

Zentrum und Peripherie

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht

Věra Janíková, Jana Nálepová
(Hrsg.)

Slezská univerzita v Opavě
2017

Germanistenverband der Tschechischen Republik
Philosophisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Schlesischen
Universität Opava

Zentrum und Peripherie

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Mgr. Jana Nálepová, Ph.D.

(Hrsg.)

Slezská univerzita v Opavě

2017

Recenze / Rezension / Rewiev

Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Doc. PhDr. Pavla Zajícová, Ph.D.

Vydáno s finanční podporou projektu Interní soutěže v rámci Institucionálního plánu Slezské univerzity v Opavě č. 03/ISIP/2017 “Realizace mezinárodní germanistické konference”.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung des Projektes Nr. 03/ISIP/2017 „Organisation einer internationalen germanistischen Konferenz“ im Rahmen des Institutionalen Plans der Schlesischen Universität Opava.

Published with the financial support of the project no. 03/ISIP/2017 “Organization of an International German Studies Conference” carried out as part of the Internal competition within the Institutional plan of Silesian University in Opava.

ISBN 978-80-7510-251-5

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Vorwort..... | 9 |
| Das Curriculum als Norm. Entwicklung der Curricula für den Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik nach 1989..... | 15 |
| <i>Jana Nálepová</i> | |
| Zur Präsentation des Zentralen und Peripheren der Sprache in DaF-Lehrwerken..... | 29 |
| <i>Eva Polášková</i> | |
| Weg damit? Plädoyer für einen Lektürekanon..... | 49 |
| <i>Elke Mehnert</i> | |
| Interaktion der Akteure in der interkulturellen Kommunikation..... | 59 |
| <i>Jana Lauková</i> | |
| Zentrum und Peripherie der Fehlertoleranz Zum Scheitern internationaler Kommunikation..... | 69 |
| <i>Annette Muschner</i> | |
| Zentrum und Peripherie am Beispiel von Fehlern und ihrer Behandlung..... | 85 |
| <i>Markéta Kramolišová</i> | |
| Fehleranalyse in den schriftlichen Klausuren der Bachelorstudenten..... | 97 |
| <i>Jana Ondráková, Alena Pazlarová</i> | |
| Fehler in der deutschen Minderheitenpresse in Polen am Beispiel von <i>Antidotum</i> | 109 |
| <i>Daniela Pelka</i> | |
| Kollokationsfehler als zentrales Übersetzungsproblem bei angehenden Übersetzern..... | 127 |
| <i>Felicja Księżyk</i> | |
| Wirtschaftsdeutsch für Germanistikstudenten: Peripherie oder ein Zeichen der Zeit? Einige Erwägungen zu den Bereichen Touristik und Logistik..... | 141 |
| <i>Grażyna Strzelecka</i> | |

| | |
|---|-----|
| Lexikalische Stolpersteine im Wirtschaftsdeutsch tschechischer Studenten..... | 157 |
| <i>Věra Höppnerová</i> | |
| Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken..... | 171 |
| <i>Petra Besedová</i> | |
| Witze im Zentrum oder an der Peripherie des DaF-Unterrichts? Der Witz im Spracherwerbsprozess aus der pragmalinguistischen Perspektive..... | 185 |
| <i>Michaela Voltrová</i> | |

Vorwort

Zentrum und Peripherie wurde zum leitenden Thema der gleichnamigen Konferenz, die vom 25. bis 27. Mai 2016 an der Schlesischen Universität Opava stattfand. Die Tagung, an der beinahe 90 Fachleute aus 9 Ländern teilnahmen, wurde vom Germanistenverband der Tschechischen Republik und der Germanistischen Abteilung des Instituts für Fremdsprachen der Schlesischen Universität Opava organisiert. Die Tagung verfolgte das Ziel, Zentrum und Peripherie in unterschiedlichen Bereichen zu untersuchen und einen Überblick über neue Methoden und Erkenntnisse im Bereich der sprachwissenschaftlichen, literarischen und didaktischen Forschungen in fünf Sektionen zu bieten: *Die deutsche Sprache: Zentrum und Peripherie; Korpuserstellung und -analyse; Literatur interkulturell vs. transkulturell; Kanon und Norm in Literatur und Literaturdidaktik; Fehler und ihre Behandlung*, und stellte eine Vielzahl an Fragestellungen und eine Vielzahl an Ansätzen vor. Die meisten verschriftlichten Beiträge der Tagung werden in drei selbständigen Bänden präsentiert.

Jede Sprache ist ein dynamisches System. Deswegen interessieren sich die Sprachwissenschaftler besonders dafür, welche sprachlichen Einheiten im Zentrum des Sprachsystems stehen und welche eher peripher sind.

Die korpuslinguistische Sicht auf die Theorie von Zentrum und Peripherie bietet viele neue Erkenntnisse auf dem Gebiet der germanistischen Forschungen. In der Korpuslinguistik sollte das Prinzip gelten, dass für jedes Projekt ein eigenes Korpus erforderlich ist, auch wenn man auf vorhandene Korpora zurückgreift. Dank korpuslinguistischer Forschungen können Daten über die funktionale Belastung von verschiedenen grammatischen Phänomenen und lexikalischen Einheiten gewonnen werden. Auf diese Weise zeigt sich deren Ort im Zentrum oder an der Peripherie des Sprachsystems.

Zur Zeit sind auch die inter- und transkulturelle Sicht auf Kultur und Literatur von großer Bedeutung. Schwerpunkt der literaturwissenschaftlichen Forschung sind z.B. die „inter- oder transkulturelle Literatur“, der „Kulturtransfer“ oder der „transkulturelle Vergleich“. Auch in der Sprachwissenschaft hat das Thema „Zentrum und Peripherie“ in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. Hier sind es vor allem Themen wie Sprachkontakt und Sprachvergleich, die untersucht und analysiert werden. Transkulturalität oder eine ‚transkulturelle‘ Gesellschaft sollen die Hierarchie von Zentrum und Peripherie auflösen und Austausch sowie Neuformierung von Kulturelementen egalisieren.

Die didaktische Sicht auf Zentrum und Peripherie stellt ins Zentrum der Überlegungen unter anderem das Thema ‚Fehler‘, das eine fächerübergreifende Problematik, mit der sich neben Linguisten, Pädagogen, Didaktikern auch Soziologen und Psy-

chologen beschäftigen, darstellt. Moderne Untersuchungen suchen z.B. Antworten auf die Fragen, was die Ursachen von Fehlern sind, und wie man sie klassifizieren kann. Man stellt sich auch die Frage, ob Fehler immer negativ zu betrachten sind, oder ob sie beim Lernen und Lehren auch von Nutzen sein können. Diskutiert werden auch Fragen nach dem Verhältnis von System, Norm, Kanon und Praxis.

Was in den Schulen unterrichtet wird, bestimmten fast immer die staatlichen Organe in Form der *Curricula*, die mehr oder weniger abgeschlossen waren. Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts läuft in Europa eine Schulreform, in deren Rahmen die Curricula viel offener geworden sind, und fast alle Schultypen entwickeln eigene Curricula (Jana Nálepová). Die Veränderungen in diesen Lehrplänen betreffen in großem Maße auch den *Fremdsprachenunterricht und die Lehrbücher*, die auch eine Art von Normensystemen oder Normierungen sind. Die Lehrwerke arbeiten auf unterschiedliche Weise mit den Abweichungen von der sprachlichen Norm im Deutschen und präsentieren diese Unregelmäßigkeiten unterschiedlich (Eva Polášková). *Literatur* ist ein wichtiger Bestandteil jeder Kultur, deswegen soll der *Kanon* „erinnerungswürdiger Texte“ im Deutschunterricht sowie im universitären germanistischen Curriculum einen festen Platz haben (Elke Mehnert).

Ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist eine erfolgreiche Kommunikation, die ohne gute *interkulturelle Kompetenzen der Interaktionspartner* nicht möglich wäre. Obwohl man bei der Interaktion tolerant gegenüber den Fehlern des Partners sein soll, sind *interkulturelle Missverständnisse* oft sehr folgenreich (Jana Lauková). Auch spielen Fehler bei der Übersetzung eine andere Rolle als beim Sprechen, weil man die Autoren oft nicht kennt und man sich nicht durch Gestik, Mimik oder Nachfragen helfen kann. Deswegen ist sehr zu empfehlen, dass man bei den Übersetzungen in einem Team arbeitet, dessen Mitglieder *auch Muttersprachler sind, damit die internationale Kommunikation nicht scheitert* (Annette Muschner). Wenn man über Kommunikation spricht, denkt man meistens an die mündliche Interaktion, die schriftliche steht oft am Rande des Interesses; trotzdem ist sie wichtig, damit schon die Schülerinnen und Schüler mit *Fehlern beim Schreiben* umgehen können und die Lehrenden diese richtig behandeln (Markéta Kramolišová). Dann wird es nicht so viele *Fehler in den Bachelorarbeiten der Studierenden auf das Lehramt* (Jana Ondráková, Alena Pazlarová) geben, oder auch weniger in den deutsch geschriebenen Zeitschriften, an denen die Studierenden der deutschen Sprache beteiligt sind, wie es z.B. in der polnischen Minderheitenzeitschrift „Antidotum“ der Fall ist (Daniela Pelka).

Während also in der Fremdsprachendidaktik die Fehler auch als etwas Positives gesehen werden, sind bei der Übersetzung sprachliche Normverstöße und Übersetzungsfehler zu vermeiden. Besonders schwierig sind für die Translatologen die kollokativen Verbindungen (Felicja Księżyk), deswegen ist zu empfehlen, die Studierenden für diese Problematik zu sensibilisieren. Bei dem Studium der deutschen Sprache werden die Germanistikstudierenden auch mit Wirtschafts-

deutsch, z.B. mit Touristik und Logistik (Grażyna Strzelecka) bekannt gemacht, welches Themen sind, die nicht an der Peripherie des Interesses der Studentinnen und Studenten stehen, aber viele lexikalische Stolpersteine beinhalten (Věra Höpnerová).

Um den Deutschunterricht für die Lernenden interessanter und vielseitiger zu machen, ist es zu empfehlen, auch zu weniger oft gebrauchten Texten wie Liedern zu greifen oder Musik (Petra Besedová) sowie Witze und witzige Situationen zu benutzen (Michaela Voltrová). Das alles sind Themen, die zwar nicht im Zentrum des Interesses stehen, aber sicher ist ihr Platz nicht an der Peripherie der Didaktik Deutsch als Fremdsprache.

Jana Nálepová
Věra Janíková

Foreword

Zentrum und Peripherie (Centre and Periphery) was the main topic of the conference with the same title that was held from 25th to 27th May 2016 at Silesian University in Opava. The gathering of almost 90 experts from nine countries was organized by the Association for German Studies in the Czech Republic together with the Department of German Studies at Silesian University in Opava. The main objective of the conference was to investigate the centre and the periphery of the language from various points of view and provide an overview of new methods and findings in the field of linguistic, literary and didactic research. Within the individual contributions, many questions were posed and many different approaches presented in relation to the given issues, all of which took place in five sections:

Centre and Periphery of the German Language, Creation and Analysis of a Language Corpus, Literature Approached Interculturally vs. Transculturally, Canon and Norm in Literature and Didactics of Literature, Error and How to Deal with It.

Each language system is dynamic. That is why linguists are chiefly interested in the question of which units of the language system are to be found in the centre of the system and which units tend to occur on the periphery. The corpus-linguistic view of the centre and periphery theory offers many new findings in the field of German studies. In corpus linguistics it applies that every project requires its own corpus although existing corpora may be utilized as well. Owing to studies in corpus linguistics it is possible to gain information about the functional load of various grammatical phenomena and lexical units. Their position in the centre of the language system or on its periphery thus becomes perfectly clear. Inter- and transcultural view of culture and literature has also been recently growing in impor-

tance. Among the pillars of the current literary research are “inter- or transcultural literature“, “cultural transfer“, and “transcultural comparison“. The topic of “centre and periphery“ has increased in importance in the field of linguistics as well, namely topics such as language contact or comparison of languages. Transculturality and transcultural society erase the hierarchy of the centre and the periphery and recreate the contact among cultural elements.

The didactic view of the centre and the periphery is dominated by the research in the area of errors, which is a topic that pertains to linguistics, pedagogy, and didactics as well as sociology and psychology. Modern studies search for answers to the questions of what are the causes of errors and how errors might be classified. Whether errors must only be viewed negatively or whether it is possible to utilize them when learning and teaching also remains a question to be answered. Often discussed is the relation between the system and the norm, the canon and the praxis. The majority of the conference contributions are published in three separate volumes.

This volume contains the conference contributions dealing with the topic of centre and periphery from the didactic point of view. The names of the individual authors are given in the brackets. The volume opens with the contributions focusing on the various forms of curriculum that constitute the norm in foreign language education.

The key areas of education at schools are almost always stipulated by the state authorities in the form of a curriculum, which used to be more or less fixed in the past. Since the 1960s education system reforms have been taking place in Europe as a result of which curricula have become less and less rigid, and almost all types of schools create their own curricula (Jana Nálepová). Alterations in these curricula have significant impact on foreign language education and textbooks, which are a type of norm as well. German textbooks vary in the way they handle deviations from the language norm, and they also present these deviations differently (Eva Polášková). Literature is an important part of every culture, which is why there should be a canon of literary texts crucial for each culture and integral to education at schools as well as the German studies curriculum at universities (Elke Mehnert). One of the most important objectives of foreign language education is successful communication, which cannot happen without good intercultural competences of the communication partners. Although tolerance of the partner’s errors is necessary in the course of interaction, intercultural misunderstandings often have serious consequences (Jana Lauková). Errors play a different role in translations than in speech since the translator often does not know the author personally and so gestures, facial expressions and questions are not available to help. To avoid failure of intercultural communication, it is very important that translations be carried out by a team of translators a member of which is a native speaker (Annette Muschner). When we talk about communication, we mostly have spoken

interaction in mind. Written interaction is often on the periphery of interest despite the fact that it is very important and that it is necessary for pupils as well as teachers at schools to learn to deal with errors in written communication (Markéta Kramolišová). It might lead to fewer errors in the Bachelor's theses of students of pedagogy (Jana Ondráková, Alena Pazlarová) and German-language magazines published with the participation of students of the German language. It may at least lead to fewer errors than can be found e.g. in the magazine of the German minority in Poland "Antidotum" (Daniela Pelka).

While foreign language didactics perceives errors as something positive, it is necessary to prevent errors and transgressions against the language norm and translation errors. Particularly difficult for translators are collocations (Felicja Księżyk), which is why it would be beneficial for students to focus on this issue. While studying the German language, students acquaint themselves with German for business, e.g. from the area of tourism and logistics (Grażyna Strzelecka). These are the topics interesting for students along with many lexical difficulties (Věra Höppnerová).

In order for foreign language education to be enjoyable and varied, it would be useful to include less common texts such as songs (Petra Besedová) or jokes and funny situations (Michaela Voltrová). These topics do not always occupy the position in the centre of interest but they certainly have their place on the periphery of didactics of German as a foreign language.

Jana Nálepová
Věra Janíková

Das Curriculum als Norm. Entwicklung der Curricula für den Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik nach 1989

Jana Nálepová

Annotation

Seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts läuft in der jetzigen Tschechischen Republik eine Reformdiskussion, die Anfang des neuen Jahrhunderts zu einer Schulreform führte. Die Studie behandelt die Veränderungen des Curriculums in der Tschechischen Republik. Ihr Ziel ist es, die Meinungen der Lehrer über die neuen Curricula mit dem Fokus auf die Fremdsprachen zu thematisieren. In diesem Zusammenhang spricht man über die heutige Curriculumsreform, die mit der Einführung der Rahmencurricula zusammenhängt.

Der Text ist in vier Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Begriffe Curriculum und Lehrplan und eine kurze Analyse der Dokumente der Reform vorgestellt. Im folgenden Teil wird kurz die Geschichte der Curricula skizziert. Im dritten Teil werden die Ergebnisse der Forschung präsentiert, die die Ansichten einiger Akteure auf dem Gebiet der schulischen Bildung, vor allem Direktoren und Lehrer, über die Reform und die Veränderungen der Zahl der Schüler, die eine Fremdsprache lernen, analysiert. Im letzten Abschnitt werden die größten Probleme der Reform thematisiert und Schlussfolgerungen gezogen.

Schlüsselwörter

Curriculum, Lehrplan, Curriculumsreform, Curricula und der Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik

1. Ist das Curriculum eine Norm?

Seit der Entstehung des Homo sapiens entwickelt sich ein System des Wissens, das an die nachfolgenden Generationen übergeben werden soll. Aber was alles soll dieses System beinhalten? Was sollen die Kinder und Jugendliche lernen? Die Menschen leben in einer Welt, die von der Natur, aber auch der Kultur geprägt ist und die sie auch kulturell formen. Durch die Veränderungen der Natur lernen die Menschen, entwickeln eine eigene Kultur, die dann an weitere Generationen ver-

mittelt werden soll (vgl. Kron 2004, S. 205). Kultur wird als ein von den Menschen geschaffener Bereich von Welt bestimmt, und den Kindern soll eine Auswahl aus der Gesamtkultur einer Gesellschaft überliefert werden, weil mit der Entwicklung sich die Menge an Informationen vermehrt, die die Menschen haben, und die junge Generation ist nun nicht mehr in der Lage alles zu lernen.

Am Anfang der Entwicklungsgeschichte der allgemeinen Bildung war der Kanon der nötigen Kenntnisse noch übersichtlich, die jungen Leute sollten alles das erlernen, was die ältere Generation beherrschte. Da war es noch möglich, dass es Leute gab, die in mehreren Bereichen Experten waren. Nennen wir zum Beispiel solche Persönlichkeiten wie Leonardo da Vinci, der nicht nur ein begabter Künstler, sondern auch Erfinder und Wissenschaftler war. Oder Johann Wolfgang Goethe, der nicht nur als Dichter, sondern auch als Wissenschaftler im Bereich der Farbenlehre, in Physik, Mineralogie, Anatomie und Meteorologie bekannt wurde. Solche Multitalente, wie man sie heute nennen würde, gibt es jetzt eher selten. Die Leute spezialisieren sich auf ein konkretes Gebiet, weil es immer schwerer ist, bei mehreren Disziplinen in die Tiefe zu gehen. Auf der anderen Seite kann man die einzelnen Fächer schwer voneinander trennen, viele Bereiche überlappen sich, es entstehen Fachrichtungen, die Experten in mehreren Fächern benötigen, wie z.B. Kulturwissenschaft, Mediävistik etc. Welche Kenntnisse und welche Kompetenzen sollen die Schüler erwerben, damit die junge Generation in der Gesellschaft nicht nur überlebt, sondern sie auch weiterbringt? Das fragen sich nicht nur die Lehrer,¹ sondern auch die Eltern und die ganze Gesellschaft seit Jahren, besser gesagt seit Jahrhunderten.

Zuerst lernten die Kinder alles Wichtige von ihren Eltern oder von den älteren Mitgliedern der Stämme oder von der Natur. Sie beobachteten die Erwachsenen und imitierten sie. So lernten die Jungen, wie man die Tiere jagt, das eigene Territorium schützt, die Mädchen eigneten sich an, wie man Samen sucht, Essen kocht und die Kinder erzieht. Erst in Sparta und Athen wurde eine spezielle Gruppe von Erziehern gebildet, mit der Aufgabe, sich um die junge Generation zu kümmern. Damit entstanden die ersten Vorschriften, denn „[i]n öffentlichen, vom Staat eingerichteten Schulen kann nichts X-beliebiges gelernt werden, die Gesellschaft hat ja gerade deshalb Schulen gebildet und bezahlt, damit die heranwachsende Generation nützliche und bildende Dinge lernt.“ (Gonschorek / Schneider 2015, S. 91) Aber was soll die junge Generation lernen, damit die Kultur der Gesellschaft nicht nur erhalten bleibt, sondern sich auch entwickelt? Was ist dieses Grundwissen? Das ist die Frage, die schwer zu beantworten ist. „Wer von ‚Grundwissen‘ spricht, versteht darunter in aller Regel die Kernbereiche des Lernens, also nicht nur Wissen, sondern auch Fähigkeiten, Fertigkeiten oder sogar Haltungen“. In diesem Sinne ist der Ausdruck Grundwissen nicht korrekt, aber er ist so stark verwurzelt, dass er weiterhin verwendet wird. Heutzutage wird er durch den Begriff „Kern- oder

¹ Das generische Maskulinum wird in diesem Beitrag für beide Geschlechter benutzt.

Schlüsselkompetenzen“ ersetzt. Ob der Schwerpunkt der Curricula das Grundwissen oder die Kompetenzen sein sollten, ist eine Problematik, mit der sich nicht nur die aktuelle Schulreform beschäftigt.

Für die Bildungsnorm, die die Ziele, Inhalte und Anweisungen vorgibt, werden verschiedene Termini benutzt, wie *Lehrplan*, *Richtlinien*, *Rahmenrichtlinien*, *Curriculum*, *Bildungsrahmenprogramm*, *Rahmencurriculum*, *Kerncurriculum*, *Stoffverteilungspläne*, die entweder als Synonyme oder Ober- und Unterbegriffe definiert werden. Im Folgenden wird auf die Unterschiede und / oder Gemeinsamkeiten der Begriffe eingegangen.

2. Der Lehrplan, das Curriculum oder Richtlinien?

Der Begriff *Curriculum* hat sich in die Fachterminologie fest integriert, obwohl seine Bedeutung nicht eindeutig ist. Das Wort Curriculum stammt aus dem Lateinischen und ist mit den Verben laufen, eilen verwandt. Der Begriff selbst ist nicht neu, er stammt aus der mitteleuropäischen Pädagogik der Barockzeit, und man versteht darunter den Bildungsgang. Am bekanntesten ist wahrscheinlich die Kollokation *Curriculum Vitae*, der Lebenslauf.

Im Werk von Johann Amos Comenius wird der Begriff Curriculum als Umkreis von Wissen bezeichnet, den die Heranwachsenden einer Gesellschaft durchlaufen, also lernen müssen, damit sie für das Leben vorbereitet werden. (Comenius, 1992) So waren die Curricula ausgewählte Inhalte, die zu bewältigen sind. Am häufigsten wird das Curriculum als „[...] Inhalt der Bildung (der Lernstoff) im breiteren Sinne und der Prozess seiner Aneignung verstanden“ (Maňák / Janík / Švec 2008, 14). „Die in den 60er Jahren in vielen Ländern vorgenommenen Reformen des Curriculums wiesen auf die Bedeutung sozialer Bedürfnisse hin und betonen die Projektierung der Bildungsziele“ (Walterová, 1995, S. 121). In den angelsächsischen Ländern wurde die Bezeichnung Curricula kontinuierlich benutzt, in Mitteleuropa und in den deutschsprachigen Ländern setzte sich die Bezeichnung Lehrplan durch (vgl. Kron, 2004, S. 200). So sind *Lehrpläne* Vorschriften, die den Lernstoff angeben. Sie werden von dem Schulministerium für die einzelnen Unterrichtsfächer und Schultypen herausgegeben. Auch in Tschechien wurde der Begriff Lehrplan verwendet, erst in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wird mit der Bezeichnung Curriculum operiert. Das hängt damit zusammen, dass die Änderungen der Gesellschaft auch Veränderungen der Schule hervorgerufen haben, aber auch damit, dass alternative Richtungen des Lehrens und Unterrichtens bekannt geworden sind. *Curricula* unterscheiden sich von der traditionellen Lehrplanentwicklung vor allem dadurch, dass sie versuchen, die Lernziele systematisch darzustellen und vor allem, dass der Lernprozess systematisch auf erreichte Ziele und Nebenwirkungen überprüft (evaluiert) wird.

Der Europäische Thesaurus definiert Curriculum als “the aggregate of courses of study given in a school, college, university etc.” (Tezaurus.com). Das British Dictionary versteht unter dem Begriff Curriculum “1. a course of study in one subject at a school or college 2. A list of all the courses of study offered by a school or college 3. any programme or plan of activities“² Das Tschechische pädagogische Wörterbuch (Průcha, Walterová, Mareš 1995, 106) sagt: “Curriculum ist [der] Inhalt aller Erfahrungen, die die Schüler in der Schule und bei den Tätigkeiten, die mit der Schule zusammenhängen, gewinnen.“ Genauso versteht Maňák (2008) das Curriculum als Inhalt der Bildung und Prozess ihres Erwerbs, also als die Tätigkeiten und Erfahrungen der Lerner, die mit dem Bildungsprozess verbunden sind.

Die Fachliteratur unterscheidet zwischen projektiertem und realisiertem Curriculum, offenem und geschlossenem Curriculum, empfohlenem und obligatorischem Curriculum. Die tschechische Autorin Walterová sondert formelles und informelles Curriculum, verborgenes Curriculum, fehlendes Curriculum und Metacurriculum. (vgl. Walterová, 1995) Die Richtlinien, Lehrpläne oder Curricula werden von dem jeweiligen Kultus- oder Schulministerium herausgegeben. Auf der Grundlage dieser Zielvorgaben werden weitere Planungsdokumente entwickelt, Schulcurricula, aber auch die Lehrbücher und die Unterrichtsvorbereitungen der einzelnen Lehrer. Richtlinien und Lehrpläne haben also eine Steuerungsfunktion für diese anderen Planungsebenen des Unterrichts; der Begriff *Richtlinien* impliziert dabei einen etwas größeren Spielraum, doch ist der Begriff *Lehrplan* gebräuchlicher. Lehrpläne geben Zielsetzungen und Inhalte, die durch Unterricht realisiert werden sollen.

Kron (2004) versteht *Curriculum* als Oberbegriff, den *Lehrplan* als eine stark geschlossene Form, einen Lehrplanentwurf als relativ geschlossen, die Rahmenrichtlinien als relativ offene Form und ein Curriculum im angelsächsischen Verständnis als offenes Curriculum. Als offenes Curriculum wird auch ein schulbezogenes Curriculum aufgefasst, wenn es von den Schulen erarbeitet, durchgeführt und evaluiert wird.

Im Folgenden wird der Begriff *Rahmen- oder Kerncurriculum, bzw. Richtlinien* für die offene Form des Curriculums verwendet, „[...] als Oberbegriff für staatliche Regelungen, welche durch die Festlegung von Unterrichtsinhalten und deren Abfolge sowie von Unterrichtszielen den Unterricht des öffentlichen Schulwesens (fachlich) vereinheitlichen und gestalten wollen.“ (Steffens, 2007) Die Termini „Rahmen“ oder „Linien“ betonen die Planungsfreiheiten der Lehrkräfte im Rahmen der Planung. Anhand der Curricula entwickeln die einzelnen Bildungseinrichtungen ihre Schulcurricula. Das *Schulcurriculum* ist das konkretisierte Curriculum der jeweiligen Schule oder anderen Bildungsorganisation. Der *Lehrplan* wird als ein Teil des Curriculums verstanden, der die verbindlichen Wochenstunden angibt. Der *Stoffverteilungsplan* ist eine Grobplanung des gesamten Schuljahres für ein konkretes Fach.

² <http://www.dictionary.com/browse/curriculum> [8.7.2017]

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit den Veränderungen der Norm, die im Rahmen des Schulwesens in der Tschechischen Republik durchgeführt wurden. So wird z.B. statt Lehrplan der Begriff Rahmencurriculum verwendet, statt eines *Stoffverteilungsplans* wird das Schulcurriculum entwickelt. Große Änderungen betreffen in den neuen Curricula den Fremdsprachenunterricht, was im nächsten Teil beschrieben wird.

3. Fremdsprachen in den neuen Curricula in der Tschechischen Republik

Bis 1989 war in allen allgemeinbildenden Schulen in der Tschechischen Republik die einzige erste obligatorische Sprache Russisch. Die zweite Fremdsprache wurde nur an den Gymnasien, Handelsakademien, Hotelfachschulen etc. unterrichtet. Meistens war es Englisch oder Deutsch, seltener Französisch. An einigen Berufsschulen, wie z.B. an der Berufsschule für Eisenbahner oder Verkäufer war Deutsch neben Russisch obligatorisch. Es gab einige Grundschulen³ mit erweitertem Sprachunterricht, wo die zweite Fremdsprache unterrichtet wurde. Erst das Schulgesetz aus dem Jahr 1984 hat die zweite Fremdsprache eingeführt, und sie sollte spätestens seit 1989 an allen Schulen mit Abitur als Abschlussprüfung unterrichtet werden. Ab 1990 wurde Russisch viel weniger gewählt, und statt dessen wurden vor allem Deutsch und Englisch angeboten⁴. An den Grundschulen wurde die erste Fremdsprache ab der fünften Klasse, d.h. im Alter von elf Jahren eingeführt, die zweite Fremdsprache wurde in den Klassen sieben bis neun als Wahlfach angeboten. An den Grundschulen wurde die erste Fremdsprache ab der vierten Klasse mit drei Wochenstunden unterrichtet. Die zweite Fremdsprache wurde als Wahlfach meistens ab der siebten Klasse angeboten. Wenn die erste Fremdsprache Englisch oder Deutsch war, musste als zweite Fremdsprache Französisch, Russisch oder Spanisch gelehrt werden. Falls die erste Fremdsprache Französisch, Russisch oder Spanisch war, musste die zweite Fremdsprache Englisch oder Deutsch sein.

Das Weiße Buch, also das *Programm zur Förderung der Bildung in der Tschechischen Republik* aus dem Jahr 2001 und der *Nationale Plan des Fremdsprachenunterrichts* mit dem *Aktionsplan für die Jahre 2005 bis 2008* hat die Einführung der obligatorischen zweiten Fremdsprache ab der Klasse sieben bzw. acht vorgeschrieben. Im Jahr 2003⁵ ist die Tschechische Republik in die Europäische Union eingetreten und hat damit auch die Ziele des Vertrags von Lissabon angenommen, in denen der Fremdsprachenunterricht eines der strategischen Ziele der Länder ist,

3 In dem tschechischen Schulsystem hat die Grundschule neun Klassen und wird von den Kindern im Alter von sechs bis 15 Jahren besucht.

4 Im Schuljahr 1991/92 war die meistgewählte Fremdsprache Deutsch (356 738 Schüler) vor Englisch 263 180 Schüler), Russisch (30 599 Schüler) und Französisch (8 607 Schüler).

5 Der Vertrag wurde am 16. 4. 2003 in Athen unterschrieben und ist am 1. 5. 2004 in Kraft getreten.

das aber viel später und auch nicht vollständig realisiert wurde. Das Schulgesetz 561/2004⁶ (im Jahr 2015 aktualisiert) hat die Einführung der Rahmencurricula vorgeschrieben. Anhand dieser Rahmenrichtlinien haben die Schulen eigene Curricula entwickelt, und nach diesen Schulcurricula wird an den Grundschulen seit 2007⁷, an Gymnasien seit 2009 und an den Fachschulen spätestens ab 2012⁸ unterrichtet. In den Rahmencurricula für die Grundschulen wird der Unterricht der ersten Fremdsprache ab der dritten Klasse vorgeschrieben. Aber die Schulen können den Fremdsprachenunterricht auch früher anbieten. So unterrichten einige Schulen, die sich an Fremdsprachen orientieren, die erste Fremdsprache schon ab der ersten Klasse. Es ist meistens Englisch, nur einige Schulen, vor allem in den Grenzregionen oder in der Hauptstadt, lehren Deutsch als erste Fremdsprache. In diesem Fall muss dann die zweite Fremdsprache Englisch sein und wird ab der siebten, spätestens ab der achten Klasse unterrichtet. Das Bildungsrahmenprogramm für Grundschulen enthält in der Frage des Fremdsprachenunterrichts folgende Formulierung:

„[...] vorzugsweise muss den Schülern Englischunterricht angeboten werden; falls der Schüler (sein gesetzlicher Vertreter) eine andere Fremdsprache als Englisch wählt, muss die Schule den gesetzlichen Vertreter des Schülers informieren, dass beim Übertritt des Schülers auf eine andere Grund- oder Mittelschule im Schulsystem kein Anschluss beim Unterricht in dieser Fremdsprache garantiert werden kann.“

(Quelle: Rahmencurriculum für Grundschulen)⁹

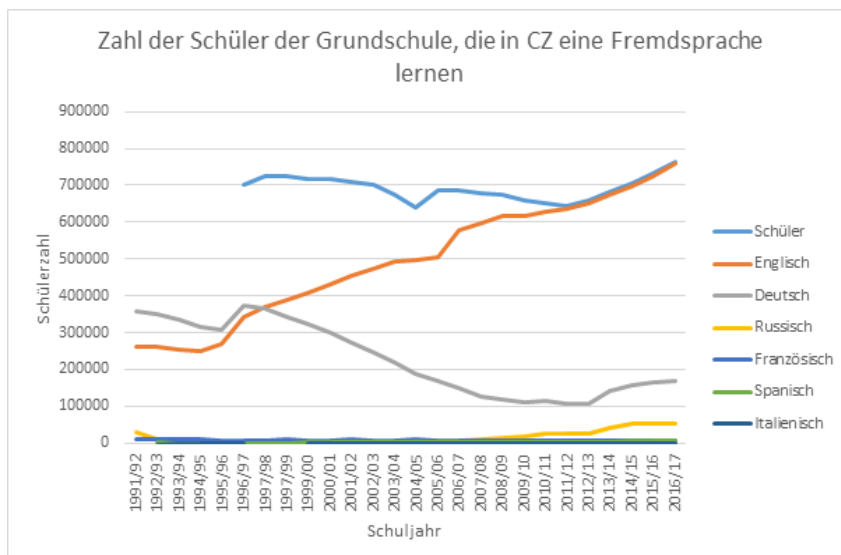
Ab dem Schuljahr 2013/2014 müssen die Grundschulen die zweite Fremdsprache spätestens ab der achten Klasse anbieten. So ändern sich die Zahlen der Schüler, die die einzelnen Fremdsprachen lernen, wie die Grafik zeigt.

6 <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/> [8. 7. 2016].

7 http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf [8. 7. 2016]

8 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram> [8. 7. 2016]

9 Übersetzung Dovalil, Vít, 2010.



In den Jahren 1991 bis 1996 haben mehr Schüler Deutsch als Englisch gelernt, im Schuljahr 1991/92 haben 356 738 Schüler Deutsch und 263 180 Schüler Englisch gewählt. Die Situation hat sich geändert, nachdem am 18.3.1996 das Schulministerium empfohlen hat¹⁰, als erste Fremdsprache Englisch anzubieten, damit die Schüler den Unterricht kontinuierlich an den weiterbildenden Schulen fortsetzen können. In dem Schuljahr 1997/98 lernen 370 744 Schüler Englisch und 366 050 Deutsch. Nach diesem Schuljahr steigen die Zahlen der Schüler, die Englisch wählen, bis zum Schuljahr 2004//05, wenn die Rahmenbildungsprogramme für die Grundschule in Kraft treten und die Schulen auch die zweite Fremdsprache anbieten. Die Zahlen der englischlernenden Schüler bleiben relativ stabil (703 580 im Schuljahr 2002/03 und 703 840 im Jahr 2014/15). Es steigen aber die Zahlen der Deutschlerner von 497 635 im Jahr 2004/05 auf 760 106 im Schuljahr 2016/17. In diesem Jahr ist der Unterschied zwischen den beiden Fremdsprachen fast so, wie im Jahr 1996, an der ersten Stelle ist jetzt nicht Deutsch, sondern Englisch (in dem Schuljahr 2016/17 lernen 765 485 Schüler Englisch und 760 106 Deutsch.¹¹

Die Stellung des Deutschen als die am zweithäufigsten unterrichtete Fremdsprache an Grundschulen ist unbestritten. Die Zahlen für das Russische als am

10 Am 18. 3. 1996 wurde die Instruktion des Schulministers Nr. 10788/9622 veröffentlicht, die ab dem 1.4.1996 gültig war und die Regelung der Fremdsprache an den Grundschulen festlegt.

<http://www.psp.cz/eknih/1996ps/stenprot/003schuz/s003022.htm> [12. 6. 2017]

11 www.msmt.cz/file/21294/download/ [12. 6. 2017]

dritthäufigsten gelernte Fremdsprache sind wesentlich niedriger; interessant ist die enorme Zunahme bei den Russischlernern vom Schuljahr 2005/6 bis zum Schuljahr 2011/12, wo sich die Zahl der Russischlerner mehr als vervierfacht. Diese wachsende Zahl von Schülern, die Russisch lernen, steht sicherlich im Zusammenhang mit der fallenden Zahl von Deutschlernern.

4. Probleme mit den Veränderungen der Curricula

Der Übergang von den Lehrplänen, wo die Ziele, aber auch Inhalte für die einzelnen Schulen, aber auch Fächer vorgeschrieben wurden, zu den Rahmencurricula, die viel offener sind, war nicht einfach. Die Entwicklung der Schulcurricula war für die Lehrer etwas ganz Neues, worauf sie an den Universitäten nicht vorbereitet wurden. Das Schulministerium hat zuerst sogenannte Pilotschulen benannt, deren Lehrer für die Bildung der Schulcurricula geschult wurden. Weiter wurden sogenannte Koordinatoren der Bildung von Curricula benannt. Der Koordinator aus der Pilotschule in Brno meint: *Es war nicht einfach, die tschechischen Lehrer sind darauf nicht vorbereitet, es war zeitlich sehr anspruchsvoll, aber doch nützlich, die Lehrer mussten lernen mit den Kollegen zu kommunizieren, andere Fächer unterrichten, sie müssen alles komplexer sehen, die Schüler und die Schule als einen Komplex nehmen*¹². Sein Kollege vom Gymnasium Prag behauptet: *Die Lehrer müssen im Team arbeiten, das Schulcurriculum wird für die Schüler maßgeschneidert, die Schule entwickelt einen eigenen Lehrplan, der auf die Schüler fokussiert ist, den Arbeitsmarkt der Region. Einige Lehrer sind der Meinung, dass sie diese „neuen“ Sachen schon früher gemacht haben, aber das war keine systematische Arbeit, eher haben sie intuitiv und planlos gehandelt. Das Schulcurriculum ist ein System, das bestimmte Grundlagen und Ziele hat, und man kann mit ihm gezielt und sinnvoll arbeiten.*“

Die anderen Schulen, die nicht an dem Projekt „Pilot G“ beteiligt waren, hatten eine noch kompliziertere Arbeit, weil sie in relativ kurzer Zeit ihre Curricula vorbereiten mussten. In den strukturierten Interviews, die im Jahr 2017 mit den Lehrern und der Leitung einer Fachschule von mir geführt wurden, haben die Gewährsleute von der Entwicklung der Schulcurricula erzählt. Die Direktorin¹³ schildert den Verlauf wie folgt: *Zuerst wurde ein Koordinator der Schulcurricula geschult. Schon seine Wahl war keine leichte Entscheidung. Fest stand bei der Wahl, dass es jemand sein soll, der eine Änderung des Systems will, der an die Änderung glaubt und der die Rahmencurricula als so etwas sieht, was ein Mittel zur Änderung des Lehrerdenkens ist. Danach wurden drei Seminare für das Teambuilding organisiert, die zur besseren Kommunikation in dem Lehrerkollegium beigetragen haben. Dann haben wir bei*

12 RNDr. Peter Kupka, Ph.D., Koordinator aus dem Gymnasium Kpt.-Jaros-Straße Brno, In: DVD Gespräche über die Reform – Das Schulcurriculum gesehen mit den Augen (nicht nur) der Lehrer. <<http://www.pilotg-gp.cz/index.php?p=dvd>>. [18. 5. 2017].

13 Die Interviews mit den Gewährsleuten wurden wegen besserer Verständlichkeit revidiert und werden in Kurzschrift wiedergegeben.

unseren Treffen über die Stundenzahl der einzelnen Fächer diskutiert, neue Namen für einige Gegenstände gesucht, über die Form des Abiturs nachgedacht usw. Das größte Problem war, dass die Lehrer nur mehr Wochenstunden für ihr eigenes Fach wollten, und dass die meisten Lehrer keine zweite Fremdsprache einführen wollten, was sich später als Fehler gezeigt hat. Dann haben wir konkrete Lehrer mit der Aufgabe beauftragt, die einzelnen Teile des Schulcurriculums zu machen. Das haben sie entweder jeder allein oder paarweise gemacht. Dann wurden die Lehrpläne korrigiert und bearbeitet. Zum Schluss wurden die einzelnen Teile im Einklang mit den Rahmencurricula zusammengestellt. Wie aus dieser Beschreibung zu entnehmen ist, hat die Schule vorbildlich gehandelt. Nicht an allen Schulen verlief die Bildung eher formell, wie bei einem Gespräch, das im Rahmen eines Projektes im Jahr 2006 geführt wurde, ein Lehrer sagt: *Wir haben das neue Schulcurriculum gemacht, aber ich sehe daran nichts Neues, wir haben das auch früher so gemacht, jetzt haben einige Sachen nur einen anderen Namen, einfach viel Lärm um nichts.* (vgl. Nálepová, 2013) Trotzdem sind einige Lehrer der Schule nicht damit zufrieden, wie die Herstellung der schuleigenen Curricula verlaufen ist, und meinen z.B. *Bei der Entwicklung des Schulcurriculums hat die Leitung der Schule nicht darauf geschaut, was die Schüler brauchen, sondern darauf, dass es genug Stunden für die Lehrer gibt. Oder: Wer für die Stunden für sein Fach gekämpft hat, hat sie bekommen.*

Was die Fremdsprachen betrifft, war die Situation relativ einfach. Die Curricula wurden anhand des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen entwickelt. Für den Abschluss der Grundschule wurde in dem Rahmencurriculum für die erste Fremdsprache das Niveau A2, für die zweite Fremdsprache das Niveau A1 des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen vorgeschrieben. In den Rahmencurricula für Gymnasien gibt es auch zwei obligatorische Fremdsprachen, wie an den Grundschulen, es ist da möglich auch eine dritte, eventuell vierte Fremdsprache als Wahlfach anzubieten. Für die Gymnasien ist als Minimum das Niveau B2 bei der ersten und B1 bei der zweiten Fremdsprache festgelegt. Aber nicht in allen Rahmencurricula für die Fachschulen ist die zweite Fremdsprache obligatorisch, die Schulen können aber eine zweite Fremdsprache anbieten, müssen aber die Stunden aus dem disponiblen, nicht gebundenen Stundendeputat benutzen, und damit stehen ihnen weniger Stunden für die Fachgegenstände oder Fächer mit Abiturprüfung zur Verfügung. Die Fremdsprachenlehrer sind trotzdem der Meinung, dass auch an den Fachschulen die Fremdsprachen sehr wichtig sind:

Bei den Schülern unserer Fachrichtungen ist Deutsch sehr wichtig. Es ist mir oft passiert, dass die Schüler nach dem Abitur gekommen sind, damit ich ihnen mit dem Lebenslauf helfe, weil sie nach Deutschland gehen, um dort zu arbeiten. Das sagt ein Deutschlehrer einer Fachschule; trotzdem ist es nicht gelungen, an dieser Schule die zweite Fremdsprache für alle Fachrichtungen in das Schulcurriculum zu implementieren, deswegen lernen die Schüler der Schule nur Englisch als erste Fremdsprache.

Die Schulen haben natürlich die Möglichkeit, nach jedem Schuljahr die Curricula zu revidieren. Zu den Veränderungen sagt die Leiterin der Schule: *Sie sind auf der einen Seite Folgen der Änderungen in den Gesetzen und Vorschriften, die lösen wir meistens durch Ergänzungen und diskutieren sie mit den Lehrern nicht. Weiter bekommen wir Empfehlungen von unseren sozialen Partnern, z.B. dass sie bei unseren Schülern eine bestimmte Fertigkeit vermissen, wie sich bei ihrem Praktikum gezeigt hat. Dann machen wir auch Analysen der erreichten Kompetenzen, wie z.B. der Abiturprüfungen, Tests usw. Diese Problematik besprechen wir mit den Unterrichtenden, und gemeinsam suchen wir Lösungen. Im Laufe der Zeit hat sich gezeigt, dass regelmäßige Aufforderungen an die Lehrer, Änderungen vorzuschlagen, nur selten funktioniert haben. Unsere Schulcurricula werden also kontinuierlich revidiert. Es gibt Lehrer, die mit den Schulcurricula arbeiten und Wege suchen, wie man sie verbessern kann. Ihre Zahl ist leider nicht hoch, so vier bis fünf von 45. Die letzte Änderung betrifft die Einführung von einer Wochenstunde der zweiten Fremdsprache, Mathematik hat neuerdings insgesamt 12 Wochenstunden, weil sie obligatorisch als Abiturfach sein soll. Es gibt weniger Wahlfächer im dritten und vierten Jahrgang. Auch in diesem Fall sehen das die Lehrer der Schule anders: Vielleicht wurde eine Revision gemacht, aber ohne dass wir das gewusst haben. Es musste etwas geschehen, weil z.B. die Wochenzahl der Stunden für die Fremdsprachen und für Geografie erhöht wurde. Mit uns Lehrern wurde aber nichts diskutiert. Ich weiß also nicht, wie das Revidieren bei uns funktioniert.* Die Fremdsprachenlehrer heißen aber die Veränderungen in der Stundenzahl der Fremdsprachen willkommen: *Zum Beispiel wurde bei uns in der Schule wenigstens eine Wochenstunde der zweiten Fremdsprache eingeführt, was vorher nicht der Fall war. Aber es wäre natürlich besser, wenn es zwei Stunden gäbe.* Aus der Befragung, die die Expertengruppe des Nationalen Instituts für Bildung im Jahr 2015¹⁴ durchgeführt hat, geht hervor, dass die Schüler und ihre Eltern durchaus daran interessiert sind, eine zweite Fremdsprache auch an der weiterführenden Schule zu lernen. Daraus folgt, dass auch die Fachschulen, die in der ersten Phase der Bildung eigener Curricula die zweite Fremdsprache nicht eingeführt haben, in diesem Sinne ihre Programme revidieren.

5. Fazit

Die Veränderungen in der heutigen Gesellschaft, die unter Anderem Folge der Globalisierung, der Migration und des demografischen Wandels sind, und die neuen Medien, die das Leben der Familien und der Arbeitswelt ändern, bringen auch nötige Veränderungen im Schulwesen mit sich. Die Reformen laufen oft mit einer Verspätung und langsam ab, weil das Schulwesen von dem Staat bzw. von den entsprechenden Ministerien geleitet wird, wozu eine Verabschiedung der neuen Schulgesetze nötig ist und der rechtliche Weg oft sehr lang ist. Um eine schnellere Reaktion auf die Veränderungen in den Richtlinien der Schulen zu ermöglichen,

¹⁴ Sladkovská, Kamila (2015): Bericht über den Fremdsprachenunterricht an den Grund- und Fachschulen. Zpráva o výuce cizích jazyků v základním a středním odborném vzdělávání.

wurden in einigen europäischen Staaten, unter anderem auch in Deutschland und in der Tschechischen Republik, statt der geschlossenen Lehrpläne die offeneren Bildungsrichtlinien eingeführt. Damit sind die Rahmenrichtlinien die Norm, und die Schulen müssen obligatorische Fächer einführen und dann aus dem Fächerkanon weitere Fächer wählen, um sich zu profilieren. So bilden die Schulen eigene Schulcurricula und sind damit autonomer in der Wahl der Fächer und den Stundenzahlen. Das bringt viel Positives mit sich, aber auch einige Probleme, wie z.B. die Entscheidung, ob die Schulen, für die die zweite Fremdsprache nicht obligatorisch ist, diese einführen sollen oder nicht, weil es auf Kosten anderer Spezialfächer sein muss.

Eine wichtige Stimme haben bei der Wahl der Fremdsprache die Schüler und ihre Eltern, was früher nicht der Fall war. Auch die demografische Situation und der Arbeitsmarkt spielen da eine wichtige Rolle. Leider beeinflussen die Wahl der zweiten Fremdsprache auch die Vorurteile gegenüber der deutschen Sprache, die als schwer, hart und nicht schön wahrgenommen wird¹⁵. Dagegen spricht für die Wahl der deutschen Sprache auch die familiäre Situation, besonders in den Grenzregionen, wo viele Leute in dem Nachbarland arbeiten, oder in den Gebieten, wo früher die deutschsprachige Bevölkerung gelebt hatte. Wichtig ist auch der Fakt, dass es in den deutschsprachigen Ländern, vor allem in Deutschland eine Nachfrage nach einigen Berufen gibt, für welche an den tschechischen Fach- oder Berufsschulen Schüler ausgebildet werden. Deswegen ist von großem Vorteil, dass die Schulen ihre Curricula den Bedürfnissen der Schüler und des Arbeitsmarktes anpassen können. Die Lehrer, die am Anfang gegenüber den reformierten Bildungsprogrammen skeptisch waren, sind jetzt begeistert, dass die Schulen die Möglichkeit bekommen haben, ein eigenes Curriculum zu entwickeln, *weil sie eine Stütze für die Lehrer sind, die mit dem Unterrichten beginnen*, oder dass *die Lehrer die Möglichkeit haben, die Reihenfolge der Themen zu bestimmen*. Wichtig war es, dass sich die Lehrer zusammengesetzt haben, diskutiert und in den Teams zusammengearbeitet haben, hat ein Lehrer im Interview gesagt. So lernen die Lehrer mit der neu gewonnenen Freiheit bei der Zusammenstellung der Schulcurricula und im Unterricht umzugehen.

Annotation

A discussion about the change of the system of education has been going on in the Czech Republic since the 1990s. It resulted in a school reform. This article deals with changes of the curriculum in the Czech Republic. Its aim is to present views of teachers on the process of the school reform and also on the Framework Educational Programme.

15 Nálepová, Jana. (2015): Bericht über den Fremdsprachenunterricht an den Grund- und Fachschulen. Zpráva o výuce cizích jazyků v základním a středním odborném vzdělávání.

The text is divided into four parts. The first chapter deals with the term curriculum and its short analysis. In the following part a brief history of the process of formation of the curriculum is outlined. In the third part results of research are presented. The research dealt with opinions on the school reform by the most relevant people involved in education, headmasters and/or headmistresses of schools and teachers. The last chapter looks at problems of the reform and at conclusions of the research.

Keywords

Curriculum, curriculum reform, curricula and foreign language teaching in the Czech Republic

Literaturverzeichnis

Comenius, Jan Amos (1992). *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Council for cultural co-operation education committee modern languages division (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Dovalil, Vít (2010): Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung. In: Ammon, Ulrich, Darquennes, Jeroen und Sue Wright (Hg): *Sociolinguistica 24* (Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union). Berlin/New York: de Gruyter, 43-60.

Dovalil, Vít / Engelhardt, Oliver (2013). *Die gegenwärtige Situation des Deutschen in der Tschechischen Republik: Qualitative Forschung an Schulen*. Bericht für den Deutsch-tschechischen Zukunftsfonds. Praha: Deutsch-tschechischer Zukunftsfond.

Gonschorek, Gernot / Schneider, Susanne (2015). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Auer.

Janík, Tomáš / Maňák, Josef und Petr Knecht (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.

Maňák, Josef / Janík, Tomáš und Vlastimil Švec (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001): *Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Nálepová, Jana (2013). *Učitelé cizích jazyků, jejich profesní životopisy a názory na současné školství*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.

Národní ústav pro vzdělávání (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Pařízek, Václav (1993) Perspektivní varianty vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 43, 1992, 2, S.115 - 120.

Průcha, Jan (1997). *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.

Průcha, Jan / Walterová, Eliška und Jiří Mareš (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Steffens, Gerd (2007). Curriculum, Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards, Kerncurriculum. In: Lange, Dirk/ Volker, Reinhard (Hg.) *Basiswissen Politische Bildung. Bd. 3*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Walterová, Eliška, et al. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 2 díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Výzkumný ústav pedagogický (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Walterová, Eliška / Muszyński, Heliodor (1995). *Curricula in der Schule: Polen, Tschechische Republik. Studien und Dokumentation zur vergleichenden Bildungsforschung*. Köln: Böhlau.

Internetquellen

Bomba, Lukáš (2013). *Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. Pedagogická orientace*. 2013, 23, 1, s. 27 – 47. Online verfügbar unter http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13_1_kurikulum_bomba.pdf [18. 5. 2017].

Česká školní inspekce (2006). *Souhrnné poznatky České školní inspekce o výuce cizích jazyků v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006* Online verfügbar unter < <http://www.csicr.cz/show.aspx?id=87&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8>>. [18. 5. 2017].

Čičváková, Michala / Tůmová, Jitka (2013). *Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ se zlepšila jazyková vybavenost žáků*. Tisková zpráva. Online verfügbar unter < <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>. [30. 10. 2017].

Frybová, Ivana / Nálepová, Jana. *Zavedení cizího jazyka v základních školách*. Online verfügbar unter <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/8159/zavedeni-druheho-ciziho-jazyka-v-zakladnich-skolach.html/>. [30. 10. 2017].

Greger, David / Černý, Karel (2000). *Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. Orbis Scholae*. 2007, 2, 1, s. 21 – 39. Online verügbar unter http://www.orbis-scholae.cz/archiv/2007/2007_1_02.pdf [8. 7. 2016].

Kašćák, Ondrej (2009). *Rituály a skryté kurikulum alebo kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Teoretická (a biografická) rekonštrukcia. Studia paedagogica*. 2009, 14, 2, s. 29 – 40. Online verügbar unter <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/82/185>. [20. 7. 2017].

Maňák, Josef (2007): *Modelování kurikula. Orbis Scholae*. 2007, 2, 1, s. 40 – 53. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_03.pdf [12. 6. 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001). *Národní plán výuky cizích jazyků* Online verügbar unter < <http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyC-JnaNet.pdf>>. [12. 6. 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017). *Statistická ročenka školství* Online verügbar unter <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

Skoupá, Anna (2004). *Umět cizí jazyk* [online]. *Moderní vyučování*, 2004, č. 9. [cit. 2007U02U28]. Online verügbar unter <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmkod=MV_My09a14A>. [12. 6. 2017].

Standards a osnovy (2002) [CDROM]. ATRe, v.o.s.

Ústav pro informace ve vzdělávání (2001): *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* Online verügbar unter <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>. [8. 7. 2016].

Ústav pro informace ve vzdělávání (2006). *Počty žáků učících se cizí jazyky v letech 1991 – 2003* Online verügbar unter <<http://www.uiv.cz/clanek/586/1297>> [18. 5. 2017].

Výzkumný ústav pedagogický (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Online verügbar unter <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>. [8. 7. 2016].

Young, Michael (2007). The Curriculum of the Future. In: Greger, D., & Černý, K. *Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. Orbis Scholae.*, 2, 1, s. 21 – 39. Online verügbar unter http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_02.pdf [18. 5. 2017].

Zur Präsentation des Zentralen und Peripheren der Sprache in DaF-Lehrwerken

Eva Polášková

Annotation

Die Sprache ist ein variables, sich ständig entwickelndes Phänomen, weshalb es schwierig ist, eine endgültige Norm festzusetzen. Noch schwieriger kann es sein, wenn man eine Fremdsprache mit ihren oft schwankenden Normen erlernen möchte und dabei keine Möglichkeit hat, sich bei der Kommunikation auf seine sprachlichen, in der Kindheit erworbenen Erfahrungen zu verlassen wie Muttersprachler/innen. Die Fremdsprachenlerner sind also davon abhängig, was alles ihnen von der jeweiligen Sprache präsentiert wird. Damit wird umso mehr Verantwortung in die Hand der Lehrer/innen und Lehrwerksentwickler/innen gelegt, denn sie entscheiden, welche Aspekte der Sprache und welche „Norm“ die Schüler/innen kennen lernen. Im Beitrag wird deswegen der Frage nachgegangen, wie sich Lehrwerke am Beispiel „Deutsch als Fremdsprache“ mit sprachlichen Normen und den Abweichungen von der sprachlichen Norm bzw. Besonderheiten der Sprache auseinandersetzen. Die Aufmerksamkeit konzentriert sich vor allem auf drei Aspekte dieser Problematik: Ausgewählte Typen von Abweichungen und Unregelmäßigkeiten der Sprache aus den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Phonetik, Art und Weise von deren Präsentationen aus der Perspektive der Verständlichkeit und deren Bewertung als zentral oder als abweichend bzw. peripher. Nach diesem Kriterium werden Unterschiede zwischen neueren und älteren Lehrwerken und zwischen Lehrwerken deutscher und tschechischer Autor/innen thematisiert.

Schlüsselwörter

Lehrwerke, Norm, Abweichung, Verständlichkeit

1. Einleitung

Jeder Erwachsene erinnert sich vielleicht an seine Lehrer/innen an der Grundschule beim muttersprachlichen Unterricht, die beim Diktat oder Test eine strengere Bewertung und schlechtere Note damit begründet haben, dass dieser oder jener Fehler ein grober Fehler ist. Als Kind übernimmt man diese Informationen meistens als gegebene Tatsache, wenn man aber darüber später nachdenkt, liegt die Frage nahe, wer diese Tatsachen eigentlich bestimmt und ob es wirklich immer

so hundertprozentig eindeutig ist, was Fehler sind und was nicht bzw. was im Lehrstoff, der den Schülern/innen vermittelt werden sollte, das Zentrum bildet und was „nur“ eine Peripherie, deren Unkenntnis nicht so dramatisch ist. Die Sprache ist nämlich so variabel und erfährt so viele Änderungen im Verlauf der Zeit, dass die Normen nur schwierig erfasst werden können.

In der eigenen Sprache hat man wenigstens den Vorteil, dass man dank eigener Erfahrungen mit einem Sprachgefühl ausgerüstet ist, so dass man die meisten Normen von Kindheit an „im Hinterkopf“ hat und sich im Unterricht vor allem auf die kompliziertesten Fälle konzentrieren kann. Wenn man aber eine Fremdsprache betrachtet, die man beherrschen möchte, ist die Situation schwieriger. Hier muss man nicht nur alle Normen und Regeln der Sprache lernen, sondern auch gerade die Spezifika und Abweichungen, die für einen nicht so natürlich sind wie für Muttersprachler/innen. So geraten die Lehrer/innen einer Fremdsprache in eine schwierige Lage und müssen überlegen, wie sie den Schülern/innen das System der Sprache verständlich vermitteln und sich dabei aber auch mit Abweichungen bzw. Besonderheiten der Sprache auseinandersetzen sollen. Ist es sinnvoll, wenn die Schüler/innen „hyperkorrekt“ sprechen? In wie weit sollen sie eine „lebendige“ Fremdsprache samt verschiedenartigen Mängeln entdecken, mit der sie dann in der Realität konfrontiert werden?

Wie die verschiedenen Didaktiker/innen an dieses Problem herantreten, spiegeln schon die Lehrwerke wider. Das Lehrwerk ist zwar nicht die einzige, aber trotzdem eine der wichtigsten Quellen für den Unterricht und kann beeinflussen, was die Lehrer/innen den Schülern/innen mitteilen, weil sie es (neben dem Curriculum selbst) meistens auch als eine gewisse „Norm“ ansehen.

In den Auffassungen der Lehrwerke ist in dieser Hinsicht eine weitgehende Variabilität zu beobachten. Gerade auf diese Variabilität habe ich deswegen meine Aufmerksamkeit bei einer kleinen Untersuchung gerichtet, deren Ergebnisse ich im Folgenden präsentieren möchte. Bei dieser Untersuchung setzte ich mir zum Ziel, am Beispiel des Bereiches „Deutsch als Fremdsprache“ festzustellen, welche Abweichungen von der Norm in den Lehrstoff der Lehrwerke eingeordnet wurden, und auf welche verschiedenen Weisen die Lehrwerke die Schüler/innen damit vertraut machen. Konkret stellte ich mir folgende Fragen:

1. Welche Abweichungen von der sprachlichen Norm werden in den ausgewählten Lehrwerken präsentiert und wie verständlich?
2. Was wird an den ausgewählten Themen als zentral und was als peripher angesehen?
3. Gibt es in diesem Parameter Unterschiede zwischen neueren und älteren Lehrwerken und zwischen Lehrwerken von deutschen und tschechischen Autoren/innen?

Um das Ziel zu erreichen und die gestellten Fragen beantworten zu können, war es zuerst notwendig, sich auf eine theoretische Basis zu stützen.

2. Theoretische Hintergründe

Die Untersuchungen theoretisch zu verankern war keine einfache Aufgabe. Die Schlüsselwörter der ganzen Problematik können auf verschiedene Weisen definiert werden: Nicht nur nach dem / der Autor/in, sondern auch je nach dem, an welche Disziplin gedacht wird. Aber auch allein im Bereich der Linguistik wird die Definition von Normen (vgl. Dovalil, 2006, S. 12–36) und Abweichungen in mehrerlei Hinsicht verkompliziert. Einerseits verändert sich die Sprache mit der Zeit, so dass man ständig die Normen korrigieren muss, denn einige Abweichungen werden mit der Zeit zur Norm (Hanks, 2010, S. 499). Andererseits ist der Begriff „Norm“ ungenau in dem Sinne, dass er vermuten lässt, dass es nur eine einzige in der Sprache gibt. Das stimmt aber nicht, weil in der Sprache mehrere Varietäten (z.B. Dialekte) existieren können, die auch eine eigene Norm haben. Dazu spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass man zwischen Standardvariante und Non-standardvariante keine klare Grenze ziehen kann (Ammon, 2005, S. 28–40). Zur Verschiebung einer Norm tragen auch Sprachbenutzer/innen selbst bei, da sie beim Sprechen Fehler machen, die dann manchmal nicht mehr als Fehler verstanden werden (Pisarkowa, 1977, S. 207–208). Manchmal werden diese „Fehler“ absichtlich gemacht, wenn in der Belletristik eine poetische Funktion erzielt werden soll (Oomen, 1980, S. 267). Nichtsdestotrotz lassen sich bestimmte Abweichungen in der Sprache feststellen. Man spricht aber lieber über „Tendenzen“ – man kann diesem Wort nämlich besser entnehmen, dass es sich zwar heute nicht, aber in der Zukunft einmal doch um eine in der Sprache „normale“ Erscheinung handeln kann (vgl. Braun, 1998, S. 91–220 / Stedje, 1996, S. 161–181 / Vaňková, 2004, S. 23–52)¹.

Das Thema der Norm kann man aber auch aus der Perspektive der Lehrwerke anschauen. Dabei ist die Beziehung gewissermaßen umgekehrt – der Terminus „Norm“ dient zur Definition des Lehrwerks. Es wird als ein Buch zum Lernen definiert, das von einer Norm (man meint hier nicht die sprachlichen Normen, sondern Normen im Curriculum) ausgeht (Wahla, 1983, S. 12 / vgl. Sikorová, 2007, S. 13–15 / Sikorová, 2010, S. 25–29) und dieses Curriculum praktisch operationalisiert (Sikorová, 2010, S. 25 / vgl. Nálepová, 2011, S. 7), wobei man eine bestimmte „didaktische Reduktion“ bzw. „Elementarisierung“ nicht vermeiden kann (Hoppe, 2007, S. 255). Neben dem Begriff „Norm“ erscheint der Begriff „Standard“ in den Charakteristiken der Lehrwerke (Kalhous et al., 2002, S. 243). Das Curriculum

¹ Von größter Relevanz für die Untersuchung war das Werk von Vaňková (2004, S. 23–52). Es handelt sich um ein Skriptum, das übersichtlich die Hochschulstudierenden über die wichtigsten und grundlegendsten Abweichungen der deutschen Sprache von der Norm informiert. Es wurde vorausgesetzt, dass dessen thematische Breite auf Mittelschulen übertragen werden kann, weil die Mittelschullehrwerke, wenn überhaupt, vor allem die wesentlichsten Abweichungen zeigen und auf Kleinigkeiten und Details verzichten.

wird auch als einer der „Regulationsfaktoren“ des Lehrbuchinhaltes bezeichnet (Nálepová, 2011, S. 12). Dieser Regulationsfaktor selbst unterliegt aber Regulationen und Änderungen ähnlich wie die Sprache. Triebkräfte sind in diesem Falle interne (z.B. Ziel des Unterrichts usw.) und externe Faktoren (z.B. neue Schulvorschriften usw.), auf deren Änderungen die Lehrwerke reagieren (Nálepová, 2011, S. 7-8).

Die Relativität der Termini bzw. Wechselhaftigkeit der damit bezeichneten Phänomene hat die Auffassung der Analyse geprägt. Im Zusammenhang mit den Lehrwerken können mindestens drei Perspektiven von „Norm“ unterschieden werden:

1. Im Lehrwerk wird den Schülern/innen eine Schriftsprache vermittelt, und eventuell könnten sie auch über Abweichungen von dieser Norm informiert werden. Das wäre die „klassische“ Auffassung von Norm, die in der Literatur beschrieben wird.
2. Dieses Thema kann aber auch aus der Perspektive gesehen werden, dass die Lehrwerke den Schülern/innen, vor allem den Anfängern der Einfachheit halber die Sprache als System von Regeln beibringen. Dann müssen dort früher oder später auch Ausnahmen von diesen Regeln gezeigt werden, die in der Sprache vorkommen, obwohl sie grammatisch gesehen korrekt sind. Und gerade diese Ausnahmen der Regeln können die Schüler/innen als eine gewisse Abweichung von der ihnen bislang präsentierten Norm verstehen.
3. Des Weiteren kann noch beobachtet werden, welche Bereiche des Lehrstoffs in den Lehrwerken für die Schüler/innen als zentral thematisiert werden und welche Teile der beschriebenen Themen als peripher ausgelassen werden.

In meiner Untersuchung habe ich alle drei Perspektiven in Betracht gezogen. Damit ich die Verständlichkeit der Präsentation beurteilen konnte, lehnte ich mich vor allem an Göpferich (2001, S. 125-136) an, nach deren Theorie die verständlichen Texte optimal kurz, einfach, logisch und optisch strukturiert, korrekt und motivierend sind. Diese Dimensionen wurden also bei der Analyse kontrolliert.

3. Methodologie der Untersuchung und Korpus

Wie aus den Untersuchungsfragen folgt, ging es mir bei der Untersuchung nicht nur darum, verschiedene Präsentationsweisen von Normabweichungen zu beschreiben, sondern auch darum, herauszufinden, ob und worin sich in dieser Hinsicht einzelne Typen von DaF-Lehrwerken unterscheiden. Deswegen stellte ich zuerst bestimmte Kriterien auf, nach denen ich Lehrwerke zur Analyse auswählen wollte, damit ich ein möglichst breites Feld von Lehrwerken erfasse, was die Untersuchung objektiver macht. Es handelte sich um folgende Kriterien:

- Für die Analyse wurden nur solche Lehrwerke gesucht, die auf der Liste der DaF-Lehrwerke für Mittelschulen stehen, die vom tschechischen Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport anerkannt werden, d. h. sie haben einen Genehmigungsvermerk (URL 1).
- Es wurden Beispiele für Lehrwerke gesucht, die einsprachig (also nur Deutsch wird verwendet) und mehrsprachig (neben Deutsch kommt auch Tschechisch vor) verfasst sind.
- Die Lehrwerke sollten in verschiedenen Jahren herausgegeben worden sein, so dass sie ältere und jüngere Generationen der Lehrwerke repräsentieren.
- Die Lehrwerke sollten – wenn möglich – von verschiedenen Verlagen herausgegeben worden sein.

Um die Vergleichbarkeit zu sichern, mussten alle Lehrwerke für dieselbe Gruppe von Schülern/innen bestimmt sein, was ihr Alter und ihre Niveaustufe in Deutsch betrifft. Zur Untersuchung wurden Lehrwerke für Mittelschulen ausgewählt, die für Anfänger geeignet sind.

Diesen Kriterien entsprachen vier Lehrwerke, die das Untersuchungskorpus bildeten (siehe Tabelle 1). Wie aus der Tabelle hervorgeht, handelt es sich um Beispiele dreier verschiedener Verlage, wobei zwei von diesen Lehrwerken nur auf Deutsch verfasst sind und zwei auch Tschechisch enthalten. Zwei davon wurden zu Lehrwerken der älteren Generation (Erscheinungsjahr 2001 und 2000) und zwei zu Lehrwerken der jüngeren Generation (Erscheinungsjahr 2006 und 2013, also nicht älter als 10 Jahre) gerechnet².

Tabelle 1: Analytierte Lehrwerke

| Name des Lehrwerks | Verlag | Erscheinungsjahr | Sprache |
|--|----------|------------------|---------|
| Delphin (ab jetzt: Del) | Hueber | 2001 | D |
| Schritte international 1 (ab jetzt: SI1) | Hueber | 2006 | D |
| Sprechen Sie Deutsch? 1 (ab jetzt: SSD1) | Polyglot | 2000 | T |
| Studio 21 A1 (ab jetzt: St21A1) | Fraus | 2013 | T |

Wegen des Umfangs der behandelten bzw. der zu behandelnden Problematik wurde die Untersuchung nur auf Teilaspekte beschränkt und die Menge der erforschten Erscheinungen reduziert.

² Ich habe mich für diese Gliederung entschieden, obwohl es schwierig ist, eine klare Grenze zu ziehen, weil es mir darum ging, Tendenzen in der Entwicklung der DaF-Lehrwerke aufzuzeigen. Weiters möchte ich darauf hinweisen, dass ich das Wort „Generation“ nicht im Sinne des Konzeptes von Götze (1996, zit. in Gnutzmann 1999, S. 69) verwende.

1. Im ersten Schritt wurden „klassische“ bzw. „echte“ Abweichungen von der Norm untersucht, z.B. Elemente der Umgangssprache, die nicht oder noch nicht zur Norm gehören. Dabei wurden ausgewählte Aspekte mehrerer Ebenen des Sprachsystems einer Untersuchung unterzogen: Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikologie³.
2. Danach wurde beobachtet, wie den Schülern/innen „unechte“ Abweichungen präsentiert werden, d. h. natürliche Unregelmäßigkeiten. Als Beispielbereich hat das deutsche Konjugationssystem gedient.
3. Zuletzt wurde am Beispiel der Präpositionen erforscht, welche von den Autoren/innen der Lehrwerke zu den zentralen gerechnet werden, die den Anfängern vorgestellt, und welche ihnen hingegen „verschwiegen“ werden sollten.

Unter diesem Gesichtspunkt wurden präsentierende Hauptteile (Lektionen) und Grammatikübersichten der Lehrwerke durchgegangen; andere Teile wie Arbeitshefte, Landkarten oder Wörterbücher wurden außer Acht gelassen. Es wurde dabei noch unterschieden, ob die Abweichungen in den Lehrwerken nur bloß vorkommen, ohne erklärt zu werden (implizite Darstellung), oder ob darauf von den Autoren/innen besonders hingewiesen wurde, dass es sich nur um eine Tendenz, nicht aber um eine Norm handelt, oder was diese Abweichungen eigentlich bedeuten (explizite Darstellung). Bei der Untersuchung wurde nicht angestrebt, alle Beispiele statistisch auszuwerten, sondern nur die wichtigsten Beispiele der verschiedenen Präsentationsweisen zu exzerpieren, qualitativ auszuwerten und ihre Relevanz zu interpretieren.

4. Ergebnisse der Analyse

Die Präsentation der Ergebnisse bildet das Vorgehen bei der Untersuchung nach. Um eine bessere Übersicht zu schaffen, werden ausgewählte und prägnante Beispiele in Form einer Tabelle (siehe Tabelle 2-6) dargestellt. So können Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlicher zum Ausdruck gebracht werden.

4.1. „Echte“ Abweichungen

„Echte“ Abweichungen wurden in allen Lehrwerken und auf allen zur Analyse gewählten Ebenen beobachtet. Während die Lehrwerke in einigen Beispielen übereinstimmen, weisen sie in einigen Kategorien Unterschiede auf.

4.1.1. Ebene der Phonologie

In allen Lehrwerken befinden sich Abweichungen, die für die gesprochene Sprache typisch sind. Vor allem handelt es sich um Apokopen und Enklisen in den direkten

³ Es wurde nicht unterschieden, in welchen Passagen (Übungen, Texten usw.) sich die Abweichungen befinden.

Reden, manchmal in Liedtexten aus rhythmischen Gründen. Sie werden meistens durch einen Apostroph angedeutet.

Sehr häufig bleiben aber diese Ausdrücke ohne Hinweis darauf, dass sie Abweichungen sind. Als eine gewisse Erklärung kann gezählt werden, wenn in allen Lehrwerken – in Del, SI1 und SSD1 im Hauptteil und bei St21A1 in der Grammatikübersicht – die volle und die verkürzte Form nebeneinander präsentiert werden oder durch Gleichheitszeichen verbunden sind. In Del ist diese Information in einem Kästchen, das wie ein Ausschnitt aus einem Notizblock aussieht, neben der Übung platziert, wo solche Ausdrücke verwendet werden. Bei SI1 wird sie als Hinweis bei dem entsprechenden Gespräch präsentiert, wobei Mustersätze mit einem orangen Dreieck unterlegt sind. In SSD1 stehen diese Informationen manchmal unter den jeweiligen Texten in Klammern oder in der Liste der neuen Wörter und Ausdrücke. Bei St21A1 erfolgt die Andeutung der Äquivalenz der vollen und der verkürzten Form durch eine gleichartige, und zwar rote, Hervorhebung bei dem Buchstaben „s“ mit Apostroph und bei dem Wort „es“.

Es kann gefolgert werden, dass es sich in allen Fällen um eine prägnante und simple Darstellung handelt, die der/die Schüler/in sich besser einprägen könnte. Auf der anderen Seite erfährt er/sie dabei nicht, dass es eine Abweichung vom Hochdeutschen ist. Die Dimension Korrektheit ist also dadurch ein bisschen beeinträchtigt. Zur Verwirrung kann auch die Tatsache beitragen, wenn Fälle ohne Apostroph und mit Apostroph nebeneinander im Lehrwerk vorkommen (St21A1). Die ersteren können also als normale Erscheinung in der Sprache wirken, und der Einsatz des Apostrophs bleibt unklar.

Als eine genauere Erklärung kann man die Übersetzung des umgangssprachlichen Ausdrucks „Los geht's!“ in SSD1 betrachten: Der/die Schüler/in kann daran erkennen, dass er umgangssprachlich ist, denn das tschechische Äquivalent ist auch umgangssprachlich: „Jedem!“ Nur die Folgerichtigkeit und damit die Dimension Struktur ist teilweise gestört: Diese Erklärung findet man erst in der 9. Lektion, während ähnliche umgangssprachliche Ausdrücke mit Apostroph schon von der 1. Lektion an vorkommen.

Tabelle 2: Abweichungen auf der Ebene der Phonologie im Vergleich

| | Del | SI1 | SSD1 | St21A1 |
|----------|--|---|---|--|
| implizit | [...] „hab’ ich heute die Mädchen geweckt, [...].“ (S. 60) | Wie geht’s? (S. 19) | Mach’s gut! (S. 78) | Wie geht’s? (S. 50) [...] sie darf niemals vergeh’n, [...] (S. 209) Wie gehts? (S. 69) |
| explizit | Ich ruf’ dich an. = Ich rufe dich an. (S. 74) | Wie geht’s? Wie geht es dir ? (S. 20) | Wie geht es dir? - Jak se ti daří? Wie geht’s (dir)? - Jak se (ti) daří? (S. 11) (Los geht’s! - Jedem!) (S. 117) | Wie geht’s? Danke, es geht. (S. 253, 259) |

4.1.2. Ebene der Morphologie

Im Rahmen der Morphologie wurde die Abweichung bei der schwachen und unregelmäßigen Deklination überprüft. Alle Lehrwerke verfügen über Ausdrücke, die schwach bzw. unregelmäßig dekliniert werden (Beispiele siehe Tabelle 2 in der Zeile „implizit“). Das überrascht bestimmt nicht, denn diese Wörter gehören zum Grundwortschatz, den jeder Anfänger braucht, damit er andere Leute ansprechen (z.B. „Herr“), sich vorstellen (z.B. „Name“) oder sich selbst bezeichnen (z.B. „Student“) kann.

Der schwachen und unregelmäßigen Deklination widmen sich jedoch systematisch nur Del und SSD1, wobei nur Del die Schüler/innen belehrt, dass man heute oft die Endung „en“ auslöst. Diese Abweichung ist durch Sternchen markiert. Das ist einerseits anschaulich (Dimension Perzipierbarkeit) und kann für Schüler/innen interessant sein, wenn sie auch geläufige Ausdrucksweisen der Muttersprachler/innen kennen lernen und sich ihnen so mehr annähern (Dimension Motivation). Andererseits befindet sich diese Information erst hinten im Buch in der Grammatikübersicht, so dass die Frage ist, ob alle Schüler/innen diese Übersichten wirklich ansehen. Es wäre mehr im Einklang mit den Merkmalen der Dimension Struktur, wenn diese Anmerkung vorne im Hauptteil wäre, damit man nicht blättern muss.

Aus der Perspektive der Dimension Korrektheit wäre es auch am genauesten, wenn die schwache und die unregelmäßige Deklination getrennt behandelt würden. Meistens wird darauf nicht aufmerksam gemacht, und die Wörter stehen nebeneinander. In SSD1 werden sie zusammen im Rahmen der Ausnahmen präsentiert, die mit einem roten Ausrufezeichen markiert sind. Die Autoren/innen bevorzugten

evident die Dimensionen Simplizität, Prägnanz und Motivation. Es kann verstanden werden, warum sie sich dafür entschieden haben, weil es sonst drohen könnte, dass ein zu systematisches und konsequentes Vorgehen die Schüler/innen demotivieren könnte.

Tabelle 3: Abweichungen auf der Ebene der Morphologie im Vergleich

| | Del | SI1 | SSD1 | St21A1 |
|----------|---|--|---|---|
| implizit | Tourist (S. 13) Geldautomat (S. 12) Komponist (S. 170) | Name (S. 11) Vorname (S. 14) Buchstabe (S. 13) | Name (S. 11) Student (S. 11) Herr (S. 11) | Florist (S. 139) Name, Pilot (S. 34) Kunde (S. 133) |
| explizit | den alten Menschen (S. 141) * Gesprochene Sprache: den Bauer, den Polizist usw. (S. 211) | | der Student / Junge des Studenten / Jungen [...]⁴ ! Herr, Nachbar, Name (S. 60)⁵ | |

4.1.3. Ebene der Syntax

Auf der Ebene der Syntax werden in der deutschen Sprache viele Abweichungen produziert. Es kann aber natürlich nicht erwartet werden, dass Anfänger alle kennen lernen oder sogar lernen müssen, denn sie brauchen es in dieser Phase des Deutschlernens nicht. Trotzdem tauchen in einigen Lehrwerken ab und zu abweichende Erscheinungen auf, z.B. Ausklammerungen, Ellipsen oder ein Stirnsatz anstelle von Kernsätzen. Meistens geht es um direkte Reden, wo Regeln der Schriftsprache logischerweise nicht völlig eingehalten werden.

Bei der Analyse wurde der Ersatz des Kernsatzes durch einen Stirnsatz untersucht. Es kann überraschen, dass die Lehrwerke meistens keine Erklärung bieten, dass der Stirnsatz zwar normalerweise in der gesprochenen Sprache verwendet wird, aber aus der Perspektive der Schriftsprache eine Abweichung ist, die im Schriftverkehr vermieden werden sollte. Das kann also weder die Motivation der Schüler/innen unterstützen, mit der die Verwendung dieser Abweichung als Beispiel

4 Unter der tabellarischen Präsentation der schwachen Deklination wird noch die Deklination (auf Tschechisch) erklärt, wobei es erwähnt wird, dass „Herr“ und „Nachbar“ Ausnahmen bilden. In Form eines kleiner geschriebenen Satzes wird als Anmerkung beigelegt, wie man das Wort „Name“ richtig dekliniert.

5 Es werden jeweils Gen. Sg. und Nom. Pl. angegeben und deren Endungen durch Fettschrift hervorgehoben.

der geläufigen Ausdrucksweise unter den „normalen“ Leuten gerechtfertigt werden könnte, noch die Korrektheit. Eine nachteilige Wirkung könnte dadurch entstehen, wenn man bedenkt, dass Schüler/innen Anfänger sind und sich diesen Ausdruck als grammatisch fehlerlos merken könnten. In SSD1 ist wenigstens angedeutet, dass dieser abweichende Satz die gleiche Bedeutung hat wie die volle, korrekte Version. Das kann den Schülern/innen helfen, aber hier bleibt immer noch das Problem einer fehlenden Erklärung im Rahmen des grammatischen Systems.

Tabelle 4: Abweichungen auf der Ebene der Syntax im Vergleich

| | Del | SI1 | SSD1 | St21A1 |
|----------|--|--|---|---|
| implizit | „Stimmt so“, [...] (S. 80) Tut mir Leid, [...] (S. 165) | Tut mir leid, [...] (S. 13) Ja, stimmt. (S. 15) | Ja, stimmt. (S. 70) | Freut mich, [...] (S. 69) Tut mir leid. (S. 91, 119, 253) |
| explizit | | | Es freut mich. / Freut mich. Těší mě. (S. 11) | |

4.1.4. Ebene der Lexikologie

In allen Lehrwerken können viele umgangssprachliche Ausdrücke gefunden werden. Häufig sind hier vor allem Anglizismen; das kann heute im Deutschen zwar fast als „normal“ betrachtet werden, diese Wörter stellen aber immer etwas in der deutschen Sprache Fremdes dar⁶.

Diese fremden bzw. umgangssprachlichen Wörter können die Motivation der Schüler/innen erhöhen, weil sie sich so auf ein reales Leben vorbereitet fühlen können. Mehr könnten sie jedoch davon profitieren, wenn die Wörter mit entsprechenden Erklärungen versehen wären. Diese fehlen aber fast völlig, was in gewissem Maße als Verstoß gegen die Korrektheit zu betrachten ist. Nur in SSD1 ist bei einigen Erscheinungen ein erklärender Satz zu finden, oder es wird explizit im Wortschatz zum präsentierten Text eine Übersetzung angegeben, die verrät, dass es eine Abweichung von der Schriftsprache ist, weil sie durch erklärende Klammern erweitert wird: (hov.) [ugs.].

⁶ In diesem Zusammenhang fällt die unterschiedliche Schreibweise des Wortes „o.k.“ auf.

Tabelle 5: Abweichungen auf der Ebene der Lexikologie im Vergleich

| | Del | SI1 | SSD1 | St21A1 |
|----------|---|--|--|---|
| implizit | Ihr spinnt wohl! (S. 19) Dann gehen wir essen. Okay? (S. 46) | Ist alles okay? Hey, Marcus, [...] (S. 26) Ein knallrotes Sofa [...] (S. 44) | Die vier Jungs aus München [...] (S. 87) | [...], danach nehmen Sie bitte die Tabletten, o.k.? (S. 235) Okay. (S. 102) Täglich ins Training ist ok, [...] (S. 218) Berlin ist cool! (S. 152) |
| explizit | | | Podstatná jména <i>der Vati</i> (-s, -s) – <i>taťínek</i> a <i>die Mutti</i> (-, -s) – <i>maminka</i> jsou hovorovou obdobou výrazů <i>der Vater</i> a <i>die Mutter</i> . ⁷ (S. 59) doof [do:f] (hov.) hloupý [...] (S. 95) | |

4.2. „Unechte“ Abweichungen im Konjugationssystem

Bei der Konjugation wird übereinstimmend in allen Lehrwerken den Schülern/innen erklärt, dass es für jede Person eine typische Endung gibt, die dem Stammorphem angefügt wird. Dann aber muss man auch zeigen, dass bei Hilfsverben oder bei Verben mit den Buchstaben „d, t, m, n“ am Ende der Stammsilbe die Konjugation im Präsens anders ist. Die Schüler/innen müssen also in ihre bisher aufgebaute Vorstellung über eine geltende Norm eingreifen und diese umgestalten.

Einer Analyse wurden die Verben „haben“ und „arbeiten“ unterzogen. Daraus ging hervor, dass sich die Autoren/innen ziemlich häufig darin unterscheiden, was sie für wichtig und notwendig halten, bei dieser Konjugation hervorzuheben. Nicht einmal zwei der analysierten Lehrwerke stimmen in der Präsentationsweise bei „haben“ überein, bei „arbeiten“ lediglich Del und St21A1.

Bei „haben“ werden in Del alle Formen des Verbs bei der Konjugation durch Fettdruck markiert, wobei die Endungen bei der 2. und 3. Person Sg. noch

⁷ [Die Substantive der *Vati* (-s, -s) – *Vater* und die *Mutti* (-, -s) – *Mutter* sind umgangssprachliche Analogien der Ausdrücke *der Vater* und *die Mutter*] (Übersetzung E. P.).

unterstrichen werden. In SI1 sind bei allen Personen nur die Endungen durch blauen Fettdruck und bei der 2. und 3. Person Sg. die ganzen Wörter markiert. SSD1 hebt durch Fettdruck nur die Formen in der 2. und 3. Person Sg. hervor. In St21A1 wird die Konjugation ohne jegliche Hervorhebung belassen.

Bei „arbeiten“ werden entweder alle Endungen durch Fettdruck markiert (Del und St21A1), oder nur der Buchstabe „e“ in der Endung bei allen Personen außer der 1. Person Sg. (SI1), oder nur der Buchstabe „e“ bei der 2. und 3. Person Sg. und bei der 2. Person Pl. (SSD1).⁸

Bei der Beurteilung der optimalen Gestaltung spielen eigene Präferenzen und der Lernstil bei jedem/jeder Autor/in bzw. jedem/jeder Schüler/in eine wichtige Rolle, eine einzige Lösung existiert nicht. Nach der Theorie könnte jedoch empfohlen werden, in diesem Fall nicht mehr alle Endungen zu markieren. Die Schüler/innen sollten diese bei den regelmäßigen Fällen schon beherrschen, so dass es prägnanter ist, nur die nicht erwarteten Unregelmäßigkeiten zu markieren. So kann Redundanz vermieden werden, indem die Hervorhebung nur auf Unterschiede hinweist. Als am günstigsten lässt sich also die Präsentationsweise bei SSD1 beschreiben, weil hier nur die unregelmäßigen Formen bei „haben“ und der zusätzliche Buchstabe „e“ bei der Endung in „arbeiten“ hervorgehoben werden.

Tabelle 6: Abweichungen im Konjugationssystem im Vergleich

| | Del (S. 23 und 217) | SI1 (S. 25 und 55) | SSD1 (S. 25 und 13) | St21A1 (S. 257) |
|--------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| <i>ich</i> | habe arbeite | habe arbeite | habe arbeite | habe arbeite |
| <i>du</i> | hast arbeitest | hast arbeitest | hast arbeitest | hast arbeitest |
| <i>e/s/e</i> | hat arbeitet | hat arbeitet | hat arbeitet | hat arbeitet |
| <i>wir</i> | haben arbeiten | haben arbeiten | haben arbeiten | haben arbeiten |
| <i>ihr</i> | habt arbeitet | habt arbeitet | habt arbeitet | habt arbeitet |
| <i>s/S</i> | haben arbeiten | haben arbeiten | haben arbeiten | haben arbeiten |

4.3. Zentrum und Peripherie bei Präpositionen

Die größten Unterschiede in den Konzepten zeigten sich bei den Präpositionen. Hier wurden Übersichten der Grammatik aus jedem Buch (entweder nach jedem

⁸ Bei SI1 sind die fett markierten Wörter und Buchstaben blau, bei St21A1 dunkelrot. In Del ist in der Grammatikübersicht das Verb „haben“ unter den unregelmäßigen Verben aufgelistet (S. 221), wobei keine Hervorhebung zur Geltung kommt (genauso wie in St21A1 auf der S. 257). In SI1 gibt es bei „haben“ noch eine Übersicht der Konjugationen auf S. 23, bei der die Hervorhebung gleich ist wie bei SSD1, nur ist die Hervorhebung blau. Eine Übersicht steht noch auf S. 158, wo bei „haben“ die Wörter „hast“ und „hat“ und alle Endungen der Pluralformen blau markiert sind. Das Verb „arbeiten“ ist hier mit einem Ausrufezeichen versehen, wobei die Endungen bei allen Personen blau hervorgehoben sind. In SSD1 ist in der Grammatikübersicht am Ende des Buches (I/5) das Verb „haben“ unter den unregelmäßigen Verben aufgelistet und ohne Hervorhebung.

Kapitel oder am Ende des Lehrwerks) daraufhin verglichen, was für Schüler/innen als Zentrum und was als Peripherie präsentiert wird.

In Del (S. 216) werden die Präpositionen am Ende des Buches in einer Tabelle zusammengefasst, wobei die Gliederung systematisch nach dem grammatischen Kriterium (nach dem Kasus) gestaltet ist. In jeder Spalte gibt es eine Gruppe, d. h. Präpositionen mit Dativ oder Akkusativ, nur mit Akkusativ, nur mit Dativ und mit Genitiv. Die Präpositionen mit Dativ sind auch noch in zwei Spalten gegliedert – links sind die Präpositionen „aus, bei, mit, nach, seit, von, zu“ angegeben und rechts „ab, außer, bis zu, gegenüber“. Obwohl es hier nicht explizit ausgedrückt wird, kann man annehmen, dass das Kriterium für eine solche Gliederung gerade die Wichtigkeit und Geläufigkeit ist, denn mit den Vertretern der zweiten Gruppe kommen die Schüler/innen nicht so oft in Kontakt. Man kann sagen, links sind die zentralen Präpositionen mit Dativ, rechts die peripheren. Die Präpositionen mit Genitiv sind genauso in zwei Spalten gegliedert, wobei das Kriterium anders ist als bei den Präpositionen mit Dativ. Die Präpositionen links sind nämlich mit Sternchen markiert, was bedeuten soll (und auch unter der Tabelle als Hinweis steht), dass diese in der gesprochenen Sprache mit Dativ benutzt werden (also eine Abweichung von der Norm). Danach gibt es noch eine andere Tabelle mit Kurzformen, d. h. mit den Möglichkeiten der Verschmelzung von Präposition und Artikel. Der Tabelle folgt eine Übersicht der Beispielsätze bei ausgewählten Präpositionen mit Dativ und Akkusativ je nach dem Stand oder der Bewegung.

In SI1 (S. 160) gliedert man die Präpositionen nach einem funktionalen Kriterium (temporale vs. lokale Präpositionen). Die Liste ist nicht vollständig und entspricht nicht der grammatischen Ordnung, so dass Präpositionen mit Dativ oder Akkusativ, nur mit Dativ und nur mit Akkusativ in der Tabelle untereinander stehen. Die Präpositionen werden zusammen mit Substantiven in typischen Ausdrücken angegeben, und in diesen sind sie blau markiert.

In SSD1 (1. Anlage – I/4) werden sowohl das grammatische Kriterium als auch das funktionale Kriterium bei der Gliederung angewandt. Die ganze Übersicht (das gilt für den ganzen Lehrwerksteil mit grammatischen Übersichten) ist blau gedruckt, die Präpositionen nach den einzelnen regierten Kasus sind in jeweils einen kleinen Rahmen eingesetzt, mit einer entsprechenden Überschrift und einer Übersetzung ins Tschechische versehen und untereinander gestellt. Präsentiert werden jedoch nur Präpositionen mit Dativ, mit Akkusativ und mit Dativ oder Akkusativ; die Genitiv-Präpositionen fehlen. Unter diesen Rahmen gibt es eine Liste der auch ins Tschechische übersetzten deutschen Ausdrücke, bei denen die Präpositionen mit Zeit- oder Ortsangaben verbunden sind.

St21A1 (S. 256, 257, 261) präsentiert die Präpositionen danach, welche Funktion sie erfüllen (vor allem temporale und lokale Präpositionen). Sie werden in der

Überschrift konkret genannt und mit dem Kasus angegeben, wobei die Wechselpräpositionen zusammen mit den Präpositionen mit nur einem möglichen Kasus präsentiert werden. Dann folgen Beispielsätze, wo Präpositionen, Artikel und eventuelle Endungen bei den Substantiven rot markiert sind. Unter den Sätzen wird manchmal in Klammern noch die Verschmelzung von Präpositionen und Artikeln mithilfe eines Gleichheitszeichens erklärt (nur die Verschmelzung „am“ ist gleich in der Überschrift unter den „klassischen“ Präpositionen angegeben, und die Erklärung erfolgt erst eine halbe Seite weiter).

Die wichtigsten Unterschiede zwischen den Lehrwerken werden in Tabelle 7 skizziert.

Tabelle 7: Zentrum und Peripherie bei Präpositionen im Vergleich

| | Del | SI1 | SSD1 | St21A1 |
|---------------------------------|---|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| <i>Kriterium der Gliederung</i> | Grammatik und Wichtigkeit | Funktion | Grammatik und Funktion | Funktion |
| <i>Präsentationsweise</i> | Tab. Übersicht | Tab. Übersicht mit Beispielsätzen | Tab. Übersicht | Übersicht mit Beispielsätzen |
| <i>Umfang der Darstellung</i> | Die meisten Präp. samt Präp. mit Gen. | Ausgewählte Präp. | Die meisten Präp. ohne Präp. mit Gen. | Ausgewählte Präp. |
| <i>Abweichung von der Norm</i> | Auch Information über gesprochene Sprache | --- | --- | --- |

Wenn man die Verständlichkeit der Präsentation vergleichen und auswerten möchte, kann gesagt werden, dass an jeder Präsentationsweise etwas Positives und etwas nicht so Positives festgestellt werden kann. Die Gliederung nach dem grammatischen Prinzip entspricht den Anforderungen im Rahmen der Dimension Struktur: Die Schüler/innen können besser eine Übersicht gewinnen und neue Konzepte den älteren, schon bestehenden Konzepten im Gehirn zuordnen. Auf der anderen Seite kann die Motivation der Schüler/innen bei zu ausführlichen, streng bzw. trocken wirkenden Tabellen sinken. Bei Del jedoch, wo auch eine Anmerkung die gesprochene Sprache betrifft, kann die Motivation erneuert werden. Die funktionale Präsentationsweise ist günstig in dem Sinne, dass die Präpositionen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit anderen Wörtern angegeben werden, so dass die Schüler/innen sie sich besser merken und leichter in der

konkreten Situation ins Gedächtnis rufen können. Als Gegenargument könnte man anführen, dass eine Präsentationsweise, wo Präpositionen mit verschiedenen Kasus nebeneinander stehen, die Schüler/innen irreführen kann. Auch wenn Präpositionen mit verschmolzenem Artikel und selbstständige Präpositionen nebeneinander gezeigt werden (z.B. um und am), wird die Dimension Korrektheit nicht vollkommen eingehalten. Eine kombinierte Darstellungsweise, die SSD1 anbietet, kann hier vielleicht empfohlen werden, denn sie kann die Vorteile sowohl der funktionalen als auch der grammatischen Gliederung verbinden. Aus der Perspektive der Dimension Perzipierbarkeit kann aber stören, dass alles schon in blauer Schrift gedruckt ist. Wenn der/die Schüler/in für sich selbst noch etwas hervorheben möchte, hat er/sie keine Möglichkeit mehr dazu.

5. Auswertung der Untersuchung

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Autoren/innen der Lehrwerke die Schriftsprache den Schülern/innen nicht streng vermitteln, sondern sich bemühen, eine lebendige Sprache mit ihren Abweichungen zu demonstrieren. In allen Lehrwerken findet man Abweichungen auf den Ebenen der Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexikologie. Wie diese Abweichungen präsentiert werden, darin können Unterschiede beobachtet werden. Diese Unterschiede hängen jedoch wohl viel mehr von den konkreten Autoren/innen der Lehrwerke und deren Überzeugung von der Notwendigkeit dieses oder jenes Themas ab.

Es ist also schwierig, eindeutig festzustellen, worin die Unterschiede zwischen den neueren und älteren Lehrwerken und den DaF-Lehrwerken der deutschen und der tschechischen Autoren/innen bestehen. Teilweise kann eine Tendenz zu einem systematischeren Weg bei den älteren Lehrwerken festgestellt werden, die mehr induktiv vorgehen, während neuere Lehrwerke ein stufenweises und deduktives Verfahren präferieren. Auch bei der Frage, was im Lehrwerk zentral und was peripher ist, zeigte sich bei den älteren Lehrwerken eine Tendenz, grammatische Erscheinungen (z.B. Präpositionen) als zentral einzustufen und so den Lehrstoff ausführlicher zu konzipieren.

Gemeinsamkeiten weisen alle Lehrwerke darin auf, wie sie mit den Abweichungen umgehen. In den meisten Fällen gibt es implizite Abweichungen, d. h. die Schüler/innen werden nicht darüber informiert, dass es sich dabei um Abweichungen handelt. Die Schüler/innen arbeiten intuitiv damit und könnten nur erraten, dass die entsprechenden Formen oder Ausdrücke nicht völlig richtig sind, aber dass sie dennoch benutzt werden. Hinweise darauf überwiegen wieder in den älteren Lehrwerken: Das Spezifikum wird entweder im Text erklärt, oder es wird durch eine entsprechende Übersetzung oder durch ein Äquivalent mit einer schriftsprachlichen Variante zum Ausdruck gebracht. In allen Lehrwerken werden Abweichungen auf der Ebene der Phonologie mithilfe eines Apostrophs und durch die Äquivalenz mit

einer schriftsprachlichen Variante explizit angedeutet. Alle Lehrwerke benutzen typographische Mittel bei der Hervorhebung von Unregelmäßigkeiten, diese werden aber auf verschiedene Weise eingesetzt.

6. Fazit

Nach der bisherigen Analyse kann konstatiert werden, dass die Autoren/innen der Meinung sind, dass es relevant ist, Abweichungen in das Lehrwerk einzuarbeiten. Sie möchten wohl eine Erhöhung der Motivation bei dem/der Schüler/in erreichen, indem sie ihm/ihr bewusst machen, dass er/sie auch Umgangssprache lernt und bei einem Besuch in Deutschland ähnlich wie Deutsche sprechen wird. Die Abweichung selbst enthält einen besonderen Reiz, wenn man an das tschechische Sprichwort denkt: „Verbotene Äpfel schmecken am besten“. Diese nicht explizit erklärten Abweichungen bergen jedoch das Risiko kontraproduktiv zu sein, wenn Schüler/innen das Gefühl bekommen, dass sie eine ganz normale, korrekte Erscheinung in der Sprache sind. Angesichts der bestehenden Situation ist also die Rolle des/der Lehrers/in unentbehrlich, indem er/sie das Lehrwerk auf geeignete Weise ergänzen sollte.

In den Lehrwerken lassen sich verschiedene Zugänge zur Präsentationsweise feststellen: Einige streben an, alles systematisch aufzufassen, einige favorisieren eine funktionale Gliederung. Es lässt sich zusammenfassen, dass ein Kompromiss zwischen einer systematischen und einer pragmatisch-funktionalen Auffassung gesucht werden sollte. Die Schüler/innen sollten nicht überfordert werden, aber der Lehrstoff sollte zugleich nicht zersplittert wirken. Um aber ein Urteil über mögliche Effekte eindeutig behaupten zu können, wäre es sicher hilfreich, auch die Perspektive des/der Schülers/in einzubeziehen und z.B. mithilfe eines Fragebogens festzustellen, was sie selbst brauchen, wie weit sie fähig sind, mit den Informationen selbstständig zu arbeiten und welche Präsentationsweise ihnen am meisten entgegenkommt. Weitere Untersuchungen könnten sich neben den anderen sprachlichen Abweichungen auch an den Abweichungen im Bereich der Realien orientieren, d. h. wie die Lehrwerke den Schülern/innen „Abweichungen“ bzw. Spezifika der deutschsprachigen Länder auf der Ebene der Kultur beschreiben.

Zum Schluss sollte nachdrücklich hervorgehoben werden, dass diese Untersuchung nicht alle Aspekte der untersuchten Lehrwerke erfassen konnte, so dass man nicht schlussfolgern kann, welches Lehrwerk besser und welches schlechter ist. Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung haben einen vorläufigen, partiellen Charakter und können nicht als endgültig erachtet werden. Sie regen vielmehr weitere Fragen an, die beweisen könnten, dass es sich um eine vielseitige Problematik handelt, für die weitere und tiefere Analysen notwendig sind, um objektive Ergebnisse zu bekommen.

Abstract

Learning a foreign language should not just mean learning the standard codified form of the language, but also acquiring knowledge of the living language from all possible perspectives – including various deviations from the norm, non-standard forms, and tendencies in the language’s development. Textbooks play an important role in this process, though not the only role. They represent a norm of sorts for teachers, indicating which elements of the language they should present to their students. This research into German as a foreign language focused on the extent to which textbooks incorporate these elements of the language and how these elements are presented in terms of comprehensibility. Four textbooks were analyzed; all are designed for beginners at secondary school level. The textbooks were selected in order to represent various publishers and various years of publication, and to include both monolingual textbooks (written only in German) and bilingual textbooks (including passages in Czech). A relatively broad concept of “norm” was applied in the analysis. Besides exploring the presentation of deviations from the norm, the analysis of selected examples showed how the textbooks explain irregularities in the language, which in a sense also represent a form of deviation from the “norm” that is communicated to beginners at the outset. The analysis also observed which elements of a selected topic were included in the textbook and which were omitted – i.e. what is considered central and what is considered peripheral for the given topic and the given level of students’ proficiency. The textbooks were then compared with each other in terms of the above-listed parameters. The analysis demonstrated that all the textbooks contain deviations from the linguistic norm on the levels of phonology, morphology, syntax and lexicology. The majority of these deviations are presented in an implicit manner, without specific explanations. The analysis revealed a high degree of variability in the presentation of linguistic irregularities and exceptions to rules, as well as differences in how topics are divided into central and peripheral aspects. However, no clear and consistent differences were found among different types of textbooks; it is only possible to state that the older textbooks tend to favour a more systematic approach, while the newer ones prefer a functional approach. The analysis presents a basic insight into the issues investigated; deeper and more detailed research will be necessary in order to produce more objective conclusions.

Keywords

Textbooks, norm, deviation, comprehensibility

Quellenverzeichnis

Aufderstraße, Hartmut / Müller, Jutta und Thomas Storz (2001). *Delphin*. Ismaning: Hueber.

- Dusilová, Doris et al. (2000). *Sprechen Sie Deutsch?* 1. Praha: Polyglot.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina (2013). *Studio 21 A1*. Plzeň: Fraus.
- Niebisch, Daniela et al. (2006). *Schritte international 1*. Ismaning: Hueber.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (Hg.). *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: de Gruyter. S. 28–40. Online verfügbar bei books.google.cz [zuletzt geprüft am 30.09.2016].
- Braun, Peter (1998). *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: Sprachvarietäten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dovalil, Vít (2006). *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Göpferich, Susanne (2001). Von Hamburg nach Karlsruhe: Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten. In: *Fachsprache / International Journal of LSP 3-4*, S. 117–138.
- Gnutzmann, Claus (1999). Lehr- und Lernmaterialien als Lehr- und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard etc. (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 67–76. Online verfügbar bei books.google.cz [zuletzt geprüft am 25.08.2016].
- Hanks, Patrick (2010). Wie man aus Wörtern Bedeutungen macht: Semantische Typen treffen Valenzen. In: Engelberg, Stefan / Holler, Anke und Kriste Proost (Hg.). *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 483–504. Online verfügbar bei books.google.cz [zuletzt geprüft am 25.08.2016].
- Hoppe, Henriette (2007). Prinzipien der Elementarisierung in Sprachbüchern für die Grundschule. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hg.). *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 255–266.
- Kalhous, Zdeněk etc. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Nálepová, Jana (2011). *Hodnocení a výběr učebnic cizích jazyků*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Oomen, Ursula (1980). Poetische Abweichungen und poetische Zeichenprozesse. In: Cherubim, Dieter (Hg.). *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer. S. 266–278. Online verfügbar bei books.google.cz [zuletzt geprüft am 25.08.2016].

Pisarkowa, Krystyna (1977). Abweichung und Kreativität in der Umgangssprache. In: Viethen, Hans Werner / Wolf-Dietrich Bald und Konrad Sprengel (Hg.). *Grammatik und interdisziplinäre Bereiche der Linguistik. Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums: Aachen 1976*, Bd. 1. Tübingen: Niemeyer. S. 207–214. Online verfügbar bei books.google.cz [zuletzt geprüft am 25.08.2016].

Sikorová, Zuzana (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Sikorová, Zuzana (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Stedje, Astrid (1996). *Deutsche Sprache gestern und heute: Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde*. München: Fink.

Vaňková, Lenka (2004). *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. (im Intranet verfügbar)

Wahla, Arnošt (1983). *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Internetquellen

URL 1: Online verfügbar
unter <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>, [zuletzt geprüft am 25.08.2016].

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes SGS21/FF/2016-2017 „Prezentace odborných informací v odborném i neoborném kontextu“ (Presentation of expert information in expert and non-expert contexts).

Weg damit? Plädoyer für einen Lektürekanon

Elke Mehnert

Annotation

Die Verfasserin plädiert für einen Kanon „erinnerungswürdiger Texte“ im Deutschunterricht sowie im universitären germanistischen Curriculum, der zur Identitätsbildung in einer Kulturnation unentbehrlich ist, aber in Anbetracht permanenter Gleichsetzung von Bildung und Ausbildung geringgeschätzt wird. Zusätzlich verhindert der deutsche Bildungsföderalismus, sich bereits in der Schule einen Kanon von fiktionalen Texten anzueignen, der als Fundus für identitätsstiftende Diskurse dient, die zum kulturellen Zusammenhalt einer Nation beitragen. Der aktuell zu beobachtenden Xenophobie hat fiktionale Literatur etwas entgegensetzen, indem sie Bilder vom eigenen und dem fremden Land in der Literatur vermittelt (Imagologie).

Schlüsselwörter

Kanon, Bildungsföderalismus, Kulturnation, nationale Identität, Xenophobie

In ihrem Essay „Lesen und schreiben“ forderte Christa Wolf zu einem Gedankenexperiment auf:

Eine Kraft, nicht näher zu bezeichnen, lösche durch Zauberschlag jede Spur aus, die sich durch Lesen von Prosabüchern in meinen Kopf eingegraben hat.“ Was wären die Folgen? „Meine Moral ist nicht entwickelt, ich leide an geistiger Auszehrung, meine Phantasie ist verkümmert. Vergleichen, urteilen fällt mir schwer. Schön und häßlich, gut und böse sind schwankende, unsichere Begriffe. Es steht schlecht um mich. (1972, S. 186)

Ein Menetekel hat Christa Wolf an die Wand gemalt. Hat sie damit etwas bewirkt? Offenkundig nichts oder zu wenig, denn 1981 beklagt auch die Weimarer Autorin Inge von Wangenheim Defizite in humanistischer Bildung:

Alles kann der Mensch verlieren. Nackt und bloß kann man ihn geplündert haben, ihn um schlechthin 'alles' bringen. Einen einmal

gebildeten Menschen um seine Bildung zu bringen, ist unmöglich. [...] Das allseitig beklagte [...] Spezialistentum weiter wie bisher seinem ungesteuerten Selbstlauf zu überlassen [...] macht die Gleichgültigkeit gegenüber diesem antihumanistischen Vorgang zu einer kriminellen Unterlassungssünde. (v. Wangenheim, 1981, S. 48)

Und Wangenheim belässt es nicht bei einer allgemeinen Philippika, sondern benennt, was den „Rotstiften der Planer“ geopfert worden ist: „Antike Geschichte, Mythologie, Literatur“, „allgemeine und vergleichende Religionsgeschichte“; sie mahnt: *Nicht zu wissen, was der Islam, der Buddhismus bedeutet, welche Rolle diese Meta-Modelle in der Gegenwart der Völker spielen, kann zu lebensgefährlichen Fehlern führen.* (v. Wangenheim, 1981, S. 47) Das kommt uns doch recht aktuell vor, nicht wahr?

Ob der Wangenheim-Essay Auslöser einer Korrektur oder nur ein Ausdruck des Zeitgeistes war, der Anfang der 1980er Jahre zu einem erweiterten Erbe-Begriff tendierte, lässt sich schwer sagen. Jedenfalls sind in dem Jahrzehnt zwischen 1970 und 1980 in der DDR häufiger als bisher mahnende Stimmen zu hören, die vor einem Natur- und Technikwissenschafts-Fetischismus unter Ausschluss humanistischer Allgemeinbildung warnen. Gänzlich ungehört sind sie nicht geblieben; denn in dem folgenden Jahrzehnt tauchten z.B. im Curriculum der Lehramtsstudenten für das Fach Deutsch als Alternativangebote „Antike Mythologie und Literatur“ und „Die Mythen der Bibel“ auf – Bildungsgut, das jahrzehntelang als bürgerliches Relikt aus dem Kanon anzueignender Texte nahezu gänzlich eliminiert war.

Damit ist der Begriff gefallen, um den es mir im Folgenden geht: Kanon als Zusammenstellung erinnerungswürdiger Texte, die in der Schule vermittelt, von Verlagen publiziert, von Wissenschaftlern besprochen und (vor allem) von der Bevölkerungsmehrheit gekannt werden sollten. Dieser Textkorpus repräsentierte zu Zeiten des Leitmediums „Buch“ die kulturelle Identität eines Volkes. Die komparatistische Imagologie geht davon aus, dass literarische Bilder vom eigenen (und dem „anderen“) Land kulturelle Brücken zwischen den Völkern schlagen können. Unter dieser Voraussetzung sollte es nicht hinnehmbar sein, wenn die deutsche Kultusbürokratie ein Reifezeugnis auch demjenigen zugesteht, der beispielsweise Goethes „Faust“ oder Lessings „Nathan“ nur vom Hörensagen kennt. Das ist leider kein Menetekel, sondern deutsche Realität.

Als ich – diese Wortmeldung vorbereitend – die Mitarbeiterin eines renommierten deutschen Schulbuchverlags um Kanon-Auskünfte bat, verwies sie auf den deutschen Bildungs-Flickenteppich: Leselisten hätten fast in allen Bundesländern nur empfehlenden Charakter – lediglich in Sachsen seien sie (noch) weitgehend verbindlich. Im Übrigen habe jedes Bundesland seine eigenen Listen. Wundert sich da noch jemand, dass es in der Bundesrepublik ein Zentralabitur noch immer nicht gibt (und so bald wohl nicht geben wird)? Ist den Bildungspolitikern eigentlich

bewusst, welche Folgen der Bildungsföderalismus für eine deutsche „Leitkultur“ hat? Gibt es sie überhaupt (noch)? Und sollte man nicht schleunigst aufhören, vor Überfremdung durch Migrantenströme zu warnen und stattdessen mehr für die Stärkung der deutschen Identität tun – beispielsweise durch die Verständigung auf einen Grundbestand nationalkultureller Güter, zu denen literarische Texte unbedingt gehören? Lehrplanverfassern ist bewusst, dass der Inhalt eines Literaturkanons historischen Wandlungen unterliegt. Diese Tatsache für ideologieneutral zu halten, wäre ebenso naiv¹ wie den Kanon in Stein zu meißeln. Er wird immer aus einem konstanten und einen variablen Teil bestehen, der von der jeweiligen Interessenlage der Kultusbehörden abhängt, die wiederum politischen Prämissen folgen. Daran hat sich seit 1989 nichts geändert – geändert haben sich aber Verbindlichkeit und Umfang des Kanons.

Beginnen wir mit letzterem.

Als ich vor mehr als fünf Jahrzehnten an der Leipziger Universität mein Studium begann, erfuhr ich beiläufig, dass im Sekretariat von Prof. Hans Meyer ein Ordner läge, der enthalte eine Liste aller bis zum Examen zu lesenden Texte. Ganz abgesehen davon, dass viele Buchtitel ungeachtet ihrer Be- oder eher Nicht-Beschaffbarkeit auf die Liste gekommen waren: Studenten hatten auch damals (als die meisten von uns noch nicht nebenbei arbeiteten) nur ein begrenztes Zeitbudget. Wir haben nicht jeden Pflichttext „abgearbeitet“. Das war auch unseren Seminarleitern bewusst. Aber wir haben uns Mühe gegeben, so viele empfohlene Texte wie möglich zu lesen. In Ermangelung eines 22-bändigen „Kindler“ haben wir arbeitsteilig Inhaltsangaben gefertigt und auf der Schreibmaschine mit Durchschlägen für unsere Kommilitonen getippt. ...Das klingt im Internet-Zeitalter wie ein Bericht aus grauer Vorzeit. Ich betone: Wir haben Texte selbst gelesen (und das von der ersten bis zur letzten Seite), den Inhalt selbst konspektiert und über das Gelesene untereinander und in Seminaren diskutiert. Je weiter wir uns der Gegenwartsliteratur angenähert haben, desto größer wurde der Kreis möglicher Disputanten. Er schloss auch Eltern und Bekannte ein, denn in der DDR (und nur darüber kann ich aus Erfahrung berichten) war Lesen eine bevorzugte Freizeitbeschäftigung². Neuerscheinungen beliebter Autoren (beispielhaft genannt seien Christa Wolf oder Volker Braun) stellten so etwas wie ein „Überlebensmittel“ dar, das öffentliche wie private Diskussionen auslöste. Warum das so war und ob die DDR tatsächlich die „Lese-gesellschaft“ war, als die sie sich gerne präsentierte, steht auf einem anderen Blatt. Aber Literatur hatte in vielen Fällen einen brisanten „Untertext“, den zu entschlüsseln und zu diskutieren ihren besonderen Reiz ausmachte. Es steht außer Frage: Bücher waren

1 Ein drastisches Beispiel für ideologiesteuerten Umgang mit „kanonischen“ Texten liefert Korte in seinem Aufsatz „Immer schon Regionalliga? DDR-Lyrik und Literaturkanon retrospektiv“, in dem er beispielhaft den Umgang mit Stefan Hermlin vor und nach der politischen Wende als „Absturz in rasendem Tempo“ charakterisiert; die einstige „Kanongröße sei zum Schatten ihrer selbst geworden. (In: Matthias Freise/ Claudia Stockingen (Hg.): Wertung und Kanon. Heidelberg 2010, S. 112)

2 Im Jahr 1977 haben 47,2 % aller befragten Erwachsenen (Grundgesamtheit: 2358 Personen aus 6 Bezirken der DDR) Lesen als viertwichtigste Freizeitbeschäftigung angegeben. (vgl. Löffler, Dietrich. Buch und Lesen in der DDR, Ein literatursoziologischer Rückblick. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2011, S.300)

das „Leitmedium“ der Jahrzehnte von den 40er bis zu den späten 1980er Jahren. Diesen Rangbesitz Literatur heute nicht mehr. Zum einen, weil wir uns glücklicherweise keiner literarischen „Sklavensprache“ bedienen müssen, wenn wir politisch Brisantes diskutieren wollen. Zum anderen steht das Buch in Konkurrenz zu einem vielfältigen Film- und Fernsehangebot, dem Internet und sozialen Medien. Ob Bücher überflüssig werden, ist eine heiß diskutierte Frage. Einer meiner Doktoranden hat sie zum Sujet einer kleinen Geschichte gemacht. Der Großvater erzählt seinem Enkel die eigene Vita – nämlich die Geschichte eines Jungen,

der sogar nach der Schule noch gelesen hat und [nicht] aufhören [wollte] zu lesen, bis er schließlich nach zwölf Jahren Schule – hier sehe ich, wie meinem Enkel ein Schauer den Rücken hinunterläuft – an die Universität gegangen ist. Daß ich jetzt meinem Enkel erklären muß, was eine Universität ist, werden Sie sicher verstehen. Aber Sie verstehen auch, daß ich das jetzt nicht hier aufschreibe, denn Sie haben sicher einen Internetanschluß zur UB, der Universalbibliothek in Brüssel, die alle Bücher der letzten beiden Universitäten übernommen hat, bevor die Buchseiten zur Subventionierung der Stromerzeugung in den Wärmekraftwerken des Landes verfeuert wurden. Also schauen Sie dort nach, ein Brockhausen oder wie das einmal hieß, wird sich noch finden lassen.

An der Universität war er dann noch einmal fast neun Jahre, bevor er dann, ziemlich schlau bereits und sehr belesen, endlich arbeiten wollte [...] Ja, da hat der Junge, der nun mittlerweile schon alt war, nicht gewußt wohin mit seinem Wissen und dem großen Kopf, der doch nur hinderlich ist beim Geldverdienen. Und da hat er sich wieder Bücher gekauft und gelesen und gelernt, denn das konnte er am besten...“ Jetzt schreibt er wieder an einem Buch – es ist das elfte. „Das legt dann (sein) Enkel unter den Monitor von seiner Lernmaschine, damit er beim Gucken keine Kopfschmerzen bekommt. (Schenke, o.O., o.J.)

Sie spüren die Resignation. Und tatsächlich hat die literaturwissenschaftliche Karriere des begabten jungen Mannes in einem Versicherungsbüro ihr Ende gefunden.

Wozu also noch lesen? Und welchen Zweck hat ein Lektürekanon für Studierende der Germanistik, die einmal Deutschlehrer werden, möglicherweise sogar Lehrer für Deutsch als Fremdsprache? Reicht es für den Fremdsprachenlehrer nicht, die wenigen Texte zu kennen, die im Lehrplan vorkommen? Ja, vielleicht genügt schon die Inhaltskenntnis – WIKIPEDIA sei Dank?

Ich sagte es schon:

Ich bin so „altmodisch“, auch meinen Pilsener Lehramtsstudenten einen Lektürekanon vorzugeben, der vom Nibelungenlied bis zu Kaminer und Stuckrad-Barre

reicht, einen obligatorischen und einen fakultativen Teil enthält und in den Seminarplänen wiederkehrt. Das Problem der Textbeschaffung (für die Auslandsgermanistik nicht unerheblich) haben wir gelöst: Die Bibliothek der TU Chemnitz stellt für die Pilsener Germanisten den jeweils aktuellen Semesterapparat zur Verfügung. So ist der Satz „Ich habe das Buch nicht bekommen“ bei uns inzwischen obsolet. „Ich hatte keine Zeit“ hört man hingegen noch (zu) oft. Sicherlich ist es für Auslandsgermanisten mühsam, einen fiktionalen Text in der Originalsprache zu lesen, aber es ist möglich, und manche Texte aus dem Lektürekanon sind auch übersetzt. Da sollte man großzügig sein. Aber – abgesehen von allen anderen Funktionen der Literatur (vermutlich war auch für manchen von Ihnen Kagans „Ästhetik“ mit ihren Funktionsbestimmungen kanonisiert und ich muss sie daher nicht wiederholen): Literatur macht fremde Wirklichkeit vertraut und rückt die eigene in Distanz. Beides halte ich für unabdingbar, fühlt man sich als Auslandsgermanist nicht nur für – sagen wir - den richtigen Gebrauch der deutschen Modalverben zuständig, sondern auch als Brückenbauer zwischen Kulturen. Angehende Lehrer zu motivieren, Literatur in ihren eigenen Unterricht einzubeziehen, halte ich für eine wichtige Aufgabe für mich als Literaturwissenschaftlerin an einer tschechischen Pädagogischen Fakultät. Zum Deutschunterricht in Tschechien kann ich aus eigener Erfahrung nicht viel sagen. Nur eines weiß ich von meinen Studenten: Literatur hat Seltenheitswert.

Daher haben wir uns in Plzeň entschlossen, unsere Masterstudenten in einem Komplexpraktikum aufzugeben, über Potenzen fiktionaler deutschsprachiger Texte im Unterricht nachzudenken und Unterrichtsentwürfe zu erarbeiten. Nach dem zweiten Durchlauf konnten wir kürzlich auf einer wissenschaftlichen Studentenkonzferenz eine positive Bilanz ziehen. Besonders erfreulich: Auch Deutschlehrer an Pilsener Schulen haben Interesse an dem Projekt gezeigt und an der Konferenz teilgenommen. Ihnen ist bewusst, dass literarische Texte emotionale Zugänge zum Nachbarland schaffen. Daher warten sie gespannt auf die Chrestomathie mit Unterrichtsentwürfen, die aus den Praktikumsarbeiten entstehen wird.

Während sich also in Tschechien zunehmendes Interesse an fiktionaler Literatur im Sprachunterricht andeutet, konstatiere ich in meiner Heimat eine entgegengesetzte Entwicklung. Sie spiegelt sich nicht nur in Lehrplänen, sondern auch in überregionalen, als seriös geltenden Printmedien wie der Wochenzeitung „Die Zeit“ wider. Im Oktober 2015 habe ich mich über eine Veröffentlichung in „Chrismon“ (einer Beilage der „Zeit“) geärgert. Dort mußte ich eine Liste von Büchern lesen, „die in der Deutschstunde nichts mehr verloren haben“. Es handelt sich um „Effi Briest“, „Maria Stuart“, Krachts „Faserland“, den „Medea“-Roman von Christa Wolf, „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ von Böll, Herrndorfs „Tschick“ und Ulrich Plenzdorfs „Die neuen Leiden des jungen W.“. Der Autor dieser Liste hat es vorgezogen anonym zu bleiben. Die Leserreaktion im Novemberheft war heftig: „Reichlich deplatziert“ nennt ein Briefschreiber diese Streichliste und unterstellt deren Verfasser, er habe keine Ahnung von der Rolle,

die diese Bücher im öffentlichen Diskurs gespielt haben. Ein anderer Leser (er ist mitverantwortlich für den Lektürekanon im Bundesland Hessen) kommentiert die Streichliste mit einem Zitat von Hofmannsthal: „Den Wert der Dichtung entscheidet nicht der Sinn (sonst wäre es Weisheit), sondern die Form, das tief Erregende in Maß und Klang.“

Zu diesem Argument ließe sich manches, auch Gegenteiliges sagen – aber eines ist unbestreitbar: Wie will man die Schönheit von Sprache erlebbar machen, wenn nicht (beispielsweise) an der Sprachkultur einer Christa Wolf? Und hat der „Zensor“ wirklich so wenig Ahnung sowohl von antiken Mythen wie von Nachwendebefindlichkeiten der Autoren, die im deutsch-deutschen Literaturstreit an den Pranger gestellt worden sind? Oder – sprechen wir von dem großen Realisten Fontane: Mag man Instätens Ehrbegriff antiquiert finden (was er ja schon in Fontanes Augen war) – wenn Schüler von Effi Briests Schicksal nicht berührt werden, erinnert mich das an einen Aphorismus von Lichtenberg: „Wenn ein Buch und ein Kopf zusammenstoßen und es klingt hohl – ist das allemal im Buch?“ Könnte es sein, dass es dem Zensor zu aufwändig ist, einen literarischen Text auch im historischen Kontext seiner Entstehungszeit zu bewerten? Nein und abermals nein – wenn es ein kulturelles Gedächtnis von Völkern, wenn es kulturelle Identitäten, wenn es Leitkulturen in den jeweiligen Ländern gibt: Wie kann man dann davon absehen, dass sich diese in fiktionalen Texten materialisiert? Wenn es keine verbindlichen, (meinetwegen kanonisierten) Texte mehr gibt, könnten unserem Denken, unserem Fühlen, unseren Gesprächen Inhalte, unserem Handeln Maßstäbe verlorengehen – was bleibt dann übrig von der Kulturnation? Kunst, Literatur, Theater und Konzerte bieten „denen, die es wollen, Orte geistiger Selbstbesinnung, aus der auch der Wille zur Selbstbestimmung erwachsen kann“, schreibt der ehemalige sächsische Kunstminister Meyer in seinen Memoiren und beklagt, dass diese Funktion von Kunst heute sträflich vernachlässigt werde. Vor allem Jugendlichen fehle es an Orientierung – wohin das führt, stellt er am Beispiel auf Bahnhöfen „vagabundierender junger Leute“ dar, „die im Begriff sind, ihr Leben unrettbar zu verpfuschen“ (Meyer 2015, S.762). Und nicht nur das eigene – die Tagesnachrichten aus dem letzten Jahr über den jugendlichen Mob – sei es vor Flüchtlingsheimen oder in Fußballstadien – macht Angst.

Deutsche haben schon einmal den Weg vom Volk der Dichter und Denker in die Barbarei angetreten; Literatur hält diese Erinnerung wach – uns zur Mahnung. Und da soll z.B. Bölls „Verlorene Ehre der Katharina Blum“ (Untertitel: „Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann“) auf den Index inkriminierter Schullektüren gesetzt werden?

Ich musste mich nicht nur über diese eine Anti-Kanon-Kampagne einer sich seriöser gerierenden Zeitung ärgern, online hat sie sich fortgesetzt: Unter der Überschrift

„Grass Rätin? Ab auf den Dachboden“ räumt Steffen Popp in unseren Bücherregalen auf:

*Der literarische Frühjahrsputz beginnt bei Franz Kafka: Das Schloss bekommt einen Logenplatz. Der Process hingegen rückt für 2010 in die Ecke. [...] Alfred Döblins Berlin-Alexanderplatz – überschätzt. Kindheitsmuster von Christa Wolf (keine Erinnerung an irgendetwas Inhalt)*³. In diesem Stil geht es weiter mit der Philippika, und zur Bestätigung lässt man junge deutsche Autoren unter 35 den Literaturkanon prüfen. Der Bannstrahl trifft Bachmann (*Kaum zu ertragen*) ebenso wie Kafka und Grass, Gottfried Benn (*wird zu seinem eigenen Besten mit einem Cutter entfernt*) und Eichs Gedicht „Inventur“, das Steffen Popp schon seit seiner Schulzeit *ankotzt...* (DIE ZEIT, 20.05.2010). Da las ich in derselben „Zeit“ vor Jahren ganz anderes: 1997 wetterte Ulrich Greiner in eben dieser Zeitung gegen Deutschlehrpläne, in denen „die Geschichte der Literatur als Geschichte des Geistes“ (Greiner, 1997) im Deutschunterricht außer Dienst gestellt wird und ein „Zeugnis der Reife auch denen erteilt wird, die weder „Faust“ noch „Effi Briest“, noch „Mutter Courage“ je gelesen haben“ (Greiner, 1997). Der Deutschunterricht (so fährt Greiner fort) müsste mit Hilfe von Texten von hohem Kunst- und Kulturwert Liebe zu Poesie und Sprache entwickeln – stattdessen studiere man die „Sprache der Werbung“. Dem wäre manches hinzuzufügen. Ich beschränke mich auf ein Zitat von Franz Fühmann, der in seinem Essay „Das mythische Element in der Literatur“ den Unterschied zwischen ästhetischer und Alltagskommunikation auf den Punkt gebracht hat:

Das Wort ist das Grundmaterial der wissenschaftlichen Aussage wie der Dichtung, die Sprache ist die Mutter des Logos und des Mythos, darum kann ein und derselbe Satz völlig verschiedener Botschaft sein. „Es wird kalt“ – da schaue ich aufs Thermometer [...]; „es wird kalt“ – und da kann der Juli glühen und draußen ist Flirren und Leichtgeschürzte, doch ich habe die Zeitung gelesen und mich schaudert: Kälte bricht ein. Worte sind nicht identisch mit Wörtern, Dichtung nicht mit Wissenschaft, und beide nicht mit Alltagskommunikation. (Fühmann, 1983, S. 135)

Diesen Unterschied sollte der Literaturunterricht erfahrbar machen. Es wäre eine Mitgift fürs Leben. So verstehe ich literarische Bildung in Schule WIE Universität und: das ist etwas anderes als das Auswendiglernen von Autorenbiographien und Anfertigen von Inhaltsangaben. Wäre das der Zweck des Literaturunterrichts, hätte Frank Schenkes Enkel recht: Dieses Fach könnte man einsparen – denn es taugt nicht zum Geldverdienen.

Es ist leider ein verbreitetes Missverständnis, Bildung mit Ausbildung gleichzusetzen. Man muss sich folglich nicht darüber wundern, wenn an den Universitäten geisteswissenschaftliche Fakultäten und Philologie-Lehrstühle an Auszehrung leiden. In Großbritannien und Japan geben Unis geisteswissenschaftliche

3 <http://www.zeit.de/2010/21/Literaturklassiker/komplettansicht?print> [25.4.2016]

Fächer auf, in den USA sinkt das Interesse an ihnen, konstatiert Horst Hippler, Physiker und derzeitiger Präsident der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (Hippler 2016, S. 106). Wen wundert es: Beim Einwerben von Drittmitteln können Geisteswissenschaftler nicht mit MINT-Fächern konkurrieren, denn sie produzieren bestenfalls Meinungen. Und wer braucht die schon und will gar dafür bezahlen? Dieser verbreiteten Ansicht (die leider auch von Hochschulpolitikern geteilt wird) widerspricht Hippler vehement: Die Geisteswissenschaften machen

den Kern des Anspruchs der Universitäten aus, die Persönlichkeitsbildung der Studierenden zu ermöglichen. Dabei geht es nicht um Ausbildung auf ein bestimmtes Ziel hin, sondern darum, den Studierenden eine allgemeine Bildung zu ermöglichen, die sie zu Bürgern der Gesellschaft macht, die in der Lage sind, aufgrund selbständiger ethischer Entscheidungen verantwortungsvoll zu handeln. (Hippler, 2016, S. 108)

Ähnlich argumentiert der erste sächsische Staatsminister für Wissenschaft und Kunst, Professor Hans Joachim Meyer: *Soziale und kulturelle Kompetenzen werden im Alltag und im Beruf jeder Gesellschaft eingefordert.* Er beklagt, dass diese in der „alten“ Bundesrepublik von den 68ern unter Ideologieverdacht gestellt und bekämpft worden seien. Das habe auch in den neuen Bundesländern Folgen. „Doch ohne Maßstäbe eines von ihr einzufordernden sozialen und kulturellen Verhaltens“ misslinge auch die Sozialpolitik und führe zur sozialen Verwahrlosung der Jugend. (Meyer, 2015, S. 762) Dem ist nichts hinzuzufügen.

Außer:

Was generell für Geisteswissenschaftler gilt, sollte auch für Deutschlehrer gelten. Die richtige Deklination ist wichtig – allein: sie vermittelt weder ästhetischen Genuss, noch berät sie bei ethischen und politischen Entscheidungen. Das aber kann Literatur; vorausgesetzt, der Kanon befriedigt nicht nur die Bedürfnisse seiner Urheber, sondern auch die Interessen des Rezipienten (ob Schüler oder Student).

Abstract

The author advocates a canon of texts “*worth to be remembered*” covered in curricula of schools and universities as indispensable in the process of building up identities within a cultural nation. Unfortunately this is widely disesteemed due to permanent equalisation of education and schooling. German educational federalism prevents the possession of a canon consisting of fictional texts at school, which would provide an essential foundation for further development and discussions of identity, strengthening common cultural understanding and cohesion of a Nation. Fictional literature is able to confront currently occurring Xenophobia by conveying images of one’s own and foreign countries in literature (Imagology).

Keywords

Reading canon, federal system of learning, nation of learning, cultural identity, xenophobia

Quellenverzeichnis

Fühmann, Franz (1983). Das mythische Element in der Literatur. In: Franz Fühmann. *Essays, Gespräche, Aufsätze 1964-1981*. Rostock: Hinstorff. S. 82-140.

Hippler, Horst (2016). Wozu noch Geisteswissenschaften? In: *Rotary-Magazin* 5, S. 105-108.

Meyer, Hans Joachim (2015). *In keiner Schublade. Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Schenke, Frank. *Ohne Titel*. Ohne Ort. Ohne Jahr (Typoskript).

v. Wangenheim, Inge (1981). *Genosse Jemand und die Klassik, Gedanken eines Schriftstellers*. Halle/Leipzig: Mitteldeutscher Verlag.

Wolf, Christa (1972). *Lesen und Schreiben*. In: Wolf, Christa. *Lesen und Schreiben, Aufsätze und Betrachtungen*. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag. S.176-224.

Internetquellen

Greiner, Ulrich. Bücher für ein ganzes Leben. In: *Die Zeit*, 15.6.1997 (Online verfügbar unter: www.zeit.de/1997/21/titel.txt.199505.xml./komplettansicht [30.03.2016]).

Popp, Steffen. Grass' Rätin? Ab auf den Dachboden. In: *Die Zeit online* (Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2010/21/Literaturklassiker/komplettansicht?print> [25.04.2016]).

Interaktion der Akteure in der interkulturellen Kommunikation

Jana Lauková

Annotation

Interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz und (soziale) Interaktion sind längst zu Schlagworten geworden, mit denen moderne Gesellschaften zentrale praktische Herausforderungen und wichtige Aspekte ihres Selbstverständnisses auf den Begriff zu bringen versuchen. Der Terminus *interkulturelle Kommunikation* steht dabei oft auch für Verständigungsschwierigkeiten, die in ganz verschiedenen Lebensbereichen und Berufsfeldern kontinuierlich zunehmen (vgl. Straub / Weidemann, 2007, S. 1). Kulturelle Differenzen gelten in dieser Hinsicht als beinahe unerschöpfliche Quelle von potentiellen Problemen der kommunikativen Verständigung.

Im folgenden Beitrag werden vor allem Spezifika der interkulturellen Kommunikation im Allgemeinen und die soziale Interaktion der Akteure (Interaktionspartner) in der Kommunikation im Besonderen behandelt. Das Thema fokussiert in diesem Zusammenhang die Faktoren, die in der gegenseitigen Interaktion zwischen miteinander kommunizierenden Akteuren auftreten können bzw., welche Fragen in diesem Zusammenhang im Zentrum des Interesses stehen und was eher an der Peripherie (nebensächlich) ist.

Schlüsselwörter

Interkulturalität, interkulturelle Kommunikation, gegenseitige Interaktion, Kommunikationsakteure, interkulturelle Kompetenz

Die sprachliche Kommunikation als solche findet in einem breiten Kulturraum, Kulturtransfer und Kulturaustausch statt, womit sie die Dimension der *Interkulturalität* erlangt. Anders gesagt: In einer kulturellen Überschneidungssituation, beispielsweise in einem Gespräch oder bei einer Translation, treffen *Eigenkultur* und *Fremdkultur* aufeinander. Dadurch entsteht dann eine interkulturelle Situation. Unterschiedliche Kulturen sind also nicht so stark voneinander getrennt, dass ein Austausch unmöglich wäre. Es existiert eine Reihe von Definitionen dessen, was Interkulturalität ist bzw. was sie nicht ist.

Einer der bedeutendsten Theoretiker, der sich mit Interkulturalität auseinandersetzt, ist der deutsch-iranische Philosoph Hamid Reza Yousefi. In seinem *Werk Interkulturalität und Geschichte* (2010) bezeichnet er Interkulturalität als eine Theorie und Praxis, die sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen und der Menschen als ihrer Träger auf der Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit beschäftigt. Sie ist eine wissenschaftliche Disziplin, sofern sie diese Theorie und Praxis methodisch untersucht.

Der interkulturelle Austausch wird dadurch ermöglicht, dass Menschen sich zum Austausch von Informationen der Sprache, der Gestik und Mimik bedienen und dass diese Elemente der Kommunikation übersetzbar sind. Allein mit Hilfe von Gesten können oftmals Grundbedürfnisse wie Essen, Trinken, Schlafen oder andere Formen der Hilfsbedürftigkeit unkompliziert und auch über Kulturbarrieren hinweg ausgedrückt werden. Somit birgt die Geste – je nachdem, wie sie interpretiert wird – ein interkulturelles Kommunikationspotential in sich. Durch diesen Austausch war es möglich, Erfindungen und Entwicklungen zwischen Kulturen weiterzugeben, so dass sich grundlegende Ideen, wie zum Beispiel das Rad, weltweit und zum Nutzen aller verbreiten konnten. So sind aktuelle Hochtechnologien (Auto, Computer, Handys) Ergebnis der Zusammenführung von Ideen, die in vielen verschiedenen Kulturen hervorgebracht wurden und somit auch als Resultate der Interkulturalität bezeichnet werden können.

Das spezifische Weltbild, d.h. die Einzigartigkeit von einzelnen Kulturträgern, kann eine interkulturelle Kommunikation, in der es zu Begegnungen von unterschiedlichen Kulturen kommt, sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Beide Einflüsse hängen in vollem Ausmaß von den Erkenntnissen, den Fähigkeiten und vom Willen aller Akteure ab, effizient miteinander zu kommunizieren (vgl. Dobřík, 2015, S. 66). In diesem Zusammenhang ist zweifellos die Tatsache entscheidend, dass jeder Kommunikation das Prinzip der Akkomodation und Assimilation zugrunde liegt.

Bezogen auf die Kultur bezeichnet Akkomodation die Phase der Aneignung von Kommunikations- und Interaktionsregeln derjenigen Kultur, in die man seinen Lebensmittelpunkt verlagert hat. Hierzu zählt man insbesondere die Aneignung fremdkulturellen Wissens, um in der fremden Gesellschaft handlungsfähig sein zu können. Assimilation heißt die Anpassung eines Individuums an eine neue Umgebung unter Aufgabe seiner ursprünglichen Identität. Als soziologischer Begriff meint Assimilation den Prozess, in dessen Verlauf Individuen oder Gruppen die dominante Kultur einer anderen Gruppe übernehmen und in deren Gesellschaft integriert werden, heutzutage spricht man von Assimilation in der Regel vor allem im Hinblick auf die Einwanderer (Dobřík, 2015, S. 80).

Die an einer kulturellen Überschneidungssituation beteiligten Akteure (Interaktionspartner) stehen in ihrem Handeln und Verstehen oft unter dem Einfluss des eigenen Ethnozentrismus. Dieser Ethnozentrismus – die allein auf die eigene Kultur bezogene Weltansicht – kann dazu führen, dass eine solche Kommunikation erschwert wird, insbesondere dann, wenn der Ethnozentrismus aktiv gefördert wird. Das Stattfinden interkultureller Kommunikation ist also auch abhängig von der sogenannten Einstellungsebene, d.h. von der Bereitschaft der aufeinandertreffenden Akteure, sich miteinander auszutauschen. Die allgemeine Toleranz und Akzeptanz des Anderen sind in dieser Hinsicht entscheidende Voraussetzungen für das Gelingen von Interaktion (vgl. Molnárová, 2013, S. 14–15). Neben dem Ethnozentrismus können durch Sprachbarrieren oder die Angst vor dem Fremden weitere Schwierigkeiten bei der interkulturellen Kommunikation hinzukommen. Zum Beispiel werden Gesten unterschiedlich interpretiert, was mit der unterschiedlichen Sozialisation der Interaktionspartner zusammenhängt. Eine Berührung bei der Begrüßung kann unter Umständen innerhalb einer Kultur als freundlich und innerhalb einer anderen Kultur als Provokation verstanden werden. Bei der nonverbalen Verständigung können Gesten in einer interkulturellen Kommunikationssituation also sowohl integrativ als auch trennend wirken. Zwischen Menschen, die ähnlich sozialisiert wurden und die innerhalb ein und derselben Kultur beheimatet sind, können allerdings auch grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten in Hinsicht auf Lebensvorstellungen und die alltägliche Lebensgestaltung auftreten. Verständigungsprobleme zwischen Menschen sind also nicht automatisch darauf zurückzuführen, dass die Kommunikationsakteure unterschiedlichen Kulturen angehören.

Die Frage, inwiefern kulturelle Differenzen die soziale Kohäsion bedrohen oder Gesellschaften bereichern, ist nicht leicht zu beantworten. In diesem Zusammenhang kann die Frage auftauchen: Sind kulturelle Differenzen als Bedrohung oder eher als Bereicherung zu werten?

Im Sinne der strukturfunktionalistischen Prämisse, dass soziale Integration ein Dach an gemeinsamen Werten und Normen voraussetzt, wird behauptet, dass kulturelle Differenzen die soziale Kohäsion gefährden. Dabei wird in Europa vornehmlich auf die unversöhnlichen Differenzen zwischen der christlich geprägten Mehrheits- und der muslimischen Minderheitsgesellschaft hingewiesen. Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass insbesondere religiöse Differenzen allzu oft Anlass für kriegerische Auseinandersetzungen gewesen sind (vgl. Schweizer, 2002). Aus der Perspektive des Multikulturalismus werden kulturelle Differenzen optimistischer gesehen. Sie sind bereichernd, produktiv und durchaus integrativ.

Die Basis für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation bilden emotionale Kompetenz und interkulturelle Sensibilität. Interkulturell kompetent ist eine Person, die bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihrer fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns

erfasst und begreift. Frühere Erfahrungen werden so weit wie möglich frei von Vorurteilen miteinbezogen und erweitert, während eine Haltung der Offenheit und des Lernens während des interkulturellen Kontakts notwendig ist. Interkulturelle Kompetenzen werden nicht von feststehenden Kulturen aus definiert, sondern beziehen sich gerade auf kulturelle Differenzen, die in unterschiedlicher Weise in jeder Gruppe von Menschen vorkommen. Damit ist Integration in zwei Kulturen eine unabdingbare Voraussetzung. Man strebt sozusagen nach einer doppelten *Enkulturation*, was die Aneignung des Fremden durch die Kommunikationsakteure zur Folge hat. *Enkulturiert* sein bedeutet, dass zwei oder mehrere Sprecher einander verstehen, weil sie nicht nur die gleiche Grammatik, sondern auch die gleichen soziokognitiven Interpretationsregeln gebrauchen, um kommunikativen Handlungen Bedeutung zuzuordnen. Das bedeutet, dass Sprecher zwar häufig nicht über gemeinsame spezifisch kontextuelle (und biographische) Informationen verfügen, dass aber ihre Suche nach Bedeutung im Verlauf ihrer Begegnung von ähnlichen Frage- und Antwortmustern geleitet wird, die allen gemeinsam sein können (vgl. auch Stolze, 1992, S. 35).

Es ist sicher nicht einfach, die Vielfalt einer (fremden) Kultur im Fremdsprachenunterricht (und unter den gegebenen Bedingungen) umfassend darzustellen und vielleicht lehrbar zu machen (vgl. auch Heringer, 2014, S. 190). Wer das in die Tat umsetzen möchte, ist auf Vereinfachungen, Selektion und Standardisierung angewiesen. Interkulturelles Lernen verfolgt wie interkulturelles Training diverse Lernziele. Es handelt sich sowohl um deklaratives Wissen über eine Kultur und kulturkontrastives Wissen als auch um prozedurales Wissen über eine Kultur und prozedurales kulturkontrastives Wissen:

Für die Inhalte der kulturwissenschaftlichen Ausbildung gilt (vgl. Kautz, 2002, S. 430):

- a) Bestimmung der gemeinsamen Schnittmenge der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Kultur. Im Gegensatz etwa zu dem Kultur- und Sprachenpaar Deutsch-Englisch oder Deutsch-Slowakisch ist es z.B. bei dem Paar Deutsch-Chinesisch, Deutsch-Japanisch viel notwendiger, Grund- und Überblickswissen zu vermitteln,
- b) das vorhandene (durchschnittliche) Wissen der Studierenden sollte bei der Festlegung der Inhalte ermittelt und dann berücksichtigt werden, um vorzugsweise die vorhandenen Defizite gezielt zu beseitigen,
- c) es ist wichtig, gegenwartsbezogenes soziokulturelles Wissen (u. a. Institutionenkunde, Zeitgeschichte, Wirtschaft usw.) zu vermitteln, das den Lernern beim Verständnis der aktuellen Situation in den betreffenden Ländern hilft,
- d) die Gefahr einer einseitigen Überbetonung einzelner Facetten (beispielsweise Reduzierung der kulturkundlichen Ausbildung auf Literatur oder Philosophie) sollte vermieden werden.

Jene Werte, Normen, Regeln und Einstellungen in einer Kultur, die sich gerade im zwischenmenschlichen Bereich umfassend auf Wahrnehmung, Denken, Urteilen und Handeln ihrer Mitglieder auswirken, werden als zentrale *Kulturstandards* bezeichnet. Die Frage, die man sich in diesem Zusammenhang stellen kann, lautet: Werden Kulturstandards überbewertet oder können sie sogar zum besseren (gegenseitigen) Verstehen führen? Inwiefern sind die Kenntnisse über Kulturstandards verlässlich? Wie kann man sie anwenden, und was haben sie mit erfolgreicher Kommunikation zu tun? (vgl. Lauková, 2015, S. 21-23).

Den Begriff *Kulturstandards* hat der Psychologe Alexander Thomas eingeführt, und er wird für vergleichende Verhaltensstudien und für den Erwerb von interkultureller Handlungskompetenz verwendet. Für Thomas ist Kultur als Orientierungsrahmen einer Gesellschaft zu verstehen, der das Fühlen, Denken und Handeln ihrer Angehörigen bestimmt. Demnach erfordert es ein kompetentes Einfühlungsvermögen und das Wissen um die jeweiligen Standards, um vorurteilsfrei und verständlich mit Menschen aus anderen Kulturen kommunizieren zu können. Die Kulturstandards sollen die Mentalität der Angehörigen einer Kultur in Worte fassen.

Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt (Thomas, 1996, S. 112).

In erster Linie ist diese Definition ein Versuch, die typischen Verhaltensmuster von Angehörigen der Majorität zu beschreiben. Die Mitglieder einer Kultur sind sich ihrer eigenen Kulturstandards meist nicht bewusst und handeln ganz automatisch und selbstverständlich nach ihnen. Dadurch, dass man in eine bestimmte Kultur hineingeboren wird, wird das typische Verhaltensrepertoire der eigenen Gruppe in den prägenden Kindheitsjahren unbewusst verinnerlicht. Kulturstandards bestehen laut Thomas (1996) aus einer zentralen Norm und einem Toleranzbereich. Die Norm gibt den Idealwert an, der Toleranzbereich umfasst die noch akzeptierbaren Abweichungen vom Normwert. Verhaltensweisen, die über diese Grenzen hinausgehen, werden der Theorie nach von den Mitmenschen abgelehnt und ggf. sanktioniert.

Ein Beispiel für einen Kulturstandard: Deutsche versuchen in der Regel (angeblich), sich mit vorhandenen Konflikten offen auseinanderzusetzen, indem sie diese direkt ansprechen. In einigen europäischen Ländern tun das die Akteure in verschiedenen Kommunikationssituationen nicht unbedingt, sie versuchen eher diplomatisch zu sein und sprechen nicht offen miteinander. Auch in einigen asiatischen Ländern wäre dies nur bedingt möglich, da dort eine offene Auseinandersetzung

dem Gegenüber einen Gesichtsverlust zufügen würde. Andere Beispiele für Kulturstandards sind Autoritätsdenken, körperliche Nähe, Pflichtbewusstsein, Individualität, Familienverbundenheit usw.

Kulturstandards sind also die spezifischen Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens in einer Kultur (Markowski / Thomas, 1995, S. 7, In: Heringer 2014). Individuen werden in Kulturstandards hinein sozialisiert, so dass sie ihnen nicht (mehr) bewusst sind. Kulturstandards wirken als Maßstäbe, Gradmesser, Bezugssysteme und Orientierungsmerkmale und stellen Bausteine in einem kulturspezifischen Orientierungssystem dar. Der Begriff *Orientierungssystem* entspricht ohne Zweifel einem zentralen Bedürfnis des Menschen, sich in seiner Welt zurechtzufinden, also sich orientieren zu können. Bei erfolgreich verlaufender Sozialisation (Enkulturation) werden Kulturstandards innerhalb der eigenen Kultur als Handlungsregulatoren nicht mehr bewusst wahrgenommen.

Im Folgenden wird noch der Terminus *soziale Interaktion* spezifiziert. Der eigentliche Terminus, der später im Englischen als *interaction* übersetzt wurde, stammt von Georg Simmel (1908) und lautete Wechselwirkung. Soziale Interaktion ist die aktive Wechselwirkung von wenigstens zwei Akteuren oder sozialen Institutionen wie etwa Organisationen, z.B. zum Zwecke der Abstimmung des Verhaltens der Beteiligten bzw. des konkreten Handelns der Kooperationspartner. Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit einer Interaktion ist die wechselseitige kommunikative Bezugnahme der an der Interaktion Beteiligten (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Interaktion, 20.5.2016). Diese Bezugnahme kann Handlungsgründe, Handlungsziele sowie Erwartungen des Gegenübers umfassen. Da solche Interpretation immer auch wechselseitig ist, bedeutet soziale Interaktion zugleich auch Kommunikation.

Interaktion bezeichnet im Allgemeinen das wechselseitige aufeinander Einwirken von Akteuren oder Systemen und ist daher eng mit den übergeordneten Begriffen *Kommunikation*, *Handeln* und *Arbeiten* verknüpft. Im weiteren Sinn bezeichnet Interaktion wechselseitiges und aufeinander bezogenes Handeln von Akteuren. Im engeren Sinn beschränkt sich Interaktion in der Soziologie (Soziolinguistik) auf die Kommunikation unter den Anwesenden (Face-to-Face-Kommunikation). Soziale Interaktion ist das wechselseitig aufeinander bezogene Handeln von Akteuren, also die Verständigung zwischen Personen, die aufeinander reagieren, einander beeinflussen und steuern. Als soziale Interaktion bezeichnen wir somit alle Prozesse, die zwischen zwei oder mehreren Personen ablaufen, die Kontakt miteinander haben:

Die soziale Interaktion bezeichnet die umfassende, also nicht nur auf sprachlicher (Kommunikation) beruhende Wechselwirkung zwischen zwei oder mehreren Personen mit verhaltensbeeinflussender Wirkung. Um soziale Interaktion handelt es sich also, wenn zwei oder mehrere Personen ein Gespräch miteinander führen, aber ebenso wenn z.B. ein

Lehrer seine Schüler durch Gesten und Mimik zur Mitarbeit auffordert
(Köck / Ott, 1997, S. 333).

Was passiert in einer solchen Interaktion? Welche Prozesse laufen zwischen den Interaktionspartnern ab? Interaktionen finden immer dann statt, wenn man sich mit einem anderen Menschen unterhält, verhandelt oder auch z. B. Zärtlichkeiten austauscht. Diese Mitteilungen bestehen nicht immer nur aus Worten, denn man teilt sich auch durch Körperhaltung, Tonfall sowie Mimik und Gestik mit. Selbst dann, wenn man schweigt, wird dies vom Gesprächspartner in irgendeiner Weise wahrgenommen und eingeordnet. Genauso ist passives Verhalten für den anderen Kommunikationsakteur eine Mitteilung, die dieser interpretiert und bewertet. Wie es der berühmte österreichisch-amerikanische Psychologe Paul Watzlawick (1981) ausgedrückt hat: "Verhalten hat kein Gegenteil und man kann sich *nicht* nicht verhalten", oder an anderer Stelle: "Man kann *nicht* nicht kommunizieren."

Die Kommunikationsakteure treten wechselseitig in den Rollen Expedient und Rezipient auf. Es handelt sich hierbei um eine gegenseitige soziale Interaktion von zwei oder mehreren an der Kommunikation beteiligten Akteuren. Durch diese Interaktion wird zwischen ihnen eine bilaterale interpersonelle Relation konstituiert, die in der zwischenmenschlichen Verständigung außerordentlich wichtig ist. Der Expedient sendet eine existente Information, die mit Hilfe der gegebenen sprachlichen und kompositorischen Mittel kodiert wird. Er verfolgt eine bestimmte Absicht, versucht dadurch einen Kommunikationseffekt zu erreichen, d.h. einen bestimmten Zweck, der in der Beeinflussung des verbalen, kognitiven und emotionellen Verhaltens des Rezipienten besteht. Von einer erfolgreichen Kommunikation sprechen wir nur in dem Fall, wenn der Rezipient die Absicht des Expedienten wahrnimmt und versteht. Schon H. P. Grice (1975) betonte die Rolle des Rezipienten, weil er die zwischenmenschliche Verständigung als eine kooperative Handlung, d.h. als eine Interaktion aller Partizipanten, verstanden hat, deren Zweck darin besteht, sich zu verständigen (vgl. Lauková, 2009, S. 13–16).

Laut Kooperationsprinzip soll der Sprecher seine Äußerung so gestalten, dass sie dem anerkannten Zweck dient, den der Sprecher jeweils zusammen mit seinen Kommunikationspartnern verfolgt.

Fazit

Interkulturelles sprachliches Handeln steht im Zentrum des Interesses und findet dort statt, wo die unterschiedlichen Wissensbestände von den Aktanten reflektiert werden und diese Reflexion sich in irgendeiner Weise im Diskurs manifestiert.

Eine effiziente bzw. soziokultivierte Kommunikation bedeutet eine kultivierte Konfrontation der Selbstprojektionen der Kommunikationsakteure. Soziokultivierte Kommunikation ist dadurch gekennzeichnet, dass sie korrekt ist. Die einzelnen

Akteure bemühen sich nicht nur um die Durchsetzung der eigenen Selbstinterpretation (der eigenen Werte und Normen, Kommunikationsstile, Einstellungen, Verpflichtungen, Beziehungen usw.), sondern gleichermaßen auch um das Verständnis der Selbstinterpretation ihres Kommunikationspartners (vgl. Dobřík, 2015, S. 66). Eine effiziente Kommunikation geht auch Hand in Hand mit der Problemlösungsstrategie der Konfliktbewältigung. Man geht davon aus, dass jeder Konflikt ein Problem darstellt, das grundsätzlich lösbar ist und dessen gemeinsame Lösung den beiden Konfliktseiten Vorteile bringt.

Abstract

This scientific contribution deals with the interaction of the actors of intercultural communication. The main focus is intercultural communication and its specifics. In this context, the article referred to concepts such as interculturalism, foreign and own culture, enculturation, cultural standards, social interaction and actors of language communication. The author of this scientific contribution describes how the process of intercultural communication works and what is happening during the interaction.

Keywords

interculturalism, intercultural communication, mutual interaction, communication actors, intercultural competence

Quellenverzeichnis

Dobřík, Zdenko (2015). *Mensch in den Kulturen, Kulturen im Menschen*. Banská Bystrica: Belianum.

Heringer, Hans Jürgen (2014). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Stuttgart: UTB.

Jaklová, Alena (2007). K základným pojmom interkultúrnej komunikácie. In: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach II*. Bratislava: Univerzita Komenského. S. 295–301.

Kautz, Ulrich (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.

Köck, Peter / Ott, Hans (1997). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Auer.

Lauková, Jana (2009). Die Interaktion der Kommunikationsfaktoren mit dem pragmatischen Kontext. In: *Publicationes Universitatis Miskolcensis: Grenzüberschreitungen : Beiträge der I. Miskolczer Germanistischen Konferenz, November 2008*,

Miskolc. Tomus XIV. Fasciculus 3., Sectio Philosophica. Miskolc: Universitas Miskolcensis. S. 13–16.

Lauková, Jana (2015). *Text im interkulturellen Kontext.* Banská Bystrica: Belianum.
Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005). *Interkulturelle Kommunikation.* Stuttgart, Weimar: Metzler.

Molnárová, Eva (2013). *Spoločensko-politická lexika z kontrastívneho aspektu.* Banská Bystrica: Belianum, FHV UMB. S. 14–15.

Průcha, Jan (2010). *Interkulturní komunikace.* Praha: Grada Publishing.

Schweizer, Gerhard (2002). *Ungläubig sind immer die anderen. Weltreligionen zwischen Toleranz und Fanatismus.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Straub, Jürgen / Weidemann, Arne und Doris Weidemann (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder.* Stuttgart, Weimar: Metzler.

Thomas, Alexander et al. (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns.* Göttingen: Hogrefe.

Yusefi, Hamid Reza (2010). *Interkulturalität und Geschichte. Perspektiven für eine globale Philosophie.* Reinbek: Lau.

Welsch, Wolfgang (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit in heutigen Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, Jahrgang 45, Nr. 1. S. 40–48.

Literaturverzeichnis

Dittmar, Norbert (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben.* Tübingen: Niemeyer.

Dolník, Juraj (2010). *Jazyk – človek – kultúra.* Bratislava: Kalligram.

Sedliaková, Ingrida (2013). Podstata a význam interkultúrnej komunikácie a etiky v obchodných rokovaniach. In: *Management Challenges in the 21st Century.* Bratislava: Vysoká škola manažmentu. S. 370–375.

Stolze, Radegundis (1992). *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen.* Tübingen: Narr.

Internetquellen

URL 1: Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Interaktion, [zuletzt geprüft am 20.5.2016]

Dieser Beitrag wurde im Rahmen des Projekts VEGA „Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia“ (ITMS: 1/0326/16) verfasst.

Zentrum und Peripherie der Fehlertoleranz Zum Scheitern internationaler Kommunikation

Annette Muschner

Annotation

Im Beitrag wird gezeigt, dass sich mündliche Kommunikation im Zentrum sprachlicher Fehlertoleranz bewegt, während schriftliche Texte an seiner Peripherie verortet sind. Übersetzungen hingegen basieren auf Fehler-Intoleranz.

Jede Übersetzung in die Fremdsprache, die ohne Rücksprache mit einem linguistisch geschulten und translatorisch erfahrenen Muttersprachler der Zielsprache in den Druck gegeben wird, weist ihren Urheber als unprofessionellen Einzelkämpfer aus, der respektlos gegenüber dem Autor des Originals, geringschätzig gegenüber seinem Auftraggeber, zynisch gegenüber dem Leser seiner Übersetzung und leichtfertig gegenüber seinen Landsleuten handelt, weil er das Scheitern internationaler Kommunikation billigend in Kauf nimmt.

Indessen minimieren Übersetzungsteams aus Muttersprachlern der Ausgangs- und der Zielsprache, die eng mit dem Auftraggeber, dem Autor und ggf. mit den entsprechenden Fachleuten zusammenarbeiten, sprachliche und inhaltliche Fehler und dokumentieren dadurch ihren tiefen Respekt und ihre aktive und kreative Toleranz gegenüber dem anderen Land, seinen Menschen, Sprachen und Kulturen.

Schlüsselwörter

Fremdsprachenkompetenz, Übersetzung, Toleranz, Fehlertoleranz, Scheitern von Kommunikation

1. Toleranz

Für den deutschen Philosophen Otfried Höffe, der insbesondere durch seine Arbeiten zur Ethik bekannt geworden ist, entspringt Toleranz

„[...] in der Anerkennung des anderen. Aufgrund der unverletzlichen Menschenwürde ist der andere eine freie und ebenbürtige Person, und als solche hat er das Recht, eigene Überzeugungen zu bilden und ihnen gemäß zu leben – vorausgesetzt, dass er nicht dasselbe Recht aller anderen beeinträchtigt.“ (Höffe, 2002, S. 13)

Höffe unterscheidet eine passive Toleranz bzw. eine „Toleranz der schlichten Form“ im „Gelten- und Gewährenlassen fremder Eigenart“ von ihrer „aktiven und kreativen Form“, die „in der freien Anerkennung des anderen und Andersartigen“ (Höffe, 2013, S. 7) besteht.

Um das Andersartige tolerieren zu können, müssen wir mehr von den anderen und über die anderen wissen. Wissen wiederum setzt sprachliche Verständigung voraus.

„Wer tolerant ist, [...] bemüht sich um ein Miteinander auf der Grundlage von Ebenbürtigkeit und Verständigung. Dazu gehören das Zuhörenkönnen, die Fähigkeit, auf den anderen einzugehen und ihn ernst zu nehmen, ferner die Bereitschaft, sich durch neue Situationen und neue Informationen belehren zu lassen. Vollendet wird die Toleranz in der Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Anschauungen und Lebensweisen des anderen einzufühlen.“ (Höffe, 2002, S. 13)

Eine so verstandene Toleranz ist auf internationale Kommunikation, auf Mehrsprachigkeit, auf das Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache, das Verstehende Lesen, das Verstehende Hören und mithin auf Verdolmetschungen und Übersetzungen von hoher Qualität unmittelbar angewiesen.

Das ist aber gegenwärtig alles andere als selbstverständlich. Vielmehr kommt es aufgrund sprachlicher und inhaltlicher Barrieren immer wieder zum ergebnislosen Abbruch und damit zum Scheitern von Kommunikation.

Im Folgenden konzentriere ich mich unter dem Blickwinkel von Zentrum und Peripherie der Fehlertoleranz auf die sprachlichen Gründe für das Scheitern internationaler Kommunikation.

2. Fehlertoleranz

Jede zwischenmenschliche Kommunikation setzt die Toleranz gegenüber sprachlichen Fehlern voraus. Fehlertoleranz äußert sich im Aushalten von Fehlern und im aktiven Bemühen, durch verschiedene Problemlösungsstrategien diese Fehler zu korrigieren. Jan Georg Schneider unterscheidet in seinen Betrachtungen zu „Sprachlichen ‚Fehlern‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht“ zwischen Systemfehlern und Normfehlern, zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern und schließlich zwischen sprachlichen Fehlern und sprachlichen Zweifelsfällen, (vgl. Schneider, 2013, S. 30).

Wie viele fehlerhafte E-Mails haben wir schon gelesen, weil der Autor keine Lust oder keine Zeit hatte, sie noch einmal durchzulesen. In der dienstlichen Korrespondenz wird auch an Universitäten und Hochschulen nicht selten beim Adressaten eine gewisse Fehlertoleranz gegenüber orthografischen Regeln und grammatischen

Normen vorausgesetzt. Formfehler sind keine Verständigungsfehler. Jan Georg Schneider meint in diesem Zusammenhang: „Vielleicht gehört es manchmal sogar schon zum guten Ton, Tippfehler zu machen, um zu zeigen, wie beschäftigt man ist, wie wenig Zeit man hat.“ (Schneider, 2013, S. 35)

In der Fremdsprache stoßen wir allerdings an die „Grenzen des Erlernbaren“ (vgl. Muschner, 2015, S. 424): Bei allem Fleiß und allem Bemühen können wir auch nach Jahren und Jahrzehnten nicht die Kompetenz unserer Muttersprache erreichen und machen selbst dann noch Fehler, wenn wir immer wieder Gelegenheit haben, die Fremdsprache im Rundfunk, im Fernsehen oder im Internet passiv zu rezipieren und in persönlichen beruflichen und privaten Kontakten selbst aktiv anzuwenden.

Es steht außer Zweifel, dass kein Fremdsprachenlerner bewusst Fehler machen will. Dementsprechend sind wir beim Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache unmittelbar von der Fehlertoleranz unseres Kommunikationspartners abhängig.

Schon der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen rechnet mit dem freundlichen Entgegenkommen des Muttersprachlers. So wird im Sprachniveau A1 erwartet, dass sich der Fremdsprachenlerner „... auf einfache Art verständigen [kann], wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen“ und für das Sprachniveau B2 wird vorausgesetzt, „dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. [...]“ (Trim, Jan / North, Brian und Daniel Coste und Daniel Coste in URL).

Allein durch seine Bereitschaft und sein Bemühen, mit dem anderen in der Fremdsprache zu kommunizieren, beweist der Fremdsprachenlerner in der Terminologie von Höffe eine „Toleranz der aktiven und kreativen Form“, (vgl. Höffe, 2013, S. 7). Für dieses Bemühen wird ihm vom Muttersprachler oft auch Respekt gezollt und ein gewisses Maß an sprachlicher Fehlertoleranz entgegengebracht. Welche konkreten Anstrengungen der Muttersprachler in der Kommunikation mit dem Fremdsprachenlerner allerdings unternimmt, um sprachliche Fehler auszuhalten, wie groß also seine individuelle Fehlertoleranz ist, hängt von seinem ganz persönlichen Interesse am jeweiligen Kommunikationspartner und am gemeinsamen Ziel der Kommunikation ab. Fehlertoleranz ist als subjektive Bereitschaft zu verstehen, im Laufe der Kommunikation immer wieder zusätzliche intellektuelle Anstrengungen aufzubringen.

Sprachliche Fehlertoleranz ist allerdings nicht uferlos. Ihre Grenzen werden durch die Art und durch die Anzahl der sprachlichen Fehler markiert: Sie schwindet mit der Länge des fehlerhaften Textes und wächst mit der Möglichkeit, Fehler durch die außersprachliche Situation korrigieren zu können. Wird ein bestimmtes quantitatives oder qualitatives Maß überschritten, ist ein Textverstehen beim besten Willen nicht mehr möglich.

Mangelhafte Fremdsprachenkompetenz wird im folgenden Beitrag als ein Verstoß gegen die von Herbert Paul Grice postulierten und nach ihm benannten Konversationsmaximen verstanden. Dabei handelt es sich um „als vernünftig akzeptierte Anforderungen an effektive Kommunikation, deren Verletzung Ursache für das Scheitern von Kommunikation sein kann“ (Bußmann, 2002, S. 379). Herbert Paul Grice unterscheidet die Maxime der Quantität („Gestalte deinen Beitrag so informativ (aber nicht informativer) als nötig!“), die Maxime der Qualität („Sage nichts, was du für unrichtig hältst oder wofür du keinen Beleg hast!“), die Maxime der Relevanz („Sei relevant!“) und die Maxime der Modalität mit folgenden Geboten: „Sei klar!“ bzw. „Verhalte dich so, dass deine Intentionen durch das, was du sagst, deutlich erfüllt werden!“; „Vermeide Unklarheiten in der Ausdrucksweise!“, „Vermeide Mehrdeutigkeit!“, „Fasse dich kurz!“ und „Bewahre die Ordnung“: (vgl. Bußmann, 2002, S. 379 sowie de Beaugrande und Dressler, 1981, S. 124-128).

Basierend auf den Überlegungen von Herbert Paul Grice haben Robert-Alain de Beaugrande und Wolfgang Dressler den Begriff der Akzeptabilität als Einstellung des Textrezipienten eingeführt, einen Text als kohäsiiv, kohärent und gebrauchsfähig zu akzeptieren: „Akzeptabilität schließt einen Toleranzbereich für Störungen ein, wenn der Zusammenhang durch vernünftiges Problemlösen wieder hergestellt werden kann.“ (de Beaugrande / Dressler, 1981, S. 135). Des Weiteren schließt Akzeptabilität auch Billigung ein „als die aktive Bereitwilligkeit, an einem Diskurs teilzunehmen und ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Billigung verlangt, dass man mit allen begleitenden Konsequenzen in die Diskursinteraktion eintritt“ (vgl. de Beaugrande / Dressler, 1981, S. 139).

Wenn wir in einer Fremdsprache sprechen oder schreiben, verstoßen wir mehr oder weniger oft gegen die Konversationsmaxime der Modalität, genauer gesagt gegen das Gebot „Vermeide Unklarheiten in der Ausdrucksweise!“. Dieses Gebot kommentieren de Beaugrande und Dressler in folgender Weise: „Hier liegt das mögliche Kommunikationshindernis in der Phase, wo ein bereits ausgewählter und organisierter Inhalt auf den Oberflächenausdruck abgebildet wird, und nicht in der Phase der Inhaltsauswahl [...]“. (de Beaugrande / Dressler, 1981, S. 126)

In seiner Kommunikation verlässt sich der Fremdsprachenlerner auf das ebenfalls von Grice postulierte übergreifende Kooperationsprinzip und rechnet aufgrund des verwennderzentrierten Textualitätskriteriums der Akzeptabilität nach de Beaugrande und Dressler (1981, S. 118-144) mit der Fehlertoleranz seines Kommunikationspartners. Mehr noch: Mit der Kommunikation in der Fremdsprache fordert der Fremdsprachenlerner die sprachliche Fehlertoleranz seines Kommunikationspartners geradezu heraus.

Im folgenden Beitrag wird Fehlertoleranz nicht nur als quantitativ und qualitativ messbare Größe zur Beurteilung der Fremdsprachenkompetenz des Textproduzenten definiert, sondern vor allem auch als aktive Bereitschaft des

Textrezipienten, zusätzliche intellektuelle Anstrengungen zur Kompensation sprachlicher Defizite aufzubringen, um zum Gelingen internationaler Kommunikation beizutragen.

3. Zentrum und Peripherie

Das Zentrum sprachlicher Fehlertoleranz befindet sich dort, wo gemeinsames Handeln bei lokaler und temporaler Präsenz aller Kommunikationspartner auch ohne Sprache möglich ist. Wenn Menschen zur gleichen Zeit am gleichen Ort interagieren und allen die Regeln und Ziele des gemeinsamen Handelns bekannt sind, kann Verständigung auch ohne Worte – allein durch Mimik und Gestik – erreicht werden. So kann man sich beispielsweise beim Zelteaufbauen oder beim Fußballspielen auch wortlos verstehen. Was keine Worte braucht, toleriert auch minimale oder fehlende Sprachkompetenz.

Die überwältigende Mehrheit unserer Interaktionen ist allerdings an Sprache und – mit der Globalisierung – an Mehrsprachigkeit, d.h. an Fremdsprachen, gebunden.

Dabei lassen sich Zentrum und Peripherie der Fehlertoleranz bereits auf den Prozess des Erstspracherwerbs in der Muttersprache applizieren: Im Laufe unserer Sprachentwicklung verringern sich die Art und die Anzahl unserer Fehler. Umgekehrt wird auch die Fehlertoleranz unserer Kommunikationspartner geringer.

So ist unsere Fehlertoleranz in der Muttersprache und in der Fremdsprache gegenüber Schulkindern weitaus größer als gegenüber unseren Studierenden. Unseren Studierenden wiederum gewähren wir eine höhere sprachliche Fehlertoleranz als unseren Kolleginnen und Kollegen usw.

Gegenüber Muttersprachlern ist unsere Fehlertoleranz vor allem deshalb größer, weil sich die Fehler auf einer für uns erwartbaren und weitestgehend bekannten Ebene bewegen. Wir haben tagtäglich mit Kommunikationspartnern unserer eigenen Sprechergemeinschaft zu tun und setzen uns, mehr oder weniger bewusst, ständig mit ihren dialektalen, sozialen und stilistischen Abweichungen und Differenzen von den Regeln und Normen unserer gemeinsamen Standardsprache auseinander.

In der Kommunikation mit Fremdsprachenlernern sind wir nicht so versiert, da wir in der Regel nicht ständig mit Menschen aus ganz verschiedenen Ländern in Kontakt kommen. Insbesondere die zahlreichen Interferenzfehler aus den unterschiedlichen Muttersprachen sind für uns nicht ohne Weiteres verstehbar und deshalb auch nicht so leicht tolerierbar.

Zweifellos wächst die Fehlertoleranz des Muttersprachlers proportional zur Häufigkeit der Kommunikation mit ein und demselben Fremdsprachenlerner, weil er sich auf dessen typische Fehler in Aussprache, Grammatik und Lexik einstellen kann.

Eine hohe Fehlertoleranz kann dem Fremdsprachenlerner vor allem dort eingeräumt werden, wo der Kommunikationspartner die Muttersprache des anderen kennt und daher unmittelbar in der Lage ist, typische Fehler zu identifizieren und im Interesse des Textverständnisses intern zu korrigieren. Das erleben wir beispielsweise in der mündlichen Kommunikation tschechischer Germanisten mit deutschen Bohemisten.

Umgekehrt kann der Fremdsprachenlerner in der Kommunikation mit dem Muttersprachler eigene Fehler minimieren.

Zahlreiche Faktoren beeinflussen unsere Fehlertoleranz. Dazu gehören nicht nur der Bekanntheitsgrad und die sozialen Beziehungen zu unseren Kommunikationspartnern, sondern vor allem auch die Kommunikationsumgebung privater, dienstlicher, öffentlicher bzw. offizieller Kommunikation und nicht zuletzt auch der Inhalt der Kommunikation, d.h. der Kommunikationsgegenstand selbst.

In diesem komplexen Bedingungsgefüge konzentriere ich mich im Folgenden auf das Medium der Sprache, das m. E. in entscheidendem Maße Zentrum und Peripherie der Fehlertoleranz bestimmt: Mündliche Kommunikation bewegt sich mehr oder weniger um das Zentrum sprachlicher Fehlertoleranz, schriftliche Texte sind im Gegensatz dazu an ihrer Peripherie verortet.

3.1. Zentrum: Mündliche Kommunikation

Die temporale und lokale Präsenz der Kommunikationspartner erzeugt in der mündlichen Kommunikation eine starke Bindung des Textes an die außersprachliche Situation. Das ermöglicht dem Rezipienten einen weitaus toleranteren Umgang mit Fehlern und mithin ein hohes Maß an Fehlertoleranz.

Das oben eingeführte Gricesche Kooperationsprinzip wirkt hier auf beide Gesprächsteilnehmer: Der Muttersprachler kann Fehler tolerieren, kann über Fehler hinweghören, sobald er die ganz konkrete kommunikative Situation in Raum und Zeit einbeziehen kann, weil Textverständnis in der mündlichen Kommunikation vor allem aus der aktuellen Situationsgebundenheit des Textes möglich wird. Bei Nicht-Verstehen oder Falsch-Verstehen kann er verbale Defizite durch paraverbale Zeichen des Fremdsprachenlerner, beispielsweise durch die Intonation, und auch durch nonverbale Zeichen, d.h. durch seine Mimik und Gestik, kompensieren. Schließlich kann er immer dann Rückfragen stellen, wenn er etwas inhaltlich oder sprachlich nicht verstanden hat.

Der Fremdsprachenlerner erlebt in der mündlichen Kommunikation ganz unmittelbar, ob er verstanden wird, wie er verstanden wird, ob er sich überhaupt verständlich machen kann. Hier bekommt er eine klare Vorstellung vom quantitativen und vom qualitativen Umfang seiner eingeforderten Fehlertoleranz. Andererseits

hat er aber auch die Möglichkeit, durch sein gesamtes Auftreten die Aufmerksamkeit des Muttersprachlers zu steuern und nicht nur verbal, sondern vor allem auch paraverbal und nonverbal den Kontakt zum anderen immer wieder aufzubauen, ihn ununterbrochen dazu zu motivieren, aktiv am Gespräch teilzunehmen und folglich auch tolerant gegenüber seinen sprachlichen Unzulänglichkeiten zu sein.

In lokaler Distanz der Kommunikationsteilnehmer ist die Fehlertoleranz dort am größten, wo Textproduzenten und Textrezipienten unmittelbaren Einfluss auf die Textgestaltung nehmen können. Ein Telefongespräch, das Chatten oder Skypen, d.h. die temporale Präsenz bei lokaler Distanz der Kommunikationspartner, schafft eine hohe Fehlertoleranz, weil mit der Interaktion in der Textgestaltung ein gemeinsamer dialogischer Text entsteht, bei dem Fehler erkannt und im gemeinsamen Handeln toleriert oder korrigiert werden können.

Damit steht jedes lebendige Gespräch im Zentrum der Fehlertoleranz.

3.2. Peripherie: Schriftliche Kommunikation

Der Leser schriftlicher Texte kann weitaus weniger fehlertolerant sein, weil ihm in temporaler und lokaler Distanz zum Autor des Textes die gemeinsame kommunikative Situation fehlt, um Mängel durch Außersprachliches zu füllen.

Er hat auch keine Chance auf unmittelbare Rückfragen an den Textproduzenten, um Lücken im Textverständnis zu schließen.

Umgekehrt hat der Autor schriftlicher Texte in der Regel selbst keine direkte Möglichkeit, die Wirkung seines Textes beim Leser zu überprüfen, um seine Fehler überhaupt erst einmal zu erkennen.

Darüber hinaus ist er nicht in der Lage, die Aufmerksamkeit seines Lesers zu steuern und ihn auf irgendeine Weise persönlich zum Weiterlesen zu motivieren.

Folglich bleibt jeder Leser mit seiner Lektüre allein und entscheidet auch selbst über seine individuelle Fehlertoleranz. Wie hoch muss wohl die Motivation sein, einen Text bis zu Ende zu lesen, wenn darin die grammatisch bedingte Wortfolge nicht eingehalten wird, die morphologischen Endungen kunterbunt durcheinander gehen, die Genera der Substantive verwechselt werden und die Orthografie katastrophale Blüten treibt?

Zweifellos steigert es die Motivation zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Text, wenn dem Leser der Textproduzent persönlich bekannt ist.

Enthält der Text Zeichnungen, Bilder oder Fotos, dann können sprachliche oder inhaltliche Fehler auch durch Nonverbales kompensiert werden.

In der produktbegleitenden technischen Dokumentation steht dem Leser der Kommunikationsgegenstand selbst zur Verfügung, so beispielsweise die eben gekaufte Waschmaschine zur Bedienungsanleitung. Insgesamt aber sind die textinternen und textexternen Korrekturmöglichkeiten des Lesers im Vergleich mit denen im mündlichen Dialog stark eingeschränkt, (vgl. Muschner, 2009, S. 154), sodass er dem Verfasser schriftlicher Texte nur eine geringe Fehlertoleranz gewähren kann.

3.3. Fehler-Intoleranz: Übersetzung

Im Wissen um die oben erwähnten „Grenzen des Erlernbaren“, (vgl. Muschner, 2015, S. 424), beschränken sich die meisten Fremdsprachenlerner auf das mündliche Gespräch und lassen schriftliche Texte von professionellen Sprachmittlern in die Fremdsprache übersetzen.

Während wir im Gespräch mit mehr oder weniger talentierten Fremdsprachenlernern Toleranz gegenüber dem Menschen üben, dem sprachliche Fehler unterlaufen, tritt die Person des Übersetzers bei der Lektüre von Übersetzungen vollkommen in den Hintergrund.

Dieser Blickwechsel lässt sich in den Begrifflichkeiten von Höffe, der sich auf Augustinus von Hippo (354-430) als „einen ersten Denker der Toleranz“ bezieht, auch im Sinne eines Wandels von der Toleranz als „Duldung anderer“ zur Toleranz als „Ertragen von etwas“, beschreiben, (vgl. Höffe, 2002, S. 9). In der hier untersuchten Dimension von Zentrum und Peripherie der Fehlertoleranz handelt es sich um einen Wechsel von der Person des Fremdsprachenlerner, den wir – trotz seiner Defizite in der mündlichen Kommunikation – als gleichberechtigten Gesprächspartner in seiner Persönlichkeit anerkennen, achten und respektieren, hin zum „Ertragen von etwas“, das heißt zum Ertragen schlechter Übersetzungen.

Der Übersetzer ist grundsätzlich nicht der Kommunikationspartner des Lesers. Er steht – in der Regel vollkommen anonym – außerhalb des Kommunikationsprozesses und kann in dieser Rolle auch keinerlei Toleranz von den Kommunikationspartnern erwarten, die in all ihren Entscheidungen, in ihrem Handeln, in ihren Verhandlungen und schließlich in ihrer ganz konkreten Zusammenarbeit unmittelbar auf die inhaltliche Äquivalenz der Übersetzung mit dem Original sowie auf die Übereinstimmung der Übersetzung mit den Regeln und Normen der Zielsprache angewiesen sind.

Um es noch einmal ganz deutlich zu sagen: Übersetzungen sind grundsätzlich nicht dazu da, die vielfach zweifellos bewundernswerte Fremdsprachenkompetenz des jeweiligen Übersetzers zu präsentieren.

Übersetzungen dienen vielmehr dazu, den Autor selbst zu Wort kommen zu lassen. Sie führen den Leser gedanklich direkt zum Verfasser des Ausgangstextes als einem Vertreter seiner Sprechergemeinschaft, zu seiner Mitteilungsabsicht und im besten Falle sogar zu seinen Ausdrucksgewohnheiten.

Erst auf dieser Grundlage kann sich der Leser in das Denken und Handeln der anderen hineinversetzen und all jene Kenntnisse erwerben, die ihn letztlich zur Toleranz gegenüber der anderen Sprechergemeinschaft, der anderen Kultur befähigen. Eine qualitativ hochwertige Übersetzung ist als Übersetzung nicht erkennbar. Daraus resultiert die Fehler-Intoleranz ihrer Leser.

4. Scheitern internationaler Kommunikation

Zunächst ein Beispiel: Vor einigen Jahren sprach mich auf dem Weg zu meiner Hochschule ein ausländischer Studierender an. Ich verstand ihn nicht. Es waren nur wenige Worte, und ich bat ihn zu wiederholen. Auch beim zweiten Mal konnte ich kein einziges Wort identifizieren, obwohl er bemüht war, deutlich und langsam zu sprechen. Da er sehr einförmig sprach und in seiner Enttäuschung, nicht gleich verstanden worden zu sein, sparsam in Mimik und Gestik blieb, konnte ich auch keinerlei Informationen aus seiner paraverbalen Stimmlage oder aus nonverbalen Zeichen gewinnen. Kommunikation war gescheitert. Wir gingen unverrichteter Dinge unserer Wege. Wäre uns eine Verständigung gelungen, hätte ich diese Begebenheit längst vergessen. So aber bleibt sie mir unangenehm im Gedächtnis haften.

Zweifellos ist ein solches Scheitern von Kommunikation im Gespräch weitaus seltener als in schriftlichen Texten. Im Folgenden bleibt deshalb die mündliche Kommunikation mit ihren Anforderungen an die Fremdsprachenkompetenz im Sprechen und Verstehenden Hören sowie an Verdolmetschungen jeglicher Art unberücksichtigt.

In schriftlichen Texten ist das Scheitern von Kommunikation hingegen gar nicht so selten. Wir alle kennen es vom Surfen im Internet, wenn Texte immer nur angelesen werden, weil schon wieder ein neuer Link lockt und per Mausclick mit der Lektüre des nächsten Textes begonnen wird, ohne den vorhergehenden verarbeitet zu haben.

Der Leser kann seine Lektüre jederzeit abbrechen, den Text einfach beiseite legen und damit Kommunikation ergebnislos beenden, wenn ihn das Thema nicht interessiert oder die sprachlichen Mittel nicht seinen persönlichen Geschmack treffen. Das heißt aber nicht, dass dieser Text nicht auch seine Leser findet. Sind die Normen und Regeln der Standardsprache weitestgehend eingehalten, so wird dieser Text zweifellos von einem anderen, mehr oder weniger großen, mehr oder weniger interessierten, Leserkreis rezipiert.

Anders bei Übersetzungen: Werden hier aufgrund sprachlicher Defizite die Grenzen der Fehlertoleranz überschritten, wird hier gegen die Gricesche Maxime der Modalität verstoßen, dann fungiert eine Übersetzung nicht mehr als Text, dann wird ihr Nutzen insgesamt in Frage gestellt und schließlich ihre Sinnhaftigkeit ad absurdum geführt, weil sie schlichtweg niemand versteht. In der Terminologie von

de Beaugrande und Dressler handelt es sich dann um einen sogenannten Nicht-Text, (vgl. de Beaugrande / Dressler, 1981, S. 35).

Angesichts der Vielzahl von Übersetzungen, mit denen wir Tag für Tag konfrontiert sind, kommt es durch mangelnde Fremdsprachenkompetenz täglich, ja stündlich zum Scheitern von Kommunikation.

Sprachliche Fehler sind lästig, ermüdend, lustig, peinlich, störend, unangenehm, auf gar keinen Fall aber sind sie vom Textproduzenten beabsichtigt. Sicherlich ahnt jeder einigermaßen reflektierte Fremdsprachenlerner aus seinen Erfahrungen in der mündlichen Kommunikation, dass er dann wohl auch beim Schreiben in der Fremdsprache bzw. beim Übersetzen in die Fremdsprache Fehler macht. Allerdings weiß er im konkreten Text nie so ganz genau, wo ihm welche Fehler unterlaufen sind, und kann deshalb das quantitative und qualitative Ausmaß seiner eingeforderten Fehlertoleranz in keiner Weise einschätzen. Wer so handelt, nimmt eine mehr oder weniger deutliche Beeinträchtigung internationaler Kommunikation in Kauf und verursacht nicht selten sogar ihr Scheitern.

Übersetzungen in die Fremdsprache müssen deshalb von einem linguistisch geschulten und translatorisch erfahrenen Muttersprachler der Zielsprache in Bezug auf ihre inhaltliche Übereinstimmung mit dem Original und hinsichtlich ihrer sprachlichen Übereinstimmung mit den Regeln und Normen der Zielsprache überprüft werden.

Dass das vielfach nicht geschieht und welche weitreichenden Konsequenzen daraus erwachsen, soll im Folgenden an zwei Beispielen illustriert werden.

4.1. Tourismuswerbung

Im Touristenprospekt will sich eine Stadt oder eine Region von ihrer besten Seite zeigen, will strahlen, will sich angemessen präsentieren. Da helfen farbige Hochglanzbilder genauso wie geschliffene und leicht verständliche Sprache. Das gelingt häufig in der Muttersprache des Landes.

In den Übersetzungen allerdings erstrahlen die im Original so prachtvoll beschriebenen Sehenswürdigkeiten in viel zu vielen Fällen nur noch in mattem Glanz.

Von Reiseprospekten erwarten wir keine dichterischen Höhenflüge, wohl aber grammatisch wohlgeformte Sätze.

Wer für sich werben will, macht sich mit minderwertigen Übersetzungen lächerlich und schafft dort schlechte Laune, wo eigentlich gute Stimmung erzeugt werden sollte. Jeder einzelne Touristenprospekt ist ein in hohem Maße austauschbares Informationsangebot und damit keine zwingend notwendige Voraussetzung für einen interessanten Ausflug oder einen gelungenen Urlaub.

Und so kommt es hier lautlos zum millionenfachen Scheitern von Kommunikation, weil Leser die Lektüre schlechter Übersetzungen abbrechen und sie ungelesen in den Papierkorb werfen.

Das Wissensdefizit füllt der frustrierte Leser mit allen ihm bekannten Stereotypen und Klischees über das Gastland und seine Menschen, die er durch die Reise in das Land der Fremdsprache eigentlich ausräumen wollte, (vgl. Muschner, 2009, 154).

Aufgeklärte Bürger und Touristen fallen heute auf die alten Vorurteile nicht mehr herein. Aber auch sie wollen ihre Gastgeber besser kennenlernen, um zur Toleranz fähig zu sein. Anstelle schlechter Übersetzungen greifen sie dann nicht selten zu Texten, die von ihren Landsleuten in ihrer Muttersprache geschrieben wurden. In diesen Texten wird ihnen allerdings häufig nichts anderes als die individuelle und äußerst subjektive Sicht von selbst ernannten Kennern der fremden Kultur präsentiert.

Grundsätzlich kann jedwede, wenn auch oft gut gemeinte, Interpretation von außen in keiner Weise das andere Land, die andere Kultur und ihre Traditionen, die ureigene Sicht der anderen Sprechergemeinschaft, ihre Wertvorstellungen, Überzeugungen, Positionen und Ziele adäquat darstellen. Nur in qualitativ-hochwertigen Übersetzungen kann der andere für sich selbst sprechen und dadurch die Grundlage für das gegenseitige Verständnis schaffen.

4.2. Internationale Zusammenarbeit

Internationale Zusammenarbeit in Bereichen wie Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Sport, Politik ist auf Übersetzungen als personenbezogene Handlungs- und Entscheidungsgrundlage unmittelbar angewiesen.

Während mit Höffe das Maß für die Grenze der Toleranz „in der Forderung [liegt], keinem eine Einschränkung seiner Freiheit zuzumuten, die nicht allen anderen ebenso zugemutet wird“ (Höffe, 2002, S. 14), führt Fehlertoleranz in der Übersetzung zu einer massiven Benachteiligung derjenigen, die auf die Übersetzung angewiesen sind und in einer schlechten Übersetzung ihre intellektuellen Potenzen für die Kompensation sprachlicher Defizite vergeuden müssen, d.h. für Dinge, die weder notwendig noch beabsichtigt sind, gegenüber denjenigen, denen das Original in ihrer Muttersprache schnell und mühelos erschließbar ist, so dass ihnen uneingeschränkt alle Informationen unverfälscht zur Verfügung stehen.

Jegliche Fehlertoleranz hat – nicht nur durch die angeforderte Übersetzung eine enorme Zeitverzögerung und finanzielle Einbußen zur Folge. Sie verletzt darüber hinaus auch die Würde der ausländischen Partner. Das hängt damit zusammen, dass für jeden von uns die Muttersprache ein hohes Gut ist. Sie gehört zu unserer Identität, zu unserem Selbstverständnis, zu unserer Kultur. Von ihrem Klang, ihrer

individuell empfundenen Schönheit geht eine starke Emotionalität aus, die wir im gegenwärtigen Sprachengewirr einer globalisierten Welt ganz besonders schätzen.

Wer nun seinem Partner in der internationalen Zusammenarbeit bewusst oder unbewusst fehlerhafte Übersetzungen präsentiert, behindert bzw. verhindert nicht nur das Textverstehen, er dokumentiert vor allem seinen mangelnden Respekt gegenüber der anderen Sprache und verletzt damit die Würde des Textrezipienten.

Das wirkt sich kontraproduktiv auf die angestrebte Toleranz der Protagonisten aus: „Da sie kein Selbstzweck, sondern Bedingung und Ausdruck der Freiheit und Würde des Menschen ist, endet die Toleranz dort, wo Freiheit und Würde verletzt werden.“ (Höffe, 2002, S. 13)

Fehler-Intoleranz in den Übersetzungen ist damit eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein friedliches Zusammenleben und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, in der gleichberechtigte Partner miteinander verhandeln.

Kommunikation auf Augenhöhe schafft Interaktion auf Augenhöhe. Das gilt im persönlichen und im regionalen Rahmen ebenso wie auf internationalem Parkett.

5. Qualitätsmanagement

Jeder Übersetzer, der – ungeprüft von einem Muttersprachler der Zielsprache – in seine Fremdsprache übersetzt, handelt respektlos gegenüber dem Autor des Originals, geringschätzig gegenüber seinem Auftraggeber, zynisch gegenüber dem Leser seiner Übersetzung und schließlich auch leichtfertig gegenüber seinen Landsleuten, weil er die Beeinträchtigung – ggf. sogar das Scheitern – von Kommunikation billigend in Kauf nimmt.

Dieses Scheitern von Kommunikation geschieht in der Regel unbemerkt vom Autor des Originals, der ja stolz darauf ist, in wie viele Sprachen sein Text übersetzt wurde.

Es geschieht nicht selten auch unbemerkt vom Auftraggeber, der sein Geld für Übersetzungen, die keiner liest, im wahrsten Sinne des Wortes aus dem Fenster wirft.

In vielen Fällen bleibt das Scheitern von Kommunikation auch unbemerkt vom Übersetzer selbst, der sein ganz konkretes Versagen durch die temporale und lokale Distanz zum Leser nicht einmal erkennen kann und gänzlich unbekümmert den nächsten Auftrag annimmt.

Die Gleichsetzung von Fremdsprachenkompetenz und Übersetzungskompetenz und das Bild vom Übersetzer als Einzelkämpfer „im stillen Kämmerlein“ (vgl. Ahmann, 2012, S. 227) und Svoboda (2012, S. 109) gehören zu den zählbig-

sten Irrtümern vom Übersetzen, detailliert dazu in Muschner (2013).

In der weit verbreiteten dilettantischen Gleichsetzung von Fremdsprachenkompetenz und Übersetzungskompetenz, (vgl. Muschner, 2006), offenbart sich nicht nur ein fatales Missmanagement bei der Auftragsvergabe von Übersetzungen, sondern vor allem auch ein eklatanter Mangel an Professionalität im Übersetzungsprozess selbst.

Hanebüchene Übersetzungen können, wie oben gezeigt wurde, zum ergebnislosen Abbruch der Kommunikation führen und damit Zeit und Geld vergeuden.

Auch wenn nach dem Scheitern von Kommunikation durch den zusätzlichen finanziellen und zeitlichen Aufwand für eine Neu-Übersetzung der internationale Gesprächsfaden wieder aufgenommen werden kann, hinterlassen schlechte Übersetzungen beim frustrierten Leser einen schalen Nachgeschmack, belasten das Verhältnis beider Kommunikationspartner und sind folglich kontraproduktiv für die Toleranz in der internationalen Zusammenarbeit.

Der zweite Irrtum, der den Übersetzer als Einzelkämpfer in einsamer Abgeschiedenheit verklärt, ist ebenso weit verbreitet und führt in seiner praktischen Umsetzung geradewegs zum Scheitern internationaler Kommunikation.

Um das Scheitern internationaler Kommunikation zu vermeiden, gibt es Standards, denen professionelle Übersetzer verpflichtet sind. Vor allem Fachübersetzungen entstehen heute in Teamarbeit eines Muttersprachlers der Ausgangssprache mit einem Muttersprachler der Zielsprache, wollen sie auf dem Markt Bestand haben.

Jeder seriöse Übersetzer verfügt darüber hinaus über ein breites Netzwerk von Dolmetschern und Übersetzern, mit denen er sich über Lösungswege in seinem Sprachenpaar beraten kann.

Um den Ausgangstext im Detail analysieren sowie textsortenadäquat und zielgruppenorientiert übersetzen zu können, kommuniziert der Übersetzer manchmal auch direkt mit dem Autor des Originals sowie mit Fachleuten der Ausgangs- und der Zielsprache, (vgl. Muschner, 2007).

Weil erfolgreiche internationale Kommunikation auf Fehler-Intoleranz beruht, kann der Übersetzer nur im Team qualitativ hochwertige Übersetzungen erstellen.

6. Fazit

Mündliche Kommunikation liegt im Zentrum sprachlicher Fehlertoleranz und schriftliche Kommunikation an ihrer Peripherie. Übersetzungen hingegen basieren auf Fehler-Intoleranz.

Arbeiten wir gemeinsam daran, dass grundsätzlich alle Übersetzungen durch Teams von Muttersprachlern der Ausgangs- und der Zielsprache angefertigt werden!

Eine solche Herangehensweise zeugt vom tiefen Respekt sowie von einer aktiven und kreativen Toleranz gegenüber dem anderen Land, seinen Sprachen und Kulturen, verhindert das millionenfache Scheitern von Kommunikation und ist eine wesentliche Grundlage, sich immer besser zu verständigen und letztlich auch immer besser zu verstehen.

Abstract

The present article sets out to demonstrate that oral communication takes place in the centre of linguistic error tolerance, whereas written texts are located at its periphery. Translations, in contrast, are based on intolerance to any error.

A translation into a foreign language that goes into print without prior consultation with a native speaker who has a grounding in linguistics and experience in the theory and practice of translation reveals its writer to be an unprofessional loner who acts disrespectfully towards the author of the original, has scant regard for his client, and is both cynical towards the reader of the translation and irresponsible towards his compatriots because he consciously accepts the potential failure of international communication.

In contrast, translation teams made up of native speakers of both the source and target language and working in close co-operation with the client, the author and, if need be, with appropriate specialists in the field minimize linguistic and subject-related error and so demonstrate their deep respect and their active and creative tolerance towards the other country, its people, languages and cultures.

Keywords

Foreign language competence, translation, tolerance, error tolerance, failure of communication

Literaturverzeichnis

Ahmann, Heiko (2012). *Das Trügerische am Berufsbild des Übersetzers*. Berlin: Logos.
de Beaugrande, Robert-Alain / Dressler, Wolfgang, Ulrich (1981). *Einführung in*

die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Höffe, Otfried (2002). Zum Ursprung der Toleranz. Grundzüge der philosophischen Begriffsgeschichte. In: *Die politische Meinung. Zeitschrift für Politik, Gesellschaft, Religion und Kultur*. 10 (395), S. 5-14.

Muschner, Annette (2006). Der Mythos vom Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. In: Heinemann, Margot (Hg.). *Deutsch – Sprache der Euroregion(en)*. Liberec: Bor. S. 55–64.

Muschner, Annette (2007). Die Übersetzungskompetenz und ihre didaktische Umsetzung im Sprachenpaar Tschechisch – Deutsch. In: Thelen, Marcel / Lewandowska-Tomaszczyk, Marcel (Hg.). (eds.): *Translation and Meaning. Part 7*. Maastricht: Zuyd University. S. 103–113.

Muschner, Annette (2009). Können Computer fremde Sprachen übersetzen? In: Adámková, Lenka et al. *Janua linguarum reserua*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. S. 148–157.

Muschner, Annette (2013). Die sieben Irrtümer vom Übersetzen. In: Lachout, Martin (Hg.). *Aktuelle Tendenzen der Sprachwissenschaft*. Hamburg: Dr. Kovač. S. 157–171.

Muschner, Annette (2015). Grenzen des Übersetzbaren. In: Kusová, Jana, Magdalena Malechová und Lenka Vondrášková (Hg.). *Deutsch ohne Grenzen*. Brno: Tribun EU. S. 423–440.

Schneider, Jan Georg (2013). Sprachliche „Fehler“ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: *Sprachreport*. 29 (1-2), S. 30-37.

Svoboda, Tomáš (2012). *Kapitoly z překladatelské praxe. Odborný překlad mezi němčinou a češtinou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

Internetquelle

URL: Trim, Jan / North, Brian und Daniel Coste (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Online verfügbar unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> [30.06.2016]

Zentrum und Peripherie am Beispiel von Fehlern und ihrer Behandlung

Markéta Kramolišová

Annotation

Der Artikel befasst sich mit der Fehleranalyse mit einem Schwerpunkt auf den Fehlern der tschechischen Schüler an Gymnasien in Schlesien. Der Begriff *Fehler* wird erklärt, und es wird versucht, eine neue Typologie der Fehler zu finden. Das Ergebnis der Fehleranalyse wird vorgestellt. Die Untersuchung setzt sich zum Ziel, zuerst die Fehler in schriftlichen Arbeiten zu klassifizieren und die häufigsten Fehlertypen zu finden. Der Beitrag erläutert, womit die Schüler die meisten Probleme haben.

Schlüsselwörter

Fehler, Typologie, Untersuchung, schriftliche Arbeit

1. Einleitung

Der Artikel beschäftigt sich mit Fehlern und ihrer Behandlung. Dieser Beitrag ist ein Teil der Untersuchungen in meiner Dissertation, der sich mit Fehlern von Schülern beim Schreiben von Texten beschäftigt. In der ersten Phase wurde eine Untersuchung an Gymnasien in Schlesien¹ durchgeführt. Das Ziel ist, die häufigsten Fehler der Schüler zu erforschen.

Fehler befinden sich im Zentrum des didaktisch-methodischen Interesses, und die Aufmerksamkeit sollte auf diese Problematik gerichtet werden. Wenn die Fehler nicht korrigiert werden, können sie sich auch in der Peripherie der pädagogischen Arbeit verbreiten.

Es wird hier eine Untersuchung vorgestellt. Es wurde eine Analyse der Fehler durchgeführt. Am Anfang werden Definitionen des Begriffs *Fehler* angeführt. Weiter wird in dem Beitrag beschrieben, wie die Untersuchung durchgeführt wurde. Zuerst war es nötig, die Aufsätze von Schülern an Gymnasien zu sammeln. Ihre Fehler wurden danach analysiert und klassifiziert, wobei die Typologie

¹ Tschechien besteht aus Böhmen, Mähren und Schlesien. Schlesien ist ein historisches Land und befindet sich im Nordosten der Tschechischen Republik.

nach Karin Kleppin verwendet wurde. Diese Typologie wurde jedoch verändert und bearbeitet.

Mit Hilfe der Klassifizierung wurde festgestellt, welche Typen von Fehlern oft gemacht wurden.

2. Der Begriff Fehler

Es gibt mehrere Definitionen des Begriffs Fehler und Erklärungen, was ein Fehler bedeutet. Nach Langenscheidts Großwörterbuch *Deutsch als Fremdsprache* ist ein *Fehler* „etwas, das falsch ist“ (Götz / Haensch / Wellmann, 1993, S. 323) und „ein Verhalten oder eine Entscheidung, die der Situation oder den Umständen nicht angemessen sind“ (Götz / Haensch / Wellmann, 1993, S. 323)². Hier handelt es sich um eine negative Auffassung. Königs definiert den *Fehler als* „[...] Abweichung vom Sprachsystem oder von der lehrerseitigen Erwartung“ (Königs, 2003, S. 379)³. Königs ist also auch der Meinung, dass Fehler etwas Negatives sind. Raabe behauptet, dass die Fehler „Abweichungen“ (Raabe, 1980, S. 73) sind⁴. Hennig beschreibt Fehler als „Abweichungen“ (Hennig, 2012, S. 128) oder „Innovationen“ (Hennig, 2012, S. 128). Fehler werden ebenso von Garczyński⁵ „Abweichungen von einer Erscheinung“ genannt (Ondráková, 2014, S. 16). Presch erklärt, dass es während der Kommunikation eine Absicht gibt und ein Fehler bedeutet, dass diese Absicht verletzt wurde. Presch spricht auch von einem grammatischen Modell, und im Fall eines Fehlers wird dieses Modell verletzt⁶ (Presch, 1980, S. 225 ff.). Diese Formulierung kann ebenso als negativ bezeichnet werden. Ondráková zitiert die Meinung von Slavík: „Ein Fehler ist die Information, die zur Korrektur aufruft“ (Slavík, 1999, S. 71)⁷. Nach Ondráková ist ein Fehler eine Verletzung einer Norm oder einer Erwartung (Ondráková, 2014, S. 11). Konkret bezeichnet sie den Fehler als „eine Abweichung von der gültigen Sprachnorm“ (Korčáková, 2002, S. 17). In ihrem Artikel zeigt diese Autorin aber auch eine positive Einstellung zu Fehlern und behauptet, dass sie dazu dienen, einen Anstoß zu geben, um den Lernprozess richtig zu planen (Korčáková, 2002, S. 17)⁸. Schmidt vertritt eine ähnliche Ansicht und behauptet, dass Fehler nicht nur *negativ*, sondern auch positiv sein können. Er erklärt, dass eine Kommunikation mit Fehlern zwar schwer laufen könnte, aber dass Fehler *Kreativität* unterstützen (Schmidt, 1996, S. 331). Eine positive Einstellung zu dem Begriff Fehler zeigt auch Kleppin. Sie behauptet, dass Fehler „[...] etwas ganz

2 Vgl. Kramolišová, Markéta (2015): Fehleranalyse und Fehlerklassifikation. In: Weiss, M./Johnová, M. (Hg.). Multicultural approach to text analysis and interpretation. Opava: Slezská univerzita v Opavě, S. 24.

3 Vgl. ebd., S. 24.

4 Vgl. ebd., 24.

5 Vgl. Garczyński, Stefan. Chyby a omyly. Praha: Mladá fronta, 1982, S. 207. 14/76 23-002-82.

6 Vgl. Ondráková, Jana (2014): Chyba a výuka cizích jazyků. Hradec Králové: Gaudeamus. S. 13.

7 Vgl. ebd., S. 10 f.

8 Vgl. Kramolišová, Markéta (2015): Fehleranalyse und Fehlerklassifikation. In: Weiss, M./Johnová, M. (Hg.). Multicultural approach to text analysis and interpretation. Opava: Slezská univerzita v Opavě, S. 23-34.

Natürliches seien, das ebenso zum Mutterspracherwerb wie zum Fremdsprachenlernen gehört“ (Kleppin, 1997, S. 14). Ich habe eine Untersuchung durchgeführt, weil es wichtig ist, festzustellen, womit die Schüler die größten Probleme haben und in welchen Bereichen die häufigsten Abweichungen entstehen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit der negativen Beschreibung von Fehlern. An dieser Stelle wird der Fehler als eine Abweichung von einer Norm verstanden (Kramolišová, 2015, S. 24)⁹. Nach Langenscheidts Großwörterbuch ist eine *Norm* nämlich „eine allgemein anerkannte Regel“ (Götz/ Haensch/ Wellmann, 1993, S. 701), und diese Regeln werden von den Schülern verletzt.

3. Untersuchung

Um die häufigsten Fehler in schriftlichen Arbeiten festzustellen, wurde eine Untersuchung durchgeführt.

Für die Analyse der Fehler wurde die Typologie von Kleppin benutzt. Ihre Einteilung der Fehler wurde aus der Forschung als Anregung ausgewählt. Kleppin hat eine umfassende Typologie gebildet. Sie hat folgende Fehlerarten vorgeschlagen: *falschen Ausdruck, Verwendung des falschen Artikels, falschen syntaktischen oder semantischen Bezug, Verwendung des falschen Genus, falschen Kasus, Verwendung der falschen Konjunktion, falschen Modusgebrauch, morphologischen Fehler, falsches Modalverb, Verwendung der falschen Präposition, falschen Pronomengebrauch, falsche Rechtschreibung; Satzbau, Satzstellung: falsche Wort- oder Satzgliedstellung, falschen Tempusgebrauch, falsche Wortwahl, falsche oder fehlende Zeichensetzung, Fehlen von Elementen und schließlich überflüssige Elemente* (Kleppin, 1997, S. 144). Diese Typologie hat jedoch Nachteile, später wurde sie deswegen verändert. Einige Fehlertypen wurden während der Analyse weggelassen und neue Fehlertypen hinzugefügt. Zum Beispiel wurde die Fehlerart *morphologischer Fehler* nicht benutzt. Kleppin behauptet, dass es sich um „[...] nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven“ (Kleppin, 1997, S. 144) handelt. Die Bezeichnung *morphologischer Fehler* ist eher eine übergeordnete Kategorie. Anstelle dieses Begriffs wurde die Kategorie *fehlerhaftes Substantiv* verwendet, an dieser Stelle geht es also um ein Substantiv, das nicht existiert. Die Fehlertypen *Deklinationsfehler* und *Konjugationsfehler* wurden hinzugefügt. Diese Fehler haben in der Typologie von Kleppin gefehlt. Weiter wurden *falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, falscher Modusgebrauch* oder falsches Modalverb in der Analyse nicht verwendet, weil solche Fehler in den Aufsätzen nicht gefunden wurden. Zu dem Begriff falscher syntaktischer oder semantischer Bezug führt Kleppin dieses Beispiel an: „Die Frau arbeitete in der Fabrik seines (anstatt: ihres) Mannes“ (Kleppin, 1997, S. 144). In dem Satz befindet sich ein Element, das sich nicht auf korrekte Weise auf ein anderes Element im Satz bezieht. *Falscher*

⁹ Vgl. ebd., S. 23-34.

Modusgebrauch heißt, dass eine falsche Verbform benutzt wurde – „Wenn ich reich war (anstatt: wäre), würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren“ (Kleppin, 1997, S. 144). Falsches Modalverb bedeutet, dass ein falsches Modalverb verwendet wurde: „Du musst (anstatt: darfst) hier nicht rauchen“ (Kleppin, 1997, S. 144). *Falsche oder fehlende Zeichensetzung* gehören zu den Rechtschreibfehlern.

Vor der Untersuchung wurde noch eine andere Fehleranalyse durchgeführt. Acht Studenten des Bachelor-Studiengangs der Schlesischen Universität wurden ausgewählt. Sie sollten acht Aufsätze schreiben. Ihre Arbeiten wurden dann analysiert, und die Typologie wurde angepasst. Die Analyse konnte nach der neuen Typologie ablaufen.

Nach der Typologie von Kleppin kann man die Fehler in drei Bereiche einteilen, und zwar in *lexikosemantische Fehler*, *morphosyntaktische Fehler* und *Rechtschreibfehler* (Kleppin, 1997, S. 42 f.). Alle Fehler wurden diesen Bereichen zugeordnet. Als *lexikosemantische Fehler* wurden während der Analyse *falsche Wortwahl*, *überflüssige Elemente*, *falscher Ausdruck*, *falscher Pronomengebrauch*, *falsches Numerale*, *falsche Präposition* und *falsche Konjunktion* bezeichnet. *Morphosyntaktische Fehler* umfassen *Kasusfehler*, *falscher Artikel*, *fehlerhaftes Substantiv*, *Genusfehler*, *falscher Tempusgebrauch*, *Konjugationsfehler*, *Deklinationsfehler* und *Fehlen von Elementen* und weiter *falscher Satzbau* und *falsche Wortstellung*. Der letzte Bereich beinhaltet *Rechtschreibfehler*. An dieser Stelle können *falsche Zeichensetzung*, Fehler in *Groß- und Kleinschreibung* und *weitere Rechtschreibfehler* angeführt werden.

Um die Kategorien besser verstehen zu können, werden jetzt einzelne Typen beschrieben. Zuerst werden lexikosemantische Fehler gezeigt. *Falsche Wortwahl* bedeutet, dass ein Wort nicht in einen Satz passt, den Sinn des Satzes verändern könnte und ein anderes Wort ausgewählt werden sollte. Als Beispiel kann dieser Satz angeführt werden: *Ich möchte wie Künstlerin arbeiten...*, wobei *wie* nicht in den Satz passt und an dieser Stelle als richtig wäre.

Als *überflüssige Elemente* werden die Elemente bezeichnet, die man weglassen sollte, weil sie in dem Satz nicht notwendig und überflüssig sind, wie in der Verbindung: *Ich besuche das Gymnasium bei sieben Jahre*. An dieser Stelle sollte man die Präposition *bei* nicht verwenden.

Zu den lexikosemantischen Fehlern gehört ebenso *falscher Ausdruck*. Kleppin definiert diesen Begriff folgendermaßen: „Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa unidiomatische Wendungen, ...“ (Kleppin, 1997, S. 144). Sie führt auch ein Beispiel an: „Er machte einen Skandal mit seiner Frau.“ Die richtige Version wäre: „Er machte ihr eine Szene“ (Kleppin, 1997, S. 144). Dieser Fehlertyp bedeutet eine falsche Verbindung der Wörter im Satz, und eine andere Verbindung sollte ausgewählt werden.

In dem lexikosemantischen Bereich gibt es weiterhin auch *falschen Pronomenge-*

brauch. Das bedeutet, dass ein Pronomen in einem Satz falsch ist. Einen solchen Fehler kann man im folgenden Satz finden: „Ich habe dem (anstatt: ihm) geholfen“ (Kleppin, 1997, S. 144).

Falsches Numerale heißt, dass ein Zahlwort in einem Satz nicht richtig verwendet wurde, wie in dem Beispiel: ...*also von vierte Uhr...*, wobei das Zahlwort vier ausgewählt werden sollte.

Als **falsche Präposition** wird eine Präposition bezeichnet, die nicht in den Satz passt, und wo eine andere Präposition benutzt werden sollte - ...*fahre ich zu Hause (richtig: nach Hause).*

Der Begriff **falsche Konjunktion** bedeutet, dass die ausgewählte Konjunktion nicht richtig ist - *Ich schreibe diesen Brief, dass ich etwas über mich sagen möchte...*, wobei die Konjunktion weil besser wäre und dass hier keinen Sinn hat.

In dem morphosyntaktischen Bereich gibt es **Kasusfehler**, das heißt, dass der Kasus falsch ist - ...*in die Schule lernen wir...*; an dieser Stelle wurde der vierte Fall anstatt des dritten Falls benutzt.

Falscher Artikel bedeutet, dass der Begleiter nicht richtig ist - *habe ich Müsli oder den Haferbrei...*, anstatt von *oder Haferbrei*. Es gibt drei Arten von Artikeln, und zwar den *bestimmten Artikel*, den *unbestimmten Artikel* und den *Nullartikel*, und nicht in allen nicht-deutschsprachigen Ländern kann man diese Artikel finden, und das kann auch eine Ursache für Fehler sein (Hentschel / Weydt, 1994, S. 202). Artikel befinden sich vor den Nomen (Sommerfeldt / Starke, 1992, S. 116), und die Schüler vergessen oft die Artikel zu benutzen.

Ein anderer Fehlertyp ist **fehlerhaftes Substantiv**. Es handelt sich um ein Substantiv, das überhaupt nicht existiert.

Falsches Genus bedeutet, dass das grammatische Geschlecht nicht richtig benutzt wurde - ...*in einem Wohnung*, anstelle der Verbindung *in einer Wohnung*, weil Wohnung Femininum ist. Jedes Substantiv hat ein *grammatisches Geschlecht*. Der Fehler besteht darin, dass die drei Genera falsch verwendet werden (Gallmann/ Sitta, 1990, S. 133 f.).

Falscher Tempusgebrauch zeigt eine falsche Zeitform. Kleppin zeigt ein Beispiel: „*Bevor ich esse* (anstatt: *gegessen habe*), *habe ich mir die Hände gewaschen*“ (Kleppin, 1997, S. 144).

Zu den häufigen Fehlern gehören **Konjugationsfehler**. Dieser Fehlertyp bedeutet, dass die Verben falsch gebeugt werden - ...*lerne ich und wiederholt alles* (anstatt der Form *wiederhole*).

Deklinationsfehler sind eigentlich falsch deklinierte Substantive oder Adjektive – *Schlesische Gymnasium* (anstatt *Schlesisches Gymnasium*).

Der Begriff **Fehlen von Elementen** bedeutet, dass ein wichtiges Element fehlt – *Ich weiß nicht, was ich über mich schreiben* (richtig: *Ich weiß nicht, was ich über mich schreiben soll*). In diesem angeführten Beispiel fehlt noch ein Verb.

Falscher Satzbau heißt, dass der Satz falsch konstruiert ist und keinen Sinn macht. Kleppin definiert *falschen Satzbau* als einen „unverständlichen Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler“ (Kleppin, 1997, S. 144) – *Ich schreibe diesen Brief, dass ich möchte dir über mich etwas bekommt geben*. Der Schüler möchte vielleicht sagen: Ich schreibe diesen Brief, weil ich etwas über mich schreiben möchte.

Eine andere Fehlerart, **falsche Wortstellung**, bedeutet, dass die Wörter in dem Satz falsch angeordnet sind – ...*oder gehe ich...* (richtig: *oder ich gehe*).

Eine andere Kategorie bilden **Rechtschreibfehler**. Der Begriff „Rechtschreibfehler“ entsteht aus den beiden Wörtern „Rechtschreibung“ und „Fehler“. Es handelt sich also um eine „Verletzung“ (Ondráková, 2014, S. 11) „der richtigen Art und Weise, wie man die Wörter einer Sprache schreibt“ (Götz, Haensch, Wellmann, 1993, S. 781). Zu diesen Fehlern gehören zum Beispiel Wörter, die klein oder groß geschrieben werden, oder falsche Zeichensetzung und andere Elemente, die der korrekten Schreibweise nicht entsprechen, wie im Beispiel: *Ich besuche Schlesisches gymnasium* (richtig: *Gymnasium*). Was die *Großschreibung* betrifft, erklären Hentschel und Weydt, in welchen Situationen ein großer Buchstabe am Anfang eines Wortes erforderlich ist. Es geht konkret um Nomina und andere Fälle. Alle Sätze beginnen auch mit großen Buchstaben (Hentschel / Weydt, 1994, S. 133). Latour behauptet, dass *Eigennamen* ebenfalls große Buchstaben enthalten (Latour, 1997, S. 95).

Für die Untersuchung wurden Schüler von Gymnasien in Schlesien ausgewählt. Es handelt sich um Schüler, die sich auf dem Sprachniveau A2 bis B1 des GER befinden. Sie lernen seit vier, fünf oder sechs Jahren Deutsch. An den Grundschulen¹⁰ in Tschechien ist nämlich Englisch die erste Fremdsprache, die die Kinder lernen. In der sechsten Klasse entscheiden sich dann die Schüler, welche zweite Fremdsprache sie lernen werden. Viele Grundschulen bieten mehrere zweite Fremdsprachen an, wie zum Beispiel Deutsch, Spanisch, Russisch oder Französisch. In der siebten, achten und neunten Klasse lernen die Schüler also zwei Fremdsprachen, und zwar Englisch und eine der angebotenen Fremdsprachen. An Mittelschulen¹¹

10 Eine Grundschule in Tschechien besuchen Schüler, die 6-15 Jahre alt sind. Es handelt sich um die Klassen 1-9.

11 Eine Mittelschule wird von 15-19jährigen Schülern besucht.

lernen sie dann auch zwei beziehungsweise drei Fremdsprachen, das hängt von jeder Schule ab, wie viele und welche Fremdsprachen angeboten werden.

An der Untersuchung haben 64 Schüler aus vier Gymnasien teilgenommen. Die Gymnasien befinden sich in der Region Schlesien, und konkret geht es um das Schlesische Gymnasium Opava, das Wichterle-Gymnasium Ostrava, das Olga-Havlová-Gymnasium Ostrava und das Josef-Kainar-Gymnasium Hlučín.

Die Schüler haben in einer Deutschstunde die Aufgabe bekommen, einen Brief an einen Schüler oder eine Schülerin aus Deutschland zu schreiben. Das Thema des Briefes war *Mein Tagesablauf*. Die Schüler sollten also ihren Tag von morgens bis abends schildern. Dieses Thema wurde absichtlich ausgewählt, weil *der Tagesablauf* zu den Abiturthemen gehört, und diese Aufgabe konnte sie also auch motivieren. Dabei durften die Schüler allerdings keine Wörterbücher benutzen, was beim Abitur möglich ist. Sie sollten einen Brief mit dem Umfang von 280-320 Wörtern schreiben. Die Schüler hatten dazu 30 Minuten Zeit.

Einzelne Fehlerarten mit Beispielen und der Verlauf der Untersuchung wurden bisher beschrieben, und weiter unten wird jetzt die Häufigkeit der Fehler erläutert.

4. Häufigkeit der Fehler

Die einzelnen Fehler wurden addiert und die Fehlerhäufigkeit festgestellt. Es wurde während der Analyse entdeckt, welche Fehler die Schüler oft begehen. Zu den häufigsten Fehlern gehören also Rechtschreibfehler, wobei es sich sogar um 453 Fehler handelt. In 259 Fällen hat ein Element gefehlt. In den Aufsätzen gibt es 194 Kasusfehler. 163 Wörter wurden nicht richtig in den Sätzen angeordnet.

In 158 Fällen wurden in den Sätzen falsche Wörter ausgewählt. Während der Analyse sind 116 falsche Präpositionen gefunden worden. Die Schüler haben 108 Genusfehler gemacht. 91 Elemente waren in ihren Sätzen nicht nötig. Die Schüler haben 50 Konjugationsfehler gemacht. In ihren Aufsätzen gibt es 93 Deklinationsfehler. Sie haben ebenso 38 falsche Artikel verwendet. Falscher Satzbau ist in 28 Fällen vorgekommen. Die Schüler haben in ihren schriftlichen Arbeiten 28 falsche Ausdrücke verwendet. 15 Substantive wurden von den Schülern falsch gebildet, es geht dabei um Formen, die überhaupt nicht existieren. In den Aufsätzen konnte man ebenso 7 falsche Konjunktionen finden. Die Schüler haben 2 falsche Zahlwörter benutzt. In einem Fall wurden falscher Pronomengebrauch und

Tempusgebrauch festgestellt. Die Übersicht über die Fehler und ihre Anzahl kann man in der Tabelle¹² (Kleppin, 1997, S. 145) finden¹³.

| Fehlertyp | Anzahl der Fehler |
|---------------------------|--------------------------|
| Fehlertyp | 453 |
| Fehlertyp | 259 |
| Kasusfehler | 194 |
| Falsche Wortstellung | 163 |
| Falsche Wortwahl 158 | 158 |
| Falsche Präposition | 116 |
| Genusfehler | 108 |
| Deklinationsfehler | 93 |
| Überflüssige Elemente | 91 |
| Konjugationsfehler | 50 |
| Falscher Artikel | 38 |
| Falscher Satzbau | 28 |
| Falsche Ausdrücke | 28 |
| Fehlerhaftes Substantiv | 15 |
| Falsche Konjunktionen | 7 |
| Falsches Numerale | 2 |
| Falscher Pronomengebrauch | 1 |
| Falscher Tempusgebrauch | 1 |
| Σ | 1805 |

Insgesamt wurden 1805 Fehler gemacht. Es wurde festgestellt, welche Fehlertypen von Schülern oft gemacht werden, und zwar Rechtschreibfehler, Fehlen von Elementen, Kasusfehler, falsche Wortstellung, falsche Wortwahl, falsche Präposition, Genusfehler, Deklinationsfehler, überflüssige Elemente, Konjugationsfehler und auch falsche Artikel.

12 Vgl. Kramolišová, Markéta (2015): Fehleranalyse und Fehlerklassifikation. In: Weiss, M./Johnová, M. (Hg.). Multi-cultural approach to text analysis and interpretation. Opava: Slezská univerzita v Opavě, S. 23-34.

13 Die Begriffe in der Tabelle (Rechtschreibfehler, Fehlen von Elementen, Kasusfehler, falsche Wortstellung, falsche Wortwahl, falsche Präposition, Genusfehler, überflüssige Elemente, falscher Artikel, falscher Satzbau, falsche Ausdrücke, falsche Konjunktion, falscher Pronomengebrauch, falscher Tempusgebrauch) stammen von Karin Kleppin.

5. Beispiele für Fehler

Jetzt werden ein paar Beispiele aus den schriftlichen Arbeiten angeführt. Die Schüler hatten Probleme mit den **Rechtschreibfehlern**, zum Beispiel kann man in der Verbindung *meine Fammilie* zwei *m* anstatt nur eines Buchstabens bemerken. Als ein anderes Beispiel könnte der folgende Satz angeführt werden: *Manchmal fahre ich mit dem Bus, Ab und zu fahre ich mit meinem Vati*, wobei das Adverb *Ab und zu* nicht am Anfang des Satzes steht, darum sollte es nicht groß geschrieben werden. An dieser Stelle gibt es in dem Satz den Ausdruck *Vati*, der eher zur gesprochenen Sprache gehört. Es kann passieren, dass ein **Element** in einem Satz **fehlt**, und zwar in diesem Satz: *Danach ziehe mich an*, wobei ein Subjekt ganz fehlt. Zu den häufigsten Fehlern haben auch **Kasusfehler** gehört: *...zusammen mit meine Eltern*, wobei ein Schüler / eine Schülerin den ersten Fall verwendet hat. Er / sie hat ganz vergessen, dass die Präposition *mit* immer mit dem dritten Fall verbunden wird. Wenn ein Wort an einer anderen Stelle im Satz steht, nennt man diese Erscheinung **falsche Wortstellung**, wie ein Schüler geschrieben hat: *Ich habe 1 Schwester, aber ich noch 1 Bruder möchte haben*. Die richtige Version wäre: *Ich habe eine Schwester, aber ich möchte noch einen Bruder haben*. In diesem Beispiel kann man jedoch auch eine andere Fehlerart finden – einen Rechtschreibfehler. Der Schüler / die Schülerin hat die Ziffer 1 in dem Satz benutzt. Wenn ein Wort nicht in einen Satz passt, geht es um **falsche Wortwahl**, zum Beispiel an dieser Stelle: *Ich stehe dort bis 14:00*, wobei ein Schüler das Verb *stehen* anstelle von *bleiben* verwendet hat. In Aufsätzen wurden **falsche Präpositionen** festgestellt. Der Satz, der jetzt angeführt wird, enthält einen konkreten Fehler, der von vielen Schülern gemacht wird: *Ich freue mich für deine Antwort*. Die Schüler haben die Tendenz, das Verb *sich auf etwas freuen* mit der Präposition *für* zu verbinden. In den schriftlichen Arbeiten befinden sich oft **Genusfehler**, wie im Satz: *... und heute schreibe ich dir dieses Brief* – korrekt *diesen*. Die Schüler hatten auch Probleme mit der **Konjugation** von Verben, wie dieses Beispiel zeigt - *...meine Schwester, Michaela, werde...gehen*, das Verb *werden* wurde falsch konjugiert. Ein falsches Partizip Perfekt kann in dem Satz *Wir haben umgezieht* gefunden werden. Dieser Fehler wird ebenfalls als **Konjugationsfehler** bezeichnet. In einigen Situationen haben die Schüler auch Adjektive falsch dekliniert – *sehr nett Eltern*; in dieser Verbindung haben sie das Adjektiv *nett* nicht dekliniert. Possessivpronomen werden ebenfalls falsch dekliniert, wie zum Beispiel diese Verbindung: *mein Zähne*. Auch bei der Deklination der Substantive gibt es Probleme, konkret bei der Formulierung von Singular- und Pluralformen, und zwar: *Er mag Spaziergangen*. Hier zeigt sich eine falsche Pluralform. In dem Beispiel *deine Antworte* wird eine falsche Singularform angeführt. Diese Beispiele gehören zu den Deklinationsfehlern. Eine weitere Fehlerart, die man in den Aufsätzen finden kann, heißt **falscher Satzbau**. Dieses Problem findet man im folgenden Satz:

Zur Schule gehe ich über 5 Minuten, so Ich muss nicht so aufzustehen. Der richtige Satz wäre dann: *Zur Schule gehe ich etwa fünf Minuten, so muss ich nicht so früh*

aufstehen. Hier kann man allerdings auch einen **Rechtschreibfehler** bemerken, konkret bei dem Subjekt *ich*. Auch eine andere Verbindung ist sehr interessant: *wenn sie haben selben direction*, wobei es sich wieder um falschen Satzbau handelt. Der Schüler / die Schülerin wurden an dieser Stelle von einer anderen Sprache beeinflusst, und zwar Englisch.

Die Schüler haben oft **falsche Artikel** verwendet. In dem Satz: *Ich würde an der Uni in Deutschland studieren* wurde der bestimmte Artikel benutzt. Wenn man einen Tagesablauf in Form eines Briefes schreibt, wäre es besser, an dieser Stelle einen unbestimmten Artikel zu verwenden: *Ich würde an einer Uni in Deutschland studieren*. In den Aufsätzen findet sich auch **falsche Zeichensetzung**. Es handelt sich zum Beispiel um den Fall: ... *fahre ich zurück nach Hause, Die Reise ...* Es geht eigentlich um zwei Sätze, wo sich ein Komma anstelle von einem Punkt befindet. In der Verbindung: *von sechzehnte Uhr* gibt es ein falsches Numerale, wobei die richtige Version von sechzehn Uhr wäre. Ein anderer Fehler war **falscher Tempusgebrauch**. Dieser Fehlertyp war jedoch in den Aufsätzen nicht so häufig. Es handelt sich zum Beispiel um diesen Satz: *Ich wurde in 4. jahr gehen*. Anstelle von dem Verb *wurde* sollte *würde* verwendet werden. Hier kann man allerdings auch einen Rechtschreibfehler bemerken, und zwar *jahr* mit kleinem j. Während der Analyse wurde **falscher Pronomengebrauch** festgestellt. An dieser Stelle kann dieser Satz angeführt werden: *Können wir sich treffen?* Der Schüler / die Schülerin haben hier das Pronomen *sich* anstelle von *uns* benutzt.

6. Fazit

Der Artikel befasst sich mit einer Untersuchung, die durchgeführt wurde. Das Ziel dieser Untersuchung war, die häufigsten Fehler bei Schülern an ausgewählten Gymnasien in Schlesien festzustellen.

Zuerst wurde der Begriff *Fehler* definiert. Danach wurde die Untersuchung beschrieben. Am Anfang haben die Schüler das Thema bekommen. Die Form und der Umfang der Aufgabe wurden angegeben. Die Schüler sollten schriftliche Arbeiten in Form eines Briefes mit 280- 320 Wörtern schreiben, wofür sie 30 Minuten hatten.

Während der Untersuchung wurden die Fehler in den Aufsätzen analysiert und klassifiziert. Es wurde eine neue Typologie gebildet, wobei die Einteilung der Fehler nach Karin Kleppin als Inspiration verwendet wurde.

Es wurde die Häufigkeit der Fehler festgestellt und die Anzahl einzelner Fehlertypen angegeben. Insgesamt haben die Schüler 1805 Fehler gemacht. Die häufigsten Fehler wurden während der Analyse angeführt. Konkret handelt es sich um diese Fehlertypen: Rechtschreibfehler, die die größte Anzahl von Fehlern bilden, und zwar 453. Danach geht es um fehlende Elemente, von diesem Typ kann man 259 Fehler finden. Zu den häufigsten Fehlern gehören ohne Zweifel auch Kasus-

fehler (194), falsche Wortstellung, falsche Wortwahl, falsche Präpositionen, Genusfehler und überflüssige Elemente. In den Aufsätzen befinden sich aber auch Konjugationsfehler, falsche Artikel, falscher Satzbau, falsche Ausdrücke, fehlerhafte Substantive, falsche Konjunktionen, falsche Numeralien, falscher Pronomengebrauch und falscher Tempusgebrauch. Diese Fehler kommen aber nicht so häufig vor wie andere Fehlerarten.

Schließlich wurden Beispiele aus authentischen Texten gezeigt und analysiert. Jeder Kategorie wurde ein Beispiel zugeordnet. Man konnte also Fehlertypen wie Rechtschreibfehler, fehlende Elemente, Kasusfehler, falsche Wortstellung, falsche Wortwahl, falsche Präposition, Genusfehler, falsche Konjunktion, Konjugationsfehler, Deklinationsfehler, falscher Satzbau, falscher Artikel, falsche Zeichensetzung, falsches Numerales, falscher Tempusgebrauch und falscher Pronomengebrauch finden. Es wäre auch interessant, die Ursachen der Fehler festzustellen. Das ist der Plan für die zweite Phase der Untersuchung.

Abstract

The article deals with a research, which was carried out at selected gymnasia in Silesia. This research is the part of the doctoral dissertation. Its aim is to find a typology of mistakes, to test it and to find out the most frequent mistakes in essays. The article defines the term mistake and describes a new typology of the mistakes and the course of the research.

The students made 1805 mistakes. Spelling mistakes, missing elements, case mistakes and other mistakes belong to the most frequent mistakes. There are examples from authentic texts.

Keywords

mistake, typology, research, essay

Literaturverzeichnis

Gallmann, Peter / Sitta, Horst (1990). *Schülerduden Grammatik: eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Garczyński, Stefan (1982). Chyby a omyly. In: Ondráková, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové, Gaudeamus. S. 16.

Götz, Dieter / Haensch, Günther und Hans Wellmann (1993). *Langenscheidts Großwörterbuch: Deutsch als Fremdsprache*, Berlin und München: Langenscheidt.

Hennig, Mathilde (2012). Was ist ein Grammatikfehler? In: Schneider, Jan G. et al. (Hg.). *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 296). S. 121-148.

Hentschel, Elke / Weydt, Harald (1994). *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: de Gruyter.

Kleppin, Karin (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.

Königs, Frank G. (2003). Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard / Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. S. 377-382.

Korčáková, Jana (2002). Über den Umgang mit Fehlern im Deutschunterricht. In: Foldes, Csaba und Stefan Pongó (Hg.). *Deutschdidaktik und germanistische Literaturwissenschaft in Ostmitteleuropa*. Wien: Edition Praesens. S. 17-23.

Kramolišová, Markéta (2015). Fehleranalyse und Fehlerklassifikation. In: Michaela Weiss und Johnova, Marketa (Hg.). *Multicultural approach to text analysis and interpretation*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. S. 23-34.

Latour, Bernd (1997). *Deutsche Grammatik in Stichwörtern*. Stuttgart: Klett.

Ondráková, Jana (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Presch, Gunter (1980). Über schwierigkeiten zu bestimmen, was als fehler gelten soll. In: Cherubim, Dieter. *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer. S. 224-252.

Raabe, Horst (1980). Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter. *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer. S. 61-93.

Schmidt, Reiner (1996). Fehler. In: Henrici, Gerd / Riemer, Claudia (Hg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 331.

Slavík, Jan (1999). Hodnocení v současné škole. In: Ondráková, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus. S. 10-11.

Sommerfeldt, Karl-Ernst / Starke, Günter (1997). *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Výsledků bylo dosaženo s podporou studentského grantového projektu SGS/12/2016.

Fehleranalyse in den schriftlichen Klausuren der Bachelorstudenten

Jana Ondráková, Alena Pazlarová

Annotation

Das Thema eines spezifischen Projektes an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové war die Erstellung einer elektronischen Datenbank der schriftlichen Arbeiten der Bachelorstudenten am Ende ihres Studiums. Diese Datenbank basiert auf der Software Atlas.ti und ermöglicht die Analyse der häufigsten und typischen Fehler. In diesem Projekt wurden Bachelorarbeiten aller Studierenden des Lehramts der deutschen Sprache analysiert, die in den Jahren 2011 – 2015 (d. h. während der Realisierung des strukturierten Studiums 3 + 2 am Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät Hradec Králové) geschrieben wurden. Die Resultate können zur Diskussion über die Angemessenheit der Strukturierung des Studiums für Fremdsprachenlehrer beitragen.

Schlüsselwörter

Fehler, Fehlerkorrektur, Bachelorarbeit, strukturiertes Studium

1. Fehler und Fremdsprachenlernen

Überall, wo etwas Neues entsteht, entstehen auch Fehler. Beim Fremdsprachenlernen gehören Fehler zu den legitimen Erscheinungen verschiedenster Unterrichtsphasen und zeugen vom Prozess der Aneignung einer Sprache. Während sie früher nur als negative Elemente betrachtet wurden, werden ihnen heute auch positive Eigenschaften zugeschrieben. Sie bringen viele nützliche Informationen über den Unterrichtsprozess mit.

Fehler als untrennbarer Bestandteil des Fremdsprachenlernens bzw. des DaF-Lernens sind das wichtigste Forschungsthema einer der Autorinnen dieses Beitrags, mit dem sie sich seit dem Jahre 1999 beschäftigt. Die Resultate ihrer ersten Fehleranalyse wurden mit den Resultaten der letzten Fehleranalyse verglichen, die sie im Rahmen eines spezifischen Projektes gemeinsam mit ihrer Masterstudentin im Jahre 2015 realisierte.

2. Fehleranalyse: Forschungsprojekt I

Die Fehleranalyse 1990 – 1993 wurde unter dem Titel „Die häufigsten Fehler bei den Deutsch lernenden tschechischen Schülern/Schülerinnen“ durchgeführt und umfasste alle schriftlichen Tests der Aufnahmeprüfungen zum Studium der deutschen Sprache an der Pädagogischen Fakultät in Hradec Králové. In gewisser Weise war sie einzigartig und einmalig. An der Untersuchung nahmen nämlich 486 Abiturienten verschiedenster Schultypen aus den verschiedensten Teilen der damaligen Tschechoslowakei teil. In diesem Zeitabschnitt hatten die Abiturienten die Möglichkeit, ihre Bewerbungen um einen Studienplatz nur an maximal zwei Universitäten zu schicken. Alle wollten Deutsch studieren und strebten ein nach Möglichkeit sehr gutes Resultat ihrer Leistung an. Die schriftlichen Aufnahmeprüfungen hatten 3 Teile: a) Diktat¹ / Hörverstehen² / Leseverstehen³, b) Lückentext, c) Grammatik, d. h. 10 Sätze Übersetzung Tschechisch – Deutsch. Alle Fehler aus diesen drei Teilen wurden markiert und registriert. Detaillierte Aufmerksamkeit wurde jedoch den Übersetzungsfehlern gewidmet. Bei ihrer Aufzeichnung haben wir uns von der mathematischen Linguistik inspirieren lassen, und zuerst wurde eine Fehlerliste zusammengestellt. Jede morphologische Erscheinung wurde mit einem numerischen Kode bezeichnet. Der Kode enthielt jeweils 3 Ziffern, von denen die erste Ziffer die Wortart bedeutete, d. h. die Ziffer 1 bedeutete, dass es sich um ein Substantiv handelt, die Ziffer 2 bezeichnete ein Adjektiv, die Ziffer 3 ein Pronomen, die Ziffer 4 ein Numerale, die Ziffer 5 ein Verb, die Ziffer 6 ein Adverb, die Ziffer 7 eine Präposition, die Ziffer 8 eine Konjunktion, bei der Ziffer 9 handelte sich um andere Fehler (z.B. Wortfolge, Negation usw.).

Auch die Bedeutung der zweiten Ziffer im numerischen Code wurde vereinheitlicht: Die Auslassung eines Wortes haben wir an der zweiten Stelle im Kode mit der Ziffer 1 bezeichnet, die Ersetzung eines Wortes mit der Ziffer 2. Die Ziffern 3 bis 9 bezeichnen weiter das für die jeweilige Wortart typische Gebiet, z.B. bei Verben x3x – Konjugationsfehler, x4x – Rektionsfehler, x5x – Fehler in der Verwendung der Tempora, x6x – Fehler in der Verwendung der Modi, x7x – Fehler in der Verwendung der Genera, x8x – Fehler in der Verwendung der Infinitive, x9x – andere Fehler (z.B. Vorsilben, Hilfsverben).

486 Studierende machten insgesamt 6278 Fehler, d. h. im Durchschnitt 13 Fehler je Teilnehmer. Etwa ein Viertel aller Fehler waren durch unzureichende Wortschatzkenntnisse verursacht, eine große Anzahl von Fehlern entstand durch unzureichende orthographische Kenntnisse. Das heißt, dass tschechische Schüler

1 Das Diktat als Prüfungsform wurde im Jahre 1990 verwendet.

2 Hörverstehen wurde im Jahre 1991 verwendet.

3 Leseverstehen gibt es in den schriftlichen Aufnahmeprüfungen an der Pädagogischen Fakultät in Hradec Králové seit 1993, und noch heute gehört es zu den Fertigkeiten, die in den Aufnahmeprüfungen überprüft werden. Unter anderem spielt dabei eine große Rolle der Fakt, dass gerade das Leseverstehen von den äußerlichen Umständen (z. B. Lärm) unabhängig ist. Das Gebäude der Universität liegt in der unmittelbaren Nähe des Fakultätskrankenhauses und der Feuerwehr, und damit umgeht man die Gefahr, dass während der Prüfungszeit eine Sirene erklingt.

damals die Art und Weise des Vokabellernens nicht beherrschten und beim Lernen sehr wenig schrieben. Nach der Zahl der Häufigkeit gehörten folgende grammatischen Erscheinungen zu den schwierigsten:

- Verbindung zweier Infinitive
- Komparation der Adjektive und Adverbien
- Bildung des Passivs
- Rektion des Verbs
- Verwendung des Erweiterten Infinitivs (Infinitiv mit zu)
- Bildung des Imperativs
- Infinitivkonstruktionen
- Wortfolge in Nebensätzen und Satzrahmen
- Verwendung von Präpositionen
- Bildung des Konjunktivs II

Die Ergebnisse dieser Analyse wurden in der Literatur bereits früher und ausführlicher beschrieben (Korčáková, 1996 / Korčáková, 2000 / Korčáková, 2002).

3. Fehleranalyse: Forschungsprojekt II

Unter dem Einfluss des oben beschriebenen Projektes entstand im Jahre 2015 ein spezifisches Projekt mit der Bezeichnung „Die Erstellung einer elektronischen Datenbank der schriftlichen Arbeiten (Klausuren) der Bachelorstudenten am Ende ihres Studiums“. Obwohl sich an diesem Projekt nur 84 Studenten beteiligt haben, entstand eine Datei von insgesamt 102 Klausuren. Auch in diesem Fall kann diese Sammlung für einmalig und repräsentativ gehalten werden, weil es sich um alle zu diesem Zeitpunkt an der Pädagogischen Fakultät Hradec Králové absolvierten Klausuren dieses Studiengangs⁴ gehandelt hat, d. h. um die Klausuren aus dem Zeitabschnitt 2011 bis 2015. Während dieser fünf Jahre langen Zeitperiode brauchten 84 Studenten für ein erfolgreiches Bestehen der Klausur nur einen Versuch, 15 haben die Klausur einmal wiederholt, eine Studentin⁵ sogar dreimal. Diese Tatsache bestätigt die Hypothese, dass die schriftlichen Klausuren einen wichtigen Bestandteil der Abschlussprüfungen im Bachelorstudium bilden und dass sie eine wichtige Position im Curriculum des Faches Deutsch im Lehramt einnehmen. Diese Arbeiten schienen für die Untersuchungszwecke ideal zu sein, weil ihre Autoren (Studenten) ihr Bachelorstudium abschließen wollten, und nach den Prinzipien des Bologna-Abkommens sollten sie schon fähig sein, Deutsch in den Schulen zu unterrichten. Dabei handelte es sich um Studenten, die selbst mit dem Deutschlernen erst an den Mittelschulen (Gymnasien) begonnen haben.

4 Der Studiengang „Spezialisierung in der Pädagogik“, Studienfach „Orientierung Deutsche Sprache und Literatur“ wurde seit dem Studienjahr 2008/2009 an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové realisiert. Es ersetzte den ehemaligen fünfjährigen Magisterstudiengang.

5 Bei dieser Studentin wurden ernste gesundheitliche Gründe festgestellt, deshalb hat sie vom Dekan eine spezielle Genehmigung für diese Wiederholung erhalten.

Die schriftlichen Klausuren dieses Studienfaches bestanden ebenfalls wie die Aufnahmeprüfungen im oben beschriebenen Projekt aus mehreren Teilen:

- a) Phonetik
- b) Morphologie
- c) Syntax
- d) Landeskunde Deutschlands
- e) Landeskunde Österreichs und der Schweiz.

Für die Bearbeitung ohne Verwendung eines Wörterbuchs hatten die Studenten 90 Minuten Zeit zur Verfügung. In jedem Teil konnten die Studenten maximal 20 Punkte erreichen, d. h. insgesamt 100 Punkte für die ganze Klausur. Für „Bestanden“ wurde die Arbeit gehalten, wenn man in jedem Teil minimal 12 Punkte oder 60 Punkte für die gesamte Arbeit erhalten hat.

Die Fehleranalyse hat sich auf den Teil der Morphologie konzentriert, in dem auch syntaktische Fehler berücksichtigt wurden. Der Inhalt des morphologischen Teils in den Klausuren wurde in den einzelnen Studienjahren teilweise modifiziert, und dabei wurden verschiedene Gebiete der Linguistik überprüft. Für die Vergleichsanalyse wurden zwei linguistische Erscheinungen ausgewählt, die sich in allen Klausuren wiederholt haben: das Passiv und die Wiedergabe einer fremden Meinung mittels Konjunktiv I. Das Passiv wurde gewählt, weil es auch den Abiturienten in der ersten Fehleranalyse große Probleme bereitet hatte, und es war interessant festzustellen, wie sich die um etwa zwanzig Jahre jüngere Generation der Deutschstudenten bei dieser Problematik zu helfen weiß. Das Passiv ist darüber hinaus in der deutschen Sprache sehr verbreitet. Der Konjunktiv I gehört zu den Teilen der Grammatik, die erst im Hochschulstudium vorgetragen werden. Zurzeit erlebt der Konjunktiv I im Deutschen eine gewisse Konjunktur. In der letzten Zeit erhöhte sich nämlich die Verwendung des Konjunktivs I vor allem in der Sprache der Politiker im Zusammenhang mit verschiedenen sensiblen Gesellschaftsthemen wie z.B. Migration, Brexit usw. Deshalb ist es notwendig, dass sich die zukünftigen Lehrer in dieser Problematik orientieren können, um Originaltexte richtig zu verstehen. Eine wichtige Rolle hat auch der Fakt gespielt, dass der Konjunktiv I in der tschechischen Sprache nicht existiert und die fremde Meinung auf eine andere Art und Weise in der Sprache angezeigt wird. Es muss noch erwähnt werden, dass beide untersuchten Erscheinungen während des Bachelorstudiums behandelt, geübt und geprüft wurden (vor allem im Fach Morphologie in den zahlreichen kurzen Kontrollarbeiten, beim Testat und auch bei der schriftlichen und mündlichen Prüfung). Das Passiv und der Konjunktiv I sind im heutigen Deutsch sehr präsent (Dokumentartexte in der Presse, im Rundfunk und im Fernsehen) und sind auch im Deutschstudium sehr wichtig (Bearbeitung der Referate und Berichte, Anfertigung der Seminar- und Abschlussarbeiten).

Während die Angaben der Untersuchung 1990 – 1993 sozusagen mit Bleistift und Papier in der Hand gesammelt und registriert und erst später in das Programm dBase3+ eingetragen und bearbeitet wurden, wurde für die Kodierung und Analyse der Fehler im Projekt 2015 eine Lizenz für das wissenschaftliche Programm Atlas.ti beschafft. Dieses Programm scheint für die Untersuchungszwecke geeignet zu sein. Es bewahrt die Ausgangstexte, ermöglicht ihren Vergleich, ihre Analyse und die Statistik der Datenausgaben.

Anfangs mussten alle Klausuren zuerst korrigiert werden, danach eingescannt und im Computerprogramm in der Form von Bildern (.pdf) gespeichert werden. Genau so wie im ersten Projekt wurden die festgestellten Fehler kodiert, und es wurde mit einer modifizierten und detaillierten Fehlerliste von dreistelligen Codes gearbeitet. Die Ziffer 9 war in diesem Fall der Problematik des Konjunktivs I gewidmet, und dabei wurden folgende 33 verschiedene Fehlertypen in Register eingetragen:

900 – Fehler in der Transformation der direkten Rede in die indirekte Rede und umgekehrt

- 910 – fremde Meinung wurde nicht übersetzt
- 911 – der Einleitungssatz fehlt
- 921 – das Subjekt des Satzes (Substantiv) blieb unverändert
- 922 – das Personalpronomen (Objekt) blieb unverändert
- 923 – das Possessivpronomen blieb unverändert
- 924 – das Personalpronomen (Subjekt) falsch transformiert
- 925 – das Reflexivpronomen falsch transformiert
- 926 – das Possessivpronomen falsch transformiert
- 927 – das Personalpronomen (Objekt) falsch transformiert
- 931 – Indikativ statt Konjunktiv Präteritum
- 932 – Konjunktiv Präteritum falsch gebildet
- 933 – Konjunktiv Präsens falsch gebildet
- 934 – Konjunktiv Perfekt falsch gebildet
- 935 – Konjunktiv Futur I falsch gebildet
- 936 – Konjunktiv unnötigerweise durch Konditional (würde + Inf.) ersetzt
- 937 – Indikativ statt Konjunktiv Präsens verwendet
- 938 – Konjunktiv nicht verwendet
- 941 – Konjunktiv Präteritum statt Konjunktiv Präsens verwendet
- 942 – Konjunktiv Präteritum statt Konjunktiv Perfekt verwendet
- 943 – Konjunktiv Präteritum statt Konjunktiv Plusquamperfekt verwendet
- 944 – Konjunktiv Perfekt statt Konjunktiv Plusquamperfekt verwendet
- 945 – Konjunktiv Plusquamperfekt statt Konjunktiv Perfekt verwendet
- 946 – Konjunktiv Präsens statt Konjunktiv Futur I verwendet
- 947 – Konjunktiv Präsens statt Konjunktiv Perfekt verwendet
- 948 – Konjunktiv Präsens statt Konjunktiv Präteritum verwendet
- 949 – falsch verwendetes Gefüge „würde + Infinitiv“

- 950 – Konjunktiv Perfekt statt Konjunktiv Präsens verwendet
 - 951 – Unkenntnis der Transformation der Versicherungsfrage (Fehlen der Konjunktion „ob“)
 - 952 – Unkenntnis der Transformation der Ergänzungsfrage (Fehlen des Fragewortes)
 - 953 – falsche Wortfolge in der Transformation der Ergänzungsfrage
 - 954 – Unkenntnis der Transformation des Imperativs (*sollen/mögen*)
 - 955 – die Umschreibung „würde + Infinitiv“ nicht verwendet
- Alle gekennzeichneten Fehler wurden mittels Atlas.ti jeweils mit dem Kode des bestimmten Fehlers versehen. Die Abbildungen 1 und 2 veranschaulichen zwei Beispiele der Arbeit im Programm.

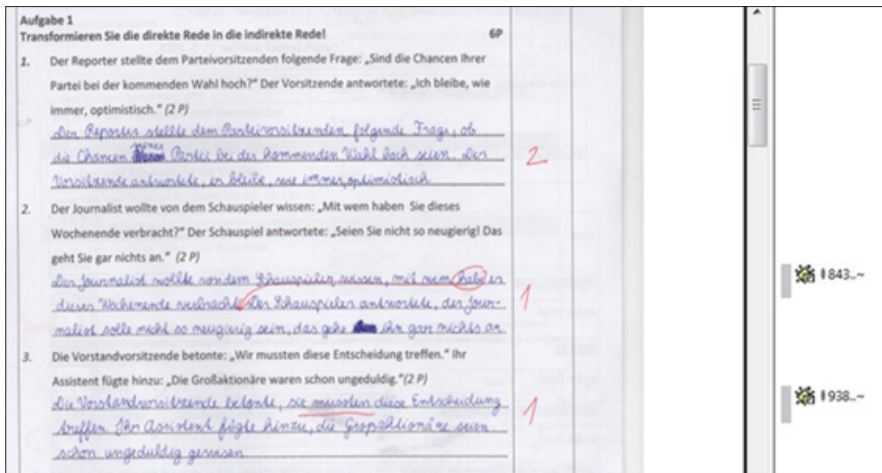


Abbildung 1 – Beispiel einer Klausur mit wenigen Fehlern

MORPHOLOGIE 20P

1. Transformieren Sie die **fett gedruckten Teile** der direkten Rede in die indirekte Rede! **BP**

- 1) Zu Sokrates sagte einmal ein Mann: **„Ich muss dir etwas Wichtiges über deinen Freund erzählen!“** *In Sokrates sagte einmal dem Mann, er musste das etwas Wichtiges über seinen Freund erzählen. 0,5P*
- 2) Sofort unterbrach ihn der Philosoph: **„Hast du deine Mitteilung auch durch die drei Siebe hindurchgehen lassen?“** *Sofort unterbrach ihn der Philosoph und sagte: „Hast du deine Mitteilung auch durch die drei Siebe hindurchgehen lassen?“ 0,5P*
- 3) **„Welche drei Siebe?“** *„Welche drei Siebe?“ 0,5P*
- 4) **„Hör zu!“** *„Hör zu!“ 0,5P*
Das erste Sieb ist das Sieb der Wahrheit. **„Bist du überzeugt, dass alles, was du mir sagen willst, auch wahr ist?“** *„Bist du überzeugt, dass alles, was du mir sagen willst, auch wahr ist?“ 1,5P*
- 5) **„Das weiß ich nicht, ich habe es nur sagen hören“**, antwortete der Mann. *„Das weiß ich nicht, ich habe es nur sagen hören“ 1P*
- 6) **„Hast du es dann durch das Sieb der Diskretion geliebt?“** *„Hast du es dann durch das Sieb der Diskretion geliebt?“ 0,5P*
- 7) Der Mann **erwiderte** und antwortete: **„Ich muss gestehen, nein.“** *Der Mann erwiderte und antwortete: „Ich muss gestehen, nein.“ 0,5P*
- 8) **„Und hast du auch an das dritte Sieb gedacht und dich gefragt, ob es nützlich ist, mir das von meinem Freund zu erzählen?“** fragte Sokrates weiter. *„Und hast du auch an das dritte Sieb gedacht und dich gefragt, ob es nützlich ist, mir das von meinem Freund zu erzählen?“ 1,5P*

Abbildung 2 - Beispiel einer Klausur mit vielen Fehlern

Das Programm Atlas.ti registrierte selbsttätig die Häufigkeit der Fehler und bereitete eine Übersicht darüber vor. Die Abbildung 3 zeigt als Beispiel die Häufigkeit des Fehlers unter dem Code 941, d. h. die Verwendung des Konjunktivs Präteritum statt des Konjunktivs Präsens. Nach dieser Angabe haben Studenten in 48 Fällen statt Konjunktiv Präsens den Konjunktiv Präteritum verwendet. Dieser Fehler gehörte in den analysierten Klausuren zu den häufigsten.

Kodemanager [HU: KLNJBVZD]

Kodes Editieren Sonstiges Ausgabe Ansicht

Suche (Name) X

| Familien | Name | Hä... | Di... | Autor | Erstellu... | Modifi... | Familien |
|----------|------|-------|-------|-------|-------------|------------|----------|
| alle K | 931~ | 0 | 0 | Super | 02.12.2... | 02.12.2... | |
| | 932~ | 1 | 0 | Super | 03.12.2... | 03.12.2... | |
| | 933~ | 23 | 0 | Super | 01.12.2... | 04.12.2... | |
| | 934~ | 5 | 0 | Super | 02.12.2... | 04.12.2... | |
| | 935~ | 6 | 0 | Super | 02.12.2... | 03.12.2... | |
| | 936~ | 19 | 0 | Super | 02.12.2... | 04.12.2... | |
| | 937~ | 23 | 0 | Super | 01.12.2... | 04.12.2... | |
| | 938~ | 6 | 0 | Super | 01.12.2... | 04.12.2... | |
| | 941~ | 48 | 0 | Super | 01.12.2... | 04.12.2... | |
| | 942~ | 21 | 0 | Super | 02.12.2... | 04.12.2... | |
| | 944~ | 4 | 0 | Super | 01.12.2... | 01.12.2... | |
| | 945~ | 22 | 0 | Super | 01.12.2... | 04.12.2... | |

941 – konjunktiv préterita místo konjunktivu prézenta

Abbildung 3 – Die Häufigkeit der Fehler am Beispiel des Kodes 941

Nach der Abbildung 4 kann festgestellt werden, dass die ganze Fehlerliste insgesamt 92 verschiedenste Fehlercodes aller Art enthält.

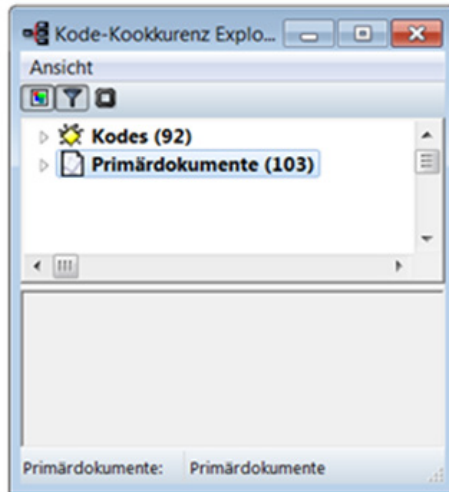


Abbildung 4 – Die Gesamtzahl der Kodes

Die Abschlussstatistik beschäftigt sich mit den Durchschnittswerten, häufigsten Werten, Standardabweichungen, Variationen, mit dem Umfang der Werte und mit der Faktoranalyse. Es wurden auch die Wiederholungsversuche von einzelnen Studenten verglichen und ausgewertet.

Das Programm Atlas.ti registrierte insgesamt 937 Fehler in der Untersuchungsdatenbank, die mit 92 Codes gekennzeichnet wurden. Der Durchschnitt für eine Arbeit beträgt 9,18 Fehler pro Klausur, was bedeuten kann, dass jeder Student für den morphologischen Teil der Klausur nur 11 Punkte erhalten hat und in diesem Teil der Klausur erfolglos war. Die Übersicht der häufigsten Fehler wird in der Abbildung 5 dargestellt. Daraus folgt, dass die meisten Fehler die Wiedergabe einer fremden Meinung betreffen. Große Schwierigkeiten haben die Studenten vor allem mit der Transformation der Frage-, Wunsch- und Befehlsätze, viele Fehler machen sie auch bei der Umstellung verschiedenster Pronomen und Substantive, was von der ungenügend beherrschten Deklination bei diesen Studenten zeugt. Auch in der Bildung verschiedenster Verbformen sind sie nicht sicher und können die Tempusformen in der direkten und indirekten Rede nicht richtig verwenden. An der absoluten Spitze der Fehlerliste steht das Fehlen des Einleitungssatzes zu einer fremden Meinung. Seinen Anteil an dieser Fehlleistung kann der Fakt haben, dass die Umwandlung der direkten in die indirekte Rede während des Übungsprozesses im Unterricht an isolierten Sätzen durchgeführt wird. Nach diesem Resultat der Untersuchung ist klar, dass es besser sein wird, wenn man die Verwendung des Konjunktivs I am Beispiel konkreter zusammenhängender Texte einüben wird.

| Häufigkeit insgesamt | Kode des Fehlers |
|----------------------|--|
| 71 | 911 - Fehlen des Einleitungssatzes |
| 68 | 954 - Unkenntnis der Transformation des Imperativs |
| 49 | 951 - Unkenntnis der Transformation der Versicherungsfrage |
| 48 | 941 - Verwendung des Konjunktivs Präteritum statt Konjunktiv Präsens |
| 44 | 924 - das Personalpronomen (Subjekt) falsch transformiert |
| 31 | 927 - das Personalpronomen (Objekt) falsch transformiert |
| 29 | 925 - das Reflexivpronomen falsch transformiert |
| 29 | 910 - fremde Meinung wurde nicht übersetzt |
| 24 | 923 - das Possessivpronomen blieb unverändert |
| 23 | 933 - Konjunktiv Präsens falsch gebildet |

| | |
|----|--|
| 23 | 937 - Indikativ statt Konjunktiv Präsens verwendet |
| 22 | 921 - das Subjekt des Satzes (Substantiv) blieb unverändert |
| 22 | 945 - Konj. Plusquamperfekt statt Konj. Perfekt verwendet |
| 22 | 843 - Fehler in der Wortfolge des Nebensatzes |
| 21 | 942 - Konjunktiv Präteritum statt Konjunktiv Perfekt verwendet |

Abbildung 5 – Die Häufigkeit der Fehler

Während der Fehleranalyse traten auch interessante Ergebnisse auf. Es gibt nämlich Fehler, die gender-orientiert sind, d. h., es existieren einige Fehlleistungen, die nur weiblichen Studierenden unterlaufen, während die männlichen diese Fehler nicht begehen (und umgekehrt).

Zu den Fehlern, die nur bei den Studentinnen vorgekommen sind, gehören z.B. folgende Codes:

952 – Unkenntnis der Transformation der Ergänzungsfrage (das Fragewort fehlt)

570E – Unfähigkeit, das Passiv in das Aktiv umzusetzen

586 – die Verbindung von zwei Infinitiven nicht verwendet

Die Studenten haben sich mehrmals in der Verwendung von Präpositionen geirrt (sie haben entweder eine falsche Präposition verwendet oder Formulierungen, wo es im Deutschen keine Präposition gibt, mit einer Präposition (unter dem Einfluss der Muttersprache) benutzt. Probleme erschienen bei den männlichen Studierenden auch bei der Trennung der trennbaren Präfixe in Nebensätzen.

Bei der Bildung des Partizips II haben Männer mehr Fehler gemacht als Frauen, die Frauen irrten sich dagegen öfter bei der Bildung des passiven Infinitivs.

Objektivitätshalber muss erwähnt werden, dass die Zahl der männlichen Studierenden in diesem Projekt wesentlich niedriger als die Zahl der weiblichen Studierenden war (13 : 84), und die Resultate können deshalb ungenau sein.

4. Ergebnisse der Fehleranalyse (Forschungsprojekt II)

Nach den Ergebnissen unserer Untersuchung hat sich bestätigt, dass drei Jahre für das Studium einer Fremdsprache im Lehramt nicht ausreichen. Einige unglückliche Entscheidungen des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport (die frühere Eingliederung einer zweiten Fremdsprache in die fakultativen Fächer in der Grundschule gemeinsam mit Sport, Handarbeiten und Laborversuchen, die Zulassung von Personen ohne pädagogische Ausbildung zum Unterricht, ständige Ausnahmen in der Weiterbildung der nicht approbierten Lehrer usw.) haben

dazu beigetragen, dass das Niveau der Kenntnisse bei den heutigen Absolventen des Bachelorstudiums niedrig ist und dass sie aufgrund dessen eigentlich dieselben Fehler in fast demselben Umfang wie die Abiturienten vor 20 Jahren begehen. Die Vorstellungen, dass man nach einem Bachelorstudium direkt in den Unterrichtsprozess gehen kann, haben sich als falsch erwiesen.

Bevor das strukturierte Studium nach der Bologna-Deklaration in der Tschechischen Republik eingeführt wurde, existierte ein fünfjähriges Magisterstudium auf das Lehramt. Manchmal wurde dieses Studium dafür kritisiert, dass es bei den nicht erfolgreichen Studierenden die Folge hatte, dass sie nach ein paar Jahren das Studium ohne irgendeine Studienbescheinigung verlassen mussten. Diese Studienjahre wurden bei diesen Studierenden für nutzlos gehalten. Es kann natürlich passieren, dass man erst während des Studiums erfährt, dass sich die eigenen ursprünglichen Ideen von den realen Bedingungen im Leben unterscheiden und dass man nicht fähig bzw. nicht bereit ist, sein künftiges Leben an den Lehrerberuf im Schulwesen zu binden. Aus dieser Sicht schien das strukturierte Studium ideal zu sein, weil man nach einem dreijährigen Bachelorstudium das Masterstudium ganz anders orientieren kann, und dabei hält man ein Bachelordiplom schon fest in der Hand. Man könnte sich jedoch alles auch anders vorstellen:

Die Studierenden beginnen in einem fünfjährigen (Magister)studium, und nach zwei Jahren können sie entscheiden, ob sie im dritten Studienjahr das Studium beenden und Bachelorprüfungen ablegen, oder ob sie weiter das fünfjährige Studium fortsetzen. Sie müssten dabei keine zwei Abschlussarbeiten und Abschlussprüfungen (Bachelor und Master) absolvieren, wie es heute der Fall ist. Darüber sollte man in der Fachöffentlichkeit diskutieren.

Abstract

The results of our research prove that majoring in teaching of foreign languages for only three academic years at universities is not a sufficiently long time period. Some of the unfortunate decisions made by the Ministry of Education, Youth and Sports (e.g. the second foreign language was now learnt as an optional subject at primary school – similarly to sports, handicraft, laboratory experiments; persons without pedagogical qualifications are allowed to teach; teachers can teach not only subjects they are qualified for, etc.) have resulted in an enormously decreased level of the knowledge and skills of present bachelors; they make more or less the same number of mistakes of the same kind as secondary school leavers twenty years ago. The opinions that it is possible to start a teaching career immediately after finishing the bachelor's level have been proved as wrong. It can be supposed that similar conclusions are made by teachers of other foreign languages except for teachers of English, which is, as the first foreign language, taught already at the lower primary school.

Keywords

Error, error correction, thesis, structured study

Literaturverzeichnis

Korčáková, Jana (2000). Fehleranalyse des schriftlichen Teiles der Aufnahmeprüfungen in Deutsch. In: Beyer, Jürgen (Hg.). *Beiträge zur germanistischen Pädagogik* – 2. Hradec Králové: Gaudeamus. S. 72–79.

Korčáková, Jana (2002). Fehleranalyse im Deutschunterricht. In: *Sprache & Sprachen* 29/30, S. 83–86, München.

Korčáková, Jana (1996). *Stanovení typu a určení frekvence gramatických chyb v němčině u českých žáků*. Dissertation. FF UK Praha. 136 S.

Fehler in der deutschen Minderheitenpresse in Polen am Beispiel von *Antidotum*

Daniela Pelka

Annotation

Unter den in Polen herausgegebenen deutschen Minderheitenzeitschriften gibt es einige, die sich in erster Linie an Jugendliche richten und deren Texte hauptsächlich von Jugendlichen geschrieben werden, welche die deutsche Sprache nicht als Erst-, sondern als Zweitsprache neben dem Polnischen beherrschen. Dies kann als Grund für die in den Texten vorkommenden Fehler angesehen werden, aber gehen sie tatsächlich alle auf diese Ursache zurück oder lassen sich auch andere Gründe für die hier auftretenden Normwidrigkeiten erkennen? Sind es nur rein sprachliche Mängel, die das Lesen der Texte erschweren? Und wie sind die Letzteren im Kontext der Sprachnorm zu beurteilen? Dies sind die Fragen, auf die in dem Beitrag vor dem Hintergrund einer empirischen, induktiven und korpusbasierten Untersuchung anhand zahlreicher Belege aus der Zeitschrift *Antidotum* eine Antwort gesucht wird.

Schlüsselwörter

Minderheitenpresse, Norm, Fehler, Kultursalienz

1. Zu *Antidotum*

Schaut man auf die deutschsprachige Presselandschaft und betrachtet man die Mainstreampresse mit den darin behandelten Themen und der darin benutzten Sprache als „Zentrum“, ist die Minderheitenpresse mit ihren besonderen Inhalten, Sprachvarietäten, anvisierten Empfängergruppen usw. als eine Art „Peripherie“ anzusehen. Mit einem solchen Typ Presse hat man es seit geraumer Zeit auch in Polen zu tun, denn nachdem im Zuge des politischen Umbruchs von 1989 die deutsche Minderheit im Lande anerkannt worden war,¹ tauchten hier mehrere Zeitschriften auf, die in erster Linie an deren Mitglieder gerichtet waren und – soweit das Medium auch heute herausgegeben wird – immer noch sind. Neben solchen, die ihre Leser in allen Alters-, Berufs- oder anderen Gruppen such(t)en, finden sich darunter auch mehrere, die sich primär an eine bestimmte soziale Gruppe wenden.

¹ Anerkannt sind heute in Polen neun nationale und vier ethnische Minderheiten (Armenier, Tschechen, Juden, Slowaken, Russen, Litauer, Ukrainer, Weißrussen und Deutsche sowie Karaimer, Tataren, Lemken und Roma), von denen die zahlenmäßig größeren Gruppen auch ihre eigene Presse herausgeben.

Zu den Letzteren gehören u.a. die vornehmlich an Jugendliche und junge Erwachsene gerichteten Presseerzeugnisse, unter denen solche Titel wie *VDH-Mitteilungen*, *vitamin.de*, *CUE* und *Antidotum* zu nennen wären, wobei nur die letzte Zeitschrift auch heute noch herausgebracht wird².

Obwohl die meisten Leser von *Antidotum* in den Woiwodschaften Oppeln und Schlesien zu finden sind (vgl. URL1), ist die seit 2004 herausgegebene Zeitschrift des Bundes der Jugend der Deutschen Minderheit (BJDM) in Oppeln dennoch als überregionales Medium anzusehen. Vertrieben wird das seit 2009 als Vierteljahresschrift fungierende Magazin³ nämlich im gesamten BJDM-Netzwerk in Polen sowie an Universitäten und bilingualen Schulen der größten polnischen Städte. Aus diesen Kreisen rekrutieren sich auch die Autoren der Texte: Die jungen Leute sind hauptsächlich Mitglieder des BJDM, aber nicht nur: In einzelnen Fällen sind sie nur an der deutschen Sprache und Kultur interessiert und wollen durch ihre Tätigkeit als Textautoren Erfahrungen im journalistischen Bereich sammeln. Gemeinsam ist ihnen auf jeden Fall, dass sie Schüler bzw. Studierende sind, für die die deutsche Sprache nicht die einzige ist, die sie beherrschen. Auch wenn einige von ihnen längere Zeit in Deutschland gelebt haben, ist das Deutsche nur für die wenigsten von ihnen Erstsprache im engeren Sinne: Für die meisten ist es eine Zweit- bzw. sogar lediglich eine Fremdsprache, die sie neben dem Polnischen beherrschen.

Von der ersten Nummer an war *Antidotum* eine zweisprachige Zeitschrift, in der einzelne Texte entweder in deutscher oder in polnischer Sprache veröffentlicht wurden, wobei aber der prozentuale Anteil der deutsch- und polnischsprachigen Artikel je nach Ausgabe leicht variiert. Inhaltlich betrachtet, findet man hier in erster Linie tatsachenorientierte Texte. Von der Thematik her betreffen sie vornehmlich das Leben der Jugendlichen und die sie bewegenden Probleme – innerhalb der Strukturen der Minderheit (Projekte des BJDM, Bildungsreisen, deutschsprachige Studiengänge usw.) als auch ganz allgemein (Kino, Musik, gesunde Ernährung usw.). Auch wenn die Artikel nicht immer klar einer bestimmten journalistischen Textsorte, wie z.B. Meldung, Nachricht, Bericht, Reportage oder Problemdarstellung,⁴ zugeordnet werden können, steht darin im Großen und Ganzen die Übermittlung von Informationen an erster Stelle. Die Übermittlung von Meinungen, Aufforderungen und Instruktionen spielt dagegen nur eine untergeordnete Rolle, auch wenn unter den Texten auch Interviews und Essays wie auch Appelle und Beratungsartikel gefunden werden können.

2. Fehler in den Texten von *Antidotum*

Lässt man das an den Texten Wertvolle, Informative, Interessante usw. außer

² Die *VDH-Mitteilungen* erschienen in den Jahren 2000-2013, *vitamin.de* in den Jahren 2003-2008 und *CUE* lediglich 2012; Genaueres zu den Zeitschriften vgl. Pelka (2013, S. 76-78, 69, 70, 78-79, 354).

³ Vor 2009 erschien die Zeitschrift recht unregelmäßig, eine Zeit lang alle zwei Monate.

⁴ Zu den journalistischen Textsorten vgl. z.B. Lüger (1995, S. 77-151).

Acht, so weisen manche der *Antidotum*-Artikel – und zwar unabhängig von der Sprachversion – auch bestimmte Fehler auf, die negative Konsequenzen sowohl für den Leseprozess als auch für den Wissensstand der Leser haben können. Betrachtet man Fehler im weiten Sinne als „etw., was falsch ist, vom Richtigen abweicht; eine Unrichtigkeit“ (Duden Deutsches Universalwörterbuch, 1996, S. 492), lassen sich in den Artikeln nämlich Mängel feststellen, die die inhaltliche, textsortenspezifische und rein sprachliche Ebene der Texte betreffen. Die Folge dieser „Abweichungen vom Richtigen“ – wobei unter dem „Richtigen“ sowohl das „Wahre / Zutreffende / Tatsächliche“ als auch das „Korrekte / Fehlerfreie / Normgerechte“ verstanden wird – ist, dass die Leser mit unzutreffenden Informationen beliefert werden, ihr Interesse am Gelesenen während der Lektüre unbefriedigt bleibt, das ihnen eigene Lesetempo ausgebremst wird und ihre sprachlichen und sprachästhetischen Erwartungen enttäuscht werden. Dafür ein paar Beispiele aus dem für die vorliegende Untersuchung analysierten Korpus aus den vier Ausgaben des Magazins von 2015:⁵ Inhaltliche Fehler betreffen die in den Texten dargestellten Tatsachen, die allerdings nicht der Wahrheit entsprechen:

- So findet man unter dem Titel *Rozpoczęła się „piąta pora roku”* [Es begann die „fünfte Jahreszeit“] (4/7) eine kurze Notiz über den Karnevalsbeginn in Deutschland, doch ihr letzter Satz enthält die irrtümliche Angabe, die Faschingszeit werde bis zum 9. März dauern. In Wirklichkeit dauerte sie im Jahr 2016 bis zum 9. Februar (Aschermittwoch).
- Der Beitrag *Auf dem Weg zur deutschen Einheit* von Tomasz Czekala wiederum enthält den Satz: *In den ersten Monaten des Jahres 1961 beliefsich die Zahl derer, die Republikflucht – so nannte man die Menschen, die aus der DDR flohen – begingen, auf 160.000 Personen (2/20)*, in dem die Flucht fälschlicherweise mit den sie begehenden Menschen gleichgesetzt wird.⁶

Von inhaltlichen Fehlern kann auch dann die Rede sein, wenn die Texte so konstruiert sind, dass darin bestimmte erwartete Informationen fehlen, oder ihre Inhalte so dargestellt werden, dass sie den Prinzipien der Logik zuwider laufen.

- So beginnt der Text *Polnisches Kino macht die Runde* mit dem Satz: *Bei der 87. Oscar-Gala in der Kategorie der beste nicht englischsprachige Film bekam „Ida“ von Paweł Pawlikowski. Und auch wenn es weiter heißt: So etwas gelang noch keinem Polen [...] Der Film „Ida“ ist der erste ausgezeichnete Film der polnischen Kinematographie welcher in dieser Kategorie gewürdigt wurde (1/4)*, erfährt der Leser aus dem gesamten Artikel nicht mehr, um welche Auszeichnung es sich tatsächlich gehandelt hat.

⁵ Nr. 1 (33), Nr. 2 (34), Nr. 3 (35) und Nr. 4 (36). Bei den Belegen werden im Folgenden die Nummer der Ausgabe (von 1 bis 4) und die Seitenzahl angegeben.

⁶ Das „Richtige“ hätte in den genannten Fällen in entsprechenden Quellen, wie Kalender oder Wörterbuch, nachgeschlagen werden können. Es ist auch möglich, dass in dem zweiten Beleg ein Satzfehler vorliegt, der den Inhaltsfehler bewirkte. Es genügte nämlich, den Schaltsatz hinter das Verb „begehen“ zu verschieben, und die Aussage wäre korrekt.

- In dem Editorial von Sylwia Kołakowska heißt es: *Ich verberg nie, dass ich ein großer Deutschland-Fan bin (was eigentlich selten unter den Polen passiert, hab' ich bemerkt :-). Aber ich hätte nie gedacht, dass auch Polen so viele Deutschland-Fans hat* (1/2). Auch wenn der Leser genau überlegt, welches Land nun eine große Anzahl an Anhängern hat, eine Antwort findet er doch nicht. Allein der Anfang des zweiten Satzes mit dem adversativen „aber“ lässt die Vermutung entstehen, dass es sich um beide Länder handelt, die Fans in dem jeweils anderen Land haben. Aus dem Satzinhalt allein geht das allerdings nicht hervor.

Textsortenspezifische Fehler betreffen den Aufbau der jeweiligen Texte und die dafür charakteristischen Bestandteile:

- Als Beispiel eines Beitrags, in dem ein dafür typischer Baustein fehlt, lässt sich der Text von Dagmara Mientus *Cięzka praca drogą do sukcesu* [Schwere Arbeit als Weg zum Erfolg] (4/8-9) anführen. Er stellt ein Interview mit dem neugewählten Vorsitzenden der Sozial-Kulturellen Gesellschaft der Deutschen in Beuthen dar, doch vergeblich sucht man darin nach dem Namen des Interviewten. Aufgrund der Unterschrift eines der dem Text beigefügten Fotos, „Marcin lubi opowiadać o potrzebie działania“ [Marcin erzählt gern über den Handlungsbedarf], lässt sich lediglich vermuten, dass der Betreffende Marcin heißt, sein Nachname bleibt dem Leser jedoch vorenthalten.
- Erstaunt ist der Leser auch, wenn er sich die *News aus dem BJDM* in der 3. Nummer (3/11) ansieht. Er findet darin nämlich zwei fast identische Fotos, wobei das eine mit der Unterschrift „Wieczór filmowy w Chrzastowicach“ [Filmabend in Chronstau] und das andere mit der Unterschrift „Kino pod chmurką w Raszowej“ [Freilichtkino in Raschau] versehen ist.⁷

Rein sprachliche Fehler, verstanden als „Abweichung von der jeweils zugrundeliegenden Norm“ (Bawej, 2014, S. 173), beziehen sich auf die verbale Ebene der Texte:

- Als Beispiel möge hier der dialektale Beitrag *Glühwein prosto zy Weihnachtsmarktów* (4/28) dienen, dessen Normwidrigkeit in erster Linie darin besteht, dass seine Verschriftlichung keinem einheitlichen Transkriptionssystem folgt.⁸ So kommt hier einmal die standarddeutsche

⁷ Bild-Text-Verbindungen werden in der Textlinguistik und Semiotik unterschiedlich behandelt: Einmal wird unter „Text“ nur Sprachliches verstanden, ein anderes Mal wird der Begriff zusätzlich auf nicht-sprachliche Kommunikationsformen und somit auch auf Bilder ausgedehnt. Während also bei der ersten Auslegung Fotos als Bestandteile von Artikeln, nicht aber als Bestandteile von Texten aufgefasst werden, so bilden sie bei der zweiten ähnlich wie die Überschrift, der Vorspann und der eigentliche Artikeltext einen von mehreren Teiltexthen; vgl. Stegu (2000, S. 316-318).

⁸ Verglichen mit den im Folgenden analysierten Texten wird hier als Norm der schlesische Dialekt herangezogen, zu dessen Verschriftlichung (eigens) dafür zusammengestellte Transkriptionssysteme eingesetzt werden können.

(*Glühwein, Weihnachtsmarkt*), ein anderes Mal die polnische (*Pamiętacie, żeby nie używać zwykłych kieliszków do wina*) und noch ein weiteres Mal die quasi „schlesische“ Transkription zum Einsatz. Auch die Letztere entspricht keinem einheitlichen System, was man unter Anderem daran erkennen kann, dass unterschiedliche dialektale Laute durch dieselben Zeichen wiedergegeben werden, was Eingeweihten die Rezeption erschwert und Unkundigen ein verfälschtes Bild des Dialektes liefert, z.B.: *dōklōdnie, pōkroić, pokrōjōne, rōzłōc do szōlek, mōgą pynknōc oder winō, lōkōlō, mielōnygō, parzyōł.*

Zudem kommen in dem Text Lexeme vor, die eher der polnischen bzw. deutschen Standardsprache als dem Dialekt zuzurechnen sind, z.B. *pomarańcza, kawalki, wsypać, pod wpływem* oder *zu heiss*. In der Mundart verfügen sie über synonyme Entsprechungen, welche an ihrer statt hätten zum Einsatz kommen sollen, damit der Text authentischer wirkte.

Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit auf die deutschsprachigen Texte der besagten Ausgaben von *Antidotum* und die darin vorkommenden Normabweichungen gerichtet. Vor ihrem Hintergrund soll nämlich auch die Frage beantwortet werden, ob die Ursache für ihr Zustandekommen allein in dem verbalen Repertoire der Textautoren – genauer: in der von ihnen beherrschten polnischen Sprache – liegt oder sich dafür auch andere Gründe erkennen lassen und ob sie selbst tatsächlich immer als Fehler zu betrachten sind.

3. Sprachliche Fehler in den deutschsprachigen Texten von *Antidotum*

Um eine Normabweichung feststellen zu können, sollte erst einmal geklärt werden, welches System als „Norm“ bezeichnet wird. Wie in den meisten vergleichbaren Untersuchungen wird auch hier als Bezugsgröße die deutsche Standardsprache herangezogen (vgl. Bawej, 2008, S. 66 / Bawej, 2014, S. 174), deren Regeln in diversen Werken zur Ortho(typo)graphie, Grammatik, Lexik, Stilistik usw. festgelegt sind.

Die in den untersuchten *Antidotum*-Ausgaben festgestellten Sprachfehler lassen sich mehreren Gruppen zuordnen. Subsumiert man darunter alle Fehler, die sowohl das Visuelle als auch das Inhaltlich-Formale der geschriebenen Sprache betreffen, findet man hier typographische, orthographische, grammatische (morphologisch-syntaktische), lexikalisch-semantische und phraseologisch-stilistische Abweichungen von der Norm.⁹

9 Zu den möglichen Fehler-Ebenen vgl. Bawej (2014, S. 175, 179).

Ungereimtheiten, welche die visuelle Seite des Geschriebenen betreffen, lassen sich in den untersuchten Texten sowohl auf der Ebene der Makro- als auch der Mikrotypographie beobachten.¹⁰ Allein die Satzart des Textes kann sich negativ auf dessen Rezeption auswirken und den Leseprozess stören.

- Einem solchen Problemfall begegnet man z.B. in dem Text *Kreative Hauptstadt* von Sandra Hurek, wo das Auge zwei Spalten erkennt und am Ende der ersten Zeile der linken Spalte zu der darunter liegenden Zeile überspringt (zumal das Wort hier mit einem Trennungszeichen versehen ist), wobei der Satz jedoch in derselben Zeile der rechten Spalte fortgesetzt wird:

*Wie viele Künstler leben in Berlin? Die-
leicht beantworten. Doch eines ist si-
jungen Berlinern will sich als „Künstler“
auf Kreativität steigt sehr rasch und
heutigen Entwicklung der deutschen
stellt, vielleicht ergibt sich da auch
unsere Städte. (2/15)*

*se Frage lässt sich nicht
cher. Eine Unmenge von
bezeichnen. Der Trend
wenn man das mit der
Hauptstadt zusammen-
eine Lösung auch für*

Auch Satzfehler, bei denen eine Textpassage unnötig wiederholt wird, beeinträchtigen erheblich den Leseprozess und verlängern die Rezeption:

- So beginnt der Artikel von Magda Prochota: *Was mache ich nach meinem Schulabschluss? Deutsch-polnisches Projekt als Orientierungshilfe für Schulabgänger* (4/17-19) auf Seite 17 mit dem Zwischentitel „Wie alles angefangen hat“, doch der darunter zu findende Text wird auf der folgenden Seite nach der 54. Zeile abgebrochen, und nun erlebt der Leser ein *Déjà vu*, denn das bisher Gelesene wird an dieser Stelle in seinem gesamten Umfang noch einmal gesetzt. Da der Leser allerdings nicht weiß, wie lang die wiederholte Passage ist und wo die neue beginnt, kann es passieren, dass er alles – also über 50 Zeilen – noch einmal liest.

Nicht so zeitraubend sind Fälle, in denen nur ein Satz(teil) oder ein Wort unnötig wiederholt werden, jedoch stören auch sie die reibungslose Textlektüre.

- Das betrifft unter Anderem den zweiten Abschnitt von Maja Szewczyks Text *Auswanderung. Lektion für das ganze Leben* (4/29), in dem man den Anfang zweimal hintereinander lesen kann: *Früher war die Emigration in vielen Fällen ein Muss. So mussten viele Leute ihre Heimat verlassen um den näch**Früher war die Emigration in vielen Fällen ein Muss. So mussten viele Leute ihre Heimat verlassen um den nächsten Tag überhaupt überleben zu können.***

¹⁰ Wie die korrekten Formen aussehen sollten, regeln die Prinzipien der sogenannten Orthotypographie; vgl. Willberg / Forssman (1997, S. 82-82, 219).

- oder den Satz: *Vor kurzem haben polnische Studenten die Studiengebührenpanik erlebt. Jetzt kommt sie wieder nach Deutschland. Laut dem Studentenmagazin UNIKUM überlegt gerade die deutsche Regierung diese wieder **Studentenzahl** einzuführen, wegen der wachsenden Studentenzahl (1/19), in dem das falsch gesetzte Substantiv „Studentenzahl“ die Satzkonstruktion durcheinanderbringt.*

Typographische Fehler betreffen im *Antidotum* nicht nur ganze Texte, Sätze oder Wörter, sondern auch den Einsatz einzelner Buchstaben, Wort- und Satzzeichen.¹¹ Die auf diese Weise zustande kommenden Formen stellen Abweichungen von der Norm dar, indem darin bestimmte Regeln der Orthotypographie, Rechtschreibung bzw. Interpunktion verletzt werden.

Man begegnet in den Texten also „fiktiven“, nicht existierenden Wörtern¹² (a) bzw. Wortformen, die in dem jeweiligen Kontext aus grammatisch-lexikalischer Sicht unkorrekt sind (b), deren Einsatz auf fehlende bzw. falsch eingesetzte Buchstaben zurückzuführen ist:

- (a)
 - *Die Sprache verbindet, damit wir **auc** miteinander und untereinander das Gute teilen. (2/11)*
 - *Jeder 6 Haushalt in Polen kommt ohne jeglichen **Bucher** aus. (2/4)*
 - *Jedes Wort bezieht sich auf etwas im Menschlichen Geist bereits Existierendes - egal ob dies **mantale** oder materielle Formen annimmt. (2/28)*
- (b)
 - *Es gibt nicht wenige Fachleute, die längst **vor** einer digitalen Revolution sprechen. (2/2)*
 - *der prima **klingelnde** Akzent (2/11)*

Ab und zu stößt man in den Texten auf Rechtschreibfehler im engeren Sinne, bei denen es zur Verletzung konkreter Regeln der deutschen Orthographie – z.B. im Bereich der Einzel- bzw. Doppelschreibung der Buchstaben (a), der Groß- und Kleinschreibung (b), der Getrennt- und Zusammenschreibung (c), der Laut-Buchstaben-Zuordnung (d) wie auch beim Einsatz bzw. Nicht-Einsatz des Bindestriches (e) und bei der Verwendung des Apostrophs (f) – kommt:

- (a)
 - *Liebe BJD**M** – Mitglieder**Inen!** (4/4)*
 - *Weniger zufrieden sind **wiederrum** Menschen (1/4)*
 - *Wir freuen uns **das** wir dabei waren. (4/12)¹³*

11 Als Wortzeichen bezeichnet man Zeichen, die das einzelne Wort betreffen, z.B. Apostroph, Bindestrich, Trennungsstrich.

12 „Wort“ wird dann in Anlehnung an Kürschners „orthographisches Wort“ als „kleinstes, durch Leerstellen [...] isolierbares Element des Satzes in der geschriebenen Sprache“ verstanden; Kürschner (2003, S. 77).

13 Gleichzeitig lexikalischer Fehler.

- (b)
 - *Am Ende wünsche ich Euch – das **Alle** Eure Träume in Erfüllung gehen!* (4/4)
 - *Zu unserem **oppelner** Stand* (1/2)
 - *auch auf **Hölzerne** Elemente* (1/4)
- (c)
 - *Es ist auch egal, **wieviel** es wirklich sind.* (4/11)
- (d)
 - *Die Aktion bleibt aber dennoch **caritativ**.* (1/6)
 - *die engen, geschatteten **Strassen*** (1/21)
- (e)
 - *auf der **Toropol Eistafel*** (1/6)
 - *ein **2-Jahre** langes Masterstudium* (1/20)
- (f)
 - *Auf einmal hatte ich **all'** die Proben, Auftritte und Ausflüge vor mir* (2/25)

Als Normwidrigkeiten anzusehen sind in den Texten auch Wörter, die am Zeilenende falsch getrennt wurden:¹⁴

- *Spor- /tdirektorin* (4/13), *Me- /isterschaft* (4/14), *Videoc- /lips* (4/14), *Kop- /fsitzung* (4/14), *We- /lt* (4/14), *Massenex- /odus* (3/21), *Pin- /nward* (2/14), *Zwe- /ifel* (2/25), *Se- /ite* (2/25), *Abschluss- /spräsentationen* (3/25), *Facht- /hema* (1/21), *schme- /ckt* (1/21),

wie auch Konstruktionen mit Interpunktionszeichen, die an falscher Stelle erscheinen (a) bzw. an der richtigen Stelle fehlen (b). Hier einige Beispiele für die fehlerhafte Verwendung von Punkt und Komma:

- (a)
 - *„Es muss demokratisch aussehen, aber wir müssen alles in der Hand **haben.**“, so sprach ein führender Politiker des SED-Regimes.* (2/18)
- (b)
 - *V Kulturfestival* (2/31)
 - *Sie haben aber an dem wichtigen Tag **Helfer** die für jede Aufgabe bereit sind.* (4/12)
 - *Es wird **gemacht** was gemacht sein muss.* (4/12)
 - *haben sie mir **angeboten** die Gruppe weiterzuführen* (2/24)

Zwar nicht so störend, dennoch aus orthotypographischer Sicht fehlerhaft ist auch die in den Texten zuweilen zu beobachtende falsche Verwendung des Divis' und des Gedankenstriches¹⁵ sowie der Anführungsstriche:¹⁶

14 Der Schrägstrich markiert hier den Beginn der nächsten Zeile.

15 Das Divis ist ein kurzer Strich, der sowohl als Trennungsstrich als auch als Bindestrich eingesetzt wird, der Gedankenstrich ist länger und dient zur Kennzeichnung einer Denkpause, zur Abgrenzung von Einschüben, als Minus- oder Auslassungszeichen bei Zahlen sowie als Streckenstrich; vgl. Willberg / Forssman (1997, S. 224).

16 Aus orthotypographischer Sicht korrekt ist im Deutschen der Einsatz von An- und Abführungszeichen als „99/66“ – neunundneunzig unten und sechsundsechzig oben; vgl. Willberg / Forssman (1997, S. 225).

- *Jedes Wort bezieht sich auf etwas im Menschlichen Geist bereits **Existierenden** - egal ob dies mantale oder materielle Formen annimmt.* (2/28)
- **BJDM – Gala** (1/10)
- **BJDM – Delegiertenversammlung** (1/10)
- *Danach wurde das Lied **”My sokoly”** gesungen.* (3/24)

Mehrere Abweichungen von der Standardsprache, die in den untersuchten *Antidotum*-Texten zu finden sind, betreffen deren grammatische Ebene. Die in diesem Bereich auftretenden Normverstöße zu klassifizieren, macht an dieser Stelle wenig Sinn, da sie sämtliche grammatischen Erscheinungen berühren, die man sich nur vorstellen kann. Relativ häufig betreffen sie den Einsatz der Artikel, aber beispielsweise auch die Flexion der Substantive (a), Adjektive (b) und Verben (c), die Rektion (d), Kongruenz (e) und Valenz (f) sowie die Satzgliedstellung (g):

- (a)
 - *Da im Vorstand zwei **Vizevorsitzenden** vertreten sein müssen* (2/9)
 - *[...] informieren uns fast täglich über neue Flüchtlingsboote im Mittelmeer oder neue Geschehnisse in **Asyllager**.* (3/10)
 - *Die Reformen des tschechischen **Kommunistenführer** Dubček* (3/19)
- (b)
 - *Ich kann nur hoffen, dass ich in einem friedlichen, sicheren und kulturell **vielfältigem** Europa leben werde.* (3/27)
 - *Komorowski verlor im **zweitem** Wahlgang* (2/4)
 - *Der **11-jähriger** Michael* (1/2)
- (c)
 - *Dieses Thema **stoß** auf negative Resonanz in Polen.* (1/4)
- (d)
 - **Begeisterung an Polska** (1/2)
 - **Begeisterung von Deutschland** (1/2)
 - **zu eine Galerie umwandeln** (1/18)
- (e)
 - ***Nun ist er 24 und ich 23 Jahre alt**, und es ist uns immer noch nicht langweilig geworden.* (2/24)
 - *Ein Journalist wollte wissen, wann diese **Regelungen** in Kraft **tritt**.* (3/21)
- (f)
 - *Aber **uns ist auf jeden Fall gelungen**, neue Erfahrungen zu sammeln und mehr Offenheit zu gewinnen, um weniger ängstlich den heutigen Arbeitsmarkt zu erforschen.* (4/19)
 - *Diese Massenflucht beunruhigte den SED-Chef, **der sich bewusst war**, dass diese Entwicklung abgewendet werden muss.* (2/19)

- (g)
- **Und natürlich nach dem Kulturfestival haben wir alle am Breslauerring noch gut gefeiert!** (4/12)
 - 9,9 Tausend Bibliotheken gibt momentan es in Polen, jedes Jahr werden ca. 77 von ihnen geschlossen. (2/4)

Der fehlerhafte Gebrauch der Artikel betrifft u.a. den Einsatz eines Artikels, der auf ein nicht standardmäßiges Genus hinweist (a) sowie fehlende (b) oder unnötig eingesetzte Artikel (c):¹⁷

- (a)
- Die Stumme Reaktion der Straße auf **den** diesjährigen **Attentat** vom 24. Januar (1/20)
 - **der** BTU Cottbus-Senftenberg und die Uni Stuttgart (1/21)
 - Dieses Jahr wird **der** 5. **Kulturfestival** der Deutschen Minderheit organisiert (2/31)
 - Um den 17. Juni 1953 brach unter den Arbeitern **ein** große **Streikwelle** aus (2/18-19)
 - Es wäre schön, wenn ich auch **ein Spagat** könnte. (4/13)
- (b)
- In etwa fünf Jahren werden wir möglicherweise von der ungewöhnlichen Erfindung **Danziger Wissenschaftler** profitieren können. (4/6)
 - Die wichtigste kulturelle Veranstaltung der Deutschen in Polen ist? **Natürlich Kulturfestival** der Deutschen. (4/12)
 - [...] sondern die Sache selbst **in Hand** nehmen (4/29)
 - Nach dem Ausbruch der großen Demonstrationswelle unter der Führung der Solidarność galt **Volksrepublik Polen** in der DDR als unzuverlässig. (3/20)
 - **Deutsche Presse Agentur** (dpa) meldete, dass die DDR ihre Grenzen öffne. (3/21)
- (c)
- Im Jahr 1987 besuchte **der Ronald Reagan** Berlin und schrieb mit dem Satz „Mr. Gorbachev, tear down this wall!“ Geschichte. (3/20)
 - die geteilte Freude ist **die doppelte Freude!** (2/10)
 - **Die eine Ode** an das Wörterbuch von Zbigniew Bieńkowski sei rechts angeführt und ins Deutsche übersetzt. (2/28)

Schließlich lassen sich in den Texten auch Konstruktionen feststellen, die von der deutschen Standardsprache aufgrund der dafür ungewöhnlichen Wortbildungsformen und der auffälligen Verwendung bestimmter Wörter bzw. Wortverbindungen abweichen.

Als für die deutsche Einheitssprache unüblich ließe sich schon der Einsatz direkter Übernahmen aus dem Polnischen werten, bei denen vermutet werden kann, dass sie nicht zum allgemeinen Wortschatz eines durchschnittlichen deutschsprachigen Lesers gehören, hier aber dennoch ohne einen erklärenden Kommentar gelassen werden:

¹⁷ Ähnliche Fehler findet man in den Texten polnischer Deutsch lernender Studierender, wie Aptacy (2014) zeigt.

- *Lewandowski selbst nahm es mit Humor: „Wasze Zdrowie!“¹⁸ (4/6)*
- *Unsere Gruppe aus Polen hat Tradition und Moderne verbunden, indem wir „Polonez“¹⁹ in Sonnenbrillen tanzten. Danach wurde das Lied „My sokoly“ gesungen.²⁰ Zum Essen servierten wir Waffeln mit **Krówka**. Da die **Krówka-Masse**²¹ nicht steif werden wollte, und viel zu flüssig war, haben wir die Waffeln und die Füllung separat serviert, was aber niemanden vom Probieren abhielt. (3/24)*
- *Sie kletterten auf den Berg „Pradziad“²² (1491 m) und bewunderten den Sonnenaufgang. (3/25)*
- *mit dem polnischen Rüstungsbetrieb **PGZ**²³ (2/4)*
- *aus der Partei **PO**²⁴ (2/4)*
- *dass viele **Polska** zu schätzen wissen (1/2)*

Abgesehen von lexikalisch-semantic inkohärenten und daher auch unklaren Formulierungen, wie z.B.:

- *Die Sprache ist also auch ein Schlüssel zum anderen Menschen, den man nicht nur verstehen, mit ihm nicht nur kommunizieren, **aber auch mit ihm das eigene Glück zu teilen.** (2/10)*
- *In der heutigen Welt, wo die **Voraussetzungen** den jungen Menschen gegenüber immer größer sind, ist es eigentlich nichts **Spezielles**, zwei Hochschuldiplome zu haben und mehrere Fremdsprachen zu können. **Seien Sie nicht böse, doch es ist etwas** Hervorragendes, aber nicht für den polnischen Arbeitsmarkt, auf dem es entweder keine Arbeitsplätze gibt oder der uns nur die sog. „Müllverträge“ (Auftragsverträge) anbietet. (4/29)*

Tauchen auch in weitgehend korrekt formulierten Texten zuweilen Wörter auf, deren Bedeutung zwar aus dem Kontext heraus erschlossen werden kann, die jedoch in keinem Wörterbuch der deutschen Sprache verzeichnet sind (a), wie auch Lexeme, die die deutsche Einheitssprache zwar kennt, die aber an der jeweiligen Stelle trotzdem durch ein anderes Wort ersetzt werden müssten, damit die affizierte Konstruktion der Norm entspreche: in den folgenden Belegen entsprechend durch: „beginnt“, „mitten“, „Verteilung“ und „Interessierten“ (b):

- (a):
- *eine kleine Polen-**Schutzerin** (1/2)*
 - *dass ich **Russophobe** bin (1/2)*

18 Zum Wohl! Prost! [wörtlich: Eure Gesundheit!].

19 Polonaise.

20 In dem Satz liegt auch ein inhaltlicher Fehler vor, da der Titel des Liedes *Hej sokoly* [Hey Falken] lautet.

21 Sahnebonbons und Zucker-Sahne-Masse.

22 Altvater.

23 Polska Grupa Zbrojeniowa [Polnische Rüstungsgruppe].

24 Platforma Obywatelska [Bürgerplattform].

- *ein Teil der Strecke, welche der größte **kommunikationsschlag** Warschaus (1/4)*²⁵
- (b):
- *Dir Gründergruppe **startet** zurzeit dieses Projekt zu erweitern (3/10)*
- *Blick vom Baumwipfelpfad Rügen – **binnen** im Wald (3/15)*
- *wir helfen bei der **Aufteilung** der Programme (4/12)*
- *Später kamen alle **Interessenten** auf den Platz neben der Bibliothek. (2/8)*

Führt in manchen Sätzen die unkonventionelle Nebeneinanderstellung bestimmter Wörter den Leser zum Stocken:

- *kann man **vielleicht sicherlich** eine schöne Ecke finden und entdecken (3/8)*
- *das **total wunderschöne** Dresden (2/11),*

ist es in anderen Fällen ihre eigenartige Einbettung in einen bestimmten Kontext. Als inadäquat wäre so die Wortwahl in dem folgenden Beleg anzusehen, wo es um das Beschenken der sich zur Abreise vorbereitenden Gäste am Ende der Sommerferien geht:

- *Der letzte Begegnungsabend fand am Lagerfeuer statt. Wir haben uns gegenseitig **mit Geschenken beschert**, gesungen und unsere Sommerferien abenteuer erzählt. (4/19),*

wobei das Verb „beschenken“ in Verbindung mit „Geschenken“ mit Weihnachten assoziiert wird (vgl. Duden Deutsches Universalwörterbuch, 1996, S. 240).

Von lexikalisch-semantischen und phraseologisch-stilistischen Sonderbarkeiten könnte man auch im Falle folgender Formulierungen sprechen:

- ***Im Gegenteil** zu den deutschen Zeitungen und Sponsoren hat sich in Polen leider keiner gemeldet. (4/14)*
- *auch für Handwerker und **physische Arbeiter** (4/29)*
- *„Wollen **bedeutet** Können“ (4/29)*
- *Diesmal müssen aber die Delegierten neu gewählt werden, da die **Kadenz** abläuft (1/11),*

in denen die Unterdifferenzierung und Nachbildung polnischer Vorlagen in Form und Inhalt erkannt werden können.²⁶

²⁵ Als Ursache der ungewöhnlichen Verwendung des Grundwortes kann hier interlinguale Homophonie zwischen dem Deutschen und dem Polnischen angenommen werden: pl. *szlak* = dt. *Weg*.

²⁶ Als Entsprechung der deutschen Syntagmen *im Gegensatz* und *im Gegenteil* fungiert im Polnischen lediglich *w przeciwieństwie*; der *physische Arbeiter* und die Wendung *Wollen bedeutet Können* sind Transferenzübersetzungen der polnischen *pracownik fizyczny* und *chcieć znaczy móc* und die *Kadenz*, die als Begriff der Musik und Metrik fungiert, übernimmt hier die zweite Bedeutung ihres polnischen (Teil)äquivalentes *kadencja*, nämlich *Amtsperiode*.

Bei der bisherigen Beschreibung der inhaltlich-formalen Auffälligkeiten in der Sprache der *Antidotum*-Texte war stets die Rede von „Fehlern“, „Normwidrigkeiten“, „Normverstößen“, „Abweichungen von der Norm“ und dergleichen. All die Begriffe sind mit negativen Konnotationen behaftet und werden mit einer Unzulänglichkeit bzw. Unfähigkeit assoziiert, die wiederum einen Schatten auf den Textautor und seine Kompetenzen wirft. Blickt man auf die vermeintlichen „Fehler“ aus der Perspektive der einsprachigen Norm, ist ein solches Urteil wohl auch gerechtfertigt.²⁷ Da die analysierte Zeitschrift allerdings vor einem besonderen soziokulturellen und sprachlichen Hintergrund entsteht, sollten die darin auftretenden Abweichungen vom Standarddeutschen auch in diesem Kontext gesehen und bewertet werden.²⁸ Die binnendeutsche Norm mag dann zwar als Bezugsgröße und Vergleichsbasis dienen, sie sollte aber nicht als Maßstab für die Korrektheit und Verständlichkeit der Sprachprodukte eingesetzt werden. Die Norm der Bilingualen²⁹ weicht nämlich durch den sich in ihnen vollziehenden Sprachkontakt von der Norm der Monolingualen ab, so dass Zweisprachige auch über besondere Sprachfähigkeiten und ein besonderes Sprachgefühl verfügen, die ihnen erlauben, mühelos Strukturen zu bilden und Konstruktionen zu verstehen, die aus monolingualer standardsprachlicher Perspektive als heikel oder gar fehlerhaft einzustufen wären. Man denke hier z.B. an die oben zitierten Beispiele mit den direkten Transferenzen aus dem Polnischen, die Zweisprachige überhaupt nicht als problematisch betrachten. Im Vergleich mit der einsprachigen Norm kann bei der Beschreibung derartiger kontaktbedingter Sprachphänomene sehr wohl von Differenzen, sollte aber nicht von Defiziten gesprochen werden. Ähnlich wie im Falle anderer Minderheitenzeitschriften sind sie nicht als „gewöhnliche lernersprachliche Defizite im Rahmen einer Fehlerlinguistik“, sondern vielmehr als „kultursaliente [...] Befunde“ (Földes, 2015, S. 258) einzustufen.

4. Fazit

Es ist nichts Außergewöhnliches, dass in Zeitschriften, deren Texte größtenteils von Jugendlichen – zudem nicht professionellen Schreiber(innen) – vorbereitet worden sind, irgendwelche Fehler auftreten. Und es ist nichts Außergewöhnliches, dass in deutschsprachigen Texten, die von Jugendlichen verfasst worden sind,

für die das Deutsche größtenteils keine Muttersprache im herkömmlichen Sinne, sondern nur eine von mehreren beherrschten Sprachen ist, auch Abweichungen von der standardsprachlichen Norm auftreten. Sieht man sich die problematischen Stellen im *Antidotum* allerdings genauer an, erkennt man, dass es nicht immer das Alter und der sprachliche Hintergrund der Autoren sind, die einen negativen

27 Dabei ist zu bemerken, dass auch die monolinguale Norm nichts Konstantes ist – auch sie unterliegt ständigen Veränderungen, und oft ist es nur eine Frage der Zeit, wann bestimmte Strukturen (man denke z.B. an die Verwendung der Konjunktion *weil* + Subjekt + finites Verb) als korrekte Formen in die Grammatiken aufgenommen werden.

28 Ähnlich Földes (2001, S. 107) in Bezug auf die Jugendseiten der ungarndeutschen Wochenschrift *Neue Zeitung*.

29 Zur bilingualen Norm mit Verweisen auf Haugen, Gumperz, Kolde, Lüdi und Py vgl. Földes (1996, S. 11-12).

Einfluss auf die Korrektheit ihrer Texte ausüben. Denn erstens sind nicht immer die Autoren allein für die Unstimmigkeiten in ihren Beiträgen verantwortlich, und zweitens ist nicht immer ihre Zweisprachigkeit dafür ausschlaggebend. So sollte der Autor die Richtigkeit der gemachten Angaben zwar vor der Veröffentlichung des Beitrags überprüfen, um inhaltliche Fehler zu vermeiden, doch die Quellen für die Verstöße in der Makro- und Mikrotypographie sind vielerorts nicht mehr in seinen Fähigkeiten, sondern in der Arbeit der Textdesigner zu suchen. Bestimmte grammatische, lexikalische usw. Normwidrigkeiten sind sicherlich in der Unkenntnis korrekter standardsprachlicher Formen durch den bilingualen Emittenten zu sehen, doch inhaltliche und textsortenspezifische Fehler werden in ähnlicher Weise von Monolingualen gemacht, so dass nicht die Zweisprachigkeit allein als Grund dafür gesehen werden kann. Und schließlich – worauf oben bereits hingewiesen wurde – sollten nicht alle Abweichungen von der monolingualen Norm an dieser Stelle als Fehler gebrandmarkt werden, auch wenn sie formal oft mit typischen Fehlern Deutschlernender übereinstimmen.

Zwar lässt sich seitens der Redaktion das Bemühen um die Verwendung einer normgerechten Sprache erkennen, das unter anderem darin mündet, dass die Texte vor der Veröffentlichung einer Korrektur unterzogen werden,³⁰ doch – will man die Korrektoren nicht bezichtigen, sie leisteten nur schlechte Arbeit – lässt die Zahl der Problemstellen in den Beiträgen die Vermutung entstehen, dass hier so manches absichtlich übersehen wurde. Als Grund dafür lässt sich die identitätsstiftende Funktion einer Minderheitenzeitschrift, wie es *Antidotum* ist,³¹ vermuten, die den Jugendlichen in erster Linie die Möglichkeit bieten soll, ihre deutschsprachigen Texte einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen, und sie zu verfassen, sollte ihnen zuvörderst Spaß machen – unabhängig davon, ob sie darin die reinste Standardsprache oder eine ihnen eigene Kontaktvarietät benutzen. Und selbst wenn sie die monolinguale Norm als Ideal anstreben, so sollten potentielle Fehler sie nicht abschrecken, denn schließlich geht es für die

30 Die deutsche Korrektur der Texte wurde nach der Angabe im Impressum der Zeitschrift von Manuela Leibig (Ausgabe Nr. 1(33)) bzw. von der Internationalen Medienhilfe (IMH) (Ausgaben Nr. 2(34) bis 4(36)) durchgeführt. Die zu Beginn der 1990er Jahre gegründete IMH ist gemäß der Beschreibung auf ihrer Homepage (URL2) „eine ehrenamtlich tätige unabhängige Selbsthilfeorganisation und Arbeitsgemeinschaft von interkulturellen bzw. internationalen Medien aus allen Erdteilen. Zu den IMH-Mitgliedsmedien gehören unter anderem fremdsprachige Medien im deutschen Sprachraum, deutschsprachige Medien außerhalb des deutschen Sprachraums, jiddischsprachige Medien weltweit“.

31 Ein wenig erstaunlich wirken in diesem Zusammenhang dann in der Zeitschrift Sätze wie: *A tak a propos języków, dla Finów każdy słowiański język brzmi jak rosyjski. Dlatego lepiej od razu przyznaj się, że jesteś Polakiem, bo o ile dla Polaków są oni niesamowicie przyjaźni i sympatyczni, o tyle z wrogością patrzą na Rosjan* (4/22) [Und à propos Sprachen, für Finnen klingt jede Sprache wie Russisch. Daher gib lieber gleich zu, dass du Pole bist, denn sind sie Polen gegenüber unheimlich freundlich und sympathisch, so sehen sie Russen feindlich an].

Emittenten auch darum, die Angst vor dem weißen Blatt zu überwinden und aus den eigenen Schwächen zu lernen, zu üben und sich zu verbessern.³² Selbst wenn die Texte als Korpus einer linguistischen Untersuchung dienen sollten, in der ihre Makel herausgestrichen werden, sollten die jungen Autoren keine Angst haben, bei der Erstellung der Zeitschrift auch Fehler zu machen. Denn wie Dietrich Bonhoeffer schreibt: „Der größte Fehler, den man im Leben machen kann, ist, immer Angst zu haben, einen Fehler zu machen“ (URL3).

Abstract

Among the German minority magazines published in Poland, there are some that are aimed primarily at young people and their articles are mainly written by young people who speak German not as a first, but as a second language in addition to Polish. This can be viewed as a reason for mistakes occurring in the texts, but can they all actually be traced back to this cause or can there be recognized other reasons for these irregularities? Are these just purely linguistic shortcomings that make it difficult to read the articles? And how are the latter to be assessed in the context of the language standard? These are the questions to which answer is sought in the light of an empirical, inductive and corpus-based study, using numerous documents from the magazine *Antidotum*.

Keywords

minority press, standard, error, culture salience

Quellenverzeichnis

Antidotum Nr. 1 (33) 2015.

Antidotum Nr. 2 (34) 2015.

Antidotum Nr. 3 (35) 2015.

Antidotum Nr. 4 (36) 2015.

32 Im schlimmsten Fall können die Texte als Übungsmaterial im Rahmen von Sprachkursen zur Fehleranalyse genutzt werden und so auch noch den Lehr- und Lernprozess unterstützen. Als Beispiel einer solchen Herangehensweise an Fehler möge Hunley (2016, S. 7) dienen, die an die potentiellen Benutzer ihres Buches, das auf einem Korpus aus authentischen Fehlern basiert, schreibt, es wäre zu empfehlen: „Wenn du gern Deutsch unterrichtest und bei deinen Lernenden noch mehr Spaß beim Lernen wecken möchtest. Wenn du einen offenen Umgang mit Fehlern ermutigen möchtest, um die Angst oder Hemmungen vor Fehlern zu überwinden. Wenn du deine Lernenden durch ihre Fehler dazu bringen möchtest, sich gern darüber auszutauschen, aus ihnen mit Humor zu lernen, und Fehler als einen wichtigen Teil ihres Lernprozesses zu akzeptieren.“

Literaturverzeichnis

Aptacy, Jarosław (2014). Grammatische Fehler innerhalb der Nominalphrase bei deutschlernenden Studierenden mit Polnisch als Muttersprache – eine linguistische Analyse. In: Wierzbicka, Mariola / Nycz, Krzysztof (Hg.). *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*. Bd. 1. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. S. 111-131.

Bawej, Izabela (2008). *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych: poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Bawej, Izabela (2014). *Muttersprachliche Interferenz im Lichte der kontrastiven Fehleranalyse am Beispiel Polnisch-Deutsch*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Bußmann, Hadumod (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Duden Deutsches Universalwörterbuch (1996). Mannheim: Dudenverlag Dudenverlag.

Földes, Csaba (1996). *Mehrsprachigkeit, Sprachenkontakt und Sprachenmischung*. Flensburg: Univ. (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht; 14/15).

Földes, Csaba (2001). Wo die „Boys“ noch „Jungen“, die „Girls“ noch „Mädchen“ und die „Kids“ noch „Kinder“ heißen. Anmerkungen zur Sprache der Rubrik „Jugend“ in einem Minderheitenblatt. In: Breuer, Ulrich / Korhonen, Jarmo (Hg.). *Mediensprache – Medienkritik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Finnische Beiträge zur Germanistik; 4). S. 103-120.

Földes, Csaba (2015). Literalität im Schnittfeld von zwei Sprachen und Kulturen: Beobachtungen anhand der Phraseologie in der Sprache der Lokalpresse. In: Schmidlin, Regula / Behrens, Heike und Hans Bickel (Hg.). *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen für die Sprachtheorie*. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 239-260.

Hunley, Dilyana (2016). *Schluss mit den typischen Fehlern. Die lustigsten, häufigsten und beliebtesten Fehler, die Deutschlernende machen und wie du am besten daraus lernst*. E-Book: @GermanSkills.com.

Kürschner, Wilfried (2003). *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe*, Tübingen, Basel: Francke.

Lüger, Heinz-Helmut (1995). *Pressesprache*. (= Germanistische Arbeitshefte; 28), Tübingen: Niemeyer.

Pelka, Daniela (2012). Typographie und ihr Einfluss auf den Leseprozess: Mikrotypographische Fehler in den „Oberschlesischen Nachrichten“. In: *Academic Journal of Modern Philology*, Vol. I. S. 85-97.

Pelka, Daniela (2013). *Die „Oberschlesischen Nachrichten“ und ihre Folgezeitungen aus linguistischer Perspektive*, Berlin: Trafo (= SILESIA Schlesien im europäischen Bezugsfeld. Quellen und Forschungen; 16).

Pelka, Daniela (2016). Sprache als Träger nationaler Identität in Oberschlesien. Einige Bemerkungen zur Verwendung der Sprachen in Minderheitenzeitschriften für junge Deutsche in Polen. In: Grotek, Edyta / Norkowska, Katarzyna (Hg.): *Sprache und Identität – Philologische Einblicke*, Berlin: Frank & Timme (= Germanistik International; 1). S. 271-280.

Stegu, Martin (2000). Text oder Kontext: zur Rolle von Fotos in Tageszeitungen. In: Fix, Ulla und Hans Wellmann (Hg.). *Bild im Text – Text und Bild*. Heidelberg: Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte; 20). S. 309-323.

Willberg, Hans Peter / Forssman, Friedrich (1997). *Lesetypographie*. Mainz: Hermann Schmidt.

Internetquellen

URL 1: Online verfügbar unter http://www.bjdm.nazwa.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=78&Itemid=39 [10.05.2011].

URL 2: Online verfügbar unter <http://www.imh-deutschland.de/page/index.php?rubrik=0002> [zuletzt geprüft am 03.04.2016].

URL 3: Online verfügbar unter <http://zitate.net/dietrich-bonhoeffer-zitate> [12.04.2016].

Kollokationsfehler als zentrales Übersetzungsproblem bei angehenden Übersetzern

Felicja Księżyk

Annotation

Die Phraseologie – und dazu gehören auch die einzelsprachspezifischen Kollokationen – gilt zuweilen als Sahnehäubchen auf den Höhen der Sprachkompetenz. Für die (angehenden) vereidigten Übersetzer stellen Kollokationen eine besondere Herausforderung dar, da die Rechtssprache ihre eigenen Formulierungsmuster aufweist, deren Beherrschung eine Schlüsselrolle in der Fachkommunikation spielt. Im Zentrum der Leistungskontrolle bei Übersetzungsaufträgen sollten nach Nord (2006, S. 18) Übersetzungsfehler stehen, die es von sprachlichen Verstößen strikt zu trennen gilt. Obwohl kollokative Fehler bei der Dichotomie zwischen Sprach- und Übersetzungsfehlern auf den ersten Blick in den ersten Bereich zu fallen scheinen, verweist der Beitrag darauf, dass Kollokationsfehler durchaus eine Affinität zu Nord's pragmatischen, konventionsbezogenen und sprachenpaarspezifischen Übersetzungsfehlern zeigen und somit keinen peripheren, sondern zentralen Status bei der Bewertung der Übersetzungsleistung genießen sollten.

Schlüsselwörter

Kollokationen, Übersetzungsfehler, Sprachfehler, Rechtssprache

1. Allgemeine Voraussetzungen für die Ausübung des Berufes eines vereidigten Übersetzers in Polen

Seit dem Inkrafttreten des Gesetzes über den Beruf des vereidigten Übersetzers und Dolmetschers am 27. Januar 2005 (Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego (Dz. U./GBL. Nr. 273, Pos. 2702 mit späteren Änderungen)) sind die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Berufes gesetzlich und einheitlich für ganz Polen geregelt. Seitdem müssen sich die Anwärter für diesen Beruf einer staatlichen Prüfung unterziehen, wonach ihre Kompetenzen bei der schriftlichen und mündlichen Translation beurteilt werden. Sie werden somit nicht mehr von einem Bezirksgericht bestellt, sondern nach bestandener Prüfung erhalten sie ein von dem Justizminister ausgestelltes Zeugnis, das den Erwerb der Berechtigung zur Ausübung des Berufes eines vereidigten Übersetzers und Dolmetschers bescheinigt. Mit dem neuen Gesetz änderte sich auch der Status des vereidigten Übersetzers. Während bis dahin davon ausgegangen wurde, dass die Aufgabe der

vereidigten Übersetzer vorwiegend in der Übersetzung von Texten auf Antrag gerichtlicher Institutionen bestehe, wurde dem Gesetzgeber angesichts der sich wandelnden Verhältnisse bewusst, dass die Mitarbeit eines vereidigten Übersetzers auch bei der Übertragung von Dokumenten von und für Privatpersonen, im wirtschaftlichen Verkehr sowie bei Kontakten mit den staatlichen Verwaltungsbehörden unabdingbar ist (vgl. Kubacki, 2012, S. 25). Die gesetzlichen Voraussetzungen für die Bestellung als vereidigter Übersetzer in Polen sind seitdem: die Kenntnis der polnischen Sprache, volle Geschäftsfähigkeit, die bestandene staatliche Prüfung in der Übersetzung / im Dolmetschen aus dem Polnischen in die Fremdsprache und umgekehrt; darüber hinaus dürfen die Anwärter für diesen Beruf nicht vorbestraft sein, und sie haben einen Magisterabschluss vorzuweisen, seit 2011 unabhängig davon, in welcher Fachrichtung sie das Studium absolviert haben (vgl. URL 1). Seit dem Inkrafttreten des Gesetzes über den Beruf des vereidigten Übersetzers und Dolmetschers im Jahre 2005 ist das Gesetz mehrfach novelliert worden. Die letzten Änderungen stammen vom 5. August 2015 und betreffen u.a. die Möglichkeit, dass der Justizminister den Anwärter für den Beruf des vereidigten Übersetzers von der Voraussetzung des Hochschulabschlusses befreien kann, wenn die Anzahl der Übersetzer für eine Sprache nicht ausreichend sein sollte (vgl. URL 2).¹

2. Kriterien für das Bestehen der staatlichen Prüfung als Zulassungsvoraussetzung für die Ausübung des Berufes des vereidigten Übersetzers

Die genauen Regelungen für die Durchführung der Prüfung zum vereidigten Übersetzer sind in einer Verordnung vom 24. Januar 2005 festgelegt (vgl. URL 4). Das Examen gilt als eine der anspruchsvollsten staatlichen Prüfungen und besteht aus zwei Teilen. Beim schriftlichen Teil dürfen sich die Prüflinge ihrer Wörterbücher bedienen, es dürfen jedoch keine Übersetzungen etwa von Gesetzestexten oder Lehrwerke konsultiert werden. In vier Stunden haben sie vier Texte zu übersetzen: zwei aus dem Polnischen in die Fremdsprache und zwei aus der Fremdsprache ins Polnische. Für den Umfang des Textes gilt eine spezielle Berechnungsformel, so dass ein Text 1800 bis 2000 Zeichen zählt (vgl. Kubacki, 2012, S. 201). Dabei handelt es sich zumeist um gerichtliche Schriftstücke oder andere juristische bzw. amtssprachliche Texte. Für jede Übersetzung können maximal 50 Punkte erzielt werden. Als Bewertungskriterien gelten: inhaltliche Übereinstimmung der Übersetzung mit dem Original (10 Punkte), fachsprachliche Terminologie und Phraseologie (15 Punkte), grammatische, orthographische und lexikalische Korrektheit (10 Punkte), Einsatz des textsortenadäquaten Sprachregisters (Funktionalstils; 10 Punkte) und Kenntnis formaler Prinzipien bei der Anfertigung beglaubigter Übersetzungen (5 Punkte). Insgesamt kann für den schriftlichen Teil ein Maximalwert von 200 Punkten erreicht werden. Zum Bestehen sind 75%,

1 Zur Kritik der Änderungen im Zusammenhang mit dem Gesetz über den Abbau von Verwaltungsbarrieren für Bürger und Unternehmer siehe Kierzkowska in URL 3.

d.h. 150 Punkte nötig. Zum zweiten, mündlichen Teil der Prüfung treten nur diejenigen Personen an, die den schriftlichen bestanden haben. Auch in diesem Teil haben die angehenden Dolmetscher vier Texte zu übertragen (vom Umfang her zwischen 1125 bis 1500 Zeichen, Leerstellen inbegriffen – vgl. Kubacki, 2012, S. 201), bei zwei davon werden Konsektivübersetzungen aus dem Polnischen in die Fremdsprache gefordert, bei den zwei weiteren sind Stegreifübersetzungen aus der Fremdsprache ins Polnische vorgesehen. Analog wie beim schriftlichen Teil können für die Übertragung jedes Textes höchstens 50 Punkte vergeben werden. Die Bewertungskriterien entsprechen den Maßstäben im schriftlichen Teil, nur anstatt des letzten Kriteriums werden im mündlichen Teil die phonetisch-intonatorische Korrektheit, Aussprache und die Flüssigkeit des Sprechens berücksichtigt. Voraussetzung für das Bestehen des mündlichen Teils ist ebenfalls das Erreichen von mindestens drei Vierteln der vorgesehenen Gesamtpunktzahl.

In den Jahren 2005-2009 wurden insgesamt 166 Prüfungen in 31 Sprachen durchgeführt. Die meisten bezogen sich auf besonders häufig gesprochene Sprachen mit Deutsch auf Platz eins (40 Prüfungen), gefolgt von Englisch (38 Prüfungen) (vgl. Kubacki, 2012, S. 194). Pro Jahr fanden somit durchschnittlich 8 Prüfungen für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch statt. Auch in den Folgejahren blieb die Beliebtheit des Deutschen auf gleichem Niveau. Den Prüfungsergebnissen auf der Seite des Justizministeriums ist zu entnehmen, dass 2011 fünf Prüfungen für das Deutsche durchgeführt wurden, 2012 sechs, 2013 vierzehn, 2014 zehn und 2015 fünf. Daraus resultiert auch, dass die Anzahl vereidigter Übersetzer für das Deutsche in Polen am höchsten ist und sich auf 3839 beläuft, gefolgt von Übersetzern für die englische Sprache (2693; Stand vom 10.02.2016).

In den Jahren 2007-2009 sind 346 Kandidaten zur Staatsprüfung für die deutsche Sprache angetreten. Den schriftlichen Teil haben 151 von ihnen bestanden (43,6 %). Erfolgreich im mündlichen Teil waren nur 78 Prüflinge (22,5%). Nach Kubacki erlaubt dieses Ergebnis, die Kandidaten für den Beruf des Übersetzers für die deutsche Sprache als die am schlechtesten vorbereiteten einzustufen. Viel besser gestaltet sich in diesen Jahren das Verhältnis der bestanden zur Gesamtzahl der abgelegten Prüfungen bei allen anderen Sprachen und ist am besten im Fall des Spanischen und Ukrainischen: Je 44% der Kandidaten haben beide Prüfungsteile bestanden (vgl. Kubacki, 2012, S. 197). In den späteren Jahren liegt die Erfolgsquote der schriftlichen Prüfung für das Deutsche weiterhin stets unter der Hälfte und macht im Jahre 2011 41,8% aus, 2012 44,8%, 2013 49%, 2014 43,5% und 2015 47,8%. Aus der vom Justizminister geführten Liste der vereidigten Übersetzer lassen sich auch Schlussfolgerungen hinsichtlich der Erfolgsquote der Kandidaten in beiden Teilen der Prüfung ziehen. In den Jahren 2011-2015 sind 135 neue vereidigte Übersetzer für die deutsche Sprache bestellt worden. Gemessen an der Anzahl der Kandidaten, die sich in diesen Jahren der Staatsprüfung unterzogen haben (496), ergibt das eine Erfolgsquote von 27,2%. In den Jahren 2012-2014 liegt die

durchschnittliche Erfolgsquote allerdings ebenfalls nur bei 24% (angemeldet haben sich 372 Kandidaten; davon haben 90 beide Prüfungsteile bestanden).

Angesichts dessen stellt sich die Frage, worin die Gründe für diese niedrige Erfolgsquote liegen bzw. welche Fehler bei den angehenden Übersetzern auftreten.

3. Fehler bei der Übersetzung

Nach Kubacki (2009, S. 15) liegt der Grund für die hohe Durchfallquote bei der Staatsprüfung in der schwachen Vorbereitung der Kandidaten auf die Prüfung. Dabei führt er aus:

„Grundlegende Defizite sind nach Meinung der Mitglieder des Staatlichen Prüfungsausschusses auf Folgendes zurückzuführen:

- eine unzureichende grammatische Kompetenz in der Gemeinsprache,
- Mangel an grundlegenden Wortbildungs- und syntaktischen Strukturen in den Fachtextsorten sowohl im Polnischen als auch in der Fremdsprache (gerichtliche und amtliche Schriftsätze, Wirtschaftskorrespondenz, Verträge und andere Fachtexte),
- Mangel an Basiswissen in der juristischen Terminologie sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache,
- Mangel an translatorischem Grundwissen (geeignete Translationsstrategien / -verfahren, Translationstheorie, Fachübersetzung),
- Fehlen an eigen ausgearbeiteten Dolmetschtechniken, besonders im Bereich des Konsektivdolmetschens (Notiztechniken, Transfer des Ausgangstext-Sinns, Antizipation).“ (Kubacki, 2009, S. 15).

Während in der Didaktik Fehler bei manchen Hypothesen zum Fremdspracherwerb, etwa dem gegenwärtig dominanten Paradigma der Zweitspracherwerbsforschung – dem *Interlanguageansatz* (und dem damit verbundenen Ausgehen von einer *Lernersprache* bzw. *Interimsprache* oder auch einem *approximative system*) in einem etwas anderen Licht als üblicherweise aufgefasst werden – sie werden nicht unbedingt negativ, sondern positiv gesehen, als Indiz dafür, was der Lerner kann (vgl. Koepfel, 2013, S. 9-14), kann man jedoch bei den Anforderungen an die vereidigten Übersetzer davon ausgehen, dass deren Interimsprache weitgehend muttersprachlichen Kompetenzen entsprechen sollte, sich also dem Niveau eines Muttersprachlers maximal angenähert haben sollte. Nach Nord (2006, S. 18) sollte die „hinreichende Beherrschung der Zielsprache [...] Voraussetzung der Übersetzungsleistung sein und nicht Gegenstand der Leistungskontrolle.“ Nord plädiert daher dafür, Übersetzungsfehler von sprachlichen Fehlern zu trennen:

„Echte Übersetzungsfehler, also Verstöße gegen die Instruktionen des Übersetzungsauftrags, müssen von Fehlern, die aus einer mangelhaften Be-

herrschaft der Zielsprache resultieren, abgegrenzt und getrennt betrachtet werden.“ (Nord, 2006 S. 26).

Als Übersetzungsfehler betrachtet Nord Verstöße, die aus unzureichender translatorischer Kompetenz der Übersetzer resultieren, und unterscheidet dabei:

- 1) pragmatische Übersetzungsfehler, wenn der Appellfunktion gegenüber der referentiellen und der expressiven Funktion kein Vorrang eingeräumt wird bzw. wenn der Zieltext nicht in die Zielsituation eingebettet wird,
- 2) konventionsbezogene Übersetzungsfehler, wenn der Zieltext formal nicht an zielkulturelle Konventionen angepasst ist,
- 3) sprachenpaarspezifische Übersetzungsfehler, wenn zielsprachliche Gebrauchsnormen nicht eingehalten werden (vgl. Nord, 2006, S. 20), „aufgrund von Interferenzen mit ausgangssprachlichen Strukturen“ (Nord, 2002, S. 130).

Zentral bei der Bewertung der Translationsqualität sollten somit Nord zufolge translatorische Fehler sein, was allerdings in der Praxis, wie das den Kriterien bei der staatlichen Prüfung zum vereidigten Übersetzer in Polen zu entnehmen ist, schwerlich durchsetzbar ist, da die Prüflinge offenbar nicht immer die erforderlichen Sprachkompetenzen mitbringen. Konsultiert man andere Translationswissenschaftler, so wird deutlich, dass deren Bewertungskriterien für Übersetzungen keineswegs einheitlich sind und zwischen sprachlichen Normverstößen und Übersetzungsfehlern oft fließende Übergänge bzw. Inklusionsbeziehungen bestehen. Bei Hejwowski überlappen sich die Kategorien der Übersetzungsfehler mit sprachlichen Normverstößen, insbesondere, was seine Fehler der syntagmatischen Übersetzung angeht. Darunter versteht er Fehler, die darauf zurückzuführen sind, dass sprachliche Strukturen der Ausgangssprache oft automatisch durch zielsprachliche Strukturen ersetzt werden, ohne dass damit der Versuch einer eingehenden Analyse des Inhalts des übersetzten Textes einhergehen würde (vgl. Hejwowski, 2009, S. 142). Dies kann auch damit verbunden sein, dass bei der Übersetzung „blind“ auf die typischsten, in Wörterbüchern angegebenen Äquivalente zurückgegriffen wird, dass sogenannte falsche Freunde des Übersetzers, Kalkierungen (der Wortfolge oder fremder Kollokationen) oder ungerechtfertigte Entlehnungen eingesetzt werden (vgl. Hejwowski, 2009, S. 142-146). Neben den Fehlern der syntagmatischen Übersetzung unterscheidet Hejwowski noch Fehler aufgrund von Fehlinterpretation (deren Untergruppe ‚falsche Deutung der Textmodalität‘ entspricht Nord’s pragmatischen Fehlern), Durchführungsfehler (inkorrekte Einschätzung des Rezipientenwissens, Unterdifferenzierung bzw. Übergeneralisierung, Fehler in der Zielsprache – die nach Nord wiederum sprachliche Verstöße darstellen, Fehler aus Mangel an Allgemein- und Fachwissen) sowie metatranslatorische Fehler (Wahl der Übersetzungstechnik, Auslassungen, Zusätze, Belassen zweier Übersetzungsfassungen, keine Korrektur von Fehlern im Original, überflüssige bzw. unzureichende Erklärungen) (vgl. Hejwowski, 2009, S. 147-157).

Allein aus diesen Kategorisierungen von Fehlern, die beim Übersetzen zutage treten können, dürfte klar geworden sein, dass der Umgang damit sehr unterschiedlich sein kann. Kein Konsens besteht allerdings nicht nur in der Frage ihrer Einstufung, sondern auch in der Bewertung der Translationsqualität an sich, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

„In der Tat konnte durch Bewertungsstudien [...] mehrfach nachgewiesen werden, dass jede Prüfungsinstanz ihre eigenen Bewertungsmaßstäbe anwendet und auf diese Weise ein und dieselbe Übersetzung bei der Benotung ganz unterschiedliche Ergebnisse erzielen kann. [...] [Daraus] geht hervor, dass die Benotung im deutschen Notensystem bei der Bewertung derselben translatorischen Leistung nicht nur zwischen zwei, sondern gar vier Notensufen schwankte und somit die Bandbreite zwischen gut und ungenügend (= nicht bestanden) ausfüllte.“ (Martin, 2007, S. 405)

Bei der Dichotomie zwischen Sprach- und Übersetzungsfehlern scheinen kollokative Fehler auf den ersten Blick sprachliche Normverstöße darzustellen und würden als solche nach Nord keinen Gegenstand der Leistungskontrolle bei Übersetzungen bilden. Darauf verweist auch beispielsweise Martin, indem sie Kollokationen auf der Ebene der Erfassung der ausgangssprachlichen Kohäsionsbeziehungen platziert und schreibt:

„Bei der defizitären Produktion von Kohäsionsbeziehungen im ZT handelt es sich aus strukturalistischer Sicht der Grammatik um die sogenannten Sprachfehler, die von zahlreichen Autoren meist dichotom den Übersetzungsfehlern gegenübergestellt werden.“ (Martin, 2007, S. 409)

Allerdings weisen diese sprachlichen Phänomene aufgrund ihres komplexen Charakters durchaus Berührungspunkte mit all den nach Nord differenzierten Kategorien von Übersetzungsfehlern auf. Nach Wiesmann impliziert die Berücksichtigung der Übersetzungssituation, also der ZIELTEXT-Pragmatik, ebenso die Erfassung und angemessene Übersetzung der Phraseologie, Kollokationen inbegriffen (vgl. Wiesmann, 2007, S. 645). Kollokative Verstöße bilden somit auch pragmatische Verstöße. Da es sich bei Kollokationen um konventionalisierte, oft einzelsprachspezifische Wortkombinationen handelt, zeigen Kollokationsfehler auch eine – zumindest oberflächliche – Affinität zu Nord's konventionsbezogenen und sprachpaarspezifischen Übersetzungsfehlern.

4. Kollokative Fehler bei Anwärtern auf den Beruf des vereidigten Übersetzers

Kollokationen stellen komplexe sprachliche Phänomene dar. Es handelt sich dabei um Wortverbindungen zumeist zweier Wörter, deren gemeinsames Vorkommen

nicht durch grammatische Regeln bedingt ist: vielmehr stellen sie Erscheinungen der Sprachnorm dar. Es handelt sich dabei um stabile, beschränkt substituierbare, z.T. morphosyntaktisch fixierte, assoziative, konventionalisierte und (halb-)kompositionelle Wortverbindungen, die oft einzelsprachspezifisch sind (vgl. Księżyk, 2014). Simmonæs (2015, S. 17) vertritt den Standpunkt, auch in Anlehnung an andere Autoren, dass

„Kollokationen für den Übersetzer eine besondere Herausforderung darstellen [...] [,] es [reiche] in einer Fachkommunikation nicht aus [...], nur die relevante Terminologie (Fachwortschatz) erworben zu haben und diese zu beherrschen, sondern dass der Schlüssel zur Bewältigung fachkommunikativen Handelns in der Beherrschung der fachgebietspezifischen Kollokationen liege.“

Häufig auftretende Fehler beruhen nach Kielar (2008, S. 167-168) darauf, dass bestimmte Termini und Formulierungen nicht an die Konvention und Tradition der Zielsprache angepasst werden, wobei gerade die Bildung kollokativer Einheiten gemäß den Standards in der Zielsprache erfolgen sollte (vgl. Jędrzejowska, 2009, S. 89). Diese mangelnde Anpassung im Falle von Fachsprachen kann auch die Muttersprache betreffen, da bei angehenden Übersetzern mit wenig Translationserfahrung oftmals das Bewusstsein dafür fehlt, wie wichtig auch die Kenntnis der Muttersprache für die Qualität der Übersetzung ist, und ebenso dafür, dass Fachsprachen nicht parallel zur Muttersprache erworben werden, sondern mühsam erlernt werden müssen (vgl. Kielar, 2008, S. 168). Die Folge ist, dass eine Übersetzung mit kollokativen Verstößen sprachlich teilweise nicht immer auf den ersten Blick inkorrekt erscheinen muss; dadurch kann jedoch entweder der Sinn verfehlt werden (und Sinnfehler ordnet Kautz (2002, S. 281) in den Bereich der Pragmatik) – bei halbidiomatischen Kollokationen können damit Fehler aufgrund von Fehlinterpretation (nach Hejwowski) einhergehen –, oder aber die Erwartungskonformität der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft kann verletzt werden, was dazu führt, dass ihre Aufmerksamkeit vom Inhalt der Aussagen abgelenkt und auf die Ausdrucksform gerichtet wird (vgl. Ludewig, 2005, S. 178).

Im Folgenden soll beispielhaft auf einige Fehler eingegangen werden, die von angehenden Übersetzern, Studierenden eines Translationsstudiums im Postgraduiertenstudiengang an der Universität Opole / Oppeln, begangen wurden. Im Rahmen des dreisemestrigen Studiums wurden den Anwärtern auf den Übersetzerberuf unter anderen folgende Fächer angeboten: Übersetzungstheorie, Übersetzungsstrategien, kulturelle Kompetenz in der Berufspraxis des Übersetzers, Konsekutivdolmetschen, Rechtsgrundlagen des Übersetzerberufs, Berufskodex für Übersetzer und Übersetzungen juristischer Texte. Bei der Übersetzung juristischer Schriftstücke wurde unter Anderem auch auf Aspekte der Phraseologie der Rechtssprache einschließlich Kollokationen eingegangen.

In den zu Übungszwecken angefertigten Übersetzungen begegnen dennoch eine Reihe von kollokativen Unzulänglichkeiten. Mit Fehlern der syntagmatischen Übersetzung und Fehlern aufgrund einer Fehlinterpretation zugleich haben wir bei der Übertragung einer Vollmacht zu tun, wo es im deutschen Zieltext heißen müsste:

„Kornelia XX erteilt ihrer Mutter Krystyna XX die Vollmacht dazu, im Grundbuchverfahren notwendige Anträge zu stellen und Erklärungen abzugeben.“ Statt dessen hat eine Studierende den polnischen Ausgangstext: „Kornelia XX udziela pełnomocnictwa matce, Krystynie XX, do składania koniecznych wniosków i oświadczeń w postępowaniu wieczysto-księgowym“ mit „Kornelia XX erteilt ihrer Mutter, Krystyna XX, die Vollmacht zur Aufsetzung von notwendigen Anträgen und Erklärungen, welche erforderlich werden zu Vorgehen des Grundbuchs“ übersetzt. Aufgrund des syntagmatischen Übersetzungsfehlers kommt das Wichtigste in diesem Satz – für welche Rechtshandlung die Vollmacht erteilt wird – abhanden. Ohne Kenntnis des Ausgangstextes ist dem deutschsprachigen Leser dieser Übersetzung völlig unverständlich, was mit „Vorgehen des Grundbuchs“ gemeint sein könnte. Zwar kann das Verb *postępować* kontextlos ins Deutsche mit *vorgehen* übertragen werden, das davon abgeleitete Substantiv *postępowanie* wäre jedoch in diesem Kontext mit *Verfahren* zu übersetzen. Bei der Übersetzung „Aufsetzung von notwendigen Anträgen und Erklärungen“ kann der Rezipient diese Wortgruppe womöglich aufgrund der polysemen Bedeutung des Verbs *aufsetzen* im Sinne von „etw. in einem bestimmten Wortlaut angemessen schriftlich formulieren“ verstehen (Duden, 1996, S. 164), dadurch wird jedoch ebenfalls der ursprüngliche Sinn verfälscht, da im Ausgangstext von Antragsstellung und Abgabe von Erklärungen die Rede war.

Ebenso reich an kollokativen Verstößen ist die Fassung einer anderen Studierenden:

„Kornelia XX erteilt ihrer Mutter, Krystyna XX die Vollmacht, zu allen Anträgen und den Erklärungen abzulegen, welche sie sich als unerlässlich und notwendig erweisen bei dem Grundbuchvorgehen“. Abgesehen von grammatisch-orthografischen Fehlern (unter Anderem falsche Kommasetzung bei Appositionen, falsche Wortfolge) und der syntagmatischen Übertragung von *postępowanie*, worauf bereits eingegangen wurde, werden auch hier die Kollokationen *składanie wniosków* und *składanie oświadczeń* inadäquat übertragen. Weder *Anträge* noch *Erklärungen* werden nämlich im Deutschen *abgelegt*, *ablegen* lässt sich *eine Prüfung*, *ein Eid*, *Rechenschaft*, *ein Bekenntnis* oder *Geständnis*.

Eine andere Studentin überträgt ebenfalls „blind“, ohne den Ausgangstext zu analysieren, „Kornelia XX oświadcza, że jest mężatką, umów majątkowych małżeńskich nie zawierała“ mit: „Kornelia XX erklärt, dass sie verheiratet ist und keine Eheverträge enthalten hat.“ Dabei erkennt sie nicht, dass das Verb *zawierać* mit dem Substantiv *umowy* eine kollokative Verbindung eingeht und nicht kontextlos übersetzt werden kann; vielmehr wäre hierbei in der Zielsprache die Kollokation *Verträge schließen* äquivalent.

An den angeführten Beispielen ist zu erkennen, dass kollokative Verstöße keineswegs nur Sprachfehler darstellen. Dadurch wird gegen die Konventionen der Zielsprache verstoßen, der Inhalt des Ausgangstextes wird nicht adäquat übersetzt, worauf es bei Rechtstexten besonders ankommt; was dazu führt, dass der Übersetzungsauftrag nicht erfüllt wird und derartige Verstöße nicht als Sprach-, sondern als Übersetzungsfehler zu betrachten sind. Ihnen gebührt somit kein peripherer, sondern ein zentraler Status bei der Bewertung der Übersetzungsleistung.

Weitere Fehler dieser Art stellt die folgende Tabelle dar. Sie betreffen sowohl kollokative Verbindungen, in denen das Polnische die Zielsprache bildet...

| Fehlerhafte Formulierung | Korrekturvorschlag |
|--|--|
| sąd spadku (Nachlassgericht) | sąd spadkowy / sąd właściwy w sprawie spadkowej |
| zawiazywanie stosunków umownych (Vertragsverhältnisse schließen) | nawiazywanie stosunków umownych |
| pełnomocnictwo zawiera umocnienie (die Vollmacht umfasst die Ermächtigung) | pełnomocnictwo zawiera umocowanie |
| sprawy będące następstwem spraw rozwodowych (Scheidungsfolgesachen) | sprawy okołorozwodowe |
| pełnomocnictwo umacnia (die Vollmacht ermächtigt) | pełnomocnictwo upoważnia |
| pełnomocnictwo upoważnia do przestawicielstwa (die Vollmacht ermächtigt zur Vertretung) | pełnomocnictwo upoważnia do reprezentowania |
| pełnomocnictwa udziela się do zastępstwa (die Vollmacht wird erteilt zur Vertretung) | pełnomocnictwa udziela się do reprezentowania |
| małoletni, reprezentowany prawnie (der Minderjährige, gesetzlich vertreten) | małoletni, ustawowo reprezentowany |
| należy przyznać wnioskodawcy zezwolenie na zwolnienie z kosztów procesowych (dem Antragsteller ist Prozesskostenhilfe zu bewilligen) | wnioskodawcy należy udzielić zwolnienia od kosztów procesowych |
| prawni przedstawiciele (gesetzliche Vertreter) | przedstawiciele ustawowi |

| | |
|--|---|
| sąd odpowiedni dla miejsca zamieszkania (das für den Wohnort zuständige Gericht) | sąd właściwy dla miejsca zamieszkania |
| w przypadku osób nie posiadających pełnych zdolności do czynności prawnych (für nicht voll geschäftsfähige Personen) | w przypadku osób nie posiadających pełnej zdolności do czynności prawnych |

...als auch solche, in denen Deutsch die Zielsprache ist:

| Fehlerhafte Formulierung | Korrekturvorschlag |
|---|--|
| Aushändigung des Vertragsgegenstands (wydanie przedmiotu umowy) | Herausgabe des Vertragsgegenstands |
| Vollbringen der Tätigkeiten (dokonywanie czynności) | Vornahme von Rechtsgeschäften |
| die Tätigkeit vollenden (dokonywać czynności prawnych) | das Rechtsgeschäft vornehmen |
| jegliche Erklärungen und Anträge abzugeben (składanie wszelkich oświadczeń i wniosków) | jegliche Erklärungen abzugeben und Anträge zu stellen |
| Antragstellung und Stellung von Erklärungen (składanie wszelkich oświadczeń i wniosków) | Antragstellung und Abgabe von Erklärungen |
| den Vollmachtgeber der Zwangsvollstreckung zu unterwerfen (poddanie mocodawcy egzekucji) | den Vollmachtgeber der Zwangsvollstreckung zu unterziehen |
| Entlassung der Gerichtskosten (zwolnienie od kosztów sądowych) | Prozesskostenhilfe |
| das Übereinkommen über die Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen im Ausland, Geschehen am 20. Juni 1956 (Konwencja o dochodzeniu roszczeń alimentacyjnych za granicą, sporządzona 20 czerwca 1956 r.) | das Übereinkommen über die Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen im Ausland, ausgefertigt am 20. Juni 1956 |
| rechtliche Personen (osoby prawne) | juristische Personen |
| Unternahme von Handlungen (dokonywanie czynności) | Vornahme von Handlungen |

| | |
|---|--|
| auf den von dem Bevollmächtigten an- gesetzten Bedingungen (na warunkach według uznania pełnomocnika) | zu den von dem Bevollmächtigten aufgestellten Bedingungen |
| grundbuchliches Verfahren | Grundbuchverfahren |
| Eintritt in andere Handlungen (pode- jmowanie innych czynności) | Vornahme anderer Geschäfte |

5. Fazit

Auch wenn in der einschlägigen Literatur oftmals dafür plädiert wird, Sprachfehler von Übersetzungsfehlern zu unterscheiden und nur die letzteren zum Gegenstand der Leistungskontrolle bei Übersetzungsaufträgen zu machen, finden bei der staatlichen Prüfung zum vereidigten Übersetzer in Polen beide Arten von Verstößen ihre Berücksichtigung. Der angemessene Einsatz fachsprachlicher Terminologie und Phraseologie und damit auch der Kollokationen wird dabei als Bewertungskriterium am stärksten gewichtet. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass kollokative Verstöße nicht nur sprachliche, lexikalische Fehler darstellen, sondern damit auch die pragmatische Ebene verletzt werden kann und insbesondere bei Übertragung von Rechtstexten dadurch oft der Übersetzungsauftrag nicht erfüllt wird. Empfehlenswert wäre es daher, angehende Übersetzer stärker für die Wichtigkeit kollokativer Verbindungen zu sensibilisieren. Für die juristische Fachlexikographie wäre es wünschenswert, „getrennte Wörterbücher für die einzelnen Rechtsbereiche zu erstellen“ (Płomińska, 2015, S. 221), in denen fachrelevante Kollokationen auf eine benutzerfreundliche Weise lemmatisiert wären.

Abstract

In the opinion of many translation scholars, when evaluating the quality of the translation it is essential to distinguish between language errors and translation errors, wherein translational errors should have a decisive impact on the assessment of the translation. The article shows that the mentioned dichotomy has by no means a strict character, but rather there are smooth boundaries and differences in the perception of what translational errors are. And so the analysis of collocation errors in translations of trainee certified translators allows us to say, that contrary to the usual treatment for language errors due to the complex nature of the failures in terms of collocation, they often correspond with translational errors distinguished by Christiane Nord (2006, S. 18), namely pragmatic errors, errors in the field of textual conventions and the specificity of language pairs.

Difficulties in using the appropriate collocations, as well as the fact that the use of the terminology and phraseology of the specialised sublanguage is the most prominent criterion during the state examination for a certified translator, lead

us to the conclusion that more emphasis should be put on training in the field of translations of compound collocations in the education of future translators. Also an invaluable aid in the translation of legal texts would be the creation of bilingual dictionaries of collocations, separately for each branch of law.

Keywords

collocations, translation errors, linguistic errors, legal language

Literaturverzeichnis

Duden (1996) = *Deutsches Universalwörterbuch A – Z*. Hg. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. Mannheim: Duden.

Hejwowski, Krzysztof (2009). Klasyfikacja błędów tłumaczeniowych – teoria i praktyka. In: Kopczyński, Andrzej / Kizeweter, Magdalena (Hg.). *Jakość i ocena tłumaczenia*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica. S. 141-161.

Jędrzejowska, Izabela (2009). Specyfika przekładu tekstów prawnych a wybory tłumacza na przykładzie angielskich tłumaczeń tekstów ustaw. In: Kopczyński, Andrzej / Kizeweter, Magdalena (Hg.). *Jakość i ocena tłumaczenia*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica. S. 87-94.

Kautz, Ulrich (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicum.

Kielar, Danuta (2008). *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: Translegis.

Koepfel, Rolf (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.

Księżyk, Felicja (2014). Die Routiniertheit des Sprachgebrauchs am Beispiel kollokativer Verbindungen. In: *Convivium*, S. 71-91.

Kubacki, Artur Dariusz (2009). Fehler in der Fachübersetzung der Kandidaten für einen staatlich vereidigten Übersetzer. In: Mrożewska, Anna (Hg.). *Philologische Ostsee-Studien*. Koszalin: Politechnika Koszalińska. S. 11-28 (=Zeszyty Naukowe Instytutu Neofilologii i Komunikacji Społecznej Nr 2).

Kubacki, Artur Dariusz (2012). *Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Ludewig, Petra (2005). *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt am Main: Lang.

Martin, Silke Anne (2007). Modell zur Fehlerklassifikation in der Übersetzung.

In: Schmitt, Peter A. / Jüngst, Heike E. (Hg.). *Translationsqualität*. Frankfurt am Main: Lang. S. 405-416

Nord, Christiane (2002). *Fertigkeit Übersetzen. Kurs zur Einführung in das Übersetzenlernen und Übersetzenlehren*. Alicante: ECU.

Nord, Christiane (2006). Translationsqualität aus funktionaler Sicht. In: Schippel, Larisa (Hg.). *Übersetzungsqualität: Kritik – Kriterien – Bewertungshandeln*. Berlin: Frank & Timme. S. 11-30.

Płomińska, Małgorzata (2015). Juristische Fachlexikographie am Beispiel zweisprachiger Rechtswörterbücher des Sprachenpaars Deutsch-Polnisch. In: *Germanica Wratislaviensia* (140), Acta Universitatis Wratislaviensis No 3658, S. 211-223.

Simonnæs, Ingrid (2015). *Basiswissen deutsches Recht für Übersetzer. Mit Übersetzungsübungen und Verständnisfragen*. Berlin: Frank & Timme.

Wiesmann, Eva (2007). Qualität der Rechtsübersetzung – der Beitrag von JUSLEX. In: Schmitt, Peter A. / Jüngst, Heike E. (Hg.). *Translationsqualität*. Frankfurt am Main: Lang. S. 637-647.

Internetquellen

URL 1: Online verfügbar unter <https://bip.ms.gov.pl/pl/rejstry-i-ewidencje/tlumacze-przysiegli/informacje-dla-osob-pragnacych-uzyskac-prawo-do-wykonywania-zawodu-tlumacza-przysieglego/>, [9.02.2016].

URL 2: Online verfügbar unter <https://bip.ms.gov.pl/pl/rejstry-i-ewidencje/tlumacze-przysiegli/aktualnosci/news,7789,nowelizacja-ustawy-o-zawodzie-tlumacza.html>, [9.02.2016].

URL 3: Kierzkowska, Danuta (2015). *Stanowisko Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych „Tepis” ws. zmiany ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego*. Online verfügbar unter: <http://www.tepis.org.pl/pdf-doc/prawo/stanuztp.pdf>, [23.06.2016].

URL 4: Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzenia egzaminu na tłumacza przysięgłego (Dz. U. z dnia 26 stycznia 2005 r.). Online verfügbar unter <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150129>, [23.06.2016].

URL 5: Online verfügbar unter <http://bip.ms.gov.pl/pl/rejstry-i-ewidencje/tlumacze-przysiegli/wyniki-egzaminow-pisemnych/>, [10.02.2016].

Wirtschaftsdeutsch für Germanistikstudenten: Peripherie oder ein Zeichen der Zeit? Einige Erwägungen zu den Bereichen Touristik und Logistik

Grażyna Strzelecka

Annotation

In dem Beitrag wird die Vermittlung sachbezogenen Wissens im Wirtschaftsdeutschunterricht thematisiert. Hierbei geht es um die Frage, wie wichtig wirtschaftsbezogene Inhalte im Sprachunterricht in der Germanistik sein können:

Ist der Erwerb praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die man später im Berufsleben anwenden kann, hier nur ein peripherer Bereich? An zwei Fachbereichen, der Touristik und der Logistik, wird gezeigt, dass man auch an der philologischen Fakultät erfolgreich sachbezogenen Fremdsprachenunterricht einsetzen kann. Ein solcher Unterricht, in dem konkrete Inhalte vermittelt und praktische Skills trainiert werden, erfreut sich bei den Studenten eines großen Interesses. Gerade Kursprogramme, die sich mit wirtschaftlichen Aspekten befassen, scheinen aufgrund der direkten Bezüge zum Arbeitsmarkt sehr begehrt. Wie aus den Erfahrungen mit den Studenten des Germanistikstudiums hervorgeht, sind Veranstaltungen, die mehr lehren, als lediglich den perfekten Umgang mit der Fremdsprache, besonders gefragt. So ist es die Rolle des Dozenten, nicht nur die Sprache zu unterrichten, sondern auch Wirtschaftswissen zu vermitteln. Ist etwa eine Neuorientierung des Sprachunterrichts an den philologischen Fakultäten im Gange? Diese Frage wird hier bejaht. Im praktisch angelegten Deutschunterricht rückt Wirtschaftsdeutsch immer mehr von der Peripherie ins Zentrum.

Schlüsselwörter

Wirtschaftsdeutsch, Touristik, Logistik, Arbeitsmarkt, Germanistik

1. Einleitung

Eine große Herausforderung für die modernen Geisteswissenschaften ist die Ausarbeitung eines akademischen Bildungssystems, das neben dem Wissenstransfer und der intellektuellen Entwicklung der Studenten auch die Entwicklung der Fähigkeit berücksichtigen würde, das erworbene theoretische Wissen und die

erworbenen praktischen Fertigkeiten im späteren Berufsleben nutzen zu können. Insbesondere an Fakultäten, deren Profil praktisch angelegt ist, scheint dies besonders wichtig. Ein solches Bildungssystem erfordert die Ausarbeitung von Methoden und einer modernen Didaktik in mehreren Bereichen.¹ Dazu gehören auch die Fremdsprachen.

In den folgenden Erwägungen werden zwei Beispiele einer praktischen Neuorientierung des Sprachunterrichts an der Warschauer Germanistik gezeigt, die versuchen, diesen neuen Herausforderungen gerecht zu werden. Es ist eine Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes im 21. Jahrhundert und an die Wünsche der heutigen Studenten. Doch in der Abteilung für Praktischen Deutschunterricht am Germanistikinstitut der Warschauer Universität wurde bereits zu Beginn der 90-er Jahre eine Reform durchgeführt, die das Ziel verfolgte, die Studenten praktisch für ihr späteres Berufsleben auszustatten. Es war damals ein besonderer geschichtlicher Augenblick: Nach der Wende, dem Mauerfall und der Öffnung der Grenzen drängten deutsche Unternehmen auf den polnischen Markt. Große Firmen eröffneten der Reihe nach ihre Büros in Warschau: Bosch, Siemens, Bayer und Henkel (1991), MAN (1993), Metro (1994), Mercedes (1996), später Media Markt, Saturn und viele andere. Daneben entstanden auslandspolnische Unternehmen und die sogenannten Joint-Ventures mit gemischtem Kapital. Absolventen der Germanistik waren plötzlich auf dem Arbeitsmarkt gefragt, denn sie beherrschten die deutsche Sprache sehr gut. Es war allerdings eine durch schöngestige Literatur geprägte Allgemeinsprache, die in ihrem Studium stets im Zentrum stand. Viel weniger war ihre Sprachkenntnis durch den Umgang mit Unternehmenskultur und -sprache geprägt, die immer in den peripheren Bereich ihres Studiums gedrängt wurden, wenn sie überhaupt Berücksichtigung fanden. Nun war es an der Zeit, die Schwerpunkte zu verlagern, und in den letzten Semestern aus der Peripherie ein Zentrum entstehen zu lassen. Im siebenten und achten Studiensemester² wurden statt der bisherigen Fortsetzung des allgemeinen praktischen Deutschunterrichts folgende Themen aus dem Bereich Wirtschaft eingeführt:

- Werbung und Marketing
- Banken und Börse
- Handel und Arbeitsmarkt
- Export und Import
- Handelskorrespondenz

Der praktische Deutschunterricht war von nun an tatsächlich praktisch ausgerichtet. Die Lehrveranstaltung fand unter dem Namen „Spezialthema Wirtschaftsdeutsch“ statt und war sehr gut besucht.

1 Dies war das Thema einer wissenschaftlichen Konferenz an der Warschauer Universität, die im Oktober 2015 aus Anlass des 200. Jubiläums der Warschauer Universität organisiert wurde.

2 Heute sind es das erste und zweite Semester des MA-Studiums.

2. Von der Peripherie ins Zentrum

Da der Unterricht erfolgreich war und sich großer Beliebtheit bei den Studenten erfreute, wurde er in den folgenden Jahren fortgesetzt und um weitere Themenbereiche erweitert. Auch Pressedeutsch und Amtsdeutsch fanden als sogenannte „Spezialthemen“ in die Lehrpläne Eingang und erfreuten sich großer Popularität. Wirtschaftsdeutsch entwickelte sich, und es folgte eine Erweiterung um neue Themenbereiche. Einige von ihnen schlossen an Fachsprachen an³ und vermittelten neben praktischen Fremdsprachenkenntnissen auch den Fachwortschatz aus den entsprechenden Fachbereichen.

2.1. Theoretische Grundlagen

Gibt es eigentlich die Fachsprache Wirtschaft? Wie mehrere Definitionen⁴ angeben, ist es ein Sammelbegriff für mehrere Fachsprachen und -gebiete. Die Autorin des vorliegenden Beitrags neigt auch zu dieser Sichtweise und stützt sich bei der Untersuchung des Spannungsfeldes zwischen dem alltagssprachlichen Unterricht in der Germanistik und dem fachsprachlichen Unterricht im Bereich Wirtschaft auf Erwägungen der Autorinnen R. Buhlmann und A. Fearn (2000, S. 306), die auch auf die fremdsprachige Ausbildung zutreffen. Wirtschaftsdeutsch ist ihnen zufolge:

„ein Sammelbegriff für diverse Fachsprachen, die von Personengruppen mit unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlichen Tätigkeiten und unterschiedlichen Kommunikationszielen und -formen in einem beruflichen, akademischen und/oder ausbildungsbedingten Umfeld benutzt werden, das irgendwie mit Wirtschaft zu tun hat“.

Im Rahmen des Faches Wirtschaftsdeutsch gibt es danach auch unterschiedliche Sprachverwendungsbereiche, zwischen denen nicht unbedingt Gemeinsamkeiten bestehen. In Bezug auf die zu erzielende Sprachkompetenz kann gesagt werden, dass sie im Rahmen der Wirtschaftssprache in einem Bereich anders sein kann als in einem anderen. In Bezug auf Personen, die im Wirtschaftsleben agieren, kann wiederum festgestellt werden, dass sie je nach dem von ihnen ausgeübten Beruf über unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen müssen. Bei den Germanisten wird z.B. von Belang sein, welchen Beruf sie nach dem Studium tatsächlich ergreifen (ÜbersetzerInnen, LehrerInnen, AssistentInnen, SekretärInnen, KonsultantInnen, RezeptionistInnen und viele andere mehr).

Die vorliegenden Erörterungen sind auf den Wirtschaftsdeutschunterricht für Germanistikstudenten beschränkt. Dies ist insofern wichtig, als im Deutschunterricht an einer philologischen Fakultät andere Fähigkeiten und Fertigkeiten von den

3 Z.B. die Fachsprache der Börse.

4 Auf die Anführung derselben wird hier aus Platzgründen verzichtet. Es wird nur eine Definition herangezogen.

Studenten verlangt werden als beispielsweise an einer Wirtschaftshochschule. Auch der Ausgangspunkt ist anders, da Germanistikstudenten über keine volks- oder betriebswirtschaftlichen Kenntnisse verfügen. So ist es die Rolle des Dozenten, nicht nur die Sprache zu unterrichten, sondern auch Sachwissen zu vermitteln und den Prozess der Aneignung dieses Sachwissens zu unterstützen (Strzelecka, 2015, S. 126). Er muss nicht nur auf Anwendung der Grammatikregeln, den richtigen Satzbau oder stilistisch vollkommene Ausdrucksweise Wert legen, sondern auch auf die Einführung fachlicher Ausdrücke aus der Wirtschaft und die Verständigung in wirtschaftlich relevanten Situationen. Dazu gehören gleichermaßen der Fachwortschatz wie richtiges Reagieren in Geschäftsverhandlungen oder das Einsetzen typischer Phrasenstrukturen in Geschäftsbriefen. Dabei ist die grammatische Korrektheit nicht immer ausschlaggebend: Dies ist unumgänglich, obwohl ein Dozent der Germanistik es zumeist nur schwer akzeptieren kann.

2.2. Aktuelle Fragestellungen

Wie kann man es erreichen, zwei Ziele, die Vermittlung von Sprache auf germanistischem Niveau und die Vermittlung von wirtschaftsorientierten Bezügen in Einklang zu bringen? Dieser Frage muss heute und in der Zukunft intensiv nachgegangen werden, da Wirtschaftsdeutsch aus der Peripherie ins Zentrum vorgerückt ist und aus dem praktischen Deutschunterricht an den germanistischen Instituten nicht mehr wegzudenken ist. Es ist ein Fach, das den Marktbedürfnissen entgegen kommt und gute Voraussetzungen für die gelungene Kommunikation und Fachkommunikation in verschiedenen Wirtschaftsbereichen schafft. Dabei muss immer wieder betont werden, dass eine solche Kommunikation erst dann wirklich zustande kommt, wenn sprachliche Kompetenz und außersprachliches Wissen vorhanden sind. Das Interesse, das seitens der Studenten Lehrveranstaltungen entgegengebracht wird, die neben Sprachlichem auch Fachliches vermitteln, sowie ihre Bereitschaft zur Mitarbeit in solchen Veranstaltungen sind sehr groß. Gerade wirtschaftliche Aspekte sind als Inhalt der Veranstaltungen aufgrund der direkten Bezüge zum Arbeitsmarkt sehr begehrt. Wie es scheint, wollen Germanistikstudenten im praktischen Deutschunterricht mehr lernen als „nur“ den perfekten Umgang mit der Fremdsprache.

2.3. CLIL und die Fachbereiche Touristik und Logistik

An dieser Stelle muss der Begriff CLIL (Content and Language Integrated Learning), das integrierte Lernen von Fremdsprachen und (Sach-)Fachinhalten, erwähnt werden, der die Grundprinzipien, Zielsetzungen und Umsetzungsformen des Sprachunterrichts umfasst. Es geht hier um einen Unterricht, der das Lehren einer Fremdsprache mit dem Lehren von sachlichen Inhalten verbindet. Wir können sagen, dass im Rahmen des sogenannten „Spezialthemenunterrichts“ für Germanistikstudenten im MA-Studium in der Warschauer Germanistik Elemente eines

solchen Systems realisiert werden. Dabei wird bezüglich der Inhalte, die vermittelt werden sollen, ein reger Erfahrungsaustausch mit Dozenten der Warschauer Handelshochschule⁵ betrieben, was erlaubt, das Angebot ständig zu erweitern und zu vervollständigen. Das integrierte sprachlich-sachliche Lernen wurde in letzter Zeit in der europäischen Bildungspolitik zu einer Priorität. Die an CLIL anknüpfenden Unterrichtsziele, die in der Germanistik verfolgt werden, sind:

- Praxisorientiertes Spezialwissen und die dazu passenden sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln
- Einen praxisbezogenen Wissensstand und interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten bei den Lernern hervorzubringen
- Praxisnahes Wissen über Gepflogenheiten und den Umgang mit Geschäftspartnern weiterzugeben
- Die Wirtschaftskultur und die Mentalität im Wirtschaftsleben zu zeigen
- Gute Muster der geschriebenen Geschäftssprache zu präsentieren und Schreibstrategien zu entwickeln

Die Anknüpfung an CLIL bedeutet, dass es nicht allein um Sprache, sondern auch um Inhalte geht. Im Gegensatz zu einer Wirtschafts- oder Handelshochschule sollte es an dem germanistischen Institut jedoch kein terminologischer Unterricht sein, sondern situationsbedingtes Handeln und Reagieren in wirtschaftsorientierten Situationen. Die aktuellen Kursangebote, die am germanistischen Institut als „Spezialthemen“ den Studenten im Rahmen des praktischen Deutschunterrichts zur Verfügung stehen, zeigt die Tabelle.

| Spezialthema | Wirtschaftsdeutsch | Amtsdeutsch | Wirtschaftsdeutsch | Pressedeutsch | Wirtschaftsdeutsch (ab 2016/2017) |
|--------------|--------------------|-------------|--------------------|---------------|-----------------------------------|
| I Semester | Werbung | Amtssprache | Business | Pressesprache | Logistik |
| II Semester | Touristik | Amtssprache | Management | Pressesprache | Logistik |

Tabelle: Aktuelle Kursangebote, in denen Sprache und Sachinhalte vermittelt werden.

Zwei aktuelle Beispiele des sprachlich und sachlich orientierten Lernens am Warschauer Germanistikinstitut, die für die folgenden Erwägungen gewählt wurden, sind die Touristik und die Logistik. Die Lehrveranstaltung in Touristik läuft erfolgreich bereits seit drei Jahren, die Logistik dagegen ist erst im Werden und wird voraussichtlich ab dem akademischen Jahr 2017/2018 angeboten. Beide gehören in den Bereich Wirtschaftsdeutsch und vermitteln neben der Sprache auch Sachinhalte. Die Touristik hat sich bereits im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts für MA-Studenten etabliert, während die Logistik sich erst langsam durchsetzt.

⁵ Szkoła Główna Handlowa (SGH).

Daher wird im Folgenden auf die Veranstaltung Touristik im Detail eingegangen, während für die Logistik Argumente vorgeführt und mit Beispielen belegt werden, die zeigen sollen, dass sie als Lehrveranstaltung besonders geeignet sei, ins Zentrum des Interesses am germanistischen Institut vorzurücken.

3. Das aktuelle Programm der Veranstaltung Touristik

Die Veranstaltung in der Touristik umfasst folgende Themenbereiche:

- Touristik als Wirtschaftssektor
- Werbung in der Touristik
- Touristisches Marketing
- Promotion einer touristischen Region in Polen
- Vergleich Polen-Deutschland
- Touristische Literatur
- Übersetzung von Texten
- Redaktion eigener touristischer Materialien
- Touristische Präsentation eines Landes
- Touristische Präsentation eines Produkts

Im Unterricht werden verschiedene Materialien und audiovisuelle Hilfsmittel angewandt, wie Interview, Telefongespräch, Werbefilm, Flyer, Prospekte und Broschüren, Reiseführer in deutscher und in polnischer Sprache. Die Studenten lesen die Presse online, analysieren Statistiken und diskutieren aktuelle Fragen. In Teamarbeit entstehen anschließend eigene Veröffentlichungen anhand von eigenständig erworbenen Informationen und durchgeführten Recherchen.

In der Lehrveranstaltung Touristik lernen die Studenten den Wortschatz der touristischen Branche kennen und üben die sprachlichen Strukturen, die sie im Berufsleben einsetzen können, wenn sie im Wirtschaftssektor Touristik tätig sind. Sie lernen Wendungen, die sie brauchen, um in Bereichen wie Werbung und Touristik erfolgreich zu kommunizieren. Dies ermöglicht ihnen, E-mails und offizielle Briefe zu verfassen, Produkte zu beschreiben, Broschüren und Informationsflyer zu kreieren, schließlich auch Reiseführer durch Polen für deutschsprachige Touristen zu schreiben. Sie lernen auch aktuelle Themen dazu aus der Presse kennen. Es werden das Telefonieren und Elemente des Verhandeln in Wirtschaftssituationen geübt. Es werden touristische Programme für die deutschsprachigen Kunden geschrieben, und es werden in Form von Sprachspielen und Präsentationen polnische Produkte auf dem deutschen Markt „verkauft“, darunter auch touristische Produkte. Fester Bestandteil dieser Veranstaltung sind neben einem interkulturellen Training auch eine interkulturelle Diskussion und eine Vergleichsanalyse Polen-Deutschland. Anschließend wird das Übersetzen mit Berücksichtigung kultureller Unterschiede geübt. Im Rahmen der Veranstaltung Touristik findet auch die Präsentation eines polnischen touristischen Produkts statt, das für den deutschen Markt be-

stimmt ist. Hierzu wählen die Studenten zunächst ein Produkt und beantworten Fragen zu diesem Produkt. Die Fragen sind authentischen Wirtschaftssituationen entnommen und nicht zu Unterrichtszwecken erfunden.⁶

Die Fragen zur Produktpräsentation lauten:

1. Was ist das für ein Produkt/eine Dienstleistung/ein Projekt?
2. Welche Bedürfnisse sollen damit gestillt werden?
3. Worin ist es innovativ?
4. Welche Konkurrenz gibt es?
5. Worin unterscheidet sich das Produkt /die Dienstleistung von der Konkurrenz?
6. An wen ist das Produkt/die Dienstleistung/das Projekt gerichtet?
7. Ist das Produkt schon fertig oder als Projekt fortgeschritten?
8. Welche Distributionswege sind für das Produkt/die Dienstleistung vorgesehen?
9. Welche Preispolitik soll betrieben werden?
10. Warum sollte gerade dieses Produkt/diese Dienstleistung Erfolg auf dem deutschen Markt haben?

Die Lehrveranstaltung Touristik bereitet beispielsweise auf die Arbeit in Reisebüros und online-Reisebüros vor, wo gerade Absolventen philologischer Fakultäten auf Anstellung hoffen können. Es ist eine recht kreative Veranstaltung, die gleichzeitig ein germanistisches Niveau der Sprachkenntnis voraussetzt und anstrebt. Das gewählte touristische Produkt muss sehr überzeugend vorgestellt und die selbständig verfassten Texte müssen überzeugend geschrieben werden.⁷ Das Ziel ist hier die Werbung für touristische Ziele und Regionen in Polen.

3.1. Lernergebnisse und Prüfungen im Bereich Touristik

Die zu erwartenden Lernergebnisse sollten sein: die Fähigkeit zur spontanen und richtigen Reaktion in einem Telefongespräch sowie die Fähigkeit, ein Schriftstück zu verfassen, das ein bestimmtes Produkt oder eine Dienstleistung bewirbt. Dabei muss die Kenntnis des Fachwortschatzes gezeigt werden. Es geht hier jedoch nicht nur um die grundlegenden Vokabeln und Wendungen, sondern um die Nuancen der Bedeutung der Wörter sowie Wortspiele, die es beispielsweise ermöglichen, einen Werbetext zu erstellen oder einen Werbeslogan zu erfinden. Typische Phrasenstrukturen, insbesondere die der geschriebenen Geschäftssprache (Korrespondenz), müssen zur Anwendung kommen. Ein Lernergebnis in der Touristik ist die Kenntnis des Fachwortschatzes im Sinne von Ausdrücken, die notwendig sind, um eine touristische Region zu bewerben, aber auch die allgemeine Fähigkeit der Selektion von Informationen aus verschiedenen Quellen sowie eine

⁶ Solche Fragen werden von sogenannten Start-ups beantwortet, die sich um eine Förderung bewerben.

⁷ Eine der Aufgaben ist, das eigene Stadtviertel so überzeugend zu beschreiben, dass ein Tourist aus Deutschland bereit ist, bei einem Aufenthalt in Warschau genau dort unterzukommen.

geschickte Übersetzung eines touristischen Werbetextes mit Berücksichtigung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Die Lehrveranstaltung endet mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung umfasst:

1. Die Redaktion eines Geschäftsbriefes bezüglich touristischer Dienstleistungen (100-150 Wörter).
2. Die Redaktion eines Werbetextes zum aufgegebenen Thema oder eines Textes, der eine touristische Region in Polen bewirbt (100-150 Wörter).

Es werden sowohl die lexikalische und grammatische Korrektheit als auch die Anwendung des Fachwortschatzes beurteilt. In der mündlichen Prüfung präsentiert der Student die Werbung für ein gewähltes Produkt oder zeigt die touristische Präsentation einer gewählten Region. Er beantwortet die Fragen der Prüfer zu der Präsentation. Die Lösung dieser Aufgabe wird sowohl unter sprachlichen als auch unter inhaltlichen Aspekten beurteilt. Relevant sind sowohl die treffende Wortschatzwahl als auch die Zweckmäßigkeit der Präsentation und ihr Inhalt, darüber hinaus auch die erfolgte Kommunikation mit den Prüfern.

4. Wie peripher ist für die Germanisten die Logistik?

Eine von vielen Logistikdefinitionen nach Fortmann und Kallweit (2000, S. 20) lautet:

„Unter Logistik wird die integrierte Planung, Gestaltung, Abwicklung und Kontrolle von Lagerungs- und Transportprozessen innerhalb und zwischen Unternehmen, oder vom Unternehmen zum Kunden, sowie der Entscheidungswege verstanden. Das Ziel der Logistik ist die einzelnen Aufgaben optimal zu verknüpfen.“

Stimmt es nun, dass Logistik nur einen engen Berufskreis von Fachleuten betrifft und dass Absolventen der Germanistik nur äußerst selten mit ihr in Berührung kommen? Ist dieser Wirtschaftsbereich für die Germanisten peripher oder ist er es wert, ihn als eines der „Spezialthemen“ ins Zentrum des praktischen Deutschunterrichts im MA-Studium zu stellen? Bevor die Logistik in die Studienpläne der Germanistik Einzug hält, müssen viele Bedenken aus dem Weg geräumt werden.

4.1. Beispiele aus dem geplanten Programm der Veranstaltung Logistik

Einige Beispiele aus dem geplanten Themenbereich sollen zeigen, dass gerade die Logistik kein branchenspezifisches, an einen bestimmten Wirtschaftsbereich oder Sektor gebundenes peripheres Fach ist, sondern ein Querschnitt durch die Aktivitäten eines Unternehmens, der überdies die Kontakte des Unternehmens

zu der Außenwelt mit einbezieht. Somit bietet der Einstieg in die Logistik eine gute sachliche und sprachliche Vorbereitung auf die berufliche Aktivität in unterschiedlichen Funktionen in Unternehmen jeglicher Art. Damit ist dieser Fachbereich bestens geeignet, als CLIL-Fach am germanistischen Institut eingesetzt zu werden. Schauen wir uns an, was die in der obigen Definition aufgeführten Begriffe beinhalten:

- Planung = Vorbereitung logistischer Aktivitäten wie Transportieren, Umschlagen, Lagerung.
- Gestaltung = Bau von Anlagen und Systemen, auch Programmierung von Software.
- Abwicklung = Durchführung und Organisation (der Lagerungs- und Transportvorgänge)
- Kontrolle = Beobachtung des Güterverkehrs / Flusses der Ware.
- Transportvorgänge = Transporte von Waren, Gütern und Material, von Anlagen und Systemen, von Personen und Informationen. (Fortmann / Kallweit, 2000, S. 26)

Absolventen der Germanistik werden in immer größerem Maße von Großunternehmen angestellt, in denen die oben genannten Prozesse jeden Tag vor sich gehen. Sie zu verstehen und - auch oder gerade in der Fremdsprache - benennen zu können, wird jedem Arbeitgeber entgegenkommen. Das heißt, diese Prozesse bereits im Studium verstehen zu lernen, wird das Verstehen der Arbeitswelt – so wie sie hinter den Toren der Universität vorzufinden sein wird – fördern und dem gegenseitigen Aufeinanderprallen von unerfüllten Erwartungen des Arbeitgebers und ungerechtfertigten Hoffnungen des Arbeitnehmers entgegenwirken. Umfragen und statistische Angaben zu den Erwartungen der Arbeitnehmer, insbesondere in Hinsicht der Fremdsprachenkenntnisse und kommunikativer Fähigkeiten der zukünftigen Arbeitnehmer, hat Małgorzata Held von der Ökonomischen Universität Kraków durchgeführt (2015, S.71-80). Um der Kluft zwischen den Erwartungen der Arbeitgeber und der Vorbereitung der Arbeitnehmer für die von ihnen in Zukunft zu ergreifenden Berufe vorzubeugen, muss ein praxisorientiertes Lehrprogramm aufgestellt werden, das den Studenten Sachinhalte aus dem täglichen Betrieb eines Unternehmens vermittelt und ihnen die Angst vor dem ersten Auftritt in der beruflichen Welt nimmt. Neben dem Fachwortschatz gehören dazu Skills und Drills, aber auch Gespräche, Diskussionen und Texte, die eine Diskussionsbasis liefern können.

4.2. Grundsatzfragen und Definitionen

Im Folgenden werden Ausschnitte aus einem Textvorschlag für den Logistikunterricht unter dem Titel „Logistik im 21. Jahrhundert“ (bearbeitet nach Strzelecka / Suszczyńska, 2016, S. 12-13), gezeigt. Dieser Text ist bestens geeignet, um ihn

für das Leseverstehen einzusetzen⁸, aber auch als Ausgangspunkt für eine Diskussion über die Wege der Güter in der modernen Wirtschaft. Diese dürften überaus verständlich nicht nur für jene sein, die darin als Produzenten der Güter fungieren, sondern auch für normale, durchschnittliche Konsumenten. Der Text bietet eine ausgewogene Dosis an Fachwortschatz und inhaltlichen Zusammenhängen, erfüllt auch die Aufgabe der Wortschatzerweiterung und führt darüber hinaus zu einer Diskussion:

„Was ist Logistik im 21. Jahrhundert? Das Wort ‚Logistik‘ wird in sehr vielen Lebensbereichen verwendet. Konzentrieren wir uns auf den ökonomischen Aspekt dieses Begriffs. ‚Logistik‘ beschreibt den Planungsprozess, die Abwicklung und die Kontrolle des reibungslosen und ökonomisch effektiven Verkehrs bzw. Flusses von Rohstoffen, Materialien, Halb- und Fertigprodukten von dem Herkunftsort zum Konsumort. Sie befriedigt die Kundenbedürfnisse und kontrolliert auch den richtigen Informationsaustausch während des Güterverkehrs. [...] Die Logistik sorgt dafür, dass die Ware fristgemäß an den vereinbarten Platz geliefert wird. Frische Produkte wie Obst, Gemüse, Milch, Fleisch müssen so schnell wie möglich geliefert werden. Oft bestellt aber der Abnehmer die gewünschte Ware für einen ganz bestimmten Termin. Dann kann die frühere Lieferung Probleme bereiten, wie z.B. zusätzliche Kosten für die Zwischenlagerung. In jedem Fall muss die Ware sicher verpackt sein, damit sie unbeschädigt bei dem Kunden ankommt. [...] Man kann also sagen, dass die Logistik für die Präzision der Lieferungsabwicklung sorgt (Just-in-Time-Bereitstellung). Man bemüht sich alle zu Verfügung stehenden Mittel optimal einzusetzen, um Zeit, Geld und Arbeitsmittel zu sparen“.

Dieser Text wird der CLIL-Aufgabe gerecht, indem er Sprache und Sachinhalte vermittelt. Während der folgenden Diskussion, die das Eigenwissen der Teilnehmer aktiviert, wird die Konversation in der Fremdsprache geübt; für eine erfolgreiche sach- und fachinhaltliche Wissensvermittlung müssen noch Begriffe eingesetzt werden, die eine Definition durch die Studenten mit Hilfe des Dozenten verlangen, so z.B. die logistischen Aktivitäten (Strzelecka / Suszczyńska, 2016, S. 12):

- Kundenbedienung und -betreuung
- Prognostizieren der Nachfrage
- Informationsaustausch
- Auftragsabwicklung
- Transport und Lagerung
- Service-Dienstleistungen/Reparaturen

⁸ Das ist der Fall in dem Lehrbuch der Autorin zur Logistik an Technischen Mittelschulen. Der Text steht dort in gekürzter und vereinfachter Form.

- Wahl des Standortes der Produktionsbetriebe und Lager
- Versorgung
- Verpacken der Ware
- Bedienung bei der Warenrückgabe
- Entsorgung

Neben oder im Rahmen der Terminologie kann auf die Grundkonzepte der Logistik (Fortmann / Kallweit, 2000, S. 26) eingegangen werden, sofern ein Interesse seitens der Studenten besteht. Ein solches Thema ist im Falle einer Studentengruppe der Handels- bzw. Wirtschaftshochschule auch im Fremdsprachenunterricht selbstverständlich:

Konzepte der Logistik sind:

1. Logistik als Prozess des Güterverkehrs (Rohstoffe, Halbprodukte, Fertigwaren) und Informationsaustausch in Unternehmen und zwischen ihnen.
2. Logistik als ein Teil der Ökonomie, die untersucht, ob der Güterverkehr und Informationsaustausch in der Wirtschaft richtig funktionieren.
3. Logistik als Verwaltungskonzept, das den Güterverkehr kontrolliert.

4.3. Das Beispiel Entsorgung

Im Weiteren sollen einige Beispiele aus dem Bereich der Entsorgungslogistik veranschaulichen, wie sehr die Logistik auch Themen berührt, die sehr eng mit der Umwelt zusammenhängen und jedermann angehen. Gleichzeitig werden hier jedoch wichtige Inhalte vermittelt, die nicht jedem, der Deutsch als Fremdsprache lernt, auf Anhieb verständlich oder gar bekannt sind. Beispiele solcher zu definierenden Begriffe sind:

Wertstoffhof, Gelbe Tonne, Grüner Punkt, Blauer Engel. Sie betreffen Erscheinungen und Organisationsprozesse der Entsorgung in Deutschland, die nicht unbedingt mit Entsorgungsprozessen in Polen identisch sind. Diese Begriffe gehören zum Fachwortschatz eines Wirtschaftsbereichs, fördern und fordern aber gleichzeitig eine interkulturelle Diskussion, die den universitären Aufgaben an einem germanistischen Institut gerecht wird. Eine Beispielaufgabe zum Thema Entsorgung ist die Beantwortung folgender Fragen:

- Was heißt DSD? (Duales System Deutschland)
- Für welche Art von Müll wurde es geschaffen? (für gebrauchte Verkaufsverpackungen)
- Wie finanziert sich das DSD? (Durch Vergabe des Zeichens „Grüner Punkt“)

4.4. Weitere Themenbereiche

Als weitere Themenbereiche, die eng mit Logistik zusammenhängen und die Studenten zu einer selbständigen Fortsetzung der Aneignung des Wirtschaftswissens anregen, können Texte und Diskussionsfragen zu Themen wie Grüne Logistik, Kontraktlogistik, Logistik-Controlling, Supply Chain und Supply Chain Management sowie Verkehr eingesetzt werden. Internetquellen liefern zahlreiche Statistiken und Grafiken,⁹ die im Unterricht gemeinsam interpretiert werden können. Aus Sicht des Fremdsprachenunterrichts werden hier gute Muster zur sprachlichen Interpretation und Analyse diverser Quellen eingeführt und geübt, was im späteren Beruf von großem Vorteil sein kann. Über die strikt logistischen Fachinhalte hinaus werden durch die geplante Lehrveranstaltung Logistik aber auch fachübergreifend folgende Themen abgedeckt:

- Bewerbung und Vorstellungsgespräche
- Telefongespräche und Terminvereinbarungen
- E-mails und Handelskorrespondenz
- Geschäftsverhandlungen

Diese Themen sind keineswegs einem engen Kreis von Fachleuten gewidmet, sondern einem breiten Kreis von Absolventen, die sich um eine Stelle bewerben oder einen beruflichen Einstieg planen. Eine Beispielaufgabe zum Thema Geschäftsverhandlungen ist die Strukturierung eines geschäftlichen Gesprächs, das den meisten Studenten große Schwierigkeiten bereitet. Dabei werden sowohl Sachinhalte als auch fremdsprachige Ausdrücke eingeführt und geübt. Die Studenten sollen folgende Punkte durchgehen:

- den Gesprächsverlauf skizzieren
- das Gespräch einleiten, abschließen, früher beenden
- jemanden unterbrechen und einen Themenwechsel einleiten
- jemanden zum Sprechen auffordern und um einen Kommentar bitten

Die grammatische Diskussion betrifft den Einsatz richtiger Zeiten und Modi: Indikativ oder Konjunktiv? Wie vermeidet man Relativierungen in der Wirtschaftssprache? Wie signalisiert man Vorsicht, Unsicherheit, Zurückhaltung und Distanz? Wie vermeidet man es? (Krause / Schneider, 2010, S. 11). Darüber hinaus ist die Frage wichtig: Aus welchen Phasen bestehen die Verhandlungen?¹⁰ (Strzelecka / Suszczyńska, S. 47). Eine Frage zur Diskussion ist auch: Wie bereitet man sich auf die Verhandlungen vor? Zum Abschluss sei noch ein Beispiel für eine der vielen möglichen Aufgaben zu Kollokationen und Funktionsverbgefügen angeführt. Den meisten Deutschlernern aus Polen bereitet es Schwierigkeiten, das passende Verb für die passende Situation zu finden.

⁹ Beispielsweise zum Straßenverkehrsaufkommen in Deutschland und Polen.

¹⁰ Eröffnung und Situationsdarstellung, Vorschlagsphase, Diskussion über Angebote und Bedingungen, Einigung, Abmachung und Fixierung der Ergebnisse, Abschluss.

- die Vorschläge ...
- sich nach genauen Bedingungen ...
- Bedenken ...
- mit dem Preis entgegen ...
- eine Einigung ...
- einen guten Preis ...
- Zugeständnisse ...
- zum gewünschten Termin...
- das Vereinbarte schriftlich ...
- von den Verhandlungen

Verben zur Wahl: erkundigen, erzielen, machen, zurücktreten, liefern, äußern, fixieren, aushandeln, unterbreiten, kommen.

4.5. Kleine Zusammenfassung zur Logistik

Die angeführten Beispiele von möglichen Aufgaben, Texten und Diskussionen zeigen, dass die Logistik kein enger fachspezifischer Bereich ist, der ungeeignet für den universitären Fremdsprachenunterricht wäre. Im Gegenteil, die Sachinhalte, die im Unterricht vermittelt werden können, bieten Anreize dazu, das erworbene Wissen selbständig zu vertiefen. Somit wäre für den Dozenten auch die Aufgabe erfüllt, den selbständigen Wissenserwerb im Bereich der Sachinhalte zu unterstützen. Der Fachbereich Logistik kommt auch den Erwartungen der Arbeitgeber entgegen, die sich von einem neuen Mitarbeiter in einem Großunternehmen zumindest erhoffen, dass er die grundlegenden Abteilungen des Betriebs und ihre Aufgaben sowie die Zusammenhänge des Unternehmens mit der Außenwelt erkennt. Die über die Logistik hinausgehenden Themen sind eine allgemeine praktische Vorbereitung für die Übernahme diverser schriftlicher und mündlicher Aufgaben durch den Germanistikabsolventen, der einen der Berufe in der Wirtschaft ergreift.

5. Résumé und Ausblick

5.1. Kleines Résumé in Punkten

- Sprachunterricht mit fachspezifischen und arbeitsmarktbezogenen Inhalten ist bei den Studenten sehr begehrt.
- Wirtschaftsbezogene Kommunikation wird nicht nur als eine periphere Bereicherung der Kursprogramme empfunden, sondern als ein zentraler Bereich des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule.
- Spezialthemen wie Touristik und Logistik bereiten auf das Berufsleben und die Arbeit in multikulturellen Großunternehmen vor.
- Das Angebot an wirtschaftsbezogenen „Spezialthemen“ sollte in der

- Germanistik stets erweitert werden.
- Fachbezogene Veranstaltungen im Bereich des Praktischen Deutschunterrichts wie Touristik und Logistik sollten als Spezialisierungen anerkannt werden.

5.2. Ausblick in die Zukunft

Ziel des Unterrichts für Germanisten ist, ihnen eine wirtschaftlich orientierte Zusatzausbildung zu vermitteln, die sich auf ihre bereits erworbenen, guten bis sehr guten allgemeinsprachlichen Sprachkenntnisse stützt. Dabei soll aber die bereits vorhandene Sprache nicht auf das Wirtschaftsnotwendige reduziert, sondern weiter entwickelt werden. Wirtschaftliche Inhalte sollten nicht als peripher für die Germanisten bezeichnet werden, sondern im Gegenteil: Sie sollten ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, der auf das spätere berufliche Leben vorbereitet, rücken. Auch kann mit fachbezogener Thematik im Germanistikstudium nicht früh genug begonnen werden. Für die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an der Universität wäre also zu bedenken, schon früher mit wirtschaftsorientiertem Unterricht anzufangen. Auch am Institut für Germanistik ist es vorstellbar, bereits im BA-Studium wirtschaftliche Inhalte zu vermitteln. Themen aus Wirtschaftsbereichen, die nicht sehr fachspezifisch sind, sondern für jeden verständlich, der am Markt als Konsument fungiert und sein Wirtschaftswissen vertiefen möchte, wie die vorgeführten Beispiele Touristik und Logistik, könnten schon in den ersten Semestern des Germanistikstudiums eingesetzt werden. Es ist offensichtlich, dass die Inhalte nicht im Gegensatz zum allgemeinsprachlichen Unterricht stehen, sondern ihn begleiten und ergänzen können. Hier könnte ein System für den Unterricht geschaffen werden, das beide Ziele, eine germanistische sprachliche Ausbildung und eine praktisch angelegte inhaltliche Ausbildung gleichermaßen berücksichtigt. Wie der Autorin bekannt ist, ist die Diskussion über die Rolle der Wirtschaftsfachsprachen in germanistischen Studiengängen bereits im fortgeschrittenen Stadium. Auch hier ginge es darum, Grundlagen für eine fachsprachenorientierte Germanistik zu schaffen und die „Spezialthemen“ als wichtigen Bestandteil des gesamten Angebots von fachbezogenen Spezialisierungen in der Philologie zu erkennen (Kratochvilová, 2015, S. 67). Einige polnische Philologen sehen das Problem auf ähnliche Weise: Die Romanistin Magdalena Sowa (Sowa, 2015, S.120) schlägt ebenso vor, wirtschaftsorientierten Sprachunterricht im MA-Studium als Spezialisierung anzuerkennen. Die vorgetragenen Erwägungen können einen Beitrag zu diesen Diskussionen leisten und verstehen sich als eine Stimme für die Schaffung einer fachsprachenorientierten Germanistik.

Abstract

The theme of the paper is transferring practical knowledge during economic language classes. It is worth asking how important may be the language content re-

lated to economics, is gaining practical knowledge and skills which can be used in professional life only a peripheral phenomenon? Taking into consideration two subjects: tourism and logistics, we can prove that you can teach economical content at philological faculty. These classes, which convey practical knowledge and teach precise skills are very popular among the students. Syllabuses referring to economic aspects, closely related to the labor market, are particularly desirable. Based on experience with German Philology students, we can say that students are especially keen on attending language classes teaching more than just perfect use of a foreign language. In this situation, the role of the teacher is not only to teach the language, but also to provide expertise in the field of economy. Could that mean a reorientation of teaching at philology? The answer is yes. During the practical activities at the German language classes teaching economy is moving from the periphery to the center.

Keywords

German for business, tourism, logistics, labour market, German Philology

Literaturverzeichnis

Buchmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: Unter besonderer Berücksichtigung technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr.

Fortmann, Klaus Michael / Kallweit, Angelika (2000). *Logistik. Klausur Intensiv Training BWL*. Stuttgart: Kohlhammer.

Held, Małgorzata (2015). Czego pragnie pracodawca? Czyli rzecz o wymaganiach wobec pracowników i kandydatów w dziedzinie języków obcych oraz umiejętności komunikacyjnych. In: Srebro, Monika / Typek, Elżbieta und Lidia Zielińska (Hg.). *Przyszłość Nauczania Języków Obcych na uczelniach wyższych*, Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. S. 71-80.

Krause, Wolfgang / Schneider, Jürgen (2010). *Geschäftsverhandlungen. Begleitbuch*. München: Langenscheidt Schulbuchverlag. S. 11.

Kratochvílová, Iva (2015). Formulierungsroutinen und Konfigurationen der fachinternen Wirtschaftskommunikation als Spezialgebiet der fachsprachlichen Textlinguistik und Phraseologie. In: Satzger, Axel / Vaňková, Lenka und Norbert Richard Wolf (Hg.). *Fachkommunikation im Wandel. The Changing landscape of professional discourse*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. S. 65-78.

Sowa, Magdalena (2015). Ewolucja programu kształcenia na filologii romańskiej w swietle wyzwań rynku pracy i Krajowych Ram Kwalifikacji In: Srebro, Monika/ Typek, Elżbieta und Lidia Zielińska (Hg.). *Przyszłość Nauczania Języków Obcych na uczelniach wyższych*, Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. S. 111-122.

Strzelecka, Grażyna (2015). Wirtschaftsdeutsch für Germanistikstudenten: eine Gratwanderung zwischen Praxis und Ideal. In: Srebro, Monika / Typek, Elżbieta und Lidia Zielińska (Hg.). *Przyszłość Nauczania Języków Obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. S.123-124.

Strzelecka, Grażyna / Suszczyńska, Renata (2016). *Język niemiecki zawodowy w logistyce i spedycji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Lexikalische Stolpersteine im Wirtschaftsdeutsch tschechischer Studenten¹

Věra Höppnerová

Annotation

In den schriftlichen Äußerungen der Wirtschaftsstudenten kommen wiederholt lexikalische Fehler vor. Sie werden im vorliegenden Artikel zusammengefasst, kommentiert und analysiert. Sie gehen größtenteils auf die Interferenz des Tschechischen zurück. Sie kommen vor allem bei polysemen Wörtern im Tschechischen, bei Wörtern mit unterschiedlicher semantischer Kombinierbarkeit in beiden Sprachen, festen Wortverbindungen, präpositionalen Wendungen und Fremdwörtern vor. Dabei konzentrieren wir uns auf Fehler, die mehrfach festgestellt wurden. Weniger häufig oder gelegentlich vorkommende Fehler, die der Peripherie unseres Corpus angehören, wurden außer Acht gelassen.

Schlüsselwörter

Interferenz, Wirtschaftsdeutsch, lexikalische Fehler

1. Einleitende Bemerkungen

In den schriftlichen Äußerungen der Wirtschaftsstudenten, die ausschließlich die Wirtschaftsproblematik betreffen, begegnen wir wiederholt bestimmten lexikalischen Fehlern. Diese Fehler wollen wir im Folgenden zusammenfassen, kommentieren und analysieren, um ihrer künftigen Wiederholung vorzubeugen. Ausgeklammert werden Fehler unter dem Einfluss des Englischen, deren Behandlung den Rahmen dieses Beitrags überschreiten würde.

Lexikalische Fehler (z.B. die Verwechslung von *die Zahl* – *die Nummer*, *die Umwelt* – *das Umfeld*) stören die Kommunikation viel stärker als grammatische. Sie werden oft der Wirkung der Interferenz zugeschrieben, zu der es auch auf anderen Sprachebenen kommt (der morphologischen, syntaktischen, grafischen, stilistischen und anderen). J. Juhász (1970, 9) versteht unter Interferenz die Verletzung einer sprachlichen Norm durch die Beeinflussung durch andere Elemente bzw. den Prozess dieser Beeinflussung und unterscheidet zwischen interlingualer und intra-

¹ Dieser Beitrag ist die deutsche Fassung eines Textes, der im Jahr 2015 in ACTA OECONOMICA PRAGENSIA unter dem Titel "Lexikální slabiny českých studentů při studiu hospodářské němčiny" erschienen ist.

lingualer Interferenz. Bei der interlingualen Interferenz werden die Zeichen der Muttersprache (oder einer anderen Sprache) auf die Zielsprache übertragen, deren Phoneme, Struktur, Valenzeigenschaften, semantische Kongruenz, Verwendungsweise und anderes sich von der Muttersprache völlig oder teilweise unterscheiden.

Bei der intralingualen Interferenz werden vom Lernenden nach früher gespeicherten Mustern der Fremdsprache falsche analoge Formen ohne Rücksicht auf Ausnahmen und Abweichungen gebildet. Es werden Differenzierungen auch dort vorgenommen, wo es sie gar nicht gibt (Nickel, 1972, 315).

2. Vorliegende Untersuchungen zu lexikalischen Fehlern tschechischer Studenten

Mit den sich ständig wiederholenden lexikalischen Fehlern in den schriftlichen und mündlichen Äußerungen tschechischer Studenten im Wirtschaftsdeutsch beschäftigen sich in ihrer Artikelreihe I. Amelung, Ch. Antoňová, J. Kernerová und S. Klein (2000 – 2001, Nr. 44, 61-63, 95-97, 135-137, 164-165, Nr. 45, 24-26, 60 -62). Sie erfassen 36 lexikalische Verwechslungsfälle, wobei es sich sowohl um fachsprachliche (*herstellen – erzeugen – produzieren*), als auch allgemeinsprachliche Lexik handelt (*jmdn. heiraten – verheiratet sein mit jmdm.*). Die Bedeutung der oft verwechselten Wörter wird erklärt und mit passenden Beispielen illustriert. Es werden nicht nur zwei, sondern meist mehrere Wörter kontrastiert (*ändern – verändern – wechseln – tauschen – umtauschen – austauschen*), was allerdings das Erfassen der semantischen Unterschiede etwas erschwert. An die sich auf jahrelange Erfahrungen stützende Analyse der Fehlleistungen knüpfen Ergänzungs- und Übersetzungssätze mit Lösungsschlüssel an. Die Artikelreihe enthält lediglich eine Aufzählung von Verwechslungsfällen (*fordern – fördern, sinken – senken*), die nicht bestimmten Fehlerbereichen zugeordnet sind.

Während diese Untersuchung sowohl allgemein- als auch fachsprachliche Fehler einbezieht, die auf den Einfluss der Muttersprache zurückgehen, konzentriert sich V. Höppnerová (1996, 14 – 22) vorrangig auf die Wirkung interlingualer Interferenz in den fachbezogenen Äußerungen der Wirtschaftsstudenten. Sie untersucht ihre Wirkung auf der grammatischen, Wortbildungs-, lexikalischen, phraseologischen und stilistischen Ebene.

Ausschließlich lexikalischen Fehlern ist ein anderer Beitrag der Autorin gewidmet (2005, 44 – 48). Der Anteil der durch muttersprachliche Interferenz verursachten lexikalischen Fehler wird hier mit 44% beziffert. Nach E. Podhájská (2003) beträgt ihr Anteil in der Allgemeinsprache 50%. Auch Nickel (1973, 462-469) schreibt etwa die Hälfte aller Fehler kontrastiven Quellen zu. Um das Gefühl für die richtige Wortwahl zu entwickeln, wird empfohlen, die interferenzbedrohte Lexik im Kontext, in typischen Verbindungen und Wendungen zu vermitteln (*Angebot und*

Nachfrage, Absatz finden, Maßnahmen treffen). Als Übungsformen bewährten sich vor allem Substitutions- und Übersetzungsübungen sowie Korrekturen falscher Sätze aus den Klausuren.

3. Quellen der Interferenzfehler

Die wichtigste Quelle der erfassten Interferenzfehler waren 284 Essays über Wirtschaftsthemen bei den Bachelorprüfungen im Fach Wirtschaftsdeutsch, Geschäftsbriefe, Fachübersetzungen und Aufsätze von Teilnehmern an Staatsexamenskursen im Fach Wirtschaftssprachen. Das Sprachniveau der Studenten entsprach der Stufe B 2 bis C 1 des Europäischen Referenzrahmens.

Es wurde folgende Methode gewählt: Die Interferenzfehler wurden im Laufe von vier Semestern 2012 – 2014 gesammelt, wobei darauf geachtet wurde, dass die Arbeiten von Studenten verschiedener Lehrer stammten. Der Lehrer beeinflusst zu einem gewissen Teil das sprachliche Niveau seiner Studenten und daher auch das Fehlervorkommen. Die Fehler wurden typologisch geordnet, linguistisch kommentiert und auf die Ursachen ihrer Entstehung hin untersucht.

Außer Acht gelassen wurden Fehler, die eindeutig auf ungenügende Aneignung des Wortschatzes zurückgehen. Erfasst wurden in erster Linie Fehler, die der muttersprachlichen Beeinflussung zuzuschreiben sind. Sie ergibt sich daraus, dass der Studierende das Äquivalent wählt, das sich ihm in der Muttersprache anbietet. Dies ist bei polysemantischen Wörtern der Fall, bei Wörtern mit unterschiedlicher Kombinierbarkeit in beiden Sprachen, bei festen Wortverbindungen, präpositionalen Wendungen oder Fremdwörtern. Hinter diesen Fehlern steht immer ein muttersprachliches Äquivalent, das für den Kenner beider Sprachen sofort ersichtlich ist. Die in den schriftlichen Äußerungen der Wirtschaftsstudenten mehrfach auftretenden Interferenzfehler sind thematisch geordnet. Neben dem korrekten Ausdruck wird der fehlerhafte angegeben, mit *gekennzeichnet und der Fehler begründet. Sämtliche fehlerhaften Sätze wurden den Aufsätzen der Studenten entnommen.

4. Ursachen der Interferenzfehler

Die Wirkung der interlingualen Interferenz ist auf der lexikalischen Ebene besonders stark. Ihre Ursache ist die unterschiedliche Strukturierung der außersprachlichen Wirklichkeit, die in der Asymmetrie sprachlicher Zeichen zum Ausdruck kommt (Veselý, 1983, 20). Wenn einem Wort der Muttersprache mehrere Wörter in der Zielsprache entsprechen, handelt es sich um semantische Divergenz (*poptávka* – *die Anfrage, die Nachfrage*), im entgegengesetzten Fall um semantische Konvergenz (viel – *mnoho, mnohem*). Während im ersten Fall die Lerner Probleme mit der richtigen Wortwahl haben, sind sie im zweiten Fall wiederum um eine Eins-zu-Eins-Zuordnung bemüht und geneigt, zu jedem Wort der Muttersprache ein spezielles Äquivalent in der Zielsprache zu suchen.

Die Asymmetrie sprachlicher Zeichen tritt besonders markant bei polysemantischen Wörtern auf, bei semantischer Kombinierbarkeit der Wörter, bei festen Wortverbindungen, bei festen präpositionalen Wendungen, bei Fremdwörtern und in der Paronymie (Verwechslung phonetisch oder inhaltlich ähnlicher Wörter).

4.1. Polyseme Wörter

Polyseme Wörter im Tschechischen, denen im Deutschen mehrere Äquivalente entsprechen, sind eine besonders häufige Quelle von Interferenzfehlern. Der Lerner prägt sich meistens zuerst das häufiger vorkommende Äquivalent des polysemen Wortes in der Zielsprache ein und verwendet es dann auch für seine anderen Äquivalente, ohne den jeweils unterschiedlichen Kontext zu berücksichtigen. Es werden verwechselt: **místo** (*der Platz /z.B. Markt-, Sport-, Sitzplatz/ x der Ort / Wohn-, Stand-, Tatort/*), **obchod** (*das Geschäft /der Laden; der Geschäftsfall/ x der Handel /ein Wirtschaftszweig; Warenkauf und -verkauf/*). Damit hängt auch die fehlerhafte Verwechslung von **obchodní partner** (*der Geschäftspartner /eine Firma/ x der Handelspartner /ein Land/* oder *Geschäftsregister statt Handelsregister zusammen. Weiter sind es **obyvatel** (*der Einwohner x der Bewohner / eines Hauses, einer Insel /*), **podnikání** (*das Unternehmen /das Vorhaben/ x unternehmerische Tätigkeit /wirtschaftliche Aktivität/*), **poptávka** (*die Anfrage /eine schriftliche oder telefonische Bitte um Auskunft/ x die Nachfrage*), **potíže** (*Schwierigkeiten x Beschwerden /körperliche Strapazen und Leiden; Klagen/*), **spolupráce** (*die Zusammenarbeit / Kooperation / x die Mitarbeit / aktive Teilnahme, Hilfe /*), **televize** (*das Fernsehen / ein Medium/ x der Fernseher /das Fernsehgerät/*), **vstup** (*do EU*) (*der EU-Beitritt / der Beitritt zur EU x der Eintritt /das Eintreten in einen Raum; der Zugang, das Eintrittsgeld/*), **zpráva** (*die Nachricht / kurze Mitteilung / x der Bericht / ausführliche Mitteilung /*).

Von den polysemen Verben sind vor allem zu nennen:

odpovídat (*antworten x entsprechen /übereinstimmen/*), **podnikat** (*unternehmen / einen Ausflug/ x unternehmerisch tätig sein /wirtschaftliche Aktivität entwickeln/*), **představovat** (*vorstellen /präsentieren, vorführen/ x darstellen /verkörpern, abbilden, sein/*), **trvat** (*dauern x bestehen auf etwas*), **vystavovat** (*ausstellen /im Schaufenster, auf einer Ausstellung/ x aussetzen /der Wirkung von etwas/*).

Von den anderen Wortarten sind zu erwähnen: **moc** (*viel /bezeichnet Quantität/ x sehr /bezeichnet Intensität/*), **pár** (*ein Paar /zwei/ x ein paar /einige/*), **současný** (*gleichzeitig /parallel, zur gleichen Zeit/ x gegenwärtig /in der Gegenwart geschehend/*).

Die Interferenz kommt allerdings nicht nur bei den Autosemantika (Wörtern mit ausgeprägter lexikalischer Bedeutung) vor, sondern auch bei den Synsemantika (Wörtern ohne ausgeprägte lexikalische Bedeutung, die nur eine Hilfsfunktion ausüben wie Präpositionen und Konjunktionen).

Verwechselt werden die Entsprechungen von **aby** (*dass, damit*), **až** (*erst, bis*), **během** (*während, binnen*), **když** (*wenn, als, nachdem*), **mezi** (*unter, zwischen, zu*), **mimo** (*außer, außerhalb*), **od** (*seit, von, ab*), **podle** (*nach, laut*), **z** (*von, aus*). Da jedoch diese Erscheinungen traditionell in den Bereich der Grammatik fallen, wird auf sie nicht näher eingegangen.

4.2. Semantische Kombinierbarkeit

Während bei den polysemen Wörtern der unterschiedliche Bedeutungsumfang in beiden Sprachen zur falschen Wortwahl führt, ist es bei zahlreichen deutschen Verben die unterschiedliche Verbindbarkeit. Wir begegnen ihr bei **chovat se** (*sich benehmen /gute oder schlechte Umgangsformen haben/ x sich verhalten (reagieren, Stellung nehmen/)*), **konkurence** (*die Konkurrenz /die Konkurrenten/ x der Wettbewerb /Kampf um Marktanteile/*), **odstranit** (*beseitigen /liquidieren/ x abschaffen /aufheben, außer Kraft setzen/)*), **opravit** (*reparieren /etwas Kaputtes /, renovieren /Gebäude, Räume/, korrigieren /etwas Fehlerhaftes/)*), **otevřít** (*öffnen /etwas Geschlossenes aufmachen/ x eröffnen /der Öffentlichkeit zugänglich machen/)*), **pěstovat** (*anbauen /Agrarprodukte auf den Feldern/ x züchten /Tiere, Pflanzen durch Auswahl, Kreuzung/ x treiben /sich mit etwas befassen, auch zu Erwerbszwecken/)*), **poznat** (*erkennen /etwas Bekanntes/ x kennenlernen /sich bekannt machen/)*), **přijmout** (*annehmen /das Angebotene/ x aufnehmen /unterbringen, begrüßen/)*), **půjčit si** (*sich leihen x sich borgen /bei Privatpersonen/)*), **rozšířit** (*erweitern /um etwas vergrößern/ x verbreiten /etwas in einem weiten Umkreis/)*), **setkat se** (*sich treffen /vor allem mit Personen/ x sich begegnen /meist zufällig/)*), **tvořit** (*bilden /darstellen, formen/ x schaffen /materielle oder geistige Werte/)*), **vést** (*leiten /leitende Tätigkeit ausüben/ x führen /führende Stellung einnehmen, begleiten durch etwas/)*), **vydávat** (*ausgeben /Geld/ x erlassen /Gesetze/)*), **založit** (*gründen /eine Firma/ x anlegen /einen Park/)*), **získat** (*gewinnen /neue Kunden/ x bekommen /eine Ausbildung/, sich beschaffen /das Kapital bei der Bank/)*).

Von den Substantiven sind es z.B. **prostředí** (*životní prostředí – die Umwelt, aber podnikatelské prostředí – das unternehmerische Umfeld*) und von den Adjektiven **slavný** (*berühmt x ruhmreich /Vergangenheit/)*, **zodpovědný** (*verantwortungsvoll /mit Verantwortung verbunden/ x verantwortlich /für etwas/)*.

Während die Bedeutungen der polysemen Verben weit auseinander liegen (vgl. die deutschen Äquivalente von *trvat, odpovídat* oder *vystavovat*), haben die äquivalenten deutschen Verben mit unterschiedlicher Kombinierbarkeit einige Seme (Bedeutungsmerkmale) gemeinsam (vgl. *erkennen – kennenlernen, leiten – führen*).

4.3. Feste Wortverbindungen

Feste Wortverbindungen sind lexikalisierte, reproduzierbare, usuell verwendete, syntaktisch und semantisch feste Verbindungen. Interferenzfehler auf dieser Ebene entstehen dadurch, dass diese Wortverbindungen in der Zielsprache nicht als Ganzes wiedergegeben werden, sondern einige ihrer Elemente durch wörtliche muttersprachliche Äquivalente ersetzt werden. Die meisten Fehler treten bei Funktionsverbgefügen (verbonominalen Verbindungen) auf:

*Beim Aufnahmegespräch wurden dem Bewerber mehrere Fragen *gelegt (statt gestellt).*

*Der Chef *macht alle Entscheidungen allein (statt trifft).*

*Er nimmt auf seine Mitarbeiter keine *Hinsicht (statt Rücksicht).*

*Diese Arbeit *nimmt viel Zeit (statt nimmt in Anspruch).*

*Unser Lkw *ist Ihnen zur Verfügung (statt steht).*

*Sie *geben uns ihr Lager zur Verfügung (statt stellen).*

*Welche Maßnahmen werden Sie *tun? (statt treffen / ergreifen).*

*Der Tourismus *hat heute eine bedeutende Rolle (statt spielt).*

*Wir müssen die ganze Angelegenheit schnell in Ordnung *geben /*führen (statt bringen).*

Hierher gehören auch feste präpositionale Verbindungen (Phraseologismen / Syntagmen) (Fleischer, 1982, 144), deren einzelne Elemente ebenfalls durch die jeweiligen muttersprachlichen Elemente ersetzt werden:

*in erster *Reihe (statt Linie),*

**an der anderen Seite (statt auf),*

**aus diesem Gesichtspunkt (statt von diesem Gesichtspunkt aus).*

*Man muss viele Annoncen in die Zeitung *geben (statt setzen).*

4.4. Präpositionale Wendungen

Bei dieser Gruppe von Interferenzfehlern handelt es sich um einige wenige, jedoch häufig vorkommende Präpositionen, die unter dem Einfluss des Tschechischen falsch ins Deutsche übersetzt werden.

Zu diesen gehört die Präposition **für**, der im Tschechischen oft *na* (= auf) entspricht, vor allem wenn es sich um **einen Zweck** oder **eine Bestimmung** handelt:

finanzielle Mittel für die Werbung, die Kosten für die Modernisierung, die Garantie für jedes Fahrzeug, die Lizenz für die Aluminiumherstellung, der Beitrag für die Renovierung, Geld für soziale Zwecke, das Geschäft / das Ministerium/ für etwas).

Für kann auch eine **temporale Bestimmung** ausdrücken:

ein Vertrag für das kommende Jahr, die Richtlinien für die Zukunft, für die Zeit vom ... bis zum

Ein zweiter Komplex von Interferenzfehlern hängt mit der Präposition **von** zusammen, die unter muttersprachlichem Einfluss durch **aus** (= z) ersetzt wird:

einige von unseren Einnahmen, von 32 Millionen Arbeitnehmern arbeiten 6 % Teilzeit, viele von ihnen waren früher arbeitslos, von seinem Gehalt geht die Hälfte auf die Miete.

Unter dem Einfluss der Muttersprache wird **von** bei attributiven Zahlenangaben oft weggelassen:

*eine Garantie *12 Monate (statt von 12 Monaten), bei Abnahme *mindestens 100 Stück (statt von mindestens 100 Stück), eine Wartefrist *drei Wochen (statt von drei Wochen).*

Schwierigkeiten bereitet ebenfalls die Unterscheidung von „na základě“ (auf der Grundlage /von Angebot und Nachfrage/ x auf Grund /Ihrer Bestellung/ = in Bezug auf, eine Wendung aus der Handelskorrespondenz/).

4.5. Fremdwörter

Fremdwörter – Wörter, die aus einer fremden Sprache übernommen wurden und deren fremde Herkunft immer noch empfunden wird – bieten beim Fremdsprachenlernen unbestrittene Vorteile, weil sie dem Ausländer bereits aus der Muttersprache geläufig sind. Wir lassen verschiedene Gefahren auf anderen sprachlichen Ebenen außer Acht (Unterschiede in der Aussprache, Orthographie oder beim Geschlecht) und konzentrieren uns auf die Asymmetrie bei ihrer Verwendung in beiden Sprachen, aus der sich zahlreiche Interferenzfehler ergeben. Es handelt sich um folgende Arten von Asymmetrie:

4.5.1.

Einem **Fremdwort im Tschechischen** entspricht **ein einheimisches Wort im Deutschen**. Die Existenz des Fremdwortes im Tschechischen suggeriert die Meinung, dass es das gleiche Wort in der gleichen Bedeutung auch im Deutschen geben muss. Dies betrifft vor allem folgende Fälle: **administrativa** – die Verwaltung, **anketa** – die Befragung / die Umfrage, **grant** – die Projektförderung), **komodita** – die Handelsware, der Handelsartikel), **kvalitní** – hochwertig, **propagace výrobků** – die Produktwerbung, **rekreace** – die Erholung), **rekvalifikace** – die Umschulung, statt *Grant, *Rekreation usw.

4.5.2.

Einem **einheimischen Wort im Tschechischen** entspricht **ein Fremdwort im Deutschen**: **schodek obchodní bilance** (das Defizit der Handelsbilanz), **pružně reagovat** (flexibel reagieren), **průhledné účetnictví** (transparente Buchhaltung), **očíslovat** (nummerieren), **působit na trhu** (auf dem Markt agieren), **zaujímá mis-**

to (*auf einem Platz rangieren*) statt *Stufe der Handelsbilanz, *beweglich reagieren usw. Einige polysemantische Wörter haben mehrere Entsprechungen, von denen eine ein Fremdwort ist, die jedoch verwechselt werden:

nástroj (*das Werkzeug*, aber finanzielles oder ökonomisches Instrument), **objem** (*der Umfang*, aber *das Volumen* der Investitionen, das Außenhandelsvolumen).

4.5.3.

In beiden Sprachen gibt es **unterschiedliche Fremdwörter**:

trasa metra (*die U-Bahnlinie, die Metrolinie*), **obchodní operace** (*Formen / Methoden der Handelstätigkeit*).

4.5.4.

Die Fremdwörter haben in beiden Sprachen eine **unterschiedliche Bedeutungsstruktur**. In diesem Fall hat ein polysemes Wort mehrere Äquivalente in der anderen Sprache:

konkurz = *der Konkurs* (die Zahlungsunfähigkeit), aber *die Ausschreibung* einer freien Stelle, *das Auswahlverfahren*,

brigáda = *die Brigade* (größere Truppenabteilung bei der Armee), aber *der Job* (vorübergehende Beschäftigung, *chodit na brigádu* – *jobben*)

praxe = **die Praxis** (die Zahnarztpraxis, die Anwaltspraxis), aber *das Praktikum* (Studenten-, Austausch-, Auslandspraktikum).

Vereinzelt kommen Bedeutungsüberschneidungen vor, d.h. die Bedeutung deckt sich in beiden Sprachen nur teilweise:

dealer – der Dealer bezieht sich im Deutschen nur auf *den Drogen- oder Börsendealer*, im Tschechischen bezeichnet das Wort einen *Handelsvertreter / Handelsvermittler*.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass es bei den Fremdwörtern zahlreiche Asymmetrien gibt, die zu Interferenzfehlern und Kommunikationsstörungen führen können.

5. Paronymie

Ein häufiger Fehler auch auf der Fortgeschrittenenstufe, ja sogar in den Staatsexamenskursen für Wirtschaftsdeutsch, ist die Verwechslung ähnlicher Wörter. Es handelt sich um Ähnlichkeiten der Lautgestalt oder der Bedeutung. Neben dem Kontrastmangel kann allerdings auch ungenügende Konzentration, Nachlässigkeit oder einfach unzureichende Aneignung der Lexik eine Rolle spielen.

5.1. Verwechslung aufgrund ähnlicher Lautgestalt im Deutschen

In folgenden Fällen kommt es zur Verwechslung, weil entsprechende deutsche Wörter *ähnlich lauten* (die tschechischen Äquivalente lauten völlig anders):

*Wir werden von der Werbung ständig *belastet* (statt belästigt).

*Diese Risiken muss man *beobachten* (statt beachten).

*Die Kohlekraftwerke sind an der Umweltverschmutzung *schuldig* (statt schuld).

*Die EU-Länder erheben gleiche Zölle *gegen Drittländer* (statt gegenüber).

*Die Lieferfristen wurden bereits *festgestellt* (statt festgelegt).

*Wir müssen den Bekanntheitsgrad unserer Firma *steigen* (statt steigern).

*In der Marktwirtschaft muss die Konkurrenz *gewährt* (statt gewährleistet) *sein*.

*Das Informationszentrum *fordert* (statt fördert) *und berät junge Unternehmer*.

*Die EU-Mitgliedschaft bietet uns viele Vorteile *an* (statt bietet).

*Durch moderne Technologien *senken die Produktionskosten* (statt sinken).

5.2. Verwechslung aufgrund ähnlicher Lautgestalt in beiden Sprachen

In anderen Fällen kann die Verwechslung auf die ähnliche Lautgestalt in beiden Sprachen zurückgeführt werden:

*In dieser *Gelegenheit müssen Sie sich an den Chef wenden* (statt Angelegenheit).

die Gelegenheit – příležitost
die Angelegenheit – záležitost

*Es müssen genügend Prospekte *gedrückt werden* (statt gedruckt).

drücken – ztisknout, zmáčknot
drucken – vytisknout, tisknout

*Ihre Aufträge *versichern uns hohe Beschäftigung* (statt sichern).

versichern – pojistit
sichern – zajistit

*Diese Maßnahmen *beschädigen die Wirtschaft* (statt schaden).

beschädigen – poškodit
schaden – škodit

*Die *Arbeiter der Marketingabteilung müssen gut geschult werden* (statt Mitarbeiter).

arbeiten – pracovat
mitarbeiten – spolupracovat

*Der Abnehmer zahlt ein Drittel der Summe nach *Erhaltung der Rechnung* (statt Erhalt).

die Erhaltung – udržování,
zachování
der Erhalt – obdržení, udržení

*Der Preis ist nicht das *einzelne Kriterium (statt einzige).*

einzel – jednotlivý
einzig – jediný

5.3. Verwechslung aufgrund der Bedeutungsähnlichkeit

Schließlich führt auch die Ähnlichkeit der Wortbedeutung in beiden Sprachen zu Verwechslungen:

*Die *Nummer der Single-Haushalte nimmt zu (statt die Zahl).*

e Nummer – číslo (Zimmer-,
Handynummer)
e Zahl – počet, číslice, cifra

*Dafür ist *der Führer der Abteilung verantwortlich (statt Leiter).*

r Führer – politischer, militärischer
geistiger Führer – vůdce
r Leiter – Betriebs-, Abteilungs-,
Kursleiter – vedoucí

*Die Wirtschaft entwickelt sich *immer (statt ständig).
Die Investoren legen bei uns ihr Kapital *ein (statt an).*

immer – vždy, stále
ständig – stále, neustále
anlegen – uložit
anlegen – vložit (peníze na konto)

*Im Supermarkt kann man Lebensmittel aus aller Welt *anprobieren (statt probieren).*

anprobieren – zkusit si, vyzkoušet
probieren – okusit, ochutnat

*Die Marktwirtschaft hat viele Veränderungen *mitgebracht (statt mit sich gebracht).*

mitbringen /ein Geschenk/ -
přinést, přivést
mit sich bringen – přinést sebou

*Die Firma hat ihre Preise wieder *gesteigert (statt erhöht).*

steigern – zvýšit, stupňovat,
(etwas, was mit
Anstrengung verbunden
ist – Gewinn, Absatz)
erhöhen – zvýšit

*Die Umweltverschmutzung ist ständig zu *bemerken (statt beobachten).*

bemerken – upozorovat
beobachten – pozorovat

*Als Unternehmer muss man seine Stärken *wissen (statt kennen).*

wissen – vědět, znát (ein
Mittel wissen)
kennen – znát

Unser Geschäft befindet sich
*gerade im Stadtzentrum
(statt direkt).

gerade – přímý, rovný
(gerade Linie, sitzen Sie
immer gerade!)
direkt – přímý, bezprostřední
(direkte Steuern, direkte
Verbindung)

Die Auswirkungen der Globalisierung sind *ganz groß
(statt ziemlich / sehr).

ganz – docela, úplně
ziemlich – dost, hodně
(Beide Wörter werden aufgrund
ihrer verstärkenden Eigenschaft
verwechselt. Vgl. dazu Rinas
/2001, 53/).

Die einleitend erwähnte intralinguale Interferenz – Bildung falscher analoger Formen ohne Rücksicht auf Ausnahmen und Abweichungen bzw. Bemühung um Überkorrektheit – kommt in unserem Fehlerkorpus im Vergleich mit der interlingualen Interferenz selten vor. Wir begegnen ihr häufiger auf der Ebene der Grammatik (Verwechslung starker und schwacher Deklination und Konjugation, Valenz der Verben, des Genus u.a.) oder der Wortbildung (**ein Befragen durchführen* statt eine Befragung, **die Aussterbung von Tierarten* statt das Aussterben, **die Aufeinander-treffung von Angebot und Nachfrage* statt das Aufeinandertreffen, **die Mes-seteilnehmung* statt die Messeteilnahme usw.).

Die produktive Bildung von Komposita verleitet zu Bildungen wie **Auslandsinvestitionen* (Investitionen im Ausland) statt *ausländische Investitionen* (Investitionen ausländischer Investoren bei uns).

Zu den häufiger vorkommenden intralingualen Fehlern auf lexikalischer Ebene können folgende Fehler gerechnet werden:

Die Verwechslung von fast bedeutungsgleichen Verben „*sich etwas überlegen*“ und „*über etwas nachdenken*“, die sich durch ihre Valenz unterscheiden. Denkbar ist auch ihre Zuordnung zu den Fehlern aufgrund der Polysemie, es wird jedoch ihre Valenz verwechselt:

*Wenn man sich selbstständig machen will, muss man *über viele Sachen überlegen* (statt sich viele Sachen überlegen) oder *Vor der Messeteilnahme müssen wir alle Kosten *nachdenken* (statt über alle Kosten nachdenken).
*Die bekanntesten Messen *werden in Deutschland stattgefunden* (statt *veranstaltet*, denn *stattfinden* bildet als ein intransitives Verb kein Passiv).

In ähnlicher Weise verwechselt man starke und schwache Konjugation bei „*schaffen*“ (*vytvořit*) und *schaffen* (*zvládnout, stihnout*). *Es werden neue Arbeitsplätze *geschafft* (statt *geschaffen*).

Abschließend seien noch zwei Fälle falscher Numerusbildung unter dem Einfluss der Muttersprache erwähnt:

**Den Werbungen begegnen wir überall (statt der Werbung).*

*Viele leihen sich Geld und müssen dann *ihre Schuld (statt ihre Schulden) lange abzahlen.*

Es wäre jedoch verfehlt, für alle Fehler die interlinguale oder intralinguale Interferenz verantwortlich zu machen. Weitaus mehr Fehler gehen auf eine ungenügende Aneignung der Zielsprache oder mangelndes Interesse zurück. In solchen Fällen handelt es sich nicht um Interferenz, sondern einfach um Ignoranz.

6. Fazit und Schlussfolgerungen für die didaktische Arbeit

Den Gegenstand der Untersuchung bilden Interferenzfehler in den schriftlichen Äußerungen von Wirtschaftsstudenten. Ihre Ursache ist überwiegend die unterschiedliche Strukturierung der außersprachlichen Wirklichkeit, die eine Asymmetrie sprachlicher Zeichen zur Folge hat. Sie treten vor allem bei polysemen Wörtern, Wörtern mit unterschiedlicher semantischer Kombinierbarkeit, in festen Wortverbindungen sowie präpositionalen Wendungen auf. Bei den Fremdwörtern ergeben sich die Interferenzfehler aus ihrem asymmetrischen Vorkommen in der Mutter- und in der Zielsprache, aber auch aus ihrer unterschiedlichen Bedeutungsstruktur in beiden Sprachen.

Das angeführte Corpus lexikalischer Fehler sowie ihre Begründung sollen Voraussetzungen für die Arbeit mit dem Wortschatz im Unterricht in Wirtschaftsdeutsch schaffen. Die Lehrkräfte müssen die Fehler nicht nur korrigieren, sondern auch erklären, bzw. begründen. Hier tun sie sich oft schwer (Warum kann man z.B. die Produktivität steigern, nicht aber die Preise?). Nach der Arbeit mit Originaltexten sollten lexikalische Übungen folgen, die den oft fehlerhaft verwendeten oder verwechselten Erscheinungen gewidmet sind. In diesen Übungen festigt der Studierende die Verwendung der betreffenden Erscheinung in typischen Kontexten. Viele lexikalische Übungen wurden bereits in einige Lehrbücher für Wirtschaftsdeutsch aufgenommen (Höppnerová 2008 und 2013). Eigene Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden auf diese Weise imstande sind, die interferenzbedrohten Erscheinungen weitestgehend zu bewältigen.

Das Corpus kann aber auch Ausgangsbasis für die Schaffung von Tests und Prüfungsunterlagen sein.

Abstract

This study is focused on interference-related errors in papers written by students of economics. These errors are caused mostly by the differently structured non-linguistic reality, which results in asymmetries of language signs. Mistakes occur particularly in polysemantic words, words with different semantic ability to combine, fixed phrases, and prepositional phrases. Concerning foreign words, interference-related errors arise from their asymmetric occurrence in the mother and the target languages, and also from their different meanings in both languages. Seldom errors, which are on the periphery of our corpus, were not included.

Keywords

interference, Business German, lexical errors

Literaturverzeichnis

Amelung, Irina, et al. (2000/2001). Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten. In: *Cizí jazyky* Jg. 44, Nr. 2, S. 61 – 63, Nr. 3, S. 95 – 97, Nr. 4, S. 135 – 137, Nr. 5, S. 164 – 165, (2001 / 2002) Jg. 45, Nr. 1, S. 24 – 26, Nr. 2, S. 60 – 62.

Duden. Deutsches Universalwörterbuch (2011). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Fleischer, Wolfgang (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1984). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.

Hellinger, Marlis (1976). Über die Theorieabhängigkeit der Fehleranalyse. In: *Linguistische Berichte* 41/76, 88-97).

Hilscher, Andrea et al. (2003). *Deutsch – tschechisches Fehlerlexikon*, Praha: Kvarta.

Höppnerová Věra / Kernerová, Jaroslava (2008). *Němčina v hospodářství. (Deutsch in der Wirtschaft)* Praha: Ekopress.

Höppnerová, Věra (1995). *Grammatische und lexikalische Schwerpunkte im Unterricht der deutschen Wirtschaftssprache*. Wirtschaftsuniversität Prag.

Höppnerová, Věra (1996). Interference v hospodářské němčině studentů ekonomie. (Interferenz im Wirtschaftsdeutsch der Wirtschaftsstudenten) In: *Časopis pro moderní filologii*, Prag, Jg. 78, Nr. 1.

Höppnerová, Věra (2005). Lexikální úskalí německého hospodářského jazyka. (Lexikalische Klippen des Wirtschaftsdeutschen). In: *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe III*, Banská Bystrica Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, Jednota tlmočníkov a prekladateľov.

Höppnerová, Věra (2006). *Zrádná slova v němčině. (Falsche Freunde im Deutschen)* Praha: Ekopress.

Höppnerová, Věra / Matěnová, Jarmila und Zuzana Gelnarová (2013). *Obchodujeme německy. (Geschäftsverhandlungen auf Deutsch)* Praha: Ekopress.

Imider, Martina (2010). *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*, Dissertation, Masaryk-Universität, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik, Nordistik und Bohemistik, Brno.

Juhász, János (1970). *Probleme der Interferenz*, Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kleppin, Karin (2007). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.

Lawric, Eva (1994). Was ist und wozu betreibt man fachsprachliche Fehlerlinguistik. In: Pöhl, Bernhard (Hg.). *Fachsprache kontrastiv*. Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst, 65- 118.

Nickel, Gerhard (1972). *Grundsätzliches zur Fehleranalyse*. In: Freudenstein, Reinhold / Gutschow, Harald (Hg.). *Fremdsprachen lehren und erlernen*. München: Piper, 315.

Nickel, Gerhard (1973). Kontrastive Linguistik. In: Henne, Hans-Peter/ Wiegand, Helmut / Ernst, Herbert (Hg.). *Lexikon der Germanistischen Linguistik*: Tübingen: Niemeyer, 1980, 462 – 469.

Podhájská, Eva (2003). *K výzkumu vlivu interference na osvojování německého jazyka českými mluvčími (Untersuchung des Einflusses der Interferenz auf die Aneignung des Deutschen durch tschechische Muttersprachler)* Dissertation Prag, Karlsuniverzita, Pädagogische Fakultät.

Rinas, Karsten (2001). *Interferenzfehler deutschsprechender Tschechen*. Sammelband der Arbeiten der Brünnner Universität. Masaryk-Universität in Brünn, S. 39 – 92.

Siebenschein, Hugo et al. (2006). *Velký německo – český a Česko – německý slovník (Großes deutsch-tschechisches und Tschechisch-deutsches Wörterbuch)*, Praha: Leda.

Veselý, Josef (1983). *Obtížné jevy cizojazyčného lexika (Schwierige Erscheinungen der fremdsprachlichen Lexik)*. Einführung in die kontrastive Linguistik, von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Reinhard Sternemann. Leipzig: VEB Enzyklopedie.

Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken

Petra Besedová

Annotation

Eine Einführung in die Didaktik nicht-linguistischer Disziplinen im DaF-Unterricht lässt es notwendig erscheinen, sich zunächst der Frage nach der Legitimation und dem Stellenwert von Landeskunde, Literatur, Musik und Kunst im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen zuzuwenden. Der Einsatz von Musik ist nichts Neues im DaF-Unterricht, denn schon immer wurden und werden Lieder beim Erlernen fremder Sprachen eingesetzt. Trotzdem steht gerade die Musik an der Peripherie der Fremdsprachendidaktik, obwohl es sehr wichtig scheint, die Musik im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Der Beitrag widmet sich dem Thema Musik im DaF-Unterricht, und anhand der Ergebnisse einer im Jahre 2016 durchgeführten Fallstudie wird die Realität in der Unterrichtspraxis an den tschechischen Schulen dargestellt, d. h. wie die Lehrer mit Musik im Fremdsprachenunterricht (künftig: FSU) umgehen.

Schlüsselwörter

Musik, DaF-Unterricht, Fremdsprachenunterricht, Didaktik nicht-linguistischer Disziplinen

*„Wer Musik nicht liebt, verdient nicht, ein Mensch genannt zu werden;
wer sie nur liebt, ist erst ein halber Mensch;
wer sie aber treibt, ist ein ganzer Mensch.“*
Johann Wolfgang von Goethe

Einleitung

Musik und Sprache gehören zu den umfassenden Kommunikationsmitteln, mit deren Hilfe Informationen ausgetauscht und festgehalten werden. Die Sprache dient der Kommunikation und dem Austausch von Informationen mit anderen Menschen. (Jentschke / Koelsch, 2010, S. 37) Sie nimmt im täglichen Leben besonders viel Raum ein, und ihre Bedeutung für die Wissensvermittlung ist unbestritten. Die Musik stellt daneben auch eine Form der „Sprache“ dar, und zwar

können wir hierbei von einer internationalen Sprache, die auch ohne Worte verstanden werden kann, sprechen. Menschen werden durch Klänge in eine besondere Stimmung versetzt oder zu Bewegungsformen angeregt. Das Hören und Machen von Musik erfüllt evolutionär wichtige Funktionen wie Kommunikation, Koordination von Gruppen, das Schaffen von Gruppenzusammenhalt, und außerdem spielen musikalische Fertigkeiten eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Sprachkompetenz. (Jetschke / Koelsch, 2010, S. 37) Der rote Faden dieses Beitrages ist durch folgende Fragen definiert:

1. Hat Musik einen Einfluss auf den Erwerb einer Fremdsprache?
2. Wie wird mit der Musik im Fremdsprachenunterricht gearbeitet, und wie wird sie ausgenutzt?

Diesem roten Faden folgend stößt man auf interessante Ergebnisse von Studien, aber auch auf viele offene Fragen. Die erste Frage könnte lauten: „Warum steht im Zentrum des heutigen Fremdsprachenunterrichts immer noch nur die Grammatik?“ Oder man könnte auch eine andere Frage stellen: „Warum stehen die nicht-linguistischen Disziplinen an der Peripherie der Fremdsprachendidaktik?“ Auf diese beiden Fragen finden sich die Antworten sehr langsam, und aufgrund von Studien wird gezeigt, dass gerade Musik vor allem einen Erholungszweck im FSU erfüllt. Die Verbindung zwischen diesen beiden Fertigkeiten, Musik und Fremdsprache, ist sehr eng, allerdings sind die Beziehungen meist kompliziert und manchmal subtil. Ohne die Inhalte dieses Artikels vorwegzunehmen, kann festgestellt werden, dass immer mehr Querverbindungen zwischen verschiedenen Aspekten der Musik und dem Erwerb einer Fremdsprache aufgedeckt werden.

1. Verbindung von Sprache und Musik

Die Sprache und die Musik sind stark strukturierte Systeme, mit denen man jeden Tag in Kontakt kommt. Beide sind wesentlich im Gehirn verankert, und zwischen beiden zentralen Hemisphären im Gehirn gibt es wichtige Verbindungen. Sprache wird als ein Mittel der Kommunikation verstanden, und sie dient dem Austausch von Informationen zwischen Menschen. Darüber hinaus sind weite Teile unseres Wissens und unserer Erinnerungen in sprachlicher Form gespeichert. Musik erfüllt auch wichtige Funktionen, unter anderem dient sie auch der Kommunikation, weiter aber auch der Koordination sowie der Konzentration, und sie besitzt auch eine emotionale Funktion. Jetschke und Koelsch (2010, S. 37) stellen im Hinblick auf die Sprach- und Musikverarbeitung im Gehirn bei Kindern Sprache und Musik als „kulturübergreifende und kulturgeschichtlich alte menschliche Fertigkeiten“ dar. Daneben spricht Jäncke (2012, S. 357) von „sozialen Fertigkeiten“, bei denen er Musik und Sprache als allumfassende Kommunikationsmittel versteht.

Es gibt zahlreiche Diskussionen und Forschungen über die gemeinsamen Wurzeln von Musik und Sprache. Die vermeintliche Sonderstellung vor allem der Sprache

wird durch einflussreiche wissenschaftliche Erkenntnisse in der Vergangenheit gestärkt. Es handelt sich dabei vor allem um die Entdeckungen von Paul Broca (1824 – 1880),¹ der sich mit Störungen der Sprachproduktion auseinandergesetzt hat, und weiter sind die wissenschaftlichen Beiträge von Carl Wernicke (1848 – 1905) zu nennen,² nach dem die Hirnregion für das Sprachverstehen als das sogenannte Wernicke-Areal benannt worden ist. Bis heute wird die linke Hemisphäre im Gehirn als die sprachdominante bezeichnet. Dagegen sind das Wahrnehmen und Produzieren von Musik in der rechten Gehirnhemisphäre verankert. Jäncke (2012, S. 358) erwähnt hier eine Dichotomie, die bis heute Bestand hat und nahelegt, dass „sprachliche Funktionen in der linken Hirnhälfte und musikalische in der rechten angeordnet sind“.

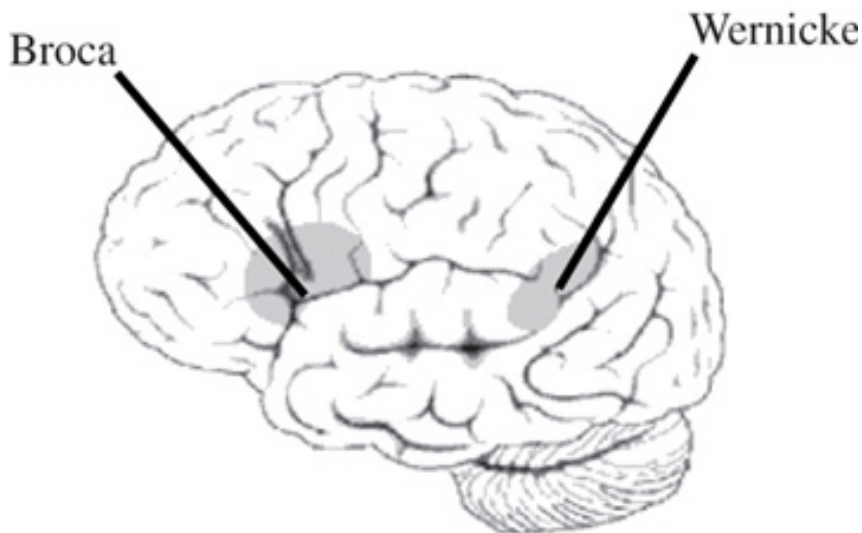


Abb. 1. Lokalisation von Broca- und Wernicke-Areal.
(<http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/367/1585/144>)

Entgegen der Annahme des erwähnten einfachen dichotomen Modells sind offenbar beide Gehirnhemisphären an der Musik- und Sprachverarbeitung und -produktion beteiligt. Jäncke (2012, S. 359) geht der Idee nach, dass es eigentlich

1 Pierre Paul Broca war ein französischer Arzt und Anthropologe. Er beschrieb im Jahre 1878 erstmals den großen limbischen Lappen, der heute als limbisches System bezeichnet wird. Daneben zählt zu Brocas Entdeckungen, dass bestimmte Gebiete in der linken Hirnhälfte für die Sprachproduktion von wesentlicher Bedeutung sind, was eine der wichtigsten Erkenntnisse der Neuropsychologie darstellt.

2 Carl Wernicke war der Breslauer Neurologe, der im Jahre 1874 das sensorische Sprachzentrum im Gehirn entdeckt hat. In der Geschichte der Medizin stellte diese Entdeckung eines der großen Ereignisse dar.

keine Hirngebiete gibt, welche ausschließlich für die Verarbeitung entweder nur von Sprache oder nur von Musik verantwortlich sind. Im Gegensatz dazu sprechen Jentschke und Koelsch (2010, S. 38) von Sprache und Musik als von „stark strukturierten Systeme(n), die aus Einzelementen bestehen, welche zu immer komplexeren hierarchisch strukturierten Sequenzen zusammengesetzt werden“.

Es gibt schon zahlreiche Studien darüber, dass an der Wahrnehmung von Musik und Sprache ähnliche Prozesse und Mechanismen beteiligt sind. Basis dafür ist Browns Idee, dass „sich Sprache und Musik aus einem gemeinsamen kommunikativen Vorgänger entwickelt haben“. (vgl. Brown, 2000, S. 275) Die Musik vermittelt die emotive Bedeutung, während die Sprache die referentiell-inhaltliche Bedeutung einer Information betont. Man muss Sprache und Musik, wie schon erwähnt, als strukturierte Systeme betrachten – beide sind aus Einzelementen aufgebaut (Sprache – Phoneme, Musik – Töne), die zu immer komplexeren Abläufen zusammengesetzt werden. Die Sprache stellt sich als ein komplexes Regelsystem (Syntax) dar, das die einzelnen Elemente gruppiert und den einzelnen Elementen ihre Funktion zuweist. Jentschke und Koelsch (2010, S. 38) fügen hinzu, dass das „Gehirn die mit diesen Regeln verbundene Struktur erkennt und internalisiert und das so gewonnene implizite Wissen die Wahrnehmung und das Ableiten weiterer, komplexerer Regularitäten beeinflusst“. Daneben stellt die Musik für das Gehirn andere komplexe Aufgaben dar, an denen eine Vielzahl kognitiver Prozesse beteiligt ist. Zum Wahrnehmen und Ausüben äußern sich Jentschke und Koelsch (2010, S. 39) folgendermaßen: Sie geben an, dass „Musik zur vermehrten Verarbeitung auditorischer, motorischer und somatosensorischer Informationen, der Integration dieser Informationen sowie der Kontrolle und Korrektur der eigenen Ausführung führt“. Wir gehen davon aus, dass beide Hemisphären ihren speziellen Beitrag zu den jeweiligen Wahrnehmungsprozessen leisten und viele Hirngebiete für die Analyse von Sprache und Musik gleichermaßen eingesetzt werden. Ein Beispiel dafür ist laut Jäncke (2012, S. 361) die Verarbeitung von Klangfarben. „Die gleichen Areale im rechten Hörkortex verarbeiten Klangfarben sowohl von Musikinstrumenten als auch von menschlichen Stimmen.“ Wir sind also der Meinung, dass für die Musik- und Sprachwahrnehmung ähnliche Funktionsmodule notwendig sind. Diese Idee bestätigen auch Jentschke und Koelsch (2010, S. 45), indem sie sagen, dass „suprasegmentale Merkmale der Sprache d. h. ihre Prosodie so etwas wie die Musik der Sprache darstellen und wie die Musik eher rechtshemisphärisch verarbeitet werden“.

Das Lernen einer Fremdsprache ist mit vielen Herausforderungen verbunden. Jede Sprache hat ihre eigenen Zeichenfolgen und Zeichenkombinationen, und die Hauptunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache bestehen häufig insbesondere in der Aussprache und im Klangmuster. Blell und Kupetz (2010, S. 9) äußern sich im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht zum Musikhören als zur Aktivierung solcher Strukturen des Gehirns, in denen eine hohe emotionale und gedächtnismäßige Verarbeitung stattfindet. Jäncke (2012, S. 366) fügt dem hin-

zu, dass „das akustische Verständnis von Fremdsprachen offenbar auch davon abhängt, wie gut das Gehör durch musikalische Vorbildung trainiert wurde“. Daraus ergibt sich, dass keine andere Variable die Aussprachefähigkeit der Lerner einer konkreten Fremdsprache mehr beeinflusst als die musikalische Fertigkeit. Wenn man also bessere Leistungen bei Ton, Klang, Rhythmus oder Melodie aufweist, dann versteht man auch die Fremdsprache besser, vor allem was die Phonologie und Phonetik betrifft. Die Leistungsfähigkeit des Hörsystems ist von der Fähigkeit abhängig, musik- und sprachrelevante Informationen zu verarbeiten und zu unterscheiden.

2. Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht

Sprache und Musik stehen einander sehr nah; beide sind nach einem Regelsystem konstruiert, das auch die Beziehungen einzelner Teile zum Ganzen oder bestimmte Abhängigkeiten innerhalb der musikalischen und sprachlichen Elemente bestimmt. Der Mensch erlernt diese Regelsysteme, wobei ein großer Teil des erworbenen Wissens darüber durch unbewusste Lernprozesse seinen Weg ins Gedächtnis findet.

Der Mensch ist schon sehr früh, nämlich schon im Mutterleib, in der Lage, Töne, Melodien und Rhythmen wahrzunehmen und zu erkennen. Amrhein (1995, S. 383) sieht in der Anwendung von Musik bei Kindern auch einen hohen Wert. Er erklärt, dass „Kinder zu Musik und musikalischer Tätigkeit eine hohe Affinität haben, sie sind für den Umgang mit Musik in hohem Maße motiviert oder nicht schwer zu motivieren“. In diesem Sinne ist es sehr wichtig, schon bei kleinen Kindern Musik in der Früherziehung einzusetzen.

Der Prozess des Spracherwerbs ist ein aktiver Prozess, und er ist eng mit der Wahrnehmung verbunden, weshalb auch beim Erlernen einer Fremdsprache möglichst alle Sinne angesprochen werden sollten. Gleichzeitig ist es wichtig, dass auch alle unterschiedlichen Lerntypen angesprochen werden, denn manche Kinder lernen besser durch das Sehen, andere durch das Hören und wieder andere durch das Sprechen. Durch das Lernen mit allen Sinnen werden die Kinder motiviert, und später ist dann auch der Schulunterricht intensiv und kindgerecht. Geisler (2009, S. 137) kommt zu dem Ergebnis, dass „musikalische Formen gut geeignet sind, Fremdsprache von Anfang an in Sinneinheiten erfahrbar zu machen“. Die Hörwahrnehmung stellt einen wichtigen Faktor im FSU dar, durch aufmerksames Hören werden die Laute der fremden Sprache richtig aufgenommen, verarbeitet und produziert.

Die Wichtigkeit des Einsatzes von Musik im DaF-Unterricht ist unbestritten. Badstübner-Kizik (2010b, S. 15) betont die konkreten Nutzungspräferenzen der Musik im DaF-Unterricht, und in der folgenden Abbildung wird gezeigt, dass der Bereich der Reproduktion für die Musik allerdings ein stärkeres Gewicht hat.

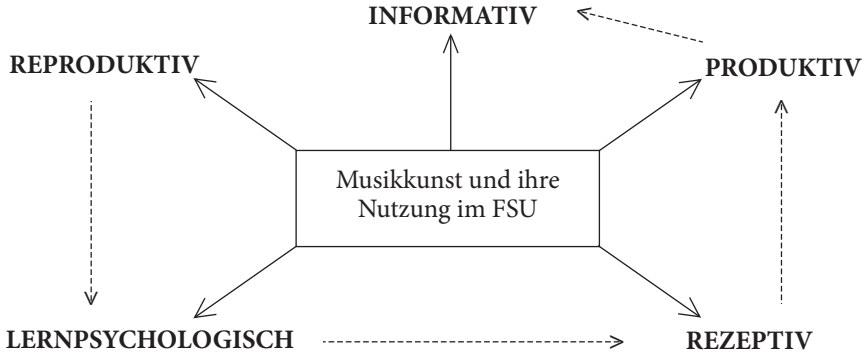


Abb. 2. Kunst der Musik und ihre Nutzung im FSU (Badstübner-Kizik, 15)

Die informative Nutzung von Musik im DaF-Unterricht spielt eine „landeskundliche“ Rolle; in diesem Sinne vermittelt die Musik explizite Informationen (über Komponisten, Musikstücke, verschiedene Ereignisse usw.) Daneben präsentiert sich die reproduktive Nutzung von Musik im DaF-Unterricht als Zusammenhang von musikalischen und sprachlichen Strukturen. Im Unterricht tritt dies oft als Mitsingen, Nachsingen oder rhythmisches Begleiten auf. Von großer Wichtigkeit ist hierbei die phonologische, grammatische oder lexikalische Struktur des vertonten Textes bzw. der Rhythmus der Musik. Mit der produktiven Nutzung von Musik ist das rhythmische und musikalische Improvisieren zu fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten, Wendungen oder längeren Texten gemeint. Badstübner-Kizik (2010b, S. 17) gibt an, dass es in erster Linie der Entwicklung „subjektiver Kreativität dient und darüber hinaus eine eingehende Beschäftigung und starke Identifikation mit dem sprachlichen Lerngegenstand zur Folge haben kann“. Dieser Aspekt von Musik im DaF-Unterricht wird nur sporadisch genutzt. Die lernpsychologische Nutzung von Musik wird in diesem Sinne als affektive Wirkung von Musik dargestellt, d. h. die Wahl der Musik wird vor allem von ihren formalen Eigenschaften (Tempo, Lautstärke, Dynamik, Klangfarbe,...) bzw. außermusikalischen Assoziationswirkungen bestimmt. Zuletzt stehen bei der rezeptiven Nutzung von Musik der eigene Wahrnehmungsprozess, Emotionen, Assoziationen oder begleitende Präferenzen im Mittelpunkt.

Der Fremdsprachenunterricht weist neben sprachlichen auch kognitive, handlungsorientierte oder affektive Ziele auf. Die Beschäftigung mit Musik im DaF-Unterricht trägt oft einen innovativen und spielerischen Charakter. Daneben beinhaltet Musik ein starkes Identifikations- und Emotionspotenzial. Kurz gesagt ist Musik bekanntlich sehr stark an Emotionen gekoppelt, und diese können dann Bestandteil der Abrufstruktur für ganz bestimmte Informationen sein.

3. Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht – Realität bei den tschechischen Lehrern

Die Wahrnehmung von Musik ist grundsätzlich subjektiv und kulturell geprägt. Dadurch wird deutlich, dass es für die Musik im FSU bzw. DaF-Unterricht kein offensichtliches Konzept gibt. Wie dies in der Praxis aussieht, zeigt uns eine im Jahre 2016 mit Lehrern an Grund- und Mittelschulen in der ganzen Tschechischen Republik durchgeführte Studie, von der bisher allerdings nur partielle Ergebnisse vorliegen. In dieser Studie wurden die Lehrer dazu befragt, wie sie in ihren fremdsprachlichen Unterrichtsstunden tatsächlich mit Musik arbeiten. Die Struktur der Probanden sieht wie folgt aus: Insgesamt gibt es 81 Befragte, davon sind 62 Frauen und 19 Männer. Die meisten befragten Probanden unterrichten an einem Gymnasium und an der Grundschule, und zwar vor allem Englisch, gefolgt von Deutsch, Russisch und Französisch. Die Berufspraxis der Probanden beträgt meistens zwischen 10 und 20 Jahren.

Den Probanden wurden die folgenden fünf Fragen, die sich mit der Nutzung von Musik im FSU beschäftigen, gestellt:

- 1) Meinen Sie, dass Musik in den Lehrbüchern der Fremdsprache ausreichend vertreten ist?
- 2) Gehört der Gesang zu den aktiven Komponenten Ihres Unterrichts?
- 3) Welche Rückmeldungen haben die Schüler auf den Einsatz von Musik im Unterricht gegeben / gezeigt?
- 4) Welche musikalischen Gattungen benutzen Sie in Ihrem Unterricht?
- 5) Welche Aspekte spielen eine wichtige Rolle beim Einsatz von Musik im FSU?

Ein Lehrwerk ist die offizielle, präsenze und konsultierbare Quelle des FSU, und es gibt in erster Linie vor, welche Inhalte und auf welche Weise sie den Schülern vermittelt werden. Bis jetzt wurde die nicht-verschriftlichte bzw. die nonverbale Dimension von Lehrwerken kaum untersucht. Entsprechend ihren potenziellen Funktionen ist Musik in Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht in unterschiedlichen Konstellationen und Zusammenhängen zu erwarten. Die Abbildung (Abb. 3) zeigt die Antworten auf die erste Frage des Fragebogens, und zwar ob die Lehrer mit der Präsenz der Musik in den von ihnen genutzten Fremdsprachenlehrwerken zufrieden sind oder nicht.

IST MUSIK IN DEN LEHRBÜCHERN FÜR DIE FREMDSPRACHE AUSREICHEND VERTRETEN?

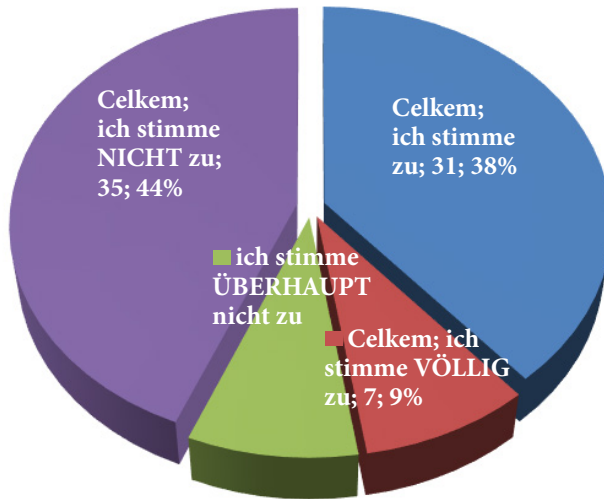


Abb. 3. Fallstudie 2016

In der Wahrnehmung und Produktion von Sprache und Musik finden sich Parallelen, denn beide werden über das Hören aufgenommen, „Sprache und Musik liegt also die gleiche Art des Wahrnehmens und Unterscheidens auf der Basis des Hörens zu Grunde.“ (vgl. Geisler, 2009, S. 12) Es wird auch deutlich, dass für Musik im FSU kein Konzept zur Verfügung steht, das sprachübergreifend gültig und von kultureller Relevanz ist. Die Wahrnehmung von Musik ist kulturell und subjektiv geprägt. Die Subjektivität des Lehrers stellt im Unterrichtsprozess einen der wichtigsten Aspekte dar. Die nächsten Abbildungen (Abb. 4, 5) zeigen eine Disproportion zwischen den Lehrern und den Schülern. Abb. 4 spiegelt den Einsatz von Musik im FSU der befragten Lehrer wider, d. h. wie oft oder besser wie selten sie Musik in ihrem Unterricht nutzen. Demgegenüber steht Abb. 5, in der man sehen kann, dass die Schüler eigentlich sehr begeistert sind, wenn Musik im FSU Eingang findet.

WIE OFT NUTZEN SIE MUSIK IM FSU?

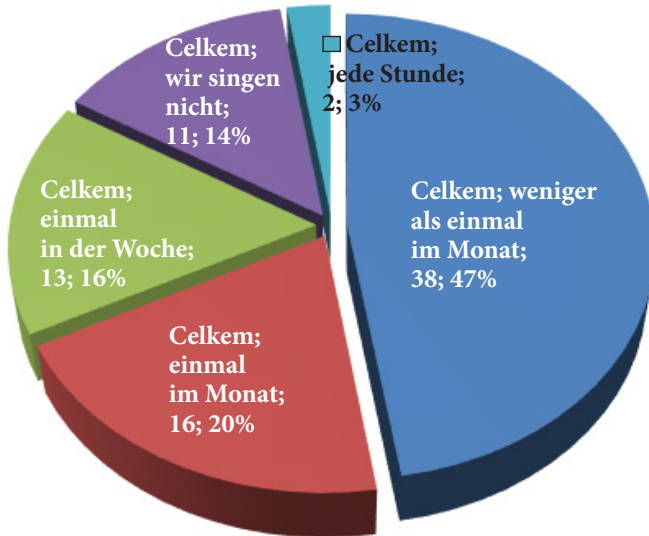


Abb. 4. Fallstudie 2016

WIE REAGIEREN IHRE SCHÜLER AUF DEN EINSATZ VON MUSIK IM FSU?

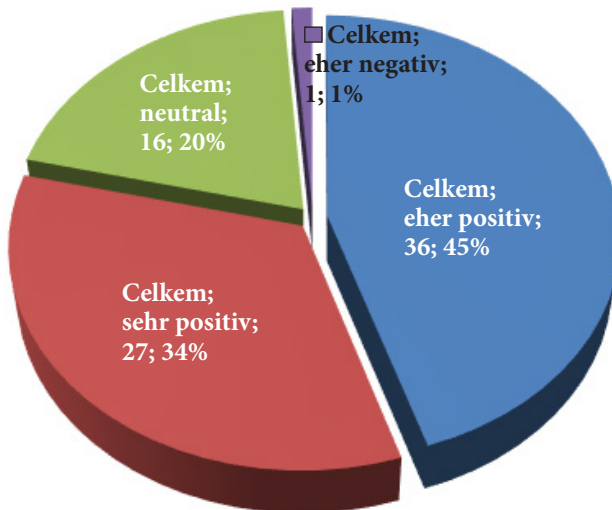


Abb. 5. Fallstudie 2016

Über die Verbindung von Musik und Sprache wurde in diesem Artikel bereits Einiges gesagt. Sie wird durch die Schlüsselbegriffe Sprachmelodie und Sprechrhythmus deutlich. Perner (2014, S. 313) äußert sich zu den beiden Begriffen wie folgt: „Der Begriff Melodie bezieht sich häufig auf die Intonation einer Äußerung, Rhythmus aber auf das individuelle Sprechen mit Bezug auf Segmentierung, Tempo und Pausen.“ Kienzler und Kumpf (2004, S. 28) gehen noch weiter und sagen, dass „ein differenziertes, gründliches Hören von Melodie und Text Voraussetzung für die richtige Formung unbekannter Phoneme ist.“ Musik in Form von Liedern, Reimen, Musicals, Klassik, verschiedenen Songs usw. kann in vielfacher Weise in den FSU integriert werden. Kinderlieder sind besonders für den FSU in der Grundschule geeignet, denn man geht davon aus, dass gerade Kinder noch gerne singen. Dagegen mögen ältere Kinder andere Musikarten wie z. B. Rock, Pop, Musicals usw., die auch hervorragend im FSU eingesetzt werden können. Wie sieht aber die Realität in den tschechischen Schulen aus? Welche Musikarten die Lehrer hauptsächlich zur Hand nehmen, wenn sie Musik im Unterricht einsetzen, zeigt Abbildung 6.

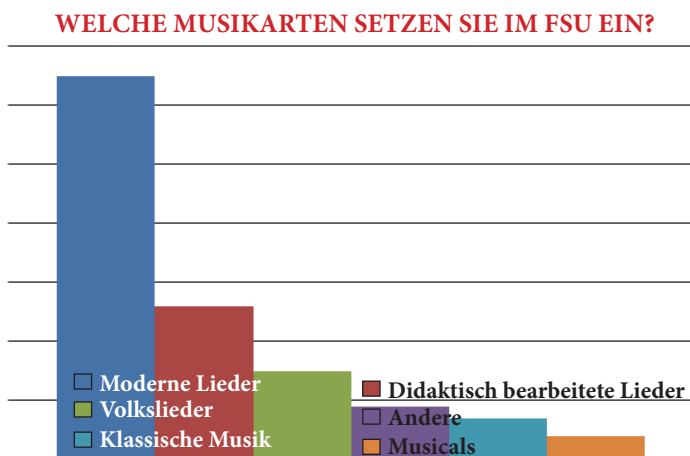


Abb. 6. Fallstudie 2016

Welche Aspekte des Einsatzes von Musik im FSU für die Lehrer eine große Rolle spielen, das ist die nächste Frage der Fallstudie. Die Arbeitsmethoden mit Musik im FSU können in drei Gruppen unterteilt werden:

- 1) *Aspekt der Rezeption und Produktion der Fremdsprache*, hier geht es vor allem um die Aussprache, den Wortschatz, grammatische Strukturen, Hörverstehen, Leseverstehen, aber auch um mündlichen und schriftlichen Ausdruck.
- 2) *Aspekt der intensiven Wahrnehmung*, darunter werden Merkmale wie Moti-

vation, Geduld, Fantasie, Kreativität, Gedächtnis, Konzentration, Entspannung, Empathie u. a. verstanden.

3) *Aspekt des interkulturellen Lernens*, hier werden vor allem verwandte Fächer (Literatur, Kunst, Film, Geografie usw.) genutzt, sowie die Aktivierung von Analogien, Analysen, Kommunikation, spontane Gespräche usw.

Die letzte Abbildung (7.) zeigt, welcher Aspekt beim Einsatz von Musik im FSU für die tschechischen Lehrer eine große Rolle spielt. Man sieht, dass es sich dabei vor allem um den Motivationsaspekt und den sprachlichen Aspekt handelt, gefolgt vom Aspekt der Aussprache und der Intonation. Es stellt sich die Frage, warum gerade der sprachliche Aspekt von den Lehrern deutlich bevorzugt wird, wenn die Musik doch andere, wichtigere Aspekte bietet.

WELCHER ASPEKT BEIM EINSATZ VON MUSIK IM FSU SPIELT FÜR SIE DIE WICHTIGSTE ROLLE?

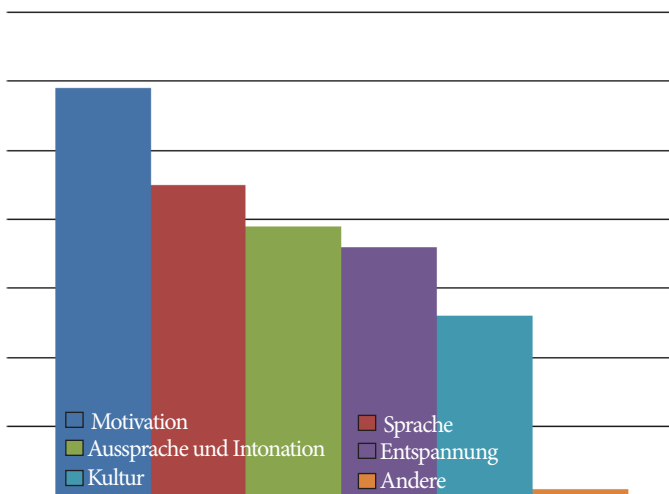


Abb. 7. Fallstudie 2016

4. Fazit

Musik und Sprache bzw. Fremdsprache haben vieles gemeinsam, beide sind im Sinne von Text und Musik zu verstehen. Nach Schmitz (2012, S. 22) handelt es sich um die „musikalische Textbetrachtung, also Vertonung von Musik durch Text, und die zweite Betrachtungsweise bezieht sich auf Sprache als Musik, hier geht es

nämlich um die Untersuchung der musikalischen Qualitäten von Sprache“. Man kann auch sagen, dass die Gehörbildung einen Einfluss auf die Sprachwahrnehmung und auf das Erkennen prosodischer Merkmale hat. Musik wird oft als uraltes Kommunikationsmittel, das alle Menschen verstehen können, angesehen. Darüber hinaus ist Musik sehr stark mit Emotionen und Stimmungen verbunden, die dann Bestandteil der Abrufstruktur für ganz bestimmte Informationen sein können. Die Ergebnisse zahlreicher Studien stützen die Annahme, dass die sprachliche und musikalische Strukturverarbeitung eng miteinander verknüpft sind und dass ihnen ähnliche neuronale Prozesse zu Grunde liegen. Beim Spracherwerb ist nicht nur das Lernen der richtigen grammatischen Strukturen und Vokabeln wichtig, sondern auch die Aussprache, Betonung, Intonation und Stimmführung sind von großer Bedeutung. Diese prosodischen Merkmale einer Fremdsprache können im FSU besonders durch den Einsatz von Musik deutlich gemacht und vermittelt werden. Und auch die im Jahre 2016 durchgeführte Studie zeigt, dass die Schüler sehr begeistert vom Einsatz von Musik im FSU sind. Konträr dazu steht die Tatsache, dass Musik von den Lehrern im Unterricht hingegen kaum eingesetzt wird.

Das Potenzial der Nutzung von Musik im FSU ist sehr breit, insbesondere das phonologische Bewusstsein ist mit den musikalischen Fertigkeiten eng verknüpft. Schließlich bleibt anzumerken, dass neuerdings die Zusammenhänge zwischen Musik und Fremdsprachen vermehrt thematisiert werden, es bleiben jedoch viele Bereiche, in denen zu diesem Zusammenhang noch weitere Untersuchungen nötig sind.

Abstract

The Didactics of non-linguistic disciplines are a discipline dealing with regional studies, literature, music and art in foreign language teaching. Using music in teaching foreign languages is not a new approach; songs have always been used as a motivator for learning foreign languages. This article tries to present the different possibilities of working with music in German lessons. The article is devoted to the subject of music in foreign language teaching and, based on the results of a case study carried out in 2016, outlines the current situation.

Keywords

Music, foreign language teaching, German lesson, didactics of non-linguistic disciplines

Literaturverzeichnis

- Amrhein, Franz (1995). Sprachförderung durch Musik mit der Stimme. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46, S. 378-383.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014). Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils / Lercher, Charlotte (Hg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 297-312.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010a). Kunst und Musik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen, et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1596-1601.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010b). Musik in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht – was will und was kann sie (nicht)? In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von „audio literacy“ im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 109-120.
- Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (2010). In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von „audio literacy“ im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 9-17.
- Brown, Steven (2000). The „Musilanguage“ Model of Music Evolution. In: Wallin, Nils, L. / Merker, Björn und Steven Brown (Hg.). *The Origins of Music*. Cambridge: MIT Press. S. 271-300.
- Geisler, Peter (2009). *Musikorientiertes Lernen im Englisch-Unterricht der Grundschule. Grundlage für einen methodischen Zugang und Ergebnisse aus einer schulpraktischen Fallstudie*. Online verfügbar unter http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2008/106/pdf/Geisler_thesis.pdf, [01.04.2016].
- Jäncke, Lutz (2012). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber.
- Jentschke, Sebastian / Koelsch, Stefan (2010). Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von „audio literacy“ im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 37-56.
- Kienzler, Jürgen / Kumpf, Gottfried (2004). John Brown´s friends. Die Zahlen von eins bis zehn im 1. Schuljahr. In: *Grundschulmagazin Englisch* (2), H. 4, S. 27-29.

Perner, Mathias (2014). Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück. In: Bernstein, Nils / Lercher, Charlotte (Hg.). *Ästhetisches Lernen im DaF- / DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 313-334.

Pleiß, Ulrike (2014). Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht. In: Bernstein, Nils / Lercher, Charlotte (Hg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 151-166.

Schmitz, Stefanie (2012). *Singen statt Vokabeln pauken. Fremdsprachenlernen mit musikalischer Unterstützung*. Hamburg: Diplomica.

Spitzer, Manfred (2014). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.

Wicke, Rainer-Ernst (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium.

Wild, Kathrin (2014). Neue Töne im Ausspracheunterricht. In: Bernstein, Nils / Lercher, Charlotte (Hg.). *Ästhetisches Lernen im DaF- / DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 335-352.

Witze im Zentrum oder an der Peripherie des DaF-Unterrichts? Der Witz im Spracherwerbsprozess aus der pragmalinguistischen Perspektive

Michaela Voltrová

Annotation

Wenn man etwas lernt oder lernen will, geht es immer besser, wenn es Spaß macht. Dieser Beitrag möchte zeigen, dass eine witzige Situation oder Witze als Textsorte nicht nur als Motivation zum Lernen, sondern auch als ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts dienen können. Als ein Argument, das sich wie ein roter Faden durch diesen Text zieht und das diese Behauptung unterstützt, bietet sich die pragmatisch verankerte Perspektive an. Der Beitrag stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob die Witze beim Vermitteln der pragmatischen Kompetenz im Rahmen des DaF-Unterrichts behilflich sein können und ob diese daher von der Peripherie näher ins Zentrum des DaF-Unterrichts geraten sollten. Auch wenn die Argumentationslinie dieses Beitrags die Rolle der Witze im Unterricht unterstützen will, wird hier diese Richtung keinesfalls überschätzt. So wie die pragmatische Kompetenz sollte auch der Witz ein Teilchen des sprachdidaktischen Mosaiks darstellen, das nicht unbedingt in dessen Zentrum liegen muss.

Schlüsselwörter

Witz, Pragmatik, Pragmalinguistik, Fremdspracherwerb, Deutschunterricht

Wenn man etwas lernt oder lernen will, geht es immer besser, wenn es Spaß macht. Dieser Beitrag möchte zeigen, dass eine witzige Situation oder Witze als Textsorte nicht nur als Motivation zum Lernen, sondern auch als ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts dienen können. Als eine These, die sich wie ein roter Faden durch diesen Text zieht und die diese Behauptung unterstützt, bietet sich die pragmatisch verankerte Argumentation an. Die Autorin stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob Witze beim Vermitteln der pragmatischen Kompetenz im Rahmen des DaF-Unterrichts behilflich sein können und ob diese daher von der Peripherie näher ins Zentrum des DaF-Unterrichts gelangen sollten. Auch wenn die Argumentationslinie dieses Beitrags die Rolle der Witze im Unterricht unterstützen will, wird hier diese Position keinesfalls überschätzt. So wie die pragmatische Kompe-

tenz sollte auch der Witz ein Teilchen des linguodidaktischen Mosaiks darstellen, das nicht unbedingt in dessen Zentrum liegen muss.

1. Pragmatische Kompetenz(en)

Die pragmatische Kompetenz gehört laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zusammen mit den linguistischen und soziolinguistischen Kompetenzen zu den kommunikativen Sprachkompetenzen. Wie aber aus diesem Dokument (s. URL 1) folgt, sollten wir eher über *pragmatische Kompetenzen* sprechen, weil es sich um einen Oberbegriff für mehrere Kompetenzen (Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz) handelt. Der sprachwissenschaftliche Diskurs bietet aber eine andere Perspektive, die auch über eine andere Spezifizierung dieser Kompetenz (s. unten) verfügt und bei der üblichen Singularform bleibt. Auch wenn die mehr sprachwissenschaftlich basierten Auffassungen auf den ersten Blick allgemeinere Definitionen anbieten, handelt es sich bei der pragmatischen Kompetenz ohne Frage um einen grundlegenden Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit, ohne den eine erfolgreiche Kommunikation nicht stattfinden kann:

„[Die pragmatische Kompetenz] zeigt sich zum Beispiel darin, daß wir in der Lage sind, Äußerungen zu bestimmten Situationen passend zu gestalten, daß wir pragmatische Schlüsse ziehen können und daß wir mißglückte Äußerungen erkennen und beurteilen können. Man kann die Pragmatik also als eine Theorie der pragmatischen Kompetenz auffassen; die pragmatische Kompetenz sagt uns, wie wir eine Grammatik in der Kommunikation zur Anwendung bringen, sei es in der Produktion oder der Interpretation von Äußerungen.“ (Meibauer, 2001, S. 8)

Ähnlich wird diese Kompetenz auch von anderen Autoren definiert, so z.B. Ueda in seiner Publikation, die mit dem Thema dieses Beitrags sehr eng und konkret zusammenhängt:

„Unter pragmatischer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, in einer Sprechsituation eine dieser Situation gemäße Äußerung zu machen oder eine Äußerung der Sprechsituation entsprechend zu verstehen.“ (Ueda, 2013, S. 23)

Auch wenn Meibauer (2001, S. 169) nur auf vier konkrete Elemente des Erwerbs ¹der pragmatischen Kompetenz detailliert eingeht (indirekte Sprechakte,

1 „Wir alle haben mal klein angefangen. Es gab eine Zeit, da wußten wir noch nicht, wie man ein Versprechen abgibt, wie man ironisch ist, was Höflichkeit bedeutet. Unsere pragmatische Kompetenz mußten wir uns erarbeiten, genauso wie wir auch das grammatische System unserer Sprache erwerben mußten.“ (Meibauer, 2001, S. 162)

Metaphern und Ironie, narrative Kompetenz, Weltwissen²), folgt es nicht nur aus dieser Quelle, dass diese Richtungen des Spracherwerbs auch andere pragmatische Ebenen umfassen – z.B. das angemessene Dekodieren der Implikaturen und der Präsuppositionen oder die Konversations- und Informationsstrukturen. Meines Erachtens ist es sehr fraglich, ob es aus der linguodidaktischen Perspektive sinnvoller wäre zu diskutieren, welche der Ebenen der pragmatischen Kompetenz im Zentrum und welche in der Peripherie des L1-Erwerbs oder des L2-Erwerbs liegen sollten. Der ganze Komplex ist ein natürlicher Bestandteil des Spracherwerbs und muss auf jeden Fall auch ein Bestandteil des L2-Erwerbs bzw. des DaF-Unterrichts sein, weil Kommunikation (auch in einer Fremdsprache) ohne eine angemessene Kodierung und Dekodierung dieser Inhalte nicht erfolgreich verlaufen kann.

Zu den oben genannten Aspekten der pragmatischen Kompetenz gehören aber auch die sich an der Grenze zu anderen Bereichen und Disziplinen befindenden Elemente – wie die soziolinguistisch zu beschreibenden Erscheinungen oder die besonders im Erwerb bedeutende interkulturelle Ebene. Was die erstgenannte Richtung angeht, sprechen manche Autoren sogar über die die beiden Richtungen verbindende Soziopragmatik (vgl. beispielsweise Ernst, 2002, S. 17). Eine enge Nachbarschaft zwischen diesen zwei sprachwissenschaftlichen Richtungen signalisiert auch das folgende Zitat aus der soziolinguistisch orientierten Publikation von Fasold:

„When people use language, they do more than just try to get another person to understand the speaker’s thoughts and feelings. At the same time, both people are using language in subtle ways to define their relationship to each other, to identify themselves as part of a social group, and to establish the kind of speech event they are in.“
(Fasold, 1993, S. 1)

Wie schon dargestellt wurde, ist die pragmatische Kompetenz einer der nie fehlenden Bestandteile der Kommunikation und daher auch des L1-Erwerbs, was auch als ein Argument für die alltägliche (natürlich auch indirekte) Präsenz dieser Thematik im Fremdsprachenunterricht gilt. Auf welche Weise das Erlernen dieser Kompetenz in den DaF-Unterricht eingearbeitet werden sollte, ist eine Frage, die unterschiedlich beantwortet werden kann. Eine der Möglichkeiten, die sich als effektiv erweisen, wird im Weiteren vorgeschlagen und erörtert.

2. Witze und ihre Pointe

Bevor man detailliert über die Pointen von Witzen nachdenkt, sollte der Begriff Witz klar definiert werden – bzw. sollte dargestellt werden, was in dieser

2 „So weiß man, daß die Kommunikation mit kleinen Kindern nicht nur wegen ihrer mangelnden Sprachbeherrschung manchmal nicht klappt, sondern weil ihr Wissen über die Situation und die Welt noch klein ist.“ (Meibauer, 2001, S. 162)

Hinsicht für den vorliegenden Text relevant ist. Als Witz werden nämlich üblicherweise sowohl Witze als Textsorte als auch die humorvollen authentischen Situationen bezeichnet, die spontan während einer Kommunikationssituation entstehen und deren Hintergrund man unterschiedlich erklären kann. So fasst Kotthoff (1996, S. 10-13) die wichtigsten Erklärungsmodelle des Komischen und Humoristischen in drei Klassen zusammen: Inkongruenz zwischen Konzept und realem Objekt, Degradation und Aggression (die unterschiedliche psychologische und soziale Motive hat) und Entspannung. Hier geht es, wie erwähnt, um nicht gestellte, authentisch entstandene humorvolle Situationen, die zum Forschungsobjekt der interaktionalen Soziolinguistik gehören. Das mit beiden Auffassungen von Witz untrennbar zusammenhängende Lachen wird hier nicht nur als „reflexhaftes Herausplatzen“, sondern auch als „Ressource zur Gestaltung von Interaktionen“ (Kotthoff, 1996, S. 7) wahrgenommen. Solche Situationen und die auf diese Weise entstehenden Interaktionen treten auch während einer Kommunikationssituation im Unterricht auf und sind wegen ihres natürlichen Charakters sehr wünschenswert. Weil man diese aber wegen der Authentizität für den Unterricht bzw. für das Erreichen eines Unterrichtszieles nur sehr schwierig vorher vorbereiten kann, sprengt diese Art die gesteckten Ziele dieses Beitrags (d. h. Vorschläge für das Erreichen konkreter Unterrichtsziele im Bereich der pragmatischen Kompetenz darzustellen).

Für uns ist daher die zuerst angedeutete Auffassung von Witz relevant. Auch wenn es sich hier um eine konkrete Textsorte von kleinem Umfang handelt, können solche Witze (auch) relativ spontan innerhalb einer Kommunikationssituation angewandt werden (z.B. mit der Absicht einer Entspannung); trotzdem stellen sie wegen ihrer nicht authentischen Pointierung und Abgeschlossenheit eine Textsortenklasse mit spezifischen Merkmalen dar:

„Der Witz ist eine kleine Geschichte mit einer Pointe. Damit ein Text als Witz verstanden werden kann, muss er eine Pointe enthalten. Die Entfaltungswiese eines Witztextes kann man sprachformal und sprachsystematisch betrachten. [...] Formal betrachtet besteht ein Witztext normalerweise aus drei Teilen, nämlich Einleitung, Entfaltung und der Pointe. [...]“ (Ueda, 2013, S. 33)

Eine spezifische Richtung der Witzforschung beschäftigt sich mit der Pointe und stellt sich konkrete Fragen, die den linguistischen Hintergrund des Humorvollen untersuchen. Es gibt einige Klassifikationen von Witzen, die sich an der Pointenart orientieren. Als Basis für die Klassifikation kann unter Anderem die Systematik der Konversationsmaximen von Grice angewandt werden. So zeigt Meibauer (2001, S. 28), dass z.B. Ironie als Verletzung der Qualitätsmaxime interpretiert werden kann. Für Raskin sind aber diese Kriterien ungenügend, weshalb er Extra-Maximen für Humor vorschlägt. Diese Überlegung wurde jedoch z.B. von Kotthoff abgelehnt (Kotthoff, 1996, S. 46), für welche die Gricesche Maximenskala auch für den Humor hinreichend ist. Dieser (nur kurz und partiell beschriebene) wissen-

schaftliche Diskurs auf diesem Gebiet zeigt, dass die Thematik der Witzpointe in der Linguistik auf keinen Fall außer Acht gelassen wurde (wird) und dass es keine einheitliche und ultimative Auffassung dazu gibt.

Aus der linguodidaktischen Perspektive scheint jedoch Uedas Klassifikation (Ueda, 2013, S. 38-42) der Witze nach Art der Pointe sehr angemessen zu sein:

„Einen Witztext hat man verstanden, wenn man die Pointe im Prozess der Rezeption des betreffenden Textes versteht. Je nach dem, auf welcher sprachlichen Ebene die Pointe festzustellen ist, kann man zumindest sechs Pointenarten bestimmen, indem man fünf sprachliche Ebenen und eine nicht-sprachliche Ebene berücksichtigt.“ (Ueda, 2013, S. 38)

Die sprachlichen Ebenen, auf denen die Pointe festgestellt werden kann, sind in seinen Augen die phonetische, morpho-phonetische, morpho-syntaktische, semantische und pragmatische Ebene. Diese Klassifizierung (einschließlich der Ebenen von Landeskunde und Sprachvarietäten, mit denen die oben zitierte Publikation zusätzlich arbeitet) ist im Unterricht sehr gut anwendbar. Sie spiegelt nämlich die auch aus den linguistischen Disziplinen hervorgehenden Ebenen des DaF-Unterrichts wider.

Die Rolle der Witze im Deutschunterricht ist daher nicht nur motivierend (s. oben), sondern auch Kenntnisse und Kompetenzen erweiternd und vertiefend. Die jeweilige sprachliche Erscheinung wird geübt und eine konkrete Kompetenz vertieft, wenn die Pointe auf einer konkreten Ebene dekodiert werden muss. In die oben vorgestellte Klassifikation werden die interkulturelle Kompetenz und die mit ihr zusammenhängenden Kenntnisse offensichtlich weniger als nötig einbezogen. Dass die interkulturelle Kompetenz als eine Fähigkeit, sich mit Menschen einer anderen Kultur und Ethnie zu verständigen, eine sehr wichtige Stelle in der heutigen globalisierten Welt einnimmt, muss nicht diskutiert werden. Deshalb bieten die im nächsten Teil aufgelisteten und interpretierten Witze eine Möglichkeit, den Unterricht gerade in diese Richtung zu orientieren.

3. Beispiele

In diesem Kapitel werden konkrete Beispiele der Verwendung von Witzen mit dem Ziel gezeigt, interkulturelle Kompetenz bzw. landeskundliche Informationen zu vermitteln. In diesem Zusammenhang werden auch Witze kurz analysiert, die Auto- und Heterostereotype beinhalten. Auch wenn sich die Autorin einer

schmalen und heiklen Grenze³ zwischen einem Stereotyp und einem Klischee und der potenziellen Gefährlichkeit bei der Verwendung negativer Stereotype bewusst ist, ist sie gleichzeitig davon überzeugt, dass diese Thematik im Unterricht offen besprochen werden sollte. Schon die Tatsache, dass die Stereotype nicht nur eine negative Rolle in unserem Leben (als eine mögliche Quelle konkreter Vorurteile) spielen, sondern auch positiv (während der Lernprozesse) wirken, ist ein Argument auch für die Arbeit mit diesen komplizierten Inhalten im Unterricht. Gerade solche Witze, die im Unterricht angemessen behandelt und interpretiert werden, vermitteln ganz natürlich die Kenntnisse dieser Inhalte. In einer Kommunikationssituation von Mitgliedern unterschiedlicher Ethnien spielt diese Ebene eine wichtige Rolle (z.B. im Bemühen um eine effektive, angenehme oder problemlose Kommunikation mit einem ausländischen Geschäftspartner). Die Informationen über die Existenz konkreter Stereotype ermöglichen dem Rezipienten eine angemessene Dekodierung mancher Nachrichten (ähnlich ist es auch in der Kodierung).

Als Beispiele (B1-B6) wurden aus den oben genannten Gründen solche Witze von deutschen und österreichischen Webseiten gewählt, bei denen die Kenntnis landeskundlicher Informationen oder konkreter Auto- und Heterostereotype über Deutschland, Österreich, Deutsche und Österreicher für die Dekodierung der Pointe wichtig ist. Wegen der fehlenden Grenzen in dem globalisierten virtuellen Internetmilieu ist es nicht möglich zu unterscheiden, ob es sich um ein Auto- oder Heterostereotyp handelt, diese Ebene wird also nicht beachtet.

Im Internet findet man viele Witze, die Stereotype über deutschsprachige Länder und deren Bewohner beinhalten. Es wurden drei Witze über Österreicher und drei Witze über Deutsche ausgewählt, die nicht vulgär sind und als im Unterricht anwendbares Material klassifiziert werden können, auch wenn sie meistens negative Stereotype beinhalten. Diese sollten daher im idealen Fall nicht nur als ein sprachliches Material, sondern auch als ein Mittel für die Vertiefung der pragmatischen Kompetenz und letztendlich auch in der Eröffnungsphase einer Diskussion über die stereotypenhafte Denkweise dienen.

B1 Ein Österreicher bei McDonald's: „I hätt gern a Hendl!“ Der Angestellte: „Äh, Sie meinen Chicken?“ Darauf der Österreicher: „Nein, ned schicken! Ich ess' es gleich hier.“ (URL2)

Die Pointe dieses Witzes liegt auf der phonetischen Ebene, wo es zu einem überraschenden Kontrast zwischen den Wörtern chicken und schicken kommt. Eine weitere Ebene der Pointe könnte die mögliche abwertende Implikatur darüber darstellen, dass sich ein Österreicher bei McDonald's nicht verständigen kann,

³ „Ethnische Witze zu behandeln ist ein heikles Thema. Trotz der wohlmeinenden Zielsetzung, Vorurteile bloßzustellen und ein Nachdenken zu deren Überwindung zu bewirken, ärgern sich die betroffenen Völker und Nationen meistens über die erzählten Witze. Es ist dann schwierig, objektiv und ohne Emotion darüber zu diskutieren, wie solche Stereotype entstanden sind und wie sie überwunden werden könnten.“ (Ueda, 2013, S. 11)

was unter Umständen Quelle eines negativen Stereotyps sein kann. Dieser Aspekt hängt mit der spezifischen Rolle der in diesem Witz absichtlich benutzten Sprachvarietät sehr eng zusammen.

B2 Wie lehren die Österreicher ihre Kinder sprechen? Sie werfen sie in den „Wörthersee“! (URL 3)

Die Pointe dieses Witzes hat einen phonetisch-orthographischen Hintergrund, der aber mit landeskundlicher Kenntnis bzw. mit der Ebene des Weltwissens (s. pragmatische Kompetenz) eng verbunden ist. Auch hier kommt es zu einem Kontrast zwischen zwei Wörtern – Wörthersee und *Wörtersee. Auch wenn die letztgenannte Variante nur implizit erwähnt wird, ist sie für die Dekodierung der Pointe unentbehrlich. Zu einer negativ und abwertend geprägten Implikatur (über Österreicher) könnte es bei dem Rezipienten wie im letzten Fall auch kommen. Für die Pointe des Witzes ist unbedingt wichtig, dass gerade die Österreicher erwähnt werden, weil es um einen in Österreich liegenden See geht.

B3 Warum ist die österreichische Fahne rot-weiß-rot?..... Damit sie von den Österreichern nicht verkehrt herum aufgestellt wird. (URL4)

Dieser Witz bzw. seine Pointe beruht auf den Erwartungen des Rezipienten und auf der gesamten umrahmenden Kommunikationssituation. Falls von dem Fragenden nicht vorher angedeutet wird, dass jetzt ein Witz kommt, gehen die Überlegungen des Befragten sehr wahrscheinlich in eine historische Richtung. Falls der Rezipient nicht über das nötige Weltwissen verfügt, wird ihm die Dekodierung des Witzes mittels der expliziten Informationen in der ersten Phase erleichtert. Das sind eben die Gründe, warum dieser Witz im DaF-Unterricht bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen gut anwendbar ist.

B4 Ein Deutscher und ein Amerikaner wetten, wer schneller ein Haus bauen kann. Nach vier Wochen meldet der Ami: „Noch 14 Tage und ich bin fertig!“ Antwortet der Deutsche: „Noch 14 Formulare und dann fang ich an!“ (URL5)

Auch in diesem Falle handelt es sich um eine Pointe, die mit einem Kontrast arbeitet. Hier geht es jedoch nicht um einen Kontrast auf der sprachlichen Ebene (wie in B1 und B2), sondern um Kontraste zwischen zwei Ländern und deren Gewohnheiten und Traditionen, bzw. um die damit zusammenhängenden Stereotype. Es handelt sich um ein sehr häufig benutztes Witzschema, bei dem es oft zur Übertragung von Sujets kommt. Für die Dekodierung dieses Witzes ist Weltwissen bzw. die Kenntnis des Stereotyps von der deutschen Bürokratie nötig.

B5 Was sind die drei kürzesten Bücher der Welt? „Deutscher Humor“, „Englische Köstlichkeiten“, „Italienische Heldentaten“. (URL6)

Die Pointe dieses Witzes liegt auf der pragmatischen Ebene. Weil die sich auf die Beantwortung der Frage beziehenden Erwartungen des Rezipienten sehr wahrscheinlich anders waren – womit die ganze Witzkonstruktion schließlich auch rechnet –, kommt es zu der witzigen und überraschenden Pointe, wenn die Antwort auf die am Anfang gestellte Frage ausgesprochen wird. Diese führt den Rezipienten zu einzelnen Implikaturen, die Stereotype über die erwähnten Nationen umfassen.

B6 Wie kam es, daß die Ostfriesen an einem einzigen Tag ihre ganze U-Bootflotte verloren haben? Es war „Tag der offenen Tür“ ... (URL7)

Das letzte Beispiel gehört zu einer sehr umfangreichen Gruppe der Witze über Ostfriesen, die sehr abwertend sind und die mit dem Stereotyp der „dummen Ostfriesen“ arbeiten. Dass diese Witze wirklich sehr beliebt sind, zeigen auch ihre Menge im Internet und ganze Serversektionen, die sich gerade nur den Witzen mit diesem Stereotyp widmen. Wie dieses Stereotyp entstanden ist, beschreibt Meyer (2012, S. 77) auf folgende Weise: „Der Ostfriesenwitz geht auf ein traditionelles Bild von Ostfriesenland als strukturschwachem Gebiet mit starkem Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land zurück.“

In B6 sehen wir jedoch nicht nur einen Witz, dessen Pointe ein negatives Stereotyp impliziert. Die Grundlage der Pointe liegt nämlich im Bereich der Metaphorik, weil hier „Tag der offenen Tür“ (bzw. „die offene Tür“) nicht im übertragenen Sinne gemeint ist, wie es üblich ist.

4. Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wurde für die Anwendung von Witzen im DaF-Unterricht plädiert. Witze werden traditionell eher als ein nur an der Peripherie liegendes und zur Motivation der Lernenden dienendes Mittel wahrgenommen, auch wenn jene, wie gezeigt wurde, auch ein anderes Potenzial für den DaF-Unterricht haben. Als wichtigste Argumente dafür, dass die Witze mehr ins Zentrum der Unterrichtsmaterialien gelangen sollten, wurden vor allem die Thesen der Pragmalinguistik angeführt. Die pragmatische Kompetenz sollte ein natürlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts sein, weil dieser die authentischen Kommunikationssituationen widerspiegeln sollte, die das ganze Spektrum der pragmatischen Elemente umfassen, und weil diese grundlegende Kompetenz viele kommunikativ wichtige Elemente beinhaltet (wie z.B. indirekte Sprechakte, Implikaturen oder Metaphern). Die Witze bieten mittels ihrer Pointen, die sehr oft einen pragmatischen Hintergrund haben, eine Option an, die pragmatische Kommunikationsebene implizit im Unterricht zu thematisieren.

Wie der Ansatz von Ueda (2013) demonstriert, eignet sich der Witz als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts auch zu anderen Zwecken. Eine Motivationsebene hängt hier sehr unauffällig mit der sprachlich basierten Pointe zusammen, deren

Dekodierung beim Üben konkreter Erscheinungen aller sprachlichen Ebenen behilflich ist. Die Auswahl eines konkreten Witzes sollte den Unterrichtszielen einer konkreten Unterrichtseinheit folgen: Geht es um die landeskundliche Ebene (B3) oder vielleicht um ein Rechtschreibungsproblem (B2)? Wie gezeigt wurde, stellen die Witze aber auch eine effektive Option dar, wie landeskundliche Informationen oder interkulturelle Kompetenz bzw. die Kenntnis der Stereotype über Menschen einer anderen Ethnie vermittelt werden können. Weil die Stereotype nicht nur eine negative Rolle in unserem Leben und in zwischenmenschlichen Beziehungen spielen, sondern auch als Informationsquelle über die Welt dienen, können die stereotypenhaften Witze als Bestandteil des DaF-Unterrichts gut funktionieren. Eine weitere Argumentationslinie geht in die Richtung der fachübergreifenden Kompetenzen, und zwar in dem Sinne, dass ein passender Witz mit einem Auto- oder Heterostereotyp eine Diskussion zu dem heiklen Thema der Nachbarschaftsbeziehungen oder generell der Beziehung zu anderen Ethnien eröffnen kann. Ob diese Option im Unterricht angemessen ausgenutzt wird, hängt aber von der Geschicklichkeit des Lehrers ab.

Abstract

Traditionally, jokes are seen as a marginal teaching tool. This article discusses the value of jokes in teaching German as a foreign language. Specifically, it argues that jokes can play a much more important role in language instruction than is commonly perceived. It also argues that pragmatic competence should be developed in German as a foreign language learning which can be done through the use of jokes. Analyzing jokes and identifying humor allow language learners to examine various language aspects including orthography, metaphors, pragmatics or cultural aspects of language use. Language learners can also explore culture and develop intercultural competence through the study of jokes. If jokes are carefully selected (with respect to language objectives, etc.), they become a valuable tool in German language teaching.

Keywords

joke, pragmatics, pragmalinguistics, foreign language acquisition, teaching of German

Literaturverzeichnis

Ernst, Peter (2002). *Pragmalinguistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin: de Gruyter.

Fasold, Ralph W. (1993). *The sociolinguistics of language*. Cambridge: Blackwell.

Grieffhaber, Wilhelm (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr.

Kotthoff, Helga (1996). *Scherzkommunikation: Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meyer, Silke (2012): Warum die Lederhosen anbleiben. Interkulturalität und Stereotype. In: Schmidt, Judith / Keßler, Sandra und Michael Simon (Hg.). *Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie / Volkskunde, Band 4*. Münster: Waxmann. S. 71–90.

Meibauer, Jörg (2001). *Pragmatik: Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.

Ueda, Yasunari (2013). *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit.

Internetquellen

URL 1: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Kapitel 5. Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/50203.htm>, [28.06.2016].

URL 2: Online verfügbar unter <http://www.spitzenwitz.de/witze/oesterreicher/>, [28.06.2016].

URL 3: Online verfügbar unter <http://www.spitzenwitz.de/oesterreicher/10009/>, [28.06.2016].

URL 4: Online verfügbar unter <http://www.hahaha.de/witze/laender/oesterreicher/7325/warum-ist-die-oesterreichische-fahne-rot-weiss-rot.html>, [28.06.2016].

URL 5: Online verfügbar unter <http://www.lachmeister.de/lustiger-witz/ein-deutscher-und-ein-amerikaner-wetten-wer-schneller-ein-haus-bauen-kann-nach.html>, [28.06.2016].

URL 6: Online verfügbar unter <http://www.lachmeister.de/lustiger-witz/was-sind-die-drei-kuerzesten-buecher-der-welt-deutscher-humor-englische-koe.html>, [28.06.2016].

URL 7: Online verfügbar unter <http://witz-ueber-witze.de/ostfriesenwitz-231.html>, [28.06.2016].

Autorenverzeichnis

PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra německého jazyka a literatury
Rokitanského 62
CZ – 500 03 Hradec Králové

Prof. PhDr. Věra Höppnerová, DrSc.

Vysoká škola ekonomická v Praze
Nám. W. Churchilla 4
CZ – 130 67 Praha 3

Mgr. Markéta Kramolišová

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta
Ústav cizích jazyků
Oddělení germanistiky
Masarykova třída 343/37
CZ – 746 01 Opava

Dr. habil. Felicja Księżyk

Uniwersytet Opolski
Instytut Filologii Germańskiej
Pl. Staszica 1
PL – 45-052 Opole

Mgr. Jana Lauková, PhD.

Univerzita Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Filozofická fakulta
Tajovského 51
SK – 974 01 Banská Bystrica

Prof. Dr. phil. habil. Elke Mehnert

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Katedra německého jazyka
Chodské náměstí 1
CZ – 301 00 Plzeň

Prof. Dr. phil. PhDr. Annette Muschner

Hochschule Zittau/Görlitz
Fakultät für Management-
und Kulturwissenschaften
Postfach 30 06 48
D – 02811 Görlitz

Mgr. Jana Nálepová, Ph.D.

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta
Ústav cizích jazyků
Oddělení germanistiky
Masarykova třída 343/37
CZ – 746 01 Opava

Doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra německého jazyka a literatury
Rokitanského 62
CZ – 500 03 Hradec Králové

Dr. habil. Daniela Pelka

Uniwersytet Opolski
Instytut Filologii Germańskiej
Pl. Staszica 1
PL – 45-052 Opole

Mgr. Eva Polášková, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Reální 5,
CZ – 701 03 Ostrava

Dr. Grażyna Strzelecka

Uniwersytet Warszawski (Warszawa)
Instytut Germanistyki
Wydział Neofilologii
ul. Dobra 55
PL – 00-310 Warszawa

Dr. phil. Michaela Voltrová
Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Katedra německého jazyka
Chodské náměstí 1
CZ – 301 00 Plzeň

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.
Mgr. Jana Nálepová, Ph.D. (Hrsg.)

Zentrum und Peripherie. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht

© Ústav cizích jazyků, FPF, Slezská univerzita v Opavě, 2017

Slezská univerzita v Opavě

ISBN 978-80-7510-251-5

Vydání první

Recenzovali: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D., doc. PhDr. Pavla Zajícová

Jazyková redakce: Priv.-Doz. Dr. Martin Maurach

Grafická úprava: Ing. Ivana Kuczmanová

Tiskárna: X-MEDIA servis s.r.o., Ostrava

Rok vydání: 2017

Náklad: 100 ks

Publikace je neprodejná

Vydáno s finanční podporou projektu Interní soutěže v rámci Institucionálního plánu Slezské univerzity v Opavě č. 03/ISIP/2017 “Realizace mezinárodní germanistické konference”.