Rat, Kleiner Rat, Oberbank, Privatrat) weiter bestand. Doch erfolgte diese Scheidung in vielen Städten schon vor der Zunftbewegung und der Große Rat bestand dann ursprünglich ebenfalls aus Patriziern. Im allgemeinen führte der Kleine Rat die eigentliche Verwaltung und die laufenden Geschäfte, während der Große Rat mehr einen Bürgerausschuss darstellte, aus dem er vielfach hervorging und von dem er sich nicht immer scharf trennen lässt.

Aus dem Text kann geschlossen werden, dass es im Deutschen kein eindeutiges Äquivalent für den gesuchten Begriff gibt und dass in der Zielsprache mehrere Bezeichnungen verwendet werden / wurden, die sich auf analoge Stadtverwaltungs-körperschaften beziehen. Dies veranlasste mich zur Wiedergabe des semantischen Inhalts mittels einer Umschreibung, die wie folgt lautete:

Im nördlichen Teil befand sich ein geräumiger Beratungssaal der einen besonderen Rat bildenden Vertreter der Kaufleute und Handwerker.

Die Konsultationen und Internetrecherchen, die zu den erwähnten Erkenntnissen führten, kosteten sehr viel Zeit, es wäre in diesem Falle zweckmäßiger gewesen, gleich einen deutschen Mediävisten anzurufen und danach zu fragen.

3.3. Beispiele aus dem Fachbereich Recht

Da die meisten Übersetzungsaufträge, mit denen ich betraut werde, entweder aus dem juristischen oder aus dem wirtschaftlichen Bereich oder aus einer Mischung von beiden stammen, könnte man an dieser Stelle recht viele interessante Beispiele anführen. Um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, werden hier lediglich zwei Beispiele angeführt.

1. *Zaświadczenie o niezaleganiu z podatkami* (von einem polnischen Finanzamt)
2. *Konwencja ONZ o dochodzeniu roszczeń alimentacyjnych za granicą z dnia 20.06 1956* (Rechtsgrundlage bei einem Rechtsstreit)

Im ersten Falle könnte man problemlos einen deutschen Namen für die Bescheinigung wie etwa *Bescheinigung über keinen Rückstand mit Steuerzahlungen* oder noch einfacher und irgendwie deutscher *Bescheinigung über die Erfüllung der Steuerpflicht* erfinden, aber man kann auch davon ausgehen, dass die deutschen Finanzämter auch ähnliche Bescheinigungen ausstellen, und dass es dafür bereits einen Namen gibt. In die Suchmaschine Google wurden zwei Wörter *Berlin* und *Finanzamt* eingetippt. Nach 20 Minuten fand ich eine große Anzahl von Formularen, die sich auf unterschiedliche steuerrechtliche Angelegenheiten bezogen, doch das gesuchte Formular ließ sich nicht finden. Die nächsten Versuche mit der Eingabe von Wortkombinationen wie „Rückstand Steuerzahlung“, „Bescheinigung Steuerzahlung“, „Steuerzahlung Rückstand“ brachten auch kein positives Ergebnis. Als ich einen vermeintlich passenden Ausdruck (*Bescheinigung regelmäßiger Steuerzahlung*) fand, stellte sich heraus, dass er sich auf einer polnischen Internetseite befand (http://www.elektro-projekt.pl/de_docs.html). Nun richtete ich eine Anfrage an ein befreundetes Übersetzungsbüro, mit dem ich in On-line-Kontakt bin. Es stellte sich heraus, dass die Mitarbeiter solche Dokumente bereits zu übersetzen hatten und nach langer Suche auf den richtigen Begriff - *Unbedenklichkeitsbescheinigung* gestoßen waren, der sogar im Duden Deutsches Universalwörterbuch verzeichnet ist und dort folgendermaßen definiert wird.

Un|be|denk|lich|keits|be|schei|ni|gung, die:

1. Bescheid des Finanzamts über die steuerliche Unbedenklichkeit einer beabsichtigten Eigentumsübertragung (bei Grundstücken).
2. Bescheinigung des Finanzamts über die Erfüllung der Steuerpflicht, die bei der Bewerbung um öffentliche Aufträge vorgelegt werden muss.

Die im Wörterbuch unter 2 angeführte Bedeutung sowie eine PDF-Datei aus dem Internet, die eine vom Zentralfinanzamt Nürnberg für eine Firma ausgestellte Unbedenklichkeitsbescheinigung enthält, überzeugten mich davon, dass dieses Wort als ein gutes Äquivalent für die polnische Wortgruppe in Frage kommt. Die Bescheinigung besteht übrigens nur aus einem Satz, der wie folgt lautet:

Zur Vorlage bei Auftraggebern bestätige ich, dass die Firma Pamec Papp GmbH, Schreiberhauer Str. 5 90475 Nürnberg derzeit mit ihren Steuerzahlungen nicht im Rückstand ist (http://www.pamec-papp.de/downloads/unbedenklichkeitsbescheinigung_fa.pdf).

Das Konsultieren von Fachkollegen erwies sich in diesem Falle als wesentlich fruchtbarer und schneller als Internetrecherchen.

Im zweiten Falle erwies sich das Internet als hilfreich. Nach dem Eintippen des Datums und der Abkürzung UNO, wurde ich auf eine Internetseite der Schweizer Behörden (http://www.admin.ch/ch/d/sr/c0_274_15.html) verwiesen, auf der das betreffende Übereinkommen als PDF-Datei herunterzuladen ist. Das Dokument heißt

Übereinkommen vom 20. Juni 1956 über die Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen im Ausland,

und dies kann als einzig mögliches Äquivalent angesehen werden. Die Suche dauerte eine Minute.

4. Fazit

Aus der durchgeführten Analyse geht hervor, dass die Recherchen im Internet in den meisten Fällen zum Erfolg führen und somit die Konsultationen teilweise ersetzen können. Allerdings erscheint der Zeitaufwand manchmal so groß, dass es in einigen Fällen viel einfacher wäre und wesentlich weniger Zeit in Anspruch nehmen würde, wenn man sofort einen entsprechenden Experten zu Rate ziehen würde. Der große Zeitaufwand, den die Internetrecherchen in vielen Fällen bedeuten, resultiert aus der Tatsache, dass man es im Internet mit solchen Unmengen von Dateien zu tun hat, dass sie nicht mehr zu überblicken sind. Selbst die beste Suchmaschine sowie die besten Suchmethoden und -optionen sind dem Übersetzer nur zum Teil behilflich. Oft ist es so, dass man glaubt, im Internet etwas schnell finden zu können. In Wirklichkeit dauert die Suche dann aber stundenlang, ohne den Suchenden am Ende zufrieden zu stellen. In dieser Zeit werden Kontakte mit anderen Menschen vernachlässigt, was oft negative gesellschaftliche Folgen haben kann. Für Konsultationen sprechen also außer rein wirtschaftlichen auch gesellschaftliche Faktoren. Persönliche Beziehungen und Kontakte werden gefördert, was dem Wesen des Menschen entspricht. Die Experten freuen sich in der Regel, wenn sie als solche gefragt werden. So können die Übersetzer im gewissen Sinne zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins beitragen. Doch das Internet bietet Raum für Konsultationen, die immer häufiger virtueller Natur sind. Ohne die Qualität der Foren beurteilen zu wollen, sei an dieser Stelle bemerkt, dass eine virtuelle Beratung auch nicht immer zufrieden stellend sein muss, weil sich die Berater nicht immer in den betreffenden Sachbereichen genügend auskennen. Für die Abfassung dieses Beitrages habe ich mich probeweise bei einem Übersetzungsforum angemeldet und da um Hilfe bei der Übersetzung von zwei

Ausdrücken gebeten. Es waren *wypreparowano 1 odczynowy węzeł chłonny* und *Trzeci Ordynek*. Im ersteren Falle habe ich nach einigen Stunden einen Hinweis bekommen, der sich bei der kritischen Überprüfung als adäquat erwies. Die vorgeschlagene Übersetzung lautete: *Ein (1) reaktiver Lymphknoten wurde extirpiert*. Wird dieser Vorschlag in Bezug auf die in der Internetrecherche ermittelte Trefferquote mit meiner Übersetzung verglichen, so kann festgestellt werden, dass die Wortgruppe *reaktiver Lymphknoten* mit 808 Treffern wesentlich häufiger vorkommt als die von mir gewählte Wortgruppe *veränderter Lymphknoten*, die nur 74 Treffer aufwies. Die Kollokation *Lymphknoten + extirpiert* bzw. *Lymphknoten + präpariert* konnte analog mit 10 und 17 Treffern nachgewiesen werden. In diesem Falle erwies sich also die virtuelle Konsultation als hilfreich und gut. Im zweiten Falle wurde ich auf die sowieso offensichtliche Tatsache verwiesen, dass der Begriff *Trzeci Ordynek* aus dem Deutschen stammt und dass er einfach als *dritte Ordnung* wiederzugeben ist. Dies steht allerdings im Widerspruch zu meinen eigenen Recherchen. Im Laufe der anschließenden Diskussion bekam ich vom Moderator als Beweis eine mit einem Link versehene Textpassage. Seltsamerweise bezog sich der Text auf die Stadt Danzig, was theoretisch auch so interpretiert werden kann, dass ein deutscher Historiker die in diesem Zusammenhang typisch polnische Bezeichnung ins Deutsche übersetzt hat oder dass diese Bezeichnung, bezogen auf den deutschen Raum, regional, also in den preußischen Städten, verwendet wurde. In diesem Falle war ich von der Richtigkeit der Explikation nicht ganz überzeugt, zumal die Kollokation *dritte Ordnung* weder unter dem Stichwort *Ordnung* noch im gesamten Belegbestand des „Nationaldenkmals“ der deutschen Sprache, im Deutschen Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm verzeichnet ist. Eine weitere Konsultation bei einem Historiker bestätigte jedoch, dass unter den deutschen Historikern, die sich mit der Geschichte der preußischen Städte beschäftigen, der Begriff *dritte Ordnung* keinesfalls ungebräuchlich ist. Eine Untersuchung der Qualität der Übersetzerforen müsste allerdings getrennt durchgeführt werden, was an dieser Stelle mit Nachdruck postuliert wird.

In Hinblick auf ihre übersetzungsfördernden Funktionen zu untersuchen wären auch weitere Internetbereiche wie etwa:

- Onlinewörterbücher,
- Onlinelexika,
- andere Fachtexte wie Rechtssammlungen usw.,
- Internet als Quelle für Kollokationsrecherchen.

Zu überdenken und untersuchen wäre auch die Frage, inwieweit Sachkenntnisse tatsächlich unentbehrlich für die richtige Übersetzung eines Fachtextes sind, denn wenn man mittels einer Internetrecherche feststellen kann, dass eine bestimmte Kollokation in der Zielsprache gebräuchlich ist, dann kann man davon ausgehen, dass viele Übersetzer sich sofort für sie entscheiden, auch wenn sie den Sachverhalt nicht genau durchschauen. Der Übersetzer ist zum Beispiel imstande festzustellen, dass

eine Kollokation *Lymphknoten + präpariert* auf den Internetseiten der Zielsprache häufig auftaucht. Daraus kann er schlussfolgern, dass dies als Übersetzung richtig ist, ohne zu wissen, was mit *präparieren* im medizinischen Sinne gemeint ist. Da die Übersetzer oft unter Zeitdruck arbeiten, glaube ich, feststellen zu dürfen, dass die oben erwähnte Vorgehensweise sehr oft praktiziert wird. Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass mein Beitrag wesentlich mehr Probleme angeschnitten als beantwortet hat. Es bleibt zu hoffen, dass er zu weiteren systematischen Forschungen und Überlegungen anregen wird.

Bibliographie:

- Chełmno przewodnik (2005), Toruń.
 Chełmno Stadtführer (2005), Toruń.
 Duden, Deutsches Universalwörterbuch (2003) (5), Mannheim et. al.
 Eckstein, Marcin / Sosnowski Roman (2004): *Komputer w pracy tłumacza. Praktyczny poradnik*, Kraków.
 Paepcke, Fritz (1994) (2): *Textverstehen – Textübersetzen – Übersetzungskritik*. In: Snell-Hornby, (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*, 2. Auflage. Paderborn et. al. S. 106-132.
 Szubert, Rafał (2002): *Słowniki dwujęzyczne a tłumaczenie tekstów specjalistycznych*. In: Chłopicki, Władysław (Hrsg.): *Język III Tysiąclecia II*, Bd. 2. *Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka*. Kraków. S. 359-369.
 Zieliński, Lech (2005): Marcin Eckstein / Roman Sosnowski, *Komputer w pracy tłumacza. Praktyczny poradnik*. In: Zieliński, Lech / Pławski, Maciej (Hrsg.): *Rocznik Przekładoznawczy 1. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*. Toruń. S. 137-140.

Internetquellen:

- <http://www.brustkrebs-info.de/brustkrebs-lexikon/lexikon.php?buchstabe=t>.
http://www.haeverlag.de/archiv/n1200_16.htm.
[http://pl.wikipedia.org/wiki/W%C4%85tek_\(architektura\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/W%C4%85tek_(architektura)).
<http://de.wikipedia.org/wiki/Ziegel#Verband>.
<http://de.wikipedia.org/wiki/Palais>.
http://www.pora.pl/pages/rid_3950_t_2_skin_2_miasto_7/Ratusz_G%B3%F3wnego_Miasta_Gda%F1ska_.
<http://www.zycie.chojnice.pl/art,6574.html>.
<http://www.szlachta.internetdsl.pl/poet.htm>.
<http://netzwerk.wisis.de/text/104.htm>.
http://www.elektro-projekt.pl/de_docs.html.
http://www.pamec-papp.de/downloads/unbedenklichkeitsbescheinigung_fa.pdf.
http://www.admin.ch/ch/d/sr/c0_274_15.html.

Sprachtransfer als Kulturtransfer im 19. Jahrhundert in Krain

Jede Translation ist ein individueller Akt im Rahmen einer kulturellen Gemeinschaft, stellt in einem seiner zahlreichen Werke der Translationstheoretiker Hans J. Vermeer fest. Sie ist phylogenetisch, kulturell (sozial) und individuell (ontogenetisch) bedingt (vgl. Vermeer 2004, 142). Im vorliegenden Beitrag werden die deutschsprachigen Texte aus der Feder des Krainer Historikers und Germanisten Peter von Radics (1836–1912) und deren Übersetzungen ins Slowenische anhand der kulturorientierten Translationstheorie (vgl. Reiß/Vermeer 1991), und der Skopostheorie (vgl. Vermeer 1989) interpretiert. Am Beispiel einiger typischer Texte wird die Kulturabhängigkeit des Übersetzens erörtert und der Kulturkontext analysiert. Es wird aber auch auf die bei der Anfertigung der Übersetzung auftretenden Problemstellungen wie Interferenzen eingegangen. In diesem Zusammenhang berücksichtige ich teilweise auch den soziokulturellen Aspekt (vgl. Vermeer 1986; Snell-Hornby 1986).

1. Die Texte von Peter von Radics

Die ausgewählten Beispieltexte sind in dem prächtig ausgestatteten Bildband *Alt-Krain* als Begleitstudien zu den Aquarellen des Wiener akademischen Malers Conrad Grefe (1823–1907) erschienen. Grefe durchreiste Österreich und hielt die Schönheiten des Landes im Bild fest. Viele Originale wurden durch Lichtdruck vervielfältigt und samt ausführlichen begleitenden Studien herausgegeben. So erschien in den Jahren 1900–1901 in mehr als fünfzig Lieferungen auch sein Zyklus *Alt-Krain*. Auf Aquarellen wurden die renommierten Bauten wie Burgen, Schlösser, Kirchen, sowie Burgruinen, Kirchenaltare und Brunnen, aber auch Motivbilder und -tafeln oder Wappen der illustren Krainer Adelsfamilien abgebildet.

Die kulturgeschichtlichen Studien zu Grefes Bildern verfasste der vielseitige Krainer Forscher Peter von Radics, der wegen seiner zahlreichen Studien zur Krainer Kultur-, Literatur-, Theater- wie auch Kunstgeschichte bereits zeit seines Lebens als der berühmteste Historiograph Krains galt. Außerdem stand der Wiener Künstler Grefe mit den Eheleuten von Radics in verwandtschaftlicher Beziehung,¹ was wohl auch einer der Gründe war, Peter von Radics mit dieser Arbeit zu beauftragen.

¹ Grefes Tochter Anna Hottner Grefe (1867–1949), die anerkannte Wiener Publizistin und

Weniger klar ist, wer die deutschen Texte ins Slowenische übersetzte. Aus den auf der Titelseite angeführten Angaben ist das nicht ersichtlich, ebenso schweigt die Sekundärliteratur über den Namen des Übersetzers. Die Hypothese, dass die translatorische Arbeit Peter von Radics selbst leistete, wäre eine reine Spekulation. Es ist anzunehmen, dass Peter von Radics der slowenischen Sprache kundig war, denn mehr als die Hälfte seines Lebens arbeitete und lebte er in der Hauptstadt Krains, in Ljubljana (Laibach).² In seinem Laibacher Nachlass befinden sich kurze, in aller Eile mit der Hand geschriebene Notizen in slowenischer Sprache. Doch sind mir nach dem heutigen Stand der Quellenforschung keine auf Slowenisch verfassten Manuskripte oder sogar persönliche Briefe von Peter von Radics bekannt. Er schrieb ausschließlich auf Deutsch. Nur wenige seiner Texte wurden ins Slowenische übersetzt und sind entweder in slowenischen Zeitschriften oder als eigenständige Publikationen erschienen. Um diese Übertragungen machte sich der schwer kranke slowenische Dichter und Übersetzer Josip Cimperman (1847–1893) verdient,³ der heute auch als Übersetzer der Texte von Peter von Radics gilt. Mit ziemlicher Sicherheit hätte Cimperman auch die Begleitstudien zu Grefes Werk *Alt-Krain* übersetzt, wenn er bereits einige Jahre vor seiner Erscheinung nicht gestorben wäre.

So bleibt die Frage nach dem Übersetzer der Texte trotz aller Bemühungen, in den diversen Korrespondenzen und Briefen einen Hinweis darauf zu finden, unbeant-

Feuilletonistin, schrieb am 13. Oktober 1913 an einen unbekannten Adressaten, vermutlich an einen der Biographen ihres Vaters, er solle sich bei den noch offenen Fragen an ihre Tante Hedwig von Radics-Kaltenbrunner (1845–1919), Gattin von Peter von Radics, wenden (vgl. NSM, Kupferstichkabinett).

² Peter von Radics beendete wegen einer Lungenkrankheit das begonnene Studium in Graz und Wien nicht. Nachdem er Ende der 50er Jahre des 19. Jahrhunderts am Laibacher Gymnasium unterrichtet hatte, ließ er sich später in Wien nieder, wo er als Mitarbeiter bei diversen Zeitungen und Zeitschriften seinen Lebensunterhalt bestritt. 1876 erfolgte erneut ein Umzug: von Wien nach Ljubljana (Laibach), wo er bis zu seinem Tode 1912 lebte und als Publizist arbeitete (vgl. Žigon 2004, 173ff.). Im national-politischen Sinne befürwortete er die großdeutsche Idee und betonte häufig die kulturtragende Rolle des Deutschtums in Krain; dennoch sah er sich selbst als einen „Krainler der alten Wurzeln“ (Žigon 2004, 179). Dessen ungeachtet wurde er von Slowenen in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts öfters als Deutschtümler angegriffen. Besonders beleidigend waren die Vorwürfe des Geographen Janez Jesenko (1838–1908), der im Feuilleton der Zeitung *Slovenski narod* (Slowenisches Volk) behauptete, Radics könne keine einzige Zeile und nicht mal seinen eigenen Nachnamen auf Slowenisch schreiben (vgl. Jesenko 1884, 156). Slowenen würden nämlich den Familiennamen „Radics“ mit dem diakritischen Zeichen „č“ und nicht mit „cs“ schreiben, also „Radič“.

³ Die Tür zur formellen Ausbildung blieb Cimperman verschlossen, da nach einer tückischen Krankheit im Jahre 1859, zunächst seine Beine, später teilweise auch seine Hände gelähmt waren. Er blieb auf seine vier Wände eingeschränkt, las wissensdurstig slawische und deutsche Literatur, studierte römische und griechische Klassiker, lernte Italienisch, Französisch und Englisch. Im Jahre 1869 gab er eine eigene Gedichtsammlung *Gedichte* heraus und verdiente sein Geld mit Übersetzungen (vgl. Šlebing 1925, 81f.).

wortet. Wer auch immer die anspruchsvolle Arbeit geleistet hat, dem ist eine hervorragende Arbeit gelungen: Der Übersetzer der Begleitstudien zu dem Aquarellzyklus *Alt-Krain* erweist sich nämlich als ausgezeichnete(r) Mittler und Vermittler zwischen beiden Kulturkreisen in Krain, dem deutsch- und dem slowenischsprachigen.

2. Die politische und kulturhistorische Situation in Krain

Um meinen weiteren Ausführungen den nötigen Rahmen zu verleihen, seien hier die politische Konstellation und die kulturgeschichtliche Situation in Krain zum Zeitpunkt des ausgehenden 19. und des anbrechenden 20. Jahrhunderts kurz skizziert: Nach dem Ende des Absolutismus wurde im Jahr 1860 in der Habsburgermonarchie die Verfassung verabschiedet. Darauf spaltete sich die Bevölkerung der slowenisch besiedelten Gebiete in zwei Parteien mit unterschiedlicher Auffassung der staatsrechtlichen Konzeption. Die „national-klerikale Partei“ entwickelte sich zu einer slowenischen, während sich die „verfassungstreue Partei“, die weiterhin die Vorrangstellung der deutschen Sprache befürwortete, zunehmend als deutsche Partei definierte. Innerhalb des slowenischen Lagers kam es darüber hinaus noch zu verschiedenen Gruppierungen. Die Altslowenen unter der Führung von Johann Bleiweis (1808–1881) befürworteten eine gemäßigtere, kompromissbereitere Haltung. Demgegenüber forderten die „liberalen“ Jungslowenen die kulturelle und politische „Wiedererweckung“ der slowenischen Nation, obwohl grundsätzlich beide Lager auf der föderalistisch-konservativen Seite angesiedelt waren. Es handelte sich eher um eine politische als um eine nationale Entscheidung oder, wie der englische Historiker und Sozialwissenschaftler Eric Hobsbawm konstatiert, es lasse sich nicht bestreiten, dass es Menschen gegeben habe, die der Sprache nach Polen und Slowenen waren, die es jedoch, aus welchem Grunde auch immer, vorzogen, sich politisch als Deutsche oder Österreicher zu bezeichnen (vgl. Hobsbawm 1992, 73f.). Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begegneten die Deutschen den nationalen Bestrebungen der Slowenen immer unnachsichtiger und übten zunehmend Druck auf sie aus (vgl. Cvirn 1995, Michler 1998, Matić 2002).

Um die kulturelle Lage zu illustrieren, bediene ich mich der Situation auf dem Zeitungsmarkt: Vergleicht man die Anzahl der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Krain erschienenen deutschsprachigen Zeitungen mit der aus der zweiten Hälfte, so kann man einen erheblichen Rückgang feststellen. Von 1850 bis 1900 sind in Laibach nicht mehr als zehn deutsche Blätter erschienen (vgl. Žigon 2004a, 239f.). Dafür ist vor allem für die Zeit nach 1880 eine rapide Aufwärtsentwicklung bei der slowenischen Presse festzustellen (vgl. Žigon 2005, 127ff.). Die jüngere Generation der slowenischen geistigen Elite wie die Erzähler Fran Levstik (1831–1887), Josip Jurčič (1844–1881) und Fran Erjavec (1834–1887) kommunizierte zwar noch auf Deutsch, war sich jedoch der bedeutenden Rolle der eigenen Muttersprache voll bewusst und bediente sich dieser so häufig, wie nur möglich. Das hing auch damit

zusammen, dass slowenische Intellektuelle gewöhnlich in Wien studierten; eine eigene, slowenische Universität wurde erst im Jahre 1919, also erst nach Auflösung der Donaumonarchie, in Ljubljana (Laibach) gegründet.

Außerdem war auch die Situation des Übersetzers und folglich des Übersetzens äußerst schwierig. Der slowenische Erzähler und Lyriker Josip Stritar (1836–1923), der sein ganzes Leben lang in Wien lebte, an einem Wiener Gymnasium als Professor tätig war und nebenbei in Wien auch das repräsentative slowenischsprachige literarische Blatt *Zvon* (Glocke) herausgab, veröffentlichte im Jahre 1896 im Laibacher literarischen Organ *Ljubljanski Zvon* (Laibacher Glocke) seine Überlegungen zum Thema Übersetzen. Darin weist Stritar nachdrücklich auf die Funktion und Wichtigkeit des literarischen Schaffens in der slowenischen Sprache hin und räumt den Übersetzungen aus anderen Sprachen einen unbedeutenden Platz ein: „Was Übersetzungen betrifft, ist mein Gedanke der Folgende: Man soll nur notfalls übersetzen. Die Übersetzung ist immer nur ein fremdes Gut; derjenige, der dazu fähig ist, der soll was Originales schreiben. Denn nur das, was original ist, was heimisch ist, das ist das Unsrige“ (Stritar 1896, 20).⁴ Obwohl sich die zitierte Stelle eher auf die der Intelligenz gewidmete „hohe“ Literatur bezog, spiegelt sich darin die alltägliche Realität des Slowenentums im 19. Jahrhundert wider. Die Sprache im Herderschen Sinne spielte für Slowenen eine zentrale Rolle. Man könnte in diesem Kontext gar von der „Besessenheit der Slowenen, ihre nationale Identität durch die Literatur zu beweisen“ (Hladnik 1993, 802; vgl. Hobsbawm 1992, 74) sprechen.

3. Die Übersetzungen ins Slowenische: Fallbeispiele

In so eine Situation hinein ist die deutschsprachige Ausgabe samt ihrer slowenischen Übersetzung des Werkes *Alt-Krain*, das auch heute noch oft als Quelle bei kunsthistorischen und kulturgeschichtlichen Abhandlungen herangezogen wird, erschienen. Im Weiteren werden die einzelnen Textstellen näher betrachtet und die kulturellen Wechselbeziehungen zwischen dem Deutschen und Slowenischen erörtert, um damit aufzuzeigen, dass Texte immer in einen kulturellen Rahmen eingebettet sind oder, um es pointierter zu formulieren: „Die Sprache wechseln, heißt in eine andere Welt wechseln“ (Kupsch-Losereit 1995, 1ff.).

In der zweiten Lieferung von *Alt-Krain* beschreibt Peter von Radics das Stammschloss derer von Auersperg, einer der mächtigsten Adelsfamilien in Krain. Diesem Hause entstammte auch der österreichische Vormärzdiichter Anastasius Grün (1806–1876). Es werden sowohl im deutschen Ausgangstext als auch in der slowenischen Übersetzung zunächst alle illustren, respektablen und angesehenen Mitglieder der Familie und deren Heldentaten wie auch ihre kriegerischen und politischen Verdien-

⁴ Der slowenische Text lautet: „Kar se tiče prevodov, je moja misel ta: prevode samo za silo. Prevod je vedno le tuje blago; kdor more, naj piše kaj izvirnega. Samo kar je izvirno, domače, to je naše“ (Übersetzung T.Ž.).

ste aufgeführt. Als Letzter wird Anastasius Grün erwähnt: „Wer nennt aber die Namen all der Helden aus dem Geschlechte der Auersperge, [...] wer die Namen all derer, die dem edlen Geschlechte entsprossen, der engern Heimat und dem Gesamtvaterlande Oesterreich als Staatsmänner in den wichtigsten Epochen hervorragende Dienste geleistet und leisten und aus denen einer *auch im Reiche der Kunst unvergesslichen Lorbeer gepflückt*, Anastasius Grün (Anton Alexander Graf Auersperg) der *„Sänger der Freiheit und der Rosen“*“ (Grefe 1900–1901, Lieferung 2, 5).

Nachdem man zum ersten Mal den slowenischen Text parallel zum deutschen gelesen hat, stellt man im Vergleich des Ausgangs- und des Zieltextes fest, dass der Übersetzer seine Aufgabe nicht als „Transkodierung von Wörtern oder Sätzen aus einer Sprache in eine andere“ verstanden hat, sondern als „eine komplexe Handlung, in der jemand unter neuen kulturellen und sprachlichen Bedingungen in einer neuen Situation über einen Text (Ausgangssachverhalt) berichtet, indem er ihn auch formal möglichst nachahmt“ (Vermeer 1986, 33). Eine Translation hängt vom Zweck des Translats ab (vgl. Reiß/Vermeer 1991, 95ff.), in diesem Falle handelt es sich um die Zielrezipienten, um den slowenisch sprechenden Leserkreis in Krain. Der Übersetzer hielt sich vor Augen, dass die alten, im Ausgangstext vorkommenden kulturellen Verknüpfungen in zielkulturelle Verknüpfungen „eingepflanzt“ werden müssen. So wird einer, der „*im Reiche der Kunst unvergesslichen Lorbeer gepflückt*“ hat und den man „*Sänger der Freiheit und der Rosen*“ nennt, in der slowenischen Übersetzung zum „*Schüler Prešerens, der sich auf dem künstlerischen Felde ewige Verdienste erworben hat*“ oder slowenisch: „*učenec Prešernov, si je na umetniškem polju pridobil nevenljivih zaslug*“ (Grefe 1900–1901a, Lieferung 2, 5). Selbstverständlich liest man diesen Satz heute mit anderen Empfindungen, als man es um die Jahrhundertwende tat, jedoch kann man versuchen, sich in die geistig-kulturelle Welt des Übersetzers hineinzuversetzen. Er las den Ausgangstext mit bestimmten Intentionen und verglich das Dargestellte mit seinen eigenen Ein- und Vorstellungen. Da für ihn die historisch-kulturelle Distanz keine maßgebende Rolle spielte und dadurch das Verstehen des Textes nicht erschwert wurde, musste er das mit der Übersetzung Vermittelte nur noch in ein gesellschaftliches Gefüge einweben, um dadurch das funktionale Textverstehen im Hinblick auf den Rezipienten zu erzielen. Das Vermeiden der wortwörtlichen Übertragung der Wendung „*Lorbeer pflücken*“ erscheint in diesem Zusammenhang als äußerst sinnvoll und passend, denn es gibt im Slowenischen keine entsprechende „wortwörtliche“ Formulierung. Allerdings wird der Lorbeer (slow. „*lovor*“ oder figurativ „*lovorike*“) auch im Slowenischen mit Erfolg und (dichterischem) Ruhm verbunden.⁵ In unserem Beispiel ist die Wahl des Adjektivs „*nevenljiv*“ überaus ge-

⁵ Es sei hier ein Beispiel aus der slowenischen Übersetzung von Goethes *Torquato Tasso* zitiert. Als sich im ersten Auftritt des ersten Aufzuges im Garten, der mit Hermen der Dichter Vergil und Ariost geziert ist, die Herzogsschwester Leonore von Este und Leonore Sanvitale, Gräfin von Scandiano, unterhalten, sagt Leonore Folgendes: „Dein hoher Geist umfaßt ein weites Reich, / Ich halte mich am liebsten auf der Insel / Der Poesie

lungen und bestimmt das Substantiv „Verdienste“ (slow. *zasluge*) näher. Das Adjektiv wird im Slowenischen aus dem Verb „*veneti*“, d.h. „*welken, welk werden*“ abgeleitet, damit hebt man also „*Verdienste, die nicht welken*“ ausdrücklich hervor. Man könnte fast behaupten, dass der Translator bewusst mit den Worten spielte, denn er bringt den *Lorbeer*, eine Pflanze, in einen nahen Zusammenhang mit dem Adjektiv „*nevenljiv*“, auf Deutsch also ein „*Lorbeer, der nicht welkt*“, was folglich bedeutet, das die dichterischen Verdienste von Anastasius Grün ewig sind, sie werden so wie der Lorbeer auf immer „grünen“ und nie in Vergessenheit geraten.

Jedoch ergibt sich aus der zitierten Stelle noch eine kulturbedingte translatorische Lösung. Warum wird der „*Sänger der Freiheit und der Rosen*“ im Ausgangstext zum „*Schüler Prešeren's*“ im Zieltext? Das 19. Jahrhundert in Krain ist durch die Rivalität zwischen der deutschen und der slowenischen Kultur gekennzeichnet. Der Übersetzer verstand es wohl, was Peter von Radics, der übrigens zu Grüns siebzigstem Geburtstag die erste umfangreiche Monographie über den Vormärzdichter schrieb (Radics 1876), mit der Bezeichnung „*Sänger der Freiheit und der Rosen*“ meinte. Bereits in den 1831 in Hamburg anonym erschienenen politischen Gedichten, die unter dem harmlosen Titel *Spaziergänge eines Wiener Poeten* getarnt das Leserpublikum erreichten, um der Konfiszierung durch die Metternichsche Polizeigewalt zu entgehen, forderte Grün die konstitutionelle Monarchie. Diese Gedichte machten den Wiener Poeten schlagartig berühmt. Er wurde zum Begründer der neuen politischen Lyrik in Österreich in der Zeit des Vormärz.

Offensichtlich erschien in dem gegebenen historischen Moment dem Übersetzer, der den Ausgangstext aus der slowenischen Sicht betrachtete, von viel größerer Bedeutung Grüns freundschaftliche Beziehung zu dem bedeutendsten slowenischen Dichter France Prešeren (1800–1849) hervorzuheben als die Verdienste von Anastasius Grün zu loben. Das hängt wohl auch damit zusammen, dass Grün bei den Slowenen nicht sehr beliebt war, da er politischer Befürworter des deutschen Liberalismus war, den Slowenen gegenüber oft sehr kritisch, mitunter fast feindlich gesinnt. Der österreichische Poet lernte seinen Landsmann Prešeren im Jahre 1823 kennen. Grün, der etwas schwierig zu erziehende Zögling des Wiener Klinkowstörmschen Instituts, einer Erziehungsanstalt für Knaben katholischer Religion aus allen Ständen, fand in Prešeren einen gleichgesinnten Hausgenossen. Der damals sechs Jahre ältere Prešeren, war während seiner juristischen Studien von 1822 bis 1824 am Institut als Hofmeister angestellt und bestritt damit seinen Lebensunterhalt. Den jungen Auersperg zog er bald ins Vertrauen und stellte ihm Bücher aus seinem eigenen Bücherregal zur Verfügung.⁶ Es ist anzunehmen, dass Grün seinem Freund

in *Lorbeerhainen* auf.“ Die slowenische Übersetzung aus der Feder von Fran Albrecht lautet: „*Visoki duh tvoj sega v vsa področja, / jaz pa najrajši v lovorovih gajih / mudim se na otoku poezije*“ (Goethe 1965, 14).

⁶ Es handelte sich dabei um die Lektüre der Werke, die am Klinkowstörmschen Institut strengstens verboten wurden. Dazu gehörten z.B. Klassiker wie Homer, Hesiod, Euripides, Sophokles, Boccaccio (vgl. Scharmitzer 1996, 43).

auch seine ersten Gedichte zeigte. Die Folgen dieser Freundschaft waren vor allem für Preßeren schwerwiegend: Er wurde nur wenige Monate vor Grüns Abschlussprüfung entlassen (vgl. Janko 1995, 109).

Bei einer Übersetzung geht es, wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich, nicht nur um einen Verstehensprozess bzw. um eine bikulturelle Handlung, bei der sich der Übersetzer solche Fragen stellt wie, was ist für den slowenischen Rezipienten von Belang, welche Themen, welches Wissen, welche Informationen und in welcher Form, sondern es ergeben sich aus der Übersetzung auch kritische Fragen im Bereich der Asymmetrie von Machtverhältnissen. In den Vordergrund tritt die entscheidende Frage nach der Rolle der Identität im Translationsprozess (vgl. Wolf 1997, 147). Die Slowenen waren im 19. Jahrhundert sowohl in politischer als auch kulturhistorischer Hinsicht fast schicksalhaft mit der Donaumonarchie verbunden. Die slowenischen Gebiete und somit auch das heutige Zentralslowenien umfassende Land Krain gehörte seit Jahrhunderten zu der Habsburgermonarchie, einem Imperium, das seine politische Vorherrschaft auch durch die Vorrangstellung der deutschen Sprache gegenüber allen anderen Landessprachen zu festigen versuchte (vgl. Kocijančič Pokorn 2003, 214). In diesem Sinne kann man die Übersetzung als ein Werkzeug in den Händen des Imperiums, das vornehmlich mit den Zensurvorschriften die literarische und übersetzerische Tätigkeit überwachte, definieren. Doch wäre, wie aus dem besprochenen Beispiel ersichtlich, auch eine umgekehrt definierte Interpretation möglich: Die Slowenen versuchten mit den Übersetzungen aus dem Deutschen ins Slowenische zu beweisen, dass auch eine slawische Sprache, die von einer kleinen Nation gesprochen wird, genauso geschmeidig und ausdrucksreich ist wie die deutsche und vor allem, der deutschen Sprache gleichrangig (vgl. Kocijančič Pokorn 2003, 214).

Es stellt sich die Frage, ob die sog. „postkoloniale“ Interpretation des Übersetzens für Slowenen und die slowenische Sprache in Frage kommt. Wenn man die postkoloniale Theorie, die seit 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in theoretischen und methodischen Ansätzen begründet wird, auf einen Staat ohne nennenswerte kolonialistische Vergangenheit anwendet, handelt es sich dabei um einen ganz anderen Blickwinkel, aus dem der Vielvölkerstaat in einem ganz neuen Licht erscheint (vgl. Feichtinger 2003, 13ff.). In diesem Zusammenhang betont die Historikerin und Germanistin Heidemarie Uhl die Rolle der Modernisierungsprozesse, die in Zentraleuropa zwangsläufig Vereinheitlichungsmanöver nach sich zogen, was in einer gezielten Homogenisierungspolitik seinen Ausdruck fand (vgl. Uhl 2003, 46). Kulturell gesehen beeinflussten sich die Kulturen in der Habsburgermonarchie wechselseitig, aber auch die sog. Homogenisierung, hinter der die *Postkolonial*-Forscher „quasi-koloniale Machtdiskurse“ erkennen (vgl. Feichtinger 2003, 1ff.), fand auf verschiedenen Ebenen statt, verfolgte zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Ziele und war nicht in allen Gebieten des Imperiums gleich stark. Allerdings ist die politische und kulturhistorische Situation in den slowenischen Gebieten im 19. Jahrhundert mit der in

den Kolonialgebieten Indiens oder im frankophonen Nordafrika nicht vergleichbar.⁷ Es kann wohl nicht geleugnet werden, dass die slawischen Völker in der Monarchie immer wieder ihre Stimme erhoben hatten, um ihre (überwiegend politischen) Rechte zu verlangen, wobei sie immer wieder ihre eigenen Wurzeln betonten, auch die kulturellen. Die ersten schriftlichen Zeugnisse in der slowenischen Sprache, die *Freisinger Denkmäler* (slowenisch *Brižinski spomeniki*)⁸ stammen beispielsweise aus dem 10. Jahrhundert, die slowenische Bibelübersetzung aus der Feder des protestantischen Autors Jurij Dalmatin (um 1547–1589) wurde 1584 veröffentlicht, nur vier Jahrzehnte nach der deutschen Lutherschen Bibel, und im Völkerfrühlingsjahr 1848 entstand das fortschrittliche nationalpolitische Programm der Slowenen, das „Vereinte Slowenien“. Darin wurde die Zugehörigkeit zur Donaumonarchie nicht in Frage gestellt, der Anschluss an den Deutschen Bund jedoch strikt abgelehnt. Zweitens muss man sich aber auch vor Augen halten, dass noch Mitte des 19. Jahrhunderts in den slowenischen Gebieten in den intellektuellen Kreisen, aber auch in den Städten, hauptsächlich Deutsch gesprochen wurde.⁹ Doch spricht man in diesem Zusammenhang nicht von der kolonialen Abhängigkeit. Spätestens in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts kam es in den slowenischen Gebieten zu einem offenen Konflikt mit der deutschen Kultur in Krain, der man eine kulturtragende Rolle zuschrieb. So ist es auch nicht verwunderlich, dass man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluss des panslawistischen Programms des Tschechen Jan Kollár (1793–1852) in den deutschsprachigen Zeitschriften für „vaterländische“ Interessen

⁷ Um nur ein Beispiel zu nennen: Der Literaturnobelpreisträger von 1913, Rabindranath Tagore (1861–1941), übersetzte seine eigenen Texte selbst aus dem Bengali, der neuindischen Sprache, ins Englische. Die indische Translationswissenschaftlerin Mahasweta Sengupta konstatiert in ihren theoretischen Schriften, dass Tagores Übersetzungen seiner eigenen Gedichte ins Englische fast ausschließlich der Ideologie der dominierenden Kultur bzw. dem vorherrschenden System entsprechen, was die Stärkung und Festigung der Kolonisationsmacht zur Folge gehabt habe (vgl. Sengupta 1990, 56ff.). Ferner interpretiert Tejaswini Niranjana, eine weitere indische Theoretikerin, dass die Briten mithilfe der Übersetzungen der europäischen Literatur in indische Sprachen das „primitive, ungebildete Volk“ zivilisiert hätten (zit. nach Kocijančič Pokorn 2003, 213).

⁸ Die Handschrift ist auf die im Mittelalter von Freising aus in Slowenien betriebene Missionstätigkeit zurückzuführen und wird heute in der Bayerischen Staatsbibliothek in München aufbewahrt. Es handelt sich um drei in eine lateinische Handschrift eingestreute Texte (zwei Beichtformeln und eine Predigt), die als das früheste erhaltene Zeugnis slowenischer Sprache gelten. 1993 gab die Slowenische Akademie der Wissenschaften ein Faksimile der Handschrift heraus, das nebst den Übersetzungen ins moderne Slowenische, Lateinische, Deutsche und Englische auch ausführliche Kommentare sowie eine erschöpfende, chronologisch geordnete Bibliographie enthält (Bernik 1993).

⁹ Der Arzt, Erzähler, Dramatiker, Politiker und Publizist Josip Vošnjak (1834–1911) aus Šoštanj (Markt Schönstein) schrieb in seinen Memoiren: „In unserem Haus sprach man untereinander gewöhnlich deutsch, wir konnten aber auch slowenisch. Wir fühlten uns weder als Deutsche noch als Slowenen, weil für die nationale Angehörigkeit bis 1848 niemand etwas übrig hatte“ (zit. nach Melik 1995, 15).

mit leidenschaftlicher Begeisterung die ins Deutsche übersetzten Texte slawischer Autoren brachte (vgl. Žigon 2004, 201ff.) und später mit Vorliebe die Werke der slawischen Autoren auch ins Slowenische übertragen hat. Auf der anderen Seite war es notwendig, Übersetzungen aus dem Deutschen ins Slowenische in jedem einzelnen Falle zu rechtfertigen (vgl. Hladnik 1993, 805).

Die Übersetzungen der Texte von Peter von Radics ins Slowenische zeigen aber noch ein typisches Charakteristikum der slowenischen Übertragungen aus dem Deutschen ins Slowenische im 19. Jahrhundert auf: die Satzkonstruktionen, die den deutschen aufs Haar ähnlich sind. Bereits der slowenische Erzähler Fran Levstik warnte in seinem 1857 entstandenen kritischen Aufsatz über die Fehler des slowenischen Schreibens davor, slowenisch zu schreiben und deutsch zu denken (vgl. Levstik 1956, 38ff.).

Um die syntaktische Abhängigkeit des Slowenischen vom Deutschen anschaulich darzustellen, greife ich nochmals auf die Studien von Peter von Radics zum Werk Grefes zurück. Es wird der kurze Text zu der Burgruine „Kleinhäusel“, die sich in Innerkrain befindet, analysiert. Der deutsche Text lautet wie folgt: „Es ist der auf dem vorliegenden Blatte reproduzierte Rundturm ohne Bedachung der letzte Rest eines zwar nicht umfangreich gewesenenen, aber nichtsdestoweniger festen Schlosses, des Schlosses Kleinhäusel (slov. maligrad), das einst hier auf dem höhlenreichen Boden der Gegend um Planina (in Innenkrain) gestanden und noch in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts in den Tagen unseres Valvasors auch einen viereckigen Verteidigungsturm und, an die Thürme gelehnt, verbindende Schlossräume, wenngleich schon öde und wüste mit allmählich zerfallendem Dachwerke gewiesen“ (Grefe 1900–1901, Lieferung 7, 4).

Dem Übersetzer ins Slowenische ist gleich eingangs ein Fehler unterlaufen, denn „Innerkrain“, der zentral liegende Teil von Krain, heißt slowenisch „Notranjska“, wird aber als „Dolenjsko“¹⁰ übersetzt, was auf Deutsch „Unterkrain“ hieße. Ferner wird bei dem slowenischen Text deutlich, dass sich in der Wortfolge der deutsche Usus durchgesetzt hat: „Na tem listu podani okrogli stolp brez strehe je poslednji ostanek ne sicer obsežnega, vendar pa trdnega gradu, imenovanega Mali grad, ki je stal nekaj tukaj na votlinasti zemlji okolice Planinske (Notranjsko), in je imel še v drugi polovici 17. stoletja za življenja našega Valvazorja tudi četverovogelnati brambeni stolp, in, na stolpe oprte, družče graščinske prostore, če tudi uže opustošene, s polagoma razpadajočim podstrešjem“ (Grefe 1900–1901a, Lieferung 7, 3).

Die slowenische Übersetzung ist fast die wortwörtliche Wiedergabe des deutschen Textes, wobei sowohl die deutsche grammatische Struktur als auch Satzstruktur und -bau erhalten geblieben sind (vgl. Janko 1999, 309ff.). Obwohl Slowenisch eher eine verbale als substantivische Sprache ist, was man bereits im 19. Jahrhundert betonte – auch um der slowenischen Sprache im Unterschied zu der deutschen einen eigenen, natürlichen Duktus zu verleihen (vgl. Levstik 1956, 38f.), macht der Übersetzer von

¹⁰ Der slowenische Titel heißt: *Razvalina Mali grad (Dolenjsko)*.

dieser Tatsache keinen Gebrauch. Der lange, verschachtelte, unübersichtliche deutsche Satz spiegelt sich in der slowenischen Übersetzung wider. Aus diesem Grund klingt sie holprig und gekünstelt. Gerade deswegen hatten die slowenischen Intellektuellen des 19. Jahrhunderts gegen die Übersetzungen aus dem Deutschen mancherlei Vorurteile. Sie rieten von Übersetzungen aus dem Deutschen ins Slowenische mit verschiedenen Begründungen ab und ihre Argumente reichten von nationalen über ökonomische bis hin zu ethnischen und anthropologischen (vgl. Hladnik 1993, 806ff.).

4. Schlussfolgerung

Das Übersetzen aus dem Deutschen ins Slowenische im 19. Jahrhundert ist, wie aus meinen Ausführungen auch hervorgeht, ein komplexes Problem, das in erster Linie als kultureller Transfer verstanden werden kann. Jedoch soll man den sprachlichen und syntaktischen Einfluss des Deutschen auf das Slowenische nicht außer Acht lassen. Anhand der angeführten Beispiele kann man schlussfolgern, dass Übersetzen ein *bikulturelles* Ereignis ist, denn es setzt ein umfangreiches Wissen über zwei Kulturen, über den ausgangs- und zielsprachigen Kulturkontext voraus. Die Kulturdifferenz zeigt sich auf vielen Kommunikationsebenen und ist von allerlei Merkmalen determiniert, wie z.B. von der geschichtlichen Situation, dem Zeitverstehen und dem Raumerleben, der Wertorientierung und den sozialen Beziehungen wie auch von diversen sprachlichen Strukturen usw. Bei der Übersetzung handelt es sich dementsprechend um einen Kulturtransfer. Sie stellt die interkulturelle Kommunikation dar, die allerdings davon abhängig ist, inwiefern man die kulturellen Unterschiede nachvollziehen kann. Jede Übersetzung ist eine Art kultureller Austausch, heute vielleicht noch viel mehr, als es im 19. Jahrhundert der Fall war, da man – wenn man die Slowenen als Beispiel nimmt – ängstlich seine eigene Sprache pflegte, auf der allein man damals die eigene nationale Identität gründete und gründen durfte.

Bibliographie

Quellen

- Grefe, Conrad (Hrsg.) (1900–1901): *Alt-Krain*. Wien, Laibach.
 Grefe, Conrad (Hrsg.) (1900–1901a): *Stara Kranjska*. Wien, Laibach.
 NMS, Kupferstichkabinett = Slowenisches Nationalmuseum in Ljubljana, Korrespondenzsammlung von Anna Schiffrer. Nr. XXIII.
 NMS, Radics = Slowenisches Nationalmuseum in Ljubljana. Nachlass Peter von Radics.

Sekundärliteratur

- BERNIK, France (Hrsg.) (1993): *Brižinski spomeniki*. Znanstvenokritična izdaja. Ljubljana.
 CVIRN, Janez (1995): *Nemško gledanje na Slovinc (1848–1914)*. In: Rozman, Franc (Hrsg.):

- Sosed v ogledalu soseda od 1848 do danes. Ljubljana. S. 53–77.
- FEICHTINGER, Johannes (2003): *Habsburg (post)-colonial. Anmerkungen zur Inneren Kolonisierung in Zentraleuropa*. In: Feichtinger, Johannes/ Prutsch, Ursula/ Csáky, Moritz (Hrsg.): *Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis*. Innsbruck et al. S. 13–31.
- GOETHE, Johann Wolfgang (1965): *Torquatto Tasso*. Ljubljana.
- HLADNIK, Miran (1993): *Der Einfluss des Bilinguismus auf die Auswahl der zu übersetzenden narrativen Gattungen am Beispiel slowenischer Literatur*. In: Frank, Armin Paul/ Maaß, Kurt-Jürgen/ Paul, Fritz/ Turk, Horst (Hrsg.): *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen*. Bd. 8, Teil 2. Berlin. S. 801–810.
- HOBBSAWM, Eric J. (1992): *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*. Frankfurt, New York.
- JANKO, Anton (1995): *Anastasius Grün und die slowenische Literaturgeschichte*. In: Janko, Anton/ Schwob, Anton (Hrsg.): *Anastasius Grün und die politische Dichtung im Vormärz*. München. S.109–121.
- JANKO, Anton (1999): *Der Einfluss des Deutschen bei der Entstehung der slowenischen Schriftsprache*. In: Brendemoen, Berndt/ Lanza, Elizabeth/ Ryen, Else (Hrsg.): *Language encounters across time and space*. Oslo. S.309–319.
- JESENKO, Janez (1884): *Časnikarstvo in naši časniki. Ponatisneni listki iz „Slovenskega Naroda“*. Ljubljana.
- KOCIJANČIČ POKORN, Nike (2003): *Misliti prevod. Izbrana besedila iz teorije prevajanja od Cicerona do Derridaja*. Ljubljana.
- KUPSCH-LOSEREIT, Sigrid (1995): *Übersetzen als transkultureller Verstehens- und Kommunikationsvorgang: Andere Kulturen, andere Äußerungen*. In: Salnikow, Nikolai (Hrsg.): *Sprachtransfer – Kulturtransfer. Text, Kontext und Translation*. Frankfurt am Main et al. S. 1–15.
- LEVSTIK, Fran (1956): *Zbrano delo*, Bd. 6. Ljubljana.
- MATIĆ, Dragan (2002): *Nemci v Ljubljani 1861–1918*. Ljubljana.
- MELIK, Vasilij (1995): *Deutsche und Slowenen (1815–1941)*. In: Bister, Feliks J./ Vodopivec, Peter (Hrsg.): *Kulturelle Wechselseitigkeit in Mitteleuropa. Deutsche und slowenische Kultur im slowenischen Raum vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg*. Ljubljana. S. 15–20.
- MICHLER, Werner (1998): „*Die Deutschen in Krain*“. *Literarisches Feld und nationaler Konflikt nach 1848*. In: Brandtner, Andreas/ Michler, Werner (Hrsg.): *Zur Geschichte der österreichisch-slowenischen Literaturbeziehungen*. Wien. S. 193–219.
- RADICS, Peter von (1876): *Anastasius Grün und seine Heimath*. Stuttgart.
- REISS, Katharina/ VERMEER, Hans J. (1991): *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie*. Tübingen.
- SCHARMITZER, Dietmar (1996): *Anastasius Grün: Versuch einer Monographie. Leben und Werk eines Autors des 19. Jahrhunderts im Lichte neuer Quellen*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien.
- SENGPUTA, Mahasweta (1990): *Translation, Colonialism and Poetics: Rabindranath Tagore in two Worlds*. In: Lefevere, André/ Bassnett, Susan (Hrsg.): *Translation, History and Culture*. London, New York. S. 56–64.
- SNELL-HORNBY, Mary (1986): *Übersetzen, Sprache, Kultur*. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen. S. 9–29.

- STRITAR, Josip (1896): *Dunajska pisma*. In: Ljubljanski zvon 14.1. S. 20.
- ŠLEBINGER, Janko (1925): *Cimperman, Josip*. In: Cankar, Izidor/ Lukman, Franz Ksaver (Hrsg.): Slovenski biografski leksikon, Bd. 1, Heft 1. Ljubljana.
- UHL, Heidemarie (2003): *Zwischen „Habsburgischem Mythos“ und (Post-)Kolonialismus. Zentraleuropa als Paradigma für Identitätskonstruktionen in der (Post-)Moderne*. In: Feichtinger, Johannes/ Prutsch, Ursula/ Csáky, Moritz (Hrsg.): Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis. Innsbruck et al. S. 13–31.
- VERMEER, Hans J. (1986): *Übersetzen als kultureller Transfer*. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.): Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis. Tübingen. S. 30–53.
- VERMEER, Hans J. (1989): *Skopos and commission in translational action*. In: Chestermann, Andrew (Hrsg.): Readings in Translation Theory. Helsinki. S. 173–200.
- VERMEER, Hans J. (2004): *Gedanken zu Novalis*. In: Ožbolt, Martina (Hrsg.): Translation of Texts from the Romantic Period. Ljubljana. S. 132–157.
- WOLF, Michaela (1997): *Übersetzen als textuelle Repräsentation. Dialogischer Diskurs und Polyphonie im Übersetzen zwischen den Kulturen*. In: Grbić, Nadja/ Wolf, Mihaela (Hrsg.): Text – Kultur – Kommunikation. Translation als Forschungsaufgabe. Tübingen. S. 137–151.
- ŽIGON, Tanja (2004): Nemški časnik za slovenske interese – Triglav (1865–1870). Ljubljana.
- ŽIGON, Tanja (2004a): *Deutschsprachige Presse in Slowenien (1707–1945), Teil I*. In: Berichte und Forschungen. Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 12. S. 199–241.
- ŽIGON, Tanja (2005): *Deutschsprachige Presse in Slowenien (1707–1945), Teil II und III*. In: Berichte und Forschungen. Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 13. S. 127–213.

ISSN 1426-7241

ISBN 978-83-7432-428-1



9 788374 324281

ISBN 978-3-940310-49-1



9 783940 310491