

TEMESWARER
BEITRÄGE
ZUR
GERMANISTIK

Band 8

VERLAG

MIRTON

2011

**TEMESWARER BEITRÄGE
ZUR GERMANISTIK**

Band 8

**Gedruckt mit Förderung des Konsulats der
Bundesrepublik Deutschland in Temeswar und
der Rechtsanwaltskanzlei Gilesco & Partenerii CHSH**

Der Band einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Mirton-Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Romania

ISSN: 1453-7621

**TEMESWARER BEITRÄGE
ZUR GERMANISTIK**

Band 8

**Mirton Verlag
Temeswar 2011**

Herausgeber:

Professor Dr. Roxana Nubert

Redaktion:

Univ.-Lektorin Dr. Kinga Gáll
Univ.-Assist. Dr. Alwine Ivănescu
Univ.-Lektorin Dr. Beate Petra Kory
Dozentin Dr. Marianne Marki
Univ.-Assist. Dr. Alina Olenici-Crăciunescu
Univ.-Lektorin Dr. Graziella Predoiu

Redaktionsbeirat:

Dr. Herbert Bockel (Passau)
Professor Dr. Ioan Lăzărescu (Bukarest)
Professor Dr. Mariana-Virginia Lăzărescu (Bukarest)
Professor Dr. Hermann Scheuringer (Regensburg)

Erscheinungsweise:

ab 2010 jährlich

Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift kann am Germanistik-Lehrstuhl der West-Universität Temeswar bestellt werden:
Universitatea de Vest Timișoara
Catedra de Germanistică
Bd. V. Pârvan 4
RO-300223 Timișoara
Tel.: 0040/256/592278
E-Mail: ana@litere.uvt.ro
Ab 2009 erscheinen die **Temeswarer Beiträge zur Germanistik** Bd. 1-8 auf der Webseite des Germanistik-Lehrstuhls an der West-Universität Temeswar:
http://www.litere.uvt.ro/lb_germ.htm.

Textverarbeitung:

Aufsätze, Diskussionsbeiträge und Rezensionen werden an die oben angeführte Adresse des Lehrstuhls erbeten.
Manuskripte sollen in elektronischer Form auf Datenträgern oder per E-Mail eingereicht werden. Wenn Sonderzeichen (auch IPA-Zeichen) oder Abbildungen im Manuskript vorkommen, sind eine PDF-Datei und die Schriftarten erforderlich. Die Manuskripthinweise, die bei der Herausgeberin angefordert werden können, sind zu beachten.

Druckvorlagenerstellung:

Ladislau Szalai vom Mirton Verlag Temeswar

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Vorwort | 7 |
| Interkulturelle Kommunikation – Eine Einführung (Günter Ofner, Graz)..... | 9 |
| Pressetitel – einige Strategien und Konstruktionstechniken im interkulturellen Vergleich (Ruxandra Oana Buglea, Temeswar) | 21 |
| Von der Geschäftsverhandlung zum erfolgreichen Business durch interkulturelle Kommunikation (Maria-Dana Grosseck, Temeswar)..... | 35 |
| Modalpartikeln und Emotionalität im interkulturellen Kontext (Thilo Herberholz, Temeswar) | 45 |
| Theoretische und didaktische Konzepte des interkulturellen Phänomens im Bereich der Fremdsprachendidaktik (Andreea Rodica Ruthner, Temeswar) | 63 |
| „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte?“ – Gedanken zum Einsatz von Bildern im Deutschunterricht am Beispiel von Schülerpräsentationen (Miriam Geldmacher, München)..... | 83 |
| Vermittlung und Anwendung von Sprachregeln im Deutschunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung des Artikelgebrauchs im Deutschen (Marianne Marki/Karla Lupșan, Temeswar) | 103 |
| Fachsprachen und fachbezogener Fremdsprachenunterricht (Anca-Raluca Maghețiu, Temeswar)..... | 119 |
| Eine Erfahrung im fachsprachlichen DaF-Unterricht – Wie kann man neue Wege im DaF-Unterricht einschlagen? (Andrijana B. Berić, Novi Sad).... | 133 |
| Rezensionen | 141 |

Vorwort

Die Herausgabe des achten Bandes der **Temeswarer Beiträge zur Germanistik** ist der Zusammenarbeit zwischen den HerausgeberInnen und einem wissenschaftlichen Beirat zu verdanken, der die editorische Planung und Realisation auf einer breiten, internationalen Basis sichert.

Alle bis zur Zeit erschienenen Bände sind auf der Webseite des Lehrstuhls (http://www.litere.uvt.ro/lb_germ.htm) zu lesen.

Vorliegender Band enthält Arbeiten der Internationalen Tagung **Sprache – Literatur Kultur**, die unter der Schirmherrschaft der Hanns-Seidel-Stiftung im Zeitraum 15.-16. Oktober 2010 an der West-Universität Temeswar stattgefunden hat.

Für die großzügige finanzielle Förderung vorliegenden Bandes verdient das Konsulat der Bundesrepublik Deutschland in Temeswar, insbesondere Konsul Klaus Christian Olasz, allen Dank. Der Rechtsanwaltskanzlei Gilesco & Partenerii CHSH sind wir für die gewährte Unterstützung zu Dank verpflichtet.

Dr. Mihai Horezeanu vom Anglistik-Lehrstuhl an der West-Universität Temeswar sprechen wir für die fachkompetente Korrektur der Abstracts und der Keywords unseren Dank aus.

Dr. Gabriela Șandor vom Germanistik-Lehrstuhl an der West-Universität Temeswar gilt unser Dank für die Umsicht, mit der sie die Aufbereitung der Texte zu einer druckfertigen Vorlage unternommen hat.

Temeswar, im Juni 2011

Roxana Nubert

Günter Ofner

Graz

Interkulturelle Kommunikation – Eine Einführung

Abstract: In the age of globalization the problems of intercultural communications are more actual than ever. The problems linked to this complex theme start already with the definitions of the concepts “language” and “culture”.

Present paper deals with the different criteria for the definitions of these concepts and with the question, what we have to take in consideration for being able to have a successful intercultural communication. A lot of examples try to illustrate the difficulties in intercultural communication.

Keywords: intercultural communication, culture in the language, stereotypes and prejudices, criticism, compliments, taboos, knowledge of foreign languages.

Einigen Staub wirbelte der Beschluss der Medizinuniversität auf, mit dem das Tragen des Schleiers oder Ganzkörperschleiers an der Universität untersagt wurde. Diese Diskussion flammt ja immer wieder auf. Interessant dabei ist aber die Begründung dieses Verbotes. Es wurde ausgeführt, dass die Kommunikation zwischen dem Patienten und dem Arzt ein wesentliches Element der ärztlichen Praxis ist und dazu gehört auch, dass das Gesicht des behandelnden Arztes erkennbar sein muss. Diese durchaus plausible Begründung ließ auch die schärfsten Kritiker verstummen. Daran kann erkannt werden, wie wesentlich interaktive Kommunikation ist und wie wichtig ein Wissen um die Regeln, vor allem auf interkulturellem Boden, ist.

Die Probleme der interkulturellen Kommunikation sind im Zeitalter der Globalisierung und in der multikulturellen Gesellschaft aktueller denn je. Interkulturelle Kompetenz gehört zum Handwerkszeug in der Wirtschaft, in internationalen Beziehungen und im schulischen Bereich.

Die Probleme zu diesem komplexen Thema beginnen schon mit den Definitionen der Begriffe „Sprache“ und „Kultur“.

Zum Begriff der Kultur werden Sie eine Vielzahl von Deutungen finden, die alle brauchbar sind. Ich könnte Sie mit den Erklärungen vieler Autoren

konfrontieren, will aber das lediglich Übereinstimmende in deren Deutungen hervorheben.

Wichtig erscheint mir, dass zwischen kulturellen und natürlichen Tatsachen zu unterscheiden ist (Heringer 2007: 106). Das Natürliche ist allen Menschen gemeinsam, evolutionär bedingt und genetisch determiniert. Das Kulturelle ergibt sich aus dem Sozialisierungsprozess, wird erlernt und entsteht im „gemeinsamen Handeln“ (Heringer 2007: 106).

Der Knackpunkt ist aber die Frage, was ist dem Angeborenen zuzuordnen, was dem Erworbenen.

Welche Kriterien werden nun für die Definition ins Treffen geführt? Dazu bringe ich einige Beispiele:

Steht Kultur im Gegensatz zur Natur, besteht sie aus kollektivem Wissen, ist sie nicht materiell, ist sie erworben oder gelernt, flexibel und wandelbar, entsteht sie historisch oder ist sie einer Gruppe gemeinsam (Heringer 2007: 108)? Um nun zu vermeiden, dass bei der Vielzahl der Deutungen eine endlose Diskussion entfacht wird, erscheint es mir vernünftig, an Hand einer Deutung die Problematik der „Interkulturellen Kommunikation“ zu beleuchten.

Heringer (2007: 107) bemerkt:

Eine Kultur ist eine Lebensform. Kultur ist ein Objekt besonderer Art. Wie Sprache ist sie eine menschliche Institution, die auf gemeinsamem Wissen basiert.

Kultur ist entstanden, sie ist geworden in gemeinsamem menschlichen Handeln. Nicht, dass sie gewollt wurde. Sie ist vielmehr ein Produkt der „Unsichtbaren Hand“. Sie ist ein Potenzial für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz, im Vollzug. Und es ist entstanden über Performanz. Wie ist das nun zu verstehen?

Unter Potenzial fallen Begriffe wie Wissen, Haltungen, Sprache, Sitten und Gebräuche und Werte, die wiederum durch die Performanz realisiert bzw. in Handlungen umgesetzt werden, woraus sich das Produkt in Form von Artefakten, Literatur, Musik, Kunstwerken und Bauten ergibt (Heringer 2007: 107).

Daran ist zu erkennen, wie schwierig es ist, eine interkulturelle Kommunikation aufzubauen, wenn das Wissen um die Umsetzung obengenannter Kriterien der „anderen Kultur“ fehlt. Vor allem die tiefen Kenntnisse des Produktes, der Manifestation, sind meines Erachtens die Voraussetzungen zum Aufbau einer interkulturellen Kommunikation. Diese

Behauptung sei durch ein einfaches Beispiel aus der nonverbalen Kommunikation erklärt.

Dazu die unterschiedliche Gestik für das „Ja“ oder „Nein“ in verschiedenen Kulturen: So kann in Griechenland oder Bulgarien ein Kopfschütteln Zustimmung signalisieren.

Daraus kann leicht erkannt werden, dass eine Fehlinterpretation dieser Gesten durchaus mitunter fatale Folgen in der Kommunikation haben kann.

Wir müssen also, um konfliktfrei und erfolgreich kommunizieren zu können, die Kultur des Gegenübers erfassen. Dazu gehört einerseits die Kenntnis der Sprache des Gesprächspartners andererseits die Kenntnis der Eigenheiten seiner Kultur, um Missverständnisse zu vermeiden. Besonders kommt es häufig zu Missverständnissen, wenn sich die Partner einer für beide Teile fremden Sprache bedienen. Beachten Sie bitte ein Bewerbungsgespräch, das in Deutsch geführt wird, wobei das Deutsche für beide Gesprächspartner eine Fremdsprache ist:

A: Erfüllen Sie die Voraussetzungen für den Posten eines „Sales-Manager“?

B: Ja, ich habe einen Abschluss der Universität XY, auch komme ich aus einer guten, angesehenen Familie.

A: Haben Sie in einer Firma dieser Größenordnung gearbeitet?

B: Ich habe EDV-Kenntnisse, einen Führerschein und den Abschluss der besten Universität des Landes!

A: Können Sie Aufgaben delegieren?

B: Ich habe sechs Jahre Deutsch in der Schule gelernt und dann die Sprache an der Universität studiert (vgl. Heringer 2007: 131).

Dass hier wohl ein Missverständnis vorliegt, ist beim ersten Eindruck klar. Wenn man nun aber weiß, dass der Bewerber aus Korea kommt, dann erscheinen die Antworten schon in einem anderen Licht. Wir wissen, dass in Korea die Herkunft und der Ruf einer Familie für den Lebenslauf einer Person wichtig ist, dass der Name der Universität das beantwortet, was sie zuvor taten und nicht das, was der Personalchef wissen wollte. Der Koreaner setzt dieses Wissen von seinem Gegenüber voraus. Aus dieser Perspektive erscheinen die Antworten des Bewerbers nicht mehr so abwegig. In diesem Fall kann man nur hoffen, dass der Personalchef über dieses Wissen verfügte.

Wir erkennen daraus, dass die Grundlage einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation das Wissen um die andere Kultur und deren Erfassen ist. Der Aufbau des Wissens ruht auf einem Fundament von fünf Säulen:

1. auf dem grammatischen Wissen
2. auf dem lexikalischen Wissen
3. auf dem Weltwissen
4. auf dem Kontextwissen und
5. auf den allgemeinen Grundsätzen und Strategien der Kommunikation und des Verstehens überhaupt (Heringer 2007: 133).

Der letzte Punkt ist allgemein zu betrachten und ist nicht an eine bestimmte Sprache gebunden.

Grammatisches Wissen bezieht sich auf die genaue Kenntnis der Sprache des Gegenübers, das lexikalische Wissen umfasst das Wissen um die Bedeutung der Lexeme, allerdings nicht einzeln betrachtet sondern in ihrem syntaktischen Zusammenhang.

Weltwissen umfasst die Kenntnis über die Kultur, das soziale Umfeld, das Wertesystem und der gesellschaftlichen Normen (ebd. 133).

Kontextwissen ergibt sich aus der Sprechsituation.

Grundsätzlich müssen wir aber auch zur Kenntnis nehmen, dass wir nur dann kommunizieren können, wenn wir ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft an den Tag legen. Auch diesbezüglich können wir auf eine Basis zurückgreifen.

Wir sind kooperativ, wenn wir:

- a) annehmen, dass unser Partner etwas Sinnvolles sagt,
- b) wenn wir davon ausgehen, dass er in zusammenhängenden Sätzen spricht,
- c) wenn wir nicht rechthaberisch auftreten und vielleicht Widersprüchliches einmal zur Kenntnis nehmen (vgl. Heringer 2007: 134).

Auch spielt das Gedächtnis, wir unterscheiden ja ein LZG und ein KZG, eine wichtige Rolle bei allen Formen der Kommunikation. Das LZG wird vom KZG gespeist, das KZG ist situationsbezogen, muss aber durch das LZG ergänzt werden, denn dort sind all jene Muster abgelegt, die eine Deutung des Wahrgenommenen zulassen.

Hier verweise ich auf zwei Modelle des Wissens, das propositionale Modell und das konnexionistische Modell.

Das erste Modell macht es uns möglich, gespeicherte Propositionen abzurufen, die wir gespeichert haben und die uns in die Lage versetzen, Aussagen zu deuten und dem Kontext logisch zuzuordnen zu können.

Zum Beispiel nehmen wir den Begriff „Berner Sennenhund“: Er ist ein Hund, ein Säugetier, ein Tier, atmet, frisst, kann bellen, hat ein Fell, ist dreifärbig usw.

Dieses Modell stellt das individuelle Wissen eines Individuums dar, eine strukturierte Menge semantischer Aussagen, die bei Bedarf abgerufen werden kann.

Das konnexionistische Modell geht davon aus, dass das Gedächtnis ein assoziatives Netzwerk ist, das nicht rein individuell ist, sondern das Sprecher derselben Sprache analog assoziieren.

Im Gegensatz dazu ist das Wissen der Kommunizierenden nie identisch, was sich aus der unterschiedlichen Lebensgeschichte ergibt. Daraus ergeben sich nun die ersten Schwierigkeiten im Kommunizieren.

Man geht davon aus, dass sich unser Wissen in Erwartungen manifestiert:

1. in der Erwartung, was der Partner tut,
2. in der Erwartung, wie es weitergeht,
3. in der Erwartung, wie ein Satz fortzusetzen ist (vgl. Heringer 2007: 139).

In diesen Erwartungen sitzt nun der Kern der Schwierigkeiten bei einer Kommunikation. Denn wir vermuten immer zu viel oder sogar Falsches, wenn wir einem Gespräch nicht ganz folgen können. Unsere Erwartungen basieren wiederum auf unserem Wissen. Um erfolgreich kommunizieren zu können, aktivieren wir unsere Erwartungen.

Sind nun die Erwartungen der Partner nicht koordinierbar oder koordiniert, kommt es zu Schwierigkeiten in der Verständigung.

Wenn die Gesprächspartner aus verschiedenen Kulturkreisen kommen, kommt oben Erwähntes besonders zu tragen, denn jedes Individuum ist von seinem sozialen, gesellschaftlichen und auch wirtschaftlichen Umfeld geprägt. Zu diesen Prägungen gehören:

- a) Tradition und Gedächtnis (Normen, Ideologien)
- b) Sozialisation
- c) Kommunikation (Sprechkultur, Gesprächsziele)
- d) Soziale Organisation (Verwandtschaft, Selbstwahrnehmung und Selbstbild) (Heringer 2007: 143).

Hinzu kommt noch eine Reihe anderer Aspekte, so genannte „Foki“ (ebd. 143), wie Weltorientierung Religion, selbstverständlich die Sprache, Rechtssysteme, Weltsysteme, Nationalcharakter usw. (ebd. 143).

Was müssen wir nun bezüglich der Kultur beachten, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation führen zu können?

- a) Kultur ist nichts Abgeschlossenes und entwickelt sich stets weiter,
- b) Kultur ist komplex und
- c) Kultur ist nichts Homogenes. Selbst in unserer eigenen Kultur sind nicht alle gleichgeschaltet! (vgl. Heringer 2007: 158)

Daran ist immer zu denken!

Ich werde nun auf eine andere Problematik übergehen, durch die uns das Leben beim Kommunizieren schwer gemacht wird, nämlich auf die Kultur in der Sprache.

Kultur in der Sprache

In diesem Zusammenhang spricht man vor allem von so genannten „Hot Spots“. Diese heißen Momente sind in der interkulturellen Kommunikation an der Tagesordnung. Das Problem liegt nun aber darin, dass man diese Augenblicke, die wesentlich sind, oft nicht bemerkt und damit ist die Grundlage für Missverständnisse schon gegeben. Was ist nun unter diesen „Hot Spots“ zu verstehen? Zum näheren Verständnis hat Michael Hagar sein Konzept der „Rich Points“ entwickelt, die immer dann auftreten, wenn Menschen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund, mit verschiedener Sprache aufeinander treffen, wenn also interkulturelle Kommunikation stattfindet.

Ein „RP“ ist die Wahl des Du oder Sie im Deutschen oder Englischen. Eine fälschliche Verwendung des Du im Deutschen kann eine interkulturelle Kommunikation empfindlich stören, oder sogar im Keime ersticken.

Man muss wissen, dass das Du einerseits eine Anrede der Vertrautheit, der Freundschaft oder sogar der Intimität ist, es wird offiziell angeboten. Ein Du, selbstverständlich einem neuem Gegenüber zu verwenden, wird je nach Situation als plump vertraulich oder sogar als Beleidigung empfunden!

Schmäh !!!

Auf welchem dünnem Eis man sich puncto interkultureller Kommunikation befindet, lässt sich schon an den verschiedenen Usancen bei der ersten Kontaktaufnahme erkennen. Nehmen wir einige Begrüßungsrituale verschiedener Kulturen zur Hand:

In Österreich ist der Händedruck obligat und von Bedeutung, denn wir neigen dazu, von der Druckstärke auf den Charakter des Gegenübers zu

schließen. Die Verweigerung des Handschlages ist einer Beleidigung gleich zu setzen. Ignorieren Sie niemals eine dargebotene Hand!

Beduinen ergreifen wechselweise den Unterarm des Gegenübers, auch mit dem Hintergedanken, die Kraft des Armes des anderen auszuloten (Molcho).

Auch wird dort eine Umarmung als Begrüßung verwendet, wiederum mit dem Gedanken nach verborgenen Waffen zu suchen. Wir sehen also, dass Begrüßungsrituale häufig einen Hintergrund hatten.

Auf den Philippinen schlagen sich Männer zur Begrüßung schon mal kräftig auf den Rücken, machen Sie das einmal in Amerika!

Es gibt noch andere Fußangeln sonder Zahl, über die wir in anderen Kulturkreisen stolpern können.

Schnäuzen Sie sich in Indien nicht in Gegenwart anderer. Streichen Sie im Südostasiatischen Raum niemals jemandem über den Kopf, vor allem Kindern nicht, denn der Kopf ist der Sitz der Seele!

In vielen Ländern Asiens gilt die linke Hand als unrein! Passen Sie beim Zeigen, Handreichen oder Darbieten von Gegenständen oder Speisen auf!

Achten Sie auch auf die Kleidung: Zu leichte, sommerliche Bekleidung ist im arabischen Raum verpönt. Zehenfrie Schuhe können Sie im arabischen Raum den Respekt kosten. Geben Sie im Iran nie einer Frau die Hand.

Weitere heikle Punkte in der Kommunikation sind die erste Kontaktaufnahme und da besonders die Anreden! Achten Sie hier besonders auf die verschiedenen kulturellen Usancen! In manchen Kulturkreisen (in Südamerika) umarmt man sein Gegenüber auch schon beim ersten Treffen. Ein Zuwiderhandeln wird als Ablehnung und Gefühlskälte interpretiert, bei den Japanern gibt es keinen Körperkontakt, eine leichte Verbeugung reicht, oft reichen auch minimale Gesten und mimische Zeichen (vgl. Heringer 2007: 166-168).

Kompliziert kann es bei den Anreden werden: In Deutschland und Österreich ist vor den Familiennamen das Wort „Frau“ oder „Herr“ zu setzen. Ein Weglassen wird als despektierlich, ja sogar als beleidigend empfunden. In Deutschland wird in jüngerer Zeit der akademische Titel häufig nicht mehr genannt, in Österreich sind Sie gut beraten den jeweiligen akademischen Titel sehr wohl zu verwenden (Frau/ Herr Doktor, Mag. etc.). Das Vorstellen unterliegt, je nach Kulturkreis, verschiedenen Regeln. In Japan wird die bekannte Visitenkarte überreicht und zwar mit beiden Händen. In anderen Ländern achten Sie auf die Handbedeutung (links = unrein).

Besonders heikel sind im Gespräch persönliche Fragen. Wonach darf man fragen? In Mitteleuropa sind Fragen nach der Familie durchaus zulässig, nicht aber nach intimen Verhältnissen!

Fragen nach dem Ehestand, dem Einkommen, nach den Kindern sollte man allgemein tunlichst vermeiden. Vor allem aber hüten Sie sich davor, Ratschläge zu erteilen, es sei denn Sie werden ausdrücklich darum gebeten. Aber auch in diesem Fall ist höchste Zurückhaltung und Vorsicht geboten.

Persönliches Eigentum und Privatbereich

Eigentum hat vor allem in Europa einen hohen Stellenwert und gilt als Statussymbol! Dies verhält sich aber auch in fast allen Kulturkreisen so. Der Privatbereich ist absolut zu respektieren. Suchen Sie niemanden überraschend in seinem privaten Bereich auf, außer Sie wurden ausdrücklich eingeladen, oder Sie befinden sich in einem Nahverhältnis zur betreffenden Person.

Stereotype und Vorurteile

Der größte Hemmschuh für eine gedeihliche Kommunikation sind die Vorurteile! Sie machen es uns unmöglich dem Gegenüber offen und unvoreingenommen zu begegnen. Es wäre nun ein Leichtes zu sagen, man solle die Vorurteile einfach abbauen. Das eben ist ein ganz schwieriges Unterfangen, denn Vorurteile und Stereotype werden selten aus eigenem Erfahren gebildet, sondern werden im Zuge des Sozialisierungsprozesses tradiert und dadurch im Denken fest verankert, was so weit geht, dass man meint, diese Einstellungen basierten auf eigenen Erfahrungen.

Autostereotype und Heterostereotype vergiften häufig die Atmosphäre zwischen verschiedenen Kulturen (Alle Österreicher können gut Skifahren.).

Kritik

Hier ist es angebracht über das Kritisieren anderer Kulturkreise zu sprechen. Gleich vorweg: Gehen Sie mit der Kritik am Gegenüber, wenn überhaupt, zurückhaltend um. Österreicher sind häufig sehr selbstkritisch, reagieren aber auf fremde Kritik oft beleidigt. Ein Faktum, das man bei den Angehörigen anderer Nationen ebenso vorfindet.

Besondere Vorsicht ist bei aktuellen Themen, wie es erst jüngst die Diskussion über den Stierkampf in Spanien gezeigt hat, walten zu lassen. Selbst wenn Sie direkt um Ihre Meinung gefragt werden, verhalten Sie sich eher neutral und loten Sie die Meinung Ihres Gegenübers aus.

Lob

Bedenken Sie, dass Sie als Lobender die Rolle eines Beurteilenden spielen. Überschwängliches Lob wird eventuell als unehrliche Schmeichelei verstanden. Sie laufen dadurch Gefahr, direkt als unehrlich eingestuft zu werden.

Besondere Bedeutung im interkulturellen Diskurs kommt auch der „nonverbalen Kommunikation“ zu. Es gibt Kulturkreise, deren Gesten in glattem Gegensatz zu den Gesten eines anderen Kulturkreises stehen. Denken wir daran, dass teilweise in Griechenland und in Bulgarien Kopfschütteln ein „Ja“ bedeutet. Was heißt das nun generell bezüglich einer gedeihlichen interkulturellen Kommunikation?

Eine gute Kenntnis der landesüblichen Usancen und Gebräuche ist für eine erfolgreiche interkulturelle Verständigung unerlässlich. Das hat mit Anbiederung nichts zu tun, sondern zeugt vom erforderlichen Respekt vor dem Gegenüber.

Tabus

Hängen Sie nicht dem Irrglauben an, man könne über alles reden. Dem ist bei Weitem nicht so! Vermeiden Sie Themata wie: Geld, persönliche Schwächen oder Vorlieben, Politik, Religion und Landesgeschichte (vgl. Heringer 2007: 171-172).

Sprache

Grundkenntnisse oder noch besser, gute Kenntnisse fremder Sprachen kann in der interkulturellen Kommunikation nur dienlich sein. Halten Sie sich aber immer eines vor Augen: Überschätzen Sie Ihre Kenntnisse nicht! Mangelnde Ausdrucksfähigkeit in einer anderen Sprache kann womöglich zu massiven Irritationen beim Gegenüber führen. Hüten Sie sich davor, den Eindruck zu erwecken, die Sprache eines anderen Landes zu beherrschen.

Sie werden den Ausführungen Ihres Gesprächspartners dann nicht mehr folgen können.

Unterlassen Sie tunlichst unangebrachte Bemerkungen in Ihrer Muttersprache, denn Sie wissen nicht, ob ihr Gesprächspartner das Deutsche beherrscht. Je nach der Bedeutung des interkulturellen Kontaktes erwägen Sie es, einen Dolmetscher zu engagieren.

In allen Fällen der Kommunikation ist, wie wir wissen, das Zuhören von eminenter Bedeutung. Widmen Sie Ihre Aufmerksamkeit Ihrem Gesprächspartner. Aber Vorsicht! In den verschiedenen Kulturkreisen gibt es verschiedene Signale der Aufmerksamkeit, die wir nicht falsch interpretieren sollten. Die Japaner signalisieren ungeteilte Aufmerksamkeit durch das Schließen der Augen. In unserem Kulturkreis ist der Augenkontakt ein Zeichen der Aufmerksamkeit, in anderen Ländern ist intensiver Augenkontakt verpönt, z. B. im fernen Osten.

Gesprächsbeteiligung, Reinreden, Nebenbemerkungen mögen in Spanien, England oder den USA durchaus akzeptiert sein, in Polen oder Kanada ist das eher nicht erwünscht, wir Österreicher sind geduldige Zuhörer, pflegen uns fast immer am Ende der Ausführungen unseres Gesprächspartners mit der „Killer-Formel“ „Ja-Aber“ ins Geschehen zu bringen und unsere eigenen Vorstellungen dann darzulegen (s. Heringer 2007: 171).

Schweigsames Zuhören hat auch so seine Tücken! In Europa, mit Ausnahme von Finnland, gilt Schweigen als Ablehnung, so ist es auch im Osten und im arabischen Raum. In Ostasien gilt Schweigen als Zustimmung.

Alle diese Beispiele zeigen auf, dass ein oberflächliches Einsteigen in die interkulturelle Kommunikation nicht ratsam ist. Es bedarf daher eines zielgerichteten Trainings, um im interkulturellen Dialog bestehen zu können. Schon kurz nach dem Zweiten Weltkrieg begannen die USA zielgerichtet ihre Repräsentanten in diese Richtung zu schulen und sie auf ihre Tätigkeit in anderen Kulturkreisen vorzubereiten. Letzteres kann in einem Vortrag wegen der Komplexität der Thematik keinesfalls berücksichtigt werden.

Literatur

Gunsenheimer, Antje (Hrsg.) (2007): **Grenzen, Differenzen, Übergänge, Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation**, Bielefeld: Transcript.

- Heringer, Hans Jürgen (2007): **Interkulturelle Kommunikation**, Tübingen: A. Francke.
- Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) (2006): **Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele**, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Prodoliet, Simone (2000): **Interkulturelle Kommunikation. Eine Einführung in die Praxis**, Luzern: Caritas.

Presstitel – einige Strategien und Konstruktionstechniken im interkulturellen Vergleich

Abstract: Based on the definition of the journalistic style from a stylistic and pragmatic perspective, the present work looks at the linguistic and textual procedures by means of which a press release works on the reader and achieves an aesthetic, comprehensive and lasting impact.

Key words: journalism, stylistics, pragmatics, press titles.

Die vorliegenden Betrachtungen stützen sich grundsätzlich auf folgende Prämissen: Die Mediengeschichte ist integrierender Teil der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft; der publizistische Stil findet seinen Platz in der Sparte zwischen Pragmatik und Stilistik – mit dem Schwerpunkt auf dem Dilemma der Funktionalität des publizistischen Textes in ihrer Gegenüberstellung mit der Notwendigkeit der stilistischen Attraktivität; die journalistische Sprache bietet eine Vielfalt an Möglichkeiten der Verflechtung sprachlicher Erscheinungen, jeweils auf die Gegebenheiten einer Kommunikationssituation zugeschnitten.

Die Struktur der journalistischen Sprache ist ein weiterer wichtiger Anhaltspunkt für eine Auseinandersetzung über Konstruktionsstrategien und Techniken – die Struktur selbst bietet oder limitiert den Spielraum für sprachliche Eigenheiten oder konstruktionstechnische Innovationen. Eine weitere Eigenheit der Versatilität medialer Kommunikation ist das Zusammenspiel zwischen Sender und Empfänger (Leser) in einem gegebenen Kommunikationskontext – wobei folgende Aspekte zu betrachten sind: Der Akt der Informationsgestaltung und -sendung ist gleichzeitig ein individueller und ein institutioneller Akt (mit oder ohne Einfluss einer Redaktionspolitik); die Rezeption ist ein individueller Akt (beeinflusst vom Bildungs- und Erwartungshorizont des Rezeptors); der Druck des Publikums führt zum wichtigsten Charakteristikum der journalistischen Ausdrucksweise: die Verständlichkeit. Das Verhältnis Journalist-Rezeptor gründet sich auf einem den Medien (der Presse) spezifischen Kode, der zum Verständnis der medialen Botschaft beiträgt.

Ein Blick auf die Medien heute, in erster Linie auf die Presse, berechtigt die Frage über das Objekt, den Status, die Rolle, den Impact und die Wirkung der Massenmedien in der Gesellschaft: Welche sind die Mechanismen der Beeinflussung? Welche sind die Unterschiede zwischen sprachlicher Gestaltung in den diversen Erscheinungsformen des medialen Diskurses: die Sprache der Presse und jene der Werbung, die Sprache des Rundfunks und des Fernsehens, innerhalb dieser Kategorie, die Sprache der Nachrichten und jene der Moderation und des Kommentars und, nicht zuletzt, die Sprache im Internet – die Sprache der Online-Magazine, der Blogs oder der Diskussionsforen? Die neueren Ansätze nehmen sich vor, das klassische Sender-Empfänger-Schema zu hinterfragen: Die „Kraft des Wortes“ wird in den Vordergrund gestellt, die „Induktion“, die aus den psychologischen und kulturellen Charakteristika des Sprechers oder Autors hervorgeht. Gleichzeitig sprechen wir im Falle der Massenmedien von einer Einweg-Kommunikation, dem grundsätzlichen Fehlen des Feedbacks in einigen Formen der medialen Kommunikation. In seiner Abhandlung zur Pressesprache (1983) setzt Heinz-Helmut Lüger folgende Kategorien fest: *informationsbetonte Presstexte* (hard news, soft news), Meldung, Reportage, Problemdarstellung, Wetterbericht; *meinungsbetont-persuasive Texte* (Kommentar, Glosse, Kritik); *instruierend-anweisende Presstexte* (Handlungsanleitungen, Ratgebungen), *bizentrierte Presstexte* (Interview, Konsultation), *kontaktherstellende Presstexte* (u. a. Titelseiten von Zeitschriften). Ein Text ist relevant innerhalb seiner Kultur. Der Kulturwissenschaftler Michael Titzmann versteht kulturelles Wissen als pragmatische Präsupposition des *Textes*: „Jeder Text präsupponiert pragmatisch das kulturelle Wissen der Kultur, der er angehört.“ (Titzmann 1993: 268) und die Übersetzungswissenschaftlerin Christiane Nord setzt in ihrem Essay zur funktionalen Übersetzung **Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften** (1993: 46) den Akzent auf die „Kulturspezifität des Titels“. Ebenfalls spricht sie über die Textsorte Titel, wobei der Titel als Text über die gleichen Charakteristika verfügt und die gleichen Funktionen hat wie jeder andere beliebige Text: distinktive, metatextuelle, phatische Funktion, Darstellungs-, Appell-, Ausdrucksfunktion. Titel sollen dazu dienen, einen Text zu „benennen“, ihn vom Ko-Text zu unterscheiden; ausgehend von der Grundannahme des Titels als Text kann der Titel als Name, als Kontaktangebot, als Informationsträger, als Meinungsäußerung und als Werbeslogan berücksichtigt werden. Schlussfolgernd synthetisiert Nord einige Grundkoordinaten zur Rezeption und zur Deutung von Titeln und deren (kulturellem) Umfeld:

Verstehen braucht Wissen (hier geht es vorzugsweise um das Vorwissen des Empfängers); kulturelle Distanz fungiert grundsätzlich als Verständnisbarriere; Sprachwissen ist – ungeachtet der Diskussion über kulturelles Vorwissen und Grenzen – von grundlegender Bedeutung; hervorzuheben ist ebenfalls die metasprachliche Funktion des Titels und seine „verschlüsselte Botschaft“ in der Form der intertextuellen und interkulturellen Bezüge. Gleichzeitig und unter diesen beiden letzten Aspekten fungieren Titel als Wegweiser: Intertextualität dient zur Interpretationssteuerung, erleichtert und/oder bereichert die Interpretation. Mit Intertextualität ist primär der Zusammenhang von Texten untereinander gemeint. In Bezug auf Titel können drei verschiedene Ausprägungen von Intertextualität festgestellt werden: erstens die Beziehung zwischen dem Titel (als Text) und dem Ko-Text (als Text), zweitens die Beziehung zwischen dem Titel und den anderen (Ko-)Texten und drittens die Beziehung zwischen dem Titel und den anderen Titeln (Christiane Nord prägt für diese Erscheinungsform den Begriff „Intertitularität“). Unter den verschiedenen Akzeptionen und Funktionen, welche dem Titel-Begriff zukommen, sind zunächst folgende zu erwähnen: Titel ist in erster Linie die Überschrift eines Schriftwerks und der Name eines literarischen Werkes. Optisch-strukturell nimmt er die erste, dritte oder fünfte Seite einer Publikation ein, das Titelblatt; im Verlagswesen wird der Begriff generell für die Ware Buch verwendet, als terminus technicus im Marketingbereich. Ferner kann der Titel ebenfalls für Filme, Musikalben oder andere Kunstprodukte stehen. **Titel** ist auch der Name eines deutschsprachigen Literaturmagazins (**Titel – Magazin für Literatur und mehr**). Der Begriff Titel kann sich außerdem allgemein auf einen Ehrentitel beziehen, auf erarbeitete akademische und nichtakademische Titel, auf einen Adelsrang oder ein Adelsprädikat, kann verbrieft Rechte oder sich auf mehrfache im Rechts- und Bauwesen geläufige Inhalte beziehen. Folglich steht die hier betrachtete Form des Begriffs „Titel“ im Allgemeinen vor dem Text und kann grundsätzlich als Identifizierungseinheit beschrieben werden. Seine primäre Funktion dient zur Orientierung im Text und er ist zusammenfassend und/oder suggestiv konstruiert. Gleichzeitig verkörpert der Titel ein zentrales Wirkungs-Element (dessen Bedeutung jener des Artikels selbst nahe kommt) und zusammen mit anderen paratextuellen Elementen des journalistischen Diskurses die Grundidee der Abhandlung vorwegnimmt oder suggeriert. Der Titel kann folglich als eine erste Schicht der Lektüre betrachtet werden. Titel sind als solche erkennbar. Als paratextuelle Elemente, zusammen mit anderen Elementen der Titulatur, heben sich Titel optisch vom Text ab, strukturell und optisch

durch die Verwendung besonderer Schriftzeichen und der zentrierten Anordnung und, nicht zuletzt, durch die unmittelbare Nähe zum Ko-Text: auf einem gesonderten Titelblatt, auf einem Bucheinband, im Vorspann (selten auch im Abspann) eines Films etc. Christiane Nords Bezeichnung „Titelei“ umfasst alle (paratextuellen) Segmente um den Titel herum, die zum Verständnis und zur Deutung des Titels beitragen: Überschriften, Vorspann, Zwischentitel, Bildbeschriftungen u. a. Ein Plakat mit dem Titel **Wilde Erdbeeren** – so Christiane Nord – wird nicht als Ankündigung eines Sonderangebots missverstanden, sondern, auch dank der weiteren **kontextuellen Umstände** (Plakat vor einem Kino, der Name des Regisseurs – Ingmar Bergman), wird auch der nicht ausreichend informierte Leser/ Betrachter die Schriftsequenz als Filmtitel deuten.

Genau wie das Wahrzeichen eines Händlers, wie ein Verkehrszeichen, hat auch der Titel zwei Hauptfunktionen: das Interesse zu wecken und die Botschaft zu senden. [...] Um das Interesse zu erwecken, muss der Titel kurz sein. Um es zu erhalten, muss er einzigartig sein (Michel Voirol, **Guide de la redaction**, Paris, CFPJ, 1992, zit. nach Brandl-Gherga 2002: 15).

Der Titel als Textsorte ist Objekt vielfacher Untersuchungen, vor allem im Bereich der Übersetzungsproblematik (mit Ausblick auf seine kulturellen und interkulturellen Valenzen) aber auch – und für unser Anliegen grundlegend – als Wirkungs-Element, zusammen mit anderen paratextuellen Elementen, des journalistischen Diskurses.

Zur Titelei gehört bei bestimmten Textsorten auch ein textsituierender Vorspann (z. B. bei Zitaten einer Zeitung aus anderen Pressepublikationen im „Blick in die Presse“), eine Textsorten- oder Gattungsangabe (z. B. „Roman“, „Erzählung“) oder der Hinweis darauf, dass der Text eine Übersetzung ist; ein Briefkopf ist ebenfalls eine Form der Titelei in diesem Sinne. In Verlagsprospekten wird entweder die Funktionseinheit Autornamen-Titel oder eine Kurzform der Titelei zitiert; für die Quellenangabe in wissenschaftlichen Arbeiten ist in der Regel die gesamte Titelei eines Werkes erforderlich (Nord 1993: 29).

Die Textsorte Titel zusammen mit seinen Ko-Aktanten wird folglich in ihrer Komplexität untersucht: Der Titel als metakommunikative Einheit; der Titel als Text zusammen mit seiner Fähigkeit, alle Kriterien der Textualität zu erfüllen: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität, Intertextualität und untersucht zudem noch das Verhältnis zwischen Titel und Text. Der Titel kann folglich als eine erste Schicht der Lektüre betrachtet werden. Allgemein kann gesagt werden, dass ein langer

Titel für den Artikel nicht günstig ist (auch nicht für die Ästhetik des Layouts), allerdings hängt oft der Verkauf der Zeitungen von der Qualität des Titels ab. Die Frage nach der Titelqualität, wie nach der Qualität des journalistischen Schreibens allgemein, sollte nach dem jeweiligen Profil des Mediums sowie nach dem Zielpublikum und nach der redaktionellen Politik beurteilt werden. Ein kurzer Titel ist also erstrebenswert, aber vor allem sind es die Tageszeitungen, die diese Vorschrift nicht beachten (siehe etwa **Bild** und andere umsatzstarke Tageszeitungen); diese können fast ausschließlich nur aus dem Zusammenspiel Rubrik, Überschrift, Titel, Untertitel, Intertitel und Lead gelesen werden. Der Unterschied zwischen dem informativen Titel und dem aufreizenden Titel ist auf grammatischer Ebene (morphologisch und syntaktisch), lexikalisch und stilistisch zu verzeichnen; auf gestalterischer Ebene besteht der Unterschied in der Art und Weise, wie der Text die 6 Grundfragen des journalistischen Textes beantwortet. Und schließlich ist ein kurzer Titel nicht notwendigerweise einfach – ein Kurztitel kann gleichzeitig eine schneidende Sentenz bezüglich der dargestellten Sachverhalte oder einen weitgreifenden intertextuellen Bezug zur Literatur verkörpern. Der informative Titel enthält meistens die Hauptinformation aus dem Text; er muss so formuliert werden, damit er allein über das Ereignis Auskunft gibt (das Unterlassen der Artikel-Lektüre darf die Information über das Ereignis nicht fundamental beeinträchtigen) – in der Tagespresse ist das Layout vorzugsweise so gestaltet, dass die Titel „überfliegen“ werden können und in knapper Form über aktuelle Ereignisse berichten. Der Sensationstitel stützt sich nicht auf die Hauptinformation aus dem Text – er kann es tun, muss es aber nicht, denn sein Anliegen ist es, mit allen (stilistischen und pragmatischen) Mitteln die Aufmerksamkeit des Lesers zu erregen und diesen zum Lesen des Artikels zu bewegen. Diese Form von Titel kann ein außerordentlicher oder unterhaltsamer Ausdruck sein und sich besonderer stilistischer Figuren bedienen: Metapher, Hyperbel, Litotes, Antithese, Calembourg.

Im Rahmen eines Berichtstitels laufen mehrere informative Einheiten zusammen. Die erwähnte Struktur ist gebildet aus einem Haupttitel, dem eine Überschrift vorausgeht (auch Titel-Appell genannt) und gefolgt von einem oder mehreren Untertiteln. Die Hauptinformation ist im Titel wiederzufinden, welcher jederzeit trennbar ist von den anderen Elementen, ohne dass die Einheit des Titels oder die Verbindung Titel-Text gestört wird. Die komplementären Informationen sind in der Überschrift und in den Untertiteln zu finden, und diese können ohne weiteres beseitigt werden, sobald die Ökonomie der typographischen Gestaltung dies verlangt. [...] Jede Titeleinheit ist mit den anderen logisch verbunden, aber sie

sind grammatisch und formell voneinander unabhängig (nach Brandl-Gherga 1996: 18) [Übersetzung: R.B.].

Der Text eines anspruchsvollen Berichtes erfreut sich der komplexesten Titel-Formel (Dachzeile, ein Titel, mehrere Untertitel, Zwischentitel und Bildbeschriftungen) und ist zudem maßgebend für eine Vielzahl von journalistischen Gestaltungsformen. Zu den Erscheinungsformen der Reportagen-Titel gehören der Titel mit mehreren Untertiteln; der Titel mit mehreren Überschriften; das Zitat als Titel; der metaphorische Titel; der ironische Titel; der Sensationstitel; die Titelkonstruktion gestützt auf Reim und Rhythmus; der Titel, welcher sich einer besonderen Zeichensetzung bedient; Wortspiele im Titel, wie etwa Paraphrase, Kalauer, Alliteration im Titel; der euphemistische Titel; die Hyperbel als Titel. Diese Formen haben in dieser Untersuchung einen gemeinsamen Nenner – den intertextuellen Bezug zu einem vorherigen Text, Film oder Bild. (Margaret A. Rose (2008) prägt den Begriff „Interbildlichkeit“, parallel zum von Christiane Nord (1993) geprägten Begriff der „Intertitularität“). In seiner Abhandlung zur Translatorik setzt Frank Heibert den Akzent auf den umfassenden und strukturübergreifenden Begriff der „Wortspiele“. Wortspiele sind gegenwärtig eine beliebte Prozedur in der Textgestaltung. Sie sind gleichermaßen in journalistischen und in literarischen Texten, in philosophischen Abhandlungen und Werbetexten, von der Politik bis hin zu den Graffitis eingebettet. Wortspiele gelten heute im weiteren Sinne als ein Stilmittel. Wortspiele als solche gibt es bereits in den Bibeltexten und in allen nach den Regeln der Rhetorik konstruierten Texten. Die Auseinandersetzung mit Wortspielen unter diesem Namen ist allerdings erst später nachzuweisen, 1647 bei Georg Philipp Harsdoerffer und seit 1802/03 erscheint er bei Bernhardi als „Terminus deskriptiver Rhetorik“, ohne weitere Definierungen (Heibert 1993: 11). Frank Heibert geht von den englischen Begriffen „play“ und „game“ aus, welche in den Termini „wordplay“ und „wordgame“ eingeschlossen werden können und Konnotationen besitzen, die das Deutsche nicht in diesem Maße enthält. Folglich unterscheidet er zwei Aspekte, die allen Definierungen gemeinsam sind: „einerseits „Spiel“ als Haltung, als psychische Befindlichkeit, als Trieb, unterschieden (wenn auch nicht im völligen Gegensatz) vom „Ernst“, und andererseits „Spiel“ als in sich abgeschlossener Vorgang, der im Zusammenhang steht mit dem Begriff der „Regeln“, die ein jeweiliges Spiel regulieren“ (Heibert 1993: 15). In der Betrachtung eines Wortspiels sind drei Aspekte zu berücksichtigen: Technik, Inhalt und Funktion. Auf der

Ebene der Technik bewegen sich die meisten Typen, je nach Verfahren der Komposition. Gleichzeitig mit der Untersuchung der Technik (und implizite der syntaktischen Prozeduren) ist auch die semantische und pragmatische Struktur relevant. In diesem Sinne können innerhalb der Analyse des inhaltlichen Aspektes mehrere Ebenen unterschieden werden: Die *komplexen Text-Spiele* (kennzeichnet durch Ambiguität), die Spiele mit der Doppel- und Mehrdeutigkeit der Begriffe, mit der Verfremdung des ursprünglichen Sinns; die *Ausdrucksanomalien*, auch als „Klangspiele“ bezeichnet, welche mit bestimmten Formen neuer oder anormaler, nicht im Basislexikon vorhandenen Ausdrücke spielen; nicht zuletzt sind die *semiotischen Spiele* zu nennen oder die *Wortspiele mit Eigennamen* (welche keiner weiteren Erklärung bedürfen: David und Goliath, Maria Magdalena, Napoleon Bonaparte. Wie im Falle der idiomatischen Wendungen (Sprichwörter, Gemeinplätze, Phrasen und Klischees) sind Zitate und Titel (literarischer Werke in erster Linie) beliebte Aktanten in Wortspielen. Zitate wie etwa: „Ich bin ein Berliner“, „Wer reitet so spät ...“, „I have a dream“ – aber auch neue, von Gelegenheitsprominenten gesprochene Sätze: „Ich habe fertig“, „Maschendrahtzaun“ etc. fungieren wie feste Wendungen und ihre Verwendung stützt sich auf deren Wiedererkennungswert. Titel von Kulturprodukten (vor allen Dingen Bibelzitate und Filmtitel) erfreuen sich großer Beliebtheit in Wortspielen – wo sie je nach Perspektive oder Schreibkompetenz des Journalisten geändert werden. Die bereits beschriebenen Prozeduren stützen sich auf ihre intertextuellen Bezüge. Die Transparenz der Texte sichert deren Bezugnahme zur bekannteren Vorlage. Zu problematisieren wäre auch die Tatsache, dass Intertextualität immer zwei Valenzen hat, sie ist immer *rezeptiv* und *produktiv* und kann ihrerseits den Ausgangspunkt für weitere Bezugnahmen darstellen. Deshalb muss eine Synopsis der wichtigsten *intertextuellen Prozeduren* beide Facetten (des Senders und des Empfängers, die Intention und die Rezeption) berücksichtigen: die direkte und vollständige Nennung des Bezugstextes im Titel oder Untertitel, die Teilnennung oder die Änderung (mit metaphorischem oder parodischem Wert) des Bezugstextes im Titel oder Untertitel; Zitate mit Quellenangabe; hervorgehobene Zitate (mit oder ohne Quellenangabe, im letzteren Fall mit Hinweise auf den Ursprung des Zitats) grundsätzlich mit Anführungszeichen oder die Belassung des Zitats in einer Fremdsprache, oder lediglich eine andere Schriftform, um das Zitat vom restlichen Block-Text abzuheben: Unmarkierte Zitate zeichnen sich nicht durch die Hervorhebung durch Schrift- oder Anführungszeichen aus, sondern stützen sich ausschließlich auf den Wiedererkennungswert des Bezugstextes und

auf die Supposition, der Leser würde diesen Bezugstext erkennen; das Erscheinen des Bezugstextes in der Handlung – beispielsweise in Form eines Hintergrundbildes oder in Form eines von den Aktanten gelesenen Textes (vor allem im Film- und Theaterbereich); das Erscheinen von Personennamen und Gegenständen kann intertextuelle Bezüge zu vorherigen Texten herstellen (siehe etwa Ulrich Plenzdorfs **Die neuen Leiden des jungen W.** oder Clarissa in Michael Cunninghams **The Hours** mit dem direkten und redundanten Motiv des Schicksals der Clarissa Dalloway bei Virginia Woolf). Als intertextueller Bezug gilt auch die Imitation des Stils eines Vorlagentextes im aktuellen Text, der Sprachstil der Bibel gilt in diesem Zusammenhang als produktiv und erfreut sich eines großen Wiedererkennungswertes und, ebenso, die äußere Form des Bezugstextes bietet einen erheblichen Wiedererkennungswert – sei diese eine Textgattung oder aber die äußeren Merkmale eines Buches oder einer Buchreihe.

Den wohl umfangreichsten Versuch einer Systematisierung des Forschungsfeldes legte Anfang der 1980er Jahre Gérard Genette mit seinem Buch **Palimpsestes. La littérature au second degré** (1993) **Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe**, Aesthetica, Suhrkamp. Genette unterschied fünf verschiedene Formen *intertextueller* bzw., wie er sie nannte, *transtextueller* Beziehungen. Die *Intertextualität* selbst, das heißt, „die effektive Präsenz eines Textes in einem anderen“ in Form von Zitaten (ausdrücklich deklarierte Übernahme) oder Anspielungen (Aussagen, zu deren vollständigem Verständnis die Kenntnis des vorhergehenden Textes notwendig ist); durch die *Paratextualität* wird alles bezeichnet, was einen Text einrahmt, sein vollständiges Umfeld: Titel, Untertitel, Vorworte, Nachworte, Fußnoten usw., aber auch Gattungszuweisungen oder Prätexte wie Entwürfe und Skizzen zu Werken; die *Metatextualität* bezieht sich auf Kommentare grundsätzlich kritischer Natur und die vor allem auf dem Gebiet der Literaturkritik agieren; die *Architextualität* ist eng mit der Paratextualität verbunden und betrifft die Zuweisung eines Textes einer bestimmten Textsorte. Diese Prozedur steuert die Rezeption in beachtlichem Maße. Nicht zuletzt handelt es sich bei dem Begriff der *Hypertextualität* um eine Form der Überlagerung von Texten. Hypertextualität bedeutet, dass der spätere Text ohne den ersten nicht denkbar ist, wie es bei James Joyces Roman **Ulysses** (1922) der Fall ist, der ohne Homers Odyssee-Epos niemals entstanden wäre, oder wie Ulrich Plenzdorfs **Die neuen Leiden des jungen W.** den Goethe'schen Roman **Die Leiden des jungen Werthers** als Vorlage nimmt, sowie auch Michael Cunninghams **The Hours**, der sequenziell

Bezüge aus Virginia Woolfs **Mrs. Dalloway** übernimmt und sie mit Sequenzen einer apokryphen Biographie der Schriftstellerin zu einem neuen fiktionalen inter- und hypertextuellen Ganzen zusammenwachsen lässt. Im Weiteren folgen einige Beispiele von Redewendungen, Sprichwörtern und Ausdrücken, Zitaten, die in das Allgemeingut der Menschheit eingegangen sind (etwa auf biblischer Vorlage), metaphorische Ausdrücke und andere kontextangepasste Wortkreationen: *Am Anfang war das Wort* (**Der Spiegel** 43/2002) – der Titel des thematischen Dossiers ist ein unmarkiertes (und modifiziertes) Zitat aus der Bibel: Der Anfang war das Wort – der große Bekanntheitsgrad des ersten Bibelsatzes: „Am Anfang war das Wort“ qualifiziert ihn zum Allgemeingut der Menschen und benötigt nicht die gängigen Markierungen eines Zitats. Der Untertitel – „Wie der Mensch die Sprache erfand und dadurch zum Menschen wurde“ führt keinesfalls in Richtung Bibel, sondern im Gegenteil auf die Evolution des Menschen zurück. Im zweiten Beispiel wird dieselbe Wendung einer Veränderung ausgesetzt. Weitere Beispiele: *Am Anfang war die Kunst* (**Der Spiegel** 27/2007); *Es werde Licht* (**Der Spiegel** 19/2009) *Und führe uns nicht in Versuchung* (**Die Zeit** 9/2009). Die rumänische Wochenzeitung *Dilema* (heute *Dilema veche*) ist ihrerseits eine reichhaltige Quelle an Wortspielen, die mit der Fähigkeit ihrer Leser, intertextuelle Bezüge zu erkennen, rechnet: In einem thematischen Dossier über das Lehrwesen Nr. 118/2006 *Ce este și ce ar trebui să fie învățământul românesc?* sind folgende Titel zu lesen: *Iuda* und *Școala noastră cea de toate zilele*. Beliebte intertextuelle Bezüge stellen auch bekannte Zitate dar, die in das allgemeine Kulturgut eingegangen sind: „Augenblick, verweile doch“ (**ZEIT MAGAZIN** 31/2009); *Und bist du nicht willig, Aktionär...* (**Die Zeit** 9/2009); **Dilema 116/2006** *Unde-i lege e și tocmeală?: Ce-ți doresc eu ție, lustrată Românie; Curat murdar: nene Iancule, abia acum e posibil!* Am produktivsten sind aber Titel-Konstruktionen mit Vorlagen aus der Literatur- und der Filmwelt, neue Titel werden auf die Grundlage alter, bekannter (d. h. bereits rezipierter Titel) gestützt: *Die späten Leiden des jungen W.* (**Die Zeit** 9/2009) *Guido Westerwelle gibt es jetzt als Biografie. Sie macht ihn älter, als er wirkt. Das kann dem Mann nur recht sein.* In diesem Beispiel fällt die Diagnose auf doppelte Intertextualität, und gleichzeitig auf doppelte Intertitularität. Der Titel ist eine leicht modifizierte Version des Ulrich-Plenzdorf-Romans **Die neuen Leiden des jungen W.** seinerseits eine modifizierte Übernahme des Goethe'schen Titels **Die Leiden des jungen Werthers**. Nord zitiert ein weiteres relevantes Beispiel in diesem Sinne: **Götterdämmerung, Götzendämmerung, Intellektuellendämmerung** –

diese intertextuelle Titelformulierung ist nicht nur zeit- sondern auch bereichübergreifend (Musik-Literatur-Medien). Diese Prozedur ist besonders ergiebig und wirkungsvoll, denn sie setzt doppelte Kompetenz bei dem Leser voraus. Der aktuelle Text ist auf einem ersten Niveau auch ohne das Verstehen der Referenzen verständlich, auf einer möglichen zweiten Stufen des Lesens und Verstehens, mit dem Erschließen einer der beiden Referenzen entfaltet sich aber seine vollständige, vom Autor intendierte Wirkung. Die Demythisierung erfolgt auch durch den Vorspann, durch welchen der Leser den „jungen W.“ schließlich als einen deutschen, oft in den Medien erscheinenden Politiker – Guido Westerwelle – identifiziert. Das wagnersche Motiv ist auch in anderen Kulturen stilistisch produktiv und stellt aus diesem Grunde eine beliebte intertextuelle Vorlage dar: *Amurgul urşilor* in **Dilema veche** 113/2006. Die Beispiele mit intertextuellen Bezügen aus der Filmwelt sichern aktuellen Texten die gewünschte Rezeption: *Die Welt ist nicht genug* (**Brigitte** 15/2009). Dieser Titel ist eine treue Übernahme eines der neueren James-Bond-Filme **Die Welt ist nicht genug** (Originaltitel: *The World Is Not Enough* (1999) mit Pierce Brosnan in der Hauptrolle). Die Überschrift (mit der Rubrik: Mode) lässt keine Zweifel über den Bereich des Artikels und der Fotostrecke übrig. Der Vorspann seinerseits präzisiert das Objekt der Fotostrecken (Sommeranzüge) und schafft die ausdrückliche Relation zum Filmcharakter James Bond und dessen Symbolik. Die gesamte Fotostrecke ist im weiteren dieser thematischen Zielsetzung treu: alle Fotos tragen thematisch veränderte intertextuelle Bezüge zu älteren James-Bond-Filmen: *Lizenz zum Flirten* (**Lizenz zum Töten** (deutscher Titel) – *License to kill* (Originaltitel), *Ein Quantum Weiß* (**Ein Quantum Trost** (deutscher Titel) – *Quantum of Solace* (Originaltitel), *Fashion Royale* (**Casino Royale**), *Denim is forever* (**Diamantenfieber** (deutscher Titel) - *Diamonds are for ever* (Originaltitel), *Golden Eye und Golden Shoe* (**Golden Eye**, Originaltitel). Die Titelkonstruktion *Frauen am Rande des Schwachsinn* (**Brigitte** 17/2009) ist zusammen mit dem Vorspann zu betrachten: *Die Chance war da, einen guten Frauenfilm zu drehen. Doch „The Women – Von großen und kleinen Affären“ mit Meg Ryan in der Hauptrolle lässt jede Zuschauerin am Ende denken: Wäre ich doch ein Mann! Ein schlimmes Phänomen unserer Zeit: die neuen Frauenfilme aus Amerika.* Bei diesem Titel handelt es sich um Intertitularität durch die modifizierte Verwendung eines Filmtitels: **Frauen am Rande eines Nervenzusammenbruchs** von Pedro Almodovar (Originaltitel: *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) nach einem Skript von Jean Cocteau, mit Carmen Maura in der

Hauptrolle). Das Ersetzen des Begriffs „Nervenzusammenbruch“ durch „Schwachsinn“ ändert nicht die Richtung des ursprünglichen Gehalts des Originaltitels. Allerdings bezieht sich der Artikel weder auf den Film von Almodovar, noch setzt er literarische Akzente einer aktuellen feministischen Problematik, sondern er ist eine Kritik an einem normalerweise als typischen Frauenfilm bezeichneten Filmgenre, eine Neuverfilmung von *The Women*, Georg Cukors gleichnamigen Klassikers, welche seiner Vorlage angeblich nicht standhält. Der Titel ist eine wenig schmeichelhafte Kritik, der Autor erlaubt sich diese Formulierung dank der intertextuellen Bezugnahme auf diese bereits existierende Formel, sie ist sozusagen Tarnung und Rechtfertigung einer Sentenz, die unter anderen Umständen in dieser Form eher nicht realisierbar wäre. **Dilema veche** vereint im Heft 117/2006 Titel wie *Totul despre sex* (eine unveränderte Übernahme des Titels einer beliebten Großstadt-Filmserie, aber mit einem völlig verschiedenen Inhalt); *Kate, draga mea* oder *Decembrie, ultimul banc* sind ebenfalls Beispiele der Verwendung von Filmtiteln mit ausgeprägtem intertextuellen Gehalt. Titel selbst gelten als eine beliebte Grundlage für intertextuelle Bezüge, dies ergibt das von Nord geprägte Phänomen der „Intertitularität“: *Unsinn und Sinnlichkeit. Der Jane Austen Club von Robin Swicord lässt von der großen englischen Autorin nichts übrig als Klischees* (**Literaturen** 3/2008). Genau wie im vorherigen Beispiel ist in diesem Fall auch der Titel eines klassischen Romans von Jane Austen **Sinn und Sinnlichkeit** (*Sense and Sensibility* im Original, 1995 von Ang Lee verfilmt, mit Emma Thompson, Kate Winslet, Hugh Grant und Alan Rickman – Neuverfilmung 2008). In diesem Artikel ist aber der Bezug zur Autorin präsent, nicht zu ihren Romanen oder deren Verfilmungen. Der Film **Jane Austen Club** erhält scharfe Kritik und diese wird in dieser sentenzhaften Form durch die Änderung eines fundamentalen Begriffs aus dem Titel des Jane-Austen-Romans durch sein Gegenteil (Sinn – Unsinn); *Der Terror des Patriarchen* (**Der Spiegel** 19/2008) und *Der Herbst des Oligarchen* (**Der Spiegel** 2/2009) – beide Titel bedienen sich formell des Titels eines bekannten Marquez-Romans **Der Herbst des Patriarchen** (Sinnbild des südamerikanischen Diktators). Durch das Ersetzen des Begriffs „Herbst“ (symbolisch für Untergang, Ende) mit „Terror“ (welcher kaum Raum übrig lässt für semantische Spekulationen), erzeugt die Konstruktion ihre Wirkung und bringt einen aktuellen Fall von langjährigem Kindesmissbrauch in die Diskussion; im zweiten Fall wird ebenfalls die modifizierte Form derselben textuellen Vorlage verwendet, wobei der Begriff „Patriarch“ durch einen anderen, ebenfalls euphonisch schwerfälligen Begriff „Oligarch“ ersetzt

wird. Die Überschriften und das Foto ergänzen den kontextuellen Hintergrund für den Artikel; *Von Menschen und Monster* (**Der Spiegel** 19/2008) – der Titel wiederholt in Struktur und (gleichklingender) Wortwahl einen bekannten klassischen Romantitel von John Steinbeck, **Von Menschen und Mäusen** (*Of Mice and Man*, 1937), und erhält zudem die Alliteration auch in der funktionellen Ausarbeitung des Titels, nämlich als ein Signal für die Erweckung von Aufmerksamkeit: Die Alliteration als solche ist rein formell, erst inhaltlich ist die polarisierte Akzentuierung zu berücksichtigen: Menschen-Monster, als zwei entgegengesetzte Grenzpunkte einer Wertachse. Die Verwendung dieser Titel-Struktur ist sehr beliebt, siehe auch *Von Eseln und Männern* (**Der Spiegel** 29/2008), *Von Löwen und Lämmern* (**Der Spiegel** 2/2009) oder *Von Katzen und Frauen* (**Der Spiegel** 1/2000), *Von Mördern und Mitläufern* (**Literaturen** 1/2007), *Von Fischen und Frauen* (**Die Zeit** 2/2000). Größter Verdienst der intertextuellen Prozeduren in den Medien ist ihre Wirkung dank ihres Wiedererkennungswertes, während in der Literatur oder in den bildenden Künsten diese sich als Brücken zur Gestaltung, zur Umgestaltung und Neuerfindung alter Werke bewähren. Wichtige parodische Werke – wie etwa Cervantes' **Don Quijote** selbst – sind Werke, die den Tod ihrer Vorlagen überleben können und ihrerseits als Vorlage verwendet werden. Inhalt und Form journalistischer Beiträge in deutschen Qualitäts-Printmedien sind anspruchsvolle Informations- und Rekreationsquellen. Die jeweiligen Printmedien schaffen es, dank guter Kenntnis ihres Zielpublikums dieses Publikum zu informieren, die Neugier und Aufmerksamkeit dieses Publikums zu wecken, ihre Leser zu provozieren und nahe zu halten; dieser Exkurs in Konstruktionstechniken von Presstexten ist gleichzeitig ein Plädoyer für Qualitätsjournalismus.

Quellen

Brigitte (2009)

Der Spiegel (2000 – 2009) (mit spiegel-online.de)

DIE ZEIT (2007-2009) (mit zeit-online.de)

Dilema *veche* 113-116/2006

Literatur

- Brandl-Gherga, Mariana (1996): **Genuri și stiluri jurnalistică. Reportajul**, Timișoara: Tipografia Universității de Vest.
- Brandl-Gherga, Mariana (2002): **Reportajul ziaristic**, Timișoara: Artpress.
- Brandl-Gherga, Mariana (2003): **Simbolistica reportajului**, Timișoara: Marineasa.
- Cvasîi-Cătănescu, Maria (2007): *Titlul jurnalistic*. In: Ilie Rad: **Stil și limbaj în mass-media românească**, Iași: Polirom.
- Genette, Gérard (1993): **Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe**, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hăulică, Cristina (1981): **Textul ca intertextualitate. Pornind de la Borges**, București: Eminescu.
- Heibert, Frank (1993): **Das Wortspiel als Stilmittel und seine Übersetzung**, Tübingen: Gunter Narr.
- Lüger, Heinz-Helmut (1983): **Pressesprache**, Tübingen: Max Niemeyer.
- Mucchielli, Alex (2000): **Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare**, Iași: Polirom.
- Nord, Christiane (1993): **Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften**, Tübingen-Basel: Francke.
- Perrin, Daniel (2006): **Medienlinguistik**, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rose, Margaret. A. (2008): **Parodie, Intertextualität, Interbildlichkeit**, Bielefeld: Aisthesis.
- Schmitz, Ulrich (2004): **Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen**, Berlin: Erich Schmidt.
- Straßner, Erich (1999): **Zeitung**, Tübingen: Niemeyer.
- Titzmann, Michael (1993): **Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation**. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Zellinger, Alfred (1992): **Die Medienmaschine**, Klagenfurt: Ritter.

Internetquellen

<http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/720632/Was-ist-heute-guter-Journalismus%253F#/beitrag/video720632/Was-ist-heute-guter-Journalismus%3F>.

Von der Geschäftsverhandlung zum erfolgreichen Business durch interkulturelle Kommunikation

Abstract: No matter which way we communicate, we communicate, whether we like it or not. The larger meaning of communication is by looking at the communication from an intercultural perspective in a multinational company. The concept of corporate communication is in business administration and communication studies identified by the totality of all communication tools and communication activities of a company that will be used to represent the company and its services in all relevant target groups. For a company it is not only important to have a positive corporate culture and to voice it, but also, to check it out regularly. In this context it should be noted that a corporate culture is subject to changes, whether they are social changes or other kind of changes.

Keywords: communication, corporate communication, corporate culture, multinational company, interculturalism.

Kurzer Überblick über das Thema

Die Bedeutung der Kommunikation lässt sich mit der viel zitierten Aussage von Paul Watzlawick verdeutlichen: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick u. a. ⁹1996: 53). Egal auf welche Weise man kommuniziert, man kommuniziert, ob man will oder nicht. Dieses Zitat gewinnt an Bedeutung durch die Betrachtung der Kommunikation aus interkultureller Perspektive in einem multinationalen Unternehmen.

Der Begriff *Unternehmenskommunikation* bezeichnet in der Betriebswirtschaft und Kommunikationswissenschaft die Gesamtheit aller Kommunikationsinstrumente und -maßnahmen eines Unternehmens, die eingesetzt werden, um das Unternehmen und seine Leistungen bei allen relevanten Zielgruppen darzustellen.

Integrierte Unternehmenskommunikation ist der Prozess des koordinierten Managements aller Kommunikationsquellen über ein Produkt, ein Service oder ein Unternehmen, um gegenseitig vorteilhafte Beziehungen zwischen einem

Unternehmen und seinen Bezugsgruppen aufzubauen und zu pflegen (Kirchner 2001: 36).

Unternehmenskommunikation in multinationalen Unternehmen und ihre interkulturelle Komponente

Als multinationales Unternehmen wird allgemein jedes rechtlich selbständige Unternehmen (Muttergesellschaft) bezeichnet, welches seinen Hauptsitz im Inland und mindestens eine Tochtergesellschaft im Ausland hat und daher mehr als einen Produktionsstandort besitzt.

Ein multinationales Unternehmen ist ein Unternehmen oder ein Konzern, der auf internationaler Ebene operiert, meistens mit Tochterunternehmen, Büros oder Produktionseinrichtungen in mehr als einem Land (<http://www.onpulsion.de/lexikon>).

Arten von multinationalen Unternehmen

Klassische Multinationale Unternehmen haben den Sitz im Ursprungsland, arbeiten in vielen Ländern, haben aber eine starke nationale Identität.

Moderne Multinationale Unternehmen sind durch Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Kulturen gekennzeichnet, was durch die Errichtung einer Corporate Identity sichtbar ist. Diese orientiert sich nicht mehr national, sondern übernimmt eine einheitlich, global geregelte Unternehmenskultur, die Kommunikation und Informationsverarbeitung zwischen den Standorten sicherstellt. Durch die Gründung multinationaler Unternehmen kommt es, dass Menschen, die verschiedenen Kulturen angehören, zusammentreffen. Das heißt, sie haben unterschiedliche Konventionen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Also erleben sie sich gegenseitig als eigen, fremd und andersartig. Dies führt zu Kommunikationsschwierigkeiten. Wenn man die Strukturmerkmale erkennt und ausarbeitet, ist es mit der Zeit möglich, diese zu verstehen und abzubauen, was schließlich zur Aufhebung der Kommunikationsprobleme führt.

Unter interkultureller Kommunikation versteht man spezifische Kontakt-situationen, welche die Kontakte zwischen einzelnen Menschen oder Unternehmen bezeichnen. Dies wird in erster Linie durch den Kontakt des Menschen als Individuum mit anderen Menschen geprägt, wobei in der heutigen Zeit des Geschäftslebens der Mensch mit einem Unternehmen und Unternehmen untereinander auf internationaler Ebene kommunizieren.

Dass die jeweiligen Gesprächspartner aus verschiedenen nationalen Kulturen stammen, wird durch ihre individuelle Sprache ihrer Kultur und Kommunikation ausgedrückt, jedoch durch versteckte oder verschleierte Wertegefühle, Normen oder Verhaltensweisen, und Konventionen oder signifikante Symbole erweitert.

Für das moderne Business sind für einen Manager, aber auch für jeden anderen Vertreter eines Unternehmens, grundlegende Kenntnisse notwendig, um eine interkulturelle Kompetenz im ethnisch-kulturellen Durcheinander der Geschäftswelt beweisen zu können. Die Kompetenz, sich den Gegebenheiten der fremden Kultur gegenüber korrekt zu verhalten und sie zu verstehen, ist für die Unternehmensführung ein Garant für Erfolg.

Der Begriff der „Kultur“ bedeutet ursprünglich die Gesamtheit des vom Menschen Geschaffenen. Zur Kombination von Kultur, Kommunikation und Business wird der im Wortursprung verankerte Aspekt, der sowohl die physischen Gegebenheiten als auch die durch den Menschen verursachten Veränderungen der Natur behandelt, absichtlich vernachlässigt.

Der Mensch wird als Teil einer Gemeinschaft in eine Kultur hineingeboren, um dort in dieser dadurch entstandenen Gesellschaft allgemeine Verhaltensweisen zu erlernen und spezielle Einstellungen, Wertesysteme und Kenntnisse zu übernehmen und diese wiederum an nachfolgende Generationen weiterzuvermitteln.

Die Kultur tritt stellvertretend als „Persönlichkeit der Gruppe“ für das Gesamtverhalten auf. Das einzelne Mitglied der Gemeinschaft ist durch sein Gesamtverhalten zwar vorbestimmt, jedoch besitzt es die Fähigkeit, eine Persönlichkeit für sich selbst zu entwickeln und teilweise diese Gemeinschaft und ihr Gesamtverhalten durch die eigene und individuelle Persönlichkeit zu beeinflussen und/oder zu bereichern.

Als Individuum ordnet man sich einer oder mehreren Gruppen zu, die in ihrer Gesamtheit eine Kultur darstellen. Die Ursachen von Kommunikationsproblemen sind vielfältig. Sie treten nicht nur zwischen verschiedenen Kulturen, sondern auch innerhalb der eigenen Kultur im alltäglichen Leben auf.

Ein guter Informationsaustausch ist nicht nur im täglichen Leben einer Gesellschaft, sondern auch im Geschäftsleben unentbehrlich und spiegelt sich im Erfolg eines Unternehmens wider. Für eine adäquate Kommunikation ist weiterhin ebenso ein Verständnis der Kultur in ihrem historischen Kontext von Bedeutung.

Kommunikation dient der Beseitigung von Problemen, der Formulierung von Wünschen und Zielen in jeglicher Beziehung, und sie ist ein Austausch

von Informationen. Dabei ist es dann ebenso von Bedeutsamkeit, dass der Empfänger selber die Information in korrekter Weise empfängt, damit er entsprechend darauf reagieren kann. Gibt man einem Angestellten beispielsweise nur eine vage Beschreibung von dem was er tun soll, so ist ein Scheitern in der Regel vorprogrammiert aufgrund dessen, dass der Angestellte nicht aus Angst vor Fehlern nur minimale Arbeit leisten wird.

In Abhängigkeit von der Kommunikation stellt sich somit ein Erfolg oder auch Misserfolg ein. Im engeren Sinn ist ein Business (Geschäft) eine wirtschaftliche Tätigkeit, der Abschluss eines Kaufvertrages, oder die unternehmerische Tätigkeit selbst, und im weiteren Sinn wird dieses Geschäft auf jede Art von Tätigkeit ausgeweitet.

Das Management und die damit verbundene Unternehmensführung lassen sich grundsätzlich in zwei Kategorien, dem funktionalen und institutionellen Management, unterteilen. Management entscheidet dabei nicht nur, welche Prozesse in welcher Raum- und Zeitaufteilung getätigt werden, sondern auch insbesondere wie diese Prozesse durchgeführt werden, und in interkulturellem Kontext der Kommunikation sind beide Kategorien zu betrachten. Einerseits muss man berücksichtigen, dass in verschiedenen Ländern ein Betrieb anders strukturiert und geführt wird (institutionelles Management), während auf der anderen Seite die Tätigkeiten eines Managers von Land zu Land variieren (funktionales Management) können. Diesen Unterschied von Land zu Land und damit ebenso von Kultur zu Kultur gilt es möglichst vor dem Kontakt zu ausländischen Unternehmen oder auch einzelnen Kunden zu identifizieren, da aus mangelhafter oder gar fehlender interkultureller Vorbereitung auch ein Missmanagement erfolgen kann. So zählt zum Beispiel in bestimmten Kulturen die Religion als großer Bestandteil des Business, in anderen Kulturen ist eine betriebliche Organisation auf Basis einer strikten Hierarchie im Gegensatz zu einer Mehrheitsbeschlussfähigkeit von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Kulturelle Faktoren könnten nicht nur im Business mit fremden Kulturen von entscheidender Bedeutung sein, sondern sie übernehmen oft eine entscheidende Rolle auf den Managementstil jedes multinational agierenden Unternehmens. Sie sind zweifelsohne von so großer Wichtigkeit, dass durch kulturelle Faktoren über Erfolg oder Misserfolg eines Unternehmens entschieden wird. Aus diesem Grund ist es geradezu von existenzieller Bedeutung, dass sich Management neben betriebs- und volkswirtschaftlichen Themen auch sehr intensiv mit Kultur beschäftigt. In der heutigen Zeit der Globalisierung ist es unausweichlich, sich mit diesem Thema, der Kommunikation mit internationalen Geschäftspartnern, zu beschäftigen,

und hierbei das kulturelle Bewusstsein optimal für das erfolgreiche „Business“ einzusetzen. Um einen guten Kundenkontakt auch international pflegen zu können, ist es von Bedeutung, dass man sensibel mit kulturellen Unterschieden umgeht. Kommunikation erfolgt in unterschiedlichen Kulturen auf die unterschiedlichste Art und Weise und sie beeinflusst alle Aspekte der Kommunikation. Diejenigen Geschäftspartner, die Souveränität und Sicherheit ausstrahlen und dabei in der Lage sind, sich an die entsprechenden religiösen Normen, Werte und Verhaltensweisen der Kulturen anzupassen, werden mit großer Sicherheit bessere Ergebnisse für ein Unternehmen erzielen als ein Unternehmer ohne Kenntnis von Kulturen und Kommunikation bzw. deren Kombination zu interkultureller Kommunikation. Für eine erfolgreiche Verhandlung müssen viele verschiedene kulturelle Aspekte in Betracht gezogen werden. Aber auch das Beherrschen der Sprache selbst kann für Verhandlungen von großem Nutzen sein. Generell muss man fremden Kulturen gegenüber tolerant und aufgeschlossen sein, um mögliche Unterschiede richtig handhaben zu können. Dies umfasst ebenso eine kulturelle Relativität, was bedeutet, dass man fremde Kulturen und deren Bräuche, Werte und Normen anerkennt, jedoch seine eigene Kultur dabei nicht als der anderen überlegen betrachtet. Für eine gute Kommunikation ist es besonders wichtig die Menschen dieser Kultur zu kennen. Man muss sich der unterschiedlichen Kulturen bewusst sein, man muss ein solides Wissen haben und dieses dann in korrekter Weise anwenden. Dabei ist es unentbehrlich, dass alle Geschäftspartner, die an einer interkulturellen Verhandlung teilnehmen, Wissen über die jeweils andere Kultur besitzen. Nur so ist es möglich in einer Welt der Globalisierung Erfolg zu erzielen und anderen Kulturen seinen Respekt zu zeigen und sie zu würdigen. Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaftssprache bezieht sich auf ein Forschungsfeld, welches sich mit sprachlich und kulturell bedingten Kommunikationsproblemen bei internationalen Wirtschaftsbeziehungen beschäftigt. Seine Aufgabe ist, systematisch und interdisziplinär zu analysieren, welche Faktoren die grenzüberschreitende Kommunikation in Handlungsfeldern der Wirtschaft negativ oder positiv beeinflussen. Um zu kommunizieren, muss man vorerst verstehen, und *verstehen* bedeutet Neues mit Hilfe des schon Bekannten zu identifizieren. Auf Sprache bezogen impliziert Verstehen als Prozess, dass das Gehörte/Gelesene durch schon geläufige sprachliche, d. h. formale und semantische Strukturmuster und Bausteine erkannt wird. Hier geht es um die Kenntnis der syntaktischen Struktur, der Bedeutung der Wörter und der auf der Wirklichkeit bezogenen Bedingungen, die die Verwendung der

Wörter regeln. Bei der gesprochenen Sprache kommen noch parasprachliche Informationsträger hinzu, die in direkter Interaktion auch mit den nonverbalen und extraverbalen Elementen sind. Deren Verwendung ist kulturspezifisch. Parasprachliche und nonverbale Einheiten – Stimmgebung, Intonation, Gestik, Mimik, Körperbewegungen können das Gesagte nicht nur ergänzen, sondern auch ersetzen. Schwierigkeiten im interkulturellen Verstehen ergeben sich aus der Tatsache, dass man das Gehörte/Gesehene oder Gelesene nach eigener interaktionalen Kompetenz zu interpretieren geneigt ist, auch wenn man die Aussprache, die Lexik und die Grammatik beherrscht. Ihre Beherrschung garantiert noch nicht, dass man die Information so versteht, wie der Sender sie gemeint hat. Die Verwendung der kommunikativen Mittel ist in einer Gesellschaft nie einheitlich. Hier gibt es erhebliche soziokulturelle Unterschiede, je nach der Gruppenzugehörigkeit und Soziobiografie des Empfängers. Man soll aber nicht übersehen, dass schon die Wahrnehmung des Gehörten und Gesehenen von kulturbedingten Faktoren abhängen kann. Unsere biologischen und ökologischen Voraussetzungen, ebenso wie die Erziehungsnormen und die Rollenverteilung in der Gesellschaft können die Interpretation dessen, was wir hören und sehen, beeinflussen. Die Interpretation und die Bewertung des Gehörten und Gesehenen geschieht nach den kulturellen, sozialen und psychologischen Regeln einer Gesellschaft. Auf der Ebene des kommunikativen Aktes werden sie nach situationsspezifischen Normen befolgt. Unter Kultur verstehe man alles, was einer Gruppe oder einem Individuum eine besondere Prägung gibt – auch ihre Handlungs- und Verhaltensweise gehören hierher. Bezüglich der Wirtschaft spielt die interkulturelle Kommunikation eine große Rolle. Im Rahmen von Wirtschaftsbeziehungen sind Personen aus verschiedenen Ländern bzw. Kulturen beteiligt. Es ist eine Tatsache, dass Sprecher/Hörer aus verschiedenen Ländern von ihren gesellschaftlich-kulturellen Hintergründen, Erfahrungen und Gewohnheiten so geprägt sind, dass sie diese systematisch als explizit oder implizit gemachte Orientierungsmuster in die Kommunikation einbringen.

Es ist aufgrund vieler Untersuchungen in der Psychologie allgemeiner Konsens, dass die menschliche Perzeption eine aktive Interpretationsleistung der Individuen ist. Man muss entscheiden, welche Elemente einer Situation wichtig, entscheidend für ihren Fortgang und eine positive Entwicklung sind, und welche Elemente weniger bedeutsam sind. Man muss zu erschließen versuchen, welche Eigenheiten des Gegenübers ihn eher als

Person, als Individuum charakterisieren, oder ob diese Eigenheiten allgemein kulturell akzeptiert und üblich sind.

Interkulturelle Kommunikation soll eine „Brücke der Verständigung“ herstellen, sie soll zu einem Verständnis fremder Verhaltensnormen führen, Orientierung in einer fremden Umwelt möglich machen, indem sie über die fremde Umwelt informiert und fremde Reaktionsweisen, Verhaltens- und Denkmuster erklärt, bewusst macht. Interkulturelle Kommunikation soll fremde Erfahrungswelten aufschließen, fremde Deutungsmuster erhellen.

Sind wir mit den Wertvorstellungen, den Interaktionskonventionen und der Gesprächsroutine der anderen Kultur nicht vertraut, so ist jede – sei es eine wirtschaftliche, akademische oder persönliche – Verhandlung vom Scheitern bedroht.

Wirtschaftliche Verhandlungsgespräche stellen Sprechsituationen dar, die kulturspezifische Merkmale aufweisen. Als Angehörige einer bestimmten Kulturgemeinschaft verfügen wir über Kenntnisse der für uns wichtigen Sprechsituationen, d. h. wir wissen, wie wir uns in welchen Situationen (Verkaufsgesprächen, Partygesprächen, Gottesdienst etc.) zu verhalten haben. All dies ist Teil unserer „kommunikativen Kompetenz“.

In den bisherigen Untersuchungen bezüglich des Forschungsbereichs „Interkulturelle Kommunikation und ihre Bedeutung in der Wirtschaftssprache“ ist die mündliche Alltagskommunikation Schwerpunkt gewesen, denn hier zeigen sich kulturbedingte Kommunikationsunterschiede natürlich am deutlichsten. Dennoch ist davon auszugehen, dass auch Vertextungskonventionen in der schriftlichen Fachkommunikation kulturbedingt sind. Im schriftlichen Fachtext gibt es im Prozess der Autor-Leser-Kommunikation mindestens drei Vermittlungsdimensionen, die die Rezeption beeinflussen:

1. eine zeitlich-historische Vermittlungsdimension; d. h., Texte werden zu verschiedenen Zeiten in Abhängigkeit von dem jeweiligen historischen Kontext unterschiedlich rezipiert;

2. eine kulturräumliche Vermittlungsdimension; d. h., Texte werden in verschiedenen Kulturen nicht nur aufgrund der Verschiedenheit der Sprachen, sondern auch aufgrund abweichender (kulturbedingter) Interpretationsrahmen unterschiedlich rezipiert;

3. eine gesellschaftliche Vermittlungsdimension; d. h., Texte werden in verschiedenen Gesellschaften und sozialen Gruppen unterschiedlich rezipiert, da die Wertsysteme sowie die Kenntnis- und Wissenssysteme zwischen Gesellschaften aber auch innerhalb einer Gesellschaft sozial- und schichtenbedingt voneinander differieren.

Dieser Beitrag verdeutlichte, dass in interkulturellen Kommunikationssituationen unterschiedliche Diskursstile und soziokulturelle Verhaltensweisen aufeinandertreffen. Dabei konnten wir beobachten, dass Unsicherheiten, Gesprächsabbrüche und stereotype Zuschreibungen nicht selten auf divergierende Sprechkonventionen zurückgeführt werden können. Ebenfalls konnte man bemerken, wie wichtig Kenntnisse hinsichtlich interkulturellen Konventionen sind, beispielsweise bei Verhandlungsgesprächen.

Schlussfolgerungen

Für ein Unternehmen ist es nicht nur von Bedeutung, über eine positive Unternehmenskultur zu verfügen und sie zu vermitteln, sondern auch, diese laufend zu überprüfen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass eine Unternehmenskultur Änderungen unterliegen kann, z. B. durch gesellschaftlichen Wandel oder den Zusammenschluss mit einem anderen Unternehmen. Des Weiteren muss ein Unternehmen laufend überprüfen, ob die Unternehmenskultur von den Mitarbeitern auch so empfunden und verstanden wird, wie dies vom Unternehmen gewünscht wird. Auch der Austausch von kulturellem Wissen im Unternehmen sollte gefördert werden, um Subkulturen zusammenzuführen bzw. zwischen diesen zu vermitteln.

Zur Mitarbeiterinformation bieten sich zahlreiche Instrumente an, mit denen die Unternehmenskultur vermittelt werden kann. Es sollten möglichst viele davon genutzt werden, um den Mitarbeitern die Unternehmenskultur nahe zu bringen.

Zur Vermittlung der Unternehmenskultur in der Mitarbeiterinformation können verschiedene Möglichkeiten genutzt werden, z. B. die ausformulierten Normen und Regeln, die verfügbar gemacht werden, das Aufgreifen der Unternehmensgeschichte, die Verwendung bestimmter Symbole und Metaphern, die Verbreitung passender Anekdoten, das Anbieten von Mitarbeiterprogrammen und die Initiierung von Ritualen und gemeinsamen Aktivitäten zur Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls und des Vertrauens.

Wurde die Mitarbeiterinformation entsprechend gestaltet, so bildet sich eine positive Unternehmenskultur. Sie zeichnet sich durch gegenseitiges Vertrauen von Mitarbeitern und Unternehmensführung, der Identifikation des Mitarbeiters mit den Produkten und Zielen des Unternehmens und

dadurch aus, dass der Mitarbeiter sich von Seiten des Unternehmens ernst genommen fühlt.

Eine positive Unternehmenskultur zwischen dem Mitarbeiter und der Unternehmensführung besteht in einem Klima des gegenseitigen Vertrauens und der Achtung. Dies kann sich beispielsweise darin widerspiegeln, dass die Mitarbeiter über Vorhaben des Unternehmens immer rechtzeitig und wahrheitsgemäß informiert werden. Durch eine gute Informationspolitik wird dem Aufkommen von Gerüchten entgegengewirkt.

Der Mitarbeiter ist sich seiner Rolle im Unternehmen bewusst und bekommt vom Unternehmen das Gefühl vermittelt, dass seine Meinung zählt.

Literatur

- Bickmann, Roland (1999): **Chance Identität – Impulse für das Management von Komplexität**, Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Birkigt, Klaus (¹⁰2005): **Corporate identity. Grundlagen, Funktionen, Fallbeispiele**, Nr. 32 | Hanna Marie Ebert Corporate Collections Kunst als Kommunikationsinstrument in Unternehmen, Berlin, Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde, abrufbar unter <http://www.smb.museum>.
- Bolten, Jürgen (1992): *Interkulturelles Verhandlungstraining*. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18**, München: iudicium, 269-287.
- Herbst, Dieter (²2003): **Corporate Identity**, Berlin: Cornelsen.
- Herbst, Dieter (2003): **Praxishandbuch Unternehmenskommunikation**, Berlin: Cornelsen.
- Kiessling, Waldemar F./Spannagl, Peter (Hrsg.) (²2000): **Corporate Identity. Unternehmensleitbild – Organisationskultur**, Augsburg: Ziel.
- Kirchner, Karin (2001): **Integrierte Unternehmenskommunikation. Theoretische und empirische Bestandsaufnahme und eine Analyse amerikanischer Großunternehmen**, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kramer, Wolfgang/Weiss, Reinhold (Hrsg.) (1992): **Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz**, Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Müller, Bernd-Dietrich (1991): **Die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für die Wirtschaft**, München: iudicium.

- Kroehl, Heinz (2000): **Corporate Identity als Erfolgskonzept im 21. Jahrhundert**, München: Vahlen.
- Kroner, Wolfgang/Mau-Endres, Birgit/Kroner, Lisa (1991): *Training interkultureller Verstehensprozesse und transnationale Unternehmenskommunikation. Geschäftskontakte, Mitarbeiterführung und Gewerkschaftsbeziehungen im Spannungsfeld des Europäischen Binnenmarktes*. In: Theo Bungarten (Hrsg.): **Konzepte zur Unternehmenskommunikation, Unternehmenskultur & Unternehmensidentität**. Concepts of Business Communication, Corporate Culture & Corporate Identity, Tostedt: Attikon.
- Mast, Claudia: (2006) **Unternehmenskommunikation. Ein Leitfaden**, Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Meckel, Miriam/Schmid, Beate F. (²2008): **Unternehmenskommunikation: Kommunikationsmanagement aus Sicht der Unternehmensführung**, Wiesbaden: Gabler.
- Müller, Bernd-Dietrich (1991): **Die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für die Wirtschaft**, München: iudicium.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1998): **Entwicklungspsychologie**, Weinheim: Beltz.
- Piwinger, Manfred/Zerfaß, Ansgar (Hrsg.) (2007): **Handbuch Unternehmenskommunikation**, Wiesbaden: Gabler.
- Pogarell, Rainer (1993): „Corporate Identity in der Sprache der technischen Dokumente“. In: **tekom-nachrichten**, 15. Jg, 2/1993, 18.
- Regenthal, Gerhard (2003): **Ganzheitliche Corporate Identity-Form, Verhalten und Kommunikation erfolgreich gestalten**, Wiesbaden: Gabler.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (^o1996): **Menschliche Kommunikation**, Bern: Hans Huber.

Modalpartikeln und Emotionalität im interkulturellen Kontext

Abstract: Modal words and particles have several special features and related difficulties, unlike other function words, such as articles, prepositions and conjunctions, This is due to the fact that they have entered only recently into the focus of research, so that many issues could not be finally resolved. Even among linguists “there are still differences of opinion as to which words count as modal words, their specific power to distinguish the sub-classes they fall into and how they should be described. In what follows, modal particles are described in respect of terminology, and the different definitions given by various linguists and grammarians. In the second part, the modal particles are characterized and their importance and functions are shown. Modal particles and modal words are becoming more common and more important, especially in the spoken language. After a study of the issue, we can ascertain that these types of words have a rather marginal status in grammar and linguistics. Therefore, it is absolutely necessary to find a common terminology for modal particles and modal words, although this may not prove to be an easy task. The gradual implementation of the concepts of modal particles and modal words and a clear-cut distinction between the two will benefit both the specialist reader and the layman.

Keywords: grammar, particles, modal particles, characteristics, functions, emotion, interculturalism.

1. Einleitung

Sowohl die Modalwörter als auch die Partikeln weisen gegenüber den anderen Funktionswörtern, wie Artikeln, Präpositionen und Konjunktionen, einige Besonderheiten und damit verbundene Schwierigkeiten auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie erst in letzter Zeit in das Blickfeld der Forschung getreten sind, was zur Ursache hat, dass viele Fragen noch nicht endgültig und zufriedenstellend geklärt werden konnten. Selbst unter Linguisten „gibt es noch Meinungsverschiedenheiten [...] darüber, welche

Wörter zu den Modalwörtern gerechnet werden, was ihre spezifische Leistung ist, welche Subklassen zu unterscheiden und wie sie zu beschreiben sind“ (Helbig/Helbig 1990: 5).

Im Folgenden werden die Modalpartikeln in ihrer Begrifflichkeit umschrieben, wobei auf die Unterschiede in der Definition bei verschiedenen Linguisten und in den Grammatiken eingegangen wird.

Im zweiten Teil werden die Modalpartikeln charakterisiert und deren Bedeutung und Funktionen dargestellt.

Um dies zu verdeutlichen, werden Beispiele verwendet, die größtenteils dem Internetkorpus Cosmas II des Instituts der Deutschen Sprache in Mannheim entstammen. Das Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim besteht seit 1964. Es ist die zentrale außeruniversitäre Einrichtung zur Erforschung und Dokumentation der deutschen Sprache in ihrem gegenwärtigen Gebrauch und in ihrer neueren Geschichte.

Die Objektsprache ist kursiv gekennzeichnet und das entscheidende Beispielwort zusätzlich durch Fettdruck hervorgehoben.

2. Modalpartikeln – eine Begriffsbestimmung

Bei den neueren Untersuchungen über die Modalpartikeln ist auffällig, dass der Versuch unternommen wird, diese als eine Wortart zu definieren. Manche Linguisten sehen sie dann als Kategorie Modalpartikeln an, während hingegen andere die Meinung vertreten, dass sie als eine syntaktische Funktion, genauer Modalpartikel-Funktion der Partikeln als einer Wortart, verstanden werden sollten. Im Folgenden werden die Modalpartikeln als eine syntaktische Funktion und somit als eine Subklasse der gesamten Partikelgruppe gesehen.

Bei den Definitionen der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und bei der Differenzierung untereinander, zeigt sich bereits eine Schwierigkeit, da die Grenzen oftmals fließend sind. So gibt es auch in der Fachliteratur unterschiedliche Termini für den hier verwendeten Begriff Modalpartikeln. Synonym verwendet werden Abtönungspartikel, Einstellungspartikel, modale Partikel, Modalwort, Satzpartikel, Schaltwort. Gelhaus nennt lediglich den Begriff Abtönungspartikel und Engel unterscheidet gar, wenngleich marginal, zwischen Abtönungs- und Modalpartikeln. Auch wenn es in Nuancen Unterschiede gibt und die Termini nicht völlig äquivalent sind, soll im Folgenden zum besseren Verständnis der Begriff Modalpartikel verwendet werden, wie es auch Thurmair vorschlägt, und der

sich spätestens seit Erscheinen des Sammelbandes „Aspekte der Modalpartikeln“ von Weydt mehr und mehr durchsetzt.

3. Definition und Charakteristika

Nach dem Skript zum Sprachwissenschaftlichen Seminar II „drücken [Modalpartikeln] Emotionalität oder Einstellung zum Gesagten (erwartet, bekannt, evident, erwünscht) oder zum Adressaten (sein Wissensstand, Konsens, Dissens) aus. Sie sind syntaktisch wie Modalitätsangaben zu behandeln, aber: „Sie sind nicht erststellenfähig, nicht erfragbar, und sie können nicht in jedem Satztyp stehen“ (Wolf 2005: 18).

Laut dem **Duden** spielen [Modalpartikeln] vor allem in dialogischen Zusammenhängen eine Rolle. Mit Modalpartikeln drückt der Sprecher eine Annahme, Erwartung oder innere Einstellung aus, oft in der Absicht, dass sie der Hörer teilt. Der Sprecher kann mit Modalpartikeln seinen eigenen Aussagen eine bestimmte (subjektive) Tönung geben, er kann damit aber auch auf vorausgegangene Äußerungen Bezug nehmen und Zustimmung, Ablehnung, Einschränkung, Erstaunen, Interesse anzeigen. Oft wird mit Modalpartikeln auch nur auf ein gemeinsames Wissen Bezug genommen oder angedeutet, dass etwas bekannt ist oder bekannt sein sollte.

Nach Schwitalla (2006: 153) sind unter Modalpartikeln Partikeln zu verstehen, „die normalerweise unbetont sind, nicht im Vorfeld stehen können, nicht mit jedem Satztyp kombinierbar sind, und deren allgemeine Funktion es ist, eine Einstellung des Sprechers auszudrücken“.

Umstritten ist jedoch, „[...] was unter einer Einstellung des Sprechers zu verstehen ist, und [...] in welchem Modul (oder Modulen) diese zu lokalisieren ist“ (Meibauer 1994: 12).

Péteri (1995: 137) stellte eine pragmatische Partikeldefinition auf, die besagt, dass:

Abtönungspartikeln [...] lexikalische Elemente [sind], die dazu dienen, einen Sprechakt in den konversationellen Zusammenhang einzuordnen, indem sie verschiedene Relationen zwischen dem Sprechakt und den Elementen der Situation, d[as] h[eißt] dem Sprecher, dem Hörer und dem sprachlichen und außersprachlichen Kontext charakterisieren. Als solche sind sie keine Elemente und enthalten keine Elemente der propositionalen Ebene. Sie sind aber auch nicht fähig, die Illokution allein auszudrücken.

Die Modalpartikeln sind, wie alle anderen Partikelgruppen auch, nicht flektierbar, somit unveränderlich, weder erststellenfähig noch satzgliedfähig und haben keinen Satzwert. Sie können nicht durch W-Fragen oder Entscheidungsfragen erfragt werden, was heißt, dass sie „nicht als selbständige Antwort auf entsprechende Fragen vorkommen“ (Meibauer 1994: 30) können, und sind weglassbar, wie aus nachfolgendem Beispiel hervorgeht.

*In Balgach arbeiten **halt** viele Leute bei der Leica», sagt Jörg Wullschleger, Leitung Fabrikation.*

← In Balgach arbeiten [...] viele Leute bei der Leica», sagt Jörg Wullschleger, Leitung Fabrikation.

Sie sind im Widerspruch zu anderen Partikeln in der Regel nicht negierbar, werden auf bestimmte Satzarten festgelegt und sind frei kombinierbar.

*Ina Lenke [FDP]: So ein Quatsch! - Maria Eichhorn [CDU/CSU]:
Der Deutsche Frauenrat stellt ein anderes Zeugnis aus! Was haben
Sie **denn schon** getan?*

„Der Haupterscheinungsbereich der Modalpartikeln ist die Umgangssprache“ (Thurmair 1989: 3), wie auch aus den Beispielen hervorgeht. Auch wenn sie syntaktisch nicht erfasst sind, ähneln sie sehr Modalitätsangaben und sind wie diese zu behandeln. Dennoch bilden sie eine eigene Wortklasse. Weydt (1983: 68) hält allerdings fest, dass die Modalpartikeln „[i]n anderer syntaktischer Stellung oder anders akzentuiert [...] alle eine oder mehrere andere Bedeutungen [haben]. In dieser anderen Verwendung gehören sie dann anderen Funktionsklassen an.“

3.1 Syntaktische Merkmale der Partikeln

„Die Partikeln können keine selbständigen Satzglieder, sondern nur Teile von Satzgliedern sein“ (Helbig 1988: 22). Somit unterscheiden sie sich von den Adverbien, die als Satzglieder auftreten, den Modalwörtern, den Interjektionen und anderen Satzäquivalenten. Da die Partikeln keine selbständigen Satzglieder sind, sind sie in der Regel auch nicht erststellenfähig und können folglich nicht allein die Position vor dem finiten Verb im deutschen Aussagesatz einnehmen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Werner Schulz (Leipzig) (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Bei dem vorliegenden Tagesordnungspunkt handelt es sich um eine typische Abräumerdebatte. Der kleinste gemeinsame Nenner sind **halt** die „neuen Länder“.

→ Die „neuen Länder“ sind **halt** der kleinste gemeinsame Nenner.

→ ***Halt** sind die „neuen Länder“ der kleinste gemeinsame Nenner. Beides ist bislang nicht der Fall. Wir arbeiten **ja** an anderer Stelle am NPD-Verbot, das hoffentlich bald kommt und dann unseren Praktikern, auch der Polizei, die Arbeit erleichtern wird, wie ich hoffe, Kollege Schmidt-Jortzig.

→ Am NPD-Verbot arbeiten wir **ja** an anderer Stelle.

→ ***Ja** arbeiten wir an anderer Stelle am NPD-Verbot.

Aufgrund ihrer fehlenden Satzgliedschaft können Partikeln nicht erfragt werden und sind somit nicht als selbständige Antworten möglich. Während hingegen Modalwörter auf Satzfragen und Adverbien auf Satzgliedfragen Auskunft geben, antworten Partikeln auf überhaupt keine Fragen. In der Grammatik von Helbig und Buscha (1975: 23) werden die Partikeln und die Modalwörter auf folgende Weise auseinandergehalten:

Modalwörter, Adverbien und Partikeln unterscheiden sich dadurch, dass Modalwörter auf Entscheidungsfragen, Adverbien auf Ergänzungsfragen, Partikeln auf überhaupt keine Fragen antworten können: [...] In diesem verschiedenen Verhalten spiegelt sich die Tatsache, daß Adverbien Satzglieder, Partikeln weniger als Satzglieder, und Modalwörter – in der zugrunde liegenden Struktur [...] – mehr als Satzglieder (Sätze über Sätze) sind. Syntaktisch lässt sich sicher von allen Modalpartikeln behaupten, dass sie stets Konstituenten des Gesamtsatzes sind, in dem sie vorkommen, was heißt, dass sie nie mit einer Konstituente des Satzes in Konstruktion sind.

3.2 Semantische Merkmale der Partikeln

Die Partikeln weisen nicht nur syntaktische, sondern auch semantische Merkmale auf. Die Partikeln steuern nichts zu den Wahrheitsbedingungen von Aussagesätzen beziehungsweise zu den Sachverhalten, die ausgesagt werden, bei und berühren folglich nicht den Wahrheitswert von Sätzen, in denen sie stehen.

*Elke Wülfing [CDU/CSU]: Wir machen **eben** vernünftige Gesetze.*

← Wir machen [...] vernünftige Gesetze.

Aufgrund der Tatsache, dass die Partikeln nichts zu den Wahrheitsbedingungen eines Satzes beitragen, entsteht der Eindruck, dass sie eliminiert und weggelassen werden können, „ohne daß die betreffenden Sätze (syntaktisch) ungrammatisch werden, ohne daß dabei von der semantischen Information (im Sinne des Wahrheitswertes) etwas verloren geht“ (Helbig 1988: 24).

Doch obwohl „die Partikeln in diesem Sinne eliminierbar sind, modifizieren sie die Äußerung in bestimmter Weise“ (Helbig 1988: 24), teils semantisch, teils pragmatisch. Die Subklassen der Partikeln unterscheiden sich jedoch erheblich darin voneinander, wie sie die Äußerung des Satzes modifizieren und auf welche Teile des Satzes, entweder den Satz als Ganzes oder einzelne Teile des Satzes, diese Modifizierung bezogen ist.

3.3 Phonetische Eigenschaften der Modalpartikeln

Nach Helbig, Weydt und Krivonosov werden Modalpartikeln prinzipiell als unbetonbar angesehen. Das Kriterium der Unbetontheit trifft zwar nicht für alle Modalpartikeln zu, kann aber dennoch als eine allgemeine Eigenschaft der Modalpartikeln angesehen werden. Ausnahmen bilden die Modalpartikeln *ja* und *bloß/nur*, welche fast ausschließlich betont werden.

*Er würde **ja** auch lieber hier mit Kumpel Bogdan im Warmen sitzen und fernsehen.*

Ja ist in diesem Beispiel unbetont und könnte durch *doch* ersetzt werden. Dieses Beispiel beinhaltet die Illokution der Beruhigung und es kann festgehalten werden, dass die Modalpartikeln somit Auswirkungen auf die Illokution einer Äußerung haben. Würde in dem obigen Beispiel die Modalpartikel fehlen, wären noch andere Illokutionen, wie zum Beispiel eine Frage, möglich (vgl. Gornik-Gerhardt 1981: 24).

*Lies **ja** das Buch durch!*

Ja ist betont, könnte durch *unbedingt* ersetzt werden und hebt eine Aufforderung subjektiv hervor. Durch die Modalpartikel *ja* verleiht der Sprecher dem Satz eine drohende Tönung.

*Die Kostenexplosion fand **nur** in den Spitälern statt: Dort stiegen die Preise um 81,7 Prozent.*

In diesem Beispiel ist *nur* betont und bedeutet, dass die Kostenexplosion einzig und allein in den Spitälern stattgefunden hat und nirgendwo anderes. Somit ist *nur* keine Modalpartikel.

*Ihre Tochter ist sehr sensibel und kann die Abneigung ihres Vaters **nur** schwer verkraften.*

Hier ist *nur* unbetont, kann nicht durch ein anderes Wort ersetzt werden und ist somit eine Modalpartikel.

*Da schreit der Hase. „Nein, o nein, lass **bloß** den Fuchs hier nicht herein! Er ist darauf versessen, uns Hasen aufzufressen.“*

Bloß ist betont, könnte durch auf alle Fälle ersetzt werden und verstärkt die Aufforderung beziehungsweise die Anweisung, den Fuchs nicht herein zu lassen, noch zusätzlich. Der Bezug des Sprechers zum Gesagten, den die Abtönung ausdrückt, ist in diesem Beispiel drohend und somit emotional bedingt.

*Als wir den Park verließen, da sahen wir von weitem eine Patrouille, das heißt, wir sahen nicht sie, sondern **bloß** die Stalllaternen, die sie bei sich hatten.*

In diesem Fall ist *bloß* unbetont, könnte durch *nur* oder *lediglich* ersetzt werden und drückt eine Begrenzung aus.

3.4 Semantische Funktionen der Modalpartikeln

Die Modalpartikeln „haben unterschiedliche und komplexe Funktionen, die erst in den kommunikativ-pragmatisch orientierten Richtungen der gegenwärtigen Sprachwissenschaft deutlicher herausgearbeitet worden sind“ (Helbig 1988: 52). Nach König (1977: 116) kann man die Modalpartikeln, semantisch gesehen, „in einer lockeren Redeweise als Elemente betrachten, die die Wahrheitsbedingungen eines Ausdrucks nicht verändern.“ „Die Abtönungspartikeln haben keine spezifische (sondern nur eine allgemeine) semantische Bedeutung, ihre Funktion liegt in erster Linie auf

kommunikativer Ebene“ (Gelhaus 1984: 353). Durch ihr Auftreten gerade in gesprochener Sprache erhalten Modalpartikeln bestimmte Aufgaben, die nun vorgestellt und anhand von Beispielen erläutert werden sollen.

3.4.1 Wiedergabe von Einstellungsausdrücken

Der Sprecher drückt mittels Modalpartikeln seine Einstellungen, Voraussetzungen und Erwartungen gegenüber dem Hörer aus. Demzufolge sind die Abtönungspartikeln Einstellungsausdrücke und geben etwas zur Einstellung des Sprechers zur Proposition an. „Sprechereinstellungen sind solche modalen Einstellungen des Sprechers, die sich auf seine Ansichten, Haltungen, Erwartungen, Annahmen, Emotionen sowie auf die seines Hörers [und] auf die jeweilige soziale Rollenverteilung beziehen“ (Helbig 1988: 54). Durch die Einstellungsausdrücke lässt sich erkennen, auf welche Weise der Sprecher am Inhalt seiner Aussage Anteil nimmt, wie er diesen einordnet, bewertet und einschätzt bezüglich des Wahrheitsgehaltes und der Umstände der Situation. In der jüngeren Literatur werden die Partikeln eher zur Intentions- als zur Darstellungsebene gerechnet, da sie nichts zum propositionalen Gehalt des Satzes beitragen, sondern vielmehr etwas mit der Sprechereinstellung zu tun haben. „Doherty (1985) [hat] einige Abtönungspartikeln als lexikalische Ausdrucksmittel für Einstellungen verstanden (denen eine sprachliche Bedeutung zukommt, auf deren Basis durch den Kontext eine entsprechende Äußerungsbedeutung und durch die Interaktionssituation ein entsprechender kommunikativer Sinn zustande kommen kann und sie als ‚Einstellungspartikeln‘ bezeichnet“ (Helbig 1988: 67). Wolski (1989: 383) hat, diesen Ansatz fortführend, den Nachweis versucht, dass die Abtönungspartikeln im Gegensatz zu den Modalwörtern nicht einfach Einstellungen ausdrücken, sondern über Einstellungen rangieren, die ihrerseits mit anderen attitudinalen Mitteln für Einstellungen ausgedrückt werden. „Mit ihnen wird das Verhältnis von Einstellungen in ihrem Skopus zu vorausgesetzten und implizierten Einstellungen, einschließlich der Festlegung der Einstellungsträger, reguliert. Somit können sie als einstellungsregulierende Ausdrucksmittel bezeichnet werden“ (Wolski 1989: 383).

*Grietje Bettin (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Frau Präsidentin! Liebe Kolleginnen und Kollegen! **Eigentlich** dürfte die Kirch-Pleite niemanden wirklich überrascht haben.*

Hierin wird deutlich, dass die Modalpartikel relativierenden Charakter hat und die Einstellung des Sprechers gegenüber seiner Aussage ausdrückt. Der Satz ist auch ohne das Wort *eigentlich* zu verstehen. Es wird aber deutlich, dass Modalpartikeln einstellungsregulierende Ausdrucksmittel sind, die die subjektive Meinung des Sprechenden wiedergeben. Der Hörer erkennt durch die Relativierung sofort die Intention des Sprechers.

3.4.2 Situationsdefinierende Funktion

Zudem sind die Modalpartikeln situationsdefinierend, weil sie Hinweise auf die Wahrnehmung und Beurteilung der konkreten und aktuellen Sprechersituation, besonders auch auf Eigenschaften, die durch die vorangegangene Interaktion entstanden sind, erhalten:

*Lassen Sie **doch** diese wunderbaren Erzählungen über andere, die Sie uns präsentiert haben!*

Hiermit gibt der Sprecher einen Widerspruch zu der vorausgegangenen Äußerung kund.

3.4.3 Illokutionsindizierende Funktion

Modalpartikeln sind auch illokutionsindizierend oder -modifizierend, da sie auf die Sprecherhandlung Bezug nehmen, indem sie manche Sprecherhandlungen indizieren oder modifizieren.

*Wenn Sie sagen, dass 71 Prozent der befragten Pflichtversicherten überhaupt keinen Altersvorsorgevertrag abschließen wollen, dann ist das **ja** nur die halbe Wahrheit. Die ganze Wahrheit ist, dass in dieser Studie steht, dass diese 71 Prozent in naher Zukunft, da heißt morgen, übermorgen oder nächste Woche, einen solchen Vertrag noch nicht abschließen wollen.*

Die Illokution ist in diesem Fall eine Verstärkung und rekuriert auf das Vorwissen.

*Dr. Wolfgang Gerhardt [FDP]: So ein Quatsch! – Ina Lenke [FDP]: Sie waren **ja** dabei! Sie müssen es **ja** wissen!*

Die ironische Aussage von Ina Lenke basiert wiederum auf einem gemeinsamen Vorwissen. Die Ironie funktioniert allerdings nur, wenn die Leute wissen, dass sie nicht dabei war.

Es wird erkennbar, „daß mit jeder Äußerung eines Satzes nicht nur ein lokutiver Akt vollzogen [...], sondern damit zugleich ein illokutiver Akt [...] ausgeübt wird“ (Helbig 1988: 58). Der lokutive Akt ist ein Sprechakt im Hinblick auf Artikulation, Konstruktion und Logik der Aussage und der illokutive Akt ist ein Sprechakt im Hinblick auf die kommunikative Funktion. Die Modalpartikeln gehören zu den illokutiven Indikatoren.

*„Du kannst den Berg nicht besiegen. Du kannst **nur** froh sein, wenn er dich heil wieder runter lässt“, sagt Jochen Hemmleb und greift sich unwillkürlich an den Hals.*

Hinter dieser konkreten Aussage steht eine Warnung, die den Hörer vor der geplanten Handlung abhalten soll. Dies bezeichnet man als den illokutiven Akt dieser Aussage. Mittels Modalpartikeln lässt sich nun unabhängig vom Handlungskontext der illokutive Charakter einer Aussage verdeutlichen.

*Ach was, Du kannst [...] trotzdem einem Mann in den Rachen schauen. Zieh' einfach die Vorhänge zu.
→ Ach was, Du kannst **doch** trotzdem einem Mann in den Rachen schauen. Zieh' einfach die Vorhänge zu.*

Während im ersten Teil des Beispiels noch verschiedene illokutive Absichten des Sprechers möglich sind wie eine schwache, nachhaltige oder starke Aufforderung oder ein Ratschlag, wird im zweiten Teil durch die Modalpartikel *doch* eine abgeschwächte Aufforderung ausgedrückt, die der Hörer sofort versteht, auch ohne den Kontext zu kennen. Somit kann mit Hilfe von Modalpartikeln „die illokutive Rolle eines Sprechaktes sowohl angezeigt (indiziert) als auch verschoben (modifiziert) werden“ (Helbig 1988: 60).

3.4.4 Konversationssteuernde Funktion

Darüber hinaus sind die Modalpartikeln auch konversationssteuernd, indem sie Einfluss auf die Weiterentwicklung des Gesprächsablaufes nehmen. Sie können die Äußerung im konversationellen oder argumentativen Kontext verankern und die konkrete Gesprächsstellung anzeigen und erkennen lassen, an welcher Stelle des Gespräches sich der Gesprächspartner befindet.

Zudem strukturieren und gliedern sie das Gespräch, weshalb auch von Gliederungspartikeln gesprochen wird, „leiten einen Gesprächsschritt oder Gesprächsakt ein, aus oder gliedern ihn intern [...], referieren anaphorisch oder kataphorisch auf vorher Gesagtes und/oder folgende Gesprächsakte, schaffen Kontakte und beanspruchen die Aufmerksamkeit des Hörers [...], dienen auch der Rückmeldung [...] des Hörers“ (Helbig 1988:61).

Eben, das kann wieder besser werden. Springen Sie über Ihren Schatten und helfen Sie den anderen mit, die Stimmungslage zu verbessern.

*Wolfgang Lohmann [Lüdenscheid] [CDU/CSU]: **Eben!** Vielen Dank! Das wissen wir jetzt!*

***Ja**, Herr Kollege Repnik, die Wähler haben auf Sie gehört. Sie haben uns gewählt und wir haben das gemacht. Das ist der Unterschied zu dem, was Sie vorher vertreten haben.*

Mittels der Modalpartikeln *eben* und *ja* drückt der Sprecher in den oben genannten Beispielen aus, dass er das, was soeben gesagt wurde, verstanden hat und dies sowohl nachvollziehen als auch bestätigen kann. Die Modalpartikel *eben* zeigt zusätzlich an, dass der Sprecher den Satzinhalt für unabwendbar hält.

*Es sind heute Aussagen getätigt worden, die an Unwahrheit grenzen; sie sind **eigentlich** glatt unwahr.*

Durch *eigentlich* wird dem Gespräch, wie im obigen Beispiel zu erkennen ist, eine Wendung gegeben. Die Modalpartikel *eigentlich* signalisiert, dass die Frage von dem Gesprächszusammenhang beziehungsweise von dem Interaktionszusammenhang losgelöst ist. Gleichzeitig wird hier durch das Einfügen dieses Wortes die sonst allzu harte Aussage abgeschwächt.

*Kennst du **eigentlich** meinen Chef?*

*Hast du **eigentlich** die letzte Telefonrechnung bezahlt?*

„Fragen mit [der Modalpartikel] *eigentlich* geben einem bereits vorher begonnenen Gespräch eine neue Richtung. Sie sind oft der Beginn eines neuen Themas und dienen der Klärung von Voraussetzungen für einen optimalen Verlauf des weiteren Gesprächs bzw. der weiteren Interaktion“ (Weydt 1983: 124). Für Fragesätze, durch die nach der Funktion einer

Äußerung gefragt wird, ist *eigentlich* typisch. Mit derartigen Fragen hat der Sprecher erst einmal die Initiative an sich gerissen. Fragen mit *eigentlich* haben nicht die Funktion, die Beziehung zu einem Hörer aufrecht zu erhalten, wie es bei vielen anderen Partikeln der Fall ist, sondern kommen sofort zur Sache und sind immer Fragen, bei denen ein ernsthaftes Anliegen intendiert ist.

„Meinst du etwa, der alte Dr. Blomhardt hätte Gefallen an mir gefunden und wollte mich mit seinem Sohn – wie soll ich es ausdrücken? Mir fehlt das richtige Wort. verkuppeln klingt so zweideutig“. „genau das denke ich, aber ‚verkuppeln‘ in allen Ehren.“

Mit der Modalpartikel *genau* wird vom Hörer noch einmal das vom Sprecher Gesagte bestätigt.

Die Modalpartikeln teilen die Konversation in verschiedene Sequenzen ein, tragen zum Konsens oder auch Dissens bei und dienen der Themenentwicklung:

*Mal stärker offensiv, mal eher defensiv verrichtet er seinen Part im rechten Mittelfeld ein bißchen im Schatten der Großen, und hat trotzdem keine Minderwertigkeitskomplexe. Dazu besteht auch **überhaupt** kein Grund, denn im multikulturellen Ensemble der Stuttgarter ist der Hesse binnen kurzer Zeit zu einer Fixgröße herangereift, der zwei renommierte und populäre Rivalen wie Andreas Buck und Marco Haber auf Distanz gesetzt hat.*

*Für den zweiten Mosliger Triumph sorgten die Junioren. Christoph Mullis, Roger Müller, Marcel Amstutz, Philipp Steuble und Bruno Kläger mussten als Favoriten gehandelt werden – und wurden ihrer Rolle gerecht. **Überhaupt** wachsen bei der LRM einige Talente heran, die irgendwann die aktuellen Spitzenleute verdrängen könnten.*

Zunächst wird im obigen Beispiel ein neues Thema angeschnitten, das im zweiten Satz wieder aufgegriffen wird (Rhema). Es tritt dort aber durch die Modalpartikel *überhaupt* in den Mittelpunkt, so dass der Gesprächspartner beziehungsweise Leser weiß, dass nun ein neuer Teil beginnt, über den fortan gesprochen wird. Modalpartikeln steuern also die Konversation und stellen eine logische Verbindung zwischen den einzelnen Teilen dar. Sie

haben überleitenden Charakter, indem sie eine logisch-nachvollziehbare Gliederung schaffen. Es ist nicht notwendig ein neues Gesprächsthema konkret vorzuschlagen (vgl. Helbig 1988: 60).

*Herr Plauner kritzelte etwas auf einen Notizblock, der vor ihm auf dem Schreibtisch lag. es schien, als wollte er noch eine Bemerkung machen, doch dann schwieg er und begann von etwas ganz anderem zu reden. „**übrigens** läßt Herr Blomhardt Sie bitten, ihn nächste Woche zu dem großen Festempfang anlässlich dieses Jubiläums der Handelskammer zu begleiten“, sagte der Chef, als Gabriele sich verabschiedet hatte und schon halb an der Tür war.*

Mit der Modalpartikel *übrigens* wird eine Wende des Gespräches hervorgerufen und ein neues Fortsetzungsraster geschaffen, was zu einer Sequenzeinteilung der Konversation führt.

3.4.5 Interaktionsstrategische Funktion

Dadurch, dass die Modalpartikeln die Äußerung in den Handlungszusammenhang einordnen, haben sie interaktionsstrategische Funktionen. Sie verdeutlichen mit entsprechenden sprachlichen Mitteln unter den gegebenen Bedingungen die Funktion des Sprechaktes, drücken Annahmen, Bewertungen oder Erwartungen bezüglich der Reaktion des Gesprächspartners, im Hinblick auf die Antwort aus. Deutlich wird dies bei Entscheidungsfragen, bei denen durch die Zuhilfenahme einer Modalpartikel der Fragende dem Gefragten seine Präferenz in Bezug auf die Antwort vorwegnimmt.

*Heute setzen wir das nach gründlicher Prüfung und langer Diskussion um. Wollen Sie das **etwa** bestreiten?*

Dieses Beispiel offenbart die bevorzugte Antwort des Sprechers auf diese rhetorische Frage. Er erwartet ein „nein“, denn *etwa* bei einer Frage bedeutet, dass der Sprecher die Antwort „ja“ und damit den Wortinhalt der Frage für unwahrscheinlich hält. Durch die Modalpartikel *etwa* wird diese Intention dem Hörer deutlich, während der Satz ohne *etwa* neutral wäre und durchaus eine zustimmende wie ablehnende Antwort möglich wäre.

*Dr. Heinrich L. Kolb [FDP]: Da gab es **doch** noch etwas, oder? Deutsche Einheit, Frau Dückert, schon vergessen?*

In diesem Fall beabsichtigt der Sprecher eine positive Antwort durch das *doch*, was noch durch das Frageanhängsel *oder* verstärkt wird. Modalpartikeln haben hier also eine interaktionsstrategische Funktion. Der Hörer weiß, wie er eine Information interpretieren soll und ihm wird die Dekodierung der Aussage erleichtert. Dadurch, dass die Abtönungspartikeln beim Hörer Reaktionen hervorrufen, die durch die gleiche Äußerung ohne diese Partikel nicht zustande gekommen wäre, wird auch von einer metakommunikativen Funktion der Modalpartikeln gesprochen (Helbig 1988: 61).

*Ina Lenke [FDP]: So ein Quatsch! – Maria Eichhorn [CDU/CSU]: Der Deutsche Frauenrat stellt ein anderes Zeugnis aus! Was haben Sie **denn schon** getan?*

Dieses Beispiel stellt eine rhetorische Frage dar, die Antwort ist praktisch vorherbestimmt und die Illokution ist eine Abwertung.

*Bin ich **denn** dein Diener, dass du so mit mir redest?*

Aus dieser Frage lässt sich schließen, dass dem Sprecher zuvor von der Person, die er anspricht, in einem Befehlston Anweisungen gegeben worden sind, die er zu befolgen hätte und sich der Sprecher wie ein Diener behandelt fühlt. Die Frage nimmt somit auf eine vorausgegangene Handlung Bezug. Wesentlich für die Verwendung der Modalpartikel *denn* ist, dass Fragen mit *denn* „an Handlungen des Gesprächspartners an[knüpfen], wobei es unwesentlich ist, ob es sich um verbale oder nichtverbale Handlungen handelt“ (Weydt 1989: 120). Fragen mit *denn* werden genau dann gestellt, wenn nach den Gründen oder Voraussetzungen von unmittelbar vorausgehenden Handlungen des Gesprächspartners gefragt wird beziehungsweise werden soll. Deshalb wird die Modalpartikel *denn* typischerweise in expliziten Fragen nach Begründungen, Rechtfertigungen und Erklärungen verwendet.

*Michael Kauch [FDP]: Warum **denn**?*

*Ina Lenke [FDP]: Was habt ihr **denn** in dieser Legislaturperiode dafür getan?*

Für Fragen mit *denn* scheint es auch essentiell zu sein, dass der Fragende damit rechnet, dass der Hörer die Antwort auf die Frage weiß.

3.4.6 Konnektierende Funktion

Letztlich haben die Modalpartikeln auch noch eine konnektierende, textverknüpfende Funktion, da sie aufeinanderfolgende Äußerungen selbst über einen Sprecherwechsel hinweg verknüpfen und den Inhalt des Satzes mit vorherigen oder nicht geäußerten, sich aus dem Vorwissen, der Wahrnehmung, zu entnehmenden Aussagen, verbinden.

*Wir sind uns **doch** einig – jedenfalls mit der chemischen Industrie; ich vermute, auch in diesem Hause –, dass Krebs erzeugende und Erbgut verändernde Stoffe und solche, die lange Zeit im Körper verbleiben und hoch toxisch, also sehr giftig, sind, künftig einem Zulassungsverfahren unterliegen sollten.*

In diesem Beispiel wird Bezug auf etwas Vorangehendes genommen und es soll ein Konsens erzwungen werden. Hier wird auch deutlich, dass eine Modalpartikel mehrere Funktionen ausüben kann, da *doch* in diesem Fall nicht nur textkonnektierend, sondern auch konversationssteuernd ist. Zudem üben sie zum Teil eine ähnliche Verknüpfungsform wie die Konjugationen aus.

*Mein Mann hat sich von mir getrennt, ich wusste nicht, wie ich meine Tochter Meem ernähren soll! Ich habe **doch** keine Ausbildung.*

← *Mein Mann hat sich von mir getrennt, ich wusste nicht, wie ich meine Tochter Meem ernähren soll, weil ich keine Ausbildung habe.*

Hier wird aufgezeigt, dass die Modalpartikel *doch* in dem ersten Beispiel die Konjunktion *weil* ersetzt. Darin wird die verbindende Funktion der Modalpartikeln deutlich. Ebenso zeigt dies das nachfolgende Beispiel (vgl. Helbig 1988: 68):

*Aber anscheinend ging diese Information an Ihnen vorbei; Sie hatten sich **ja** die ganze Zeit auch anderweitig beschäftigt.*

← *Aber anscheinend ging diese Information an Ihnen vorbei, weil Sie sich die ganze Zeit auch anderweitig beschäftigt haben.*

4. Fazit

Die Modalpartikeln stellen eine Wortklasse dar, gehören der Klasse der Partikeln an und sind somit morphologisch unveränderbar. Es ist noch immer umstritten, ob sie eine syntaktische Funktion haben, da sie nicht erststellenfähig sind, somit nicht, bis auf die angesprochenen Ausnahmen, im Vorfeld stehen können. Ähnlich einer Modalitätsangabe modifizieren sie den ganzen Satz auf irgendeine Weise, da sie eine Sprechereinstellung ausdrücken. Die Modalpartikeln sind fakultative Elemente, stehen hauptsächlich im Mittelfeld eines Satzes, meist vor dem Rhema, und werden vor allem in der Umgangssprache verwendet. Einige Modalpartikeln, wie zum Beispiel *halt*, *entspricht eben* und *sowieso*, *entspricht ohnehin*, sind mündliche Alternativen, und manche kommen regional begrenzt vor, so zum Beispiel *eh*, was *ohnehin* entspricht und im süddeutschen Raum häufig vorkommt und *fei*, das hauptsächlich im schwäbischen und bairischen Raum anzutreffen ist und zu einer größeren Intensität der Illokution beiträgt. „Die zehn häufigsten, in gesprochenen Texten vorkommenden Modalpartikeln sind: *ja*, *doch*, *mal*, *auch*, *eben*, *denn*, *schon*, *eigentlich* [und] *wohl*“ (Schwitalla 2006: 154). Nach Krivonosov (1977: 191) sind sie „das einzige eindeutige Mittel, das die subjektiv-modale Bedeutung anzeigt. Modale Partikeln sind strukturelle Formantien, die vom Sprecher in den Satz eingeführt werden, falls der Sprecher es für nötig hält, seine subjektive Einstellung zum Gesagten oder seine Emotionen auszudrücken.“

Modalpartikeln und Modalwörter werden immer häufiger und wichtiger, gerade in der gesprochenen Sprache. Nach eingehender Beschäftigung mit dem Thema lässt sich aber feststellen, dass diese Wortarten in den Grammatiken und innerhalb der Linguistik doch eher marginal in Erscheinung treten. Daher ist es absolut notwendig für Modalpartikeln und Modalwörter einheitliche Termini zu finden und anzuwenden, um sie auf Basis derer zu definieren. Wenngleich dies kein leichtes Unterfangen und Merkmal der Lebendigkeit einer Sprache ist, so sollten sich doch allmählich die Begriffe Modalpartikeln und Modalwörter durchsetzen und klar voneinander differenziert werden. Somit würde der Zugang zu diesen Wortarten auch dem Laien deutlich erleichtert werden.

Literatur

- Autenrieth, Tanja (2002): **Heterosemie und Grammatikalisierung bei Modalpartikeln. Eine synchrone und diachrone Studie anhand von »eben«, »halt«, »e(cher)t«, »einfach«, »schlicht« und »glatt«**, Tübingen: Niemeyer.
- Buscha, Joachim/Helbig, Gerhard (³1975): **Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht**, Leipzig: Enzyklopädie.
- Engel, Ulrich (1996): **Deutsche Grammatik**, Heidelberg: Groos.
- Gelhaus, Hermann (⁴1984): *Die Wortarten*. In: **DUDEN. Die Grammatik**, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 85-398.
- Gornik-Gerhardt, Hildegard (1981): **Zu den Funktionen der Modalpartikel „schon“ und einiger ihrer Substituentia**, Tübingen: Narr.
- Heinrichs, Werner (1981): **Die Modalpartikeln im Deutschen und Schwedischen. Eine kontrastive Analyse. Linguistische Arbeiten**, Tübingen: Niemeyer.
- Helbig, Agnes/Helbig, Gerhard (1990): **Lexikon deutscher Modalwörter**, Leipzig: Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard (1988): **Lexikon deutscher Partikeln**, Leipzig: Enzyklopädie.
- König, Ekkehard (1977): *Modalpartikeln in Fragesätzen*. In: Harald Weydt (Hrsg.): **Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung**, Tübingen: Niemeyer, 101-114.
- Krivonosov, Alexej (1977): **Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache**, Göppingen: Kümmerle.
- Meibauer, Jörg (1994): **Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung. Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln**, Tübingen: Niemeyer.
- Peteri, Attila (1995): *Partikelsyntax oder Partikelpragmatik? Ein Beitrag zu den aktuellen Fragen der Partikelforschung*. In: Agel Vilmos/Rita Brdar-Szabo (Hrsg.): **Grammatik und deutsche Grammatiken. Budapest Grammatiktagung 1993. Linguistische Arbeiten**, Tübingen: Niemeyer, 133-148.
- Schwitalla, Johannes (³2006): **Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung**, Berlin: Schmidt.
- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. In: Hans Altmann (Hrsg.): **Linguistische Arbeiten (223)**, Tübingen: Niemeyer, 19-42.
- Weydt, Harald (1983): **Partikeln und Interaktion**, Tübingen: Niemeyer.

- Weydt, Harald (1989): **Sprechen mit Partikeln**, Berlin: de Gruyter.
- Wolf, Norbert Richard (2005): **Skript zum Sprachwissenschaftlichen Seminar II**, Institut für deutsche Philologie der Universität Würzburg (Hrsg.), Würzburg: Universitätsverlag.
- Wolski, Werner (1989): *Modalpartikeln als einstellungsregulierende lexikalische Ausdrucksmittel*. In: Harald Weydt (Hrsg.): **Sprechen mit Partikeln**, Berlin: de Gruyter, 346-354.

Andreea Rodica Ruthner

Temeswar

Theoretische und didaktische Konzepte des interkulturellen Phänomens im Bereich der Fremdsprachendidaktik

Abstract: The birth of the European Union, the fast worldwide technical and economic development and the surprising social changes forced particularly the European countries to a better collaboration regarding science and education. The target is a serious progress towards a complete cultural and political integration into the interdependent European system. Research, education and teaching have to provide a solid foundation for the further development of the modern society, and teachers have to accept their role as „Culture Providers“. Integration does not require the loss of one's identity or origins, on the contrary intra-European exchange is based on the cultural and linguistic heritage of all source or target nations, encouraging the fusion of two or more nations, in order to highlight the main cultural and linguistic similarities and differences.

Keywords: differences, interaction and communication, equal partners, self-perception and perception of the other, cultural learning process, cultural fusion, „mutual fertilization“, intercultural communication process.

1. Zum Begriff der interkulturellen Fremdsprachendidaktik

Der Begriff *Interkulturelle Fremdsprachendidaktik* entstammt ursprünglich der so genannten wissenschaftlichen Disziplin der „Ausländerpädagogik“, welche als eine Art „Behandlung“ für die Emigrantenkinder verstanden wurde und besonders bei der „Eingliederung (dieser) in das deutsche Schulwesen“ erforderlich war (Boteram 1993: 244). Heutzutage wird diese eher als ein erster unsicherer und unvollständiger Schritt in diese Richtung betrachtet. M. Hohmann spricht zum Beispiel in diesem Sinne von einer bequemen Vereinfachung oder Reduzierung des Problems auf ein Minimum, als simple Folge des Erfindens eines Namens für die damalige Spezialdisziplin: „Dieser Name [„Ausländerpädagogik“] macht das Problem so handlich, als sei es bereits gelöst“ (Hohmann 1983: 12). In Wahrheit sollte die Integration nicht auf partnerschaftliche Weise erfolgen, sondern man versuchte den Ausländern eine gute Portion deutscher Sprache,

Kulturerfahrungen, Lernstrategien und -motivationen zu verabreichen und ließ dadurch „Differenzen“ in „Defizite“ verwandeln (Hohmann 1983: 12). Der neue Begriff „interkulturell“ deutet in erster Linie darauf hin, dass sich die moderne Wissenschaft mit dieser Aufgabe aus einer komplett unterschiedlichen Blickweise auseinandersetzen möchte. Die Partikel „inter“ verspricht eine gleichberechtigte, ausgeglichene kulturelle Partnerschaft und ermöglicht einen fairen gegenseitigen Austausch an Ideen, Informationen, Erfahrungen und Lernprozesse. Interaktion und Kommunikation gewinnen dadurch an Symmetrie.

Für den Pädagogen bedeutet dies, daß er sich in der Rolle als Vermittler kultureller Austauschprozesse zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft begreifen müsse und daß er in diesem Bewußtsein in seinem erzieherischen Handeln Strategien entwickeln möge, wie bei seinen Schülern Verständnis für Angehörige anderer Kulturen und Handlungssicherheit vermittelt werden können. Diese Gedanken sind auch in Leitlinien von Empfehlungen und Beschlüssen von internationalen Gremien (wie UNESCO, Europarat) sowie nationaler Organisationen wiederzufinden, sie finden zum Teil ihre Konkretisierung in den Erlassen der Unterrichtsministerien (Boteram 1993: 246).

Die Mitarbeit von Lehrern unterschiedlicher Nationalität soll anfänglich, aus organisatorischen, aber auch psychologischen Gründen, Probleme bereitet haben, mit der Zeit wurden jedoch diese Hindernisse immer seltener. So hat die interkulturelle Komponente im Laufe der Zeit immer mehr an Bedeutung gewonnen und wird zu diesem Zeitpunkt als ein wesentlicher Faktor des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Boeckmann (2006: 1-2) zum Beispiel charakterisiert „Interkulturalität“ als „das heutzutage allgegenwärtige Schlagwort“ und erklärt „die Bedeutung dieses interkulturellen *Lernens* für den Fremdsprachenunterricht [...] (als) unbestritten.“ Schon ab den 1980er Jahren plädieren die meisten Wissenschaftler für den kulturellen Lernprozess als wichtiger Bestandteil der Fremdsprachendidaktik, darunter Müller (1986: 33-35) und Krumm (1988: 121-122), welche die interkulturelle Kommunikation als Voraussetzung für die Förderung der Verständigung in internationalen oder multikulturellen Kontexten und für die Förderung von Fremdverstehen kultureller Zusammenhänge erklären. Krumm (1995) übernimmt zugleich den Aufruf Fix' (1991: 138) für mehr Toleranz innerhalb der Lehr- und Lernprozesse und argumentiert seine Wahl mit folgenden Worten: „[...] das Aushalten von Verschiedenheit wie auch die Bereitschaft zur Infragestellung eigener

Normen gehören zu den Lernzielen einer interkulturellen Erziehung – auch und gerade im Fremdsprachenunterricht“ (Krumm 1995: 158).

Hexelschneider (1988: 127-128) spielt sogar weiter mit diesem Gedanken und sieht in der interkulturellen Erziehung auch den Vorteil einer Friedenserziehung.

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands und der Gründung der Europäischen Union fühlt man keinen starken Drang mehr für Frieden und Toleranz zu werben, denn die zwei Begriffe gelten bereits als Fundament erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse. Wissenschaftler lenken folglich ihre Aufmerksamkeit auf den eigentlichen Zweck des Fremdsprachenunterrichts, die kommunikative Kompetenz, wobei unterstrichen wird, dass eine interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts „eine logische Konsequenz des kommunikativen Ansatzes“ sei (Rost-Roth 1996: 2) und dass die Verstehensleistung der Lernenden gegenüber der Formulierung einer Mitteilung Vorrang hat.

Rost-Roth (1996) plädiert zugleich für die Bedeutung der interkulturellen Komponente innerhalb der Lehr- und Lernprozesse, indem sie von der Grundannahme ausgeht, dass für die Erreichung kommunikativer Ziele „nichtsprachliches“ und „semi-sprachliches“ Wissen (1996: 2) von großer Bedeutung sei und dass ein Großteil dieser Wissensbestände kulturspezifisch ist. Fix (1991) sieht generell den „Erwerb von kultureller Kompetenz als Aufgabe der Sprachvermittlung“ (1991: 138).

Wir kehren folglich immer wieder zu derselben Schlussfolgerung zurück, die Vermittlung kommunikativer Kompetenz basiert auf die Zusammenarbeit verschiedener Kulturen, auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, auf Interaktion und Kommunikation, wobei der ganze Prozess im „Einklang mit den zuerst genannten Zielen der Völkerverständigung und des Fremdverstehens stehen“ sollte (Rost-Roth 1996: 2). Ein jeder, der am Lehr- oder Lernprozess teilnimmt, sollte dafür bereit sein, mental auf geographische, kulturelle und soziale Grenzen zu verzichten und einen gegenseitigen Austausch von „sprachlichem“, „semi-sprachlichem“ und „nicht-sprachlichem“ Wissen zu akzeptieren (Rost-Roth 1996: 2).

Als besonders interessant und innovativ empfinde ich K. B. Boeckmanns (2006) Theorie der „tertiären Sozialisation“¹ (2006: 3), als letzte Etappe unserer Integration in die Gesellschaft. Die primäre Sozialisation erfolgt in der Familie, die sekundäre Sozialisation beschreibt den Moment unserer

¹ Der Begriff erscheint schon früher in der Fachliteratur, bei Byram 1990 und bei Doyé 1992.

Integration in der weiteren Umgebung und der Gesellschaft und erst in der tertiären Sozialisation gelingt es uns, die Grenzen unserer Gesellschaft zu überschreiten und die Bekanntschaft anderer Gesellschaften und Kulturen zu machen. Diese dritte Etappe ermöglicht uns die Teilnahme an kulturellen Lernprozessen, welche uns entweder durch direkten Kulturkontakt ungeplante, informelle und spontane Lernerfahrungen anbieten oder durch formelle Lernarrangements, wie zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht oder innerhalb von Austauschprogrammen, uns auf interkulturelle Kontakte vorbereiten. Boeckmann spricht in diesem Fall von einem Prozess der „Enkulturation“, der so wie im Falle der Sprachen auf Lehr- und Lernvorgänge basiert:

Das heißt, wir *lernen* Mitglieder einer Kultur zu werden, auch wenn diese Prozesse oft unbewusst ablaufen und eher dem ähneln, was in Bezug auf Sprachen oft als *Erwerbsprozess* bezeichnet wird - unsere eigene Kultur wird uns, ähnlich der Muttersprache, zur unreflektierten „zweiten Natur“². Auch das vertraut Werden mit einer „Zweitkultur“³ (oder mehreren) setzt wiederum Lehr- und Lernprozesse voraus, die aber - auch das eine Analogie zum Sprachenlernen - zumeist (in Abhängigkeit vom Lebensalter) deutlich expliziter und bewusster verlaufen als bei unserer „Erstkultur“³ (Boeckmann 2006: 2).

Es ist bekannt, dass der Erwerb von fremdsprachlichem Wissen mit jeder neuerlernten Sprache immer leichter erscheint. Die Erklärung dafür wäre die Tatsache, dass das menschliche Gehirn sich der vorhandenen Informationen bedient und Analogien aufbaut. Trotzdem geschieht es sehr selten, dass unsere sprachliche Kompetenz ein maximales Niveau erreicht und unsere sprachliche Herkunft nicht verrät. Ähnlicherweise funktioniert der Fremdkulturerwerb, da interkulturelle Kontakte als Lehr- und Lernprozesse definiert werden, und auch in diesem Fall können wir nicht von einer totalen Assimilation einer zweiten, dritten usw. Kultur reden, sondern nur von einer erworbenen Teilkompetenz, „die uns als Fremde erkennbar bleiben lässt“ (Boeckmann 2006: 3). Andererseits, zu je mehr fremden Kulturen wir Kontakt aufnehmen, desto flexibler und schneller werden wir im Umgang mit weiteren Kulturen, dank einer „universellen grundlegenden Kompetenz“, welche wie ein Gedächtnis „trainiert“ werden kann. Jedes Mal kommt zu den schon vorhandenen Kenntnissen etwas Neues hinzu, man baut kein zweites oder drittes unabhängiges kognitives System auf, wie im

² Der Begriff erscheint schon früher in der Fachliteratur, bei Larcher 1991: 75.

³ Die Begriffe „first culture“ und „second culture“ erscheinen schon früher in der Fachliteratur, bei Libben/Lindner 1996: 11-13.

Falle des Fremdsprachenerwerbs, denn beim Fremdkulturerwerb geht es eher um die Erweiterung bestehender kognitiver Repräsentationen⁴ (Boeckmann 2006: 3).

Demzufolge kommen wir zur Schlussfolgerung, dass die interkulturelle Komponente der Fremdsprachendidaktik heutzutage in der Fachliteratur und in der Praxis immer mehr an Bedeutung gewinnt und von vielen Wissenschaftlern und Praktikern als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik verstanden wird. Die Erklärung dafür ist sehr einfach: Ohne diese Komponente wäre der Erwerbprozess einer Zweitsprache unvollständig und dieses würde vor allem im Moment eines direkten Kontaktes mit der fremden Kultur erkennbar.

2. Zur Bedeutung des interkulturellen Phänomens im Bereich der Fremdsprachendidaktik

Die Gründung der Europäischen Union, die rapide weltweite technische und wirtschaftliche Entwicklung und der vielleicht überraschende soziale Wandel zwingt vor allem die europäischen Länder zu einer engeren Zusammenarbeit, mit Ausgangspunkt in der Wissenschaft und Bildung. Zielpunkt liegt in einer gelungenen kulturellen und politischen Integration in das interdependente System Europas. Forschung, Bildung, Lehre und Erziehung gelten als Fundament in der weiteren Entwicklung der modernen Gesellschaft, und Lehrer müssen ohne Weiteres ihre Rolle als „Kulturarbeiter“ annehmen. „Sie bewegen sich im Spannungsfeld von regionaler Verwurzelung, bundesstaatlicher Zugehörigkeit und grenzüberschreitender europäischer Perspektive“ (Schwark 1993: 82).

Integration bedeutet folglich unter keinen Umständen das Aufgeben der eigenen Identität oder Herkunft „zugunsten einer diffusen europäischen Pseudoidentität“ (Schwark 1993: 82), im Gegenteil, der intraeuropäische Austausch baut auf das kulturelle und sprachliche Erbgut aller Ausgangs- und Zielnationen. „Assimilation“ ist schon ein altes Wort, heute beruht die Integration auf der Verschmelzung zweier oder mehrerer Nationen, wobei wesentliche kulturelle und sprachliche Ähnlichkeiten und Unterschiede hervorgehoben werden. „Wir stehen vor einer [...] Phase, wenn man von den Theorien und Methoden ausgeht, die anerkennen, daß alle einzelnen

⁴ Derselben Meinung sind auch Libben/Lindner 1996: 11-13.

Kulturen in sich verschieden und auf allen Ebenen gleichberechtigt sind“ (Secco 1993: 22).

Die Abschaffung der Grenzen innerhalb der europäischen Union fördert immer mehr den freien Verkehr, vor allem in der Suche nach einem besseren Arbeitsplatz, der das finanzielle Wohlbefinden garantieren soll. Unbedeutend ob Einwanderer oder Staatsangehörige, alle Bewohner Europas sind von diesen Veränderungen betroffen; Deutschland wird aber mit dieser Situation schon seit den 1950er Jahren konfrontiert und hat vielleicht auch deswegen die meisten Fortschritte in diesem Sinne gemacht. Heute spricht man nicht mehr von einer „Ausländerpädagogik“, sondern von einer interkulturellen Pädagogik, und man hat erkannt, dass man in diesem Sinne nach theoretischen Modellen zu forschen hat und Bildungskonzepte sowohl für Erwachsene als auch für Kinder entwickeln muss. Das junge Alter der Kinder macht sie zu viel besseren Kandidaten verschiedener interkulturellen Lehrplänen, Sozial- und Übungsformen, wegen ihrer flexibleren, toleranteren, aufgeschlosseneren und aufrichtigeren Natur und ihrer Fähigkeit Neues viel leichter aufzunehmen. Diese Versuche müssen aber in allen Bereichen des Privat- oder Soziallebens unterstützt werden, das heißt Familie, Schule, Freundeskreis, sportliche, kulturelle und religiöse Institutionen.

Bei der Geburt dieser pädagogischen und didaktischen Projekte vor über 40 Jahren sah man sich jedoch gezwungen, schnell konkrete Maßnahmen für die Eingliederung der Emigrantenkinder zu nehmen. Normalerweise hätte man eine gründliche theoretische Basis gebraucht, doch wegen Zeitmangel verzichtete man auf entsprechende fachwissenschaftliche Studien und suchte direkt nach praktischen Lösungen für die sozialen und interkulturellen Probleme. Die Folge davon war, dass man negative oder ungewollte Wirkungen dieser praktischen Angriffsform keinesfalls vorahnen, vermeiden oder verhindern konnte. Das sorgte eher für Verwirrungen und Missverständnisse, daher auch die oben erwähnte Uneinheitlichkeit in der Fachliteratur als Folge unzähliger Kontroversen und Polemiken, und löste leider auch ausländerfeindliche und rassistische Reaktionen aus (vgl. Secco 1993: 23).

Lehrer sahen sich im Endeffekt gezwungen, das Konzept interkultureller Pädagogik aus einer total verschiedenen Perspektive anzugehen, nach theoretischen Modellen zu forschen und zugleich auch den Menschen als Hauptunbekannte in diese Gleichung einzuschließen. Welches sind die konkreten Probleme eines Einwanderers? Welcher ist der Einfluss dieser Probleme auf die Lebensbedingungen des Menschen? Wie groß ist sein

eigener Beitrag am Bildungsprozess? Denn Interkulturalität beruht auf Gegenseitigkeit auch im folgenden Sinne:

Die interkulturelle Erziehung und Ausbildung sind nicht ausschließlich an die Schüler, an die Jugendlichen und an die ausländischen Erwachsenen gerichtet, sondern an den zu Erziehenden an sich. Die interkulturelle Pädagogik unterscheidet sich also nicht von dem systematischen Begriff der Pädagogik, und sie unterscheidet sich folglich auch nicht vom pädagogischen Gegenstand. Der Gegenstand der pädagogischen Aufmerksamkeit bleibt gleich: Der zu Erziehende (Borelli 1988: 2).

Zur gleichen Zeit plädiert man in der modernen Welt für Menschen- und Chancengleichheit im Alltag und somit auch in der Erziehung. Die Idee einer dominanten (Ziel)kultur wird abgeschafft, der Lehr- und Lernprozess soll anhand eines Geben und Nehmens funktionieren, denn interkulturelle Erziehung stützt sich auf ein neues Prinzip und „dieses Prinzip besagt, daß man die Kulturen zueinander in Beziehung setzt, in der gegenseitigen Kommunikation, in der gegenseitigen Befruchtung, während es die Assimilation ausschließt“ (Malizia 1991: 504).

Keine Kultur darf als minderwertig betrachtet werden und aus dem Rampenlicht ins Dunkle geschoben werden, der Fokus darf nicht nur auf die Zielkultur gerichtet werden. Die Integration ist nur dann erfolgreich, wenn das reiche sprachliche und kulturelle Erbe einer immigranten Volksgruppe bewahrt bleibt und zwei oder mehrere Kulturen als Gleichgestellte gegenübergestellt werden. Das heißt konkret, dass Angehörige anderer Kulturen auch eine aktive Rolle in der Erziehung, beziehungsweise im Unterricht verteilt bekommen sollen. Neue Strategien, Methoden und Inhalte müssen ausgearbeitet und durchgeführt werden, um der „Monokultur“ ein Ende zu setzen (vgl. Secco 1993: 23-24). Der Langzeiteffekt einer interkulturellen Pädagogik liegt in der Erziehung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, denn „eine Erziehung, die aus demokratischen Grundsätzen heraus der Multikulturalität der Gesellschaft gegenüber gerecht zu werden bemüht ist, nennen wir Interkulturelle Erziehung“ (Batelaan 1988: 12-13).

3. Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht

Eine sehr gute Beschreibung dieses Integrationsvorgangs und zugleich ein hervorragendes Plädoyer für interkulturelles Unterrichten treffen wir bei

Norbert Boteram (1993), in Folge einer langjährigen Praxiserfahrung mit multinationalen Lerngruppen innerhalb des Studienprogramms „Interkulturelle Pädagogik“. Er definiert den Prozess als eine Vermittlung von komparativen Informationen über Bildungssysteme, über soziographische und soziohistorische Entwicklungen der in Frage kommenden Länder, über aktuelle soziokulturelle Prozesse der sich wandelnden Gesellschaft, und empfiehlt eine gründliche psycho-soziale Analyse einzelner Teilnehmer (Minoritäten oder Majoritäten angehörig) und auftauchender Konflikte und Konfliktbewältigungen innerhalb des Erziehungsprozesses. Zusammen mit der wissenschaftlichen Grundlage bilden die gerade erwähnten Faktoren die nötigen Zutaten einer modernen, interkulturellen Erziehung zu gegenseitiger Achtung und Toleranz.

Boteram stellt uns dabei die wichtigsten Inhalte des Studienprogramms zur Verfügung:

- Aspekte des Zusammenlebens Deutscher und Ausländer;
- Ausländerrecht und -politik: Auswirkungen auf die Lebenssituation von Ausländern;
- Veränderte gesellschaftspolitische Situation nach der Wiedervereinigung Deutschlands;
- Rassismus und Gewalt in Europa,
- Interkulturelle Erziehung: schulische und außerschulische Erziehung und Bildung;
- Begründung und Maßnahmen sozialpädagogischer Förderung;
- Aspekte einer interkulturellen Kooperation (Boteram 1993: 247).

Ähnliche Vorschläge finden wir bei Ramin (1991) im Rahmen seines Beitrags zum Thema interkulturellen Austauschs und internationaler Zusammenarbeit aus europäischer Sicht. Boteram ist nicht der Einzige, der das Thema „Interkulturalität“ an einen Appell an Toleranz knüpft, auch Ramin (1991: 645) schreibt über ein „Harmonisieren“ multikultureller Gesellschaften und definiert dieses Konzept als „ein auf Toleranz basierendes gegenseitiges Respektieren“. Man strebt nicht nach Ausformungen multikultureller Gesellschaften in dem Sinne, dass man alle Gegensätze einfach „nivelliert“, sondern man versucht Gemeinsamkeiten zu finden und man akzeptiert Unterschiede. Diese Unterschiede bilden eigentlich den Kern einer Gesellschaft und können sich im Endeffekt als wertvolles ‚Austauschmaterial‘ erweisen, deshalb müssen wir unsere Fähigkeit voneinander zu lernen auch einüben. Sehr interessant ist in diesem Sinne die Idee, dass unser kulturelles Erbgut bereits auf einer interkulturellen Struktur aufgebaut ist, „die sich in Berührung, in

Auseinandersetzungen und im Austausch mit anderen Kulturen entwickelt hat und sich in Gegenwart und Zukunft weiterentwickelt“ (Ramin 1991: 645). Die Verflechtung der Kulturen ist ein Vorgang, der sich in der Geschichte schon mehrmals abgespielt hat: Es liegt uns also im Blut und verlangt einerseits ein bisschen Anstrengung unsererseits, andererseits die Entwicklung von so genannten „Instrumentarien“. Diese lassen sich unter folgenden Aspekten zusammenfassen:

- Die Entwicklung einer Kultur interkultureller Verständigung;
- Die Entwicklung einer praxisbezogenen interkulturellen Kommunikationsfähigkeit;
- Die Entwicklung einer praktischen Handlungskompetenz auf interkultureller Ebene in einer sich verändernden technisch-industriellen Welt (Ramin 1991: 646).

Müller-Jaquier (1994) engt das Thema ein bisschen ein und konzentriert sich nur auf Aspekte interkulturellen Lernens, als „ein situativer Lernprozeß zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen“. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung eines interkulturellen Kommunikationsprozesses, welcher Sprecher/Hörer aus C1/C2 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) in Verbindung setzt und Fremderfahrungen austauschen lässt.

Die Fremderfahrungen umfassen:

- den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein;
- die Erschließung entsprechender fremder Bedeutungen;
- die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und
- die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf den/die Gegenüber und sind integraler Bestandteil interkulturellen Lernens (Müller-Jaquier 1994, zit. in Zeuner 2001: 30).

Genauer gesagt, wenn wir die Bekanntschaft einer neuen Kultur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, einer Austauschaktion oder eines Aufenthalts machen, müssen wir auf bestimmte Zeichen und Regeln aufmerksam sein. Jede Kultur hat ihre eigenen Besonderheiten, die sich in der Geschichte, in den Gewohnheiten, Bräuchen und Sitten, wie auch in der Sprache widerspiegeln. Ihre Rolle im Rahmen des interkulturellen Lernens besteht darin, den Lernenden durch das Labyrinth einer fremden Gesellschaft zu leiten, ihm wichtige Anhaltspunkte, eine Art Rettungsring anzubieten. Schafft man diese Informationen zu sammeln, muss man noch dazu lernen

damit umzugehen; Es ist nicht genug, dass man die ‚Gebrauchsanleitung‘ liest, man muss sie auch in die Praxis umsetzen können. Dieser ganze Prozess stellt den Lernenden unter den Einfluss einer fremden Kultur und lässt ihn auf eigene Art und Weise reagieren. Damit aber die Integration positiv erfolgt, dürfen diese Reaktionen nicht unbeachtet bleiben oder unkontrollierbar sein. Wie gesagt, der Integrationsvorgang beruht auf Gegenseitigkeit.

Aus der Perspektive der kulturvergleichenden Psychologie werden uns neue Verhaltens- und Orientierungsaspekte offenbart, und eine Kurzfassung dieser finden wir im Rahmen des Beitrags **Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns** (1993) von Alexander Thomas. Thomas geht logischerweise von allgemeinen Voraussetzungen einer interkulturellen Gemeinschaft aus und skizziert das Porträt einer perfekten modernen europäischen Gesellschaft, befreit von Vorurteilen, Rassismus und Intoleranz und sehnsüchtig nach fremden Erfahrungen, die das eigene kulturelle Erbgut ergänzen könnte. Der Integrationsvorgang verlangt einerseits Vernunft, Geduld und eine gewisse Dosis an Wissbegierde seitens der Lernenden, andererseits die Bereitschaft aller Teilnehmer an einer Verschmelzung des fremdkulturellen und des eigenkulturellen „Orientierungssystems“ teilzunehmen. Interkulturelles Lernen erfolgt graduell, das heißt, der Lernende macht anfänglich die Bekanntschaft der neuen Kultur mittels der Informationen über Kultur- und Landeskunde, die er auf die eine oder andere Weise vermittelt bekommt. Er entdeckt als Nächstes die Grundwerte, Normen, Sitten und Bräuche der fremden Kultur und lernt vor allem das Originelle daran zu schätzen. Nur so wird es ihm weiterhin gelingen, Strategien auszuarbeiten, die eine erfolgreiche Interaktion zweier oder mehrerer Kulturen ermöglichen. Letztendlich soll der Lernende anhand seines Handlungswissens fähig sein, sich einer jeden fremden Kultur problemlos anzupassen. Das setzt aber voraus, dass der Lernende auch seine eigene Kultur sehr gut kennt und versteht und gleichzeitig auf dieses kulturelle Wissen baut. Wenn wir uns an Boeckmanns Theorie der „Enkulturation“ (2006: 3) erinnern, spricht diese von derselben Erkenntnis, dass jede neue kulturelle Erfahrung uns lehrt, das Fremde immer schneller und leichter zu erschließen. Kulturelle Erfahrungen können folglich metaphorisch mit Bausteinen verglichen werden: Je mehr man davon aufbaut, desto fester, das heißt gründlicher, ist unser Handlungswissen.

Findet der Fremdsprachenunterricht im ausgangssprachigen Kontext statt, so sieht man sich als Lehrender sehr oft in der Situation, Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielkultur zu machen, mit der Absicht mentale

Verknüpfungen bei den Lernenden zu ermöglichen und dadurch den Lernprozess zu erleichtern. „Die Lernenden bauen ja das Wissen meistens darauf auf, was sie schon wissen“ (Maijala 2008: 3). Das Interesse an Alltagskultur, an Land und Leuten spielt eine entscheidende Rolle im Erwerb einer Fremdsprache, die Lernenden fühlen sich dadurch motiviert ihre Kenntnisse über die fremde Sprache und Kultur zu verbessern, in der Hoffnung, dass sie sich in der fremden Gesellschaft auf diese Weise viel schneller und leichter einfügen. Aus diesem Grund ist es auch wichtig, dass Lernende, die ausreichende Sprachkenntnisse vorweisen, direkten Kontakt zum Ausland aufnehmen, durch einen Auslandsaufenthalt oder wenigstens durch Beziehungen zu Austauschschülern aus entsprechenden fremdsprachigen Ländern. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts können im besten Fall künstliche Alltagssituationen entworfen werden, welche dem Lernenden kein komplettes, echtes Alltagsbild anbieten.

Es muss hier unbedingt erwähnt werden, dass nicht alle Fachwissenschaftler mit dieser gezwungenen oder unnatürlichen Trennung zwischen der Eigen- und Fremdkultur einverstanden sind, wir dürften nicht so leicht einen dicken Strich zwischen zwei Welten ziehen. Der Begriff des Fremden ist zu „weitmaschig“ (Hansen 2000: 291) und die Lernenden sind nicht in erster Linie „Repräsentanten ‚ihrer‘ Kultur“ und wollen „in der Regel auch nicht unbedingt für ‚ihre Kultur‘ haftbar gemacht werden“, denn sie sind „zunächst und vor allem Individuen“ (Altmayer 2006: 49). Es kann nicht die Rede von einer sinnlich wahrnehmbaren Grenze sein, die zwei Welten fließen eher ineinander und ein jedes Individuum entscheidet auf einer subjektiven Weise, was fremd und was eigen ist. Außerdem können sich mit der Zeit fremde kulturelle Elemente als eigene anfühlen, somit ist es „in der Tat [...] fatal, wenn der Unterricht durch essentialistische kulturelle Zuschreibungen ein Klima der ethnischen Segmentierung und des Fremdmachens schafft“ (Hu 1999: 286).

Das heißt logischerweise nicht, dass man innerhalb des Unterrichts mögliche Unterschiede einfach ignoriert, ganz im Gegenteil. Der Lernende muss Zugang zu allen Informationen über Zielsprache und -kultur haben und frei sein, selbst zu entscheiden, was ihm bekannt oder unbekannt ist, was fremd und was eigen ist.

Das ist leider nicht immer der Fall, denn sowohl Lehrende als auch bestimmte Lehrwerke, die im Ausgangsland entworfen wurden, stellen des Öfteren den Lernprozess unter den Einfluss „von Stereotypen, Fremdbildern und von Vorurteilen“ (Maijala 2008: 4), welche dem Lernenden nicht das Bild eines „objektiven“ und „realen“ Landes (Altmayer 2006: 53) liefern.

In der Unterrichtspraxis sind die Lernenden in hohem Maße in ihrem Denken und Handeln den Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft verhaftet. So können sie sich oft eine fremde Gesellschaft und ihre kulturellen Hintergründe nur dadurch erschließen, indem sie diese mit eigenen Denkstrukturen analysieren. Handlungsweisen und kulturelle Gegebenheiten werden oftmals schon sehr früh vergleichend mit Auto- und Heterostereotypen wahrgenommen. Mit der Stereotypisierung können reduzierend konstruierte Darstellungen „der Anderen“ entstehen, die in ihrer Vielschichtigkeit überschaubar und narrativ zu vermitteln sind; Legitimationen werden erleichtert und Werturteile erscheinen selbstverständlich (Maijala 2008: 5)⁵.

Der Mensch braucht folglich in einer jeden neuen Lernsituation ein Fundament, auf das er bauen kann und im Falle des Fremdsprachenunterrichts sieht sich der Lernende gezwungen, sich neue Informationen ausgehend von den schon vorhandenen Kenntnissen zu merken. Die ständigen Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielkultur lassen als Nebenwirkungen diese „Auto- und Heterostereotypen“ (Maijala 2008: 5) entstehen, welche dem Lernenden ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit in der Beziehung mit der neuen, fremden Welt gewähren. Landeskundliche und kulturelle Inhalte arbeiten diesen Vorurteilen und Verallgemeinerungen entgegen, indem sie das Wissen über die fremde Welt erweitern und den Zugang zu einem viel deutlicherem und überschaubarem Bild der fremden Kultur erlauben. Im Idealfall sollten die Lernenden, wie schon erwähnt, direkten Kontakt zu der fremden Gesellschaft aufnehmen, denn nur so wird es ihnen möglich sein, ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen auf ein höheres Niveau zu bringen und zugleich die stereotypischen Bilder loszuwerden.

Auf den letzten Punkt im „Akt des Fremdverstehens“ bringt uns Christ (1996: 2), indem er uns auf den Wert der Sprache im Kontext des Fremdsprachenunterrichts aufmerksam macht. Die Sprache darf nicht nur einfach mit „sprachlichen Bezeichnungsmitteln“ gleichgestellt werden, denn sie gilt als ein „Mittel der Kommunikation“, als interaktiver „wechselseitiger personaler Ausdruck“ vor allem in diesem Bereich. Es ist falsch, die Sprache als ein „Instrument“ oder ein „Mittel zum Zweck“ zu betrachten, sie kann viel mehr: Sie sendet „Botschaften“ (Christ 1996: 1-2). Deswegen macht es auch keinen Sinn im Lehr-Lern-Prozess eine fremde Kultur „objektiv“ zu beschreiben, denn das führt nur zur „Verdinglichung“ (Christ 1996: 2) dieser Kultur, eine Folge vor der uns auch Maijala (2008) warnt.

⁵ Vgl. Witte 2006: 32-35.

Wie schon erwähnt, bezeichnet sie dieses Phänomen als „Stereotype“ und „Fremdbilder“ (Maijala 2008: 5). Eine fremde Kultur darf nicht als eingekapselte Welt dem Lernenden bekannt gemacht werden, sondern eher als eine „angenommene kohärente Realität“ (Christ 1996: 2). Selbstverständlich ist es nicht leicht für den Lehrenden zu entscheiden, welche Ausschnitte aus diesem großen „kohärenten Ganzen“ (Christ 1996: 2) für den Lernprozess relevant sind, dafür müsste er wissen, über welche kulturellen Kenntnisse der Lernende verfügt.

Man fragt weiter nicht, was sie lernen wollen und müssen, damit sie ihr Ziel der Begegnung mit anderen und auch mit den oben genannten Erscheinungsformen der fremden Kultur erreichen können, wie sich ihre Blickrichtung ändern muß, damit sie das „Neue“ erfassen können, welche Verhaltensänderungen unabdingbar sind, damit die erwünschte Begegnung effektiv und möglichst konfliktfrei erfolgen kann. Sondern man fragt nur nach objektiven Gegebenheiten, nach Gegenständen des Lernens, nicht nach dem Lernprozeß selbst, und ebenso wenig nach den Lernern (Christ 1996: 2).

Deswegen schlägt Christ auch vor, dass Lernende im Rahmen des Lernvorgangs „Begegnungen“ (Christ 1996: 1-2) üben. Ideal wäre es, wenn die Sprechpartner der Ausgangskultur angehörig sind, weil der Lernende auf diese Weise den Vorteil einer wirklichkeitsbezogenen Interaktionsübung hat. Aber auch andere Begegnungspartner sind willkommen, denn sie zwingen beide Partner aus ihrer Rolle als einfache Beobachter herauszuschlüpfen und zur Kenntnis zu nehmen, dass sowohl der eine als auch der andere Partner über sich selbst und die andere Person bewusst ist. Man beginnt sich selbst aus einer so genannten „Doppelperspektive“ zu betrachten, das heißt aus der eigenen und aus der Perspektive des Anderen und man rechnet auch damit, dass der Partner genauso vorgeht. Laut Christ (1996: 4) müsste versucht werden, „die Perspektive der jeweils anderen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie versuchsweise und zeitweise zu *übernehmen*“.

Diese Begegnungen sind erfreulicherweise nicht von der Teilnahme oder Bereiterklärung eines Lernpartners oder Tandempartners bedingt, sie können uneingeschränkterweise in metaphorischem Sinne stattfinden, durch den Kontakt zur Literatur, Kunst oder zu den Medien. Auch wenn Texte, Kunststücke oder Filme auf die Fragen des Lernenden keine genaue, treffsichere Antwort haben, heißt das noch lange nicht, dass sie nichts zu erzählen haben. Der Lernende muss viel aktiver im Lernprozess werden, er muss selbst auf Entdeckungsreise gehen, viel mehr recherchieren, sich viel

mehr Gedanken über die mehr oder weniger verborgenen „Botschaften“ machen.

Auch in Texten, Filmen, Monumenten begegnen wir Personen und Handlungen von Personen, treffen wir auf Gedanken und Wertvorstellungen, erleben wir Rede und Gegenrede, hören wir Geschichten und Meinungen, erleben wir ästhetische Formen. Sie sind in den Texten und Monumenten zeichenhaft, merkmalshaft festgehalten. Wir können nicht anders als uns mit all dem auseinanderzusetzen, dazu Stellung zu nehmen, zu werten und zu urteilen (Christ 1996: 5).

Vertieft in dieser Auseinandersetzung mit neuen Gedanken und Weltvorstellungen, entdeckt der Lernende, dass er auf sein „nicht-personales Gegenüber“ angewiesen ist, da dieser die Funktion der Widerspiegelung erfüllt und eine „perspektivische Betrachtung“ ermöglicht, ähnlich der oben erwähnten „Doppelperspektive“ (Christ 1996: 5). Die Gefahr, in die Falle der Missverständnisse zu geraten ist in diesem Kontext viel geringer, denn literarische oder künstlerische Werke erlauben viel mehr Interpretationsfreiheit als menschliche Kommunikationspartner. Trotzdem muss man sich auch in diesem Fall an Richtlinien orientieren (Christ nennt sie „Rezeptionsanweisungen“), um sich Zugang zu diesen Werken zu verschaffen. Dieser Prozess erweist sich viel komplizierter als von dem Lernenden angenommen, da die so genannten „Rezeptionsanweisungen“ (Christ 1996: 5) nicht klar und konkret dem Studierenden zur Verfügung stehen, sondern sich beim wiederholten Umgang mit dem Objekt des Studiums immer weiter enthüllen.

In der Tat ist die Beschäftigung mit einem Text prinzipiell nicht in dem Augenblick abgeschlossen, wo man die Lektüre beendet. [...] Eine erste Lektüre lässt sich nicht wiederholen. Mit der zweiten stellt er sich uns verändert dar. Er schließt sich anders und neu auf. Er zeigt sich von anderen Seiten. Wir bringen ihn mit anderem, das wir vorher (oder inzwischen) zur Kenntnis genommen haben, in Beziehung (Christ 1996: 6).

Der Lerner ist folglich auf sein vorhandenes Weltwissen angewiesen, denn dieses führt ihn zu neuen Erkenntnissen. Es ist ein Spiel des Gebens und Nehmens, das aber Informationsbedürfnis seitens des Lerners voraussetzt. Dieses Spiel des Gebens und Nehmens nennt Christ (1996: 7) „Fremdverstehen“, wobei er uns darauf aufmerksam macht, dass es Verständigungsprobleme nicht nur zwischen „Verschiedenssprachigen“ geben kann, sondern auch zwischen Personen verschiedener Religion oder verschiedener Herkunft (ein Engländer und ein Amerikaner, zum Beispiel).

Jedes Land hat seine Regeln, die nicht immer mit den universalgültigen übereinstimmen, und eine jede Religion hat ihre eigene Vorstellung vom Guten und Schlechten, deswegen kann es auch so leicht zu Missverständnissen kommen, wenn „Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt“ werden (Christ 1996: 8).

Der Fremdsprachenlerner muss folglich bereit sein, seinen „Bezugs- oder Referenzrahmen“ (Christ 1996: 8) sowohl auf sprachlicher als auch auf kultureller Ebene zu bereichern und gleichzeitig bemüht sein, einen ständigen Informationsaustausch zwischen Ausgangs- und Zielkultur zu ermöglichen.

Gegenwärtig ist man in der Forschung bemüht einen weiteren Schritt in die Richtung einer *transkulturellen* Erziehung zu machen, die nicht nur das Fremdverstehen, sondern auch das Selbstverstehen in Betracht zieht. Für „multikulturelle“ und „transkulturelle Erziehung“ plädierte bereits 1984 Traugott Schöffthaler, Vertreter der deutschen UNESCO-Kommission, in einem Beitrag zum Thema multikultureller Gesellschaften und „kosmopolitisch gemeinter Erziehung“ (Flechsigt 2001: 7). Sie hob damals schon die Bedeutung der Förderungsprogramme für die Kinder der Minderheiten hervor, in der Hoffnung, dass mit Hilfe solcher Programme die Differenzierungen in der Erziehung dieser Kategorie von Kindern bekämpft würden. Eine transkulturelle Erziehung würde ein Gewinn für beide Seiten, Minderheiten und Mehrheiten, darstellen, denn sie würde

[...] den Schülern dabei helfen, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu überschreiten. Wenn erkannt werde, dass die Deutung einer fremden Kultur eine Deutung der eigenen Kultur einschließt, sei eine Voraussetzung für das ‚Lernen von fremden Kulturen‘ gegeben: Neue Informationen über Fremdkulturen sind dann auch neue Informationen über die eigene Kultur (Schöffthaler 1984, zit. nach Flechsigt 2001: 7).

Im Prozess einer transkulturellen Erziehung wird demgemäß verfolgt, die eigene Kultur an die fremde Kultur anzuschließen, indem man nach kulturellen Gemeinsamkeiten forscht, die allen Beteiligten einen Ausgangspunkt für eine *zwischenkulturelle* Beziehung ermöglichen. Auf diese Weise wird es auch weiterhin für beide Seiten möglich sein, die eigene Kultur weiterzuentwickeln und „diese Weiterentwicklung, so muss man hinzufügen, schließt für *beide* kulturtranszendierende Momente ein“ (Flechsigt 2001: 7).

An diesem Punkt könnte das Konzept interkulturelles Lernens als überholt oder sogar verkehrt erscheinen, denn interkulturelles Lernen setzt einen

imaginären Strich zwischen die beiden Kulturen und ist bemüht Unterschiede zwischen diesen zu finden. Zugleich ermutigt es jedoch die Lernenden, diese Unterschiede zu akzeptieren, darauf zukommend zu reagieren und sogar das eigene kulturelle Erbgut zu ergänzen. Folglich führt eine interkulturelle Beziehung den Lerner nicht unbedingt in die falsche Richtung. „Es kann [...] als eine (letzte) Stufe interkulturellen Lernens betrachtet werden. Es kann aber auch als ein zum interkulturellen Lernen komplementäres Lernen gesehen werden“ (Flechsig 2000: 5).

Wenn interkulturelles Lernen Anspruch auf Fremdverstehen erhebt, dann setzt transkulturelles Lernen zugleich die Notwendigkeit des Selbstverstehens voraus. Denn nur so kann das eigene kulturelle Potenzial sinnvoll ausgenutzt werden und einen effizienten Austausch an kulturellem Erbgut erlauben.

Mit der Einsicht in die Gestaltungsmöglichkeit interkultureller Handlungsregeln und -formen treten die interpersonalen und intergruppalen Potenziale der Schaffung neuer interkultureller Lösungen in den Vordergrund. Voraussetzung dafür ist die ständige Bereitschaft zur Entwicklung und die Akzeptanz der Vorläufigkeit jeweils gefundener Muster der Kooperation und der Kommunikation (Flechsig 2000: 6).

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde“. In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, Bd. 35/2006, 44-59.
- Batelaan, Pieter (1988): *Die Pädagogische Funktion des Unterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft*. In: Michele Borelli/Gerd Hoff (Hrsg.): **Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich**, Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, 10-19.
- Borelli, Michelle (1988): *Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung*. In: Michele Borelli/Gerd Hoff (Hrsg.): **Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich**, Baltmannsweiler: Schneider, 1-9.
- Boteram, Norbert (1993): *Interkulturelles Lernen durch Selbsterfahrung*. In: Norbert Boteram (Hrsg.): **Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften**, Pfaffenweiler: Centaurus, 241-260.

- Byram, Michael (1990): „Intercultural education and foreign language teaching“. In: **World Studies Journal**, 1/1990, 4-7.
- Doyé, Peter (1992): „Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens“. In: **Der fremdsprachliche Unterricht**, 3/1992, 4-7.
- Fix, Ulla (1991): „Sprache – Vermittler von Kultur und Mittel sozio-kulturellen Handelns. Gedanken zur Rolle der Sprachwissenschaft im interkulturellen Diskurs ‚Deutsch als Fremdsprache‘“. In: **Info DaF**, 2/1991, München: iudicium, 136-147.
- Hansen, Klaus P. (2000): „Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung“. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Bd. 26, 289-306.
- Hexelschneider, Erhard (1988): „Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität“. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Bd. 14/1988, 127-136.
- Hohmann, Manfred (1983): *Gibt es eine Didaktik für den Unterricht mit ausländischen Kindern?* In: Alois Regenbrecht/Uwe Franke (Hrsg.): **Ausländerpädagogik an Universitäten. Verband Bildung und Erziehung**, Köln: VBE, 10-18.
- Hu, Adelheid (1999): „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept“. In: **Zeitschrift für Fremdsprachenforschung** 10/1999, 277-303.
- Krumm, Hans-Jürgen (1988): „Zur Einführung: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache“. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Bd. 14, München: iudicium, 121-126.
- Krumm, Hans-Jürgen (³1995): *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation*. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke, 156-161.
- Larcher, Dietmar (1991): **Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung**. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Malizia, Guglielmo (1991): „Solidarietà, uguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale“. In: **Orientamenti Pedagogici**, H. 224/1991, 501-508.
- Müller, Bernd Dietrich (1986): *Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie*. In: Gerhard Neuner (Hrsg.): **Kulturkontraste im DaF-Unterricht. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik**, Bd. 5, München: iudicium, 33-83.
- Ramin, Andreas (1991): *Vor- und Nachbereitung interkulturellen Austauschs und internationaler Zusammenarbeit aus europäischer Sicht*.

- In: Bernd Thum/Gonthier-Louis Fink (Hrsg.): **Praxis interkultureller Germanistik: Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Straßburg 1991**, München: iudicium, 645-655.
- Schwark, Wolfgang (1993): *Lehrerausbildung im Zeichen der Europäisierung – aufgezeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs*. In: Norbert Boteram (Hrsg.): **Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs- Sozial- und Sprachwissenschaften**, Pfaffenweiler: Centaurus, 82-101.
- Secco, Luigi (1993): *Interkulturelle Pädagogik: Probleme und Konzeptionen. Ein Weg zwischen Studien und Positionen*. In: Norbert Boteram (Hrsg.): **Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften**, Pfaffenweiler: Centaurus, 21-38.
- Thomas, Alexander (1993): *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Alexander Thomas (Hrsg.): **Kulturvergleichende Psychologie**, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.
- Witte, Arnd (2006): „Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht“. In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, Bd. 35/2006, 28-43.

Internetquellen

- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): „Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** 9/2006, 19 S., <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann.htm> [17.9.2010].
- Christ, Herbert (1996): „Fremdverstehen und interkulturelles Lernen“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 1(3), 22 S., <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm> [17.9.2010].
- Flechsig, Karl-Heinz (2000): „Transkulturelles Lernen“. Internet-Plattform **Interne Arbeitspapiere des Instituts für Interkulturelle Didaktik**, Göttingen, Heft 2/2000. <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm> [17.9.2010].
- Flechsig, Karl-Heinz (2001): *Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft. Konzepte zur interkulturellen Arbeit*. Internet-Plattform **Dokumentation der Tagung. Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft**,

- Trainings und Konzepte zur interkulturellen Arbeit**, Nürnberg, 30 S. www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/23.pdf [7.1.2011].
- Libben, Gary/ Lindner, Oda (1996): „Second Culture Acquisition and Second Language Acquisition: Faux Amis?“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 1(1), 14 S., <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/libben2.htm> [17.09.2010].
- Maijala, Minna (2008): „Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 18 S., <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Maijala1.htm> [17.9.2010].
- Müller-Jacquier, Bernd (1994): *Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Ulrich Zeuner (2001): **Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung**. Internet-Plattform **Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften/ Institut für Germanistik Lehrbereich DaF**, 130 S., <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm> [11.2.2011].
- Rost-Roth, Martina (1996): „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 1(1), 37 S., <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm> [7.1.2011].

Miriam Geldmacher
München

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte?“ – Gedanken zum Einsatz von Bildern im Deutschunterricht am Beispiel von Schülerpräsentationen

Abstract: Competence in giving a presentation is considered a key qualification nowadays. It has been taken for granted in both vocational and academic training for quite a while now. The resulting didactical challenge is rooted in the fact that presentations demand a visualization that is adequate to both content and audience. Hence, the main focus when teaching presentation skills is on selecting images in a didactically reflected way. In the course of training based on image perception, the function of images in their respective context needs to be given special attention so that images used in pupils' presentations do not merely serve a decorative function. This paper illustrates such an approach using a concrete example.

Keywords: didactics, mental representation, presentation, visualization, visual perception, visual literacy.

Tagtäglich sind Schülerinnen und Schüler mit einer Unmenge von Bildern konfrontiert.¹ Wahllos, überfordernd, überbordend, überflutend, sodass Orientierung schwierig wird, sodass man die Bedeutung – von der Macht ganz zu schweigen – kaum noch erschließen bzw. voneinander trennen kann. Und dennoch verwendet man im Zusammenhang mit Bildern gerne das geflügelte Wort „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“.² Unterstrichen wird damit der emotionale Wert eines Bildes: Bilder sprechen den

¹ Der vorliegende Beitrag entstand auf der Grundlage eines Vortrags, der im Rahmen der Temeswarer Tagung „Sprache – Literatur – Kultur“ 2010 gehalten wurde. Durch die Verschriftlichung ergibt sich ein Problem der Performanz: Die hier angesprochene Bilderflut wurde im Vortrag in Gestalt einer an die Wand projizierten Bilderserie visualisiert, die in der Druckfassung nicht reproduzierbar ist.

² Die genaue Herkunft des Sprichworts ist nicht bekannt. Eine der ersten schriftlichen Fundstellen ist die englische Zeitschrift „Printers' ink“ von 1921, die unter dem Titel „One Look is Worth A Thousand Words“ für den Gebrauch von Bildern im Rahmen von Werbeanzeigen auf Straßenbahnen wirbt (Printers' ink, 8.12.1921, S. 96-97).

Betrachter direkt an, sie berühren ihn mehr als Worte es vermögen, sie dringen unmittelbar durch das Auge in sein Innerstes vor – so scheint es. Ich möchte das an einem plastischen und zugleich drastischen Beispiel zeigen: Ein Vortrag zu Kriegs- und Völkerrechtsverletzungen während des Vietnam- und des Koreakrieges kommt nicht aus ohne den Verweis auf den Einsatz von Napalm und Agent Orange. Nun kann man das zum einen durch eine nüchterne Auflistung im Stile üblicher Powerpoint-Vorträge tun und die Fakten zusätzlich erläutern (vgl. Abb. 1).³



Abb. 1: Powerpoint-Folie zu einem Vortrag über Kriegs- und Völkerrechtsverletzungen

Man kann es aber auch auf einem anderen Weg versuchen, nämlich indem man das hinlänglich bekannte, u. a. mit dem Pulitzer Preis ausgezeichneten Foto⁴ des neunjährigen, vor Schmerzen schreienden, nackten Mädchens

³ Alle Abbildungen stammen, sofern nicht anders vermerkt, von Miriam Geldmacher. Alle Bildrechte liegen bei den Autoren bzw. Verlagen.

⁴ Das Foto von Nick Ut wurde 1972 zudem zum Pressefoto des Jahres gekürt.

Kim Phuc zeigt, das aus seinem Dorf flieht, welches kurz vorher mit Napalm bombardiert wurde, und die Fakten mündlich ergänzt.⁵

Auf dem ersten Weg erreicht man die Zuhörer auf einer abstrakten, rein kognitiven Ebene, der Zuhörer bleibt dem Geschehen gegenüber distanziert. Auf dem zweiten Weg begegnet man den Zuschauern auf emotionaler Ebene, man schockiert, provoziert emotionale Reaktionen und betont die Dramatik des Geschehens. Entsprechende Hintergrundinformationen, die mündlich ergänzt werden, können auf diesem Weg besser aufgenommen werden.

Die Erklärung dafür liefert die wissenschaftliche Untersuchung der Bild- und Sprachverarbeitung im Gehirn eindrücklich⁶: Sprachliche Zeichen führen zu deskriptionalen Repräsentationen, beispielsweise Texte. Sie *beschreiben* einen Gegenstand mithilfe von Symbolzeichen – im Text etwa durch Satzstrukturen. Sprachliche Äußerungen werden zunächst auf ihre sprachliche Oberflächenstruktur hin, z. B. rein syntaktisch, bevor das Gehirn eine propositionale Repräsentation des semantischen Gehalts generiert, also den Inhalt bestimmt. Erst *dann* wird das Ganze in ein mentales Modell umgewandelt und auf bereits vorhandene propositionale Repräsentationen hin überprüft. Problematisch wird dies, wenn sich die aufgenommenen Inhalte nicht in ein mentales Modell umsetzen lassen. Dies geschieht z. B., wenn kein Vorstellungswissen vorhanden ist, an das angeknüpft werden kann.

Ein Auszug aus einem Zeitungsartikel aus FOKUS-Online (5.10.2010) zur Entdeckung der Physiknobelpreisträger 2010 soll dies veranschaulichen:

Das Material besteht aus einer nur ein Atom dünnen Kohlenstoffschicht. Die Atome sind in einem hexagonalen Gitter angeordnet. [...] Graphen könnte Silizium als Ausgangsstoff für Halbleitertechnologien ablösen und eine weitere Miniaturisierung von Computern ermöglichen.⁷

Ein Leser, der beispielsweise kein mentales Modell eines Hexagons abgespeichert hat, wird sich nicht vorstellen können, wie das Material

⁵ Da es sich bei dem Foto von Nick Ut (1972) um ein lizenzpflichtiges Bild handelt, kann es an dieser Stelle aus urheberrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden. Es sei deshalb auf die offizielle Internetseite des World Press Photo verwiesen <http://www.archive.worldpressphoto.org/search/layout/result/indeling/detailwpp/form/wpp/q/isho/dfdafbeelding/true/trefwoord/year/1972>.

⁶ Vgl. dazu z. B. Schnotz 2003: 24-27.

⁷ http://www.focus.de/wissen/wissenschafts-meldungen/nobelpreis-geim-und-nowoselow-bekommen-physik-nobelpreis_aid_559282.html [6.10.2010].

angeordnet ist. Er versteht die sprachliche Äußerung auf der Sprachoberfläche, also auf der syntaktischen Ebene, und er könnte auch den Inhalt wiedergeben, nicht aber ein Bild dazu entwerfen. Die Sprachaussage bleibt also rein propositional.

Während sprachliche Zeichen arbiträr sind, weisen ikonische Zeichen einen strukturellen Zusammenhang mit dem Gegenstand auf, den sie abbilden, es sind depiktionale Repräsentationen, die zumindest eine gemeinsame Struktureigenschaft mit dem abgebildeten Gegenstand haben.⁸ Je abstrakter die Bilder sind, desto stärker unterscheiden sich repräsentierte und repräsentierende Merkmale. Zu denken ist etwa an Diagramme, die abstrakte Prozentzahlen veranschaulichen: Hier wird der Gegenstand (die unterschiedliche Größe der Prozentzahlen) in ein räumliches Bild übersetzt (nämlich die unterschiedliche Höhe von Diagrammsäulen).

Die Bilder übernehmen also eine Stellvertreterfunktion für den abgebildeten Gegenstand. Wenn das Auge sie aufnimmt, bildet das Gehirn ein mentales Modell des abgebildeten Sachverhalts und scannt diese gleichsam ab: Es gleicht diesen mit Wissensstrukturen ab, die bereits vorhanden sind (Propositionen) und fügt ihn dann den propositionalen Repräsentationen hinzu. Es fasst das Wahrgenommene sozusagen in eine hypothetische, mentale Sprache (vgl. Bering 2005: 50).

Zum vorigen Beispiel: Der Text in Kombination mit dem Bild (vgl. Abb. 2) gibt auch einem unkundigen Leser Aufschluss. Der Begriff „Hexagonales Gitter“ bekommt nun eine piktoriale Entsprechung, aus der sich auch das mentale Modell eines einzelnen Hexagons erschließen lässt.

⁸ Weiterführend dazu auch die Modelle zur dualen Kodierung von PAIVIO (1986) und das alternative Modell des Sprach- und Bildverstehens von Schnotz und Bannert (1999). Vgl. Schnotz 2003: 27.

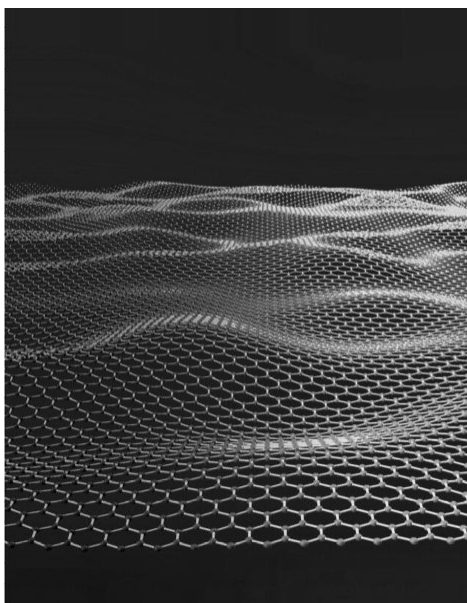


Abb. 2: Grafische Veranschaulichung eines hexagonalen Gitters⁹

Entsprechend beliebt ist die Verwendung von Bildern im Unterricht, immer schon auch im Deutschunterricht: Ob als Einstieg, als Denkipuls, als Vorlage zu einer Bildbeschreibung oder Bildergeschichte oder schlicht zur Illustration – Bilder sind im Deutschunterricht und den dazugehörigen Medien, etwa auch den Schulbüchern, allgegenwärtig. Nun setzen wir – ob zurecht oder nicht – bei den Machern von Schulbüchern ebenso wie bei kompetenten Lehrerinnen und Lehrern voraus, dass sie ihrer Bildauswahl immer eine didaktische Reflexion vorausgehen lassen. Die Bilder haben also selten nur dekorative Funktion, sondern stehen in unmittelbarem Verhältnis zu Inhalt und Ziel der Vermittlung. Ihre Auswahl richtet sich nach Kriterien der Adäquanz und Relevanz (vgl. Apel 2002: 42-45). Diese didaktischen Überlegungen bzw. das Bewusstsein über deren Notwendigkeit und die Fähigkeit, solche anstellen zu können, sind bei Schülern, die beispielsweise eine Präsentation vorbereiten sollen, in der Regel noch nicht ausgebildet. Konfrontiert mit der zu Beginn genannten und angedeuteten Bilderflut, fällt die Auswahl schwer und die Gefahr der Beliebigkeit ist groß. Und in der Tat begegnet man als Lehrer entsprechend häufig Schülerpräsentationen, in denen die eingefügten Bilder lediglich dekorativen Wert

⁹ Bildquelle: Spiegel-Online, 6.10.2010, <http://www.spiegel.de/fotostrecke/fotostrecke-60173-2.html> [2.1.2010].

haben, keineswegs aber in irgendeiner Weise sinntragend sind. Bestenfalls illustrieren sie einen Sachverhalt – etwa Fotos bzw. Abbildungen von Autoren zu einer Präsentation über eine Person – meist verknüpft mit ermüdenden Auflistungen biografischer Daten, die dann gedoppelt auch noch vorgetragen werden.

In folgendem Beispiel (vgl. Abb. 3) wird bereits versucht, ein wesentliches Prinzip von gelungenen Präsentationen zu adaptieren: Der Einsatz von Bildern bzw. Visualisierung statt Text.



Heinrich Heine – Ein Dichter der Romantik

- Geboren am 13. Dezember 1797 in Düsseldorf als Harry Heine
- Ältestes von vier Kindern (Mutter: Betty, geb. van Geldern; Vater: Samson Heine)
- 1803 Besuch der privaten israelitischen Schule Heinz Hertz Rintelsohn
- 1810-1814 Besuch des Lyzeums (ohne Abschluss)
- 1815-1816 Volontär bei Bankier Rindskopff
- 1816 Wechsel in Bankhaus des Onkels Salomon nach Hamburg
- 1819 Studium der Rechtswissenschaft (Bonn/Göttingen/Berlin) – Abschluss mit Promotion 1825

Geburtshaus Heines

Abb. 3: Beispielfolie aus einer Powerpoint-Präsentation zu Heinrich Heine

Denn Präsentationen sind mediengestützte Vorträge, wobei die verwendeten Präsentationsmedien dazu dienen sollen, das Thema adressaten- und inhaltsgerecht zu visualisieren bzw. zu veranschaulichen (vgl. Geldmacher 2010: 28). Ziel einer Präsentation ist es, das Publikum anzusprechen, zu motivieren und Verstehensprozesse anzuregen. Ein wesentlicher Teil der Präsentationskompetenz ist demzufolge die Visualisierungskompetenz. Ein Sachverhalt muss so veranschaulicht werden, dass der Adressat auch versteht, was gemeint ist. Aufgabe einer Bilddidaktik wäre es in diesem Zusammenhang, den Schülerinnen und Schülern nahe zu bringen, anhand welcher Kriterien sie Bilder auswählen können. Welche das aber sind und

wie man die geeigneten Bilder findet, erfahren Schülerinnen und Schüler – zumindest nach derzeitigem Stand deutscher Lehrpläne – nicht (vgl. ebd. 190-193). Denn sosehr in der Beispielfolie (vgl. Abb. 3) versucht wurde, das Visualisierungsprinzip umzusetzen, so sehr misslingt es doch. Die eingesetzten Bilder illustrieren bestenfalls, bleiben jedoch darüber hinaus funktionslose Accessoires.¹⁰

Zu Beginn muss auch bei Schülerpräsentationen die Frage nach dem didaktischen Wert eines Bildes stehen. Die präsentierenden Schülerinnen und Schüler müssen sich z. B. die Frage stellen, welchen Zweck sie mit dem Einsatz eines bestimmten Bildes verfolgen. Ich möchte diese Frage anhand eines Beispiels beantworten. Folgendes Bild wird als Impuls für einen Vortrag eingesetzt (vgl. Abb. 4):

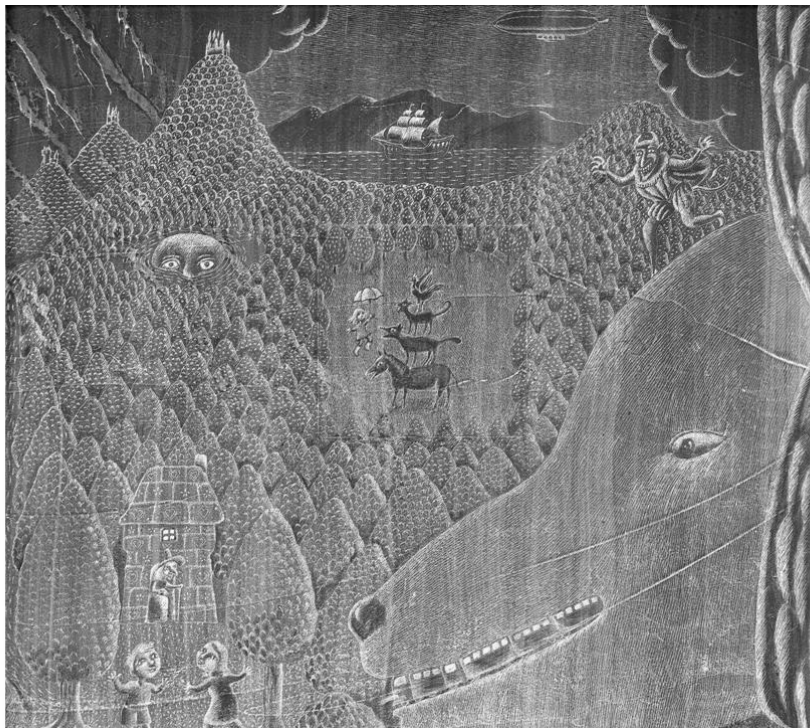


Abb. 4: Abbildung aus Peter Sis, Madlenka¹¹

¹⁰ Ergebnisse der lernpsychologischen Forschung zeigen, dass es z. B. bei der Informationsaufnahme entscheidend ist, ob das ausgewählte Bild tatsächlich eine Bedeutung für den Text hat. Hat es rein dekorativen Wert, so ergibt sich auch kein Effekt für die Behaltensleistung (vgl. Weidemann 1988: 128).

¹¹ Bildquelle: Sis: Madlenka, S. 23.



Abb. 5: Motiv des Hexenhauses aus „Hänsel und Gretel“ und Motiv Tierpyramide aus „Die Bremer Stadtmusikanten“¹²

Ein und dasselbe Bild kann nun verschiedene Zwecke erfüllen. Es kann zunächst aktivieren, indem es an Bekanntes anknüpft, also bereits vorhandene Schemata und mentale Modelle im Gehirn abrufen (vgl. Weidenmann 1993: 3). Im Beispielbild könnte der Arbeitsauftrag an die Mitschülerinnen und Mitschüler lauten: Sucht auf dem Bild bekannte Motive und benennt das entsprechende Märchen (vgl. Abb 5)!. Wird dann noch erfragt, wer diese Märchen schriftlich niedergelegt hat, ist der Einstieg zu einem Vortrag über die Brüder Grimm gemacht.

Bilder können auch etwas fokussieren (vgl. Weidenmann 1993: 36). Hier wird Bekanntes nur angedeutet, um ein Gefühl des Wiedererkennens zu erzeugen. Der Fokus richtet sich dann aber auf etwas Hervorgehobenes. Soll es bei dem Beispielvortrag speziell um *ein* Märchen gehen, nämlich um das „Märchen vom Teufel mit den drei goldenen Haaren“, so bietet es sich an,

¹² Ausschnitte und Vergrößerungen aus Abb. 4.

das Motiv des Teufels (vgl. Abb. 6) im Bild farblich hervorzuheben (vgl. Abb. 7).¹³



Abb. 6: Motiv des Teufels¹⁴

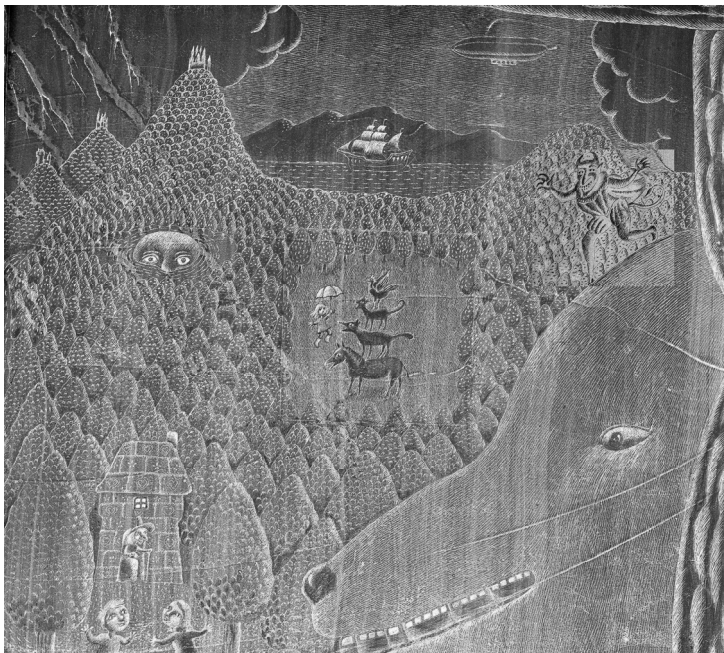


Abb. 7: Motiv des Teufels, durch Farbumkehrung hervorgehoben¹⁵

¹³ In diesem Kontext wird auch gerne das Lupenmotiv eingesetzt: In einer Abbildung eines Obstbaumes wird mithilfe einer Lupe der Fokus auf die Frucht, z. B. eine Birne, gelegt, um dem Betrachter zu zeigen, dass es sich hier speziell um einen Birnbaum handelt.

¹⁴ Ausschnitt und Vergrößerung aus Abb. 4.

Ein Bild kann auch konstruieren, indem es Schemata und Modelle aufgreift, aus diesen aber neue mentale Modelle bildet (vgl. Weidenmann 1993: 32). Im Beispiel könnte dies folgendermaßen aussehen: Die Protagonistin der Bildvorlage, das Mädchen Madlenka, wird von Frau Grimm, einer alten Nachbarin, in die Märchenwelt eingeführt (vgl. Abb. 8).



Abb. 8: Die Nachbarin, Frau Grimm, führt Madlenka in die Märchenwelt ein¹⁶

Illustriert ist dies mit einer wahrhaft märchenhaften Zauberwelt, in der Madlenka – ganz klein – den verschiedenen Märchenmotiven begegnet (vgl. Abb. 9).

¹⁵ Abb. 4 mit Farbumkehrungen eines Bildausschnitts.

¹⁶ Bildquelle: Sis: Madlenka 21.



Abb. 9: Madlenka in der Märchenwelt (Linker Teil der Doppelseite; rechter Teil des Märchentepichs siehe Abb. 3)¹⁷

Die einzelnen Motive sind vielleicht bekannt, aber die Zusammenstellung ergibt ein neues Bild: Es geht hier – betrachtet man das gesamte Bild – keineswegs nur um die Märchen der Brüder Grimm, sondern insgesamt um Geschichten, etwa vom Struwwelpeter (vgl. Abb.10), Legenden, z. B. vom Baron Münchhausen (vgl. Abb.10), und Erzählungen. Selbst Nebenfiguren der mittelalterlichen Heldenepik, scheinbar direkt aus Richard Wagners Oper und den Fantasien des bayerischen Märchenkönigs Ludwigs II. entsprungen (vgl. Abb.11), tauchen auf ...

¹⁷ Ebd. 22.

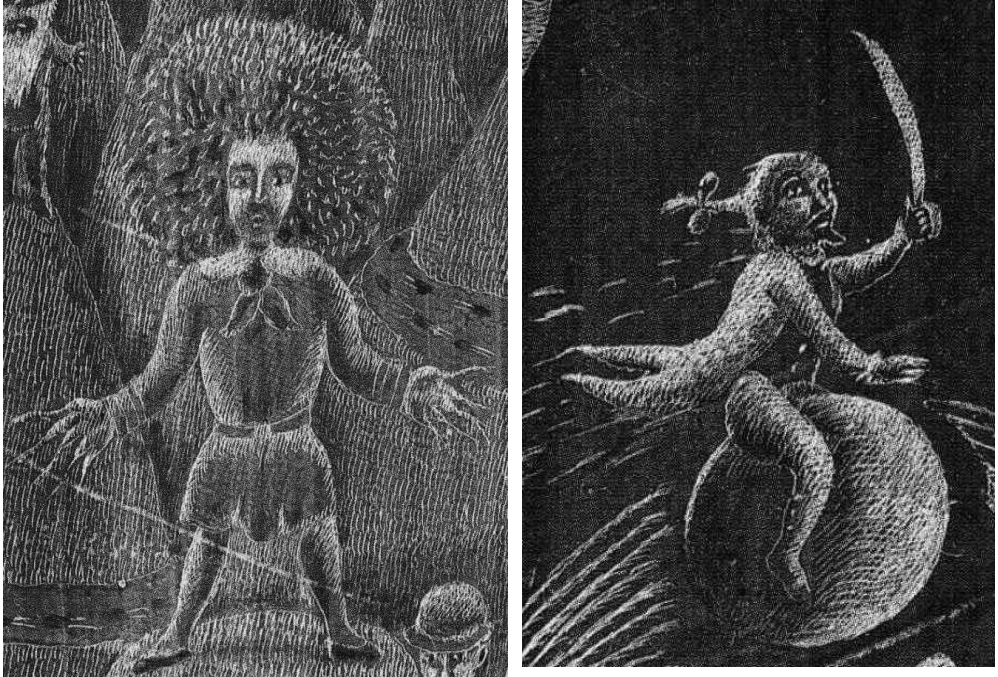


Abb. 10: Struwwelpeter und Baron Münchhausen¹⁸



Abb. 11: Lohengrin auf dem Schwan¹⁹

¹⁸ Ausschnitte und Vergrößerungen aus Abb. 9.

¹⁹ Ausschnitt und Vergrößerung aus Abb. 9.

Es entsteht die Szenerie (man beachte auch die aufgezogenen Vorhänge links und rechts der Landschaft – vgl. Abb. 4 und Abb. 9) einer Sagen- oder Märchenlandschaft, die sich im Augenblick des Erzählens für das Mädchen eröffnet.²⁰

Schließlich können Bilder auch Ersatzfunktion haben, nämlich dann, wenn es zu einem Aspekt kein Vorwissen gibt (vgl. Weidenmann 1993: 37). Es ist evident, dass im Falle fehlender mentaler Modelle zu den im Beispiel verwendeten Märcheninhalten der Einsatz des Bildes ins Leere laufen muss. In einer heterogenen Schulklasse, in der Kinder unterschiedlichster kultureller Herkunft sitzen, kann nicht immer vorausgesetzt werden, dass der Grimm'sche Märchenschatz bekannt ist. Helfen würde hier nur noch eine umfangreiche Beschriftung der einzelnen Elemente, was der eigentlichen Idee jedoch den Wind aus den Segeln nehmen würde: Hier spräche dann das Bild eben genau nicht mehr als tausend Worte. Beispiele für solche Ersatzfunktionen finden sich etwa bei Schemazeichnungen aus der Biologie oder Medizin – sie brauchen viele Erläuterungen. Die Regel ist: Je größer das Vorwissen des Betrachters ist, desto weniger detailliert muss das Bild sein. Zudem sind Bilder in der Regel nicht eindimensional interpretierbar. Je mehr Hintergrundinformationen über ein Bild und seinen Entstehungszusammenhang vorhanden sind und je mehr Weltwissen zur Verfügung steht, desto stärker wird sich die Interpretation eines Bildes von einem unerfahrenen Betrachter unterscheiden. Entsprechendes gilt natürlich auch für den Präsentierenden: Je mehr dieser über das Vorwissen seines Publikums Bescheid weiß, desto leichter wird es ihm fallen, diejenigen Bilder auszuwählen, mit denen er seine Ziele erreichen kann. Und damit ist ausdrücklich auch gemeint, dass Bilder manipulativ eingesetzt werden können – zu denken ist etwa an Bilder in der Werbung, Fotomontagen und andere Bildmanipulationen, wie im folgenden Beispiel.

Im Januar 2001 erscheint in der BILD-Zeitung ein Foto, das suggeriert, der damalige Bundesumweltminister und Grünen-Politiker Jürgen Trittin habe in seiner Vergangenheit an gewalttätigen Demonstrationen teilgenommen (vgl. Abb. 12).

²⁰ Ein weiteres typisches Beispiel für diese Konstruktionsfunktion sind etwa bildhafte Reparatur- oder Konstruktionsanleitungen. Einzelne Bildelemente, etwa das Werkzeug oder die Schrauben, kennt der Betrachter bereits (davon wird zumindest ausgegangen), die kontextgebundene Verwendung ist ihm jedoch neu.



Abb. 12: Manipuliertes Foto²¹

Das Originalfoto (vgl. Abb. 13) offenbart jedoch, dass Trittin keineswegs, wie unterstellt, in unmittelbarem Umfeld eines mit Schlagstöcken und Bolzenschneidern bewaffneten gewaltbereiten autonomen Kreises zu sehen ist, sondern dass es sich bei dem vermeintlichen Schlagstock vielmehr um ein trennendes Seil, und bei dem vermeintlichen Bolzenschneider um eine behandschuhte Hand an einem Dachträger handelt. Hier fand also bewusste und gezielte Meinungsmache durch Bildmanipulation statt.

²¹ Bildquelle: <http://www.rhetorik.ch/Bildmanipulation/Bildmanipulation.html> [2.1.2011].



Abb. 13: Originalfoto²²

Damit Schüler nun nicht bei dem stehen bleiben, was sie als Präsentierende mit dem Bild sagen wollen, sondern sich auch mit dem Adressaten auseinandersetzen, muss die Bildwahrnehmung geschult werden. Es gibt dazu eine Reihe ausgearbeiteter Konzepte zu einzelnen Stufen der Bildwahrnehmung und -interpretation, die meist auf der Ikonologie von Erwin Panofsky (1975-2006) aufbauen. Ob diese sehr anspruchsvolle Herangehensweise an die Bildanalyse für die Unterrichtspraxis nutzbar ist, erscheint mir jedoch fraglich. Interessant für die Schulung von Bildkompetenz im Deutschunterricht erscheint mir hingegen der Ansatz von Roland Posner (2003: 22), der besonders die funktionale Kompetenz hervorhebt. Schülerinnen und Schüler müssen die Fähigkeit erlangen, die Funktion eines Bildes im Kontext zu erkennen.²³

Beunruhigendes Zwischenfazit: Der Einsatz von Bildern – besonders aus Schülersicht – ist grundsätzlich schwieriger als zunächst gedacht. Die

²² Bildquelle: <http://de.altermedia.info/images/Bild723.jpg> [2.1.2011].

²³ Wobei es hier nicht unbedingt um die Intention des Bildautors gehen kann. „No image tell's it's own story“, wie Ernst Gombrich (1984) nachvollziehbar formulierte. Es gibt kaum Möglichkeiten etwaige ‘Sehanleitungen‘ in Bildern zu verarbeiten. Selbst wenn einem Bildautor zu unterstellen ist, dass er eine bestimmte Aussageabsicht bei der Gestaltung hatte, so hat er doch keinen Einfluss darauf, wie der Betrachter das Bild am Ende versteht (vgl. dazu Gombrich 1984: 142 und Sachs-Hombach 2003: 37-41).

gelungene Auswahl setzt voraus, dass ich bereits Einiges über Entstehungsbedingungen, Wirkung und Funktion von Bildern weiß. Man könnte nun versuchen, sich zu rechtfertigen, indem man darauf verweist, dass und die damit verbundene Wahrnehmungsschulung sei doch Aufgabe der Kunsterziehung, des Kunstunterrichts. Und in der Tat wird heftig um die Kompetenz gestritten (vgl. z. B. Dreyer 2005: 51-55). Aber wahr ist doch auch, dass der Einsatz von Bildern genuiner Bestandteil des Deutschunterrichts ist. Und das nicht nur wegen der ‚Bildbeschreibung‘ oder der Existenz sprachlicher Bilder. Es ist zwar richtig, dass sich der Begriff der ‚Ästhetischen Bildung‘ – denn um nichts anderes geht es bei der Wahrnehmung von Bildern – im Ansatz auf eine kunstdidaktische Richtung zurückführen lässt, die im Gegensatz zu einer vor allem auf die Vermittlung der formalen Seite der Kunst ausgerichteten Kunstdidaktik den Ansatz der sinnlichen Anschauung und Reflexion in den Mittelpunkt des Kunstunterrichts stellte.²⁴ Damit verbunden ist der sinnhafte Blick auf einen Gegenstand, also auch die Fähigkeit, Inhalte in ihrem Sinnzusammenhang zu betrachten, zu interpretieren und zu beurteilen. Doch liegt zum einen in der Rezeption von ästhetischen Inhalten, in diesem Fall von Bildern, bereits eine wichtige Dimension der Wahrnehmung und zum anderen verlangt gerade die Gestaltung von Präsentationen eine ästhetische Kompetenz, die zwar sinnvoller Weise in fächerübergreifender Zusammenarbeit mit dem Fach Kunsterziehung geleistet werden sollte, jedoch auch unabhängig davon Teil des Deutschunterrichts sein muss. Nur in der Verknüpfung mit weiteren Elementen der Präsentation, etwa der verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeit, die ein genuiner Bestandteil des Sprachunterrichts ist (vgl. Maiwald 2005: 76), und in Abhängigkeit vom Adressaten der Präsentation macht eine Sensibilisierung für ästhetische Wahrnehmung Sinn.

Auf dem Weg zu einer Präsentationskompetenz muss es schließlich unbedingt auch darum gehen, die Relationen zwischen Text und Bild zu vermitteln, denn ein gestalterisches Mittel der Visualisierung innerhalb von Präsentationen ist die Kombination von Schrift und Bild. Die Schüler sollen begreifen, dass bei Präsentationen eine verwendete Abbildung immer im Kontext des Textes gesehen werden muss, sowohl inhaltlich als auch gestalterisch. Dies lässt sich zum einen analytisch, also über die Betrachtung und Untersuchung von Bild-Texten bzw. Text-Bildern, als auch produktiv, über die Gestaltung eigener Text-Bild-Kombinationen erreichen. Möglich

²⁴ Vgl. dazu Buschkühle 2007: 21, 24.

ist dies mithilfe statischer Medien, in denen Bilder mit Text unterlegt oder, umgekehrt, Texte bebildert werden, etwa Werbung, Zeitschriftenbeiträge, Plakate. Dazu eignen sich aber auch bewegte Medien, wie z. B. der Film oder auch computergestützte Präsentationen.

Ich möchte schließen mit einem Alternativvorschlag zu einer Präsentation zu Heinrich Heine. Anhand einer zeichnerischen Collage von Michael Mathias Prechtl zu Heinrich Heine (vgl. Abb. 14) werden zentrale Motive in Heines Werk und wesentliche Eckdaten seines Lebens erläutert. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel werden hier nicht biografische Daten im doppelten Sinne erschöpfend aneinandergereiht, sondern die Präsentation ist fokussiert auf zentrale, interessante Charakteristika in Heines Leben: Sein innerer Zwiespalt, etwa in Bezug auf seine jüdische Herkunft, seine Zerrissenheit in Bezug auf Deutschland (der Adler, der sich in seinen Nacken krallt, die Träne, die er um sein Vaterland vergießt). Ausgehend von der Bildbetrachtung werden zu den jeweiligen Aspekten zentrale Gedichte gelesen und erläutert. Die/Der Präsentierende vertraut hier auf die assoziative Kraft der Bildsprache und die Fähigkeit des Publikums, die einzelnen Elemente wahrzunehmen und in einen weiteren Deutungszusammenhang zu stellen. Die Bedeutung wird allerdings erst durch die Ausführungen des Vortragenden ersichtlich – ganz *ohne* Worte geht es also nicht.



Abb. 14: Michael Mathias Prechtl: Heinrich Heine²⁵

²⁵ Bildquelle: Artinger 2004: 166.

Denn natürlich sagen Bilder nicht immer *mehr* als tausend Worte bzw. sie sagen nicht immer *das gleiche* wie die tausend Worte, die der Sprecher stattdessen wählen würde!

Literatur

- Apel, Hans Jürgen (2002): **Präsentieren – die gute Darstellung. Darstellen: Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren**, (Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken hrsg. v. Manfred Bönsch u. Astrid Kaiser, Bd. 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Artinger, Kai (Hrsg.) (2004): **Prechtls Welttheater. Michael Mathias Prechtl. Bilder und Zeichnungen zwischen Geschichte und Literatur 1958-2000**, Wiesbaden: VMA (Drei Lilien Edition).
- Baddeley, Alann (1991): **Human memory. Theory and Practice**, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Berkemeier, Anne (2006): **Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht**, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bering, Kunibert (2005): *Visuelle Kompetenz*. In: Kunibert Bering/Rolf Niehoff (Hrsg.): **Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung** (Artificium. Schriften zu Kunst, Kunstvermittlung und Denkmalpflege, Bd. 20), Oberhausen: Athena, 47-56.
- Buschkühle, Carl-Peter (2007): **Die Welt als Spiel. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung**, Oberhausen: Athena.
- Dreyer, Andrea (2005): **Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext**, München: kopaed.
- Geldmacher, Miriam (2010): **Präsentationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht. Ziele, Inhalte, Methoden**, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gombrich, Ernst H. (1984): **Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung**, Stuttgart: Klett Cotta.
- Sis, Peter (2001): **Madlenka**, München: Hanser.
- Maiwald, Klaus (2005): **Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote**, München: kopaed.
- Paivio, Allan (1986): **Mental representations: A dual coding approach**, Oxford/England: Oxford University Press.

- Panofsky, Erwin (1974/2006): **Ikonographie und Ikonologie: Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell**, Sonderausgabe, Köln: DuMont.
- Posner, Roland (2003): *Ebenen der Bildkompetenz*. In: Klaus Sachs-Hombach: **Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft**, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 17-24.
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): *Ausblick: Bild und Bildung*. In: Klaus Sachs-Hombach: **Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft**, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 213-220.
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): **Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft**, Köln: DuMont.
- Schnotz, Wolfgang (1994): **Aufbau von Wissensstrukturen**, Weinheim: Beltz.
- Schnotz, Wolfgang/Bannert, Maria (2003): **Strukturaufbau und Strukturinterferenz bei der multimedial angeleiteten Konstruktionsmentalener Modelle**, pdf-Dokument <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/388/html/schnotz.pdf> [15.01.2008].
- Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): *Kognitionspsychologische Grundlagen von Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*. In: Ulrich Schiefele/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.): **Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000**, Wiesbaden: VS-Verlag, 60-100.
- Schnotz, Wolfgang (2003): *Bild- und Sprachverarbeitung aus psychologischer Sicht*. In: Klaus Sachs-Hombach: **Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft**, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 25-42.
- Schnotz, Wolfgang (1988): „Der flüchtige Blick beim stehenden Bild: Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen“. In: **Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernerfahrung**, 43-57.
- Schnotz, Wolfgang (1991): **Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen**, Weinheim/Basel: Beltz.
- Schnotz, Wolfgang (1993): „Mit Bildern informieren“. In: **Pädagogik** 5, 8-13.
- Schnotz, Wolfgang (1988): **Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern**, Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.
- Weidenmann, Bernd/Paechter, Manuela/Hartmannsgruber, Klaus (1998): *Reduktion der Komplexität von Text-Bild-Kombinationen durch Strategien der Sequenzierung und Strukturierung*. In: Günter Dörr/

- Karl Ludwig Jüngst (Hrsg.): **Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen**, Weinheim/München: Juventa, 67-86.
- Yantis, Steven (2001): *Visual Perception: An Overview*. In: Steven Yantis: **Visual Perception. Essential Readings**, Philadelphia: Psychology Press.
- Zepf, Irmgard (1992): *Bildung durch Bilder als Problem der ästhetischen Erziehung*. In: Franz Pöggeler (Hrsg.): **Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie** (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 11), Frankfurt/M.: Peter Lang, 399-420.

Marianne Marki/Karla Lupșan

Temeswar

Vermittlung und Anwendung von Sprachregeln im Deutschunterricht Unter besonderer Berücksichtigung des Artikelgebrauchs im Deutschen

Abstract: The present paper is about teaching and applying of German grammar rules. It focuses on the rules of the use of the article in German. In spite of making extra efforts, non-native learners find it difficult to acquire proficiency in the use of the article. Therefore they need a set of rules with reference to the correct use of the article. This paper provides information about when and how to develop these grammar rules during the German classes.

Keywords: German grammar rules, the use of German articles.

Immer wieder hört man, dass Deutsch eine sehr schwere Sprache sei. Mark Twain (1880) spricht von der „schreckliche(n) deutsche(n) Sprache“ und ist der Meinung, dass ein Mensch, der nicht Deutsch gelernt habe, sich gar keine Vorstellung davon machen könne, was für eine komplizierte Sprache das sei. „Fremde Klang- und Schriftbilder, regiert von einer noch unbekannteren Morphologie und Syntax, versetzen den Lerner in eine Phase der kommunikativen Hilflosigkeit [...]“ (Sperber 1991: 221).

Inwiefern ist Deutsch wirklich „schrecklich“? Welches sind die Problembereiche der Morphologie und Syntax, die den Lerner in die Phase der kommunikativen Hilflosigkeit versetzen? In der Fachliteratur werden häufig folgende Problembereiche der deutschen Grammatik genannt: Artikelgebrauch, Genuszuordnung, Pluralbildung, Adjektivdeklinaton, Gebrauch des Pronomens „es“, Tempus und Temporalität, Modus und Modalität, Rektion der Präpositionen, Negation, Partikelgebrauch, Satzgliedstellung, Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen.

Wir wollen im Folgenden nur auf einen Problembereich näher eingehen, und zwar auf den Artikelgebrauch im Deutschen: die Sprachregeln darstellen und sie unter dem Aspekt der Anwendbarkeit betrachten, um daraus einige Konsequenzen für den Deutschunterricht abzuleiten. Einige

fragen wahrscheinlich erstaunt: Warum gerade der Artikel? Weil diese scheinbar banale Wortart im Deutschen eine große Bedeutung hat und für Fremdsprachler eine Fehlerquelle darstellt. Der Artikelgebrauch ist im Deutschen sowohl ein Lehr- als auch ein Lernproblem. Das ist auch der Grund dafür, dass 2009 am Temeswarer Germanistiklehrstuhl ein neues Lehr- und Übungsbuch aus der Reihe **Schwerpunkte der deutschen Grammatik** erschienen ist. Es ist das Buch **Der Artikel** von Marki und Lupşan.

Für einen Muttersprachler treten beim Gebrauch des Artikels kaum Schwierigkeiten auf, denn die meisten Sprecher haben ein Gefühl dafür, wann der Artikel zu setzen ist und wann nicht und welche inhaltlichen oder stilistischen Unterschiede sich aus der Anwendung oder der Nichtanwendung des Artikels ergeben. Die Muttersprachler verfügen über eine Sicherheit im Umgang mit der Sprache, sie lernen ihre Muttersprache nicht durch Regelstudium, sondern sie entwickeln sich gewissermaßen in sie hinein. „Sich in der Muttersprache über die Bezeichnung gewisser Dinge nicht irren zu können, ist einfach der gewöhnliche Fall“ (Wittgenstein 1984: 217). Fremdsprachlern hingegen bereitet der Artikelgebrauch sehr oft Schwierigkeiten, denn im Unterschied zu den Muttersprachlern fehlen ihnen das Sprachgefühl, die Sicherheit in der Handhabung der sprachlichen Regeln. Diese Unsicherheit im Artikelgebrauch gilt sowohl für Lernende, deren Muttersprache über keinen Artikel verfügt (z. B. die slawischen Sprachen) als auch für die Lernenden, deren Muttersprache von der Kategorie des Artikels Gebrauch macht (z. B. das Rumänische). Das deutsche Artikelsystem ist somit für den DaF-Unterricht sowohl ein Lern- als auch ein Lehrproblem, weil es zu den häufigsten Fehlerquellen bei Deutschlernern gehört. Immer wieder fragt man sich: Wann muss der Artikel stehen und wann nicht? Kann oder muss dieser oder jener Artikel stehen? Welche Funktionen übt der Artikel aus? Der Lernende braucht also explizite Regeln, um so Fehler zu vermeiden. Die Frage, ob mit dem Lernen von Regeln die Sprachkompetenz erweitert werden kann, führte zu heftigen Diskussionen in der Fachliteratur, auf die wir hier nicht näher eingehen wollen (vgl. Apeltauer 1997, Diehl et al. 2000).

In der Fachliteratur wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass der Artikelgebrauch zu den schwierigsten Problemen der deutschen Grammatik gehört (vgl. Grimm 1979, Fleischer 1967, Friedmann 1980 u. a.). Gemeint sind aber nicht die Schwierigkeiten, die sich durch die Wahl von *der/die/das* ergeben, sondern vor allem jene Schwierigkeiten, die dann gegeben sind, wenn zwischen den verschiedenen Artikelformen, also zwischen dem

bestimmten Artikel, dem unbestimmten Artikel und dem Nullartikel zu wählen ist. Um die richtige Wahl zu treffen, sind Informationen verschiedener Art nötig (vgl. Grimm 1986: 13-14):

- Informationen über kontextuelle Beziehungen (Ersterwähnung);
Es war einmal ein Mädchen. Das Mädchen trug eine rote Kappe.
- Informationen über außersprachliche Situationen (z. B. Sprecher und Hörer beziehen sich auf den gleichen Gegenstand der Realität oder auf die gleiche Person);
Der Bürgermeister besucht das Überschwemmungsgebiet.
- Informationen über die semantischen Verhältnisse im Satz (z. B. Generalisierung);
Die Tanne ist ein Nadelbaum.
Eine Tanne ist ein Nadelbaum.
- Informationen über die grammatischen Verhältnisse im Satz (z. B. Attribuierung oder Nichtattribuierung eines Eigennamens);
Er fuhr nach Berlin.
Das neue Berlin gefiel ihm.

Um eine fehlerfreie Artikelwahl zu treffen, bedarf der Sprecher auch Kenntnisse über die Konvention des Sprachgebrauchs. Derartiger Artikelgebrauch lässt sich meistens nicht weiter erklären. Das gilt vor allem für Phraseolexeme und für Funktionsverbgefüge, wo der Artikelgebrauch lexikalisiert ist. Bei den Phraseolexemen und den Funktionsverbgefügen unterscheidet man einen relativ konventionalisierten Artikelgebrauch, d. h. der Sprecher übernimmt mit dem fertigen Phraseolexem und dem Funktionsverbgefüge auch den lexikalisierten Gebrauch, der allerdings meist auf deutlich erkennbare semantische und/oder grammatische Motivationen zurückgeht (vgl. Grimm 1986: 119). Da Funktionsverbgefüge oft im Fachwortschatz vorkommen und der Artikelgebrauch in diesen Gefügen Schwierigkeiten für einen DaF-Lerner birgt, bringt das Übungsbuch im Anhang eine Liste von Funktionsverbgefügen, die folgendermaßen gegliedert ist (vgl. Marki/Lupșan 2009: 172-185):

- Funktionsverbgefüge mit dem bestimmten/unbestimmten Artikel
 - o ohne Präposition
 - o mit Präposition
- Funktionsverbgefüge mit dem Nullartikel
 - o ohne Präposition
 - o mit Präposition.

Ein Problem ergibt sich auch, wenn man versuchen will, ein Kriterium zu finden, nach dem man den *Artikel* definieren und seinen Umfang bestimmen kann. In der Fachliteratur gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen über die Wortart *Artikel*. Vorliegende Arbeit und auch das Übungsbuch verstehen unter *Artikel* nur die Formen des bestimmten Artikels, des unbestimmten Artikels und des Nullartikels. Im Übungsbuch heißt es: „Wir beschränken den Begriff Artikel in diesem Buch auf den bestimmten Artikel, den unbestimmten Artikel und den Nullartikel“ (Marki/Lupşan 2009: 9).

Der Artikel wird häufig gebraucht, da es im Deutschen nur eine begrenzte Zahl von Aussagen gibt, bei denen man ohne Artikel auskommt. Er gehört zu den Wortarten der deutschen Sprache, die sich durch eine hohe Vorkommenshäufigkeit auszeichnen. Durch die Zählung von Texten unterschiedlicher Genres hat man ermittelt, dass etwa 20 bis 25 Prozent aller Wörter eines Satzes Artikel sind (bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel, Nullartikel). Diese Häufigkeit der einzelnen Artikelformen ist unterschiedlich. Die untersuchten Texte (Zeitungsberichte und literarische Texte) ergeben folgenden Anteil für die einzelnen Artikel: bestimmter Artikel 56%, unbestimmter Artikel 8%, Nullartikel 36,3% (vgl. Grimm 1986:10-12).

Schon in den ersten Stunden wird der Artikel eingeführt und von den Lernenden gebraucht, da es auch im Unterricht keinen natürlichen Sprachgebrauch gibt, der nicht von Anfang an irgendwie mit dem Artikel, und zwar mit seinen verschiedenen Formen und Funktionen zu tun hat. Typisch ist für den Artikel die sogenannte lexikalische Aneignung, d. h. der Artikel wird als eine sprachliche Erscheinung vermittelt, ohne dass Form und Funktion bewusst gemacht und regelhaft erfasst werden. Viele Lehrer betrachten das Substantiv und den Artikel als eine Lerneinheit und fordern von ihren Schülern, dass sie jedes Substantiv mit seinem Artikel lernen, wobei der bestimmte Artikel meistens auch als Geschlechtsmarker benutzt wird. Der unbestimmte Artikel eignet sich dafür weniger, da die Formen des Maskulinums und des Neutrums teilweise zusammenfallen. Da das optische Bild den Aneignungsprozess unterstützt, sollte der Lehrer den vollen Wortlaut des Artikels, also *der/die/das* angeben und nicht nur das Genus durch Abkürzungen markieren.

In der linguistischen Forschung gibt es zahlreiche Arbeiten zum Artikel (vgl. Duden 2005, Fleischer 1967, Friedmann 1980, Grimm 1971, 1979, 1981, Helbig/Buscha 1996, Lupşan 2007 u. a.). Diese Arbeiten sind aber nur in unzureichendem Maße für den Unterricht nutzbar gemacht worden. Der Regelapparat, der dem Artikelgebrauch im Deutschen zugrunde liegt, ist sehr umfangreich und kompliziert. Durchblättert man z. B. die **Deutsche**

Grammatik von Helbig/Buscha (1996: 366-368), so kann man sehen, dass fast jeder Regel eine *Anmerkung* folgt. Der Linguist ist bemüht, jede einzelne Verwendungsweise zu erfassen und zu untersuchen, der Methodiker hingegen versucht eine Auswahl dessen zu treffen, was für den Unterricht, also in einem kommunikativen Unterricht für die Kommunikation bedeutsam ist. Er ist bestrebt, den Stoff auf das Nötige zu begrenzen:

Das Ausgewählte ist in eine Abfolge zu bringen, die auf die anderen sprachlichen Erscheinungen, grammatische wie lexikalische, abgestimmt ist (Grimm/Heinrich 1974: 82).

Es ist bekannt, dass bestimmte Verwendungsweisen des Artikels mit anderen grammatischen und lexikalischen Stoffen vermittelt und angeeignet werden oder umgekehrt, z. B.: der bestimmte Artikel immer beim Superlativ, bei Ordinalzahlen, bei Datumsangaben, bei Personennamen mit Attribut; der Nullartikel bei Berufsbezeichnungen, bei Personennamen ohne Attribut usw.

Für den Lernenden wäre es hilfreich, wenn er zusammen mit dem Lehrer eine Übersicht über solche Abhängigkeiten erarbeiten würde. Diese Übersicht kann mit der Zeit ergänzt werden. Eine Anregung dazu sind die *Tipps zum Artikelgebrauch* aus dem Übungsbuch (vgl. Marki/Lupşan 2009: 44-46).

Außer den grammatischen Funktionen haben die Artikel zahlreiche semantische Funktionen und die festgestellten Regularitäten weisen viele Ausnahmen auf. Das Übungsbuch versucht, die semantischen Funktionen systematisch darzustellen und kann somit zu einem Nachschlagewerk sowohl für den Lehrer als auch für den Lernenden werden. Die Frage, die sich in diesem Fall der Lehrer stellt, ist: Was und wie vermitteln wir, denn eine Beschränkung ist notwendig. Aber diese Beschränkung ist keine einfache Sache. Dazu Grimm/Heinrich (1974: 79):

Man wünschte sich – zur Erleichterung der Entscheidung darüber, was gefordert werden muß, was nicht – z. B. eine genauere Kenntnis dessen, was üblich, was besonders häufig ist, und natürlich auch dessen, was weniger üblich, jedoch nicht so selten ist, daß es nicht mindestens zur Kenntnis gebracht werden müßte, schließlich Angaben dazu, was weggelassen werden könnte, ohne daß daraus wesentliche Hindernisse für die Kommunikation entstünden.

Dem Deutschlerner soll ein Regelapparat an die Hand gegeben werden, der ihm Auskunft über den richtigen Artikelgebrauch im Deutschen gibt, denn

selbst Fortgeschrittene, die weitgehend korrekt und fließend Deutsch sprechen, machen Fehler beim Artikelgebrauch. Es ergibt sich nun die Frage, wann und wie diese Regeln erarbeitet werden sollen. Soll man induktiv oder deduktiv vorgehen? Die inhaltliche und visuelle Darstellung von Regeln ist von großer Bedeutung und stellt gleichzeitig eine der Hauptschwierigkeiten für den Grammatikunterricht dar. Jeder Lehrer weiß, dass das Aufsagen einer grammatischen Regel und das korrekte Reproduzieren der Regel in Grammatikübungen auf der einen Seite und das richtige Anwenden der Regel im Gespräch völlig verschiedene Fertigkeiten sind. Da die Zeit viel zu kurz ist, um den vorgesehenen Stoff zu bewältigen, wollen oft die Lehrer anhand eines oder nur weniger Beispiele gleich eine verallgemeinerte Regel mit dem Lernenden erarbeiten. Das ist falsch: Eine Regel kann erst dann erarbeitet, also „entdeckt“ werden, wenn der Lerner genügend Sprachmaterial beherrscht und mehrere Übungen zu dem betreffenden Problem gemacht hat. Die Lernenden sollen allein die formalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sehen lernen. Die Arbeitsaufträge können in Partner- oder Gruppenarbeit ausgeführt werden. Der Lehrer hat dabei eine passive Rolle, er ist nur Beobachter und kann, wenn es notwendig ist, individuell helfen. Schwierigkeiten werden die Lernenden beim Systematisieren haben, wenn sie selbst eine Regel formulieren müssen. Aber auch hier kann man dem Lerner entgegenkommen, indem man ihm einen Teil der Regel vorgibt und er dann nur noch ergänzen muss. Zwecks Illustrierung kann man das Lehrbuch **Optimal A1** heranziehen. Auf Seite 28 findet man folgende Regel:

Regel **der, das, die - ein, ein, eine**

Ergänzen Sie. Unbestimmter Artikel _____ : Bestimmter Artikel _____ :
unbekannt oder im Text neu. bekannt oder im Text nicht neu.

Nachdem mehrere Übungen gemacht werden, folgt eine zweite Regel:

Regel

Unbestimmter und bestimmter Artikel: Nominativ und Akkusativ (Singular)

Ergänzen Sie die Artikelformen und Regeln.

a) maskulin:

Nominativ ≠ *Akkusativ*

Nominativ: _____

▲ Akkusativ : _____

b) neutrum: das/ ein

Nominativ = *Akkusativ*

c) feminin: _____

Nominativ: _____

Wie man aus diesem Beispiel ersehen kann, werden die Regeln keineswegs auf einmal erarbeitet, sondern dann, wenn genügend geübt wurde und viele Beispiele zur Illustration verfügbar sind. Einsichten in die grammatischen Regeln und die Regularitäten der Sprachverwendung erfordert aber viel Geduld und Zeit. Deshalb gibt es oft Einwände gegen das induktive Lernen und einige sind der Meinung, dass es besser wäre, dem Lernenden die Regeln in angemessener Form zu bieten und erst dann Übungen zu machen. Menzel (1995: 18) unterstreicht die Gründe, die für ein induktives Lernen im Grammatikunterricht sprechen:

[...] denn was wir durch eigene Erfahrung und mit möglichst großer Selbständigkeit *ermittelt* haben, bleibt im Gedächtnis eher haften als das, was wir nur *vermittelt* bekommen haben (der lernpsychologische Grund). Was wir gelernt haben, sollten wir auch selbständig überprüfen können, und das ist nur möglich, wenn wir die Verfahren kennen, mit deren Hilfe jemand zum Wissen gelangt ist (der pädagogische Grund). Und: wie wir etwas gelernt haben, das sollte dem entsprechen, wie Menschen zu diesem Wissen gelangt sind (der erkenntnistheoretische Grund). Diese Gründe fordern es gerade heraus, Grammatik *induktiv* zu lernen.

Trotz der Vorteile des induktiven Lernens der Grammatik, wird eine selbstständige Erarbeitung der Regel nicht immer möglich sein. Um Zeit zu sparen, werden die Regeln sehr oft vom Lehrer eingeführt und erklärt. Dies verläuft meistens in einem Frontalunterricht. Die Lernenden haben oft Schwierigkeiten die grammatischen Zusammenhänge zu verstehen. Sie finden die Erklärungen des Lehrers manchmal zu kompliziert, zu abstrakt und meistens zu schnell. Versuchen sie zu Hause das Problem, das sie nicht verstanden haben, nachzuarbeiten, so schaffen sie es meistens nicht. Einige verwenden ein Nachschlagewerk (meistens eine Grammatik). Aber da treten meist dieselben Schwierigkeiten auf wie im Unterricht: Sie sind sprachlich zu kompliziert und bringen Regeln mit vielen Ausnahmen. Es ist nicht

leicht, eine lehrwerkunabhängige Grammatik zu benutzen. Das Übungsbuch zum Artikel (vgl. Marki/Lupşan 2009) versucht dem Lernenden zu helfen, indem es im ersten Teil (S. 7-43) eine systematische Regelübersicht bringt. Somit kann das Buch auch im Selbststudium verwendet werden. Die vier empfohlenen Tests (vgl. S. 13, 26, 31, 41 zu theoretischen Fragenstellungen, unter der Form *Kreuzen Sie die richtige Antwort an*, wollen dem Lernenden zeigen, ob er die theoretischen Probleme verstanden hat oder nicht. Aber auch das Nachschlagen muss gelernt und geübt werden. Meistens ist es so, dass auch das Nachschlagen nicht viel hilft, wenn der Lernende die Erklärungen des Lehrers nicht verstanden hat. Eine Lösung wäre, das Anlegen eines grammatischen Merkheftes (mit Hilfe des Lehrers), um so ein eigenes Nachschlagewerk zu haben, das im Laufe des Studiums immer wieder ergänzt wird (man vgl. dazu die *Tipps zum Artikelgebrauch* aus dem Übungsbuch, S. 44-46). Dem Lernenden wird somit eine Art Regelapparat gegeben, damit er typische Fehler vermeidet.

Das Übungsbuch zum Artikel kann auch dem Lehrer als Nachschlagewerk dienen. Aus den vielen Verwendungsweisen des Artikels muss er eine Auswahl treffen, abhängig von seiner Lernergruppe. Er soll nur das bringen, was für seinen Unterricht bedeutsam ist. Das Ausgewählte ist in eine Abfolge zu bringen und hängt natürlich mit dem bis dahin vermittelten Stoff ab, also von grammatischen und lexikalischen Kenntnissen des Lernenden. Im Anfängerunterricht wird jeweils eine Grundregel vermittelt, Ausnahmen von der Regel und synonymische Beziehungen zwischen den verschiedenen Artikelformen werden eventuell mit den Fortgeschrittenen besprochen. Der Lehrer muss wissen, wo die Schwerpunkte in seinem Unterricht liegen. Im Folgenden möchten wir einige Probleme zur Diskussion stellen und auf einige Tipps für den Unterricht hinweisen:

Einüben von Strukturen

Bei bestimmten Strukturmodellen darf der Artikel nicht fehlen. Deshalb sollen diese eingeübt werden, z. B.:

| |
|---------------------------------|
| Artikel + Adjektiv + Substantiv |
|---------------------------------|

der strenge Lehrer

das kleine Mädchen

die schöne Bluse

ein strenger Lehrer

ein kleines Mädchen

eine schöne Bluse

| |
|---|
| Artikel + Substantiv + Substantiv (= Genitivattribut) |
|---|

der/ein Hut des Vaters
das/ein Auto der Mutter
die/eine Puppe des Kindes

Bei den Anfängern werden die Strukturen nur eingeübt und automatisiert. Bei den Fortgeschrittenen kann man auch auf andere grammatische Kenntnisse hinweisen und diese erklären: Vom Kontext hängt es ab, ob der bestimmte Artikel oder der unbestimmte Artikel verwendet wird. Bei der erstmaligen Nennung eines Gegenstandes oder einer Person verwendet man den unbestimmten Artikel. Sind diese dann bekannt, näher bestimmt, identifiziert, so wird der bestimmte Artikel gebraucht. Weiter kann man den Lernenden erklären, dass bei Maskulina und Neutra die genusunterscheidende Funktion an ein anderes Wort (z. B. an das attributive Adjektiv) delegiert wird, wenn man den unbestimmten Artikel verwendet:

der strenge Lehrer
ein *strenger* Lehrer

das kleine Mädchen
ein *kleines* Mädchen

Die Frage, die sich der Lehrer stellt, ist, ob und wann solche Regeln bewusst gemacht werden sollen. Die Antwort hängt von dem bis dahin vermittelten Stoff und von der Zielgruppe ab. Diese eingeübten Strukturen können später in die Kommunikation eingesetzt werden. Natürlich können diese Übungen variiert werden, denn mustervariierende Übungen spielen eine große Rolle bei der Festigung und Aktivierung des neuen Stoffes. Durch die ständige Wiederholung, die in solchen Übungen stattfindet, wird Neues und Bekanntes verbunden.

Verbindung zu Wortbildungsmitteln

Bezüglich der genusunterscheidenden Funktion des Artikels kann die Verbindung zu Wortbildungsmitteln (vor allem zu Suffixen) gemacht werden (vgl. Marki 2008). Bei der Derivation wird auch das Genus festgelegt. So sind z. B. Ableitungen auf *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-ung* immer Feminina (mit dem Artikel *die*), Ableitungen auf *-chen*, *-lein* sind Neutra (mit dem Artikel *das*) usw. Deshalb genügt es, wenn der Lernende ein bestimmtes Genus für die Suffixe lernt und er kann eine große Anzahl von Substantiven einer bestimmten Genusklasse zuordnen.

Aber auch hier sollte der Lehrer einiges beachten: Er sollte sich in erster Linie auf die produktiven Wortbildungsmittel orientieren. Lehrt er z. B. an einem Fachyzeum, im Erwachsenenunterricht u. ä., so sollte er die

Wortbildungsmittel, die in der betreffenden Fachsprache bevorzugt werden, berücksichtigen.

Thematische Gruppen von Substantiven

Eine andere Lernhilfe ist, mit den Lernenden Gruppen von Wörtern zusammenzustellen, die in einem thematischen Zusammenhang stehen und bestimmte Gesetzmäßigkeiten bezüglich des Artikels aufweisen, da Wortreihen gut im Gedächtnis haften. Solche Reihen können von den Lernenden im Laufe des Studiums immer wieder ergänzt werden. Gewöhnlich wird bei solchen Reihungen der bestimmte Artikel gebraucht. Diese semantischen Substantivklassen korrelieren mit einem bestimmten Genus, aber nicht ausschließlich. In der Fachliteratur findet man umfangreiche Listen, in der einige dieser Übereinstimmungen von semantischen Substantivklassen und einem bestimmten Genus zusammengefasst werden (vgl. Duden 2005: 200-202, Engel 1988: 502-203, Helbig/Buscha 1986: 270-272, Wegener 1995: 69-71 u. a.). Hilfreich für den Unterricht ist Wegeners *generelles Leitwortprinzip* (vgl. Wegener 1995: 72). Dieses Prinzip beruht auf folgender Beobachtung: Das Genus eines übergeordneten Begriffs fungiert als Leitwort für die Genuszuordnung der untergeordneten Artbegriffe. Nach diesem Prinzip kann der Lernende das Genus einer ganzen Reihe von Bezeichnungen vorhersagen und somit den richtigen Artikel wählen, z. B.: *das* Metall → *das* Eisen, *das* Silber, *das* Gold, ...

Der Lehrer darf nicht vergessen, dass diese Übungen als Vorübungen für einen kommunikativen Sprachunterricht gedacht sind. So empfiehlt es sich, z. B. bei allen Wochentagen oder bei den Himmelsrichtungen, die immer Maskulina sind, nicht die Reihe *der Montag, der Dienstag, der Mittwoch* usw., oder *der Norden, der Süden, der Westen, der Osten* zu wählen, sondern die Form, die am häufigsten vorkommt (die Verschmelzung der Präposition mit dem Artikel), also *am Montag, am Dienstag, im Norden, im Süden* usw.

Zusammenziehung von Präposition und Artikel

Ein Problem, das vor allem im DaF-Unterricht Schwierigkeiten bereitet, ist die Zusammenziehung von Präposition und Artikel, z. B. *im, am, zum, zur* usw. Wenn die Artikelformen *dem, den, das, der* nur schwach betont sind, können sie mit einigen Präpositionen verschmolzen werden. Manche dieser Verschmelzungen oder Kurzformen (vgl. Vater 1979: 41) sind standard-sprachlich, andere werden nur in der Umgangssprache verwendet (vgl.

Marki/Lupșan 2009: 22-25). Die Grenze zwischen standardsprachlichen und umgangssprachlichen Formen ist allerdings fließend. Es gibt eine Reihe von Formen, die zwar als umgangssprachlich angesehen werden, aber gelegentlich in standardsprachlichen festen Verbindungen und Redewendungen vorkommen und dann als standardsprachlich gelten, z. B. *hinters* Licht führen, *ums* Leben kommen, Hand *aufs* Herz u. a.

In einigen Fällen ist die Zusammenziehung von Präposition und Artikel obligatorisch, in anderen Fällen möglich und wieder in anderen Fällen ausgeschlossen. Im Anfängerunterricht kann der Lehrer zusammen mit dem Lernenden eine Liste von solchen Wortgruppen erstellen, bei denen die Zusammenziehung obligatorisch ist und die sich der Lernende einprägen sollte. Die Liste kann während des Studiums ergänzt werden. Diese Liste könnte umfassen (vgl. Marki/Lupșan 2009: 23-24):

- feste Verbindungen (die der Lernende häufig verwendet)
aufs Land fahren, beim Wort nehmen, im Begriff sein
- substantivierte Infinitive
beim Lernen, zum Zeichnen, am Diskutieren
- prädikative Adjektive im Superlativ
am schönsten, am besten, am kleinsten
- Datumsangaben
am 3. April, am 9. Mai.

Bei den Fortgeschrittenen kann der Lehrer auf einige Diskussionsfälle eingehen, wie z. B.:

- Die Kurzform ist neben der Vollform möglich ohne grundsätzlichen semantischen Unterschied:
Ich gehe *ins* Haus. = Ich gehe *in das* Haus.
- Die Kurzform steht neben der Vollform mit semantischem Unterschied:
Mein Bruder geht *aufs* Gymnasium. (ganz allgemein)
Mein Bruder geht *auf das* Schillergymnasium. (präzise)

Der Lehrer kann den Lernenden auch darauf aufmerksam machen, dass in einigen Fällen keine Zusammenziehung möglich ist (vgl. Marki/ Lupșan 2009: 24):

- wenn der bestimmte Artikel durch das Demonstrativum *dieser* ersetzt werden kann, also wenn der Artikel einen demonstrativen Charakter hat und dementsprechend betont ist:
Ich sah ihn *am* Sonntag. (kein bestimmter Sonntag)

Ich sah ihn *an dem* Sonntag. = Ich sah ihn an *diesem* Sonntag (, als mein Geburtstag war). (ein ganz bestimmter Sonntag)

- wenn das Substantiv durch einen Relativsatz näher bestimmt wird:
Ich gehe *ins* Kino. (ganz allgemein)
Ich gehe *in das* Kino, das im Zentrum liegt. (näher bestimmt)

Bei einer solchen Art von Übungen sind mündliche Übungen vorzuziehen, da die Lernenden auf die Betonung der Artikel achten müssen.

Bei den Fortgeschrittenen kann der Lehrer die Lernenden auch auf die Deklination der Adjektive aufmerksam machen. Bei einem Substantiv, das ein adjektivisches Attribut bei sich hat, sind zwei Bildungen möglich:

- entweder steht die Kurzform mit dem schwach deklinierten Adjektiv:
im schlechten Zustand
- oder es steht die Präposition mit dem stark deklinierten Adjektiv:
in schlechtem Zustand.

Synonymische Beziehungen zwischen den verschiedenen Artikelformen

Ein interessantes und zugleich schwieriges Gebiet sind die synonymischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Artikelformen. Verschiedene Artikelformen führen manchmal zum gleichen Kommunikationsergebnis. Demzufolge können sie ausgetauscht werden. Es gibt aber auch Situationen, wo diese synonymischen Beziehungen nicht mehr gelten, z. B.:

Die Katze ist ein Tier. = *Eine* Katze ist ein Tier. (*die, eine* sind austauschbar)

Die Katze meiner Nachbarin ist schwarz. ≠ *Eine* Katze meiner Nachbarin ist schwarz.

(*die, eine* sind nicht austauschbar)

Die Tatsache, dass zwischen zwei Wörtern (*die, eine*) einmal eine synonymische Beziehung besteht und ein anderes Mal nicht, macht den Gebrauch dieser Wörter für den Lernenden problematisch. Im theoretischen Teil des Übungsbuches werden die synonymischen Beziehungen zwischen dem bestimmten Artikel, dem unbestimmten Artikel und dem Nullartikel angeführt und mit Beispielen belegt (vgl. Marki/Lupșan 2009: 42-43). Die Frage ist: soll man die Regeln der Austauschbarkeit der verschiedenen Artikelformen im Unterricht behandeln oder nicht? Als Antwort möchten wir Grimm/Heinrich zitieren:

Es geht nicht darum, daß der Lernende die Regeln der Austauschbarkeit bestimmter sprachlicher Mittel erarbeitet, sondern darum, daß er sich für einen bestimmten Inhalt überhaupt erst einmal einen adäquaten sprachlichen Ausdruck als verfügbaren Sprachbesitz aneignet. Daß in einigen Fällen für bestimmte Inhalte mehrere Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks bestehen, ist ihm sicher aus der Muttersprache bekannt. Dieser Umstand kann für die fremde Sprache, insbesondere für die produktive Sprachausübung, nicht Anlaß sein, alle diese Möglichkeiten zu trainieren und sich darüber hinaus der Austauschbarkeit ständig bewußt zu sein (Grimm/Heinrich 1974: 80).

Im Unterricht sollen nicht alle Austauschmöglichkeiten vermittelt und eingeübt werden, sondern nur die am häufigsten verwendeten. Um eine Klasse von Gegenständen zu bezeichnen, kann man den bestimmten Artikel, den unbestimmten Artikel oder den Nullartikel gebrauchen (vgl. Marki/Lupşan 2009: 42):

Die Tanne ist ein Nadelbaum.
Eine Tanne ist ein Nadelbaum.
Tannen sind Nadelbäume.

Der Lehrer wählt am Anfang eine der Möglichkeiten aus, die dann eingeübt wird. Der Lernende soll aber wissen, dass es mehrere Möglichkeiten gibt. In einem kommunikativen Unterricht dürften mit der Zeit auch die anderen Austauschmöglichkeiten keine Schwierigkeiten bereiten.

Schlussfolgernd kann man unterstreichen, dass Sprachregeln notwendig sind, da sie Hilfen zum Erwerb und zur Anwendung einer Fremdsprache geben. Durch sie kann die Lernzeit verkürzt und oft das Behalten von Strukturen gefördert werden. Eine Regel darf aber nicht zu schwer, zu komplex sein. Bei ihrer Formulierung muss der Lehrer vom Wissensstand seiner Lerner ausgehen. Regeln sollten einfach memorierbar sein. Eine Möglichkeit wäre, die Regel zu vereinfachen und dem Schüler sogenannte Faustregeln/Tipps zu geben.

Literatur

Apeltauer, Ernst (1997): **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung**, Berlin/München [u. a.]: Langenscheidt.

- Diehl, Erika et al. (2000): **Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch**, Tübingen: Niemeyer.
- Duden** (⁷2005): **Die Grammatik**, Bd. 4, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1988): **Deutsche Grammatik**, Heidelberg: Julius Groos.
- Fleischer, Wolfgang (1967): „Zur Funktion des Artikels in der deutschen Sprache der Gegenwart“. In: **Acta Universitatis Wratislaviensis 60/ Germanica Wratislaviensia**, 11/1967, 131-160.
- Grimm, Hans-Jürgen (1971): „Synonymische Beziehungen zwischen einigen Artikelwörtern der deutschen Sprache“. In: **Deutsch als Fremdsprache**, 5/1971, 262-268.
- Grimm, Hans-Jürgen (1981): „Zum Artikelgebrauch in deutschen Funktionsverbgefügen mit Präpositionen“. In: **Deutsch als Fremdsprache**, 6/1981, 333-337.
- Grimm Hans-Jürgen (1986): **Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen**, Leipzig: VEB.
- Grimm, Hans-Jürgen/Heinrich, Gertraud (1974): **Der Artikel**, Leipzig: VEB.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1996): **Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht**, Leipzig/Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Lupșan, Karla (2007): **Articolul în română și germană. Articolul hotărât**, Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Marki, Marianne/Lupșan, Karla (2009): **Schwerpunkte der deutschen Grammatik. Der Artikel. Ein Lehr- und Übungsbuch**, Temeswar: Mirton.
- Marki, Marianne (2008): „Zur Frage der Lehr- und Lernbarkeit des Genus deutscher Substantive“. In: Roxana Nubert (Hrsg.): **Temeswarer Beiträge zur Germanistik**, Bd. 6, Timișoara: Mirton, 119-136.
- Menzel, Wolfgang (1995): „Konzepte der Schulgrammatik“. In: **Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes**, 2/1995, 16-20.
- Sperber, Horst (1991): „Muss denn der/die/das so schwierig sein? Anwendungsmöglichkeiten der Mnemotechnik im Fremdspracherwerb“. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, 17/1991, 221-243.
- Vater, Heinz (1979): **Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch**, Tübingen: Niemeyer.

Wegener, Heide (1995): **Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand**, Tübingen: Niemeyer.
Wittgenstein, Ludwig (1984): *Über Gewißheit*. In: **Werkausgabe**, Bd. 8, Frankfurt/M.: suhrkamp, 113-257.

Fachsprachen und fachbezogener Fremdsprachenunterricht

Abstract: The paper offers a brief overview of the issue of Languages for Special Purposes (LSP), of the way in which these can be defined, characterized and classified, the levels of communication on which LSP is used, followed by the problem of LSP-teaching. The relationship between general language teaching and LSP-teaching is explained, as well as the possible goals of specialized LSP-didactics and what these should take into account. Finally, the two main parties involved in the teaching process of LSP are described (the learner and the teacher), as well as their distinctive features. The main aim of the paper is to describe LSP and the LSP teaching process in an accurate way, in order to improve communication and avoid misunderstandings, especially in today's information- and communication-driven era.

Keywords: Languages for Special Purposes, common language, specialized communication, teaching LSP, LSP teacher, LSP learner.

1. Fachsprache – Einführung in die Thematik

Die Welt um die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert ist durch eine immer stärkere Spezialisierung menschlicher Kenntnisse und Tätigkeiten geprägt. Dadurch verändert sich auch die Verständigung der Menschen untereinander. Es geht hier insbesondere um Bereiche wie Technik, Medizin, Wirtschaft, Kultur, Politik oder Verwaltung. Durch ihre immer stärkere Bedeutung im Alltag führt diese Spezialisierung oftmals auch zu einer Popularisierung der Kenntnisse und Tätigkeiten aus diesen Bereichen, was wiederum zu einer fortlaufenden Veränderung der Kommunikations- und Verständigungsbedingungen führt. Die Beschäftigung mit Fachsprachen geht davon aus, dass der Gebrauch von Sprache in diesen verschiedenen Bereichen auch eigenständige und dabei immer noch miteinander vergleichbare Züge aufweist, welche die Verständigung unterstützen. Die Beschäftigung mit dem Thema Fachsprache(n) erweist sich als ein immer noch ungeordnetes Gebiet und zwar aus zwei Gründen: Zum einen erfolgte eine solche Beschäftigung lange Zeit nur in den jeweiligen Fachbereichen

ohne eine umfassende übergreifende Betrachtung. Zum anderen war das Ziel der Beschäftigung mit Fachsprachen über eine lange Zeitspanne hindurch meist die unmittelbare Verbesserung der fachlichen Verständigung und weniger deren Beschreibung.

Während die Fachsprachenforschung ursprünglich innerhalb der historisch-philologischen Wissenschaften angesiedelt war, gehört die „moderne“ Fachsprachenforschung sowohl von ihrem Gegenstand her wie auch ihren Zielsetzungen entsprechend zur Angewandten Linguistik. Das Interesse der „traditionellen“ Fachsprachenforschung bezog sich vor allem auf die Untersuchung von Fachwortschätzen historischer Berufs- und Handwerkersprachen mit der Zielsetzung, vergangene Arbeits- und Lebenszusammenhänge für die Nachwelt zu erschließen. Bei der „modernen“ Fachsprachenforschung haben wir es dagegen mit einem Sachfach und Sprache integrierenden Teilgebiet der Angewandten Linguistik zu tun, dessen Forschungsergebnisse für die Terminologienormung, die Fachübersetzung, die Verständlichkeitsforschung und die Sprachkritik sowie den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht von besonderer Relevanz sind.

2. Gegenstand, Definitionen, Beschreibungsansätze

Es ist verständlich, dass die Definitionsproblematik der Fachsprachen, insbesondere ihr Verhältnis zur Gemeinsprache, ein wichtiges theoretisches Anliegen darstellt. So war es charakteristisch für einen lange Zeit dominierenden Definitionstyp, die Begriffe Fachsprache und Gemeinsprache zu kontrastieren und sie damit gleichsam als Erscheinungen derselben Art zu betrachten. Laut Fluck (1996: 12) besteht jedoch weitgehende Einigkeit in Bezug auf die Verwendung der Pluralform der Begriffsbenennung. Die Besonderheit der Fachsprachen liegt in ihrem speziellen Wortschatz, der auf die Bedürfnisse des jeweiligen Faches abgestimmt ist, dessen Übergänge zur Gemeinsprache fließend sind und der auch gemeinsprachliche und allgemeinverständliche Wörter enthält. Eine andere Besonderheit liegt auch in der Gebrauchsfrequenz bestimmter gemeinsprachlicher grammatischer (morphologischer und syntaktischer) Mittel.

Hoffmann (1985: 48-52) plädiert hingegen dafür, die Gemeinsprache bzw. die Gesamtsprache als die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel aufzufassen, also als ein Konstrukt, aus dem die diversen Subsprachen und somit auch

die Fachsprachen, die jeweils als Realisierungen dieses Konstrukts verstanden werden, ihr Sprachmaterial beziehen:

Die Subsprachen und mit ihnen die Fachsprachen verhalten sich also zur Gemeinsprache wie das Konkrete zum Abstrakten (Hoffmann 1985: 50).

Mit Bezug auf das Verhältnis von Fach- und Gemeinsprache, sowie im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen horizontaler Gliederung, die sich auf die Unterteilung in Fächer bzw. Kommunikationsbereiche bezieht, und vertikaler Gliederung, die den unterschiedlichen Abstraktionsgrad in verschiedenen fachsprachlichen Schichten eines Fachgebietes thematisiert, legt Hoffmann (1985: 53) folgende, weitgehend akzeptierte Definition vor:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.

Nach Möhn/Pelka (1984: 26) lässt sich Fachsprache darüber hinaus durch weitere Merkmale charakterisieren:

1. primäre Bindung an Fachleute;
2. mündlicher und schriftlicher Gebrauch, und zwar sowohl bei fachinterner wie auch interfachlicher Kommunikation;
3. grundsätzlich öffentliche und überregionale Verwendung;
4. spezifische Auswahl, Verwendung und Frequenz sprachlicher Mittel im Bereich der Morpho-Syntax und der Lexik, sowie starke Normierungstendenzen beim Wortschatz (Terminologie) und der Textstruktur.

In seinem Versuch den Begriff *Fachsprache* zu bestimmen, berücksichtigt Thorsten Roelcke (1999: 15) das *fachsprachliche Kommunikationsmodell* mit folgenden Grundelementen, die miteinander verknüpft sind: der *Produzent* eines schriftlichen oder mündlichen Fachtextes, der *Fachtext* selbst und dessen *Rezipienten*. Produzent und Rezipient verfügen jeweils über eigene (fach)sprachliche Zeichensysteme, Text- und Weltkenntnisse (Kotexte und Kontexte), die sich mehr oder weniger decken und während der fachlichen Kommunikation vorausgesetzt werden.

In Anbetracht dieses fachsprachlichen Kommunikationsmodells erkennt Roelcke drei Forschungsansätze mit ihren jeweils entsprechenden *Fachsprachenkonzeptionen*:

1. Das *systemlinguistische Inventarmodell* ist vor allem am gemeinsamen Zeichensystem von Produzent und Rezipient orientiert und betrachtet eine Fachsprache dementsprechend als ein System sprachlicher Zeichen, das im Rahmen fachlicher Kommunikation verwendet wird. Was den Begriff *Fach* betrifft, so ist dieser im soziokulturellen Kontext der modernen Forschung zwar evident, nicht aber hinreichend definierbar. Man bleibt bei der Bestimmung, dass ein Fach als ein mehr oder weniger spezialisierter menschlicher Tätigkeitsbereich verstanden wird.
2. Das *pragmalinguistische Kontextmodell* leugnet zwar nicht das Bestehen fachsprachlicher Zeichensysteme, setzt jedoch den Schwerpunkt der Betrachtung auf den Fachtext sowie auf dessen kotextuellen und kontextuellen Zusammenhang. Es geht also nicht mehr um Fachsprache, sondern vielmehr um *Fachtext*. Die Konzeption von Fachsprachen als Textäußerungen fordert zunächst eine möglichst genaue Bestimmung der Gegebenheiten, die die fachliche Kommunikation bestimmen: Die *fachkommunikativen Gegebenheiten* sind die bereits oben genannten innersprachlichen Merkmale und außersprachlichen Bedingungen. Hier werden diese jedoch bezüglich ihrer Bedeutung im Rahmen einzelner fachsprachlichen Äußerungen betrachtet. Bei einer genaueren Bestimmung außersprachlicher Bedingungen fachlicher Kommunikation gerät die Fachsprachenlinguistik in enge Berührung mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Es geht also um eine zunehmende *Interdisziplinarität der Fachsprachenforschung*. Roelcke berücksichtigt hier *soziologische, psychologische* und *semiotische/kommunikationswissenschaftliche Gesichtspunkte*.
3. Im Rahmen des *kognitionslinguistischen Funktionsmodells* rücken nun der Produzent und der Rezipient der fachsprachlichen Kommunikation selbst in den Vordergrund. Mit diesem Modell werden die intellektuellen und emotionalen Voraussetzungen von Produzent und Rezipient bei dem Gebrauch fachsprachlicher Zeichen in fachsprachlichen Texten zum Schwerpunkt des wissenschaftlichen Interesses erhoben. Es sind *vier Bereiche menschlicher Kognition*, an denen die Fachsprachenforschung ansetzt: die Anlage des Kenntnis- und des Verarbeitungssystems des menschlichen Geistes selbst, Abstraktion und Konkretisation, Assoziation und Dissoziation und die Interiorisierung und Exteriorisierung von Kenntnissen.

3. Fachbezogener Fremdsprachenunterricht

3.1 Ebenen der Fachkommunikation

Das erheblich gewachsene Interesse an Fachsprachen und fachsprachlicher Vermittlung ist vor allem das Resultat der Internationalisierung und Spezialisierung von Wissenschaft, Wirtschaft und Industrie und der damit einhergehenden Globalisierung des Englischen sowie des aus dieser Entwicklung hervorgehenden Sprachenbedarfs.

Fachsprachliche Kommunikation lässt sich laut Fluck (1992: 3) in vier Bereiche unterteilen, entsprechend den situativen Gegebenheiten (Lernort, Adressaten usw.):

1. ausbildungsbezogene Fachkommunikation;
2. berufspraxisbezogene Fachkommunikation;
3. wissenschaftsbezogene Fachkommunikation;
4. öffentlichkeitsbezogene Fachkommunikation.

Während die ausbildungsbezogene Fachkommunikation vor allem dem Zugang zur Fachinformation und die berufspraxisbezogene Fachkommunikation der Anwendung und der Verwertung von Fachinformationen dienen, zielt die wissenschaftsbezogene Fachkommunikation verstärkt auf Kritik, Diskussion und Interpretation. Die öffentlichkeitsbezogene Fachkommunikation hilft schließlich bei der Verbreitung und Kontrolle von Fachinformationen mit.

Vor allem die ausbildungs- und wissenschaftsbezogene Fachkommunikation ist relevant für den universitären Fachsprachenunterricht, der nach Baumann (1995: 333) die Entwicklung einer „fachkommunikativen Kompetenz“ zum Ziel hat. Unter fachkommunikativer Kompetenz wird von Baumann die Fähigkeit der Lernenden verstanden, (mutter- und/oder fremdsprachliche) Fachtexte als interkulturell, sozial und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch-strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren.

Der Fachunterricht, der z. B. im Fachhochschulbereich als system-, problem-, prozess- und verfahrensorientiert sowie stark erfahrungsbezogen und als einem beträchtlichen Stoffzwang unterworfen charakterisiert wird, ist sprachlich nicht oder nur wenig didaktisiert, denn Fachlehrer sind zumeist keine Sprachlehrer. Die Rolle der Sprache in den entsprechenden Vermittlungsprozessen einer Fachausbildung wurde lange Zeit in den jeweiligen Fachdidaktiken oft nur am Rande berührt und aus linguistischer Sicht nur selten thematisiert. Gleichwohl ist die Bedeutung der Sprache in

solchen Vermittlungsprozessen erheblich für die fachliche Verständigung und den Aufbau von Fachwissen.

3.2 Zum Verhältnis von fachsprachlichem und allgemeinsprachlichem Fremdsprachenunterricht

Die Entwicklung der Fachdidaktik kam als Antwort auf gewisse Unzulänglichkeiten dessen, was man unter dem Stichwort „Allgemeine Unterrichtslehre“ zusammenfassen kann. Laut Fluck (1992: 107) gibt es wichtige Unterschiede zwischen der allgemeinsprachlichen und der fachsprachlichen Fremdsprachenausbildung, vor allem was die Adressatenspezifität, die Fachlichkeit und die fachkommunikative Fertigkeit angeht. In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage nach einer Spezifität oder einer Eigenständigkeit fachbezogenen Lehrens und Lernens. In der fachdidaktischen Literatur wurde mehrfach die Vorstellung geäußert, dass sich die Spezifität fachsprachlichen Lehrens und Lernens in der Fachsprache auf unterschiedliche kommunikative Ausgangssituationen und eine entsprechende Textauswahl beschränke, darüber hinaus aber die Prinzipien der allgemeinen Fremdsprachendidaktik gelten. Es wird also, mit anderen Worten, der Sonderstatus der Fachsprachendidaktik und des Fachsprachenunterrichts abgelehnt.

Man ist der Meinung, dass sich Sprache für berufliche Zwecke nicht von der Sprache für allgemeine Zwecke in den Mitteln des Systems unterscheidet und es auf Grund stark konventionalisierter und definierter Vorannahmen und Situationen in beruflichen Kontexten weniger zu Missverständnissen kommen könne als in allgemeinen Situationen. Auch fachsprachliche Erscheinungen seien letztlich nur Erscheinungen des Systems der natürlichen Sprache und von daher sollten sie jedem Sprachlehrer zugänglich sein, also sei fremdsprachlicher Fachsprachenunterricht nicht zuletzt Fremdsprachenunterricht.

Diese Auffassung wurde von Beier/Möhn (1988: 59) dahingehend kritisiert, dass sie wichtige Elemente fachsprachlicher Verständigung ausblende: die Funktionalität der sprachlichen Mittel in fachlichen Situationen (z. B. die spezifische Verwendungsweise syntaktischer Mittel) und die Differenziertheit fachlicher Verständigung durch unterschiedliche Funktionen und Situationen (z. B. die unterschiedliche Realisierung von Kommunikationsverfahren in verschiedenen Situationen). Mit dieser linguistischen Bestimmung von Fachkommunikation wird fachsprachlicher Unterricht prinzipiell legitimierbar, ohne dass die Gemeinsamkeiten zwischen

fachbezogenem und allgemeinsprachlichem Fremdsprachenunterricht negiert werden und eine Einbindung in den allgemeinen Fremdsprachenunterricht vernachlässigt wird, denn die Einübung in fachsprachliche Verständigungsweisen benötigt fast immer eine allgemeinsprachliche Basis. Außerdem würde die Beschränkung auf nur fachorientierten Spracherwerb dem Lerner die Möglichkeit (die in der Praxis zur Notwendigkeit wird) versperren, sich auch außerhalb fachlicher Situationen im umgebenden menschlichen und sozialen Bereich zu verständigen.

Laut Fluck (1992: 110) sollte anstatt der Konstruktion von Gegensätzen sowohl Verbindendes wie Trennendes zwischen fach- und allgemeinsprachlichem Unterricht herausgearbeitet werden, um Lehrern wie Lernern deutlich zu machen, dass sie es nicht mit grundverschiedenen Arten von Unterricht, sondern mit mehr oder weniger voneinander abweichenden Varianten oder Modellen zu tun haben. Das bedeutet z. B., wenngleich in fachsprachlichen Kursen Lernziele, Lerninhalte und Übungsformen stärker als in allgemeinsprachlichen Kursen adressaten- und praxisorientiert sind, dass im Hinblick auf die generelle Vermittlung der vier Grundfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts keine prinzipielle, sondern nur eine teilweise oder graduelle Verschiedenheit besteht. Der Lehrer muss den Lerner mit den stilistischen Eigentümlichkeiten der Kommunikation im Fach bekannt machen (Präzision, Differenziertheit, Hierarchisierung, Ökonomie u. a.).

Insgesamt lassen sich gegenüber der allgemeinen Fremdsprachenkompetenz und damit auch dem allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht folgende Unterschiede feststellen:

1. Ziele und Inhalte des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts sind in besonders starkem Maße auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden hin ausgerichtet, wobei die Erweiterung der Sprachkompetenz meist zugleich eine Erweiterung der beruflichen Kompetenz bedeutet.
2. Fachbezogener Fremdsprachenunterricht setzt bei den Lernenden eine fachliche Kompetenz voraus oder ist auf die Entwicklung einer solchen Fachkompetenz – auch mit Hilfe der Muttersprache – angewiesen. Für den Fachsprachenlehrer bedeutet dies, dass er mit dem fachlichen Umfeld der Lernenden zumindest in Grundzügen vertraut sein sollte.
3. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen spezialisierte Kommunikationsbereiche mit einem primär funktional bestimmten Sprachgebrauch, der das Handeln im jeweiligen Fach ermöglichen soll. Dieser Sprachgebrauch wird in Fachtexten aktualisiert, die

daher in ihren jeweils relevanten Erscheinungsformen zentrale Bezugsgrößen, d. h. Ausgangs- und Zielpunkt fachorientierten Fremdsprachenunterrichts, sein müssen.

4. Die Gestaltung und Vermittlung eines an fachlichen Bedarfs- und Verwendungsprofilen orientierten Unterrichtsangebots mit seiner zentralen Bezugsgröße Fachtext hat nicht nur unter Beachtung allgemeiner Prinzipien der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugsdisziplinen, sondern auch unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Fachsprachenlinguistik zu erfolgen.
5. Die vier Hauptfertigkeiten werden im Hinblick auf eine berufsziel-spezifische Verwendung differenziert und nur als Teilfertigkeiten weiterentwickelt oder perfektioniert; als fünfte Fertigkeit gilt das Übersetzen.
6. Die Verbindung von Sprachlichkeit mit Fachlichkeit bedingt teilweise spezifische Übungsformen (fachliche Korrektheit, Fehlertoleranzen) und spezifische Kriterien der Textauswahl und -verwendung.

Hinzu kommen noch weitere Spezifika in der Kursorganisation wie die Bildung von fachlich möglichst homogenen Klassen, stärkere Berücksichtigung des Zeitfaktors und eine im Allgemeinen stärkere Beachtung ökonomischer Rahmenbedingungen (Kosten-Nutzen-Relationen). Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass, von den genannten Merkmalen eines fachbezogenen Sprachvermittlungskonzepts, die Fachlichkeit und die extreme Adressaten- und Zielspezifität an erster Stelle stehen, da sich aus ihnen die weiteren Bestimmungen ableiten lassen.

3.3 Aufgaben einer spezialisierten Didaktik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts

Innerhalb der Fachsprachendidaktik geht es vor allem um die Frage, welche Ausschnitte fachlicher Kommunikation und welche sprachlichen Mittel für die Vermittlung fachlicher Inhalte und die Produktion und Rezeption von Fachtexten relevant sind, welche Rolle diese beim Lernen und Lehren spielen und wie die einzelnen fachsprachlichen Elemente im Hinblick auf bestimmte unterrichtliche Bedingungsgefüge (Ziele, Adressaten, institutionelle Voraussetzungen u. a.) zu vermitteln sind.

Eine weitere Aufgabe einzelner Fachdidaktiken ist die fachsprachenbezogene Lehrerausbildung. Ihr Ziel besteht darin, die mit Fachsprache

befassten Ausbilder und Lehrer zur reflektierten und effektiven Vermittlung von Fachsprachen bzw. zur Berücksichtigung sprachlicher Probleme bei der Vermittlung fachlicher Inhalte zu befähigen. Diese Aufgabe kann nur durch eine interdisziplinär orientierte und spezialisierte Didaktik gelöst werden, die sowohl auf fachwissenschaftliche als auch fach- und sprachdidaktische sowie kommunikationstheoretische und allgemeinpädagogische Aspekte eingeht. Ein solcher Ansatz könnte folgende Einzeldisziplinen mit den dazugehörigen Fragestellungen in Betracht ziehen:

| <i>Einzeldisziplin</i> | <i>Fragestellungen</i> |
|------------------------|---|
| <i>Soziologie</i> | Welche sind die charakteristischen Merkmale des Lerners und welche sind die Ansprüche des Lerners, um die Sprache zu erlernen? |
| <i>Linguistik</i> | Welche Art von deskriptivem Apparat ist angemessen, um die Sprache eines Wissenschaftlers zu erklären? |
| <i>Psychologie</i> | Welche Lerntheorie ist innerhalb der Fachsprache angemessen, um unser Anliegen zu widerspiegeln, sowohl kommunikative als auch linguistische Kompetenz zu unterrichten? |
| <i>Pädagogik</i> | Welche Fertigkeiten müssen unterrichtet werden, in welcher Reihenfolge und wie sollen die Beziehungen zwischen den Fertigkeiten authentisch dargestellt und geübt werden? |

3.4 Aktanten des berufsbezogenen Fach-Unterrichts

3.4.1 Der Lerner

Der Lerner ist mit seinen sprachlichen und fachlichen Vorkenntnissen, seinen Wünschen und Erfahrungen sowie seiner Lernfähigkeit und Lernmotivation zentraler Bezugspunkt im fachsprachlichen Unterricht. Ihm gegenüber steht der Fach- oder Fachsprachenlehrer, der durch seine fachlichen und sprachlichen Kompetenzen die Ausgangssituation beurteilt und auf konkrete Bedürfnisse eingeht.

Fachsprachenunterricht muss für sehr unterschiedliche Zielgruppen konzipiert werden, entsprechend den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und angestrebten Zielqualifikationen. Lerner- und sprachbezogene

Einflussfaktoren, die bei der konkreten Unterrichtsplanung in Betracht gezogen werden müssen, sind:

1. das Alter (erwachsene Lerner besitzen, im Vergleich zur Schuljugend, stärker ausgeprägte kognitive Interessen und einen höheren Grad von Bewusstsein und Zielorientierung);
2. die Fachkompetenz (bei Nichtfachleuten muss der Aufbau von Fachkenntnissen mit dem Aufbau von Sprachkenntnissen einhergehen, bei Fachleuten liegen dagegen sowohl fachliche als auch fachsprachliche muttersprachliche Kompetenzen vor, die beide beim Aufbau des Unterrichts zum Tragen kommen);
3. der kulturelle Hintergrund (Lernschwierigkeiten, die aus Kulturkonflikten resultieren, können den Fach- und Fachsprachenunterricht gleichermaßen beeinflussen);
4. die vorhandenen Sprachkenntnisse (der Ist-Zustand der vorhandenen Sprachkenntnisse auf den verschiedenen Ebenen sollte ermittelt, analysiert und in die Unterrichtsplanung einbezogen werden: allgemeines Sprachniveau, Stand der einzelnen Fertigkeiten, Kenntnisse weiterer Fremdsprachen, fachsprachliche Kenntnisse in der Erstsprache, Strategien zur Informationsentnahme und -verarbeitung (z. B. Lesetechnik).

Es ist ein unbestreitbares Verdienst des Fachsprachenunterrichts, den Lerner und seine Bedürfnisse ernst genommen und in den Mittelpunkt der Kursplanung gestellt zu haben, mit entsprechenden positiven Rückwirkungen auf den allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht. Festzuhalten aber bleibt für den fachbezogenen Unterricht generell die hervorragende Bedeutung komplexer Bedarfsanalysen, die sowohl auf die besondere fachliche und berufliche Situation der Lerner als auch auf die erwünschten Ergebnisse und den individuellen Vermittlungsweg Rücksicht nehmen.

3.4.2 Der Lehrer

Gnutzmann (2006: 200) bietet folgendes Qualifikationsprofil des Fachsprachenlehrers, auch mit Bezug auf die vier Hauptfaktoren des komplexen Fachfremdsprachenunterrichts, nämlich Lehrer/in, (Fach-) Sprache, Lernziele, Lerner/innen:

1. „praktische“ Sprachkompetenz, also sehr gute Beherrschung der Fremdsprache;
2. theoretische Kenntnisse der Fachsprachenlinguistik (Lexik, Grammatik, Textkonstitution);

3. Fachkompetenz in einer wissenschaftlichen Disziplin, bzw. einer Fächergruppe;
4. Fähigkeit zur didaktischen Aufbereitung fachsprachenlinguistischer Erscheinungen im Hinblick auf Lernziele und Inhalte;
5. pädagogisches Talent zur Sprachvermittlung.

Laut Gnutzmann mag zwar der Idealfall gelegentlich auftreten, dass eine Lehrperson diese Forderungen erfüllen kann, doch die Regel ist es sicherlich nicht. So tritt schnell das Problem auf, dass unterschiedliche Fächer oder Fächergruppen von einer Lehrperson „bedient“ werden müssen, womit nicht selten eine fachliche Überforderung verbunden ist. Auch unter Berücksichtigung dieses Gesichtspunktes sollte das Verhältnis zwischen Unterrichtenden und Lernenden von Partnerschaft und Kooperation geprägt sein, denn nur durch solche Zusammenarbeit geprägte Lerner sind letztlich bereit, den Lehrer aufzufangen und fachliche Defizite seinerseits diskret und taktvoll auszugleichen. Besteht darüber hinaus Einigkeit, dass Terminologieerschließung und die damit verbundene fachliche Vermittlung nicht zum Aufgabenbereich der Fachsprachenlehre im engeren Sinne, sondern zur fachwissenschaftlichen Ausbildung gehört, wäre damit eine realistische Erwartungshaltung zur Fachsprachenlehre zum Ausdruck gebracht.

Die Rolle und Situation des Fachsprachenlehrers unterscheidet sich jedoch vom allgemeinen Fremdsprachenlehrer nicht allein durch seine vorhandene bzw. erwünschte Kompetenz in einem Sachfach. Hinzukommen muss eine in der Praxis immer wieder benötigte Befähigung, Kursmaterialien weitgehend selbst zu entwickeln und Sprachkurse auf ganz konkrete Anforderungen von Auftraggebern und auf ganz spezifische Bedürfnisse der Adressaten zu planen und durchzuführen. Dies bedeutet, dass Fachsprachenvermittler in der Lage sein müssen (vgl. Fluck 1992: 188):

1. Bedarfsanalysen kurzfristig durchzuführen und auszuwerten;
2. bedarfsorientierte Kurse zu planen und dazugehöriges Material zu entwickeln oder vorhandene Materialien, einschließlich Übungsmaterialien, zu adaptieren;
3. sich auf ständig wechselnde Adressaten mit unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und linguistischen Hintergrund und auf wechselnde Auftraggeber einzustellen;
4. Sprachunterricht als Dienstleistung zu begreifen, die unter Kosten-/Nutzen-Effekt beurteilt wird;
5. fachlich (und teilweise auch noch sprachlich) inhomogene Gruppen zu unterrichten und diese unter Einbezug individualisierender

Maßnahmen zu stabilisieren und ihre divergierenden Erwartungen weitestmöglich zu erfüllen;

6. ihre Sprachkenntnisse ständig dem jeweiligen Stand von Technik und Wissenschaft, Wirtschaft und Politik durch Fortbildungsmaßnahmen anzupassen, auch durch Eigeninitiative.

Dementsprechend nehmen in den fachsprachenbezogenen didaktischen Einführungen und Handbüchern die Themen Bedarfsanalyse, Lernermotivierung, Kursplanung und Materialentwicklung eine zentrale Stellung ein. Ähnlich zentral wird eine eingehendere Beschäftigung des Fachsprachenlehrers mit linguistischen Konzepten von Fachsprache angesehen. Erst vor einem entsprechenden linguistischen Hintergrund wird es möglich, unterrichtsrelevante Sprachstrukturen und die Modellhaftigkeit von Fachtexten zu erkennen und sachgerecht einzuschätzen.

4. Schlussfolgerungen

Die heutige Gesellschaft lenkt ihre Aufmerksamkeit immer mehr in Richtung Internationalisierung, Begriffe wie Globalisierung, Kommunikation und Handel auf internationalen Märkten rücken in den Vordergrund. Um die verschiedenen Sprach- und Kulturbarrieren zu überwinden, müssen Lösungen gefunden werden, die dem wachsenden Bedarf zur Kommunikation entgegenkommen. Die Menschen sind bestrebt, den Anderen zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen, also den gleichen Wortschatz zu teilen und Sprache als Verständigungsinstrument zu benutzen.

Dadurch, dass die Anzahl der Fachwörter in letzter Zeit erheblich gestiegen ist und die fachbezogene Kommunikation an Bedeutung gewonnen hat, müssen bessere und leichtere Wege gefunden werden, damit der Wissenstransfer erfolgreich zustande kommt. Bei der Vermittlung von (Fach-)Wissen ist Fachsprache häufig Medium und teilweise auch Ziel der Bemühungen im Unterricht. In der Praxis wird vor allem dem sog. richtigen Gebrauch von Fachwörtern eine Schlüsselrolle für das Lehren und Lernen fachwissenschaftlicher Theorien zugeschrieben. Lernen und Sprache bzw. Spracherwerb sind eng miteinander verbunden, denn mit den diversen Einführungen in fachliche Inhalte verbindet sich zumeist auch der Erwerb fachsprachlicher Kenntnisse wobei (fach-)sprachliches Handeln einen

großen Anteil an der berufs-, schul- und studienrelevanten Ausbildung und Fortbildung ausmacht.

Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter (1995): „Die Verständlichkeit von Fachtexten. Ein komplexer Untersuchungsansatz“. In: **Fachsprache** 17, 115-126.
- Fluck, Hans-Rüdiger (⁵1996): **Fachsprachen. Einführung und Bibliographie**, Tübingen/ Basel: A. Francke.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): **Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch**, Tübingen: Gunter Narr.
- Gnutzmann, Claus (⁴2006): *Fachsprachen und fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. In: Udo O. H. Jung (Hrsg.): **Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer**, Frankfurt/M: Peter Lang, 196-203.
- Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1988): **Fachbezogener Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Gunter Narr, 107-124.
- Hoffmann, Lothar (²1985): **Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung**, Tübingen: Gunter Narr.
- Möhn, Dieter/Pelka, Roland (1984): **Fachsprachen. Eine Einführung**, Tübingen: Niemeyer.
- Roelcke, Thorsten (1999): **Fachsprachen**, Berlin: Erich Schmidt.

Andrijana B. Berić

Novi Sad

Eine Erfahrung im fachsprachlichen DaF-Unterricht (Wie kann man neue Wege im DaF-Unterricht einschlagen?)

Abstract: This paper shows the way of teaching German at the Faculty of technical sciences, University of Novi Sad, how the classes are organised, and who chooses to learn the German language. This paper raises some questions: when should students start learning German for special purposes and what kind of problems can appear. It only tries to give some answers or some kind of explanations.

Keywords: German as a foreign language.

1. Allgemeines

Der Fachsprachenunterricht richtet sich vornehmlich an die Rezeptions- bzw. Produktionskompetenz in der betreffenden Fachsprache in Wort und Schrift.

Obwohl der Kern der Fachsprachen hauptsächlich in der Terminologie liegt, sind die fremdsprachlichen Vorkenntnisse des Lernenden zu berücksichtigen bzw. vorauszusetzen. Deshalb liegt der Schwerpunkt des Unterrichts in der Aneignung der Fremdsprache.

Die Fakultät für Technische Wissenschaften an der Universität Novi Sad, deren Fremdsprachenunterricht das Untersuchungsfeld dieses Beitrags ist, wurde im Jahre 1960 gegründet.

Es gibt 15 Studienrichtungen bzw. Studienprogramme u. z. für: Architektur, Elektronik, Energetik und Telekommunikation, Energetik und Verfahrenstechnik, Graphisches Ingenieurwesen und Design, Bauwesen, Mechanisierung und Konstruktionstechnik, Industrierwesen und Management, Industrial Engineering und Umweltschutz, Maschinenbau, Mechatronik, Produktionstechnik, Informatik und Automatik, Verkehrswesen, Geodäsie und Geomatik.

Die Studienpläne entsprechen dem Bologna-Programm.

Der Fremdsprachenunterricht wurde vor 16 Jahren eingeführt, wobei man mit dem Englischen begonnen hat. Anfangs war das Erlernen der englischen

Sprache fakultativ, aber seit den 1990er Jahren wurde sie zum Pflichtfach (Mirović/Bogdanović/Ličen 2009: 171).

2. Der Fremdsprachenunterricht

Im Universitätsjahr 2004-2005 wurde der DaF-Unterricht eingeführt. Dabei möchten wir darauf hinweisen, dass dieser Unterricht nicht an allen Instituten als Wahlfach eingeführt wurde. Von den 15 oben genannten Instituten können die Studentinnen und Studenten nur an 9 Departements zwischen Englisch und Deutsch wählen.

Das Unterrichtsprofil ist nicht einheitlich. Es unterscheidet sich von Departement zu Departement:

1. Studentinnen und Studenten des Faches Graphisches Design müssen während des ganzen Studiums (d. h. 5 Jahre: 4 Jahre lang beim Bachelorstudium und 1 Jahr beim Masterstudium) die Vorlesungen zur deutschen Sprache besuchen.
2. Studentinnen und Studenten der Studienrichtungen Industriegewerbe und Management sowie Verkehrswesen müssen beim Bachelorstudium insgesamt 3 Semester diese Vorlesungen besuchen.
3. An dem Departement für Ingenieurwesen und Umweltschutz besuchen die Studierenden die Vorlesungen 5 Semester lang.

Die Tabelle 1 zeigt die Vertretung des Deutschunterrichts an verschiedenen Departements.

In Tabelle 2 sieht man, wie viele Unterrichtsstunden es im Englischen im Unterschied zum Deutschen gibt. Es fällt auf, dass der Unterricht in der englischen Sprache stärker vertreten ist als im Deutschen.

Es hängt von Studienrichtung zu Studienrichtung ab, was unterrichtet wird. Es werden Anfänger- und Mittelstufenkurse angeboten. Nach dem Curriculum wird jedenfalls die Fachsprache in den Endsemestern unterrichtet. Die Abschlussprüfung besteht in einem schriftlichen und mündlichen Teil auf dem entsprechenden Fachgebiet bzw. auf dem entsprechenden Niveau.

Der Nachteil des Sprachunterrichts an den nicht-philologischen Fakultäten besteht darin, dass zu wenig Stunden dafür vorgesehen sind. Meistens sind nur zwei Unterrichtsstunden wöchentlich geplant, seltener drei und in sehr wenigen Fällen vier Stunden pro Woche (eine Unterrichtsstunde beträgt 45 Minuten).

An der Fakultät für Technische Wissenschaften gibt es auch einen fakultativen Deutschunterricht, der für alle Richtungen und für jedes Studienjahr vorgesehen ist. Alle Studentinnen und Studenten, die diese Vorlesungen besuchen wollen, müssen sich am Ende jedes Semesters einer schriftlichen Prüfung unterziehen. Nach dem Bestehen der Prüfung bekommen sie beim Abschluss des Studiums einen Zusatz zum Diplom, der die Teilnahme an Deutschkursen an der Fakultät für technische Wissenschaften bestätigt. Man nimmt an, dass sie dadurch angeregt werden, auch die Sprache zu erlernen, denn Fremdsprachenkenntnisse eröffnen neue Dimensionen und bieten weitere Studien- und Arbeitsmöglichkeiten.

Der Unterricht ist so konzipiert, dass im gleichen Maße Vorlesungen und Übungsstunden vorgesehen sind, damit die Studentin oder der Student die theoretischen Kenntnisse auch praktisch anwenden und überprüfen kann. Dadurch haben die Studierenden die Möglichkeit, sich nicht nur die Theorie anzueignen, sondern auch diese Theorie anzuwenden.

Als Lehrbücher werden **Themen aktuell** von dem 1. bis zum 3. Buch und **Aus der modernen Technik und Naturwissenschaft** mit den entsprechenden Lehrmaterialien aus dem Internet benützt.

2.1 Wer wählt die deutsche Sprache und wie ist der Unterricht konzipiert?

Wenn man die Wahl hat, sich für das Englische oder das Deutsche zu entscheiden, wählt man, wie es sich erwiesen hat, vorwiegend die englische Sprache. Im Allgemeinen lernt man Englisch schon seit der Grundschule oder sogar seit dem Kindergarten. Das Englische hört man überall, in allen Medien (z. B. im Fernsehen, Radio, Internet). Sehr wenige Studierende wollen Deutsch lernen. An sämtlichen Fakultäten ist es üblich, dass die Studentinnen und die Studenten aus verschiedenen Studienrichtungen eine Gruppe bilden. Es ist selbstverständlich, dass man in den ersten Semestern den Fachsprachenunterricht nicht einsetzen kann.

2.2 Die notwendigen Fertigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache als Fachsprache

Die Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache sind allgemein bekannt: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Sowohl im Falle der Fach- als auch im Falle der Fremdsprache ist neben der kommunikativen Kompetenz auch das Geschriebene von großer Bedeutung,

denn die Fachleute müssen im Stande sein, den Fachtext gründlich zu verstehen, damit keine Unklarheiten entstehen.

Theoretisch sollte man Studentinnen und Studenten lehren, sich in allen möglichen kommunikativen Situationen zurechtzufinden und alles, was geschrieben wird, sehr gut zu verstehen. In der Praxis aber, ist es leider nicht möglich, sie so gut für diese Fertigkeiten vorzubereiten. Das Problem ist nicht nur die kleine Anzahl der vorgesehenen Stunden, sondern auch das unausgeglichene Niveau der Vorkenntnisse.

Wenn man über das Lernen der deutschen Sprache spricht, ist nicht zu übersehen, dass diese Sprache eben nicht die erste und einzige Sprache ist, die die Studierenden sich anzueignen bemühen. Sie kennen meistens noch eine Fremdsprache, vorwiegend Englisch. Wenn man dies so betrachtet, könnte man sagen, dass diese Studierenden keine Anfänger sind. Die deutsche Sprache ist dann eigentlich die dritte Sprache (L3/Language 3), die sie sich aneignen möchten. Es ist vorauszusetzen, dass die Studierenden schon über einige Grundkenntnisse über den Bau dieser Sprache verfügen (was ein Subjekt, Prädikat, Nomen, Verb, Adjektiv, Passiv usw. sind). Es kommt dann häufig vor, dass die Studentinnen und Studenten diese Vorkenntnisse, die sie beim Lernen der L2 erworben haben, anwenden. Die Internationalismen stellen keine besonderen Probleme dar.

2.3 Wann soll man eigentlich mit dem Lernen des Deutschen als Fachsprache anfangen?

Es gibt Meinungsunterschiede, was den Beginn des Studiums der deutschen Sprache als Fachsprache betrifft. Das Problem besteht darin, ob schon in den Anfängerkursen einige fachliche Termini bzw. die Fachterminologie einzuführen wären oder ob die Studierenden über einige sprachliche Kenntnisse verfügen sollten, bevor sie mit der Fachsprache anfangen. Es gibt noch einen Aspekt, der nicht zu übersehen ist, nämlich ob es geeignet wäre, dass die Studentinnen und Studenten über einige Vorkenntnisse in ihrem Fachgebiet in ihrer Muttersprache als Prämisse für die Erlernung der deutschen Fachsprache verfügen.

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass sich die besten Resultate im Falle der Lernenden mit Vorkenntnissen in den entsprechenden Fachgebieten bzw. der Lernenden mit C1 Niveau ergeben haben, denn es kommt sehr oft vor, dass die Fachtexte, die Fachliteratur und die Fachkursbücher dem Niveau B1 des europäischen Referenzrahmens entsprechen.

Die Zeichnungen oder Grafiken sind auch sehr nützlich beim Erlernen einer Fachsprache. Nehmen wir z. B. den Text *Wie arbeitet ein Dieselmotor* im Gebiet des Verkehrswesens aus dem Kursbuch **Aus moderner Technik und Naturwissenschaft**. Da gibt es eine Zeichnung des Dieselmotors bzw. der vier Arbeitstakte, auf Grund derer die Studierenden den deutschen Text leichter verstehen und sich auch die Fachterminologie schneller aneignen. Ein weiteres Problem ist die Tatsache, dass die Lehrer bzw. die Lehrbeauftragten eigentlich Diplomphilologen sind und sich nicht in den verschiedenen Fachgebieten auskennen. Sie müssen sich mit den üblichen und fast täglich neu entstehenden Fachtermini vertraut machen, um dieses Wissen weitergeben zu können. Andererseits ist es besser, mit den Studentinnen und Studenten zu kommunizieren und ihnen die Semantik der einzelnen Begriffe zu erklären, wobei es zu einem gegenseitigen Austausch kommt. Nur eine systematische Arbeit kann zu einer vollen Entfaltung der Sprachkenntnisse und der Fachsprache bzw. zum gewünschten Ziel führen. Man muss darauf bestehen, mehr Übungen einzuführen, obwohl es bis zur Zeit keine festen, einheitlichen Standards auf Weltebene gibt.

3. Schlussfolgerungen

Das Lehren und Lernen des Deutschen als Fachsprache stellt eine ständige Herausforderung der Gegenwart dar: Die Unterrichtspläne müssen sich an die neuen sozialen Bedürfnisse der fast täglich fortschreitenden Wissenschaft anpassen und mit ihr Schritt halten. Eine fachliche und wissenschaftliche Kommunikation ohne Fachsprachenkenntnisse ist heutzutage in der Welt des digitalen Austausches unvorstellbar. Die Kenntnisse der Fachsprache stellen – metaphorisch ausgedrückt – ein unbestreitbares Trittbrett der Zukunft dar.

Literatur

- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): **Handbuch des Fachsprachenunterrichts**, Tübingen: Gunter Narr.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Krumm, Hans-Jürgen (2001): **Deutsch als Fremdsprache**, Berlin/New York: de Gruyter.
- Mirović, Ivana/Bogdanović, Vesna/Ličen, Branislava (2009): *Istorijat nastave stručnog engleskog jezika na Fakultetu tehničkih nauka u*

- Novom Sadu*. In: **Jezik struke, teorija i praksa**, Beograd: Univerzitet u Beogradu, 15-21.
- Roelcke, Thorsten (2005): **Fachsprachen**, Berlin: Erich Schmidt.
- Faistauer, Renate (2001): *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Hans-Jürgen Krumm: **Deutsch als Fremdsprache**, Berlin/New York: de Gruyter, 864-872.

Anhang

Tabelle 1

| Se mes ter | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|-------------|
| E1 | | | | | | | | | |
| E2+G | | NJ1L 3+0 | | | | | | | |
| Bw | | NJ1L 3+0 | | | | | | | |
| A | | | | | | | | NJ1L 3+0 | NJA 3+0 |
| GRID | NJ01Z 2+0 | NJ02L 2+1 | NJ03Z 2+0 | NJ04L 2+0 | NJT1 nem u teh 2+0 | NJT2 nem u teh 2+0 | NJ05 2+0 | NJ06 2+0 | NJ03 2+0 |
| Vw | | NJ02L 2+0 | NJ03Z 2+0 | | | | NJT1 nem u teh 2+0 | | |
| Mb | | NJ02L 2+0 | | NJ02L 2+0 | | | | | |
| Pt | | | | | | NJ02L 2+0 | NJT1 2+0 | | |
| IwM | NJ01Z 2+0 | NJ02L 2+0 | NJIIM 4+0 | | | | | | |
| IEU | | | NJ01Z 2+0 | NJ02L 2+0 | NJ03Z 2+0 | NJ04L 2+0 | NJT1 nem u teh 2+0 | | |
| M | | | | | | | | NJ02L 2+0 | NJT1 2+0 |

NJ – Deutsche Sprache, L – Sommersemester, Z – Wintersemester, 01-06 – von Anfängerkursen bis zu den Kursen für Fortgeschrittene, T1 – Deutsch in der Technik, A – Deutsch für Architekten, 2+0, 3+0 und 4+0 – Anzahl der Unterrichtsstunden, E1 – Elektrotechnik, E2 + G – Informatik und Automatik + Geodäsie, Bw – Bauwesen, A – Architektur, GRID – Graphisches Ingenieurwesen u. Design, Vw – Verkehrswesen, Mb – Maschinenbau, Pt – Produktionstechnik, IwM – Industriegewesen u. Management, IEU – Industrialengineering u. Umweltschutz, M – Mechatronik

Tabelle 2

| Se mes ter | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|------------------|---------------------|---------------------|---------------|--------------|--------------|---------------------|-----------------------|---------------------|--------------|
| E1 | EJ01Z 2+0 | EJ02L 2+0 | EJ03Z 2+0 | EJ04L 2+0 | EJEI1 2+0 | EJEI2 2+0 | EJE5 2+0 | EJE6 2+0 | EJE7 2+0 |
| E2 | EJ1Z EJ2Z 3+0 | EJ2L EJ3L 2+0 | | | | | | | |
| Bw | | | EJGR 2+0 | | | | | | |
| A | | | | | | | EJ1Z EJ2Z 2+0 | EJ2L EJ3L 2+0 | EJA 2+0 |
| GRID | EJ01Z 2+0 | EJ02L 2+0 | EJ03Z 2+0 | EJ04L 2+0 | EJFI1 2+0 | EJFI2 2+0 | EJF5 2+0 | EJF6 2+0 | EJFI3 2+0 |
| Vw | | EJ01L 2+0 | EJ02Z 2+0 | | | | EJSIT EJPST 2+0 | | |
| Mb | | EJ01L EJM 2+0 | | | | | | | |
| Pt | | | | | | EJ01L EJM 2+0 | EJEI 2+0 | | |
| IwM | EJ01Z 2+0 | EJ02L 2+0 | EJIIIM 2+0 | | | | | | |
| IEU | | | EJ01Z 2+0 | EJ02L 2+0 | EJ03Z 2+0 | EJ04L 2+0 | EJZ 2+0 | | |
| M | | | | | | | | EJ01L 2+0 | EJEI 2+0 |

EJ – Englische Sprache, L – Sommersemester, Z – Wintersemester, 01-06 – von Anfängerkursen bis zu den Kursen für Fortgeschrittene, T1 – Deutsch in der Technik, A – Deutsch für Architekten, 2+0, 3+0 und 4+0 – Anzahl der Unterrichtsstunden, E1 – Elektrotechnik, E2 + G – Informatik und Automatik + Geodäsie, Bw – Bauwesen, A – Architektur, GRID – Graphisches Ingenieurwesen u. Design, Vw – Verkehrswesen, Mb – Maschinenbau, Pt – Produktionstechnik, IwM – Industriegewesen u. Management, IEU – Industrialengineering u. Umweltschutz, M – Mechatronik

Rezensionen

Marianne Marki/Mihaela Șandor/Alina Olenici-Crăciunescu (2011): *Syntax: Der Satz, Ein Lehr- und Übungsbuch*, Timișoara: Mirton, ISBN 978-973-52-1005-2, 147 S.

Marianne Marki, die Initiatorin der Serie „Schwerpunkte der deutschen Grammatik“¹, eröffnet durch das vorliegende Buch eine neue Reihe: „Syntax“. Bei diesem Projekt handelt es sich ebenfalls um ein Autorenkollektiv, das sich zum Ziel setzt, ein Teilgebiet der deutschen Grammatik „leichter lehr- und verstehbar zu machen“ (S. 5). Als Zielgruppe werden vor allem Schüler, Studenten und Deutschlehrer bestimmt, die allerdings „ein ausreichendes Vorwissen mitbringen [müssen], um die komprimierten Informationen zu verstehen“ (S. 5).

Das Lehr- und Übungsbuch umfasst die wichtigsten Probleme bezüglich des deutschen Satzes, wobei „Grundkenntnisse zum Satz vermittelt, wiederholt und vertieft“ werden (S. 5). Es gliedert sich in drei große Teile: einen Regelapparat, einen Übungsapparat und einen Lösungsschlüssel. Im Aufbau gleicht es der Serie „Schwerpunkte der deutschen Grammatik“, zumal diese strukturelle Ausrichtung sowohl für das Selbststudium als auch für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers besonders geeignet ist.

Die thematische Gliederung des Regelapparats ist wie folgt: Die ersten zwei Kapitel geben die unterschiedlichsten Syntax- und Satzdefinitionen an, um sie dann jeweils zu einer systematisch erfassten und grafisch hervorgehobenen „Definition für die Schule“ zusammenzufassen. Dies dürfte sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden besonders hilfreich sein. Das dritte Kapitel behandelt die Einteilung der Sätze nach der syntaktischen Struktur, dem Inhalt, der Selbstständigkeit und der Stellung des finiten Verbs. Positiv hervorzuheben sind hier die übersichtlichen Klassifikationen, die in prägnanten Sätzen ausgedrückten Regeln sowie die klaren Beispielsätze. Das vierte Kapitel stellt schematisch und tabellarisch die Probleme der Satzverbindung dar und das fünfte Kapitel die des Satzgefüges. Die Klassifikation der Nebensätze erfolgt nach der Form, nach dem Grad der Abhängigkeit, nach ihrer Stellung im Bezug zum Hauptsatz, nach der Stellung des finiten Verbs und nach ihrer syntaktischen Funktion.

¹ Die Serie umfasst hauptsächlich Lehr- und Übungsbücher zu Fragen der Morphologie.

Die zahlreichen Tabellen und Schemata sowie die klaren Erklärungen und Beispielsätze ermöglichen die erzielte Regelassimilation.

Der Übungsapparat bzw. das sechste Kapitel gliedert sich thematisch in „Übungen zum einfachen Satz“, „Übungen zum komplexen Satz“ und „Komplexe Übungen“. Es umfasst über 130 Übungen von „unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, die zur Festigung, Erweiterung, Vertiefung und Kontrolle der grammatischen Kenntnisse dienen“ (S. 5). Das Übungsmaterial wird in Form von Einsetz- und Transformationsübungen, von Ergänzungsübungen und kreativen Übungen u. a. Übungstypen abwechslungsreich dargestellt.

Der integrierte Lösungsteil bzw. das siebte Kapitel stellt eine wertvolle Orientierungshilfe beim Selbststudium dar. Positiv hervorzuheben ist hierbei die Angabe von knapp gefassten Erläuterungen und Regeln im Anschluss einiger Lösungsvorschläge.

Am Ende des Buches finden wir eine kurze Literaturliste, in der vor allem die Grundwerke und die letzten Erscheinungen zur Syntax enthalten sind.

Die Autorinnen haben einen besonderen Wert darauf gelegt, die Probleme der Satzsyntax klar erkennen zu lassen, sie deutlich zu erläutern und visuell leicht erfassbar zu gestalten. Begrüßenswert sind vor allem der übersichtliche thematische Aufbau des Lehrwerkes und die Gesamtdarstellung mit einer leicht verständlichen Sprache, wodurch sich das Buch von ähnlichen Lehrbüchern äußerst positiv abhebt. Die ausgezeichnete Scharfsinnigkeit sowie die praktische Unterrichtserfahrung der Autorinnen haben dazu beigetragen, das Buch besonders erfolgreich in der Visualisierung der Syntaxprobleme zu gestalten. Gerade diese systematische, stichwortartige, tabellarische und schematische Darstellung der Syntaxphänomene macht einen komplexen Stoff leicht lern- und lehrbar, was allerdings die Autorinnen mit diesem Buch auch erzielt haben.

Fazit: ein Maßstab setzendes Lehrwerk, das zu einer effizienteren Vermittlung der Satzsyntax beiträgt.

Karla Lupșan (Temeswar)

E-Mail-Adressen der Autorinnen und Autoren

Andrijana B. Berič: beric@nadlanu.com

Oana Ruxandra Buglea: ruxandrabuglea@yahoo.de

Miriam Geldmacher: miriam.geldmacher@germanistik.uni-muenchen.de

Maria-Dana Grosseck: grosseck@yahoo.com

Thilo Herberholz: thilo.herberholz@web.de

Karla Lupsan: lupsan_karla@yahoo.com

Anca-Raluca Maghetiu: anca.maghetiu@gmail.com

Andreea Rodica Ruthner: arruth2002@yahoo.com

ISSN: 1453-7621