

GERMANISTINNEN UND GERMANISTEN IM BERUF – ZWISCHEN AUSBILDUNG UND REALITÄT



Herausgegeben von
Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska
Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska



**WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO**

GERMANISTINNEN UND GERMANISTEN IM BERUF – ZWISCHEN AUSBILDUNG UND REALITÄT



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

GERMANISTINNEN UND GERMANISTEN IM BERUF – ZWISCHEN AUSBILDUNG UND REALITÄT

Herausgegeben von
Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska
Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska



**WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO**
Łódź–Kraków 2020

Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska, Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska
– Universität Łódź, Philologische Fakultät, Institut für Germanistik, Abteilung für Deutsche Sprachwissenschaft
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

BEITRAGENDE

Jan Čapek, Univerzita Pardubice, Tschechien

Marcelina Kalasznik, Universität Wrocław, Polen

Joanna Szczęk, Universität Wrocław, Polen

Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska, Universität Łódź, Polen

Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska, Universität Łódź, Polen

Jacek Makowski, Universität Łódź, Polen

Lukasz M. Płes, Universität Łódź, Polen

Paweł Szerszeń, Universität Warschau, Polen

Przemysław Wolski, Universität Warschau, Polen

Reinhold Utri, Universität Warschau, Polen

Krisztina Varga, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Ungarn

Małgorzata Żytyńska, Universität Łódź, Polen

GUTACHTER

dr hab. UR Paweł Baćk

REDAKTEUR DES VERLAGS DER UNIVERSITÄT ŁÓDŹ

Witold Szczęsny

SATZ UND UMBRUCH

AGENT PR, Marcin Mach

UMSCHLAGGESTALTUNG

AGENT PR, Anna Basista

Umschlagfoto: <https://pixabay.com/pl/photos/biurko-okulary-mirroring-urz%C4%85d-1434976/>

© Copyright by Authors, Łódź–Kraków 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź–Kraków 2020

© Copyright for this edition by AGENT PR, Łódź–Kraków 2020

Herausgegeben von: Verlag der Universität Łódź

1. Ausgabe W.09989.20.0.K

Verlagsbogen 11,0; Druckbogen 13,875

ISBN 978-83-8220-393-6

e-ISBN 978-83-8220-394-3

ISBN AGENT PR 978-83-64462-73-3

<https://doi.org/10.18778/8220-393-6>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 665 58 63

INHALTSVERZEICHNIS

Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska, Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska	
Vom Germanistikstudium zum Arbeitsmarkt – Rückblick und aktueller Bestand	7
Jan Čapek	
Tatort Tschechien: Deutsch im toten Winkel	23
Marcelina Kałasznik, Joanna Szczęk	
DaF-Ausbildung im universitären Bereich – Ein kritischer Überblick über Studienprogramme für das Fach Germanistik in Polen	35
Jacek Makowski	
Fachkommunikative Aspekte parlamentarischer Plenardebatten am Beispiel der Aussprache des Europäischen Parlaments über die »Abgestimmte Reaktion der EU auf die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2« mit Fokus auf lexikalische Kategorien	53
Łukasz M. Plęs	
Terminologiemanagement als Komplement der Übersetzausbildung im Philologie-studium	73
Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska	
Frauen auf dem Arbeitsmarkt – Lodzer Germanistikabsolventinnen erobern die grossen Auslagerungsunternehmen	85
Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska	
Konzeptuelle Metapher am Beispiel der deutschen Börsenberichte im Rahmen des Fachsprachenunterrichts der Lodzer Germanistik	99
Paweł Szerszeń	
Linguistische Intelligenz in der Fach(fremd)sprachendidaktik – einige Bemerkungen zu den aktuellen E-learning-Systemen	115

Przemysław Wolski, Paweł Szerszeń

- Chatbots und Voicebots auf E-Learning-Plattformen in der Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz im DaF/DaZ Unterricht 129

Reinhold Utri

- DaF-Unterricht der Zukunft: Einführung des Plurizentrikkonzepts am Beispiel von österreichischen Filmen 145

Krisztina Varga

- Welche Kompetenzen braucht ein Übersetzer und wie können sie während des Studiums gefördert werden? 161

Małgorzata Żytyńska

- Aussprachequalität als wichtiger Faktor der Sprachkompetenz 173

Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska*
Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska*

**VOM GERMANISTIKSTUDIUM
ZUM ARBEITSMARKT – RÜCKBLICK
UND AKTUELLER BESTAND**
**FROM GERMAN STUDIES
TO THE JOB MARKET – REVIEW
AND PRESENT STATE**

Die berufliche Positionierung der angehenden Germanist(inn)en auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt ist mittlerweile Gegenstand zahlreicher Diskussionspanels, Tagungen und Beiträge. Im Mittelpunkt der Debatte steht zum einen die Frage nach aktueller gesellschaftlicher Relevanz der Germanistik und nach deren möglicher inhaltlicher Ausrichtung auf andere als traditionell bewährte Fächer (Literatur oder Sprachwissenschaft), z. B. Fachkommunikation, Fachsprachenunterricht, Fachdolmetschen bzw. -übersetzen. Zum anderen kommt es dabei auf die Frage nach Kompetenzorientierung der Germanistikabsolvent(inn)en an. Gemeint sind hier Sprach- und Fachkompetenzen sowie die gegenwärtig gefragten Schlüsselkompetenzen, wie etwa die interkulturelle oder die rhetorische. Derartigen Fragestellungen widmet sich auch der vorliegende Beitrag und bietet im Rückblick auf einige exemplarisch gewählte Publikationen eine systematische Zusammenfassung der in dem vorliegenden Kontext wichtigsten Problemstellungen.

Schlüsselwörter: Arbeitsmarkt, Germanistik, Germanistikabsolvent(inn)en, Kompetenzorientierung, Sprachkompetenzen, Fachkompetenzen

Professional positioning of prospective graduates of German philology on the contemporary job market has been the main subject of numerous discussion panels, conferences and articles. On the one hand, the issue of current social relevance of German studies and their possible textual focus on other, traditionally well-established, subjects

* Universität Łódź, Polen.

(literature and linguistics), e.g. specialised communication, specialised training, specialised translation and interpreting, is the centre of attention. On the other hand, it is the question of competence orientation of graduates of German philology that comes into play. It is understood as linguistic and specialised competences as well as key competences, both intercultural and rhetoric, which are currently in high demand. The present study attempts at investigating such questions and providing a systematic overview of the most important problems in a given context based on a number of exemplarily selected publications.

Keywords: labor market, German studies, graduates of German, competence orientation, language skills, professional skills

Die Bedenken, ein geisteswissenschaftliches Studium aufzunehmen, befallen gegenwärtig nicht wenige Abiturient(inn)en, die bei der Berufswahl lebenswichtige Entscheidungen treffen müssen, um zukünftig seinen Lebensunterhalt zu sichern. Auf den ersten Blick mögen diese Bedenken zumindest für Außenstehende als recht plausibel erscheinen. Zum einen sind sie auf die (angebliche?) Krise der Geisteswissenschaften zurückzuführen. Zum anderen steckt dahinter die gesellschaftliche, europaweite Hervorhebung von praxisbezogenen Wissenschaften, welche wiederum (nicht selten auf Bestellung der Wirtschaft) Lösungen für konkrete Probleme liefern und zwangsläufig mit einer sicheren Berufszukunft in Verbindung gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund stellt also die berufliche Positionierung auf dem heutigen Arbeitsmarkt insgesamt eine nicht kleine Herausforderung für die Absolvent(inn)en der geisteswissenschaftlichen Studiengänge, wie etwa der Germanistik, dar.

Die Diskussion, ob die oben angedeutete Krise der Geisteswissenschaften tatsächlich vermeintlich ist, soll nicht Gegenstand weiterer Ausführungen sein (zum diesbezüglichen Pro und Contra vgl. z. B. Spiewak 2007 und Gumbrecht 2007; Koschorke 2007, 21ff.). Der vorliegende Beitrag widmet sich vor allem einigen grundlegenden Fragestellungen im Hinblick auf die aktuelle gesellschaftliche Relevanz der Germanistik und deren inhaltliche Ausrichtung. Im Mittelpunkt der hier vorgenommenen Reflexion steht somit die Frage, wie die (künftigen) Germanist(inn)en der Forderung nach *employability* entsprechend (→ Bologna-Reform, 1999) beschäftigungsfähig werden und dadurch ihren Zugang zum Erwerbsleben aufrechterhalten können, wenn sie nicht von einer wissenschaftlichen Karriere träumen bzw. nicht den (im öffentlichen Sektor unterbezahlten) Lehrerjob oder die Dolmetsch- und/oder Übersetzertätigkeit als traditionelle Laufbahnen antreten wollen. Implizit handelt es sich hier also schlechthin um die Frage „nach der Rechtfertigung für die an junge Menschen gerichtete Empfehlung, ein Studium der Germanistik zu wählen, um mit den darin erworbenen

Qualifikationen einen Beruf zu ergreifen, von dessen Erträgen man leben können soll“ (Hess-Lüttich 2009, 19). Derartige Problemstellungen dürfen im Fach (Auslands-)Germanistik Hess-Lüttich zufolge nicht nur traditionsbezogen (mit Fokus auf Kernbestand und Fachgeschichte) erörtert werden. Sie sind auch als solche, die „von außen (aus der Gesellschaft) an das Fach herangezogen werden“ (ebd., S. 20), zu betrachten.

Die diesbezügliche germanistische Diskussion, die spätestens seit der Einführung der bereits erwähnten Bologna-Reform unter Fachkolleg(inn)en geführt wird, lieferte mittlerweile nicht wenige Antworten auf oben gestellte Fragen. Dabei kommt es größtenteils auf Erfahrungen der wissenschaftlich tätigen und lehrenden Germanist(inn)en mit der außeruniversitären Welt und mit konkreten Erwartungen dieser Welt an die Arbeitsuchenden an. Im Weiteren sollen einige wesentliche Grundgedanken aufgegriffen werden. Ausgegangen wird von potenziellen Bezugsfeldern, in denen berufliche Möglichkeiten für Absolvent(inn)en der germanistischen Studiengänge entstehen. Gemeint sind damit u. a., um sich noch einmal auf Hess-Lüttich (vgl. ebd., S. 20f.) zu beziehen, (1) das Interesse an der deutschen Literatur als Brücke zwischen den Kulturen; (2) der Bedarf an Übersetzungen deutscher Literatur wie auch von Sach- und Fachtexten; (3) das Faktum von Mobilität deutschsprachiger Menschen in aller Welt (→ Berufsperspektiven in der Tourismusbranche bei Forderung nach interkulturellem Wissen); (4) die internationale wirtschaftliche Vernetzung deutscher, österreichischer und helvetischer Firmen mit zahlreichen Arbeitsmöglichkeiten für das einheimische Personal mit interkulturell sensibilisierten Deutschkompetenzen; (5) Kooperationsabkommen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich; (6) der Bedarf an interkulturellem Wissen in Politik und Diplomatie (ausführlicher dazu s. auch einzelne Beiträge in Hess-Lüttich 2009).

Nach möglichen Praxisbezügen in dem hier behandelten Kontext wird auf Tagungen europaweit ununterbrochen gesucht, wie etwa vor Jahren schon im Rahmen eines Diskussionspanels zum Thema „Germanist auf dem modernen Arbeitsmarkt“, welches ein integraler Bestandteil der Tagung „Felder der Sprache – Felder der Forschung“ (2012) an der Universität Łódź war. Auf der Tagung wurden somit nicht nur linguistische Schwerpunkte diskutiert, sondern es wurde auch explizit nach der beruflichen Zukunft der künftigen Germanist(inn)en geschaut. Im Zeichen der Dritten Mission von Universitäten und Hochschulen als deren (gesellschaftlich verpflichtete) Öffnung für das außerwissenschaftliche Umfeld kam es damals zu einem regen und ausgiebigen Gedankenaustausch zwischen Hochschullehrer(innen) und Vertreter(innen) der Wirtschaft der Region Łódź, dem einige bilaterale Verträge über die Zusammenarbeit zwischen der philologischen Fakultät und konkreten Firmen, wie z. B. Infosys Poland¹ und Ceri

¹ <https://www.infosysbpm.com/poland/> [Zugang am 20.09.2020].

International², folgten. Auf Vertragsbasis zielte man in einem ersten Schritt die Schaffung potenzieller Praktikumsstellen für Studierende an. Im anschließenden Konferenzband hält Grzeszczakowska-Pawlakowska (2012, 193) auf Grundlage eigener Recherche auf dem Markt recht optimistisch fest, interkulturell und kommunikativ (rhetorisch) kompetente Germanistikabsolvent(inn)en seien als potenzielle Unternehmensmitarbeiter(innen) an konkreten Positionen hoch gefragt, u. a. als (Chef-)Assistent(inn)en oder Sekretär(innen), IT-Berater(innen) (in einem Call-Center bzw. Helpdesk), Sachbearbeiter(innen) im Einkaufsbereich, Order-Center-Mitarbeiter(innen). Unterdessen werden der während des Lodzer Diskussionspanels diskutierten Problematik ganze Tagungen gewidmet, wie z. B. die an der Universität Pristhina (2019) mit dem Leitmotiv „Germanistik in Südosteuropa (SOE) und Mittelosteuropa (MOE) – Bildung und Ausbildung für einen polyvalenten Arbeitsmarkt“. Ausschlaggebend für den thematischen Charakter dieser Tagung war die folgende Annahme im Call-Text: „Wer sich heute für ein Germanistikstudium entscheidet, verfolgt in aller Regel pragmatische Ziele, die sich vor allem an den Möglichkeiten und Anforderungen des Arbeitsmarktes orientieren.“

In diesem inhaltlichen Zusammenhang entstanden (und entstehen) nicht zuletzt zahlreiche wissenschaftliche Beiträge, auf deren systematische Besprechung hier verzichtet werden muss. Um jedoch einen kleinen Einblick in die Bandbreite der behandelten Probleme zu verschaffen, soll im Folgenden exemplarisch auf ausgewählte Aufsätze aus den SpecLang³-Tagungsbänden⁴ verwiesen werden. Die thematische Vielfalt dieser Sammelbände reicht von der Fachsprachen-, Übersetzungsforschung und Lexikographie über Didaktik/Methodik des Fremdsprachen-/Fachsprachenunterrichts bis hin zur Reflexion zu Konsequenzen der aktuellen Arbeitsmarktanforderungen für das Fach Germanistik polen- bzw. europaweit.

So beschäftigt sich **Brigita Bosnar-Valkovič** (2016, 9ff.) mit der Tourismussprache und versucht zu beweisen, dass diese über wesentliche Merkmale der

² <https://ceri.pl/>

³ SpecLang – Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen ist eine internationale Konferenz, die sich dem Phänomen von Fremd- und Fachsprachen im Hinblick auf die Herausforderungen des modernen Arbeitsmarktes widmet. In dieser Reihe fanden bisher zwei Tagungen (2016 und 2017) statt.

⁴ Bisher erschienen vier Tagungsbände: „Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen“ (2016), hrsg. von Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska, „Języki specjalistyczne. Edukacja – Perspektywy – Kariera“ (2016), hrsg. von Jacek Makowski, „SpecLang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen“ (2018), hrsg. von Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska und Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska, „Języki specjalistyczne 2. Edukacja – Perspektywy – Kariera“ (2018), hrsg. von Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska und Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska.

Fachsprachen verfügt. Es mangelt allerdings in diesem Fall, was von der Autorin nachdrücklich betont wurde, an einem eigenen eingeschränkten Code. Tourismus selbst umfasst nämlich verschiedene Bereiche. Folglich liegen keine klaren funktionalen Grenzen und kein definierter Inhalt vor, weil Tourismus selbst verschiedene Bereiche umfasst. Trotzdem wird die Tourismusfachsprache als „*un linguaggio della fisionomiasfuggente*“ (eine Fachsprache flüider Natur) definiert. Ein besonderes Augenmerk legt **Bosnar-Valković** auf die Semantik der Anglizismen in der deutschen Tourismusfachsprache. An mehreren Beispielen zeigt sie, welche Anglizismen ihre Bedeutung erweitert, verschoben oder verengt haben.

Der Aufsatz von **Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska** (2016, 23ff.) widmet sich den fach- und gemeinsprachlichen Kollokationen der Börsensprache. Die Autorin beweist, dass die Börsensprache zu den Fachsprachen gehört, die sich der gemeinsprachlichen Begriffe meist in neuer terminologisierter Form bedienen. Dies scheint aus der Laienperspektive wichtig zu sein, wenn das Geld vernünftig investiert werden soll.

Joanna Szczęk und Marcelina Kałasznik (2016, 34ff.) setzen sich in ihrem Beitrag mit der Fachsprache der Medizin auseinander. Sie werten ausgewählte Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf die Verwendung dieser Fachsprache aus. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass Germanistikstudent(inn)en weitgehend arbeitsorientiert sind und somit auch konkrete Fachsprachen und Grundlage des Faches selbst erlernen wollen, um ihre Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt zu steigern.

Der Gegenstand des Aufsatzes von **Monika Zaleska** (2016, 48ff.) ist die EU-Rechtssprache, die von ihr als eine recht große Herausforderung für Übersetzer(innen) betrachtet wird. Die Autorin veranschaulicht an verschiedenen Beispielen, worin konkrete Schwierigkeiten beim Übersetzen bestehen und wie sie gelöst werden sollen. Nach Zalewska soll dabei jede(r) Übersetzer(in) insgesamt nicht nur über sprachliche, sondern auch über konkrete Fachkompetenzen verfügen.

Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska (2016, 61ff.) problematisiert die rhetorische Kompetenz als eine wesentliche Schlüsselkompetenz, welche nach ihr in verschiedenen Lebensbereichen, darunter auf dem internationalen Arbeitsmarkt eine durchaus besondere Beachtung verdient. Davon ausgehend schlägt die Autorin einen integrativen Ansatz für die systematische Vermittlung rhetorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten vor. In dem Mittelpunkt ihres Interesses steht die im beruflichen Umfeld des Öfteren gefragte Redekompetenz (→ Präsentieren).

Henryk Mazepa (2016, 71ff.) thematisiert die Aneignung und Anwendung der Berufssprache Deutsch. Im Hinblick auf die kognitive Theorie des multimedialen Lernens und die ihr naheliegenden Konzepte des integrativen Modells des Text- und Bildverständnisses sowie das kognitiv-affektive Lernen mit Medien

geht der Autor der Frage nach, wie eine computergestützte animierte Visualisierung von arbeitsweltbezogenen Zusammenhängen zur Aneignung und Anwendung des deutschen Fachwortschatzes aus dem beliebigen Bereich des Arbeitsmarktes beitragen kann. Darüber hinaus zeigt er auch, wie ein zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt angesiedeltes projekt- und handlungsorientiertes Lernen den Übergang vom Studium zur Berufstätigkeit erleichtern kann.

Krzysztof Sakowski (2016, 83ff.) beschreibt das Phänomen eines Projekts im Hinblick auf das mehrsprachige Glossar im Bereich Bilanzwortschatzes. Es wurde in den Jahren 2014/2015 von Germanistikstudent(inn)en in Zusammenarbeit mit dem globalen Outsourcing-Potentaten, der Firma Infosys unternommen. Im Endeffekt entstand ein effizientes Werkzeug, das den neuen Mitarbeiter(inn)en des Unternehmens eine Handreichung für den professionellen Umgang mit Texten bietet. Sakowski beschreibt Entstehungsphasen des Glossars und weist auf Probleme hin, die beim Projekt insgesamt entstanden sind.

Magdalena Wiażewicz und Anke Sennema (2016, 92ff.) führen die Leser(innen) in die kompetenzorientierte Fachsprachendidaktik ein. Vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen skizzieren die Autorinnen konkrete fremd- und fachsprachliche Kompetenzanforderungen in der Fachausbildung im kaufmännischen Bereich und stellen ein Konzept vor, wie die Fachsprachenbildung in sprachlich heterogenen Lerngruppen gewinnbringend gestaltet werden kann.

Tomasz Maras (2016, 109ff.) diskutiert die sprachliche Kommunikation und ihre Implikationen für phasenorientierte Translationsmodelle. Ausgehend von der Annahme über den hohen Stellenwert der Übersetzerkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt fokussiert er insbesondere auf komplizierte phasenorientierte Translationsmodelle von Franciszek Grucza und Christiane Nord und auf deren Bedeutung für den Translationsprozess sowie auf die Relation zwischen dem Sender und dem Rezipienten.

Die translatorischen Kompetenzen von Germanistikabsolvent(inn)en werden ebenfalls im Aufsatz von **Joanna Kozłowska** und **Krzysztof Sakowski** (2016, 119ff.) kritisch behandelt – sie thematisieren den Mangel an Fachwissen bei den Germanistikstudent(inn)en, welcher beim Übersetzen von Rechtstexten verschiedener Art zum Vorschein kommt.

Ellen Tichy (2016, 130ff.) erläutert mögliche Profile der Germanistik und Berufsperspektiven für Germanistikabsolvent(inn)en in Rumänien und verdeutlicht an konkreten Beispielen, wie neue Anforderungen des Arbeitsmarktes und Curricula germanistischer Studiengänge zusammenwirken.

Der Beitrag **Magdalena Duś** und **Robert Kołodziej** (2018, 9ff.) widmet sich dem Übersetzen der Textsorte Leitfaden als populärwissenschaftlicher Text über Archäologie. Bei dem von ihnen beschriebenen Übersetzungsprozess handelte es sich um eine kollaborative Übersetzung, die von Übersetzer(inn)en, einem

Terminologieexperten und einem Spracheditor erstellt wurde. In diesem Zusammenhang heben Duś und Kołodziej die Bedeutung von Fachwissen und Terminologie sowie die Rolle von Experten bei der Erstellung des Zieltextes besonders hervor. **Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska** (2018, 23ff.) setzt sich mit der Frage der Ausbildung von Germanist(inn)en an polnischen Universitäten auseinander. Immer mehr Studierende streben nach einer Karriere als Spezialist(in) in verschiedenen Wirtschaftsbereichen. Zugleich besteht eine größere Nachfrage von Seiten der ausländischen Unternehmen in Polen nach Mitarbeiter(inne)n mit Deutschkenntnissen. Im Hinblick darauf stellt sich die Autorin die Frage, ob bzw. wie die aktuell vorherrschenden Marktbedingungen als Gelegenheit genutzt werden sollen, das Fach Germanistik neu zu definieren bzw. auszurichten.

Joanna Konieczna-Serafin (2019, 39ff.) problematisiert in ihrem Beitrag Mediostrukturen in zweisprachigen Fachsprachenwörterbüchern. Die Autorin stellt die Struktur von Wörterbuchreferenzen und zwei Arten von Mediostrukturen dar. Sie untersucht auch grafische Symbole, Abkürzungen und Verweise auf Quellen in zwei bilingualen Wörterbüchern, welche nach ihr unterschiedliche Bezugssysteme haben und somit dem/der Benutzer(in) ungleiche Informationen über die Ebene der Mikro- und der Makrostruktur bieten.

Jutta Majcen (2018, 56ff.) beschreibt die Berufsausbildung in Österreich. Viele Berufsschüler(innen) (mit und ohne Migrationshintergrund) haben ihr zu folge Schwierigkeiten beim Verständnis der in der Berufsausbildung verwendeten Fachtexte. Ihnen fehlt nämlich allgemein die Kompetenz, die jeweilige Fachsprache(n) zu verstehen. Die Lernenden sollen deshalb während der Ausbildung sowohl Fachsprachenkenntnisse als auch erforderliche Dekodierungsfähigkeiten erwerben. Dementsprechend soll auch der gesamte Unterricht geplant und gestaltet werden.

Jacek Makowski (2018, 66ff.) widmet seinen Aufsatz der textuellen Teilkompetenz im arbeitsmarktorientierten Fachsprachenunterricht am Beispiel der Branche moderner Unternehmensdienstleistungen und des Wissensbereichs Finanzen. Der Autor stellt einige beispielhafte Techniken für den universitären Fachsprachenunterricht vor, deren Einsatz den Herausforderungen der heutigen Arbeitsmarktsituation und des Unternehmensumfelds gerecht zu werden erlaubt.

Der Gegenstand des Textes von **Maria Migodzińska** (2018, 100ff.) ist die Problematik der sprachlichen Interferenz beim Übersetzen von Rechtstexten. Die Autorin definiert und beschreibt dieses Phänomen am Beispiel konkreter Fehler, welche von Germanistikstudent(inn)en begangen werden – sie bietet eine Übersicht über die wichtigsten Schwierigkeiten, welche die Arbeit mit Rechtstexten besonders erschweren. Besonderes Augenmerk legt Migodzińska nicht zuletzt auf Wortbildungs-, syntaktische und lexikalische Kalken.

Agnieszka Pietrzak (2018, 114ff.) nennt wesentliche Merkmale von be glaubigten Übersetzungen der Textsorte Schulzeugnis. Die Notwendigkeit de-

ren Übersetzung ist die Folge der Globalisierung und zahlreicher neuer Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung in den EU-Ländern. Viele Arbeitgeber(innen), Schulen und Hochschuleinrichtungen verlangen von ausländischen Bewerber(inne)n zur Bestätigung der bisher erworbenen Ausbildung und Qualifikationen die Einreichung der beglaubigten Zeugnisse.

Der Übersetzungsproblematik widmet sich auch **Lukasz M. Płes** (2018, 133ff.), der die terminologische Konsistenz in Fachtexten sowie die Methoden deren Aufrechterhaltung und Verifizierung im Übersetzungsprozess unter Zuhilfenahme der CAT-Tools zu schildern versucht. Nach ihm ist die terminologische Konsistenz eins der konstitutiven Merkmale einer akzeptablen Übersetzung von Fachtexten, der Mangel an dieser Konsistenz stellt dabei ein ernsthaftes Problem dar, welches insbesondere bei umfangreichen und kurzfristigen Translationsprojekten vorkommt.

Schließlich berichtet **Olga Wrede** (2018, 145ff.) über aktuelle Aktivitäten slowakischer Forschungseinrichtungen und staatlicher Behörden im Bereich der Terminologielehre und -forschung. Die systematisch erarbeitete Fachterminologie ist nach ihr eine unverzichtbare Voraussetzung für die Gewährleistung eines erfolgreichen Ablaufs fachsprachlicher Kommunikation. Eine wichtige Aufgabe kommt diesbezüglich nach Wrede verschiedenen Bildungsinstitutionen zu, die in ihren Curricula spezifische mit der Terminologielehre und -arbeit verbundene Inhalte noch stärker reflektieren sollten.

In dem hier behandelten Kontext scheinen also zusammenfassend folgende Themenbereiche von besonderer Relevanz zu sein:

- Vermittlung der weit gefassten Sprachkompetenz;
- Vermittlung von Fachsprachen und Fachkommunikation;
- (Fach-)Dolmetschen und (Fach-)Übersetzen;
- Deutschlehrerausbildung, auch im Bereich der Fachsprachen;
- arbeitsmarktorientierte Studienfächer und -richtungen für einen lokalen und globalen Arbeitsmarkt (→ mögliche germanistische Curricula);
- potenzielle Jobmöglichkeiten für angehende Germanist(inn)en im Bildungs-, Übersetzungs-, Wirtschafts-, Politiksektor o. ä.

Ein besonderes Augenmerk verdient hierbei das Phänomen der Schlüsselkompetenzen, welche in den germanistischen BA-/MA-Studiengängen neben dem (Fach-)Wissen im traditionellen Sinne, etwa über Sprache, Literatur und Kultur, ebenfalls systematisch vermittelt werden sollten (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2012, 188f.). Mit Schlüsselkompetenzen sind in Anlehnung an Mertens (1974, 40) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die „a) Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen [...] und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz (meist unvorhersehbarer) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (ebd.) ermöglichen und die „nicht unmittelbaren begrenzten Bezug zu bestimmten [...] Tätigkeiten erbrin-

gen“ (ebd.). Das Konzept der Schlüsselkompetenzen umfasst in seiner aktuellen Ausprägung: (1) Sozialkompetenzen (→ Kommunikations-, Kooperations-, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen etc.); (2) Selbstkompetenzen (→ allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, z. B.: Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Motivation); (3) Methodenkompetenzen (→ Problemlöse-, Transfer-, Analysefähigkeit, Entscheidungsvermögen etc.) (vgl. z. B. Knauf 2001, 46f.). An dieser Stelle wird für die Vermittlung von zwei Schlüsselkompetenzen, nämlich der interkulturellen und der rhetorischen, speziell plädiert. Auf diese zwei Kompetenzen wird im Folgenden kurz eingegangen.

Bei der interkulturellen Kompetenz handelt es sich z. B. nach Schneider/Hirt (2007, 136) um das Wissen „wie man – für alle Beteiligten – erfolgreich mit Menschen aus anderen Kulturen interagiert, und die Fähigkeit, dieses Wissen in den jeweiligen Situationen anzuwenden“ – sei dies im Innenverhältnis (bei multikulturellen Gruppenzusammensetzungen), sei dies im Außenverhältnis (bei jeder Interaktion u. a. mit ausländischen Geschäftspartner(inne)n auf der Unternehmensebene). Die interkulturelle Kompetenz wird in der einschlägigen Literatur als mehrdimensionales Phänomen beschrieben, das nach Bolten (2000, 68) in folgenden Dimensionen angesiedelt ist: (1) in der affektiven Dimension (→ u. a. die Fähigkeit zur Stressbewältigung oder Selbstvertrauen und Flexibilität); (2) in der kognitiven Dimension (→ u. a. das Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen) sowie (3) in der verhaltensbezogenen Dimension (→ u. a. Kommunikationswille und -bereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz). In den internationalen Korporationen sind diese Fähigkeiten als Teilkompetenzen durchaus erwartet, denn sie tragen zur Optimierung der Kommunikation auf der Unternehmensebene und somit zur Erhöhung der angestrebten Arbeitseffizienz bei. (Angehende) Jobsuchende sind mit interkultureller Kompetenz bereits während des Studiums auszustatten und somit auf konkrete Kommunikationssituationen der globalisierten Wirtschaftswelt vorzubereiten (vgl. auch Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010, 24). Die zentrale Herausforderung ist dabei Stattler (1994, 387) zufolge eben die kulturelle Herausforderung mit besonderem Fokus auf „das Managen von Unterschiedlichkeiten und die Integrationsaufgabe“ (ebd.). Diese Herausforderung liege darin, alte Gewohnheiten und Traditionen, wenn nötig aufzugeben, aber gleichzeitig die vorhandenen Fähigkeiten und Talente richtig einzuschätzen und zu erhalten. Kurzum: Es kommt hier auf „die Balance des Widerspruchs zwischen Bewahren und Verändern und das Verstehen der Zusammenhänge“ (ebd.).

Von ebenso großer Bedeutung ist im Kontext der Attraktivität der Germanistikabsolvent(inn)en auf dem Arbeitsmarkt die zweite hier speziell hervorgehobene Schlüsselkompetenz, nämlich die rhetorische. Damit ist zum einen „die umfassende kommunikative Handlungsfähigkeit zur Abwicklung intendierter

sozialer Interaktionen durch wirksames Miteinandersprechen (Gespräch) und Zueinanderreden (Rede)“ (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2020, 88), zum anderen „die Fähigkeit zur bewussten Reflexion über die jeweiligen kommunikativen Geschehnisse, darunter eigenes Handeln und Verhalten“ (ebd.) gemeint. Diese Kompetenz beinhaltet nicht zuletzt „wesentliche Aspekte [...] kommunikativen Handelns [...], wie etwa gegenseitige[n] intentionale[n] Austausch der Kommunikationspartner[innen], gemeinsame Aufgabenbewältigung, argumentative und kooperative Verfahrensweisen zwecks Überwindung potenzieller Konflikte“ (ebd., S. 89). Im Hinblick darauf gilt die rhetorische Kompetenz insgesamt als eine der wesentlichsten Sozialkompetenzen, ohne die man auf der Unternehmensebene nur schlecht agieren kann – sie befähigt Mitarbeiter(innen) zur Kommunikation (durch Gespräche einerseits und Reden/Präsentationen andererseits), zur Kooperation (durch die Schaffung sozialer Beziehungen) und zur Lösung von potenziellen Konflikten (durch angemessenes Argumentieren im gemeinsamen Streit um die Sache). In einem internationalen Umfeld sollen Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung optimalerweise auf Grundlage des Wissens über interkulturelle Zusammenhänge stattfinden, sodass die beiden Schlüsselkompetenzen – die rhetorische und die interkulturelle – in der Berufswirklichkeit einer globalisierten Welt ständig ineinandergreifen bzw. zusammenwirken. Aus diesem Grund soll ihre systematische Vermittlung, um noch einmal nachdrücklich zu betonen, ein fester Bestandteil der universitären Bildung sein. Dabei kann es sich, wie etwa bei rhetorischer Kompetenz, entweder um ein in einem separaten Seminar ablaufendes Rhetoriktraining oder um eine in sprachpraxis- bzw. fachbezogene Lehrveranstaltungen integrierte Einübung rhetorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum Beispiel des Präsentierens im Rahmen des Fachsprachenunterrichts, handeln (ausführlicher dazu vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2015; Grzeszczakowska-Pawlikowska/Makowski 2020).

Vor diesem Hintergrund stellt sich hier nun schließlich die Frage nach der Rolle der Universität gegenwärtig. Die klassische Universität mit Einheit von Forschung und Lehre unterliegt spätestens seit der Umsetzung der Bologna-Reform mit der bereits angedeuteten Forderung nach *employability* der Akademiker(innen) einem weitgehenden strukturellen Wandel (dazu vgl. z. B. Hilgert 2010). Der letztere steht wiederum mit der auch schon erwähnten gesetzlich verankerten dritten Mission der *academia* mit zahlreichen Aktivitäten – von offenen Hochschultagen über Kinderuniversitäten bis hin zu Kooperationen zwischen einzelnen Fachbereichen und Unternehmen – in einem engen Zusammenhang. Diese Entwicklung trifft ebenfalls für polnische Universität und Hochschulen zu, sodass hier zwangsläufig nach den Grenzen der Ent-Philologisierung einer Auslandsgermanistik gefragt und zugleich nach einem ausgewogenen Balance zwischen philologischer (Aus-)Bildung und Arbeitsmarktorientierung des Studiums – nicht jedoch ohne kritische Stimmen dabei – getrachtet wird.

Mag die Frage nach der Legitimierung einer inhaltlichen Ausrichtung der germanistischen Studiengänge auf andere als traditionell bewährte philologische Fächer vor allem im Rückblick auf die Fachgeschichte schon plausibel sein, so ist jedoch der Bedarf an einer zumindest teilweise angewandten Germanistik in Bezug auf die hier umrissenen Verhältnisse aktuell nicht zu bestreiten (vgl. auch Zieliński 2010, 17). Dieser Bedarf erscheint vielmehr durchaus gerechtfertigt, „wenn man den zukünftigen Germanisten [tatsächlich] die Chance bieten möchte, mit dem Einsatz von Deutschkenntnissen sowie weiteren (Schlüssel-)Kompetenzen ihren Lebensunterhalt zu bestreiten“ (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2020). Die gegenwärtig vonstattengehende Verschränkung von universitärer Bildung und Praxisbezogenheit darf allerdings keinesfalls unkritisch zu einem völligen Verzicht auf Fächer klassischen Zuschnitts führen, da Germanistik „keine ‚Problemlösungswissenschaft‘“ (Hess-Lüttich 2009, 26f.) ist und nicht ausschließlich „im Dienste außerwissenschaftlicher Interessen“ (ebd.) stehen soll. Zugleich kann sie „auch nicht mehr ‚reine Philologie‘ sein im Elfenbeinturm weltvergessener Selbstbezüglichkeit“ (ebd.), wenn man die Zukunftsfähigkeit der Germanistikstudierenden sichern will. Dieses Postulat wird seit einigen Jahren schon etwa an der Universität Łódź in den Curricula der beiden germanistischen Studiengänge und somit auch im Lehralltag konsequent umgesetzt – neben den traditionellen Lehrveranstaltungen zur deutschsprachigen Literatur und zur Sprachwissenschaft sind in den Lehrprogrammen konkrete arbeitsmarktorientierte Studienfächer vorgesehen, z. B. interkulturelles Training, rhetorisches Training, Dolmetschen in Verhandlungen oder audiovisuelles Übersetzen. Dies kommt auch dem Wunsch der Studierenden nach Kompetenz-/Arbeitsorientierung durchaus entgegen (ausführlicher dazu vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska ebd.).

In die hier lediglich ansatzweise umrissene Diskussion über die berufliche Positionierung der Germanistikabsolvent(innen), ggf. andere in diesem Zusammenhang relevante Aspekte, reihen sich auch die einzelnen Beiträge des vorliegenden Sammelbandes ein. Sie entstanden – zusammenfassend betrachtet – im Zeichen der Suche nach möglichen Lösungsvorschlägen für eine moderne Germanistik bzw. für den Einsatz des Deutschen als Fremdsprache auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt. Den Band öffnet der Text von **Jan Čapek**, der die Tendenzen und die Lage des Deutschen als Unterrichtssprache im tschechischen Schulwesen beschreibt und es mit den Bedürfnissen der Wirtschaft vergleicht. **Marcelina Kałasznik** und **Joanna Szczęk** gehen auf die DaF-Ausbildung im universitären Bereich ein und bieten einen kritischen Überblick über Studienprogramme für das Fach Germanistik in Polen an. **Jacek Makowski** beschreibt fachkommunikative Aspekte parlamentarischer Plenardebatten als Gegenstand des Übersetzungs- und Dolmetschunterrichts im Germanistikstudium. Besonderes Augenmerk lenkt der Autor auf Aussprachen im Europäischen Parlament

über die „Abgestimmte Reaktion der EU auf die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2“ mit Fokus auf lexikalische Kategorien. **Łukasz M. Plęs** setzt sich mit den Fragestellungen des Terminologiemanagements auseinander und ordnet es als fester Bestandteil der Übersetzerausbildung den philologischen Studiengängen zu. **Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska** beschreibt die Rolle der Frauen auf dem Lodzer Arbeitsmarkt. Besonderes Augenmerk schenkt sie dabei der Germanistikabsolvent(inn)en. Ihr zweiter Text widmet sich der konzeptuellen Metapher, die sie am Beispiel der deutschen Börsenberichte im Rahmen des Fachsprachenunterrichts für Germanistikstudierende untersucht. **Paweł Szerszeń** spricht ein in der Corona-Pandemiezeit sehr aktuelles Thema an – er beschäftigt sich mit der linguistischen Intelligenz in der Fach(fremd)sprachendidaktik und diskutiert ausgewählte E-learning-Systeme. Auf diese Problematik greifen in ihrem Beitrag auch **Paweł Szerszeń** und **Paweł Wolski** auf. Die Autoren behandeln Chatbots und Voicebots auf E-Learning-Plattformen im Hinblick auf die Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz im DaF/DaZ-Unterricht. **Reinhold Utri** stellt in seinem Aufsatz den DaF-Unterricht der Zukunft vor und erläutert am Beispiel von österreichischen Filmen das Plurizentrikkonzept. **Krisztina Varga** versucht auf die Frage, welche Kompetenzen ein(e) Übersetzer(in) braucht und wie diese während des Studiums gefördert werden können, zu antworten. Der Band schließt mit dem Text von **Małgorzata Żytyńska**, die über die Relevanz der Aussprachequalität für die Sprachkompetenz wie auch über den Einsatz von Ausspracheübungen innerhalb der jeweiligen Berufsbildung reflektiert.

Der vorliegende Sammelband hätte ohne wissenschaftliches Interesse und ohne Forschungsengagement der Autor(inn)en bestimmt nicht entstehen können. Ihnen gebührt großer Dank. Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. habil. Joanna Jabłkowska, der Dekanin der Philologischen Fakultät Universität Łódź, und Prof. Dr. habil. Małgorzata Kubisiak, der Leiterin des Instituts für Germanistik, für die finanzielle Unterstützung der vorliegenden Veröffentlichung.

Literatur

- Bolten, Jürgen (2000): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. 6., verbesserte und erweiterte Auflage. München/Merin: Hampp-Verlag, S. 57–76.
- Bosnar-Valković, Brigita (2016): Semantik der Anglizismen in der Deutschen Tourismusfachsprache, In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): *Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen*, Primum Verbum, S. 9–22.

- Duś, Magdalena/Kołodziej, Robert (2018): Übersetzen einer Informationsbrochure über Museumssammlungen – didaktische Überlegungen. In: Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 9–22.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata (2010): Interkulturelle Kompetenz am Beispiel eines deutschen Unternehmens in Polen. In: Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara/Pułaczewska, Hanna (Hg.): Intercultural Europe. Arenas of Difference, Communication and Mediation. Stuttgart: ibidem, S. 263–290.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata (2012): Einige Prämissen zur Sicherung der Attraktivität polnischer Germanistikabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. In: Kaczmarek, Dorota/Makowski, Jacek/Michoń, Marcin/Weigt, Zenon (Hg.): Impulse für Forschung und Lehre. Felder der Sprache Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge, S. 183–197.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata (2015): Ein integriertes Rhetoriktraining. Ansätze für germanistische Studiengänge im Ausland. In: Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten 4, S. 295–307.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata (2016): Ein integrierter Ansatz für die Vermittlung der rhetorischen Kompetenz unter dem Aspekt von Fachlichkeit. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 61–70.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata (2018): Germanistikabsolventen/-innen am Servicedesk – Chancen oder Schwierigkeiten für das Fach? In: Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 23–38.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata (2020): Auslandsgermanistik in Polen – zwischen philologischer Bildung und Arbeitsmarktorientierung. Fallbeispiel: Universität Łódź. In: Tichy, Ellen/Tesch, Felicitas/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung (= Berufssprache Deutsch in Theorie und Praxis, Bd. 4). Berlin: Peter Lang.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata (2020): Rhetorische Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch (DaF). Wirkung und Verständlichkeit polnischer Studentinnen in der interkulturellen Hochschulkommunikation (= Schriften zur Sprachwissenschaft und Phonetik, Bd. 9). Berlin: Frank & Timme.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Makowski, Jacek (2020): Präsentieren als Schlüsselkompetenz im arbeitsmarktorientierten Fachspracheunterricht auf Hochschulniveau. In: Tichy, Ellen/Tesch, Felicitas/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der

- Fremdsprachenvermittlung (= Berufssprache Deutsch in Theorie und Praxis, Bd. X). Berlin: Peter Lang.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (2018): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2013): Gibt es eine Krise der Geisteswissenschaften? In: Zeit Online <https://www.zeit.de/campus/2007/02/geisteswissenschaften-pro> [Zugriff am 3.08.2020].
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2009): Wie kann man vom ‘Deutschen’ leben? Der Bedarf an Angewandter Germanistik und die Praxis Interkultureller Kommunikation – Ein Rückblick und Ausblick zur Einführung. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B.: Wie kann man vom ‘Deutschen’ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. (= Cross Cultural Communication, hrsg. von Ernest W.B. Hess-Lüttich und Richard Watts, Bd. 17). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 19–45.
- Hilgert, Christian (2010): Die Zweiheit von Forschung und Lehre. In: FAZ Online https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/universitaeten-die-zweiheit-von-forschung-und-lehre-1908386.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 [Zugriff am 3.08.2020].
- Knauf, Helen (2001): Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzeptes. In: Hochschulwesen 2, S. 45–50.
- Konieczna-Serafin, Joanna (2018): Fachtextdekodierungskompetenz durch sprachbewussten Fachunterricht in der Berufsschule (Jutta). In: Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 39–55.
- Koschorke, Albrecht (2007): Über die angebliche Krise der Geisteswissenschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: APuZ. 57(46), S. 21–25.
- Kozłowska, Joanna/Sakowski, Krzysztof (2016): Grundlagen des Rechts für künftige Übersetzer – Postulat eines eigenständigen Seminars für Philologen am Beispiel der Germanistik. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 119–129.
- Majcen, Jutta (2018): Mediostrukturen im Wörterbuch der Fachsprache Wirtschaft. Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 56–65.
- Makowski, Jacek (2018): Zur textuellen Teilkompetenz im arbeitsmarktorientierten Fachsprachenunterricht am Beispiel der Branche moderner Unternehmensdienstleistungen und des Wissensbereichs Finanzen. In: Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang

2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 66–99.
- Maras, Tomasz (2016): Die sprachliche Kommunikation und ihre Implikationen für phasenorientierte Translationsmodelle. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 109–118.
- Mazepa, Henryk (2016): Projektorientiertes Fremdsprachenlernen mittels animierter Visualisierung Zum Einsatz von Erklärvideos in der Vermittlung, Aneignung und Anwendung der „Berufssprache“ Deutsch. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 71–82.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, S. 36–43.
- Migodzińska, Maria (2018): Sprachliche Interferenz als eine Fehlerquelle bei der Übersetzung juristischer Fachtexte. Analyse ausgewählter Übersetzungsarbeiten von Germanistikstudierenden. In: Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 100–113.
- Pietrzak, Agnieszka (2018): Charakteristik der beglaubigten Übersetzungen am Beispiel der polnischen Schulzeugnisse. In: Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 114–132.
- Płes, Łukasz M. (2018): Computerunterstützte Übersetzung der Fachtexte unter besonderer Berücksichtigung der terminologischen Konsistenz. In: Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 133–144.
- Sakowski, Krzysztof (2016): Das Projekt des mehrsprachigen Glossars als Träger mehrdimensionaler Entwicklungsstrategien im Hochschulbereich. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 83–91.
- Schneider, Ursula/Hirt, Christian (2007): Multikulturelles Management. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Spiewak, Martin (2007): Gibt es eine Krise der Geisteswissenschaft? In: Zeit Online <https://www.zeit.de/campus/2007/02/geisteswissenschaften-pro> [Zugriff am 3.08.2020].
- Stattler, Helga (1994): Europäisches Management: Interkulturelle Kommunikation. In: Bartsch, Elmar (Hg.): Sprechen Führen Kooperieren in Betrieb

- und Verwaltung: Kommunikation in Unternehmen. München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 383–389.
- Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (2016): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum.
- Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (2016): Zu fach- und gemeinsprachlichen Kollokationen in der deutschen und polnischen Börsensprache. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 23–33.
- Szczęk, Joanna/Kałasznik, Marcelina (2016): Medizinische Fachsprache doch nicht so schwer? – Deutsche und deutsch-polnische Lehr- und Lernmaterialien aus dem Bereich der Fachsprache der Medizin. Versuch einer Auswertung. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 34–47.
- Tichy, Ellen (2016): Profile der Germanistik und Berufsperspektiven für AbsolventInnen – am Beispiel Rumänien. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 130–140.
- Wiązewicz, Magdalena/Sennema, Anke (2016): Fachsprache ist des Berufes Schmied: Kompetenzorientierte Fachsprachendidaktik im Kontext der beruflichen Bildungsstandards in Polen und Deutschland. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 92–106.
- Wrede, Olga (2018): Terminologearbeit in Theorie und Praxis und ihre Resonanz in der universitären Übersetzerausbildung. In: Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata/Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego/Primum Verbum, S. 145–154.
- Zaleska, Monika (2016): Die Rechtssprache der Europäischen Union – eine Herausforderung für die Übersetzer. In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (Hg.): Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, Primum Verbum, S. 48–57.
- Zieliński, Lech (2010): Angewandte Germanistik – Notwendigkeit oder Chance. Einige Überlegungen mit einem praktischen Umsetzungsvorschlag. In: Studia Germanica Gedanensis. 23, S. 12–21.

Jan Čapek*

TATORT TSCHECHIEN: DEUTSCH IM TOTEN WINKEL

CRIME SCENE IN THE CZECH REPUBLIC: GERMAN IN THE DEAD CORNER

Der Artikel beschreibt die Tendenzen und die Lage des Deutschen als Unterrichtssprache im tschechischen Schulwesen und vergleicht es mit den Bedürfnissen der Wirtschaft, die viel höher sind als das Schulwesen produziert. Es wird die gegenwärtige Lage auf dem Arbeitsmarkt in Tschechien ausgewertet, wo nicht nur Fachkräfte mit entsprechenden Deutschkenntnissen, sondern auch andere Arbeitskräfte fehlen. Es wird auch diese deutliche Diskrepanz zwischen der Anzahl der Schüler und Studenten mit verlangten Deutschkompetenzen (Grundschulen, Gymnasien, Universitäten) und dem Begehr von Wirtschaft und Verwaltung (Industriekonzerne, Energiewirtschaft, Banken, Handel, Staatsverwaltung und Archive) nachgewiesen und begründet. Am Fallbeispiel Call-Zentren wird erläutert, auf welche Weise die bestehenden Germanisten aus- und fortgebildet bzw. aus dem Ausland geholt werden müssen.

Schlüsselwörter: Deutsch, Tschechien, Schulwesen, Arbeitsmarkt, Fachkräfte, Deutschkenntnisse, Fachkompetenzen, Schulsystem

The article describes the level and the tendencies of German as a language of instruction in the Czech school system and compares them with the needs of business that are much higher than the school system provides. The current situation on the labour market in the Czech Republic, where not only skilled workers with the appropriate knowledge of German, but also other workers are missing, is evaluated. This obvious discrepancy between the number of pupils and students (primary schools, secondary schools, universities) who have an adequate command of German and the number of staff that is required by business and administration (industrial production, energy industry, banks, trade, state administration and archives) is proved and justified. The case

* PhDr., Ph.D., Univerzita Pardubice, Tschechien.

example of call-centres explains how the current German speaking employees have to be trained, or some other ones have to be brought from abroad.

Keywords: German, Czech Republic, school system, labour market, knowledge of German, business

Das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen
Mark Twain

Berlin ist schon die Welt
Tomáš Kafka

Deutsch war und ist für Tschechen weitaus mehr als nur irgendeine Fremdsprache. In Böhmen und Mähren hat man zu Deutsch ein ambivalentes Verhältnis, denn in der Vergangenheit war Deutsch oft zwangsverordnet, benötigt, erstrebt, geliebt sowie verhasst, verboten, verpönt, wiederentdeckt, neu bewertet. Zu intensiv und bewegt war die Geschichte des Deutschen in Böhmen und Mähren während der letzten 100 Jahre, zu viele Emotionen gab es im deutsch-tschechischen Verhältnis. Vor der Samtenen Revolution 1989 war die Pflichtsprache Nummer eins ab der vierten Klasse an allen Schulen Russisch. In Grundschulen kam ab der siebten Klasse noch eine andere Fremdsprache als fakultatives Fach dazu, am häufigsten eben Deutsch, denn es gab noch genug Lehrer, die zwar keine Diplomgermanisten waren, Deutsch jedoch noch aus dem Protektorat Böhmen und Mähren oder aus dem Totaleinsatz im Dritten Reich praktisch kannten. Auf speziellen Sprachschulen meistens in Kreisstädten wurden neben dem Russischen auch Deutsch, Englisch eventuell auch Französisch als obligatorische Fächer unterrichtet. Auf den tschechischen Gymnasien war die übliche Praxis so, dass die ganze Klasse Russisch lernen musste, die Hälfte dann Englisch und die andere Hälfte Deutsch als zweite Fremdsprache. Das Abitur in Russisch war Pflicht, alle anderen Fremdsprachen dann ein Wahlfach.

Seit der Wende hat sich wieder Pragmatismus im Sprachgebrauch durchgesetzt und ist jede Ideologie losgeworden. Russisch wurde als erste Fremdsprache sofort abgeschafft und Deutsch und Englisch wurden parallel zu wichtigsten Unterrichtssprachen an tschechischen Schulen. Nach 2000 hat sich die Situation allmählich geändert, das Deutsche konnte mit dem Englischen nicht mehr Schritt halten. Deutsch zu können ist bis jetzt als Qualifikation zwar ein großer Vorteil, aber kein entscheidender. Englisch ist unangefochten die Nummer eins unter den Fremdsprachen, sperrt diese Sprache doch das Tor in die große, weite Welt ganz weit auf. Englisch wird vermehrt auch als Korrespondenzsprache mit deutschen Gesprächspartnern genutzt, selbst im Tourismus setzt man eher auf inter-

national, als auf die Sprache der Nachbarn. Gemeinsam mit den Weltsprachen Französisch und Spanisch und dem für Tschechen relativ einfach zu erlernenden Russisch kämpft das Deutsche um den Status der zweiten lebenden Fremdsprache im Lande. Zum dramatischen Herabsetzen des Deutschen im tschechischen Schulwesen haben neben den allgemeinen globalen Faktoren (Wirtschaft und Handel, Fremdenverkehr, Musik, Filme, Internet und Sozialnetze sowie allgemeine Kommunikationssprache der Jugendlichen, Studium in angelsächsischen Ländern) vor allem zwei Entscheidungen beigetragen. In den Jahren 2004–2013 war die zweite Fremdsprache an allen tschechischen Grundschulen nur ein facultatives Fach, in Konkurrenz mit anderen, nicht linguistischen Unterrichtsfächern. Aus pragmatischen Gründen wählten viele Schüler bzw. ihre Eltern einen einfacheren Weg, bessere Noten und einen reibungslosen Übergang an weiterführende Schulen (Gymnasien oder Fachschulen, bzw. begehrte Berufsschulen). Dazu kam die Entscheidung von Deutschland und Österreich, nach dem EU-Beitritt von mittel- und osteuropäischen Ländern am 1.5.2004 eine siebenjährige Übergangsfrist für die Freizügigkeit dieser Bürger für ihren Arbeitsmarkt festzulegen, in der die Arbeitsgenehmigungen für Tschechen, Slowaken, Ungarn, Polen und andere Staatsbürger aus Mittel- und Osteuropa sehr reduziert oder sogar unmöglich waren, und zwar aus Angst vor einer Bedrohung der Arbeitsplätze für Deutsche und Österreicher. Diese zwei Maßnahmen haben die Motivation der Tschechen, Deutsch zu lernen, wieder ziemlich viel untergraben und sind als Hauptursachen des tiefen Nachlassens des Interesses am Deutschunterricht verantwortlich.

Der spürbare Trend der letzten Jahre, dass das Deutsche europaweit mehr und mehr an Bedeutung verliert, kopiert Tschechien auch, obwohl sich das Land im Herzen Europas in einer ganz anderen geographischen und wirtschaftlichen Situation befindet, als andere osteuropäische Länder. Die gemeinsame Grenze mit Deutschland beträgt 818 km, mit Österreich 460, es gibt also das Grenzgebiet mit dem deutschsprachigen Raum von insgesamt 1278 km, daraus ergeben sich viele grenzüberschreitende Aktivitäten im Fremdenverkehr, Sport, Kultur oder in der Wirtschaft und Erwerbstätigkeit (Pendler, Saisonarbeiter). Darüber hinaus arbeiten In Tschechien gegen 250 000 Beschäftigte direkt oder indirekt für deutsche sowie österreichische und schweizerische Firmen (RWE, E.ON, REWE-Group, Kaufland, Lidl, Globus, Metro, Volkswagen, Continental, Porsche, Siemens, Bosch, Wienerberger, Voest Alpine, Deutsche Telekom, Schaeffler Group, Frimark, Apag, Die Erste und viele andere), der tschechische Export ist mit 32% auf Deutschland sowie mit 4% auf Österreich ausgerichtet, der tschechische Import ist wieder mit 31% mit Deutschland sowie mit 4% mit Österreich ganz eng verbunden. Und die Firmen brauchen immer mehr Mitarbeiter, die neben Englisch auch Deutsch beherrschen (Firmensprache, Schulungen, innere Vorschriften und Richtlinien, Kommunikation mit deutschen Kunden

usw.) Trotz dieser Fakten hat jedoch die Anzahl der tschechischen Schüler, die den Deutschunterricht besuchen, deutlich nachgelassen und genauso ist es auch an Universitäten und Hochschulen mit Germanistikstudiengängen. Neben den schon erwähnten Ursachen (Abschaffung der obligatorischen zweiten Fremdsprache an tschechischen Grundschulen sowie die Übergangsfrist für die Freizügigkeit auf dem deutschen und österreichischen Arbeitsmarkt 2004–2011) kamen auch allgemeine globale Tendenzen dazu (d.h. eine fast totale Priorität in allen Bereichen – Politik, Wirtschaft, Mode, Musik, Film, Tourismus, Sport u.v.a.), demographische Entwicklung in Tschechien (in den Jahren 1995–2003 ist die Geburtenrate um die Hälfte der Geburtenrate vor der Wende gesunken) auch die Tatsache, dass die Eltern, die für ihre Kinder Deutsch als erste Fremdsprache erkämpften, von Direktoren darauf hingewiesen wurden, dass sie nicht in der Lage sein müssen, die Unterrichtskontinuität zu garantieren, sodass Englisch praktisch zur Sprache Nummer eins geworden ist und den Eltern sowie Kindern vom Deutschen abgeraten worden ist. Und es wurde ebenfalls nachgewiesen, dass die Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, motiviert und zugleich erfolgreich sind, wenn sie sich Englisch als zweite Fremdsprache aneignen. Umgekehrt ist überhaupt nicht der Fall, bei Englisch als erster Fremdsprache ist man meistens nicht mehr motiviert, irgendeine andere Fremdsprache zu lernen.

Während also der Anteil der Deutsch lernenden Schülerinnen und Schüler seit den 1990er Jahren kontinuierlich sinkt, erlebt der Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung ständig eine relativ große Nachfrage, um die Defizite des tschechischen Schulwesens auszugleichen, die Firmen müssen nämlich ihr Personal sprachlich selber ausbilden. Auch andere mittel- und osteuropäische Länder, also Polen, die Slowakei und Ungarn, haben den Spracherwerb des Deutschen für die junge Generation vernachlässigt: Deutsch ist immer noch die meistgesprochene Sprache in der EU, fungiert im mittel- und osteuropäischen Raum traditionell als Verständigungssprache (z. B. zwischen Tschechen und Ungarn oder Rumänen) und hat eine enorme wirtschaftliche Stärke. Außerdem wird Deutsch nach dem Austritt von Großbritannien aus der Europäischen Union noch stärker und die Rolle des Englischen in Europa bzw. in Mittel- und Südeuropa wieder schwächer. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist auch für den schleppenden kulturellen Austausch zwischen Tschechen und den deutschsprachigen Nachbarn von immenser Bedeutung, die meisten Erasmus-Studenten aus Tschechien reisen an die deutschen Universitäten, immer mehr Studenten schließen sogar ihr volles Studium in Deutschland ab. Es ist daher bei allem Verständnis für die Präferenz des Englischen oder für den Sparkurs der einzelnen Regierungen in den MOE-Ländern unverständlich, dass gerade hier beim Angebot des Deutschunterrichtes für Kinder und Jugendliche gespart wird und den Jüngsten Chancen genommen werden, die sie sich als Erwachsener womöglich teuer in Privatkursen erkaufen müssen.

Zum Glück entschied sich das Bildungsministerium in Tschechien im Jahr 2013 für grundlegende Änderungen im Lehrplan, die auch den Fremdsprachenunterricht betreffen. Nachdem die Pisa-Studien der vergangenen Jahre den tschechischen Schülern im internationalen Vergleich eher unterdurchschnittliche Kenntnisse bescheinigt hatten, reagierte das Bildungsministerium im Januar 2013 mit einer Korrektur des Rahmenlehrplans. Bereits in der 5. Klasse wird nun mit dem Bruchrechnen begonnen und vor allem ist eine zweite Fremdsprache spätestens ab dem 8. Schuljahr obligatorisch und nicht mehr fakultativ wie früher, was für Deutsch sehr negativ war, da praktisch überall Englisch als erste Fremdsprache gewählt wurde und für Deutsch sich auf tschechischen Schulen nur ein paar Schüler interessierten. In der neunjährigen Grundschulausbildung in Tschechien stand bisher nur eine Fremdsprache verpflichtend auf dem Lehrplan; sie musste ab der dritten Klasse erlernt werden. Die meisten Schüler entschieden sich für Englisch. Eine zweite Fremdsprache wurde in den späteren Schuljahren im Gegensatz zu den meisten anderen EU-Staaten lediglich als Wahlfach angeboten. Die zusätzliche Fremdsprache soll nun in sechs Wochenstunden unterrichtet werden, die sich über einen ausgewählten Zeitraum an Unterrichtsjahren zergliedern. Die Schüler entscheiden dabei selbst, in welchen Klassenstufen ihrer Grundschulausbildung sie die neue Sprache erlernen wollen. Französisch oder Deutsch könnten sie beispielsweise in jeweils drei Wochenstunden in der achten und neunten Klasse oder in jeweils zwei Stunden von der siebten bis zur neunten Klasse pauken. Noch vor einigen Jahren hatten sich knapp 60 Prozent der Schulleiter gegen die verpflichtende Einführung einer Zweitsprache ausgesprochen. Laut einer Umfrage des Bildungsministeriums hielten das die meisten Direktoren für unsinnig. Eine Zweitsprache würde die Kinder übermäßig belasten, zumal die Schulen nicht über genügend Geld verfügten, weitere Lehrkräfte einzustellen. Die Tatsache, dass praktisch jedes afrikanische Kind einige Sprachen ohne Mühe spricht (überregionale Amtssprache, regionale und lokale Stammsprachen, Englisch oder Französisch als Amts – und Schulsprache), wurde dabei total ignoriert und Unterfinanzierung war bis vor kurzem ein ewiges Problem des tschechischen Schulwesens an allen Ebenen, in der primären, sekundären sowie tertiären Ausbildung. Erst seit dem Schuljahr 2019/20 können jetzt die Schulen das Geld vom Staat aufgrund von Unterrichtsstunden bekommen, also nicht nur nach der Anzahl der Schüler, was größere Schulen begünstigte und kleine Schulen benachteiligte. Immerhin bleibt jedoch das große Problem einer nicht garantierten Kontinuität der zweiten Fremdsprache an weiterführenden Schulen teilweise ungelöst, was sich wieder für Deutsch negativ auswirkt. Ebenfalls fehlen im tschechischen Schulwesen didaktisch-methodische Ansätze der wissenschaftlich gestützten Mehrsprachigkeit, also einer inhaltlichen linguistischen Verbindung zwischen einzelnen Fremdsprachen, wo vor allem im Englisch- und Deutschunterricht viele Grammatik- und Wortschatzanalogien vorhanden sind,

in der Praxis jedoch meistens vernachlässigt werden. Die einzelnen Fremdsprachen werden also voneinander isoliert unterrichtet und das Bildungsministerium hat es bis jetzt noch nicht geschafft, ein einheitliches Konzept der Mehrsprachigkeit zu gestalten.

Um Deutsch zu helfen und den rückläufigen Deutschkenntnissen in Tschechien entgegenzuwirken, hat sich 2011 in der Deutschen Botschaft in Prag eine Aktion ganz der Imagekorrektur des Deutschen verschrieben: Goethe-Institut Prag, Österreichisches Kulturforum sowie die Botschaften von Deutschland und Österreich haben die Sprachkampagne „Šprechtíme“ (tschechisch umgangssprachlich so etwas wie „Lasst uns Deutsch sprechen“) eröffnet, vor allem für Deutsch lernende Schülerinnen und Schüler sowie für Eltern und Pädagogen aus ganz Tschechien. Der Auslöser für diese Kampagne war die Tatsache, dass die deutschen Wirtschaftsvertreter in Tschechien festgestellt haben, dass nicht mehr genug junge Leute zur Verfügung stehen, die nicht nur fachlich und beruflich gut qualifiziert sind, sondern auch Deutsch sprechen. Und eben vor allem deutsche, aber auch österreichische und schweizerische Unternehmen brauchen qualifizierte, Deutsch sprechende Arbeitskräfte, und zwar direkt in Tschechien, sie haben keine Absichten, geeignete Arbeitskräfte nach Deutschland abzuwerben. Firmen aus den deutschsprachigen Ländern in Tschechien weisen auf die rückläufige Tendenz in Deutschkenntnissen bei Bewerbern um Arbeitsplätze hin. Die Zahl der Schüler, die Deutsch lernen, war in den letzten Jahren stets rückläufig. Bei dieser Kampagne stehen im Mittelpunkt nicht nur die Möglichkeiten des Spracherwerbes, besonderes Augenmerk ist auch auf die diversen beruflichen Möglichkeiten mit Deutsch gerichtet und dabei werden auch deutschsprachige Medien in Tschechien präsentiert. Dazu wird immer mehr das Thema Mehrsprachigkeit diskutiert und Synergie des Englisch- und Deutschunterrichts erwogen. Dabei sollten die Schüler einzelne Fremdsprachen an unterschiedlichen Ebenen (z. B. die erste Fremdsprache B2, die zweite Fremdsprache A2 usw.) beherrschen und die Lehrer sollten den Unterricht an der kommunikativen Praxis orientieren, nicht so sehr auf Grammatik pochen, sondern die lebendige Sprache in den Vordergrund stellen. In diesem Sinne hat Tschechien jedoch ein großes Problem, dass man im öffentlich-rechtlichen Fernsehen oder Rundfunk gar keine Sprachkurse anbietet und nahezu alle Filme synchronisiert werden. In anderen Ländern – vor allem in Skandinavien, in den Niederlanden oder auch in Balkanländern (Kroatien, Slowenien, Serbien) wachsen die Menschen durch das Fernsehen mit anderen Sprachen auf und dies bringt auch einen großen komparativen Vorteil für das Erwerben der Sprachkenntnisse der Kinder aus diesen Gebieten gegenüber den Ländern mit dem orthodoxen Benutzen der Muttersprache in allen Medien. Die Šprechtíme-Kampagne versuchte mit neuen Methoden, das Vorurteil zu überwinden, dass Deutsch eine schwer zu erlernende Sprache ist und beweist, dass Deutschlernen auch Spaß machen kann. Ganz

bewusst wendet sie sich an die Eltern, denn diese haben einen entscheidenden Einfluss darauf, was die Kinder lernen sollen. Dabei will man das Bewusstsein schaffen, dass Deutsch zu sprechen für die Berufschancen der eigenen Kinder von Bedeutung ist. Die Kampagne entwickelte seit dem Jahr 2011 eine Vielzahl an Projekten. In den ersten Monaten wurde mit Plakaten und Radiospots auf die Kampagne hingewiesen. Das Goethe-Institut gründete die Šprechtíme-Website www.sprechtime.cz. Am 27. April 2012 wurde ein Memorandum unterzeichnet zwischen dem Rat der Assoziation der Regionen der Tschechischen Republik (AKČR) und der österreichischen sowie der deutschen Botschaft zur Förderung der Mehrsprachigkeit, es wurde eine Roadshow gestartet, also eine fahrende Šprechtíme-Bühne mit Stationen auf großen Plätzen in allen Kreishauptstädten der Tschechischen Republik (Neben spielerischen pädagogischen Angeboten für Schulklassen gab es Podiumsdiskussionen mit Vertretern aus Politik, Bildung und Wirtschaft sowie Musik, Lesungen und vieles mehr), Aktionstage unter dem Motto „Ein Tag mit Deutsch“. Es wird jedes Jahr der Deutschlehrerpreis unter der Schirmherrschaft des tschechischen Bildungsministers und in Zusammenarbeit mit dem tschechischen Germanisten- und Deutschlehrerverband veranstaltet und besonders engagierte Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Tschechien werden ausgezeichnet, die mit innovativen Unterrichtsprojekten Werbung für das Schulfach Deutsch als Fremdsprache machen. Die Gewinner werden jedes Jahr feierlich in der Deutschen Botschaft in Prag geehrt. Ferner findet eine Feierstunde in den Schulen der Gewinner statt. Seit 2015 organisiert der Lehrstuhl für Fremdsprachen der Universität Pardubice den „*Tag der deutschen Sprache*“ und anschließend findet die internationale Konferenz „*Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext*“ statt, wo die meisten Beiträge auf Deutsch vorgetragen werden. Der Tag der deutschen Sprache wird direkt unterstützt vom VDS sowie von der Deutschen Botschaft in Prag. Die Veranstaltung widmet sich vor allem Germanisten, Deutschlehrern, Studenten und Schülern sowie Interessenten für Deutsch aus Schulen, höheren Ausbildungseinrichtungen sowie Firmen mit Beteiligung/Kooperationen aus dem deutschsprachigen Raum mit dem Ziel, Deutsch in Böhmen und Mähren zu stärken und zu unterstützen.

Englisch muss sein. Das bestreiten weder die Vertreter der deutsch-tschechischen Industrie- und Handelskammer (DTIHK) noch die Botschafter der beiden deutschsprachigen Nachbarländer Tschechiens. Es gehe nicht um eine Konkurrenz zwischen den beiden Fremdsprachen, sind sich Diplomaten und Wirtschaftsvertreter einig. Bei der Jobsuche seien vielmehr junge Menschen im Vorteil, die beides beherrschten, Deutsch und Englisch. Eine Studie der DTIHK, die 2015 vorgestellt wurde, soll das belegen: Befragt wurden 275 Unternehmen in Tschechien. 88 Prozent gaben an, Deutschkenntnisse seien für ihre Firma wichtig oder sehr wichtig, 89 Prozent bezeichneten Englischkenntnisse als un-

erlässlich. Befragt wurden vor allem Mitgliedsunternehmen der DTIHK und andere Firmen mit deutscher Beteiligung, sodass das Ergebnis auf den ersten Blick nicht sehr überraschend ausfällt. Deutsche Sprachkenntnisse sind der Umfrage zufolge vor allem gefragt, wenn mit deutschsprachigen Kunden, mit der Muttersgesellschaft oder mit Vorgesetzten kommuniziert werden muss. Nähe zum Kunden und auch Deutschkenntnisse der Mitarbeiter seien wichtige Voraussetzungen. Die Unternehmen schafften es jedoch nicht allein, Fachkräften wie Ingenieuren die nötigen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Dazu braucht man Initiativen im Bildungsministerium, in Schulen, weiterführenden Schulen, an Universitäten, in Medien sowie in der ganzen Gesellschaft.

An öffentlichen Universitäten und Hochschulen, wo die meisten tschechischen Studenten studieren, ist die Auswahlpraxis meistens so, dass bei der Wahl der Fremdsprache die Studenten nur in eine ausgeschriebene Unterrichtsstunde kommen dürfen, da die Anzahl von Fremdsprachenunterrichtsstunden oft sehr reduziert ist. Dabei gibt es zahlreiche Studiengänge und deren Kombinationen, sodass die Studenten manchmal vergeblich nach einem freien Termin/Platz für Fremdsprachen suchen. Eine der Folgen von diesem Zustand ist, dass viele Studenten „ewige Anfänger“ sind (sie finden im neuen Semester keine entsprechende Kontinuitätsmöglichkeit), unter den Fremdsprachen überspringen sie im europäischen Referenzrahmen höchstens B1, eher erreichen sie jedoch nur A2. Die meisten Universitäts- und Hochschulstudenten bevorzugen Englisch. Nach dem Einstufungstest beim Semesterbeginn werden sie einer entsprechenden Studiengruppe zugewiesen, wo sie entweder gleich ihr vorgeschriebenes Niveau erreichen, oder wo sie dann eventuelle höhere Kurse absolvieren, um den vorgegebenen Abschluss zu erreichen. Ein Semester hat jedoch meistens 13 Semesterwochen mit 2–4 wöchentlichen Unterrichtsstunden, sodass ein Progress kaum zu erwarten ist. Kleine Gruppen, spezialisierte Kurse (Wirtschaftssprache, Korrespondenz, Akademisches Schreiben, Arbeit mit Fachtexten, Konversation mit Muttersprachlern) sind eher Rarität als Realität. Im Endeffekt kann die Lücke zwischen dem Abitur (B1) und dem verlangten Output in der tertiären Ausbildung (B2) kaum noch überbrückt werden und die Studenten sind oft auf ihre eigenen Initiative im Bereich von Fremdsprachen angewiesen (Buddy-Systeme, also als Betreuer für ausländische Studenten, frei angebotene Fremdsprachenveranstaltungen an Universitäten und weitere konventionelle Mittel). Auch die ECTE-Anzahl (Kreditpunkte für erreichte Leistungen) sind häufig sehr niedrig und bei einer zweiten oder dritten Fremdsprache entsprechen sie oft denen wie bei Aerobic oder Volleyball, wo nur 85% Anwesenheit reicht. Auch diese Tatsache stellt keinen großen Motivationsfaktor dar, sich den Fremdsprachen während des Hochschulstudiums enthusiastisch zu widmen, wenn man nicht beabsichtigt, einen Erasmus-Studienaufenthalt zu absolvieren.

Noch schlimmer sieht die Situation an allen historischen Fächern aus, wo mindestens passive Deutschkenntnisse wegen der Archivmaterialien absolut notwendig

sind. Wegen einem allgemeinen Verfall der Inputkompetenz der Studenten bei der Immatrikulation (aufgrund der demographischen Krise wird praktisch jeder Bewerber um den Studienplatz aufgenommen) müssen die defizitären Deutschkenntnisse nachgeholt werden, wozu jedoch wenige Unterrichtsstunden angeboten werden und trotzdem immer weniger realistische Anforderungen im Syllabus sowie im Absolventenprofil eingestellt werden. Es wurde immer davon ausgegangen, dass sich die Inputkompetenz der angehenden Hochschulstudenten nach dem Abitur zwischen A2-B1 bewegt. Diese Voraussetzung ist meistens völlig übertrieben, das Niveau verläuft zwischen A1-A2 im besten Fall, ein Teil der Geschichtsstudenten hat bis jetzt mit Deutsch nie angefangen und muss eine starke Initiative entwickeln, diesen Mangel nachzuholen. Also auch in der tertiären Ausbildung sind Reformen im Sprachunterricht notwendig. Im Unterschied zu Grundschulen und Gymnasien (Haushaltsorganisationen), haben alle öffentlichen Universitäten und Hochschulen eine juristische Subjektivität (Beitragsorganisationen) und können das Geld nach inneren selbständigen Regeln verteilen. Ob sie den Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger fördern werden, hängt also nur von ihnen ab und der Staat hat keine höhere Gewalt, diese individuellen Entscheidungen zu beeinflussen.

Auf dem tschechischen Arbeitsmarkt agieren praktisch alle deutschen Konzerne (Energiewirtschaft, Telekommunikationen, Auto- sowie Maschinenbauindustrie, Handel und Dienstleistungen), ihre Unternehmensvorhaben und Investitionen bleiben langfristig orientiert und stabil. Nach und nach verlegen die Firmen nach Tschechien nicht nur ihre Produktion (vor allem wegen niedrigeren Lohnkosten), sondern investieren auch in die Forschung, Wissenschaft, Entwicklung und Innovationen, also in die Bereiche, die früher den Mutterfirmen vorbehalten wurden. Die steigende Anzahl der Arbeitsmöglichkeiten, die solide Deutschkenntnisse verlangt, gemeinsam mit einer sehr niedrigen Arbeitslosenquote in Tschechien (für 2019 ständig unter 3% mit 300–350 000 freien Plätzen) verursacht, dass die Firmen ihre eigenen Mitarbeiter aus- und fortbilden müssen, geeignete Mitarbeiter von anderen Firmen mit einem höheren Gehalt abzuwerben versuchen oder einfach Gastarbeiter holen müssen (Ukraine, Balkanländer, Rumänien, Bulgarien, Moldau, Philippinen, Indien, Mongolei usw.) und dann ausbilden. Neben einfachen Berufen (Fließbandarbeit, Lagerräume, Maschinenbedienung) gibt es auch eine Reihe von Arbeitsstellen, die eine aktive Beherrschung von Fremdsprachen, darunter auch Deutsch verlangen. Neben großen deutschen Konzernen gehören zu diesen Arbeitgebern auch Call-Zentren für unterschiedliche Dienstleister (Banken und Versicherungsanstalten, E-Shops, Großhandelsbetriebe), die von Tschechien aus das ganze Europa betätigen, wenn sie auf Englisch kommunizieren sowie den deutschsprachigen Raum bedienen im Falle der deutschen Sprache. Nur auf Internetseiten job.cz sind aktuell tausende Anzeigen von 4 338 tschechischen¹, deutschen oder

¹ <https://www.jobs.cz/hledani-dle-firem/?page=4> [Zugriff am 23.02.2020].

internationalen Firmen, die auf der Suche nach Mitarbeitern sind, viele davon mit Fremdsprachen- und Deutschkenntnissen (SAP, Amazon, Continental, T-Mobile, Bosch-Group, ABB, Škoda-Auto und viele andere). Die angebotenen Gehälter vor allem für mittleres Management oder für verschiedene Fachleute sind dann überdurchschnittlich. Diese paradoxe Situation kippte vollkommen den Verlauf von Interviewgesprächen mit Kandidaten in HR-Abteilungen. Früher stellten die potenziellen Arbeitgeber ihre Aufnahmebedingungen (entsprechende Ausbildung/Diplome/Abschlüsse, Sprach- und EDV-Kenntnisse, eine gewisse Praxis und andere notwendige Kompetenzen) vor, heutzutage stellen oft die erworbenen Angestellten ihre eigenen Bedingungen, bei deren Erfüllung sie eine eventuelle Jobannahme bedenken. Neben der entsprechenden Lohn- und Gehaltshöhe werden auch weitere Benefits verlangt, wie z. B. eine Woche mehr Urlaub, ein Tag Home-Office-Arbeit pro Woche, Kantine oder Essensmarken, Diensthandy oder Dienstlaptop, gleitende Arbeitszeit und vieles mehr.

Ein ganz spezielles Angebot auf dem tschechischen Arbeitsmarkt stellen aus der Sichtweise des Fremdsprachenstudiums Call-Zentren dar, die Mitarbeiter mit spezifischen Kompetenzen brauchen und wo eine vollkommene Fremdsprachenkompetenz eine wichtige Voraussetzung ist. E-Shop-Firmen (Amazon) oder Supermarktketten (Tesco) beauftragen aufgrund der Outsourcing-Philosophie externe spezialisierte Firmen mit dem notwendigen Kundenservice, der in der Fachkommunikation mit Klienten besteht und vor allem unterschiedliche Reklamationen bzw. Beschwerden erledigt. An vielen Orten der Tschechischen Republik entstehen Call-Zentren (z. B. Brno für englischsprachige, Pardubice für deutschsprachige Klienten), ihre Auswirkungen sind weitreichend, erstrecken sich über fast ein hundert Länder und interagieren mit einem großen Teil der Weltbevölkerung, wobei diese Art von Wachstum ohne das Engagement eigener Mitarbeiter nicht möglich gewesen wäre. Der Erfolg von diesen Call-Zentren sowie ihre Imagebildung ist völlig von den Mitarbeitern abhängig (in der internen Firmensprache werden die Mitarbeiter als Agenten bezeichnet), wenn die Unternehmen einen hervorragenden Kundenservice bieten möchten. Der Erfolg der Firma ist auch der Erfolg der Agenten und umgekehrt. Zu den Aufgaben der Angestellten gehören: Kommunikation mit Kunden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Beantwortung von Kundenanfragen per E-Mail, Chat und Telefon, Bereitstellung von Anleitungen zur Verwendung der neu gekauften Geräte sowie Anleitung zur Durchführung einer Reparatur, falls erforderlich. Die Bewerber sollten folgende Arbeitsanforderungen erfüllen: Muttersprache Deutsch bzw. Deutschkenntnisse auf B2-C1-Niveau, hervorragende Schreibfähigkeiten, Soft Skills und Höflichkeit und Vertrautheit mit Technologie. Aufgrund der mangelsituativen Situation auf dem tschechischen Arbeitsmarkt (eine niedrige Anzahl von geeigneten Bewerbern mit hervorragenden Deutschkenntnissen) werden neue Mitarbeiter durch zertifizierte Instruktoren sowohl sprachlich als auch tech-

nisch geschult, durch wettbewerbsfähige Monatsgehälter sowie mit Prämien für einwandfreie Arbeit belohnt, mit zahlreichen Benefits sowie weiteren Vorteilen und Rabatten ausgestattet, mit professionellen Wachstums- und Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen des Unternehmens motiviert und unter Umständen werden für sie auch berufsorientierte und gezielte Deutschkurse organisiert. Eine nicht unbedeutende Anzahl von Agenten muss im Ausland, vor allem in der Ukraine rekrutiert und eingearbeitet werden. Die Agenten müssen dabei positive und empathische Dialoge mit meistens unzufriedenen oder sogar aufgeregten Klienten beherrschen (fast immer werden Reklamationen oder Beschwerden erledigt), sie müssen schnell eine zufriedenstellende Lösung finden, bestimmte Redewendungen fast automatisch anwenden, Informationen weiterleiten, Gesetze oder Richtlinien für den Verbraucherschutz beachten sowie die ganze Schicht ruhig, objektiv, empathisch und sachlich bleiben. Darüber hinaus müssen sie sich mit unterschiedlichen deutschen, österreichischen oder schweizerischen Dialektken auseinandersetzen. Jedes Gespräch wird aufgenommen und eventuell später mit Vorgesetzten/Trainern analysiert und ausgewertet. Jeder Fehler könnte einen Geldabschlag bedeuten, ideal ist eine reibungslose Kommunikation, die einen unzufriedenen Kunden beschwichtigt und für sein (oft mutmaßliches) Unrecht oder für eine zeitliche Verzögerung der Sendung entschädigt. Da der Sektor von Supermärkten und E-Shops unheimlich schnell wächst, erhöht sich auch der Bedarf nach Fachkräften, die diese Arbeit leisten können (deutschsprachige Firmen arbeiten auf zwei Schichten, englischsprachige sogar auf drei, um die ganze Welt zu bedienen). Die Agenten müssen bei ihrer anspruchsvollen Arbeit den ersten Eindruck beachten (man muss sich freundlich und mit einem Gruß vorstellen, wobei der Firmenname ans Ende der Begrüßung gehört), auf ihre Körpersprache achten (im Stress krümmen sich die Menschen zusammen und die Stimme klingt gepresst und weniger souverän), eine glaubwürdige Stimmlage benutzen (keine hohen Töne) und präzise artikulieren (vielleicht auch Mundmotorik trainieren), man sollte sich kurz und bündig fassen (weitere Kunden warten schon), auf einen geschickten Gesprächsaufbau achten, der zum Ziel führt (man sollte sofort auf die Bedürfnisse der Klienten eingehen, bei schlechten Argumenten immer höflich bleiben, Verständnis für ihre Lage ausdrücken, potenzielle Angriffslust unterdrücken und aus taktischen Gründen mehrmals den Namen des Kunden wiederholen, was den fehlenden Blickkontakt ersetzen kann). Oberstes Gebot bei schwierigen Beschwerdeanrufen ist keine Zweifel, Kritik bzw. kein Belehren zu äußern, sondern Verständnis zu zeigen. Bei Wutausbrüchen sollte man langsam reden, cool bleiben und prompte Lösungsvorschläge anbieten. Ganz wichtig dabei ist das Vokabular. Wörter wie sicherlich, wahrscheinlich oder irgendwie sollte man aus dem beruflichen Wortschatz streichen. Sie signalisieren Unsicherheit. Man sollte auch nie Konjunktivform benutzen und missverständliche Verneinungen sowie möglichst alle negativen Wörter (*müssen, nie, nicht*) vermeiden,

genauso gefährlich ist auch eine Ja-aber-Argumentation, die einen emotionalen Konflikt auslösen kann. Positive Formulierungen bzw. Fragen klingen viel besser und ein höfliches Verabschieden oder eine Versöhnungsmarketing-Kürzel am Ende („*Das sehen Sie ganz richtig, Herr/Frau...*“, „*Danke für Ihren Anruf und wenn Sie weitere Fragen haben, rufen Sie uns bitte an*“, „*Vielen Dank für Ihren Anruf bei Amazon, ich wünsche Ihnen einen schönen Tag*“, „*Entschuldigung noch einmal für die entstandenen Unannehmlichkeiten, danke für Ihren Anruf*“, „*Ich habe es genossen, mit Ihnen heute zu reden*“) führen zu einem erfolgreich abgeschlossenen Gespräch.

Obwohl Deutsch mindestens schon seit 1880, als sich der amerikanische Schriftsteller Mark Twain auf eine lustige, humoristisch-satirische Art und Weise in seinem Essay *Die schreckliche deutsche Sprache* (im englischen Originaltitel *The Awful German Language*) über Deutsch beschwert hatte, lohnt es sich vor allem im mitteleuropäischen Raum Deutsch zu lernen und zu studieren, obwohl die notwendige Leidenschaft sowie die staatlichen Maßnahmen manchmal fehlen oder Basisdefizite aufweisen. Es gibt dazu genug Gründe: Die Präzision der deutschen Sprache, ihre Literatur, Wissenschaft und Philosophie sowie vor allem die hohe und attraktive berufliche Perspektive.

Literatur

Kraft, Daniel (1999): *Kde domov můj.../Wo ist meine Heimat...: Spuren deutsch-tschechischer Gemeinsamkeiten im 19. und 20. Jahrhundert*. Dresden/Freiburg Brücke/Most-Stiftung.

Internetquellen

<https://www.jobs.cz/hledani-dle-firem/?page=4> [Zugriff am 24.02.2020].

Marcelina Kałasznik*
Joanna Szczęk**

DAF-AUSBILDUNG IM UNIVERSITÄREN BEREICH – EIN KRITISCHER ÜBERBLICK ÜBER STUDIENPROGRAMME FÜR DAS FACH GERMANISTIK IN POLEN

DAF TRAINING IN THE UNIVERSITY SECTOR – A CRITICAL OVERVIEW OF STUDY PROGRAMS FOR GERMAN PHILOLOGY STUDIES IN POLAND

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“
Wittgenstein („Tractatus logico philosophicus“, 1921)

Die Annahmen der Sprachpolitik in Polen haben einen bestimmten Einfluss auf die Ausbildung von Fremdsprachen im universitären Bereich. Im Fokus dieses Beitrags befindet sich die DaF-Ausbildung im germanistischen Studium in Polen. Es wird davon ausgegangen, dass sich der Status der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts in Polen darauf auswirkt, über welche Deutschkenntnisse Kandidaten verfügen, die das Studium der Germanistik aufnehmen. In diesem Sinne wird im Beitrag der Versuch unternommen, zu überprüfen, welcher Stellenwert der Komponente DaF im germanistischen Studium an verschiedenen polnischen Universitäten zukommt.

Schlüsselwörter: DaF, Germanistik in Polen, Studienprogramme

The assumptions of language policy in Poland have a certain influence on the education of foreign languages in the university area. The focus of this article is the DaF training in German philology studies in Poland. It is assumed that the status of the German

* Dr., Universität Wrocław, Polen.

** Dr. habil., Universität Wrocław, Polen.

language and German language lessons in Poland will affect the level of knowledge of the German language that candidates who start studying German philology studies have. In this sense, the article attempts to examine the importance of the DaF component in German philology studies at various Polish universities.

Keywords: DaF, German philology studies in Poland, study programs

Einführende Bemerkungen

„Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch“ lautet ein bekanntes Zitat von Goethe. Die angesprochene Kenntnis von mehr als einer Sprache wird den Möglichkeiten der Wahrnehmung von Wirklichkeit(en) in verschiedenen Kulturen gleichgesetzt. Zweifelsohne eröffnet die Kenntnis einer Fremdsprache viele Türen nicht nur in dem Land, in dem die jeweilige Fremdsprache gesprochen wird, sondern auch in der ganzen Welt. Nicht anders ist es im Bereich der akademischen Bildung für philologische Fächer. Die Kenntnis der Fremdsprache, die im Rahmen einer philologischen Fachrichtung studiert wird, ist nämlich im Falle vieler Hochschulen in Polen eine unabdingbare Bedingung für die Aufnahme in das Studium. In der Praxis sieht es aber unterschiedlich aus, da man seit einigen Jahren das allmähliche Sinken von Fremdsprachenkenntnissen bei den Kandidaten für philologische Fachrichtungen beobachtet¹ (vgl. hierzu Szczęk (2019), Szczęk/Kałasznik (2016, 2017)). Ein anderer Aspekt, der damit verbunden ist, betrifft die Fremdsprachen-Ausbildung im universitären Bereich, im vorliegenden Falle die DaF-Ausbildung im Fach Germanistik. Sinkende und schwache Deutschkenntnisse der Kandidaten bleiben nämlich nicht ohne Einfluss auf die Gestaltung von Studienprogrammen und Fächern im Bereich des sog. praktischen Deutsch. Vielen in den Bildungsprozess engagierten akademischen Kräften wird seit einiger Zeit immer klarer, dass Kandidaten mit schwachen Deutschkenntnissen seitens der Hochschule eine systemhafte Unterstützung bei der Entwicklung der Deutschkenntnisse brauchen. Diese Beobachtung findet ihren Niederschlag in der Gestaltung von Curricula: in die Studienprogramme werden immer mehr Stunden im Bereich der sog. praktischen Kenntnisse des Deutschen integriert.

Der Gegenstand der vorliegenden Studie ist die DaF-Ausbildung in Studienprogrammen für das Fach Germanistik in Polen. Unser Ziel ist, eine kritische Auswertung dieser Komponente von Curricula durchzuführen. Die Ausgangsba-

¹ Auf die möglichen Gründe dieser Erscheinung gehen in ihren Ausführungen Gębal/Kolsut (2019) ein.

sis sind Curricula für das Fach Germanistik² an zwölf polnischen Universitäten: Maria-Curie-Sklodowska-Universität in Lublin (= UMCS), Universität Gdańsk (= UG), Schlesische Universität in Katowice (= SUK), Jagiellonen-Universität in Krakau (= JUK), Universität Łódź (= UL), Universität Opole (= UO), Universität Poznań (= UAM), Universität Rzeszów (= URZ), Universität Szczecin (= US), Universität Warschau (= UW), Universität Wrocław (= UWR), Universität Zielona Góra (= UZG).

Der vergleichenden Analyse liegen folgende Fragen zu Grunde:

- Werden in den Curricula für das Fach Germanistik Fächer angeboten, die praktische Kenntnis des Deutschen unterstützen sollen?
- Werden in den Curricula für das Fach Germanistik Fächer zur Förderung der praktischen Kenntnis des Deutschen im BA- und/oder im MA-Studium angeboten?
- In welchem Semester des BA- und/oder des MA-Studiums werden solche Lehrveranstaltungen eingeführt?
- In welchem Umfang (Stundenzahl) werden solche Fächer angeboten?
- Welche Fächer werden im Rahmen des DaF-Unterrichts angeboten?
- Welche sprachlichen Kompetenzen werden dabei unterstützt?
- Wie werden die DaF-Module in Bezug auf die Bestimmungen von GER positioniert?

Die Beantwortung der genannten Fragen ermöglicht im Endeffekt, eine Diagnose der jetzigen Lage zu erstellen und gewisse Schlüsse in Bezug auf die künftigen Folgen zu formulieren.

DaF in der universitären Ausbildung für das Fach Germanistik in Polen – Diagnose der jetzigen Lage

Die Gestaltung des germanistischen Studiums kann an verschiedenen Universitäten voneinander ein wenig abweichen, wobei man auf fünf grundlegende Bereiche im Rahmen der Ausbildung hinweisen kann:

- Lehrveranstaltungen zum praktischen Deutsch (Deutsch als Fremdsprache): Übungen, die darauf abzielen, produktive und rezeptive Sprachfähigkeiten (Sprachen, Schreiben und Hören, Lesen) zu trainieren;
- klassische philologische Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft;

² Die Studienprogramme werden den Internetseiten der Universitäten entnommen. Analysiert wird jeweils die aktuellste Version des Programms. In den meisten Fällen handelt es sich also um Studienprogramme, die ab dem akademischen Jahr 2019/2020 eingeführt werden.

- Lehrveranstaltungen aus den an der jeweiligen Universität angebotenen Spezialisierungen, z. B. Lehramt, Translatorik, Fachsprache(n) usw.;
 - Lehrveranstaltungen aus dem Wahrlangebot (unterschiedlich je nach dem Angebot der Universität in einem jeweiligen akademischen Jahr);
 - Bachelor- und Master-Seminare, die sich am häufigsten ins Programm einer jeweiligen Spezialisierung und klassischer philologischer Fächer einreihen.
- Praktisches Deutsch bildet einen wichtigen Bestandteil der germanistischen Ausbildung an jeder Universität. Aufgrund der Entwicklungstendenzen in diesem Bereich kann man feststellen, dass solchen Lehrveranstaltungen eine immer größere Rolle zukommen wird. Das hängt erstens mit dem Trend zusammen, dass immer mehr Universitäten germanistisches Studium für Kandidaten mit keinen Deutsch-Vorkenntnissen anbieten. Diese Initiative lässt sich wiederum auf die bereits angesprochenen allmählich sinkenden Deutschkenntnisse künftiger Studenten germanischer Philologie zurückführen. Aufgrund dieser Entwicklungslinie muss das Modul der Lehrveranstaltungen zum praktischen Deutsch entsprechend modifiziert und ausgebaut werden. Den heutigen Änderungen in der Ausbildung im Fach Germanistik an den Universitäten liegen offensichtlich die Annahmen der Sprachpolitik in Polen zugrunde.

DaF-Unterricht in Polen auf der Primar- und Sekundarstufe – Überblick über die Sprachpolitik in Polen³

Im Zuge der Reformen im Bereich der Bildung wurden in Polen in den letzten Jahren gewisse Änderungen eingeführt, von denen der Fremdsprachenunterricht nicht verschont geblieben ist.

Im neuen polnischen Rahmenlehrplan, der seit dem 14. Februar 2017 gilt, liest man bezüglich des Fremdsprachenunterrichts nämlich Folgendes:

Na pierwszym etapie edukacyjnym każdy uczeń obowiązkowo uczy się jednego języka obcego, natomiast od klasy VII na etapie drugim – dwóch języków obcych. Dodatkowo – również od klasy VII szkoły podstawowej – przewidziano możliwość nauczania jednego z dwóch obowiązkowych języków w zwiększonej liczbie godzin w szkołach lub oddziałach dwujęzycznych⁴.

³ Vgl. hierzu auch Szczęk (2019).

⁴ <https://men.gov.pl/projekt-podstawa-programowa> [Zugriff am 20.11.2017]; auf der ersten Bildungsetappe lernt jeder Schüler obligatorisch eine Fremdsprache, ab der 7. Klasse der Grundschule – auf der zweiten Bildungsetappe – zwei Fremdsprachen. Zusätzlich – auch ab der 7. Klasse der Grundschule – wird eine Möglichkeit vorgesehen, eine der zwei obligatorischen Fremdsprachen in erhöhter Stundenzahl an zweisprachi-

Diese Bestimmungen wurden mit folgenden Regelungen ergänzt:

zasadą powinno stać się zapewnienie uczniowi możliwości kontynuacji nauki tego samego języka obcego jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych, od I klasy szkoły podstawowej do ostatniej klasy szkoły ponadpodstawowej (czyli przez 12 albo 13 lat)⁵. Na podkreślenie zasługuje również fakt, iż wszystkie warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego zostały opracowane w nawiązaniu do poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych określonych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ), opracowanym przez Radę Europy⁶.

Das bedeutet, dass der Schwerpunkt auf das Erlernen nur einer Fremdsprache verschoben wird. Zugleich ziehen diese Regelungen nach sich, dass die von vielen Jahren nicht nur in Polen gepriesene und ersehnte Mehrsprachigkeit nicht mehr zu Prioritäten der Sprachpolitik Polens zählt. Im Falle der ersten Fremdsprache wird nämlich ein kontinuierlicher Unterricht auf allen Bildungsetappen geplant, was praktisch 630 Unterrichtsstunden (8 Jahre) in der Grundschule bedeutet und dem Niveau A2+ im Lichte des Rahmenlehrplans entspricht, was natürlich im Widerspruch zu den GER-Angaben steht, im Lichte deren diese Stundenzahl ermöglicht, das Niveau B2 zu erreichen⁷. Auf der dritten Bildungsetappe

gen Schulen zu unterrichten. Übersetzungen der polnischsprachigen Zitate hier und im ganzen Beitrag – Joanna Szczęk.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd. Eine Regel soll werden, dass dem Schüler eine Möglichkeit gesichert wird, das Lernen der gleichen Fremdsprache als erster Fremdsprache auf allen Bildungsetappen, von der 1. Klasse der Grundschule bis zur letzten Klasse der Oberschule (d. h. 12 oder 13 Jahre) zu garantieren. Es soll auch unterstrichen werden, dass alle Varianten des allgemeinen Rahmenlehrplans im Bereich der Fremdsprache in Anlehnung an die im GER bestimmten einzelnen sprachlichen Kompetenzen ausgearbeitet wurden: Lernen, Unterrichten (GER), die vom Europarat bearbeitet wurden.

⁷ Im GER wird die Anzahl der Unterrichtsstunden für das jeweilige Niveau nicht genau präzisiert. Diese Anzahl ist individuell von der jeweiligen gelernten Fremdsprache, von dem Verwandtschaftsgrad zwischen der Fremdsprache und Muttersprache, von der Kenntnis anderer Fremdsprachen und vieler anderer Faktoren abhängig. Die Fremdsprachenschulen, die im Bereich der Fremdsprachendidaktik im akademischen Bereich tätig sind, nehmen gewisse Bestimmungen in Bezug auf die Anzahl der Unterrichtsstunden an, die für das Erreichen des jeweiligen Niveaus notwendig sind. Man kann z. B. auf der Internetseite der Technischen Hochschule in Katowice folgende Zuordnungen finden: A1: 80–120 h, A2: 180–200 h, B1: 350–400 h, B2: 500–600 h, C1: 700–800 h, C2: 1000–1200 h, vgl.: <https://www.polsl.pl/Jednostki/RJM1/Strony/Poziomy%20bieg%C5%82o%C5%9Bci%20j%C4%99zykowej.aspx> [Zugriff am 23.11.2017].

in der Oberschule sollen Lernende 360 Unterrichtsstunden der ersten Fremdsprache absolvieren, was im Lichte des Rahmenlehrplans zum Niveau B1+ führen sollte. Wenn man aber die Stunden zählt, sieht man, dass die Lernenden im Zeitraum von 12 Jahren 990 Unterrichtsstunden im Rahmen der ersten Fremdsprache bekommen, was eher zum Niveau C2 führen sollte.

Wenn Deutsch die erste unterrichtete Fremdsprache ist, kann dagegen nichts eingewendet werden. Leider ist das aber selten der Fall. Viel häufiger wird in Polen Deutsch als die zweite Fremdsprache unterrichtet und in einem solchen Fall werden im Rahmenlehrplan 120 Unterrichtsstunden in der Grundschule (7. und 8. Klasse) vorgesehen, was zum Niveau A1 führen sollte. Auf der zweiten Bildungsetappe in der Oberschule wurden für die zweite Fremdsprache 240 Unterrichtsstunden vorgesehen, und das im Falle, wenn der Unterricht der zweiten Fremdsprache nach der Grundschule (120 h) in der Oberschule fortgesetzt wird, oder von Anfang an beginnt, wenn die Lernenden in der Grundschule eine andere zweite Fremdsprache gelernt haben. Insgesamt wurden also für den Fremdsprachenunterricht im Rahmen der zweiten Fremdsprache 360 h vorgesehen – Niveau A2.

Diese Angaben werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tab. 1. Die Verteilung der Unterrichtsstunden auf die erste und zweite Fremdsprache auf verschiedenen Bildungsetappen (eigene Darstellung)

Bildungsetappe	Anzahl der Unterrichtsjahre	Stundenzahl	GER-Zuordnung in Rahmenlehrplänen	GER-Zuordnung*
Fremdsprache				
Grundschule	8	630 h	A2	B2
Oberschule	4	360 h	B1+	C2
Insgesamt	12	990 h		
Fremdsprache				
Grundschule	2	120 h	A1	A1
Oberschule	4	240 h	A2	B1
Insgesamt	12	360 h		

* Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>

Abiturergebnisse polnischer Schüler und Aufnahmekriterien an Universitäten

Vor einiger Zeit war die Grundlage für die Zulassung in ein Studium eine Aufnahmeprüfung, die von einem Studieninteressenten erfolgreich bestanden werden sollte. Seit über 15 Jahren werden die Kandidaten in ihr gewünschtes Studium nicht anhand von Ergebnissen einer Aufnahmeprüfung, sondern anhand von ihren Abiturergebnissen aufgenommen. Das Aufnahmeverfahren besteht somit grundsätzlich darin, dass die von Abiturienten erreichten Prozentergebnisse je nach dem Fach nach bestimmten Zahlenfaktoren umgerechnet werden⁸. Das bildet eine Grundlage für die Erstellung einer Rangliste künftiger Studierender. In diesem Sinne sollte kurz darauf eingegangen werden, welchen Sprachniveaus die Abiturprüfungen im Deutschen entsprechen, was darauf schließen lässt, welche Kandidaten und mit welchen Deutschkenntnissen die Universitäten erwarten können. Die Abiturprüfung in Polen kann auf zwei Stufen bestanden werden: Grund- und Fortgeschrittenen-Stufe, wobei die Abiturienten selbst zwischen diesen zwei Stufen wählen können. Die Grundstufe des Abiturs im Deutschen entspricht dem Niveau B1, während die Fortgeschrittenen-Stufe das Niveau B1+/B2 repräsentiert. In der nachfolgenden Tabelle werden die Durchschnittsergebnisse polnischer Abiturienten in Abiturprüfungen in Deutsch auf beiden Stufen zusammengefasst.

Tab. 2. Durchschnittliche Abiturergebnisse polnischer Abiturienten
in Deutsch⁹ (eigene Darstellung)

Abiturprüfung Deutsch	2015	2016	2017	2018	2019
GS*	72%	71%	65%	61%	61%
FS**	63%	54%	56%	54%	56%

* Steht für Grundstufe.

** Steht für Fortgeschrittenen-Stufe.

Wie man der Tabelle entnehmen kann, überschreiten seit drei Jahren die durchschnittlichen Ergebnisse der polnischen Abiturienten in der Deutsch-Prü-

⁸ Ein anderes Aufnahmeverfahren gilt für spezielle Gruppen von Studienkandidaten wie Preisträger bestimmter Olympiade, Ausländer, polnische Bürger mit ausländischen Zeugnissen. Da diese Gruppen eher einen kleinen Anteil an Kandidaten bilden, wird auf diese besonderen Aufnahmeverfahren in diesem Beitrag nicht näher eingegangen.

⁹ Die Angaben in Bezug auf die Durchschnittsergebnisse entstammen der Internetseite: <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/> [Zugriff am 14.01.2020].

fung auf der Grundstufe die 70%-Grenze nicht. In zwei vorhergehenden Jahren lagen die Durchschnittsergebnisse nur ein wenig über dieser Grenze. Was die Fortgeschrittenen-Stufe angeht, ist ersichtlich, dass die Abiturienten im Durchschnitt mehr als die Hälfte der Punkte erreichen. In den in der Tabelle erfassten Jahrgängen wurde nur einmal das Durchschnittsergebnis über 60% festgestellt. In diesem Sinne kann konstatiert werden, dass diese Abiturienten, die ihre Abiturprüfung auf der Grundstufe bestehen, das Niveau B1 nicht erreichen, und diejenigen, die sich für die Fortgeschrittenen-Stufe entscheiden, sich eher diesem Niveau erst nähern.

Diagnose der Deutschkenntnisse bei Kandidaten für das Fach Germanistik – Fallbeispiel Institut für Germanistik der Universität Wrocław

Sind aber die präsentierten Abiturergebnisse den Anforderungen und Erwartungen des Fachs Germanistik gewachsen? Verfügen die Kandidaten für das Fach Germanistik über ausreichende Deutschkenntnisse? Entspricht das Abitur-Niveau dem tatsächlichen B1-Niveau nach GER? Diese und andere Fragen stellen sich seit über 10 Jahren Dozenten an den Universitäten, wobei die wichtigste Frage: über welche Deutschkenntnisse sollen Kandidaten für das Fach Germanistik verfügen? immer wieder diskutiert wird. Die Erwartungen bezüglich der Kandidaten werden jedes Jahr beim Aufnahmeverfahren bitter verifiziert. Zwar werden immer noch und v. a. Kandidaten aufgenommen, die angeblich über gute Deutschkenntnisse verfügen, aber es wird den Hochschulen kein Instrument dargeboten, mit dessen Hilfe man diese Annahme verifizieren könnte. Anzumerken ist dabei, dass seit 2014 auch Kandidaten aufgenommen werden, die kein Abitur in Deutsch ablegen und somit über keinen Nachweis über Deutschkenntnisse verfügen. Da es außer den Abiturergebnissen keine weitere Möglichkeit gibt, die tatsächlichen Deutschkenntnisse der Kandidaten zu überprüfen, werden in der ersten Woche des Wintersemesters diagnostische Tests zur Bestimmung der wirklichen Deutschkenntnisse der Studenten durchgeführt.

Am Beispiel des Instituts für Germanistik der Universität Wrocław, von dem uns Abiturergebnisse der aufgenommenen Kandidaten vorliegen, können Schlüsse darüber gezogen werden, welche Niveaus die Abiturienten repräsentieren. Die Daten werden in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

Wie man der Tabelle entnehmen kann, variiert je nach dem akademischen Jahr die Anzahl der aufgenommenen Kandidaten zwischen ungefähr 160 und 225. Man kann die Tendenz beobachten, dass die Mehrheit der Studierende an der Universität Wrocław das Abitur auf dem erweiterten Niveau bestanden hat. Seit einiger Zeit zeichnet sich allerdings die Tendenz ab, Kandidaten aufzunehmen, die kein Abitur in Deutsch abgelegt haben. Die Anzahl solcher Kandidaten ist je nach dem akade-

mischen Jahr unterschiedlich, wobei sie in dem analysierten Zeitraum zwischen 16 und sogar 65 schwankt. Die große Anzahl von Kandidaten, die keine Abiturprüfung bestanden haben, muss nicht immer bedeuten, dass sie über keine Deutschkenntnisse verfügen. Zum großen Teil handelt es sich allerdings um Personen, die erst in ihrem Studium damit anfangen, Deutsch zu lernen.

Tab. 3. Anzahl der Kandidaten und ihre Abiturkenntnisse (eigene Darstellung)

	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
Anzahl der aufgenommenen Kandidaten	159	224	224	197	182	173
Deutsch als Abiturfach auf dem erweiterten Niveau (B1+/B2)*	117	149	112	155	129	117
Deutsch als Abiturfach auf dem Grundniveau (B1)	127	165	150	134	117	20
Kein Abitur in Deutsch	32	39	16	65	42	36

* Ein Teil der Kandidaten hat die Abiturprüfung in Deutsch auf beiden Niveaus abgelegt.

Die dargestellte Tabelle lässt feststellen, dass es große Diskrepanzen zwischen Studierenden in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse gibt. An der Universität Wrocław wird seit dem Jahre 2014 die Einteilung der Studierenden nach ihren Deutschkenntnissen in zwei Gruppen eingeführt: die erste Gruppe bilden Studierende mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen – der sog. Bildungspfad A (sie realisieren zu einem großen Teil das Programm der Germanistik aus der Zeit vor der Einführung dieser Einteilung mit leichten Modifikationen) und die zweite Gruppe machen Studierende aus, die über keine/oder fast keine Vorkenntnisse im Bereich des Deutschen verfügen und die im Studium anfangen, Deutsch zu lernen (der sog. Bildungspfad B). Im Hinblick darauf werden in der ersten Woche eines jeweiligen akademischen Jahres Einstufungstests durchgeführt, die erlauben sollen, die tatsächlichen Kenntnisse der Studenten zu verifizieren und die Zuordnung von Studierenden in die erste oder die zweite Gruppe, die anhand von Abiturergebnissen erfolgt, endgültig zu bestätigen. Die Zusammenstellung der Testergebnisse aus dem analysierten Zeitraum wird in der folgenden Tabelle präsentiert¹⁰.

¹⁰ Die Diagnose betrifft nur die Studenten, die im Unterricht in der ersten Woche des WS erschienen sind.

Tab. 4. Zuordnung der Anzahl der Studenten zu den GER-Niveaus aufgrund der Diagnosetests in den Jahren 2014–2019¹¹ (eigene Darstellung)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
A1	15*	15	7	6	10	9
A2	31	55	49	30	27	31
B1	63	59	64	46	62	49
B2	29	30	32	46	24	32
C1	10	16	15	20	11	15
C2	4	4	9	4	3	3

* Nicht alle aufgenommenen Kandidaten nehmen das Studium auch auf.

Auf den ersten Blick verdeutlicht die Tabelle eine große Differenzierung der Sprachniveaus unter Studenten. Wenn man die Angaben aus der Tabelle 4 mit denjenigen aus der Tabelle 3 vergleicht, erweist sich, dass eine relativ kleine Anzahl von Studenten das Niveau A1 repräsentiert. Dies lässt schlussfolgern, dass die Studenten, obwohl sie kein Abitur in Deutsch bestanden haben, Deutschkenntnisse auf einem bestimmten Niveau haben. In der Tabelle wird außerdem gezeigt, dass die größte Anzahl von Studenten dem Niveau B1 zuzuordnen ist. In manchen Studienjahren ist die Anzahl von Studenten auf dem Niveau A2 und B2 vergleichbar, was darauf schließen lässt, dass sowohl die Gruppe der Studenten mit fortgeschrittenen Kenntnissen als auch der Anfänger relativ stark repräsentiert ist. Man kann feststellen, dass das C1- und C2-Niveau, d. h. die Niveaus der selbständigen und kompetenten Sprachverwendung verhältnismäßig selten vertreten sind.

Überblick über Studienprogramme für das Fach Germanistik in Polen

Über schwache bzw. mangelnde Deutschkenntnisse der Kandidaten für das Fach Germanistik wird in Polen seit Langem geklagt. Da aber eine gute sprachliche Kompetenz für das Studium, geschweige dann das Absolvieren des Studiums, unabdingbar ist, wurden an germanistischen Instituten polnischer Universitäten Maßnahmen ergriffen, um diesem Zustand abzuhelfen. Dieses zog und zieht gewisse Änderungen in den Curricula nach sich, die v. a. das sog. praktische Deutsch betreffen. Man war

¹¹ Der Test sowie die Skala der Zuordnung sind Koukidis (2015) entnommen.

und ist immer nämlich gezwungen, immer mehr Stunden für die Erweiterung und Verbesserung der sprachlichen Kompetenz in Studienprogrammen einzuplanen. Das betrifft nicht nur das Studium 1. Grades, sondern auch Masterstudiengänge.

Im Folgenden präsentieren wir einen Überblick über Studienprogramme an polnischen Universitäten für das Fach Germanistik. Uns interessiert der Anteil der DaF-Komponente an der universitären Ausbildung für das Fach Germanistik sowie die Arten der Fächer aus dem Bereich des praktischen Deutsch, die im Rahmen der akademischen Curricula angeboten werden. In der Analyse beziehen wir uns auf die anfangs formulierten Fragen und stellen die Ergebnisse des Vergleichs tabellarisch zusammen.

- **Werden in den Curricula für das Fach Germanistik Fächer angeboten, die praktische Kenntnis des Deutschen unterstützen sollen? Wenn ja, auf welcher Stufe und im welchem Studienjahr?**

Tab. 5. DaF-Unterricht auf verschiedenen Stufen des Studiums (eigene Darstellung)

Universität	DaF- -Unterricht	BA-Studium			MA-Studium	
		1. SJ	2. SJ	3. SJ	1. SJ	2. SJ
UMCS	+	+	+	+	+	+
UG	+	+	+	+	+	+
SUK	+	+	+	+	+	+
JUK	+	+	+	+	+	+
UL	+	+	+	+	-	-
UO	+	+	+	+	+	+
UAM	+	+	+	+	+	+
URZ	+	+	+	+	+	+
US	+	+	+	+	-	-
UW	+	+	+	+	+	-
UWR	+	+	+	+	+	-
UZG	+	+	+	+	+	+

Die Tabelle macht deutlich, dass an allen analysierten Universitäten Fächer aus dem DaF-Bereich angeboten werden. Was das BA-Studium angeht, gibt es in diesem Bereich keine Ausnahmen. Es gibt allerdings zwei Universitäten, die auf der Masterstufe keine derartigen Lehrveranstaltungen anbieten.

- In welchem Umfang (Stundenzahl) werden solche Fächer angeboten?**

Tab. 6. Stundenanzahl von DaF-Unterricht mit Verteilung auf Studienjahre
(eigene Darstellung)

Universität	DaF-Unterricht im BA-Studium insgesamt	BA-Studium			DaF-Unterricht im MA-Studium insgesamt	MA-Studium	
		1. SJ	2. SJ	3. SJ		1. SJ	2. SJ
UMCS	600 + 240*	240 + 240*	180	180	210	120	90
UG	660	300	180	180	180	110	75
SUK	1. 630 2. 870 3. 640	240 360 240	240 300 240	150 210 180	180	120	60
JUK	600	240	180	180	300	180	120
UL	1. 630 2. 960	240 420	240 300	150 240	-	-	-
UO	570	180	240	150	210	120	90
UAM	690	300	210	180	240	120	120
URZ	610	300	210	120	135	105	30
US	515	360	135	120	-	-	-
UW	580	300	240	240	120	120	-
UWR	590	390	210	90	120	120	-
UZG	660	360	180	120	240	150	90

Analysiert man die Stundenzahlangaben, die Curricula verschiedener Universitäten entstammen, kann festgestellt werden, dass sie in dieser Hinsicht divergieren. An manchen Universitäten werden nämlich im BA-Studium nur über 500 Stunden vorgesehen, während an anderen sogar fast 3000 Stunden für die Arbeit an den Kenntnissen der deutschen Sprache geplant sind. Diese Unterschiede lassen sich grundsätzlich darauf zurückführen, ob eine Universität das Studium für Kandidaten ohne Deutsch-Vorkenntnisse anbietet oder nicht. Wenn man nämlich Studenten ohne Deutschkenntnisse aufnimmt, muss der Block zum praktischen Deutsch im Wesentlichen umgebaut und damit vor allem erweitert werden. Man-

che Universitäten haben in ihrem Angebot Fachsprache Deutsch mit verschiedenen Schwerpunkten, die ebenfalls an Studierende gerichtet ist, die über keine Deutschkenntnisse verfügen. Das trägt dazu bei, die Anzahl von Stunden zu steigern. An der Maria-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin werden in der Tabelle mit einem Sternchen zusätzliche Stunden markiert, die für Studenten geplant sind, die in einem Einstufungstest das gewünschte Ergebnis nicht erreichen. Das zeigt, dass Universitäten Lösungen zu finden versuchen, wie man Studierenden mit mangelnden Kenntnissen dabei verhelfen kann, relativ schnell ihr Sprachniveau zu verbessern. In diesem Sinne kann man auch sagen, dass die meisten Stunden für das erste Jahr geplant sind. Dann wird die Anzahl der Stunden allmählich gesenkt. Auch in Masterstudiengängen finden Lehrveranstaltungen zum DaF einen festen Platz. Die Anzahl der Stunden ist offensichtlich mit der im BA-Studium nicht vergleichbar, was allerdings mit der Spezifik des MA-Studiums einhergeht.

- Welche Fächer werden im Rahmen des DaF-Unterrichts angeboten?**

Tab. 7. Fächer im Rahmen des DaF-Angebots an polnischen Universitäten für das Fach Germanistik (eigene Darstellung)

Universität	Fächer	
	BA-Studium	MA-Studium
1	2	3
UMCS	PNJN – kompositionelle Übungen PNJN – rezeptive Übungen PNJN – diskursive Übungen PNJN – phonetische Übungen	PNJN – diskursiv-rezeptive Übungen PNJN – kompositionelle Übungen
UG		Praktische Deutschübungen: Konversation, Schreiben, Übersetzen
UO	Praxis der deutschen Sprache Praktische Grammatik Mündliche Kommunikation Phonetik des Deutschen Produktion von Gebrauchstexten Rezeption von Pressetexten Rezeption wissenschaftlicher Texte Schlesienbezogene Forschung Kreatives Schreiben	Praxis der deutschen Sprache Akademisches Schreiben Fachsprachen der Gesellschaftswissenschaften Fachsprachenkurs Deutsch

Tab. 7 (Ff.)

1	2	3
UO	Übersetzen allgemeiner Texte Wirtschaftskommunikation Textproduktion Grundbegriffe der Kulturwissenschaft des deutschen Sprachraumes	
UAM	Praktische Grammatik Sprechen Kursbuch Lesen Kommunikation Schreiben	Kommunikation Fachsprache
US	Praktische Grammatik Kursbuch Leseverstehen Phonetik und Orthographie Schreiben Konversation und Argumentation	Keine Angaben
UWR	Praktische Grammatik Lexik Leseverstehen Hörverstehen Konversation Kursbuch Schreibübungen Arbeit mit Texten Syntaktische Strukturen Arbeit mit dem publizistischen Text	Integrierte sprachliche Fertigkeiten Deutsch in der Interaktion und Mediation
UZG	Kursbuch Lexikalische Übungen Praktische Grammatik Konversation Integrierte Fertigkeiten Übungen mit dem Text Schreiben	Übungen mit Texten Kreatives Schreiben Konversation

Betrachtet man Curricula, erweist sich, dass nicht an allen Universitäten die Fächer, die zum DaF-Block gerechnet werden, bestimmte Namen tragen. Manchmal werden die Kurse zum praktischen Deutsch einfach durchnummieriert¹². In der oben dargestellten Tabelle werden Namen von Fächern dargestellt, die das Modul praktischer Übungen in Deutsch bilden. Die Zusammenstellung erlaubt Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, welche Kompetenzen im Rahmen dieser Lehrveranstaltungen entwickelt werden. Man kann die These wagen, dass man an den Universitäten versucht, alle notwendigen Fähigkeiten zu trainieren. Man findet nämlich Fächer, die darauf abzielen, Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Phonetik und sogar Übersetzen zu üben.

- **Wie werden die DaF-Module in Bezug auf die Bestimmungen von GER positioniert?**

In den Curricula für das Fach Germanistik an polnischen Universitäten wird zwar nicht angegeben, wie die DaF-Module in Bezug auf die Bestimmungen von GER positioniert werden, aber für das Studium 1. Grades (BA-Studium) gilt es, zum Niveau C1 und für das Studium 2. Grades (MA-Studium) – zum Niveau C2 zu führen. Ob das in den Curricula gewährleistet wird und wie man es einplanen kann, möchten wir am Beispiel des Fachs Germanistik an der Universität Wrocław – BA-Studium – präsentieren. In der folgenden Tabelle zeigen wir die Verteilung der Stunden für Fächer aus dem sog. praktischen Deutsch im BA-Studium:

- **Bildungspfad A (Fortgeschrittene)**

Tab. 8. GER-Annahmen im Curriculum für Studenten des Instituts für Germanistik der Universität Wrocław bez. des sog. praktischen Deutsch, Bildungspfad A
(eigene Darstellung)

Kandidat	1. Studienjahr		2. Studienjahr		3. Studienjahr	Insgesamt
	1. Semester	2. Semester	1. Semester	2. Semester		
B1	B1.1 (= B1+)	B.1.2	B2.1	B2.2	C1	690 h
	240 h	150 h	90 h	120 h		

¹² In der Tabelle sind ausschließlich Universitäten verzeichnet, deren Curricula konkrete Namen für Fächer enthalten.

- **Bildungspfad B (Anfänger)**

Tab. 9. GER-Annahmen im Curriculum für Studenten des Instituts für Germanistik der Universität Wrocław bez. des sog. praktischen Deutsch, Bildungspfad B
(eigene Darstellung)

Kandidat	Studienjahr		2. Studienjahr		3. Studienjahr	Insgesamt
0	1. Semester	2. Semester	1. Semester	2. Semester	C1	870 h
	A1	A2	B1	B2		
	240 h	210 h	150 h	180 h	90 h	

Die Zuordnung der einzelnen Fächer im Bereich der praktischen Deutschkenntnisse wird in der folgenden Tabelle präsentiert:

Tab. 10. Auszug aus dem Studienprogramm des Fachs Germanistik am Institut für Germanistik der Universität Wrocław: Fächer aus dem Bereich des sog. praktischen Deutsch im BA-Studium (eigene Darstellung)

Studienjahr			2. Studienjahr			3. Studienjahr	
	A	B		A	B		
Praktische Grammatik	90 h	90 h	Praktische Grammatik	60 h	60 h	Lexikalische Übungen	30 h
Lexikalische Übungen	60 h	60 h	Lexikalische Übungen + Konversation	60 h	60 h	Konversation	30 h
Hörverstehen	30 h	60 h	Hörverstehen	0	60 h	Arbeit mit dem publizistischen Text	30 h
Leseverständigen	30 h	60 h	Kursbuch	60 h	60 h		
Kursbuch	120 h	120 h	Schreibübungen	0	30 h		
Konversation	60 h	60 h	Arbeit mit Texten	30 h	30 h		
			Syntaktische Strukturen	0	30 h		
Insgesamt	390 h	450 h		210 h	330 h		90 h

Im Lichte der angeführten Daten ist es ersichtlich, dass den Studenten vielfältige Möglichkeiten im Bereich der sprachlichen Kompetenz angeboten werden. Man fokussiert auf die Entwicklung aller Kompetenzen und für die einzelnen Fächer werden auch hohe Stundenzahlen geplant. Ob das tatsächlich hilft, bleibt eine immer noch offene Frage, denn diese Annahmen erfordern auch die Mitarbeit der Studierenden.

Schlussfolgerungen

Vergleicht man die oben angeführten Daten bezüglich der DaF-Fächer in den Curricula für das Fach Germanistik an den polnischen Hochschulen, kann man feststellen, dass die polnischen Hochschulen auf die sich ändernde Wirklichkeit langsam reagieren und ihre Studienprogramme allmählich umgestalten. Es ist nämlich die Tendenz zu beobachten, immer mehr Stunden für das sog. praktische Deutsch zu planen, was sich aus der einfachen Beobachtung ergibt: um Germanistik als Fach studieren zu können, müssen Studenten über entsprechende Deutschkenntnisse verfügen. Die tatsächliche Kenntnis des Deutschen wird in den meisten Fällen in den ersten Unterrichtswochen bitter verifiziert. Auf dieser Grundlage wird dann zu Maßnahmen gegriffen, dieser Lage abzuhelfen. Die Folge davon sind eingeplante Unterrichtsstunden für das sog. praktische Deutsch und für die Förderung aller sprachlichen Kompetenzen. Ob das aber ausreichend und zufriedenstellend ist, ist eine andere Frage.

Diese beschriebene Tendenz bei der Gestaltung der Curricula kann man als sehr willkommen begrüßen. Andererseits müssen aber Kandidaten für das Fach Germanistik und später auch Studenten sich dessen bewusst sein, dass gute Sprachkenntnisse eine unabdingbare Bedingung für das Studieren dieses Fachs sind.

Literatur

- Gębal, Przemysław/Kołsut, Sławomira (2019): Zur Entwicklung der DaF-Didaktik in Polen nach 1989. Theoretische Erwägungen und empirische Forschung. In: Philipp, Hannes/Weber, Bernadette/Wellner, Johann (Hg.): Kosovarisch-rumänische Begegnung Beiträge zur deutschen Sprache in und aus Südosteuropa. Regensburg: Open Access Schriftenreihe der Universitätsbibliothek Regensburg, S. 132–146.
- Koukidis, Spiros (2015): Das große deutsche Übungsbuch. Athens: Praxis Verlag.
- Szczęk, Joanna (2019): Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr – Bestimmungen des neuen Rahmenlehrplans für den frühen Fremdsprachenerwerb in Polen vs. GER – Versuch eines Vergleichs. In: Wowro, Iwona/Jakosz, Mariusz/Gladysz, Jolanta (Hg.): Geöffnetes Zeitfenster nutzen!: frühes Fremdsprachenlernen – zwischen Theorie und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 55–70.

- Szczęk, Joanna/Kałasznik, Marcelina (2016): Deutsch als Fremdsprache im universitären Bereich? Diagnose und Perspektiven für die Zukunft. In: Mihułka, Krystyna/Sieradzka, Małgorzata/Budziak, Renata (Hg.): Die Fremdsprache Deutsch in Polen: Anfänge, Gegenwart, Perspektiven. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, S. 99–116.
- Szczęk, Joanna/Kałasznik, Marcelina (2017): Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w kształceniu filologicznym – diagnoza i perspektywy. In: Studia Neofilologiczne. T. 13, S. 105–118.

Jacek Makowski*

**FACHKOMMUNIKATIVE ASPEKTE
PARLAMENTARISCHER PLENARDEBATTEN
AM BEISPIEL DER AUSSPRACHE DES
EUROPÄISCHEN PARLAMENTS ÜBER DIE
»ABGESTIMMTE REAKTION DER EU AUF DIE
AUSBREITUNG DES CORONAVIRUS SARS-
COV-2« MIT FOKUS AUF LEXIKALISCHE
KATEGORIEN**

**PROFESSIONAL COMMUNICATION IN
PARLIAMENTARY PLENARY SITTINGS
DEMONSTRATED ON THE EXAMPLE OF THE
DEBATE OF EUROPEAN PARLIAMENT ON THE
»EUROPEAN COORDINATED RESPONSE TO
THE COVID-19 OUTBREAK« WITH FOCUS ON
LEXICAL CATEGORIES**

Aus Sicht eines germanistisch ausgebildeten Fachübersetzers u./o. -dolmetschers kann die Auseinandersetzung mit heterogenen, multidimensionalen Fachdiskursen oft einen Problemfall darstellen, betrachtet man die Vielzahl der zu bewältigenden Variationsparameter, welche die übersetzten/verdolmetschten Fachtexte beeinflussen. In der einschlägigen Literatur zu politischer Kommunikation findet sich oft die Frage, inwiefern die Politikersprache aus fachkommunikativer Sicht als Fachsprache zu betrachten ist. Im vorliegenden Beitrag richtet sich die Forschungsfrage darauf, wie sich die Rollenheterogenität der Textemittenten sowie die Vielzahl institutioneller Va-

* Univ.-Prof. Dr. habil., Universität Łódź, Institut für Germanistik, Polen.

riationsparameter in den Redebeiträgen innerhalb der Aussprachen des Europäischen Parlaments unter fachkommunikativen Gesichtspunkten manifestiert. Aus der Perspektive politolinguistischer und soziolinguistischer Überlegungen zum Phänomen der Politikersprache im Europäischen Parlament erfolgt eine exemplarische Textanalyse von sechs deutschsprachigen Wortmeldungen aus der Plenardebatte zur „Abgestimmte[n] Reaktion der EU auf die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2“ vom 26. März 2020.

Schlüsselwörter: Fachkommunikation, Fachsprache, Politikersprache, Abgeordnetenrede, Plenardebatte, Europäisches Parlament, Coronavirus, SARS-CoV-2

From the point of view of an Germanist in his role as an translator or interpreter, the confrontation with heterogenic, multidimensional professional discourses can be problematic considering all different parameters and contexts, which have an influence on the translated/interpreted texts. Linguistic studies on political communication often discuss the problem of political language being considered as a language for specific purposes (LSP). The aim of this paper is to show, in which way the heterogeneity of roles of the Members of the European Parliament as well as the variety of institutional parameters of the European Parliament impacts the speeches made during the plenary sessions. From the perspective of sociolinguistic reflections on the political language in the European Parliament, the paper shows the results of the analysis of six speeches of German-speaking MEPs on the „European coordinated response to the COVID-19 outbreak“.

Keywords: professional communication, LSP, political language, MEPs speech, plenary session, European Parliament, coronavirus, COVID-19

1. Einleitung

Im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit von Germanistikabsolvent/innen und-student/innen in Polen tuen sich bei Betrachtung der Palette möglicher beruflicher Laufbahnen für Germanist/innen drei Sparten besonders stark hervor. Zu einen ist es die didaktische Aktivität so im schulischen wie privaten oder wirtschaftsbezogenen Bereich, zum anderen der in Polen innerhalb der letzten Dekade stark florierende Markt für moderne Unternehmensdienstleistungen. Last but not least handelt es sich um die facettenreiche Beschäftigung in der Branche des Fachübersetzens und Fachdolmetschens – von selbständiger Tätigkeit bis hin zur Anstellung in globalen Großkonzernen oder internationalen Institutionen. Unabhängig von dem Umfang der wahrgenommenen Aufgaben werden Germanist/innen in ihrer Rolle als Fachübersetzer oder -dolmetscher meist mit multiplen diversen Wissensbereichen konfrontiert, die ihnen sowohl

sprachliche, translatorische, technologische¹ oder interkulturelle Kompetenzen abverlangen, als auch konkretes nicht selten komplexes Fachwissen im jeweiligen Wissensbereich. Noch vielschichtiger und anspruchsvoller, wie im vorliegenden Beitrag am Beispiel des Europäischen Parlaments² nahegelegt wird, erscheint in diesem Zusammenhang aus Sicht des Fachübersetzers u./o. Fachdolmetschers die Auseinandersetzung mit durchaus heterogenen, multidimensionalen Fachdiskursen, welche ein Geflecht aus Allgemeinsprache, institutionsspezifischer Fachflexik, mehreren sich überschneidenden Fachbereichen und meist nur Insidern bekannten diversen Fachjargons darstellen können.

Für die Auffassung der Politikersprache als einer gesonderten Fachsprache scheint die Vielfältigkeit des sprachlichen Handelns von politischen Funktionsträgern bei Weitem zu breit. Politiker bewegen sich „in den verschiedensten Sprachfeldern, Sprachebenen und Sprachstilen“, Sprache erweist sich nicht nur als „ein wichtiges Mittel des Politikers, sondern das Element, in dem sein Beruf sich vollzieht“:

Was er auch tut, auf welchem Felde er auch wirkt, stets arbeitet er mit dem geschriebenen, gelesenen, gehörten oder gesprochenen Wort: Er liest diplomatische Korrespondenz, Sitzungsprotokolle, Geheimdienstberichte, Zeitungskommentare, wissenschaftliche Gutachten, Akten aller Art. Er schreibt Briefe, diplomatische Noten, parlamentarische Reden. Er formuliert Depeschen, Wahlprogramme, Werbeteexte. Er arbeitet Verträge aus. Seine Anweisungen, Korrekturen und Bemerkungen finden sprachlich unterschiedlichste Formen. Der Arbeitstag des Politikers besteht aus Beratungen, Sitzungen, öffentlichen Reden, Diktaten, Empfangen, Arbeitsessen, diplomatischen Adressen. Das Leben des Politikers ist reden, schreiben, lesen: Umgang mit dem Wort (Greiffenhagen 1980, 9 bei Burkhardt 2003, 117).

Am Beispiel von Abgeordneten des Deutschen Bundestags verwies Holly (vgl. 1989 u. 1990) auf den Zwang zum „Stilmix“ sowie „Code-switching“ und unterstrich hierbei, dass auf Grund der Rollenvielfalt und Rollenheterogenität der von politischen Akteuren wahrgenommenen Aufgaben der politische Sprachgebrauch immer vielschichtiger, uneinheitlicher, chaotischer, chamäleonhafter, gleichzeitig aber auch langweiliger und raffinierter werde (vgl. Holly 1989, 248f.). In Zeiten der Globalisierung, Mediatisierung und Amerikanisierung der politischen Kommunikation, der Ära von Sozialen Medien, kommt ferner

¹ Etwa den Umgang mit Anwendungsprogrammen zur computergestützten Übersetzung (engl. *computer assisted translation, CAT*) oder Terminologiemangement.

² Mit den insgesamt 24 zu bedienenden Amtssprachen verfügt das Europäische Parlament derzeit über einen der größten Dolmetsch- und Übersetzungsdienste der Welt, vgl. www.europarl.europa.eu/interpretation/de/introduction/introduction.html [Zugriff am 01.07.2020].

der „wachsend[e] Druck, ständig präsent zu sein“ hinzu (Reissen-Kosch 2016, 10). Politische Funktionsträger geraten durch die „Ausweitung des Mediensystems, die Zunahme der Anbieter und die wachsende Unübersichtlichkeit der Angebote“ auf modernen Medienmärkten zunehmend unter „Professionalisierungsdruck, wenn es darum geht, mediale Aufmerksamkeit zu erzeugen“ (Sarcinelli 2009, 180, vgl. hierzu Makowski 2020, 216f.).

Nicht anders stellt sich der Aspekt der Rollenvielfalt im Hinblick auf die Politikersprache im Europäischen Parlament dar. Abgeordnete vereinen typische Merkmale von mit europäischer Politikgestaltung beschäftigten Eurokraten und mitgliedstaatlich verwurzelten Akteuren, die jedoch nicht im Hinblick auf nationale Zugehörigkeit sondern nach ideologischen Kriterien in Fraktionen eingeteilt sind (vgl. Ross 2003, 29f.). Außer ihres Abgeordnetenmandats sind sie Mitglieder von Delegationen, Interessengruppen, Präsidien, Vorsitzen und sonstigen Gremien. Zugleich beteiligen sie sich sowohl bei Plenarsitzungen als auch Arbeiten von fachspezifischen Parlamentsausschüssen an Aussprachen, welche von Beschäftigung und Sozialpolitik über Energie, Gesundheit, Kultur, Landwirtschaft, Steuerwesen bis Menschenrechte und Demokratie Fachbereiche rund um das gesamte Spektrum der Politikfelder der Europäischen Union abdecken, sodass die Auffassung ihres politischen Sprachverhaltens im berufs- und fachkommunikativen Sinn durchaus legitim erscheint.

Vor dem Hintergrund soziolinguistischer Erörterungen zum Phänomen der Politikersprache in den Plenardebatten des Europäischen Parlaments soll im vorliegenden Beitrag auf die Frage eingegangen werden, auf welche Art und Weise sich die Vielfalt institutionell bedingter externer Variationsparameter sowie die genannte Rollenvielfalt und Rollenheterogenität der Abgeordneten unter fachkommunikativen Aspekten in den Aussprachen des Europäischen Parlaments innerhalb der lexikalischen Kategorien der politischen Textsorte Abgeordnetenrede im Europäischen Parlament manifestieren kann. Als Untersuchungskorpus für die anschließende exemplarische Textanalyse dienen sechs deutschsprachige Wortmeldungen, die der Aussprache zur „Abgestimmte[n] Reaktion der EU auf die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2“ vom 26. März 2020 entnommen wurden.

2. Soziolinguistische Dimension der Politikersprache im Europäischen Parlament

In modernen Gesellschaften ergeben sich zahlreiche Spannungsfelder sowie Kontroversen, die aus der Beruflichkeit von Politik resultieren (vgl. Edinger/Patzelt 2011, 10), wie etwa die Diskrepanz zwischen politischer Professionalisierung und eventuellen demokratischen Legitimationsverlusten oder den Kri-

terien und „Standards für Professionalität“ im Falle politischer Funktionsträger (Edinger/Patzelt 2011, 12ff.). Nicht zuletzt stellt sich auch die Frage nach dem methodologischen Ansatz und wissenschaftlichen Instrumentarien, die in dieser Hinsicht herangezogen werden können. In den bisherigen Versuchen, die Politikersprache³ aus linguistischem, bzw. soziolinguistischem Standpunkt aus zu betrachten, wird in der einschlägigen Literatur nicht selten die Frage nach der Möglichkeit der Auffassung der Politikersprache als einer gesonderten Fachsprache diskutiert⁴.

Die Sprache der Politik, so Roth (2004, 156), „nähert sich, trotz einiger wichtiger Einschränkungen, dem Charakter einer Fachsprache an“, da die Politik einen „eigenen und zudem einen hochgradig komplexen Wissensbereich darstellt“, wodurch für den Politiker „die Sachbezogenheit der positionalen Darstellung [...] eine besondere Herausforderung“ bedeutet. Im Hinblick auf die genannten Einschränkungen wird hier auf die Auffassung von Burger (1990) verwiesen, da sich im Rahmen der als Fachsprache aufgefassten Politikersprache „verschiedenste andere Fachbereiche und deren Sprache vermischen“. Hierdurch fällt es schwer einzugrenzen, was man überhaupt „als das »Fach« der Politik“ betrachten soll. Zum anderen zeichnen sich „die Begriffe der Politikersprache durch eine extrem unterschiedliche semantische Tiefe bei den verschiedenen Empfängern“ aus, die „für Fachsprachen eher untypisch“ sei (Roth 2004, 156, vgl. Burger 1990, 266).

In Anlehnung an Luckmann (1969) spricht Burkhardt (2003) in diesem Sinn von speziellen Sprachformen und „institutionsspezifischen Kommunikationsnetzen“, die zu Institutionen gehören und einen Rahmen bilden, „innerhalb dessen sich institutionsspezifische Sprachen herauszubilden“ (Luckmann 1969, 1072, bei Burkhardt 2003, 281). In diesem Zusammenhang zeichnen sich politische Institutionen generell und das Parlament im Besonderen durch bestimmte sprachliche Eigenarten aus, es bilden sich

in allen Institutionen fach- oder sondersprachlichen Wortschätze und Sprachstile heraus, wobei die fach- oder sondersprachlichen Elemente hauptsächlich dazu dienen,

³ Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird als Bezeichnung des Sprachverhaltens von Abgeordneten des Europäischen Parlaments im Rahmen der Plenardebatten der Ausdruck *Politikersprache* gebraucht. Hierdurch kommt zum einen die Rolle des Berufspolitikers als Textemittenten besser zum Tragen, zum anderen wird der Aspekt hervorgehoben, dass es sich um eine gesprochene ggf. gesprochen realisierte Kommunikationsform handelt, sprich: eine mündliche bzw. mündlich vorgetragene kommunikative Interaktion politischer Funktionsträger im Rahmen einer politischen Institution, vgl. hierzu Makowski (2013, 90).

⁴ Man vergleiche dazu u. a. Dieckmann (1981), Möhn/Pelka (1984), Strauß (1986), Klein (1989), Burger (1990), Holly (1990), Burkhardt (2003), Roth (2004) oder Girnth (2015).

Gegenstände, Struktur und Arbeitsbereich der jeweiligen Institution lexikalisch auszudifferenzieren, während der Sprachstil eher als Veräußerlichung des Selbstverständnisses der Institution und des Verhältnisses der Institutionsmitglieder zueinander zu betrachten ist (Burkhardt 2003, 281, vgl. hierzu auch Makowski 2013, 182f.).

Zugleich weist er auf die Tatsache hin, dass man die politische Sprache im weitesten und die Sprache des Parlamentarismus im engen Sinn generell „nicht einfach als Fachsprache wie jede andere bestimmen kann“. Sie bediene sich vielmehr, „je nach Bedarf und auf der Grundlage der Standardsprache, spezialsprachlicher Elemente aus Wissenschaft und Verwaltung, ist also eher als ein Konglomerat aus verschiedenen Subcodes [...] anzusehen (Burkhardt 2003, 350).

In seinen Erörterungen zum politischen Lexikon verweist Girnth (2015) auf den in der einschlägigen Literatur häufig angeführten Vorschlag zur Gliederung des politischen Lexikons von Dieckmann (1975), welcher zwischen Institutionssprache (geteilt in Organisations- und Verfahrenssprache), der Fachsprache des verwalteten Sachgebiets sowie Ideologiesprache unterscheidet (vgl. Dieckmann 1975, 47ff.; s. hierzu Girnth 2015, 57ff.). Die Fachsprache des verwalteten Sachgebiets gliedert sich demnach „in die speziellen Wortschatzeinheiten der Wirtschaftspolitik, der Kulturpolitik, der Landwirtschaftspolitik usw. und ist nicht zu verwechseln mit der Sprache in den entsprechenden Ministerialbürokratien“ (Dieckmann 1975, 51). Die Sprache des Parlaments bildet dabei nach Dieckmann eine Art Geflecht aus bestimmten Teileinheiten:

Die Sprache des Parlaments enthält einmal den Organisations- und Verfahrenswortschatz, d. h. die Bezeichnungen für die Organisation des Parlaments und die formalen Prozesse, in denen die gesetzgeberische Arbeit vor sich geht (Ausschuss, Sitzungsperiode, Hammelsprung, Abstimmung). Außerdem ist das Parlament der Ort der Debatte, der Ort der parlamentarischen Beratungs- und Streitsprache, die Quelle vieler Schlagworte und Slogans, die „zum Fenster hinaus“ an die Öffentlichkeit gerichtet sind. Diese Sprache ist, was den Wortschatz betrifft, unselbstständig. Sie aktualisiert die Sprache des Sachgebietes, aus dem eine Frage diskutiert wird, und überhöht sich mit dem Vokabular der Ideologiesprache. Schließlich ist die Sprache des Parlaments auch die Sprache des Gesetzgebers. Die Sprache der Gesetze selbst wird aber nicht von dem bestimmt, der die Gesetze beschließt, sondern von dem, der sie formuliert. Und das sind heute weitgehend die Bürokratien, die die Gesetzesvorschläge ausarbeiten. Der Wortschatz stammt aus den Sachbereichen, in die das Gesetz regelnd eingreift (Dieckmann 1975, 48).

In ähnlichem Sinn fast Strauß (1986, 194) die politische Kommunikation als einen spezifischen Verbund aus „Fachsprachenpluralitäten“ und öffentlicher Sprache, sie sei eine Sprache, deren soziale Geltung nicht einzig und allein auf bestimmte Expertengruppen einzuschränken ist. Gegen die Charakterisierung der Sprache der Politik als einer gesonderten Fachsprache sprechen auch nach

Klein (1989, 6) vor allen Dingen ihr Mischcharakter, ihre Überschneidungen mit mehreren Fachsprachen sowie ihre breite „Überlappung mit der Alltagssprache“. Dabei greift Klein den Gliederungsvorschlag von Dieckmann (1975) auf und unterscheidet zwischen dem Institutionsvokabular (entsprechend der Institutionssprache von Dieckmann), dem Ressortvokabular (entsprechend der Fachsprache des verwalteten Sachgebiets bei Dieckmann) und dem allgemeinen Interaktionsvokabular (als eine Erweiterung der Kategorie Ideologiesprache von Dieckmann) (vgl. Girnth 2015, 58f.). Im Hinblick auf das Ressortvokabular verweist Klein (1989) auf die Tatsache, dass sich die Politik auf „alle öffentlichen Bereiche“ bezieht und damit politische Sprachverwendung „in vielfältiger Weise Vokabular aus den verschiedenen Fachsprache der zahlreichen Sachbereiche“ integriert, welche „für die politische Entscheidungen getroffen werden und für die es Ressorts gibt“, wie etwa „Auswärtige Beziehungen, Wirtschaft, Finanzen, Sozialpolitik, Umwelt, Justiz, Städtebau, Bildungswesen etc.“. Politiker würden dabei umso mehr „in ihrem jeweiligen Wirkungsbereich von Ressortvokabular Gebrauch machen“, je stärker sie „ressortorientiert sind“ und je mehr ihre politische Tätigkeit auf „bestimmte Fachkreise und/oder Interessengruppen“ ausgerichtet ist (Klein 1989, 6). Mit Blick auf die Verständlichkeitsproblematik greifen sie auf Wörter zurück, mit deren Hilfe „politische Sprachverwendung oft geradezu vermittelt zwischen Fachterminologie und Allgemeinsprache“: Zum einen Wörter, die „trotz fachsprachlicher Verankerung [...] aufgrund ihrer Kompositionselemente“ (z. B. *Höchstwerte*) gut verständlich sind oder es für sie „eine breite Verstehenstradition“ gibt (*Sozialhilfe, Konjunktur*). Zum anderen sind es plakative semi-fachsprachliche Ausdrücke, welche „politische brisante Tatbestände eines Ressorts auf eine griffige Formulierung“ bringen (*Giftmüll, Fristenlösung, Maschinensteuer*) (Klein 1989, 6f.). Aber auch innerhalb des politischen Institutionsvokabulars lassen sich nach Klein Bezeichnungen isolieren, welche fachsprachliche Züge aufweisen, wie etwa:

- Bezeichnungen für die staatlichen Organisationen (*Parlament, Partei, Opposition, Plenum, Fraktion*),
- Bezeichnungen für staatliche und politische Rollen (*Mandat, Amt, Mitglied des Bundestages, Bundeskanzler, Parteitagsdelegierter*),
- Bezeichnungen für kodifizierte Normierungen politisch institutionellen Handelns (*Charta, Gesetz, Vertrag, Pakt, Verfassung*),
- Politik-spezifische Bezeichnungen für politische Handlungen, Prozesse und Zustände (*Wahlen, Lesung, Abstimmung, Plenardebatte, Wahlkampf*),
- Bezeichnungen der favorisierten Prinzipien der Organisation politischen Lebens (*parlamentarische Demokratie, Gewaltenteilung, Pluralismus, Pressefreiheit, Rechtsstaatlichkeit*),
- Bezeichnungen für grundlegende Werte und Handlungsorientierungen (*Menschenrechte, Freiheit, Solidarität, Frieden, Recht*) (vgl. Klein 1989, 7f.).

Für eine soziolinguistische Positionierung des Phänomens der Politikersprache im Europäischen Parlament fallen somit mehrere Parameter besonders ins Gewicht.

Nach Henne/Rehbock (2001) lässt sich die Plenarkommunikation als ein „natürlich arrangiertes“, „öffentlichtes“, „speziell themafixiertes“, „apraktisches“ Großgruppen-face-to-face-Gespräch des „kopfarbeitsorientierten“ Gesprächsbereichs „Kolloquien, Konferenzen, Diskussionen“ beschreiben. Die Gesprächspartner sind dabei „einigermaßen bekannt“ und „routiniert“ bis „speziell vorbereitet“ (Henne/Rehbock 2001, 24ff. bei Burkhardt 2003, 337). Die jeweiligen Wortmeldungen der Gesprächspartner verstehen sich in dieser Hinsicht als die einzelnen Bestandteile („Turns“), welche nach der Geschäftsordnung festen Regulierungen unterliegen (Rednerlisten, Redezeit, Sitzordnung etc.). Die einzelnen Abgeordnetenreden werden vom Prinzip her mündlich vorgetragen, lassen sich jedoch nicht selten aufgrund häufiger Verwendung von ausgearbeiteten Notizen nur mit gewissen Vorbehalten als Teil der mündlichen Kommunikation bezeichnen (Pseudo- oder Semi-Mündlichkeit bzw. Pseudo- oder Semi-Schriftlichkeit) (vgl. Makowski 2013, 192). Als Textemittenten kommen mit wenigen Ausnahmen wie Vertretern der EU-Kommission oder geladenen Gästen nur die Mitglieder des Europäischen Parlaments in Frage.

In Bezug auf die EU-Abgeordneten als Textemittenten kann ohne Zweifel davon ausgegangen werden, dass das Amt des Mitgliedes des Europäischen Parlaments durch Erfüllung bestimmter in der einschlägigen Literatur festgesetzter Kriterien vollständig professionalisiert ist. Außer den bei Stolz (2011) und Borchert (1999 und 2003) erläuterten Merkmalen der Professionalisierung von Politik, nämlich 1) dem Interesse an einem stetigen und verlässlichen Einkommen sowie zusätzlichen (finanziellen) Privilegien, 2) Aussichten auf Karrieresicherung und 3) Aufstiegschancen, gehen mit dem Amt des EU-Abgeordneten weitere Gratifikationen einher wie etwa die Nähe zur Macht, hoher Status sowie Medienpräsenz (vgl. Borchert 2003). Diese Auffassung der EU-Abgeordneten als Berufspolitiker untermauert auch die Erkenntnis, dass, so Stolz (2011), Berufspolitiker im modernen Parlamentarismus als Gesetzgeber zugleich etwa durch die Geschäftsordnung sowie Beschlüsse des Parlaments und des Präsidiums in der Lage sind, den institutionellen Rahmen ihrer Karrieren selbst nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen zu strukturieren und zu gestalten (vgl. Stolz 2011, 36; s. hierzu Makowski 2012 und 2013).

Das Themenspektrum der Aussprachen des Europäischen Parlaments und somit der zu behandelnden Sachgebiete richtet sich in erster Linie nach den Politikfeldern der Europäischen Union. Diese umfassen unter anderem Fachbereiche wie allgemeine und berufliche Bildung, Beschäftigung und Sozialpolitik, Energie, Gesundheit, humanitäre Hilfe und Katastrophenschutz, Recht und Grundrechte, Kultur, Landwirtschaft, Steuerwesen, Unternehmen und Industrie, Verkehr

sowie weitere Politikfelder⁵. So ist auch im Fall der Politikersprache innerhalb der Plenardebatten des Europäischen Parlament davon auszugehen, dass es sich im Hinblick auf fachkommunikative Aspekte der Aussprachen vielmehr um den Einsatz von „Fachsprachenpluralitäten“ handelt.

3. Lexikalische Kategorien der Textsorte Abgeordnetenrede im Europäischen Parlament in fachkommunikativer Hinsicht

Bei Berücksichtigung der vorgehenden Erörterungen lässt sich die Politikersprache im Europäischen Parlament in varietätenlinguistischen Sinn m. E. als eine gruppenspezifische (EP-Abgeordnete als Textemittenten), berufsspezifische (EP-Abgeordneter als Berufspolitiker) und fachspezifische Sprachvariante auffassen, wobei mit dem Letzteren der Verbund aus öffentlicher Sprache, diversen Fachsprachenpluralitäten, politischem und EU-spezifischem Institutionsvokabular sowie allgemeiner und EP-eigener Parlamentssemiotik gemeint sei (vgl. hierzu Makowski 2013, 180–187). Bei einer näheren Betrachtung der Textsorte Abgeordnetenrede im Europäischen Parlament unter lexikalischen Kriterien⁶ können im Detail folgende Teilbereiche belegt werden:

- Fachwortschatz aus dem Bereich der Politikfelder der Europäischen Union – variabel je nach Aussprachegegenstand (z. B. *Staatsanwaltschaft, Finanzmarktkontrollen, Gletscherabschmelze, Nukleardossier, Sozialpakt, Schwellenland, Donauraumstrategie, Antiterrorkampf, Binnenschifffahrt*),
- politisches Institutionsvokabular: u. a. Bezeichnungen für staatliche Organisationen (*UNO*), Bezeichnungen für staatliche und politische Rollen (*Regierung*), Bezeichnungen für kodifizierte Normierungen politisch institutionellen Handelns, sowohl allgemein (*Entwurf*) wie konkret (*Freihandelsabkommen*), Politik-spezifische Bezeichnungen für politisch Handlungen, Prozesse und Zustände (*Wahlen*),
- EU-spezifische Lexik: u. a. Bezeichnungen für Organe und Einrichtungen der EU, Bezeichnungen für Mitglieder, Organe und Verfahren des Europäischen Parlaments, Bezeichnungen für Beamte und Funktionäre der Europäischen Union, Bezeichnungen für Verträge und Dokumente der EU, sonstige Termini technici der EU,

⁵ Vgl. https://europa.eu/european-union/topics_de [Zugriff am 27.05.2020].

⁶ Das im Bereich der Politolingustik relativ weitverbreitete Kategorieinventar von Klein (2000) unterscheidet zur Beschreibung von politischen Textsorten pragmatische, semantische, lexikalische, grammatische und rhetorische Kriterien, vgl. u. a. Pappert (2017) zur Textsorte Wahlplakat, siehe auch Fix (2014) zur Textsorte Leserbrief oder Makowski (2020) zur Textsorte Pressemitteilung.

- Sog. „Eurospeak“ im Sinn teils jargonalisierter Ausdrücke, oft in Verbindung mit meist englischsprachlichen Kompetenten (z. B. *Double-track-Politik*, *Win-win-Situation*, *politisches Filtering*, *Der Anlass dieser Urgency*),
- Parlamentssemiotik: Bezeichnungen, die auf die augenblickliche Sprachsituation hinweisen (*hier auf der Tribüne*),
- politisches Schlagwort (bewertende, evaluative bzw. abwertende Lexik),
- umgangssprachliche Formulierungen als Ausdruck konzeptioneller Mündlichkeit,
- nationale und regionale Varianten („Mehrdeutschigkeiten“⁷) (vgl. zu alldem Makowski 2013, 227ff. u. 240f.).

4. Exemplarische Textanalyse

Für die anschließende exemplarische Textanalyse dienen als Untersuchungskorpus sechs deutschsprachige Wortmeldungen, die der Aussprache zur „Abgestimmte[n] Reaktion der EU auf die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2“ vom 26. März 2020 entnommen wurden (siehe Anhang). Die einzelnen Wortmeldungen im Anhang wurden durchgehend von [T01] bis [T06] markiert und entsprechen dem eigentlichen Wortlaut der Aussprache. Die redaktionell bearbeitete CRE-Fassung sowie das Videomaterial sind der offiziellen Webseite des Europäischen Parlaments⁸ zu entnehmen. Eine Vielzahl der nachstehend angeführten Sprachbeispiele wurde innerhalb der jeweiligen Wortmeldung mehrfach verwendet. Dies wird folgend durch die vorangestellte Ziffer direkt vor dem angeführten Ausdruck markiert, so bedeutet etwa die Markierung [T03] ³COVID-19 die dreifache Verwendung der Bezeichnung COVID-19 im Redebeitrag [T03].

Das Hauptthema der Aussprache wird im Vorfeld durch die Tagesordnung festgelegt und bezieht sich somit auf das Politikfeld Gesundheit und im Detail die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2, es werden jedoch von Fall zu Fall auch andere Politikfelder angeschnitten. Dies ist auch innerhalb der eingesetzten (Fach)lexik zu erkennen, im untersuchten Textmaterial überwiegen quantitativ Ausdrücke aus dem Fachbereich Gesundheit, die in allen untersuchten Texten vertreten sind:

⁷ Im Rahmen des Gemeinschaftsrechts wie auch beim Vergleich von nationalem und gemeinschaftlichem Recht verweist Lohse (2002) auf sogenannte Mehrdeutschigkeiten im Sinn einer eindeutig negativ konnotierten deutschen Begriffsvielfalt und Synonymik, vgl. Greule (2004, 9ff.).

⁸ Unter https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/CRE-9-2020-03-26-ITM-019_DE.html [Zugriff am 01.06.2020].

- Ausbruch, Coronapandemie, ²Krankenhäuse[r], persönliche Gesundheit, Pfleger, Corona, Patienten, Schutzausstattung, Beatmungsgeräte, Forscher, Tests, Impfstoff[e], Medikament[e], Behandlungsmöglichkeiten, Einschränkungen [T01],
- Coronakrise [T02],
- ³COVID-19, Opfe[r], Bekämpfung, ²Virus, eindämmen, Hygienemaßnahmen [T03],
- Coronavirus, medizinisches Material, Schutzmasken, Schutzanüge, ²Virus [T04],
- Virus, ²Krankenhäuse[r], Patienten [T05],
- ²Coronakrise, ²Virus, Ausbreitung [T06].

Sowohl thematisch wie lexikalisch bildet auch das Politikfeld Unternehmen und Industrie einen relativ relevanten Bereich:

- Arbeitsplatz, Firma, Fachkräfte, Ersatzteile, Lebensmittel, Produkte, Werkbänke [T01],
- volkswirtschaftliche[r] Schaden, Weiße Wochen [T03],
- Wirtschaftskrise [T04],
- Liquidität, Unternehmen, mittelständische Wirtschaft, Arbeitsplatz, Unternehmen, Strukturen, Maßnahmenpaket, Fischereisektor, Stresstest [T06].

Einen interessanten Bereich bildet das im weitesten Sinn thematisch wie lexikalisch stark vertretene Politikfeld Humanitäre Hilfe und Katastrophenschutz mit Ausdrücken wie Notprogramm[e], krisenfest, Shutdown, Hilfsprogramm[e] [T02], Notstand, [T03] oder Krise [T02, T03, T04, T05, T06]. Hierbei bildet die im zusammengestellten Untersuchungsmaterial meist gebrauchte Komponente -krise⁻⁹ einen Sonderfall. Zum einen kann sie nämlich entweder als alleinstehende Bezeichnung durch ko- und kontextuelle Markierung wie etwa in von dieser **Krise** des Coronavirus [T02], Diese **Krise**, die Coronakrise [T06] oder als Komponente eines Kompositums wie in Coronakrise [T02], Wirtschaftskrise, Migrationskrise [T04] in engerem Sinn eindeutig einem konkreten Politikfeld zugeschrieben werden. Auf der anderen Seite scheint die Komponente, besonders in abschließenden u./o. zusammenfassenden Teilen der Redebeiträge, als ein konkrete Politikfelder übergreifendes Schlagwort und Oberbegriff für die Gesamtsituation zum Einsatz zu kommen, wie etwa in den nachstehenden Beispielen:

⁹ Mit insgesamt 21 Verwendungen, davon 15 als alleinstehende Bezeichnung Krise und sechs Verwendungen in Konstellation mit anderen Konstituenten: ⁵Krise [T02], Krise [T03], ³Krise [T04], ²Krise [T05], ⁴Krise [T06] und Coronakrise [T02, ²T06], krisenfest [T02], Wirtschaftskrise, Migrationskrise [T04]. Falls nicht anders angemerkt, wurden alle quantitativen Angaben in diesem Beitrag mithilfe der Software AntConc ermittelt, vgl. hierzu <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> [Zugriff am 01.06.2020].

[T05] Und echte Solidarität, liebe Kolleginnen und Kollegen, bedeutet eben auch, dass jetzt jeder und jede seine eigene Verantwortung dafür wahrnimmt, dieser **Krise** zu begegnen. Das bedeutet, Abstand halten; es bedeutet aber für die Zuständigkeitsverteilung in Europa auch, dass jedes Land, jede Region, die EU-Kommission und jeder Bürger an seiner Stelle seine Verantwortung wahrnehmen muss und nicht die Schuld auf andere abladen sollte. Wenn uns das gelingt, glaube ich, dass in dieser **Krise** auch eine Chance für Europa liegt. Herzlichen Dank.

[T06] Herr Präsident, verehrte Damen und Herren! Ich bin sicher: Wir werden diese **Krise** meistern, und wenn wir es richtig anfangen, werden wir als Europäer, werden wir als Europäische Union gestärkt aus dieser **Krise** hervorgehen. Vielen Dank.

Zu weiteren Politikfeldern, auf die thematisch sowie lexikalisch Bezug genommen wird, gehören u. a. Binnenmarkt (*deutsch-polnisch[e]* *Grenze, Grenzschließungen* [T01], *Grenzen hochzufahren*, ²*Binnengrenzen* [T04], *Reisefreiheit, Schengen-Raum* [T06]), des Weiteren auch Menschenrechte und Demokratie (*Einschränkungen* [T01], *Gender-Strategie* [T02], *Einschränkung von bürgerlichen Freiheiten, Verhältnismäßigkeit, Einschränkungen* [T06]), Regionalpolitik (*Nationalstaaten, Regionen* [T02], *Region, Regionen und Teile der Europäischen Union, Regionen* [T04], *Region* [T05]) oder Umwelt (*Green Deal, Klimanotstand* [T02], *Green Deal, Farm to Fork Strategy, Biodiversitätsstrategie* [T04]). In vereinzelten Reden konzentrierten sich die Emittenten auch nicht selten in breitem Umfang thematisch auf weiteren Politikfeldern, wie etwa Verkehr (*Slot-Regulierung, Flugzeuge, Passagiere, Start- und Landerechte, Luftfahrt- und Tourismusbranche, Passagierrechte, Pauschalreiserichtlinie* [T06]), Entwicklung und Zusammenarbeit (*Rechtsgrundlagen, einheitliche, verbindliche Rahmenbedingungen, Staatengemeinschaft, Planungssicherheit* [T03]), Außen- und Sicherheitspolitik (*Flüchtlinge, Migranten, Migrationskrise, Zivilschutz* [T04]) oder Landwirtschaft (*Erntehelfer, Landwirtschaft* [T01]).

Im Hinblick auf die vorhergehend erläuterten Teilbereiche zu lexikalischen Kategorien der Textsorte Abgeordnetenrede im Europäischen Parlament lassen sich im Detail auch weitere Bezeichnungen isolieren, die fachsprachliche Prägung aufweisen, wie etwa in den Bereichen des allgemeinen politischen Institutionsvokabulars

Solidarität [T01, T03, T04, T05], Nationalismus [T01], Nationalstaaten [T02], Demokratie [T02], legitimiert [T02], Staatengemeinschaft [T03], Planungssicherheit [T03], Legislaturperiode [T03] Regulierungen [T03], Wahlkampf [T03], Neuordnung des Parlaments [T03], Wahlkreis [T05], Neufassung [T06], Zuständigkeitsgrenzen [T05],

oder EU-spezifischer Lexik

Präsident [T01, T02, T05, T06], europäische[r] Katastrophenfonds [T01], Regional- und Strukturförderung [T01], Finanzplan [T02], europäische[r] Arbeitskreis [T02], Subsidiaritätsprinzip [T03], Solidaritätsprinzip [T03], Kommission [T04, T06], Kommissar [T05], EU-Kommission [T05].

Hingegen können Formulierungen wie *Shutdown* [T02], *Farm to Fork Strategy* [T04], *Green Deal* [T02, T04] oder die einleitende italienischsprachliche Adressierung des Vorsitzenden des Europäischen Parlaments mit *Grazie Presidente* [T04] als Erscheinungsformen von „Eurospeak“ aufgefasst werden.

5. Fazit

Bei Betrachtung der Politikersprache in den Plenardebatten des Europäischen Parlaments unter fachkommunikativen Gesichtspunkten – auch im Hinblick auf die einleitend angesprochene Tätigkeit von germanistisch ausgebildeten Fachübersetzern u./o.-dolmetschern – fällt besonders bezüglich lexikalischer Kriterien die Komplexität dieses Phänomens auf. Basierend auf der Allgemeinsprache, ist es ein Konglomerat aus diversen nach den Politikfeldern der Europäischen Union gerichteten Fachsprachenpluralitäten, politischem Institutionsvokabular, EU-spezifischer Lexik, Erscheinungen von Eurospeak, ggf. auch spezifischer Parlamentssemiotik, politischen Schlagwörtern, aber auch umgangssprachlichen oder jargonisierten Formulierungen oder nationalen und regionalen Varianten. Bei der Abgrenzung der jeweiligen (Fach)bereiche bleiben die Übergänge im Sinn der horizontalen Gliederung der Fachsprachen selbstverständlich mehr oder minder fließend¹⁰. Bei Betrachtung der Ergebnisse der durchgeföhrten exemplarischen Analyse unter dem Aspekt des Fachlichkeitsgrads (vgl. hierzu Steinhauer 2000, 66) ist festzustellen, dass alle Redebeiträge bis auf bestimmte Ausnahmen mehr oder minder auch für Nichtfachleute zugänglich wären. Dies ist wohl auf die „trialogische“ Mehrfachgerichtetheit (vgl. Dieckmann 1981, 265ff.) politischer Kommunikation zurückzuföhren. Die Doppel- oder auch Dreifachadressierung innerhalb parlamentarischer Plenardebatten kommt aufgrund der Omnipräsenz von Massenmedien etwa dadurch zum Tragen, dass sich der Textemittent zugleich an die im Plenum versammelten Adressaten (Berufspolitiker) sowie via Medien präsente Öffentlichkeit (teils Nichtfachleute) richtet (vgl. Burkhardt 2003, 277).

¹⁰ Zur Schichtung und Gliederung von Fachsprachen vgl. in diesem Zusammenhang Steinhauer (2000, 66ff.).

Literatur

- Borchert, Jens (1999): Politik als Beruf: Die politische Klasse in westlichen Demokratien. In: Borchert, Jens/Zeiß, Jürgen (Hg.): Politik als Beruf. Die politische Klasse in westlichen Demokratien. Opladen: Leske/Budrich, S. 7–39.
- Borchert, Jens (2003): Die Professionalisierung der Politik. Zur Notwendigkeit eines Ärgernisses. Frankfurt am Main: Campus.
- Borchert, Jens/Stolz, Klaus (2003): Die Bekämpfung der Unsicherheit: Politikerkarrieren und Karrierepolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Politische Vierteljahrsschrift. 36, S. 609–629.
- Burger, Harald (1990): Sprache der Massenmedien. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.
- Burkhardt, Armin (2003): Das Parlament und seine Sprache. Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation. Tübingen: de Gruyter.
- Dieckmann, Walther (1975): Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. Heidelberg: Winter.
- Dieckmann, Walther (1981): Politische Sprache. Politische Kommunikation. Vorträge. Aufsätze. Entwürfe. Heidelberg: Winter.
- Fix, Ulla (2014): Sprache, Sprachgebrauch und Diskurse in der DDR. Ausgewählte Aufsätze. Berlin: Frank & Timme.
- Girneth, Heiko (2015): Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Greiffenhagen, Martin (Hg.) (1980): Kampf um Wörter? Politische Begriffe im Meinungsstreit. München/Wien: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Greule, Albrecht (2004): Einführung aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Lohse, W. Christian (Hg.): Die deutsche Sprache in der Europäischen Union. Rolle und Chancen aus rechts- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Baden-Baden: Nomos, S. 9–12.
- Holly, Werner (1989): Sprache als Kompromiss. Zur Vermittlungssprache von Politikern. In: Mittelstraß, Jürgen (Hg.), Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit – Kommunikation – Kompetenz. Essen: Akademie, S. 245–249.
- Holly, Werner (1990): Politikersprache. Inszenierungen und Rollenkonflikte im informellen Sprachhandeln eines Bundestagsabgeordneten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Klein, Josef (1989): Wortschatz, Wortkampf, Wortfelder in der Politik. In: Klein, Josef (Hg.): Politische Semantik. Beiträge zur politischen Sprachverwendung. Opladen: Springer, S. 3–50.
- Klein, Josef (2000): Textsorten im Bereich politischer Institutionen. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.), Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 732–755.
- Lohse, Christian W. (2002): Sprachenvielfalt und einheitliche Rechtsanwendung in der EG: Dargestellt am Beispiel der Umsatz-/Mehrwert-Steuer. In: Umsatzsteuer-Rundschau. 51, S. 393–405.

- Luckmann, Thomas (1969): Soziologie der Sprache. In: König, René (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. Stuttgart: dtv, S. 1050–1101.
- Makowski, Jacek (2012): Euroabgeordneter als Beruf. Zu den Textemittenten der politischen Textsorte ‚Abgeordnetenrede im Europäischen Parlament‘ aus text-, sozio- und politolinguistischer Sicht. In: Weigt, Zenon et al. (Hg.): Felder der Sprache – Felder der Forschung. Sprache – Kommunikation – Kompetenzen. Łódź: Primum Verbum.
- Makowski, Jacek (2013): Die Abgeordnetenrede im Europäischen Parlament: Korpusgestützte textsortenorientierte Analyse deutschsprachiger Wortmeldungen in den Plenardebatten des Europäischen Parlaments. Łódź: Primum Verbum.
- Makowski, Jacek (2020): Von Imagepflege zur Diskreditierung politischer Gegner. Hassrede als Strategie von Online-Pressemitteilungen. In: Makowski, Jacek (Hg.): Hassrede – ein multidimensionales Phänomen im interdisziplinären Vergleich. Łódź: Verlag der Universität Łódź, S. 213–248, https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2020/02/Makowski_Hassrede.pdf [01.06.2020].
- Pappert, Steffen (2017): Plakatbusting: Die Umwandlung von Wahlplakaten in transgressive Sehflächen. In: Kämper, Heidrun/Wengeler, Martin (Hg.): Protest – Parteischelte – Politikverdrossenheit: Politikkritik in der Demokratie. Bremen: Hempen, S. 55–76.
- Ross, Andreas (2003): Europäische Einheit in babylonischer Vielfalt. Frankfurt am Main: Lang.
- Roth, Kersten Sven (2004): Politische Sprachberatung als Symbiose von Linguistik und Sprachkritik. Zu Theorie und Praxis einer kooperativ-kritischen Sprachwissenschaft. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhauer, Anja (2000): Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation. Tübingen: Narr.
- Strauß, Gerhard (1986): Der Politische Wortschatz. Zur Kommunikations- und Textsortenspezifität. Tübingen.
- Stoltz, Klaus (2011): Die Entdeckung der politischen Klasse: Aktualität und Grenzen der Theorie Gaetano Moscas. In: Edinger, Michael/Patzelt, Werner J. (Hg.): Politik als Beruf: Neue Perspektiven auf ein klassisches Thema. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–51.

Anhang

[T01] Daniel Caspary (PPE)

Sehr geehrter Herr Präsident! Mit dem Ausbruch der Coronapandemie erleben wir in diesen Wochen eine globale Herausforderung biblischen Ausmaßes.

Ich bin schockiert von den Bildern und Filmen aus den Krankenhäusern, finde das ausgebremste öffentliche Leben fast gespenstisch und habe in den vergangenen Tagen mit vielen gesprochen, die sich Sorgen um ihre persönliche Gesundheit, ihren Arbeitsplatz, ihre Firma und ihre Familie machen.

Und so langsam müssten es doch wirklich alle verstanden haben: Globale Herausforderungen kann man nicht durch Mauern, Grenzen und nationale Alleingänge lösen, globale Herausforderungen löst man am besten gemeinsam.

Wir brauchen europäische Solidarität und keinen Nationalismus. Wenn sich letzte Woche an der deutsch-polnischen Grenze ein 60 km langer Stau bildet und wichtige Ersatzteile, Lebensmittel und Produkte blockiert sind, dann hilft das niemandem. Wenn benötigte Fachkräfte wegen der Grenzschließungen nicht an ihre Werkbänke kommen, Pfleger nicht zur Arbeit können und Erntehelfer in der Landwirtschaft fehlen, dann hilft das niemandem. Wenn in einigen Medien in diesen Tagen Stimmung gegen Bürger anderer EU-Staaten gemacht wird, dann hilft das niemandem. Aber es gibt auch Lichtblicke: Wenn sich die Menschen jeden Tag besser an die Einschränkungen halten, sich den neuen Herausforderungen stellen und in Familie und Beruf ihren persönlichen Beitrag leisten, dann ist das Europa. Wenn der europäische Katastrophenfonds Geld zur Verfügung stellt und Mittel aus Regional- und Strukturförderung für den Kampf gegen Corona und seine Folgen aktiviert werden, dann ist das Europa. Wenn Patienten aus Italien und Frankreich in Krankenhäuser nach Deutschland verlegt werden, in denen heute noch Platz ist, dann ist das Europa. Wenn Schutzausstattung und Beatmungsgeräte dorthin abgegeben werden, wo die Not am größten ist, dann ist das Europa. Wenn Forscher auch mit europäischen Geldern grenzüberschreitend an Tests, Impfstoffen, Medikamenten und Behandlungsmöglichkeiten forschen, dann ist das Europa. Und wenn sich in diesen Tagen viele Menschen bis zur Selbstaufgabe einbringen und ihren Beitrag leisten, dann ist das Europa. Und liebe Kolleginnen und Kollegen, dieses Europa der Gemeinsamkeit, der Solidarität und des Mitgefühls, das wollen wir alle gemeinsam leben. Von Herzen danke ich allen, die sich, egal wann und wo, in diesen schwierigen Tagen ihrer Verantwortung stellen.

[T02] Maximilian Krah (ID)

Herr Präsident, meine Damen und Herren! Was uns die Coronakrise gezeigt hat, ist, dass es Dinge gibt, die in der Krise funktionieren, und Dinge, die nicht funktionieren.

Es ist keine Einbildung nur meiner Fraktion, dass die Europäische Union in der Krise nicht das Heft des Handelns in der Hand hatte, sondern dass die Nationalstaaten es waren, die agiert haben. Sie haben Aktion gezeigt, wo es notwendig war, und wir sind es hier, die hinterherlaufen. Und auch der Finanzplan, über den wir heute abstimmen, er ist nur ein Tropfen auf den heißen Stein im Vergleich zu dem, was jetzt an Notprogrammen in den Nationalstaaten aufgelegt wird.

Und das ist auch völlig richtig so. Denn in den Nationalstaaten und in den Regionen, da wissen die Leute, wo der Schuh drückt, und da kennen auch die Bürger ihre Politiker, weil es nahe ist und weil die Demokratie da funktioniert, wo eine Rückkopplung von der Macht zu denjenigen stattfindet, die sie gewählt haben.

Und deshalb ist diese Krise eine Frage, wo wir... was wir infrage stellen müssen an lieb gewonnenen politischen Projekten, die eben nicht krisenfest sind und die keinen Realitätsbezug haben. Und wir werden jetzt, nach diesem Shutdown, einen enormen Bedarf haben an Hilfsprogrammen, um die Wirtschaft wieder zum Leben bringen. Aber wir werden uns die Frage stellen müssen: Ist nicht diese konkrete Hilfe wichtiger als ein Green Deal? Ist es nicht an der Zeit zu überlegen, ob wir dasjenige, was uns hier so lieb und teuer ist, vom Klimanotstand bis zur Gender-Stra-

tegie, ob das nicht weniger wichtig ist als die konkrete Hilfe? Und damit eben auch, ob nicht dasjenige, was politisch an Strukturen konkret ist, weil es die Menschen kennen und weil es demokratisch legitimiert ist, wichtiger ist als der nächste europäische Arbeitskreis und die nächste föderale Idee, die wir hier aussinnen? Insofern ist die Krise das... der Weckruf, uns zurückzubringen zur Realität, wegzukommen von Ideologie und hinzukommen zur Realpolitik. Und dafür stehen wir, und wenn die EU eine Chance haben will, sollte sie sich diesem Trend anschließen. Sie sollte wieder realistisch werden und aufhören, einem Wolkenkuckucksheim nachzulaufen, das niemand braucht und das in der ersten Krise zusammenbricht. Vielen Dank.

[T03] Helmut Geuking (ECR)

Ja, schönen Dank. Nichts wird mehr so sein, wie es mal war. COVID-19 hat die Welt, Europa, Länder und seine Menschen verändert. Meine Gedanken sind bei den Opfern und ihren Angehörigen, und ich rege dafür auch eine Schweigeminute an. Wir müssen nachhaltige Antworten finden zur Bekämpfung des Virus und um den volkswirtschaftlichen Schaden zu handeln. Wir sollten nun das Subsidiaritätsprinzip in ein Solidaritätsprinzip wandeln. Denn diese Krise können wir nur gemeinsam unterstützend und solidarisch bewältigen. Um entsprechende Rechtsgrundlagen zu schaffen, sollten wir auch den Notstand ausrufen.

Unsere EU braucht nun einheitliche, verbindliche Rahmenbedingungen in vielen Bereichen. Wir sind eine Staatengemeinschaft und sollten diese nun auch leben, um für die Schwächsten da zu sein. Ich bin zuversichtlich, dass wir das Virus einglämmen. Die Auswirkungen insgesamt werden uns jedoch über Jahre beschäftigen. Menschen erwarten Lösungen und das fordert uns voraussichtlich in den nächsten sechs bis sieben Jahren ganz besonders. Ein komplettes Umdenken, um neue Wege zu erschließen, ist dabei nötig.

Die parlamentarische Arbeit muss unablässt fortgesetzt werden. Abstand halten und Hygienemaßnahmen zum Schutz sind doch möglich. COVID-19 ist und darf dazu kein Hindernis sein. Weiße Wochen halte ich für einen fatalen Fehler. Gerade in dieser Zeit sind wir ganz speziell gefordert. Wir haben keine Zeit zu verlieren und sollten sogar darüber nachdenken, dass wir zur Planungssicherheit diese Legislaturperiode bis 2026 sogar auszudehnen. Der Höhepunkt der anstehenden Regulierungen wird 2024/25 anstehen. Wahlkampf und Neuordnung des Parlaments wären dabei absolut kontraproduktiv. Ich bitte daher, darüber einmal nachzudenken.

Bei der Bekämpfung von COVID-19 und seinen Folgen darf es keine Denkverbote geben. Wir müssen entschlossen, schnell und nachhaltig agieren und uns darüber hinaus Planungssicherheit schaffen, um die Lebenssituation der Menschen Europas wieder zu ordnen und nachhaltig zu verbessern. Wir tragen Verantwortung, der wir nun gerecht werden müssen. Zusammen, gemeinsam und solidarisch bekommen wir das auch hin, da bin ich mir ganz sicher. Vielen Dank!

[T04] Herbert Dorfmann (PPE)

Grazie Presidente, liebe Kolleginnen und Kollegen! Ich komme aus Italien, einem Land, das ganz besonders von dieser Krise des Coronavirus betroffen ist und wir versuchen auch in meiner Region, so gut als möglich damit umzugehen.

Und ich glaube, es ist gut, dass wir heute hier über Maßnahmen, europäische Maßnahmen für diese Krise sprechen und diese wohl hoffentlich auch beschließen werden, denn diese Krise braucht eine europäische Antwort. Und ich glaube, die Menschen haben diese europäische Antwort bis heute zu wenig gespürt. Wenn es nämlich darum geht, das Nötigste jetzt zu haben, also medizinisches Material, Schutzmasken, Schutzzüge, dann brauchen wir eine Solidarität in Europa.

Und den Staaten ist es am Anfang leider nichts Besseres eingefallen, als Grenzen hochzufahren, so zu tun, als ob dieses Virus vor Binnengrenzen haltnachen würde, so wie wir schon vor ein paar Jahren gemeint haben, dass Flüchtlinge und Migranten an Binnengrenzen haltnachen würden. Auch das war nicht der Fall.

Und leider trifft dieses Virus jetzt gerade wieder jene Regionen und jene Teile der Europäischen Union, die so sehr unter der Wirtschaftskrise gelitten haben und später auch unter der Migrationskrise gelitten haben. Und es sind auch Teile der Union, die auch damals sehr selten europäische Solidarität gespürt haben.

Und ich denke, wir müssen auch darüber nachdenken, wie die Menschen genau in diesen Regionen, in Spanien, in Italien, im Mittelmeerraum, wie diese Menschen nun eine... nicht eine solidarit... solidarische Union erleben. Wenn sie also nicht erleben, dass die Union jetzt agiert, da werden sie sich abwenden von der Union. Und das ist letztendlich existenziell für die Union selbst. Deswegen ist es auch ganz ex... existenziell eine politische Frage. Deswegen müssen wir handeln. Wir brauchen eine agierende Kommission, wir brauchen einen agierenden Zivilschutz. Wir können ruhig Dinge, die jetzt nicht dringend notwendig sind, auf den Herbst verlegen.

Ich bin auch der Meinung, wir brauchen jetzt nicht unbedingt einen Green Deal, wir brauchen jetzt nicht unbedingt eine Farm to Fork Strategy, wir brauchen jetzt nicht unbedingt eine Biodiversitätsstrategie. Daran wird die Union nicht scheitern, wenn wir das im Herbst machen, das können wir da... dort machen.

Aber die wichtigen Entscheidungen, die jetzt zu treffen sind, müssen wir jetzt machen. Ich glaube, das ist eine ganz besondere Zeit, die braucht ganz besondere Antworten, und die sollten wir treffen. Herzlichen Dank.

[T05] Andreas Schwab (PPE)

Herr Präsident, Herr Kommissar, liebe Kolleginnen und Kollegen! Ich möchte heute, wie viele andere hier auch schon, mein Mitgefühl und meine Solidarität mit all den Menschen überall in Europa zum Ausdruck bringen, die von diesem Virus direkt oder indirekt betroffen sind. Ich glaube, die Botschaft des Parlaments heute, Herr Präsident, ist klar: Wir denken hier an diese Menschen. Und es ist ein trauriger Moment, der uns hier vereint, und wir wissen von vielen Kollegen, die auch gerne dazugekommen wären, es aber unter den gegenwärtigen Umständen nicht konnten. Und deswegen, glaube ich, ist es auch eine Botschaft von uns allen, die zeigt, dass es heute darum geht, echte Solidarität zu zeigen und nicht in alte Forderungen zurückzufallen, die wir schon früher in anderen Situationen gleichermaßen erhoben haben. Echte Solidarität, die Kollegen Esteban González Pons und Caspary haben schon darauf hingewiesen, bedeutet, dass wir heute diejenigen in den Mittelpunkt stellen, die Menschen aus anderen Ländern in ihren Krankenhäusern aufnehmen. Und ich

bin außerordentlich dankbar, dass in meinem Wahlkreis eine Vielzahl von Patienten aus Frankreich und Italien aufgenommen wird, dass wir die Menschen in den Mittelpunkt stellen, die nicht nur in Krankenhäusern und in den Straßen helfen, sondern die auf Balkonen singen oder für die Großeltern zum Einkaufen gehen, dass wir aber auch die europäischen Maßnahmen positiv sehen, die getroffen wurden, entlang der Zuständigkeitsgrenzen, die sich eben bieten.

Und echte Solidarität, liebe Kolleginnen und Kollegen, bedeutet eben auch, dass jetzt jeder und jede seine eigene Verantwortung dafür wahrnimmt, dieser Krise zu begegnen. Das bedeutet, Abstand halten; es bedeutet aber für die Zuständigkeitsverteilung in Europa auch, dass jedes Land, jede Region, die EU-Kommission und jeder Bürger an seiner Stelle seine Verantwortung wahrnehmen muss und nicht die Schuld auf andere abladen sollte. Wenn uns das gelingt, glaube ich, dass in dieser Krise auch eine Chance für Europa liegt. Herzlichen Dank.

[T06] Jan-Christoph Oetjen (Renew)

Herzlichen Dank, Herr Präsident! Wir beweisen heute, wie schnell und unbürokratisch die Europäische Union sein kann. Mit der Neufassung der Slot-Regulierung verhindern wir, dass in der Coronakrise Flugzeuge ohne Passagiere fliegen müssen, nur um Start- und Landerechte nicht zu verlieren. Die Luftfahrt- und Tourismusbranche ist dramatisch betroffen, diese Neuregelung hilft. Aber wir brauchen daneben auch Maßnahmen, die Passagierrechte betrifft und wegen der Pauschalreiserichtlinie. Hier muss die Kommission aus meiner Sicht dringend nachlegen.

Liquidität ist für die Unternehmen im Moment das größte Problem. Das gilt insbesondere auch für die mittelständische Wirtschaft. Die Menschen haben Angst vor dem Virus, aber sie haben auch Angst um ihren Arbeitsplatz, um ihr Unternehmen. Wir müssen hier unterstützen, damit Strukturen nicht wegbrechen. Das Maßnahmenpaket, das wir heute beschließen, ist dafür ein richtiger Schritt. Für den Fischereisektor greifen die Maßnahmen allerdings zu kurz. Insbesondere hier sind weitere Werkzeuge notwendig. Ich möchte die Kommission bitten, uns über die weiteren Pläne zu berichten.

Diese Krise, die Coronakrise, ist ein Stresstest für unsere liberale Demokratie. Die Einschränkung von bürgerlichen Freiheiten ist kaum zu ertragen. Aber um die Ausbreitung des Virus zu stoppen, scheint sie notwendig. Es gelten für uns aber zwei Maßstäbe, die wir an diese Maßnahmen anlegen: Das ist erstens die Verhältnismäßigkeit, und ich möchte hier klar sagen, die Maßnahmen, die in Ungarn getroffen worden sind, sind nicht verhältnismäßig, und die Maßnahmen müssen temporär sein. Nach der Krise müssen alle Einschränkungen wieder aufgehoben werden, und das gilt insbesondere auch für die Reisefreiheit im Schengen-Raum, verehrte Kolleginnen und Kollegen.

Herr Präsident, verehrte Damen und Herren! Ich bin sicher: Wir werden diese Krise meistern, und wenn wir es richtig anfangen, werden wir als Europäer, werden wir als Europäische Union gestärkt aus dieser Krise hervorgehen. Vielen Dank.

Łukasz M. Płes*

TERMINOLOGIEMANAGEMENT ALS KOMPLEMENT DER ÜBERSETZERAUSBILDUNG IM PHILOLOGIESTUDIUM

TERMINOLOGY MANAGEMENT AS A COMPLEMENT OF THE TRANSLATOR TRAINING PROCESS WITHIN A PHILOLOGICAL STUDY

Das vorliegende Kapitel setzt sich zum Ziel, das Thema des Terminologiemanagements als Teil der Übersetzerausbildung im Philologiestudium sowie diesbezügliche Methoden zu diskutieren. Das im Kapitel thematisierte Seminar Terminologiemanagement besteht aus einem theoretischen und einem praxisbezogenen Modul. Das letztgenannte Modul umfasst drei Phasen: Terminologiearbeit im engeren Sinne, Terminologiemanagement sowie Integration von selbst vorbereiteten bzw. bereitgestellten Datenbanken in den Translationsprozess mithilfe von sog. CAT-Tools. Die praktische Arbeit basierte auf kleinen und mittelgroßen Projekten, die von Studentinnen und Studenten realisiert wurden.

Schlüsselwörter: Terminologie, Terminologiearbeit, Terminologiemanagement, Terminologieprojekt, computerunterstützte Übersetzung

The present chapter is an attempt to discuss the issue of terminology management as a part of the translator training process within a philological study as well as the methods of its implementing. The course of terminology management discussed in the paper consists of a theoretical and a practical module. The second one includes three steps: terminology work *sensu stricto*, terminology management and integrating of termbases being prepared or made available in the process of translation with the aid of the CAT

* Dr., Universität Łódź, Polen.

tools. The practical work was based on small and medium-sized terminology projects carried out by university students.

Keywords: terminology, terminology work, terminology management, terminology project, computer-assisted translation

Einschneidende gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungen globalen Ausmaßes führen zu einem allmählichen und tief greifenden – um nicht zu sagen radikalen – Wandel in der Hochschulbildung. Arbeitsmarktorientierte Curricula geben dem Studium zwangsläufig ein immer stärkeres praxisnahes Gepräge. Dies betrifft in besonderer Weise Studiengänge im geisteswissenschaftlichen Bereich, wo die Möglichkeiten einer experimentellen Arbeit mit handgreiflichen verwendungsfähigen Effekten, zumindest im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern, weitgehend eingeschränkt sind. Künftige Hochschulabgänger erwarten eher den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen als die Vermittlung rein theoretischen Wissens. Zwar schließt das eine das andere nicht aus, die Hochschulen müssen sich jedoch – vorzugsweise im didaktischen Sinne – nach den Anforderungen der jeweiligen Arbeitsmarktsituation orientieren.

Diese oben angedeuteten Tendenzen bleiben selbstverständlich nicht ohne Einfluss auf das Philologiestudium *sensu largo*, welches einerseits sein traditionelles Fundament, d. h. Erforschung von Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte usw. aufrechtzuerhalten sucht, andererseits, und dies bezieht sich im Grunde genommen auf Auslandsphilologien, darauf abzielt, dass sich Studierende bestimmte Fertigkeiten aneignen. Dabei geht es seit langem nicht mehr lediglich um die Beherrschung einer Fremdsprache unter Berücksichtigung deren Subsysteme bzw. möglichst flüssige Verwendung einer Fremdsprache in Wort und Schrift, sondern auch um den Erwerb gewisser Berufskompetenzen, zu denen herkömmlich auch Translationskompetenzen gehören. Allgemeine Übersetzungs- und Dolmetschübungen sind nicht selten einfach in die sprachpraktischen Curricula eingearbeitet. Für bestimmte, an der Translation interessierte Studierende reicht es aber bei Weitem nicht aus, was sich z. B. im Hinblick auf die eventuell geplante Ausübung des Berufes eines vereidigten Dolmetschers und Übersetzers/einer vereidigten Dolmetscherin und Übersetzerin erweist. Um den Erwartungen solcher Studierenden Genüge zu leisten, integriert man in das Philologiestudium erweiterte Translationsmodule, welche heutzutage unbedingt u. a. die computerunterstützte Übersetzung (Anwenderkenntnisse im Bereich der sog. CAT-Tools¹) und demzufolge auch die Terminologiearbeit

¹ Das Akronym CAT steht für computer-assisted/aided translation. Genauer dazu vgl. Bogucki (2009, 25ff.). Eine in diesem Kontext interessante, wenn auch vereinfachende Sicht-

bzw. das Terminologiemanagement umfassen müssen, was sich in den Rahmen des sog. beruflichen Realismus bzw. der Professionalisierung der Bildung fügt (vgl. Dybiec-Gajer 2013, 21 u. 55). Wie M. Piotrowska mit Recht bemerkt, beeinflusst die sich ändernde Arbeitsumgebung der Übersetzer² deren Ausbildung entscheidend, weswegen es notwendig ist, die Methoden der computerunterstützten Übersetzung zu verbreiten. In technologischer Hinsicht bestehen, wie die Forscherin ausführt, beträchtliche Disproportionen unter akademischen Zentren, denn zum einen werden didaktische Veranstaltungen mit allen denkbaren Hightech-Lösungen angeboten, zum anderen kann der Einsatz der Rechner schlechthin ausbleiben (vgl. Piotrowska 2016, 131).

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Zweckmäßigkeit des Terminologiemanagements als Bestandteil der Übersetzausbildung im Philologie-studium am Beispiel der am Übersetzungskurs teilnehmenden Studierenden der Germanistik zu präsentieren.

F. Grucza (1991a, 7) weist auf die Tatsache hin, dass unser Zeitalter einerseits durch äußerst intensiven quantitativen Zuwachs neuer Termini in verschiedenen Bereichen menschlicher Tätigkeit, andererseits durch kommunikationsbezogene Spezialisierung diverser gesellschaftlicher und beruflicher Gruppen gekennzeichnet ist. Der Entwicklungsprozess erfolgt im Hinblick auf terminologische Bestände, wie der Linguist weiter ausführt, dermaßen gewaltsam, dass ein Individuum bei Weitem nicht mehr im Stande ist, sich die ganze Menge der Terminologie passiv in seinem Fachgebiet anzueignen, von ihrem aktiven Gebrauch ganz zu schweigen. Und zu allem Überfluss verzeichnet der terminologische Zuwachs einen beachtlichen Aufwärtstrend. Das von F. Grucza umrissene Problem des systematischen und dynamischen Zuwachses der terminologischen Bestände ist nicht unbedeutend für die übersetzerische Tätigkeit, was sich vorzugsweise im Bereich der Fachtexte offenbart. Hilfe leisten dabei herkömmliche Mittel wie Wörterbücher, Lexika, selbst gefertigte Glossare, aber auch Paralleltexte, neulich auch elektronische Datenbanken, digitalisierte Sprachkorpora sowie Terminologiemanagementsoftwares, die im Wesentlichen für die Übersetzung der Fachtexte ausgelegt werden. Dazu trägt

weise, ist die Meinung von Pym, der den Verzicht auf die Verwendung der Bezeichnung CAT postuliert, die nach seiner Auffassung aktuellen Umständen nicht gerecht wird, und zwar in Anbetracht dessen, dass fast alle schriftlichen Übersetzungen unter heutigen Bedingungen generell des Einsatzes der Computer bedürfen (vgl. Dybiec-Gajer 2013, 145).

² Wenn auch der Gebrauch der CAT-Anwendungen eine hochwertige Übersetzung weder garantiert noch determiniert, so doch ist die Aufnahme der Zusammenarbeit mit meisten Übersetzungsbüros nur unter der Voraussetzung möglich, dass man sich vorgegebener CAT-Tools bedienen kann und unter Umständen über entsprechende Lizenzen verfügt.

die Tatsache bei, dass sich diese durch terminologische Sättigung, Konzentration auszeichnen, die S. Grucza (2004, 129ff.) als „Terminologizität“ bezeichnet – worunter hauptsächlicher Ausdruck der Fachlichkeit der Texte zu verstehen ist – und im Aspekt der Graduierbarkeit wahrnimmt, und zwar in dem Sinne, dass konkrete Fachtexte einen niedrigeren oder höheren Grad der Terminologizität aufweisen können (vgl. ebd., S. 129).

A. Pisarska und T. Tomaszkiewicz führen die Schwierigkeiten eines Übersetzers auf terminologischer Ebene auf drei Situationen zurück:

- Er kennt einen Terminus nicht und muss nach enzyklopädischen oder anderen Quellen greifen, um die Bedeutung des Terminus zu erschließen.
- Er kennt einen Terminus und sein Pendant in der Zielsprache, weiß aber weiterhin nicht, worauf sich diese genau beziehen.
- Er kennt einen Terminus und weiß seine Bedeutung, sein Pendant in der Zielsprache ist ihm jedoch nicht bekannt.

Wie die Autorinnen betonen, können die Übersetzer computerisierte Datenbanken zu Rate ziehen (vgl. Pisarska/Tomaszkiewicz 1996, 212). Nun bleibt die Frage zu beantworten, inwieweit das Fach Terminologiemanagement in das Philologiestudium Einzug halten kann. Das Problem wird am Beispiel der Philologischen Fakultät der Universität Łódź erörtert, an deren Institut für Germanistik das Terminologiemanagement seit einigen Jahren entweder im Rahmen der computerunterstützten Übersetzung oder als eigenständiges Seminar funktioniert. Zielgruppe sind in diesem Fall Studierende der Germanistik mit dem Schwerpunkt Translation oder Studierende der arbeitsmarktorientierten Studienrichtung Linguistik für Unternehmen.

Gemäß dem hier vorgeschlagenen Lehrplan für das Fach Terminologiemanagement baut die Veranstaltung auf zwei Modulen auf.

Das erste Modul ist theoretisch ausgelegt und umfasst eine Vorlesung, in der die Themen rund um die Terminologielehre und die Grundlagen des Terminologiemanagements vermittelt werden. Dabei werden Studierende in die praktische Terminologiearbeit allmählich eingeführt. Dabei muss zwischen der Terminologielehre und der Terminologie klar und deutlich unterschieden werden. Klaus-Dirk Schmitz schreibt hierzu:

Unter Terminologie versteht man den Fachwortbestand eines Fachgebietes und nicht etwa, wie der Wortbestandteil -logie vermuten lassen könnte, eine wissenschaftliche Disziplin. Terminologie entspricht deswegen im gemein- oder gesamtsprachlichen Kontext eher den Begriffen ‚Lexikon‘ oder ‚Wörterbuch‘ (beide im Sinne von ‚Wortbestand‘, nicht im Sinne von ‚Nachschlagewerk‘ zu verstehen) und nicht dem Begriff ‚Lexikologie‘. Das Pendant der Lexikologie im fachsprachlichen Bereich ist die Terminologielehre oder Terminologiewissenschaft. (Schmitz 2007, 459)

Thorsten Roelcke beschreibt die Terminologielehre folgendermaßen:

Die Terminologielehre als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen einer präskriptiv orientierten Betrachtung von Fachwörtern. Ihr Interesse gilt dabei zunächst einmal den allgemeinen Eigenschaften von Fachwörtern überhaupt sowie denjenigen von Fachwörtern einzelner Fächer oder Sprachen. Sie wird innerhalb einzelner Fachbereiche an Universitäten, in wissenschaftlichen Akademien sowie von verschiedenen Organisationen vertreten und betrieben. Sie versteht sich dabei als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin, die mehr oder weniger deutliche theoretische und methodische Einflüsse aus Fachsprachenforschung, Wissenschaftstheorie, Informationswissenschaft, Informatik und anderen Disziplinen erfährt. (Roelcke 2010, 114f.)

Das zweite, praxisorientierte Modul, ist in drei grundlegende Phasen aufgeteilt. Die erste Phase ist der Terminologiearbeit gewidmet. Schmitz (2007, 159) bezeichnet die Terminologiearbeit als „praktische Umsetzung der Erkenntnisse und Methoden der Terminologielehre bei der Erarbeitung und Bearbeitung von Fachwortbeständen (Terminologien)“. Die Norm „Begriffe der Terminologielehre“ definiert die Terminologiearbeit als auf der Terminologielehre aufbauende Planung, Erarbeitung, Bearbeitung oder Verarbeitung, Darstellung oder Verbreitung von Terminologie, wobei sie auch die Extraktion von Terminologie aus Texten sowie die Einarbeitung von Terminologie in Texte, gegebenenfalls auch die Terminologienormung umfasst und sich auf eine Sprache oder auf mehrere Sprachen, auf ein Fachgebiet oder auf mehrere Fachgebiete erstrecken kann. (vgl. DIN 2342:2011-08, 14f.) Da es sich in diesem Fall um die Auslandsphilologie handelt, welche auch den Einsatz der professionell erworbenen Fremdsprache in der muttersprachlichen Umgebung (ebenfalls im Hinblick auf die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, wobei hier der Beruf des Übersetzers und Dolmetschers ausschlaggebend wäre) voraussetzt, liegt der Fokus auf der mehrsprachigen Terminologiearbeit. Dies mag auch folgendermaßen begründet werden:

Neben der einsprachigen Terminologiearbeit gewinnt die mehrsprachige Terminologiearbeit immer größere Bedeutung, da sie für das qualitätsorientierte technische Übersetzen und Dolmetschen unverzichtbar ist. Insbesondere für den Übersetzerarbeitsplatz gibt es eine Vielzahl von informationstechnischen Innovationen, die mit den Prinzipien der Terminologielehre kombiniert werden müssen, um diese technischen Möglichkeiten effizient nutzbar zu machen. (Fluthwedel 2017, VII)

Die praktische Terminologiearbeit wird nach folgenden Aspekten ausgestaltet (vgl. Arntz et al. 2014, 209):

- die Zielsetzung der Terminologiearbeit,
- die Zielgruppe(n).

- die verfügbaren Mitarbeiter,
- die verfügbare Zeit,
- die verfügbare Dokumentation,
- die verfügbare Datentechnik.

Damit Studierende einen Einblick in die Prinzipien der Terminologiearbeit gewinnen, werden sie in – aus objektiven Gründen zeitlich und umfangsmäßig eingeschränkte – Terminologieprojekte involviert. Dabei umfassen diese Projekte teilweise die von Schmitz (2007, 466) aufgelisteten Arbeitsschritte:

- organisatorische Überlegungen zur Projektdurchführung,
- Einarbeitung in das Fachgebiet (Fachliteratur, Expertenbefragung),
- Abgrenzung und Strukturierung des Fachgebiets,
- Beschaffung und Analyse des Dokumentationsmaterials,
- Suche nach existierenden Terminologiebeständen,
- Sammlung der gefundenen Benennungen; Erstellen einer einsprachigen Fachwortliste; dabei Bestimmung der zu bearbeitenden Begriffe,
- Sammlung weiterer Informationen (Benennung in anderen Sprachen, Definitionen, Kontexte, Abbildungen etc.),
- terminologische Bearbeitung des Materials, dabei:
 - Überprüfung der Äquivalente,
 - Abklärung von Synonymen, Abkürzungen etc.,
 - ggf. Festlegung von bevorzugten, erlaubten, abzulehnenden Benennungen,
 - Vorschläge für neue Benennungen (wenn Benennungen fehlen),
 - Dokumentation der Benennungen (z. B. Grammatik),
 - Auswahl bzw. Schreiben von Definitionen; Auswahl von Kontexten,
 - Auswahl von grafischen Darstellungen, Abbildungen etc., soweit sinnvoll,
 - Anmerkungen zu Synonymie, Äquivalenz, Gebrauch etc.,
- ggf. Erstellung eines Begriffssystems oder Begriffsplans,
- Überprüfung (durch Experten) und Endredaktion,
- Bereitstellung der Terminologie für die Benutzer.

Durch Terminologieprojekte werden Studierende darüber hinaus darauf sensibilisiert, inwieweit die branchenspezifische Terminologie von derjenigen, die in – auch ansehnlichen – Wörterbüchern verfügbar ist, abweichen kann. Als Beispiele mögen drei Kostproben aus einem Projekt bezüglich des Straßenverkehrs präsentiert werden. Sucht man im Rahmen eines verkehrsrechtlichen Übersetzungsauftrags beispielsweise nach der polnischen Entsprechung für *Sackgasse*, findet man in zwei aktuell größten deutsch-polnischen Wörterbüchern (PONS 2007; PWN 2010) Folgendes: *ślepa uliczka*, *ślepy załek*. Wenn man jedoch das polnische Straßenverkehrsgesetz konsultiert, erweist sich, dass als korrektes fachsprachliches polnisches Äquivalent für *Sackgasse* im Grunde genommen nur *droga bez przejazdu* gelten kann (s. Abb. 1). Ebenso steht für *verkehrsberuhigter Bereich* im Polnischen offiziell *strefa zamieszkania* (worauf auch das PWN-Wörterbuch hinweist) und

nicht (wie das PONS-Wörterbuch suggerieren würde) *ograniczona dla ruchu kołowego* (s. Abb. 2). Sucht man dagegen nach *Kraftfahrstraße*, so findet man das Stichwort in keinem der beiden Wörterbücher. Beim Vergleich der Gesetzestexte lässt sich jedoch der Terminus *technicus* im Polnischen zuverlässig als *droga ekspresowa* erschließen (s. Abb. 3).

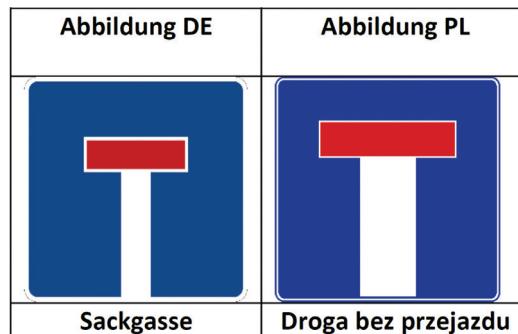


Abb. 1. Verkehrszeichen Sackgasse und *Droga bez przejazdu*



Abb. 2. Verkehrszeichen *Verkehrsberuhigter Bereich* und *Strefa zamieszkania*

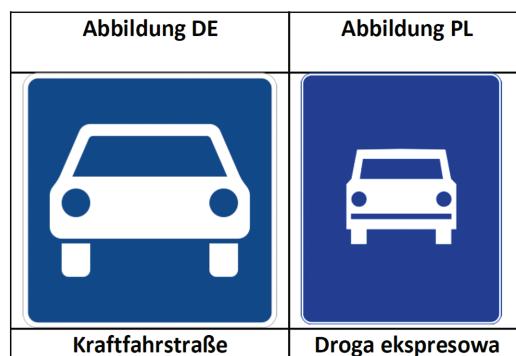


Abb. 3. Verkehrszeichen *Kraftfahrstraße* und *Droga ekspresowa*

Die zweite Phase des praxisorientierten Moduls ist die Terminologieverwaltung bzw. das Terminologiemanagement. Die Norm „Begriffe der Terminologielehre“ definiert die Terminologieverwaltung bzw. das Terminologiemanagement als Teil der Terminologiearbeit, „der sich mit der Erfassung, Verarbeitung, Pflege und Bereitstellung von terminologischen Daten befasst“ (DIN 2342:2011-08, 15), wobei Drewer und Schmitz darauf hinweisen, dass sich vor allem in der unternehmerischen Praxis in den letzten Jahren die Benennung Terminologiemanagement als Synonym zu Terminologiearbeit durchgesetzt hat (vgl. Drewer/Schmitz 2017, 23). Hier wird jedoch davon ausgegangen, dass für das Terminologiemanagement der Einsatz von rechnergestützten Lösungen konstitutiv ist. Diese digitale Komponente wird im Unterricht mithilfe der Terminologiemanagementsoftware MultiTerm verwirklicht. Digitale Terminologiedatenbanken sind im Grunde genommen Glossare, die man vorbereiten, aktualisieren und in Bezug auf eine ausgewählte Gruppe von Texten anwenden kann (vgl. Mańkowska 2008, 148). Die Übersetzungspraxis war und ist oft mit der Notwendigkeit verbunden, eigene Glossare zu erstellen. Das betrifft nicht nur Terminologie mit einer höheren Gebrauchsfrequenz, die in Wörterbüchern vorhanden ist, sondern auch – und sogar allem voran – Termini, die aufgrund ihres innovatorischen oder unikalen Charakters auch in branchenspezifischen Nachschlagewerken so gut wie nicht zu finden sind, weswegen die Suche nach entsprechenden Äquivalenten einen beachtlichen Zeitaufwand, langwierige Internetrecherchen, Vergleichung der Paralleltexte oder Hinzuziehung von Experten nach sich zieht. Indem ein Übersetzer Glossare der in zu übersetzenden Texten gefundenen Termini erstellt, braucht er nicht mehr, nach dem selben mehrmals zu suchen (vgl. Piwko 2012, 70). Elektronische Glossare haben den Vorsprung vor fertig gedruckten Wörterbüchern, dass sie mit ergänzenden Informationen, z. B. betreffend den Gebrauchskontext, das Fachgebiet, die Quelle und den Ursprung, aber auch mit Exemplifizierungen in Form von Sätzen, Kollokationen usw. versehen werden können. Glossare können natürlich handschriftlich erstellt werden, empfehlenswert ist jedoch Nutzung von Tabellenkalkulationsprogrammen oder Tabellen in Textverarbeitungsprogrammen, was relativ einfaches Klassifizieren, Filtern, Modifizieren, Bearbeiten und Verarbeiten eingetragener Termini (z. B. Kopieren und Einfügen in den zu übersetzenden Text) erlaubt. Eine optimale Lösung ist Nutzung von professionellen Terminologiemanagement-Computerprogrammen, die erlauben, digitale Terminologiedatenbanken zu erstellen. Wie Bogucki (2009, 68) bemerkt, sind Computer-Terminologiedatenbanken im Vergleich zu traditionellen Lexikonen und Glossaren von Vorteil, und zwar im Hinblick auf deren Aktualisierbarkeit, einfache Zugänglichkeit und terminologische Präzision sowie die Möglichkeit, diese mit anderen Hilfsmitteln für die Übersetzer reibungslos zu verbinden³. Dabei ist jedoch hervorzuheben, dass gebräuchliche CAT-Tools

³ Interessanterweise datieren terminologische Datenbanken auf die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, und zwar als Effekt der Verarbeitung gedruckter Wörterbücher, und umfassten

eine professionelle Terminologiemanagementssoftware enthalten, so z. B. die bereits erwähnte Software MultiTerm als Komplement von Trados Studio. Die Vorteile der Nutzung von MultiTerm fasste Piwko (2012, 76f.) in sechs Punkten zusammen:

1. Möglichkeit, neue Termini unmittelbar im Editor hinzuzufügen.
2. Eine Reihe Konfigurationsoptionen, die erlauben, eigenes, für individuelle Bedürfnisse präzise angepasstes Wörterbuch zu definieren.
3. Automatische Angabe, dass der einzuführende Termin in der Datenbank bereits vorhanden ist.
4. Benutzerfreundlichkeit, die ermöglicht, eine beliebige Anzahl der Glossare gleichzeitig durchzusuchen sowie Projekte anzulegen, welche mehrere thematisch verbundene Wörterbücher umfassen.
5. Möglichkeit, mehrsprachige Wörterbücher zu entwickeln und Stichworte je nach der definierten Sprache zu finden.
6. Zusammenarbeit mit der Übersetzungssoftware, die sich in der Markierung der Wörterbuch-Einträge im zu übersetzenden Text widerspiegelt.

In der Phase der Terminologieverwaltung lernen Studierende zunächst, wie man eine MultiTerm-Datenbank von Grund auf anlegt und konfiguriert, sodann pflegt und modifiziert. Es wird im Folgenden an einem einfachen didaktischen Projekt exemplifiziert. Es bestand im Vergleich von Bildschirmabzügen der englischen, deutschen und polnischen Versionen der Office-Software (s. Abb. 4) und in der Eintragung relevanter Termini in die MultiTerm-Datenbank (s. Abb. 5).

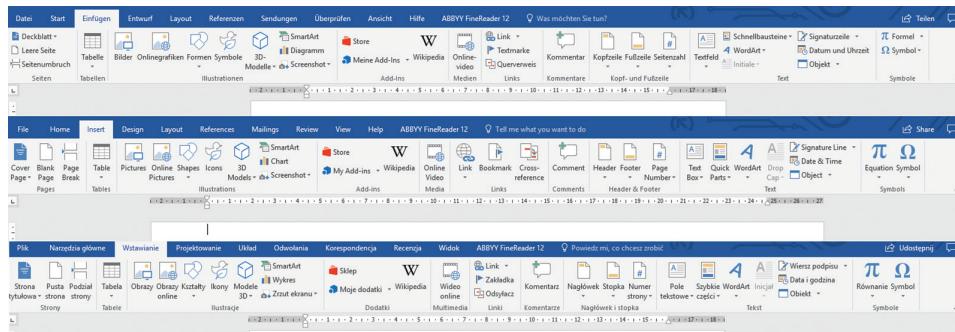


Abb. 4. Beispielhafte Bildschirmabzüge der deutschen, englischen und polnischen Version von Microsoft Word für die Extraktion der Termini im Rahmen eines didaktischen Terminologieprojekts

im Wesentlichen technische Terminologie. Das damals angestrebte Ziel war Unifizierung und Normung der Terminologie zur Erhöhung der Stufe der terminologischen Konsistenz der von vielen Translatoren zu übersetzenden Texte (vgl. Bednarek/Dróżdż 2015, 221).

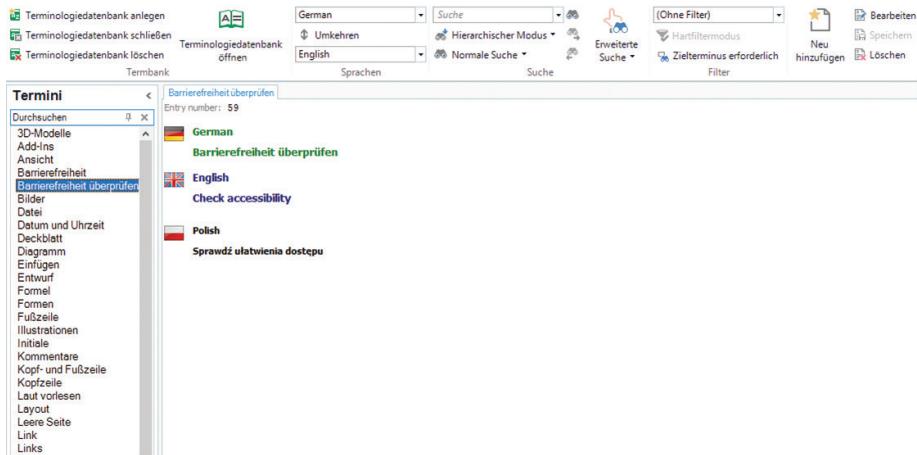


Abb. 5. Ansicht einer im Rahmen des Seminars Terminologiemanagement erstellten dreisprachigen Datenbank der Office-Termini

Die dritte Phase des praxisorientierten Moduls umfasst die Integration einer eigenständig erstellten bzw. einer bereitgestellten MultiTerm-Datenbank in das Trados Studio, ein Programm zur computerunterstützten Übersetzung, wobei der Schwerpunkt des Trainings prinzipiell in der Pflege der Datenbank im Verlauf des Übersetzungsprozesses liegt. Ein beispielhaftes Projekt basierte hier auf der Extraktion von juristischen Termini einschließlich Kollokationen anhand der Musterverträge und -schriftsätze von Marschner (2007). Dazu dient in erster Reihe die Funktion „Neuen Terminus hinzufügen“ (s. Abb. 6). Im Effekt entstand eine Datenbank der aus den Texten extrahierten Rechtstermini, die man bei künftigen Übersetzungsaufträgen benutzen kann (s. Abb. 7).

The screenshot shows the 'Übersetzungsergebnisse - Wörter und i-Pan' (Translation Results - Words and i-Pan) interface. At the top, there's a search bar and a 'Terminologieerkennung' (Terminology Recognition) panel. The main area shows a sentence fragment: '(a) - spółka prawa z siedzibą w _____ wnosi wkład w gotówce w _____'. Below this, a context menu is open with various keyboard shortcuts for actions like 'Ausgliedern' (Extract), 'Lopieren' (Cut), 'Zeilenumbrüche ändern' (Change Line Breaks), 'Ausgangssatz in das Zielfeld lopieren' (Copy Source Sentence to Target Field), 'Tags zuordnen' (Assign Tags), 'Neuen Terminus hinzufügen' (Add New Term), 'Terminus schnell hinzufügen' (Quickly Add Term), 'Kommentar hinzufügen' (Add Comment), 'Änderungen annehmen' (Accept Changes), and 'Änderungen ablehnen' (Reject Changes). The bottom part of the screen shows the original source text in Polish and the target text in German, with some parts highlighted in blue.

Abb. 6. Funktion „Neuen Terminus hinzufügen“ im Verlauf des Übersetzungsprozesses

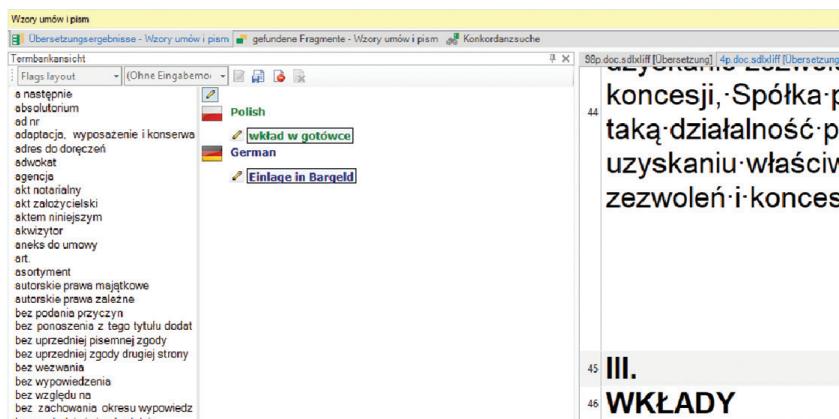


Abb. 7. Funktion der Vervollständigung und die Ansicht einer im Rahmen des Terminologieprojekts zu erstellenden Terminologiedatenbank

Im vorliegenden Beitrag wurde das Ziel verfolgt, die Gestaltung des Faches Terminologiemanagement im Philologiestudium zu präsentieren. Die Veranstaltung setzt sich aus zwei Modulen zusammen: Theorie und Praxis. Im ersten Modul werden theoretische Grundlagen der Terminologielehre, Terminologiearbeit und Terminologieverwaltung dargestellt. Das praxisorientierte Modul umfasst drei Phasen:

1. Terminologiearbeit *sensu stricto*.
2. Terminologiemanagement einschließlich der Erstellung und Pflege einer softwarebasierten Terminologiedatenbank.
3. Integration von Terminologiedatenbanken in die CAT-Tools und deren Erweiterung im Verlauf des Übersetzungsprozesses.

Alle praxisorientierten Phasen basieren auf studentischen Terminologieprojekten nach der Learning-by-Doing-Methode. Die vorgeschlagenen didaktischen Projekte wurden mithilfe von MultiTerm und Trados Studio, d. h. von professionellen Programmen zur Terminologieverwaltung und zur computerunterstützten Übersetzung realisiert. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, die Kurse für die Bedienung der rechnergestützten Terminologiedatenbanken in Curricula der fundierten Ausbildung zum Übersetzer zu implementieren. Es fügt sich in das Kompetenzmodell des Programms „European Master's in Translation“, genauer gesagt in die technologische Kompetenz⁴, unter der die Fähigkeit zu verstehen ist, digitale Werkzeuge zur Unterstützung der Arbeit der Übersetzer zielgerichtet und effektiv zu nutzen (vgl. Dybiec-Gajer 2013, 79).

⁴ Die Norm EN ISO 17100 definiert dies als technische Kompetenz: „Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erfüllung der technischen Aufgaben im Übersetzungsprozess durch Nutzung technischer Ressourcen, einschließlich der Werkzeuge und IT-Systeme zur Unterstützung des gesamten Übersetzungsprozesses“ (EN ISO 17100:2015 (D), 11).

Literatur

- Arntz, Reiner/Picht, Heribert/Schmitz, Klaus-Dirk (2014): Einführung in die Terminologiearbeit. Hildesheim u.a.: Georg Olms Verlag.
- Bednarek, Adam/Dróżdż, Joanna (2015): Translation in digital space: machine translation, CAT and localization. In: Bogucki, Łukasz/Goźdż-Roszkowski, Stanisław/Stalmaszczyk, Piotr (Hg.): Ways to Translation. Łódź/Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, S. 207–226.
- Bogucki, Łukasz (2009): Tłumaczenie wspomagane komputerowo. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DIN 2342:2011-08 (2011): Begriffe der Terminologielehre.
- Drewer, Petra/Schmitz, Klaus-Dirk (2017): Terminologiemanagement. Grundlagen – Methoden – Werkzeuge. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dybiec-Gajer, Joanna (2013): Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego. Kraków: Universitas.
- EN ISO 17100:2015 (D) (2015): Übersetzungsdiendleistungen – Anforderungen an Übersetzungsdiendleistungen.
- Fluthwedel, Andrea (2017), Vorwort. In: Schmitz, Klaus-Dirk (2017), S. VII.
- Grucza, Franciszek (1991a): Wstęp. In: Grucza, Franciszek (Hg.): Teoretyczne podstawy terminologii. Wrocław u.a.: Ossolineum, S. 7–9.
- Grucza, Franciszek (1991b): Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie. In: Grucza, Franciszek (Hg.): Teoretyczne podstawy terminologii. Wrocław u.a.: Ossolineum, S. 11–44.
- Grucza, Sambor (2004): Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.
- Mańkowska, Agnieszka (2008): Pakiet SDL Trados – narzędzia pomocne w pracy tłumacza. In: Rocznik Przekładoznawczy, 3/4, S. 147–159.
- Marschner, Harald (2007): Wzory umów i pism/Musterverträge und -schrifftsätze. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Piotrowska, Maria (2016): Proces decyzyjny tłumacza. Zarys metodyki nauczania przekładu. Warszawa: C.H. Beck.
- Pisarska, Alicja/Tomaszkiewicz, Teresa (1996): Współczesne tendencje przekładoznawcze. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piwko, Łukasz (2012): Komputer w pracy tłumacza. Warszawa: Wydział Lingwistyki Stosowanej UW.
- PONS (2007): Wielki słownik niemiecko-polski. Poznań: Wydawnictwo LektorKlett.
- PWN (2010): Wielki słownik niemiecko-polski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schmitz, Klaus-Dirk (2007): Terminologiearbeit und Terminographie. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): Angewandte Linguistik, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 457–478.
- Schmitz, Klaus-Dirk (2017) (Hg.): Normen für Übersetzer und technische Redakteure. Berlin u.a.: Beuth Verlag.

Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska*

**FRAUEN AUF DEM ARBEITSMARKT
– LODZER GERMANISTIKABSOLVENTINNEN
EROBERN DIE GROSSEN
AUSLAGERUNGSUNTERNEHMEN**

**WOMEN ON THE JOB MARKET – GERMAN
PHILOLOGY FEMALE GRADUATES CONQUER
THE MAJOR OUTSOURCING COMPANIES**

Die Diskussion über die Fokussierung der germanischen Philologie auf nichtradiationelle philologische Fächer wie beispielweise Fachsprachen oder Kommunikation am Arbeitsplatz ist nicht neu. Es begann in den 1960er Jahren. Die Diskussion intensivierte sich jedoch nach 2004, als Polen der Europäischen Union beitrat. Aufgrund der Öffnung der Grenzen und der daraus resultierenden wirtschaftlichen Veränderungen hat die Nachfrage nach Arbeitnehmern mit sehr guten Deutschkenntnissen auf dem polnischen Arbeitsmarkt deutlich zugenommen. Viele Unternehmen haben ihre Produktion in unser Land verlagert. Daher sind sie für Studenten und Absolventen der Fremdsprachenphilologie zu einem leckeren Bissen geworden. Da die deutsche Philologie an der Universität Lodz seit vielen Jahren eine hauptsächlich von Frauen gewählter Studiengang ist, entstand die Idee, ihre Rolle auf dem Lodzer Arbeitsmarkt zu analysieren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen deutlich, dass Unternehmen eine große Nachfrage nach gebildeten Frauen sehen, die Fremdsprachen, mit besonderem Schwerpunkt Deutsch, perfekt beherrschen.

Schlüsselwörter: Germanisten, Fremdsprachenphilologie, Frauen auf dem Arbeitsmarkt, Lodzer Arbeitsmarkt, Germanistikstudenten und -absolventen, traditionelle Germanistik, Berufsleben.

* Dr., Universität Łódź, Polen.

The discussion about the focus of German philology on nontraditional philological subjects such as technical languages or communication in the workplace is not new. It started in the 1960s. However, the discussion intensified after 2004, when Poland joined the European Union. Due to the opening of the borders and the resulting economic changes, the demand for workers with a very good knowledge of German on the Polish labor market has increased significantly. Many companies have moved their production to our country. Therefore, they have become a delicious bite for students and graduates of foreign language philologies. Since German philology at the University of Lodz has for many years been a course mainly chosen by women, an idea arose to analyze its role in the Lodz job market. The results of this study clearly show that Lodz companies see a great demand for educated women who speak foreign languages, with a special focus on German.

Keywords: Germanists, foreign language philology, women on the job market, job market in Lodz, German philology students and graduates, traditional German philology, professional life

1. Einführung

Die Woiwodschaft Lodz befindet sich im zentralen Teil Polens und gehört zu den sich schnellst entwickelnden Regionen. Industrie, Produktion regionaler Produkte und Dienstleistungssektor sind die wichtigsten Entwicklungszweige. In den letzten Jahren haben auch die Auslagerung- (Outsourcing)-Branche und der BPO-Sektor rasant an Bedeutung gewonnen. Viele Unternehmen mit ausländischem Kapital sind in der Region tätig, wodurch der Arbeitsmarkt in Lodz für potenzielle Mitarbeiter immer attraktiver wird. Die meisten Unternehmen sind auf Dienstleistungen in den Bereichen Rechnungswesen und IT spezialisiert. Aufgrund des hohen Anteils an ausländischem Kapital sind Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter ein erwünschter Wert. Aus diesem Grund versuchen auch die Hochschulen der Region die Erwartungen der Arbeitgeber zu erfüllen und ihre Studenten auf die Arbeit in einem internationalen Wirtschaftsumfeld vorzubereiten.

Ein anderer Aspekt auf dem Lodzer Arbeitsmarkt ist auch mit der Gleichstellung der Geschlechter verbunden. Aufgrund der Modernisierung der Wirtschaft und der Veränderungen sowohl auf sozialer als auch auf beruflicher Ebene begannen Frauen, ihre Position in ihrem Berufsleben zu markieren und zu stärken. Es gibt jedoch auch viele gängige Stereotype, die die Dominanz von Männern in Führungs- und Managementposition betonen. Die Europäische Kommission weist darauf hin, dass

Die Gleichstellung von Frauen und Männern ein Grundrecht, ein gemeinsamer EU-Wert und eine Voraussetzung für die Erreichung der EU-Ziele für Wachstum, Beschäftigung und sozialen Zusammenhalt ist¹.

Ist die Ungleichheit der Geschlechter immer noch tief im öffentlichen Bewußtsein verwurzelt und schädlich für Frauen? Wie werden sie in dem internationalen Arbeitsumfeld betrachtet? Hängt das auch von der Ausbildung und dem Unternehmen ab?

Auf diese Fragestellungen soll in dem vorliegenden Beitrag näher eingegangen werden. Ausgegangen wird von einer skizzenhaften Beleuchtung von historischen Hintergründen der hier aufgeworfenen Problematik. In einem nächsten Schritt soll am Beispiel des Studiengangs Germanistik an der Universität Lodz die berufliche Karriere der Absolventen mit besonderer Berücksichtigung der Frauen eingegangen werden, welche die Rolle der Ausbildung auf dem Lodzer Arbeitsmarkt veranschaulichen sollte. Anschließend werden die Ergebnisse einer Befragung von Germanistikabsolventinnen zu der Rolle der Frau auf dem Arbeitsmarkt dargestellt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

2. Frauen und ihre Rolle auf dem Arbeitsmarkt

Bis zum 19. Jahrhundert gab es das Arbeitskonzept in Bezug auf Frauen nicht wirklich. Mit den historischen Veränderungen änderte sich diese Tendenz. Anfangs arbeiteten sowohl körperlich als auch geistig nur Männer und Frauen traten sehr langsam in den Arbeitsmarkt ein. Die Entwicklung der Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg führte zu einer Zunahme der beruflichen Tätigkeit von Frauen. Wenn es um den Anteil der Frauen an den Beschäftigten in Polen geht, waren es 1950 ca. 31%, am Anfang der 70er Jahre des 20. Jhs. waren es mehr als 40% und seit 2014 liegt er bei fast 49%². Derzeit hängt die Position einer Frau von der Branche ab, in der sie arbeitet. Trotz der Globalisierung und der allgegenwärtigen kulturellen und technologischen Entwicklung wird jedoch auch heutzutage ein großer Teil der Frauen als marginalisiert angesehen. Die Marginalisierung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt ist mit einem Dualismus der ausgeführten Rollen und Konflikten zwischen ihnen verbunden. Dies kann der Grund für Schwierigkeiten bei der Suche oder Beibehaltung einer Beschäftigung sein. Laut Statistik machen Frauen in Polen etwa 52% der Gesamtbevölkerung aus. Etwa 45% sind beruflich aktiv. Statistiken des Woiwodschaftsarbeitsamtes in Lodz vom Dezem-

¹ <https://ec.europa.eu/social/home.jsp?langId=de> [Zugriff am 12.05.2020].

² <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/opracowania/kobiecy-i-mezczyzni-na-rynk-u-pracy-2018,1,7.html> [Zugriff am 12.05.2020].

ber 2016 ergaben 46.116 arbeitslose Frauen, was 50,7% aller zu diesem Zeitpunkt registrierten Arbeitslosen ausmachte³.

Die Wahrnehmung sozialer Rollen wird weitgehend vom Prozess der Sozialisation und Tradition beeinflusst. Derzeit ändert sich das patriarchalische Familienmodell, in dem der Ehemann verdient und die Ehefrau nicht arbeitet. Seit dem Jahr 2000 gibt der meiste Prozentsatz der Befragten an, dass nicht nur Frauen alle Arten von Arbeiten in ihrem Haushalt verrichten, sondern ein immer größerer Teil der Männer an den Hausarbeiten teilnimmt. Im Laufe der letzten hundert Jahre sollte es sich geändert haben. Die Geschichte dieser allmählichen Metamorphose reicht bis zur Jahrhundertwende zurück. Als polnische Frauen den Kampf gegen Diskriminierung aufnahmen und das stereotypische, patriarchalische Modell der sozialen Hierarchie modernisieren wollten. Die Situation der Frauen hat sich weiterentwickelt, sie haben Schulen auf allen Bildungsebenen absolviert, Kenntnisse und notwendige Erfahrungen gesammelt. Zu dieser Zeit entdeckte Maria Curie-Skłodowska Polonium und Radium und bewies, dass der Begriff schwaches Geschlecht nichts mit der Realität zu tun hat. 1918 erhielten die Frauen in Polen das Privileg, ihre Stimmen bei Wahlen abzugeben. Der damalige Frauenaufstand war mit der Emanzipation verbunden. Im Laufe der Jahre hat sie sich zu feministischen Bewegungen entwickelt. Frauen kämpften für die Gleichstellung in den Bereichen Wirtschaft, Kultur und Politik. Dank dieser Bewegungen wurde die Situation auf dem Arbeitsmarkt reformiert. Es wurden viele Organisationen und Verbände gegründet, die bis heute Frauen motivieren und unterstützen und Diskriminierung im öffentlichen Leben bekämpfen.

Im Zusammenhang mit den politischen Veränderungen nach dem Jahre 1989 wurde die polnische Wirtschaft reformiert, transformiert und das Prinzip der Unternehmens- und Beschäftigungstätigkeit geändert. Die Rolle der Frau in der Gesellschaft hat eine neue Bedeutung erhalten. Die Zahl der Menschen, die die traditionelle Aufgabenteilung im Haushalt schrittweise unterstützen, ist allmählich zurückgegangen. Nun, die sozialen Präferenzen im Familienmodell haben sich zu zunehmend egalitären Beziehungen entwickelt. Im diesjährigen GUS-Programm befürwortet die größte Gruppe der Befragten (46%) ein Familienmodell, bei dem Frauen und Männer gleichermaßen in familiäre und berufliche Angelegenheiten involviert sind.

Die Übernahme der Männerrollen von modernen Frauen ist, könnte man so eine Äußerung wagen, die Domäne des 21. Jahrhunderts. Der geschlechtsspezifische Unterschied der Berufe ist, rein soziologisch gesehen, verschwommen. Noch vor wenigen Jahren gab es eine Liste von Berufen, die nur Männer ausüben konnten. Sie waren Soldaten, Polizisten, Feuerwehrleute, Autofahrer und

³ <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-kobiet-na-rynkupracy/> [Zugriff am 15.11.2018].

IT-Spezialisten. Aber im Laufe der Jahre hat sich diese Grenze verschoben, und die Anzahl der Berufe, die als typisch männlich angesehen werden, ist gering.

Nach den verfügbaren GUS-Angaben (ab 2015) sind Gesundheitswesen, Sozialhilfe und Schulwesen die stärkst feminisierten Branchen in Polen (in denen etwa 8 von 10 Beschäftigten Frauen sind). Viel mehr Frauen als Männer arbeiten in der weit verstandenen Touristik (ca. 68%) und in Unternehmen, die für Finanz- und Versicherungsaktivitäten zuständig sind (ca. 65%). Der höchste Prozentsatz bilden Frauen, die unter Service- und Vertriebsmitarbeitern arbeiten (66%)⁴. Immer mehr Frauen gehen einen Schritt in technologische oder technische Richtungen. Sie forschen, gründen Unternehmen und entwickeln sie erfolgreich weiter.

Die Rechte und Pflichten, die die Achtung der Frauen berücksichtigen, sind in dem polnischen Grundgesetzbuch geregelt – (Verfassung der Republik Polen vom 2. April 1997). Das Kapitel II der Verfassung enthält Absätze zur Achtung der Freiheit sowie zu Menschen- und Bürgerrechten und -pflichten.

Artikel 33.

1. Frau und Mann haben in der Republik Polen gleiche Rechte in der Familie und im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben.
2. Frau und Mann haben insbesondere das gleiche Recht auf Ausbildung, Beschäftigung und beruflichen Aufstieg, auf gleiche Entlohnung für gleichwertige Arbeit, auf soziale Sicherung sowie auf Ausübung der Ämter, Erfüllung von Funktionen und Erhalt öffentlicher Würden und Auszeichnungen⁵.

Die Statistiken zeigen jedoch, dass weibliches Geschlecht zu den diskriminierten Gruppen gehört. Obwohl man sich vom patriarchalischen Gesellschaftsmodell trennen will und sich in Richtung völliger Gleichheit bewegt, ist dieser Prozess relativ langsam. Dies betrifft nicht nur familiäre Probleme, sondern ist auch auf beruflicher Ebene spürbar – es handelt sich hauptsächlich um Gehälter, Beförderungen oder Rekrutierungsprozesse. Die Arbeitgeber bieten oft einem Mann eine besser bezahlte Stelle an, obwohl eine Frau in derselben Position ähnliche oder sogar höhere Qualifikationen besitzt. Laut Statistik lag dieser Unterschied 2012 bei über 700 Zloty, was bedeutet, dass die Vergütung von Frauen etwa 17% niedriger war als die von Männern. Das Lohngefälle, d. h. der Unterschied zwischen dem Einkommen von Männern und Frauen im Jahr 2017, je nach der Woiwodschaft, betrug nach Angaben von der Webagentur pracuj.pl 16% bis 22%. Auf der Führungsebene beträgt der Unterschied etwa 27,7%⁶. Zu-

⁴ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/roznice-w-wynagrodzeniach-kobiet-i-mezczyzn-w-polsce-stan-w-2014-roku,12,1.html> [Zugriff am 10.05.2020].

⁵ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/U/D19970483Lj.pdf> [Zugriff am 20.01.2019].

⁶ Ebenda.

sammenfassend lässt sich also sagen: zahlenmäßig sind Frauen unterlegen – zu mindest beim Gehalt und beim Anteil weiblicher Führungskräfte. Demnach, was schon erwähnt wurde, gibt es in der Arbeitswelt immer noch Sexismus, also Benachteiligung aufgrund des Geschlechts.

„Eine Frau mit Kindern oder eine Frau, die sich für Kinder entscheiden wird, wird zufriedenstellendem Gehalt arbeiten müssen.“ Dies ist das allgemein funktionierende Stereotyp. Soziale Erwartungen an die Rolle von Frauen, die im Bewusstsein verewigt werden, werden im Voraus definiert. „Frauen, die Kinder haben, sollten eine fürsorgliche Rolle spielen. Kümmere dich um die Familie, ziehe Kinder auf, kümmere dich um sie und ihren Partner. Männer sollten die Familie unterstützen und beruflich arbeiten, um diese Familie zu unterhalten“. Es wird auch angenommen, dass Frauen nicht viel verdienen müssen, weil ihr Einkommen nur eine Ergänzung zum Gehalt ihrer Ehemänner ist, die die Hauptverdiener sind (vgl. Pikuła 2015, 134). Haushaltspflichten schränken ihre Verfügbarkeit ein. Die Position des Direktors oder Managers entspricht nicht dem seit Jahrhunderten verankerten Lebensstil. Die Rolle einer Frau in dem Berufsleben ist mit der polnischen Kultur und Tradition verbunden. Untersuchungen zeigen jedoch, dass nur 5% der polnischen Frauen die Folgen dieses Konflikts empfinden⁷.

Die Wahrnehmung einer Frau ist mit diesen Rollen verbunden, die ihr von der Gesellschaft zugewiesen wurden. Eine ähnliche Situation gilt für allgemein anerkannte Standards und Charaktereigenschaften. Basierend auf kulturellen Bedingungen erstellen Massenmedien Weiblichkeitsmodelle, die auf Merkmalen wie Freundlichkeit, Empathie und Güte basieren. Die Aussage, dass Frauen durch diese Eigenschaften für soziale Berufe im Zusammenhang mit medizinischer Versorgung, Kosmetologie oder der Arbeit mit Kindern geschaffen werden, wird gestärkt. Daher ist die Arbeit in der Wirtschaft nicht für Frauen gedacht. Stereotypisch werden sie als zu emotional angesehen. Die Gesellschaft hat eine Trennung in die männliche und weibliche Sphäre geschaffen. In unserer Kultur sind die Überzeugungen über die Veranlagung von Männern zu Berufen im Zusammenhang mit dem Einsatz von körperlicher Stärke, Führungspositionen, Berufen, in denen verantwortungsvolle Entscheidungen getroffen, Menschen verwaltet und materielle Ressourcen verankert werden. Im Gegensatz dazu müssen sich Frauen, die in einem so genannten Männerberuf arbeiten, häufig der Wirkung der „gläserne Decke“⁸ stellen. In Polen liegt der Anteil der Frauen in den Führungspositionen bereits

⁷ <https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/58203/4894876/Poradnik%20Kobieta%20na%20rynk%20pracy%20-%20WUP%202017.pdf/371b03d2-4f95-4b84-80cd-0f3dbe21694e?t=1515492716748> [Zugriff am 12.05.2020].

⁸ Der Begriff Gläserne Decke (engl. glass ceiling), häufig auch Glasdecke oder seltener Glasdeckeneffekt, ist eine Metapher für das Phänomen, dass Angehörige einer

bei 40% – was diesjährige Studie von Grant Thornton gezeigt hat. Statistiken zeigen deutlich, dass Frauen immer noch Probleme haben, eine gute Stelle zu bekommen. Wir haben sehr fleißige, findige und kluge Frauen in sehr hohen Positionen, aber dieses Problem betrifft den Durchschnitt, in dem es sehr schwierig ist, die Männerwelt durchzubrechen⁹.

3. Frauen auf dem Lodzer Arbeitsmarkt – Ergebnisse einer Umfrage

Der Arbeitsmarkt in Lodz entwickelt sich seit mehreren Jahren dynamisch und ist wettbewerbsfähig für Städte, die seit vielen Jahren in verschiedenen Geschäftsbereichen führend sind. In der Vergangenheit für die Textilindustrie berühmt, entwickelt sich Lodz heute zu einem wichtigen Zentrum internationaler Unternehmen, die nach einem Ort für ihre Dienstleistungen in Mitteleuropa suchen. Wichtige Anbieter von Auslagerungs- (Outsourcing-), Beratungs- und Technologiedienstleistungen eröffnen ihren Hauptsitz in der Stadt.

Derzeit sind ausländische Unternehmen, die Niederlassungen in der Stadt eröffnen, der am schnellsten wachsende Unternehmenssektor auf dem Lodzer Arbeitsmarkt. Dank dessen finden viele junge Menschen problemlos eine Beschäftigung. Die Universität Lodz hat 2013 mit der in Lodz ansässigen indischen Firma Infosys erfolgreich vorgenommen, eine einzigartige Fakultät zu schaffen – Linguistik für Unternehmen (L4B). Diese Fakultät soll zukünftige Mitarbeiter der BPO-, Outsourcing- und Beratungsbranche bilden und schulen. Firma Infosys Polska ist eins der größten Unternehmen in Polen, das sich mit modernen Unternehmensdienstleistungen, d. h. Outsourcing befasst. Fünf Frauen sitzen im Vorstand von Infosys. Geschäftsführerin ist auch eine Frau, Agnieszka Jackowska-Durkacz. Neben Infosys Polska werden viele Lodzer Unternehmen von Frauen geführt, z. B. Cybercom – Katarzyna Bator, Biofix – Maria Piasecka-Kufel, Britisches Zentrum – Bożena Zierniewicz, BFF Polen – Paulina Wieczorkiewicz (HR-Direktorin), Link Leaders – Justyna Jedlińska.

Es wurde im September 2019 eine Umfrage durchgeführt, die die Position einer Frau auf dem Arbeitsmarkt in Lodz zuverlässig aufzeigen soll. Es wurden insgesamt 50 Personen beiderlei Geschlechts befragt, die Mitarbeiter von Lodzer Firmen Infosys Polska und Minol Zenner sind. Die Befragung umfasste Fragen

bestimmten Bevölkerungsgruppe nicht in politische oder ökonomische Führungspositionen aufzusteigen vermögen.

⁹ <https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/58203/4894876/Poradnik%20Kobieta%20na%20rynku%20pracy%20-%20WUP%202017.pdf/371b03d2-4f95-4b84-80cd-0f3dbe21694e?t=1515492716748> [Zugriff am 10.05.2020].

im multiple choice Verfahren. Insgesamt wurden 22% Männer (11 Personen) befragt. Drei der gezielten Fragen betrafen nur Frauen, d. h. 78% (39 Personen) der Befragten. Ziel der Untersuchung war die funktionale Überprüfung von Stereotypen in Bezug auf die Beschäftigung von Mitarbeiterinnen in einem großen und einem kleineren Unternehmen.

Antworten zeigen, dass die Wahrnehmung einer Frau nur als Ehefrau oder Mutter nicht mehr so tief im öffentlichen Bewusstsein verwurzelt ist wie noch vor einigen Jahren. Nur 30% der Befragten gaben an, dass Hausfrau zu sein nicht die Hauptrolle der Frauen ist. Die restlichen 70% antworteten, dass die Position einer Frau in der Gesellschaft der Position eines Mannes entspricht und beiden Geschlechtern die Rolle des Arbeitnehmers zuschreiben. 58% der Befragten bestätigen jedoch, dass die Chancen auf dem Arbeitsmarkt für beide Geschlechter nicht gleich sind und dass die Suche nach einem Arbeitsplatz für Männer definitiv einfacher ist. Paradoxe Weise ist jedoch die Mehrheit der Führungs- und Führungspositionen am Arbeitsplatz der Befragten von Frauen besetzt – 74%. Davon bestätigen 60%, dass Vertreter beider Geschlechter im Personalmanagement tätig sind.

Bei der Frage nach Hindernissen für Frauen auf dem Karriereweg gaben die Befragten einstimmig Mutterschaft und Schwangerschaft an. 72% der Befragten beiderlei Geschlechts bejahen, dass die Gründung einer Familie viele unvorhergesehene Konsequenzen für eine Frau hat und ein Hindernis für die berufliche Entwicklung sein kann.

Darüber hinaus bemerken 52% der befragten Frauen eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts im Wirtschaftsumfeld. 30% der befragten Männer geben Beispiele für diskriminierendes Verhalten an, das sie als Schutz für Frauen empfanden, auch wenn sie mehr Erfahrung oder höhere Bildung aufweisen.

In dem zweiten Teil der Umfrage, der nur an Frauen gerichtet war, geben 54% der Befragten an, dass sie beabsichtigen, ein eigenes Unternehmen zu gründen, und für bis zu 70% von ihnen ist das derzeitige Gehalt nicht zufriedenstellend. 50% der Befragten bestätigen, dass sie die Möglichkeit einer Beförderung an ihrem Arbeitsplatz sehen.

In dem dritten Teil der Umfrage wurden die Befragten gebeten, zwei Namen von Frauen aus der Woiwodschaft Lodz anzugeben, die ihrer Meinung nach erfolgreich sind oder waren. Die meisten Befragten gaben drei Namen an, Hanna Zdanowska – derzeitige Präsidentin der Stadt Lodz, Agnieszka Jackowska-Durkacz – Direktorin von Infosys Polska und Katarzyna Filipowicz – Geschäftsführerin von Porsche Centrum Lodz. Die Umfrage zeigt, dass die Erfolge von Frauen aus der Woiwodschaft Lodz in der Öffentlichkeit bekannt sind. Einige von in dem ersten Teil des Beitrags genannten Stereotypen existieren immer noch in der Gesellschaft, aber die Position von Frauen und Männern und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind immer ausgeglichener.

4. Germanistik und der Arbeitsmarkt

Das Germanistikstudium ist viel mehr als ein Sprachkurs, auch ein fortgeschrittener. Es gibt zwar Übungen und Seminare, die solchen Sprachkursen ähneln, z. B. PNJ (Praktisches Sprachenlernen), Grammatik mit Elementen des Schreibens, Konversation, Praktische Rhetorik. Es gibt jedoch auch Fächer, in denen man die Sprache auf der Ebene der professionellen Linguistik lernen kann: Elemente der Sprachgeschichte, kontrastive oder beschreibende Grammatik. Dies ist bereits Fachwissen, das die Arbeit eines Lehrers oder Übersetzers erfordert. In diesen Berufen benötigt man auch die in den Fächern erworbenen Kenntnisse: Geschichte des deutschen Sprachraums oder der Sprach-, Literatur- und Kulturgeschichte. Es wird ermöglicht, den sogenannten Sprachkontext zu lernen: Mentalität, Tradition, Spezifität aller deutschsprachigen Länder sowie die aktuelle gesellschaftspolitische Situation¹⁰. Wie sich leicht ableiten lässt, ist dieses Wissen auch in dem Berufsleben nützlich, da es viel einfacher ist, Beziehungen zu internationalen Partnern, Kunden oder Auftragnehmern zu arrangieren, wenn man ihre Gewohnheiten und Denkweisen kennt. Die weitere Vorbereitung auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt hängt bereits davon ab, für welche Branche man sich entscheidet. Man kann als Lehrer, Übersetzer/Dolmetscher oder Mitarbeiter einer internationalen Firma (z. B. in der Auslagerungsbranche) sowie in der weit verstandenen Verwaltung arbeiten. Während der Ausbildung in der Lehrspezialisierung wird man zusätzlich Themen wie Pädagogik und Didaktik, Sprachemission, Entwicklungs- und Bildungspychologie kennenlernen und forschen. Man wird also nicht nur die Sprache gut kennen, sondern auch wissen, wie man andere unterrichtet. In Bezug auf das Übersetzungsgebiet wird man mündliche und schriftliche Übersetzungsworkshops durchführen und eine Reihe von Kursen absolvieren: Computer bei der Arbeit des Übersetzers (heutzutage sind Kenntnisse über Anwendungen und Übersetzungsprogramme fast genauso wichtig wie Kenntnisse über die Sprache selbst). Auch in Lodz gern absolvierte Spezialisierung Kommunikation im Berufsleben bietet eine Reihe interessanter Themen: Fachterminologie im Bereich Arbeits- und Wirtschaftsrecht, Wirtschafts- und Handelskorrespondenz oder Kunst des öffentlichen Sprechens sind nur einige davon.

Hochschulen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, ihren akademischen und nicht auf unmittelbare Verwertung ausgelegten Bildungsanspruch zu wahren sowie zugleich berufsrelevante Kompetenzen zu vermitteln und den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, weil Beschäftigungsfähigkeit (Employability) zu einem zentralen Leitmotiv der Bologna-Reform und zu einer Herausforderung der Hochschulen geworden ist (Schubarth/Speck 2014: 7).

¹⁰ Dazu vgl. Grucza (2001, 1536f.)

Die Employability-Diskussion ist zugleich eine nachholende Debatte, die das seit den 1970er Jahren vernachlässigte Thema „Studium und Beruf“ unter dem Eti-kett „Employability“ wieder auf die Agenda der Hochschulen setzt¹¹.

Im Mittelpunkt des Employability- und Kompetenzkonzepts steht „die Beschrei-bung von Dispositionen für die unmittelbare Erwerbstätigkeit: Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement, individuelle Wettbewerbsfähigkeit, Selbstverantwortung etc.“ (Greinert 2008: 9). Unter Beschäftigungsfähigkeit versteht sich also mit anderen Worten die Fähigkeit einer Person „auf der Grundlage ihrer fachlichen und überfachlichen Handlungskompetenzen ihre Arbeitskraft auf einem sich [...] veränderten Markt anbieten zu können und damit Zugang zum Erwerbsleben zu erhalten bzw. sich darin erfolgreich bewegen zu können“ (ebd., S. 10).

Entgegen der Befürchtung der Studenten, dass sie als Linguisten/Humanisten nicht in der Lage sind, mit der Geschäftswelt umzugehen, und dass sie sich dafür nicht eignen, sind sie in dieser Branche hochgeschätzte Mitarbeiter. Wirtschaft, Handel, Recht, Rechnungswesen oder Finanzen erfordern spezielle Fachkompe-tenzen und -fähigkeiten, aber heutzutage organisieren Arbeitgeber häufig selbst Workshops und Schulungen für neue Mitarbeiter. Es stellt sich heraus, dass es für sie viel rentabler ist, eine neue Person einzustellen, die eine Fremdsprache beherrscht und sie für eine bestimmte Stelle vorzubereiten, als jemanden, der zwar über an-dere Kompetenzen verfügt jedoch keine Fremdsprache kennt. Das Erlernen einer neuen Sprache auf kommunikativem Niveau dauert bestenfalls Monate und in der Regel Jahre und das können sich die meisten Firmen einfach nicht leisten.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass beispielsweise Puls Biznesu unter dem bedeutenden Titel „Kennst du Deutsch?“ über Germanisten und ihre starke Position auf dem Markt schreibt¹². Sie könnten in Angeboten wählen, dazu Ga-zeta Prawna¹³. Aus diesem Artikel erfahren wir, dass das monatliche Einkommen der Germanisten durchschnittlich 5.400 Zloty erreichen kann. „Kein Wunder, denn Polen belegte 2015 unter den größten Handelspartnern Deutschlands den 7. Platz und erreichte in diesem Jahr einen bilateralen Handel zwischen Polen und Deutschland von 88,5 Mrd. EUR“¹⁴.

Polen schafft erstaunliche Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen, die die deutsche Philologie abgeschlossen haben. Viele deutsche Unternehmen

¹¹ Siehe hierzu bspw. Lenzen 2012; vgl. auch die aktuelle INCHER-Studie, die eine differenzierte und überwiegend kritische Haltung der Lehrenden gegenüber der Employa-bility-Debatte nahelegt (vgl. Schomburg/Flöther/Wolf 2012).

¹² <https://www.pb.pl/znasz-niemiecki-mozesz-przebierac-w-ofertach-844133> [Zugriff am 12.05.2020].

¹³ <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/984465,praca-dla-germanisty.html> [Zugriff am 08.05.2020].

¹⁴ Ebenda.

haben Niederlassungen in Polen. Diese Sprache wird, was auch betont werden muss, an Schulen auf allen Ebenen unterrichtet: von Grundschulen bis zu Universitäten. Aufgrund der polnischen Außenpolitik besteht auch eine hohe Nachfrage nach Übersetzern aus dem Deutschen ins Polnische. Schlussfolgernd stehen wirklich viele Optionen zur Auswahl. Da das Studienfach viele Spezialisierungen bietet, z. B. Computerlinguistik, deutsches Rechts-, Wirtschafts- und Finanzdeutsch können seine Absolventen/-innen ihre gut bezahlte Traumarbeit finden.

Daraus lässt sich schließen, dass die deutsche Philologie eine zukunftsorientierte Fakultät ist. Aktuelle Studien zeigen, dass eine große Nachfrage nach deutschsprachigen Absolventen besteht. Darüber hinaus sind die finanziellen Bedingungen für Personen, die diese Sprache gut beherrschen, sehr attraktiv. Sie sollten jedoch für Weiterbildung aufgeschlossen sein. All dies macht es für die Zukunft wert, schon jetzt Germanistik zu studieren.

5. Germanistikabsolventin und ihre Berufschancen

Studenten, die sich für ein Germanistikstudium entschieden hatten, sagten hohe Beschäftigungschancen voraus. Nur wenige Befragte gaben jedoch bestimmte Berufe an, in denen sie ihre Zukunft sehen. Der Job des Übersetzers wurde am häufigsten angegeben. Über die Hälfte der befragten Studierenden erwog, in Deutschland ihr Leben fortzusetzen. Das Bild eines Studenten, der aus der Studie hervorgeht, weicht von der stereotypen Wahrnehmung des sogenannten „Generation Y“ ab, die passiv auf ein Lächeln des Schicksals wartet. Dies sind Menschen, die sich auf ihre Entwicklung konzentrieren und von der Zusammenarbeit mit einem Arbeitgeber erwarten, dass sie ihre eigenen Sprachkompetenzen verbessern und bereit sind, diese Kompetenzen bereits während des Studiums durch Praktika und Lehrstellen zu verbessern. Der Optimismus der Germanistikstudenten in Bezug auf hohe Bewertungen auf dem Lodzer Arbeitsmarkt wird von den Arbeitgebern bestätigt.

In Lodz gibt es mehrere große Unternehmen, die ständig nach Mitarbeitern mit hohen Deutschkenntnissen suchen. Die Nähe zum deutschen Arbeitsmarkt verschärft den Wettbewerb um die Besten.

Die vorgelegte Studie wurde vom 2017 bis 2019 in Form einer Umfrage durchgeführt. Jede dritte Absolventin (Vollzeitstudium) am Institut für Deutsche Philologie der Universität Lodz und der Germanistik (Fernstudium) an der Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna Lodz hat die Fragen beantwortet. Insgesamt nahmen daran 20 Befragte teil. Zu dieser Umfrage wurden Frauen eingeladen, denn sie machen 95% aller Germanistikstudenten aus. Die Umfrage soll auch die erste Studie unterstützen, die die Rolle der Frau auf dem Arbeitsmarkt veranschaulichen sollte. Was die Fragen anbelangt, betrafen sie den beruflichen Weg während und nach dem Germanistikstudium.

24% aller Befragten haben schon während des Studiums eine Arbeit ausgeübt, die eng mit der deutschen Sprache verbunden war. Sie haben Deutsch unterrichtet (2 Personen), in einem familiären Unternehmen (1 Person) oder in einem Auslagerungsunternehmen (2 Personen) gearbeitet. Die anderen haben gejobbt, aber der Job war nicht mit der deutschen Sprache verbunden. 30% der Befragten haben parallel eine andere Fachrichtung studiert, beispielsweise BWL (3 Personen), Philosophie (1 Person) oder Rechnungswesen (2 Personen). 40% aller Befragten haben eine Weiterbildung gemacht, einen Fremdsprachen- (5 Personen), Buchhaltungs- (2 Personen) oder Floristikkurs (1 Person). Anschaulicher waren die Antworten, die den Berufsweg nach dem Studium anbetrafen. Fast alle Absolventinnen (95% aller Befragten) waren direkt nach dem Studium berufstätig. Sie haben vor allem eine Stelle in einem der vielen Lodzer Auslagerungsfirmen bekommen (85%). Anfangs haben sie meist in einem Callcentre gearbeitet (80%). 2 Frauen wurden als Führungskräfte eingestellt. Dies betraf die Personen mit Doppelabschluss und die Stellen waren in kleineren Unternehmen. 2 Frauen haben ihre Arbeit als Deutschlehrerinnen angefangen, eine in einer privaten Grundschule und eine in einer Sprachenschule. Eine der befragten Absolventinnen wurde gleich nach dem Studium schwanger und hat keine Arbeit aufgenommen.

6. Fazit

In den letzten Jahren hat sich die berufliche Situation der polnischen Frauen verbessert, aber sie haben auf dem Arbeitsmarkt immer noch keine Chancengleichheit. Frauen, die beispielsweise in einem Vorstand börsennotierter Unternehmen sitzen, und Männer, die wegen ihrer Kinder oder pflegebedürftigen Angehörigen Teilzeit arbeiten sind eher selten. Es gibt in Polen jedoch zunehmend mehr erwerbstätige Frauen und Männer, die traditionelle Rollenmuster aufbrechen. Noch immer ist es die Regel, dass Frauen beruflich zurückstecken, wenn Angehörige versorgt werden müssen und dass Männer die einflussreichereren Führungspositionen besetzen und das höhere Gehalt bekommen. Gleiche Chancen und Möglichkeiten für Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt sind ein wichtiger Aspekt der Gleichberechtigung der Geschlechter. Zudem geht dem Arbeitsmarkt durch die geringere Erwerbsbeteiligung der Frauen ein großes Potential an gut ausgebildeten Fachkräften verloren. Wie aus den Ergebnissen der Pracuj.pl-Studie hervorgeht, wirkt sich die allgemeine Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen nicht auf ihre negative Einschätzung ihrer Situation in Schlüsselaspekten ihrer Karriere aus. 7 von 10 Befragten glauben, dass sie im Berufsleben immer noch nicht die gleichen Chancen haben wie Männer. Weniger als jeder fünfte Befragte (19%) ist

von der Gleichstellung auf dem Markt überzeugt. Die Mehrheit der befragten polnischen Frauen (60%) ist der Ansicht, dass Männer bei der Beantragung einer Beförderung unterschiedlich behandelt werden¹⁵.

Die Ergebnisse der unter Germanistikstudenten/-innen durchgeführten Studie sind ein weiterer Beweis dafür, dass die mentalen und sozialen Veränderungen, die wir in den letzten Jahren beobachtet haben, immer noch mit einiger Verzögerung in die Arbeits- und Geschäftswelt eintreten. Die meisten Frauen, die untersucht wurden, sind sich offensichtlich der positiven Entwicklung bewusst. Es gibt in Polen immer mehr interne Unternehmensvorschriften, die die Vielfalt in den Verwaltungsräten unterstützen oder Beispiele für brillante Karrieren von Frauen fördern, insbesondere in großen Unternehmen. Die detaillierten Antworten der polnischen Frauen zeigen jedoch, dass sie im Bereich der Bezahlung oder Beförderung immer noch mit Ungleichheiten konfrontiert sind. Arbeitgeber sollten sich daran erinnern, dass immer mehr Frauen als Kandidatinnen der Politik des Unternehmens betreffs Chancengleichheit besondere Aufmerksamkeit schenken.

Was jedoch Germanistikabsolventen/-innen anbelangt, unter denen 95% Frauen sind, muss es betont werden, dass sie auf dem Arbeitsmarkt sehr wünschenswert sind und immer besser bezahlt werden. Polen ist ein Traumland für Projekte, die Deutschkenntnisse erfordern. Laut dem aktuellen Bericht des Goethe-Instituts lernen in Polen bis zu 2,3 Millionen Menschen Deutsch – die meisten davon außerhalb des deutschsprachigen Raums. 94% dieser Gruppe sind jedoch Studenten. Der bilaterale Handel zwischen Polen und seinem westlichen Nachbarn erreichte 2018 ein Rekordniveau von 88,5 Mrd. EUR. Die Entwicklung von Wirtschaftszentren in Polen ist ein Beweis für die enorme Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Derzeit arbeiten 212.000 Menschen darin und verwenden bis zu 40 Fremdsprachen in ihrer Arbeit. In Zentren ausländischer Investoren sind bis zu 177.000 Spezialisten beschäftigt. Laut ABSL-Bericht greifen 75% von ihnen nach Deutsch – was das beste Ergebnis nach der englischen und polnischen Sprache bedeutet und ein Beweis für die enormen Möglichkeiten ist, die die Kenntnis dieser Sprache auf dem Arbeitsmarkt bietet.

Andererseits gibt es auf dem Arbeitsmarkt immer noch einen Mangel an Germanisten, was eine erhebliche Herausforderung für die Arbeitgeber darstellt, insbesondere im Bereich der modernen Unternehmensdienstleistungen. Durchschnittlich 15 bis 18 Prozent der Kandidaten geben an, dass sie in der Bewerbungsphase Deutsch sprechen können, was offensichtlich nicht den Gesamtbedarf abdeckt. Darüber hinaus sind sich deutschsprachige Arbeitsuchende der Arbeitsanforde-

¹⁵ <https://zarobki.pracuj.pl/raporty-i-trendy-placowe/rownosc-nie-kobiety-wciaz-zarabiaja-mniej/> [Zugriff am 20.05.2020].

rungen in der Unternehmensdienstleistungsbranche häufig nicht vollständig bewusst. Viele Menschen identifizieren sie mit dem Bedarf an zusätzlichem Fachwissen. Dies kann jedoch in den meisten Fällen durch eine Weiterbildung bei einem ausgewählten Arbeitgeber erreicht werden.

Literatur

- Greinert, Wolf-Dietrich (2008): Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 37. Jg., H. 4, S. 9–12.
- Grucza, Franciszek (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jörg (Hrg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 19.2. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1528–1543.
- Lenzen, Dieter (2012): Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen. Neun provokative Anmerkungen zum Bologna-Prozess. In Forschung & Lehre 12, H. 5, 2–4.
- Pikula, G. Norbert (2015): Marginalizacja na rynku pracy, Teorie a implikacje praktyczne, Impuls.
- Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, Nexus.

Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska*

KONZEPTUELLE METAPHER AM BEISPIEL DER DEUTSCHEN BÖRSENBERICHTE IM RAHMEN DES FACHSPRACHENUNTERRICHTS DER LODZER GERMANISTIK

CONCEPTUAL METAPHER IN THE FRAMEWORK OF THE SPECIALIZED LANGUAGE LESSONS AT GERMAN STUDIES IN LODZ ON THE EXAMPLE OF THE GERMAN STOCK MARKET REPORTS

Mit der Entwicklung der Korpuslinguistik wird der Ruf nach einer auf natürlichen Daten basierenden Analyse von Metaphern in den letzten Jahren immer ausdrucks voller. Diesem Trend folgend, geht der vorliegende Text, basierend auf der kognitiven Metapherntheorie, anhand der Korpora auf der Grundlage einiger deutschen Online-Börsenzeitungen, der Frage nach, wie das Konzept des Börsenparketts durch Metaphern im deutschen wirtschaftlichen Diskurs strukturiert und den Germanistikstudierenden auf zugängliche Weise darzustellen ist. Von den Suchergebnissen wurden die meist auftretenden Metaphern analysiert. Dann wurden diese metaphorischen Ausdrücke nach den Ursprungsbereichen sortiert. Das Untersuchungsergebnis zeigt: die Konzeptualisierungen von den Börsenprozessen sind dem Laien nicht fremd. Sie beruhen auf Grundkenntnissen zur Welt und gemeinsamen Erfahrungen der Menschen, und sind zu einem festen Bestandteil des menschlichen Konzeptsystems geworden.

Schlüsselwörter: konzeptuelle Metapher; fachsprachliche Metapher; Börsenberichterstattung; Börsensprache; Konzeptualisierung

With the development of corpus linguistics, the need for natural metaphor analysis based on economic data has become more pronounced in recent years. In line with this trend the following text introduces the concept of a cognitive metaphor. It is

* Dr., Łódź, Universität Łódź, Polen.

based on examples from a number of German online stock newspapers, and addresses the issue of transparency of stock exchange markets in German economic discourse. The text shows how to easily transfer this knowledge to students of German studies. The most common metaphors were approximated on the basis of conducted research. Then, they were grouped in terms of semantics. The results of the study show that the conceptualization of stock market processes is not familiar to a non-expert. They are connected with common knowledge of the world and shared human experience as well as have become an integral part of the human conceptual system.

Keywords: conceptual metaphor; metaphor in technical language; Stock market reporting; Exchange language; conceptualization; terminology; specialized languages

1. Einleitung

Universitäten haben längst ihren hermetischen Charakter verloren, der auf ihrer elitären Funktion beruhte. Die heutigen Universitäten sind oft Zentren der sozialen Entwicklung, Auslöser sozialer, wirtschaftlicher und politischer Veränderungen. Die moderne Universität erhält neben der didaktischen und Forschungsfunktion, die in der Literatur als erste und zweite Mission bezeichnet werden, eine weitere wichtige Funktion im Hinblick auf das Wohlbefinden der Gesellschaft, die Beziehungen zum sozioökonomischen Umfeld aufbaut und entwickelt. Diese Aufgabe wird als dritte Mission der Universität definiert. Die Maßnahmen umfassen die Entwicklung des Angebots der Universität im Bereich der Umsetzung der dritten Mission, beispielsweise durch Programme, die in Zusammenarbeit mit Unternehmen durchgeführt werden und zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen beitragen, die den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes, der Wirtschaft und der Gesellschaft entsprechen. Die dritte Mission beruht aber auch darauf, die Studierenden für den Berufsleben vorzubereiten, damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit dem Hochschulabschluss besser sind. Dementsprechend wird auch das Programm der Lodzer Germanistik auf diese Art und Weise bearbeitet, damit die Absolventen nicht nur die deutsche Allgemeinsprache beherrschen und über das Wissen über die deutschsprachige Literatur, deutsche Kultur oder sprachwissenschaftliche Grundlage verfügen, sondern auch die Grundlagen des Fachwissens und der Fachsprachen beherrschen, was den Einstieg in den Arbeitsmarkt bildet?.

Wirtschaftliche Sachverhalte sind ein wichtiger Teil unserer alltäglichen Kommunikation, vor allem in Verbindung mit der Wirtschaft. Das Verständnis dieser Fachsprache und des Fachwissens in diesem Bereich ist daher nicht nur Fachleuten sondern auch Laien wichtig, um im Alltag problemlos existieren zu können (vgl. Hundt 1995, 5). Es entstehen immer mehr sowohl deutsch- als auch polnischsprachige

chige wissenschaftliche Arbeiten im Bereich der wirtschaftsbezogenen Fachsprachenforschung, was noch in 90er Jahren des 20 Jahrhunderts nicht so deutlich betont worden ist. Auf dieses Phänomen wies u. a. Bolten (1991, 71f.) hin:

Obwohl die Fachsprachenforschung in den vergangenen Jahren insgesamt erhebliche Fortschritte verzeichnen konnte, ist die Erforschung der Fach- und Berufssprache Wirtschaftsdeutsch eher stiefmütterlich behandelt worden. Aktuelle Monographien und Handbücher zur Fachsprachenforschung berücksichtigen den Bereich Wirtschaftsdeutsch in der Regel gar nicht oder allenfalls an marginaler Stelle.

„Die Wirtschaftssprache als homogenes Ganzes gibt es nicht“ (Hundt 1995, 8), seine umfassende Charakterisierung „erweist sich u. a. deshalb als sehr problematisch, da ‚Wirtschaft‘ ein sehr heterogener Begriff ist“ (Horst 1998, 49).

Eine der Wirtschaftssprachen, die von gegenwärtigen Fachsprachenforschern unter die Lupe genommen wird, ist die Sprache der Börse:

Für den Außenstehenden verdecken in den Kommentaren kollektive Substantive die Urheber des Geschehens und deren Interessen. Zu diesem ideologiekritisch als Verschleierung der ökonomischen und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse beschreibbaren Sprachgebrauch treten ergänzend metaphorische Bezeichnungen, die diesen Eindruck verstärken (Fluck 1996, 61f.).

Im Bereich der Börsenfachsprache, so wie es auch in anderen Fachsprachen der Fall ist, kommt es oft zu Verständigungshindernissen. Auf dieses Problem weist Fluck hin, indem er schreibt:

Die Sprache ist so hochverdichtet, dass sie fast nur für Eingeweihte, die Börsianer, zu verstehen ist. Die Anhäufung von Fachtermini wie Aktie, Brief, Industrieanleihe, Kassakurse oder Lombardsatz setzt weitreichende Sachkenntnisse voraus. (Fluck 1996, 61f.).

Die genannte Verdichtung dieser Fachsprache hängt eng mit dem Metaphernreichtum der Fachsprache der Börse zusammen. Es soll jedoch betont werden, die metaphorische Ausdrucksweise ist nicht nur für die journalistische Wirtschaftssprache, sondern auch für die Wissenschafts- und Institutionssprache kennzeichnend (vgl. Hundt 1998, 110). Die Frage nach der Funktion von Metaphern in der Sprache des Wirtschaftsjournalismus verdient es – allein wegen der Frequenz, mit der sie gestellt wird – als ein selbständiges Forschungsvorhaben angesehen zu werden.

Der Terminus *Metapher* wird hauptsächlich als Stilmittel sowohl in der Lyrik als auch in der Rhetorik assoziiert. Er findet aber in der Sprachwissenschaft auch eine große Beachtung. Viele Autoren werten die Metapher als ein rein sprachliches Phänomen, die Linguisten Lakoff und Johnson sind jedoch der Meinung,

dass unsere Handlungen, Gedanken und Einstellungen metaphorisch geprägt und strukturiert sind (vgl. Peter 2015, 3). Der Fokus dieses Textes liegt auf dem Begriff der konzeptuellen Metaphern, den Lakoff und Johnson geforscht und beschrieben haben. Dieser wird zunächst im theoretischen Teil ausführlich definiert und die damit verbundene Metaphernklassifizierung aufgedeckt, um darzustellen, inwieweit Metaphern die finanzielle Welt bestimmen. Infolgedessen wird die Relevanz der Metaphern in der Börsensprache beschrieben. Die prägnantesten Metaphern werden zunächst aufgelistet und anschließend auf damit verbundene metaphorische Konzepte und Klassifizierungen analysiert. Ebenfalls wird untersucht, wie bestimmte Aspekte in den Fokus rücken oder verschleiert werden. Zu guter Letzt erfolgt das Fazit, in dem alle genannten Themenpunkte noch einmal zusammengefasst und die relevantesten hervorgehoben werden.

2. Die Entwicklungslinien der Metapherntheorie

2.1. Die (nicht)kognitiven Metapherntheorien

Der Begriff *Metapher* findet seinen Ursprung in der westlichen Tradition zum ersten Mal bei Platon, der ihn der Rhetorik zuordnet. Eine spezifische Abhandlung darüber hat der griechische Philosoph jedoch nicht hinterlassen. Erst Platons Schüler Aristoteles verfasste die erste uns überlieferte Metapherntheorie, welche später *Substitutionstheorie* genannt wurde. Er beschreibt die Metapher in erster Linie im Blickfeld der Poetik als Instrument der Wissensvermittlung und zusätzlich, im Blickfeld der Rhetorik, als wichtige Komponente in der Formulierung aussagekräftiger Argumente (vgl. Schiefer 2006, 10). Er vertritt aber auch die Ansicht, dass

Metapher die Übertragung eines fremden Nomens ist entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine andere oder gemäß der Analogie (Führmann 1979, 67).

Dieser Theorie zufolge ist die Metapher eine Substitution eines eigentlich auf einen gemeinten Referenten zutreffendes Wortes durch ein fremdes, also uneigentliches. Zwischen beiden Wörtern existiert eine Ähnlichkeit oder Analogie. Kurz (1997, 9) spricht an dieser Stelle von einem *topologischen Modell* der Sprache.

Diesem Modell zufolge kann für jedes Wort ein Ort angegeben werden, der ihm und nur ihm gehört (...). Ein Wort hat nur einen Ort, daher nur eine Bedeutung. Es gehört an diesen Ort, genauer: es gehört diesem Ort (...) (vgl. Kurz 1997, 8f). Noch eindeutiger als Aristoteles hat die spätere Rhetorik daraus die Lehre vom *verbū propriū*, dem, eigentlichsten Wort, entwickelt. Die Bedeutung eines Wortes wird dabei identifiziert mit dem Gegenstand, den es bezeichnet.

net. (...) Die Metapher ist also die Ortsveränderung eines Nomens. Es wird von einem Ort auf einen anderen übertragen, dem es nicht gehört, dem es nicht eigen ist. Insofern hat die Metapher eine uneigentliche Bedeutung. Das übertragene Nomen bleibt transparent für seinen ursprünglichen Ort und für das Nomen, das eigentlich an den von der Metapher eingenommenen Platz gehört. In diesem topologischen Modell ist die Metapher also ein Akt des Ersetzens, des Borgens, Entlehnens und Entfremdens, ein Akt der Enteignung. Daher verwundert es nicht, dass die Metapher geradezu moralisch kritisiert werden konnte. Die Kritik der Metapher, vorgetragen bis ins 20. Jahrhundert hinein, setzt das aristotelisch-rhetorische Erklärungsmodell voraus. Nach dieser Kritik ist die Metapher keine authentische Bezeichnung, sie ist deplaziert, unernst und, weil nicht mehr eindeutig, ungenau und zweideutig. (vgl. Kurz 1997)

Daraus resultieren eine Falschaussage und der eben erwähnte Verfremdungseffekt, denn Achill ist natürlich kein Löwe, sondern der schnellste Läufer der Antike. Noch heute orientieren sich viele Metapherntheorien am Modell Aristoteles', wie unter anderem die Vergleichstheorie, die in der Metapher einen um die Partikel „wie“ verkürzten Vergleich sieht (vgl. Fischer 2005, 11).

Im 17. Jahrhundert wird durch den Italiener Giambattista Vico eine Wende in der erkenntnistheoretischen Fundierung der Metapher und dem darauffolgenden philosophischen Denken eingeleitet. Er fechtet die Meinung der Grammatiker an, die besagt, dass die nüchterne Sprache der Wissenschaft die „eigentliche“ und die Sprache der Poesie die uneigentliche“ sei. Henri Bergson warnt davor, sich nicht von der angeblich nicht bildlichen Sprache der Wissenschaft blenden zu lassen, denn oft verstecke sich hinter abstrakter Sprache eine unbewusste, verräumlichte Metapher. Neben Vico tragen zahlreiche Philosophen und Dichter wie Johann Wolfgang von Goethe, Jean Paul, Gustav Gerber, Alfred Biese, Friedrich Nietzsche und Gertrude Buck dazu bei, eine Psychologie und Philosophie der Metapher zu entwerfen, in der diese nicht nur als schön, sondern auch für die Entwicklung und Struktur von Gedanken als elementar betrachtet wird (vgl. Schiefer 2006, 10–11). Eine Präzisierung dessen, was eine Metapher ist, scheint also schwierig (vgl. Schmitt 1995, 2011a). Lieb (1964) hat 125 verschiedene Definitionen seit der Antike rekonstruiert. Weinrich schlägt vor, „alle Arten des sprachlichen Bildes von der Alltagsmetapher bis zum poetischen Symbol“ (1967, 7) zuzulassen. Ebenso skeptisch ist Black gegenüber einer operationalisierbaren Definition:

Metapher ist bestenfalls ein unscharfer Begriff, und wir müssen uns davor hüten, ihn strengeren Verwendungsregeln zu unterwerfen als in der Praxis tatsächlich zu finden sind (Black 1983, 59).

Newmark (1985, 298) beschreibt die Metaphern durch das Zusammenwirken der Kategorien *object* (das beschriebene Objekt), *image* (Bild/Gegenstand

mit dem das Objekt umschrieben wird), *sense* (Sinn, Ähnlichkeiten zwischen Objekt und Bild), wogegen Snell-Hornby mit Bezug zur Blacks Interaktionstheorie die Metapher so versteht, dass sie „bestimmte Merkmale eines Gegenstandes selektiv auf einen anderen projiziert, wobei beide interagieren“ (vgl. Schäffner 2006, 281). Die Metapher ist das Zusammenbringen zweier Vorstellungen in einen gemeinsamen aktiven Zusammenhang. Die Bindung vom sprachlichen Begriff wird gelöst, indem die Frage nach dem ‚Wie der Sprache‘ auf das ‚Wie des Denkens‘ erweitert wird (vgl. Richards 1936, 33ff.). Die Metapher ist demnach eine Doppelheit aus dem Hauptgegenstand, dem ‚Tenor‘ (tenor), und dem Beschreibenden, dem ‚Vehikel‘ (vehicle).

Eine neue Sichtweise erlaubte sich Harald Weinrich. Er gilt als Begründer der sogenannten Bildfeldmetapherntheorie. In dem 1967 erschienenen Text *Die Semantik der Metapher* versucht er, die Metapher auf ihre Semantik hin zu definieren. Dabei sieht er die rhetorische Erklärung, die Metapher sei wie ein verkürztes Gleichnis, als „bequeme Definition“. Zunächst versucht er, die Metapher zu lokalisieren. Er ist der Ansicht, dass die Metapher bei der Zerlegung eines Satzes in seine einzelnen Wörter nicht an einem einzigen Wort festgemacht werden kann. Der Kontext, in dem sich die Wörter befinden, erschafft die Metapher. An dieser Stelle spricht Weinrich von dem Begriff des Bedeutungsumfangs eines Wortes. Um nun zu verstehen, was mit dem benutzten Wort genau gemeint ist, muss man es in den Kontext der anderen Wörter und des gesamten Textes setzen. Sie determinieren sich gegenseitig, schränken also die Zahl an möglichen Bedeutungen ein. Im Unterschied zu Metaphern können Wörter jedoch auch alleinexistieren, Metaphern benötigen einen Kontext (vgl. Weinrich 1976, 319). Den machen nicht nur verschiedene Wörter, sondern auch Situationen und einzelne Wörter durch die Wortsemantik aus. Der Kontext kann also auch innerhalb von Wörtern entstehen und sie zu Metaphern machen:

Eine Metapher ist ein Wort in einem Kontext, durch den es etwas anderes meint, als es bedeutet [...] wobei der ganze Kontext zu berücksichtigen (ist), und zwar ein Kontext, der nicht zu knapp bemessen ist. Ein Lendenschurz an Kontext genügt nicht (Weinrich 1963, 311f.).

2.2. Die kognitive Metapherntheorie

Die oben genannten Theorien zeichnen die Grundentwicklungslien der Metapherntheorie. Jedoch erst in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Metapher zu einer weiteren Stufe. In einer kognitiv-linguistischen Definition ist sie kein rein sprachliches Phänomen, sondern ist, ähnlich wie bei Black und Weinrich, auf der Ebene des Denkens angesiedelt, d. h. ein Erfahrungsbereich wird in Form eines anderen Erfahrungsbereiches verstanden

(Lakoff/Johnson 1980; Lakoff/Johnson 1999). Das Verdienst von Lakoff und Johnson ist es, die Systematisierungsleistung der konzeptuellen Metaphern herausgearbeitet zu haben. Bei ihnen findet keine Diskussion über zwei Glieder der Metapher mehr statt. Ihre Grundidee kommt zwar von der Interaktionstheorie, doch ihre Perspektive ist eine neue. Seit dieser Zeit ist aber zu vermerken, dass die metaphorisch orientierten Arbeiten aus einer anderen Perspektive betrachtet werden und sich kaum noch mit rein rhetorischen oder literarischen Aspekten beschäftigen. Metaphern werden nicht nur als sprachliches Stilmittel und rhetorisches Schmuck angesehen, sondern als kognitives Phänomen. In der kognitiven Semantik, die unter dem Einfluss der Kognitionswissenschaft entstanden ist, hält man die Metapher für ein sprachliches Gebilde, das im Alltagsleben gebraucht wird und Teil unserer gedanklichen und sprachlichen Fähigkeit ist (vgl. Corbacho Sanchez 2009, 2f.). Als Ausgangspunkt der von Lakoff und Johnson entwickelten kognitiven Metapherntheorie gilt tatsächlich, dass Metaphern nicht nur die Sprache strukturieren, sondern vor allem ein wichtiger Bestandteil kognitiver Prozesse im menschlichen Denken und Handeln sind (vgl. Lakoff/Johnson 2007, 11). Die Metapher entsteht durch unsere Interaktion mit der Welt und so bildet sich unser konzeptuelles System. Den Mechanismus, mit dem ein abstraktes Konzept in Begriffen des Konkreten konzipiert wird, nennt man *konzeptuelle Metapher*. Hier befindet sich der Kern von Lakoffs und Johnsons Theorie, und um es mit ihren Worten zu sagen:

Das Wesen der Metapher besteht darin, dass wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können (Lakoff/Johnson 2007, 13).

Sogar die einfachsten Alltagshandlungen werden durch unsere metaphorischen Konzeptsysteme bestimmt. Dabei ist die Verbalisierung der Ausdruck (metaphorische Äußerungen) dieser Konzeptsysteme.

Wir haben [...] festgestellt, dass die Metapher unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch (Lakoff/Johnson 1998, 11).

Eine Metapher wird in diesem Sinne als ein kognitives Phänomen angesehen, welches menschliches Denken und Handeln organisiert und strukturiert: „The metaphor is not just a matter of language, but of thought and reason“ (Lakoff 1993, 208) bzw. „a mode of thought“ (ebd., 210) – sie stellt also primär ein Denkphänomen dar, welches sich erst sekundär in der Sprache niederschlägt. Dabei zeichnet sich eine konzeptuelle Metapher dadurch aus, „dass wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs

verstehen und erfahren können“ (Lakoff/Johnson 2007, 13). Eine Metapher beschreibt dabei eine Verknüpfung von zwei unterschiedlichen Konzepten bzw. konzeptuellen Domänen. Die meisten alltäglich verwendeten Metaphern sind in hohem Maße konventionalisiert, sodass sie häufig gar nicht als solche erkannt werden (vgl. Lakoff/Johnson 2007, 11f.). Darüber hinaus ist die Struktur des menschlichen Konzeptsystems zum größten Teil nicht bewusst erfahrbar. Die meisten kognitiven Prozesse vollziehen sich weitestgehend – etwa zu 80 Prozent – unbewusst und unreflektiert (vgl. Lakoff/Wehling 2008, 22f.). Mit anderen Worten, nur wenn wir mit Hilfe der sprachlichen Oberflächenstruktur die konzeptuelle Tiefenstruktur zum Vorschein bringen, „können wir anhand von metaphorischen sprachlichen Ausdrücken das Wesen metaphorischer Konzepte untersuchen und Einsicht gewinnen in die metaphorische Natur unserer Aktivitäten“ (Lakoff/Johnson 2007, 15).

Die Prämissen dieser Theorie lassen sich also in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Das konzeptuelle System des Menschen ist weitgehend metaphorisch.
2. Die metaphorische Sprache ist zweitrangig und ist dem (konzeptuell-) Kognitiven untergeordnet.
3. Das kognitive (metaphorische) System bestimmt das Denken und die Wahrnehmung.
4. Das kognitive (metaphorische) System bestimmt das Handeln.

Gemäß der Ubiquitätsthese (vgl. Jäkel 1997, 40) ist das Phänomen der konzeptuellen Metapher nicht nur ein bedeutungsvoller Bestandteil der Alltagskommunikation, sondern auch der wissenschaftsbezogenen Fachsprache. Der kommunikative Kontext bestimmt auf jeden Fall, ob eine Redewendung metaphorisch gebraucht wird oder nicht. Aus dieser Perspektive gesehen ist der Bereich der Börsensprache auf keinen Fall frei von Metaphern (vgl. Corbacho Sanchez 2009, 3f.). Die Wirtschaftsexperten drücken sich in ihren alltäglichen Gesprächen metaphorisch aus (vgl. Jäkel 1997, 93f.).

3. Metapher in der Sprache der Börse

3.1. Börsenfachsprache

Die Börsensprache kann als Subsystem des Fachbereichs *Finanzwesen* eingestuft werden, das wiederum eine Spezifizierung des Sprachkomplexes *Wirtschaft* darstellt. Die Zugehörigkeit zum Finanzwesen ist durch die traditionellen Instrumente des Börsenhandels klar gegeben. Hinter der Geschäftsabwicklung an der Börse versteckt sich jedoch der ganze wirtschaftliche Hintergrund des Wertpapiergeschäfts – die betriebsinterne Situation und allgemeine Marktdaten. Einschließen muss man auch das gesellschaftliche Klima und die psychologischen

Aspekte des menschlichen Handelns unter die Lupe nehmen. Deshalb weist die Lexik dieser Varietät stark fachübergreifende Tendenzen auf. Ein wichtiges Merkmal der Börsensprache ist ihre relative Isolierung. Die Geschäfte werden in dafür bestimmten Räumen abgewickelt, in die der Laie keinen Zutritt hat. Logischerweise muss sich die Öffentlichkeit bei der Vermittlung der Börseninformationen mehr auf den Informationsträger verlassen, in diesem Fall auf die Medien. Das interessierte Publikum bekommt so ein schon verarbeitetes Produkt der Sprache, dem mehr oder weniger die Regeln des journalistischen Stils aufgezwungen werden. Das ist ein wichtiges Merkmal, welches man besonders bei der Analyse der Zeitungsartikel berücksichtigen muss (vgl. Březina 2014, 28). Die Börsenfachsprache gehört zu den Fachsprachen, für die „ein hochfrequenter Gebrauch von terminologisierten Einheiten, die auf dem Wege entweder der metonymischen [...] oder metaphorischen Bezeichnungsübertragung [...] entstanden sind“ (Nycz 2009, 161) charakteristisch sind. Der Begriff *Börsensprache* bezieht sich aber vor allem auf die sogenannten Börsenberichte, die das Börsenklima zum Vorschein bringen. Die von Arnold durchgeführte Analyse weist darauf hin, dass die Fachkommunikation im Börsenwesen eine „Einschränkung [...] auf eine bestimmte soziale Gruppe (Wirtschaftsfachleute), ein Kommunikationsmedium (Zeitung) und einen Gegenstandsbereich (Wirtschaft)“ darstellt, was die „Ausbildung einer stark normierten Fachsprache zur Folge“ (Arnold 1973, 108) hat. Die Börsenberichte lassen sich in Bezug auf die Empfänger in drei Gruppen aufteilen: Fachleute bzw. professionelle Anleger oder Dienstleistungen, die mit der Börse vertraute, anspruchsvolle Leser und die Personen mit nur geringem Vorwissen über die Börse. Theoretisch gesehen soll ein unterschiedlicher Anteil von Termini in Berichten aufgrund der unterschiedlichen Empfängergruppen verzeichnet werden, leider hat sich diese Hypothese als unrecht erwiesen. Als Beleg zu nennen ist die Untersuchung von Nycz. Nach Analyse und Vergleich schlussfolgert er, dass die an drei Gruppen gerichteten Berichte „durch eine ähnlich hohe Frequenz von Termini gekennzeichnet“ sind, „die sich in jedem Fall auf ca. 30% der autosemantischen Wörter beläuft“ (Nycz 2009, 90). Man geht davon aus, dass die Sprachen in Börsenberichten angesichts ihrer Verdichtung von Fachtermini sehr fachspezifisch und nur für Eingeweihte oder Börsianer zugänglich sind (vgl. Fluck 1996, 61).

Die Börsenberichte sind durch eine starke Anhäufung von Fachtermini im engeren Sinne geprägt, deren Verständnis erhebliche Sachkenntnis erfordert. Fachsprache im weiteren Sinne ist fast der gesamte Sprachgebrauch der Börsennachrichten, denn nahezu sämtliche Sprachelemente sind Formeln mit einem bestimmten Sinn fixiert (vgl. Arnold 1973, 104).

3.2. Metaphorik der Börsensprache

Die Fachlichkeit der Börsenberichte besteht zudem in der Anhäufung von Metaphern. Im Vergleich zu anderen Fachbereichen werden jeder Zeit die aktuellsten Informationen über die Börse durch Übertragungskanäle, vor allem Internet, dem Publikum weitergegeben. Um die fachlichen Inhalte zugänglicher zu machen, wurden viele durch konzeptuelle Übertragung entstehende Metaphern in die Berichte eingesetzt, was dann im Laufe der Zeit zu einem der wichtigsten Merkmalen der Börsensprache geworden ist. Nach Fluck (1996) vermitteln „die meisten dieser metaphorischen Termini den Eindruck von Bewegung und Dynamik, der durch den Gebrauch von Tätigkeits- und Vorgangsverben noch erhöht wird“ (Fluck 1996, 62). Im Kontext der Börsenberichte sind die Metaphern insoweit wichtig, weil sie „in anderen Fachsprachen, wie z. B. in der Sprache der Wirtschaftstheorie, kaum vorstellbar wären“ (Nycz 2009, 161). Winko (2006, 18) hebt die kommunikative Rolle der Metapher hervor, die ihr zufolge verursacht, dass Metaphern in den Börsenberichten so oft eingesetzt werden, um über Emotionen zu sprechen:

- Metaphern beziehen sich auf Sachverhalte, Wahrnehmungen oder Zustände, die wörtlich nicht oder nur umständlich zu benennen sind,
- Metaphern bezeichnen ihren Gegenstand in kompakter, kondensierter Form, enthalten also viele Information auf wenig Raum,
- Metaphern drücken Sachverhalte, Wahrnehmungen oder Zustände anschaulicher und „lebhafter“ aus als nicht-metaphorische Ausdrücke, und zwar mittels detaillierterer und reicherer Information. Sie werden alltagssprachlich benutzt und bilden so ein perfektes Mittel, um spezifische Emotionen zu bezeichnen oder auszudrücken.

Die Untersuchungen der Metaphorik in den deutschen Wirtschaftskommentaren, die Schoenke (1996, 22) vorgelegt hat, deuten auf einen starken Einsatz von Metaphern hin. Schoenke betont den konzeptuellen Charakter dieser Metaphern. Als wichtiges Merkmal hebt sie hervor, „dass die besonders in den Überschriften benutzten Metaphern oft eine verschlüsselte, verrätselfte Stellungnahme enthalten, deren Bezug zum bewerteten Sachverhalt nur sehr schwierig oder gar nicht zu erkennen ist“ (Schoenke 1996, 105).

In Bezug auf Verbreitung und Frequenz von Metaphern hebt Pytelka in den Börsenberichten folgende Themenbereiche hervor:

- das Börsengeschehen: die Preisbewegung und die Abwicklung der Börsengeschäfte,
- die Charakterisierung der Geschäfte, der Situation an der Börse, der Wertpapiere,
- die Börsenmitglieder, die Stimmung an der Börse, die Arten von Börsengeschäften (vgl. Pytelka 1971, 101).

In dem vorliegenden Beitrag wurden Metaphern der deutschen Börsenberichte unter die Lupe genommen. Welche Herkunftsbereiche favorisiert werden, ergibt sich aus mehreren Texten der online veröffentlichten Börsenberichte (u. a. *boerse.de*, *finanzen.de*, *finanzen.net*). In der Analyse sollen die Metaphern auf ihre verschiedenen Kontexte, bzw. Bildspenderbereiche genauer untersucht werden. In Bezug auf den Zielbereich *Börse* liefert der bildspendende Bereich *Krieg* die meisten metaphorischen Ausdrücke. Auf den weiteren Plätzen erscheinen metaphorische Ausdrücke aus den Themenbereichen *Sport*, *Mensch* oder *Gebirge*. Da *Krieg* als Motiv schon mehrmals unter die Lupe genommen wurde (vgl. Stawikowska-Marcinkowska 2016, 163), wurden die drei letzten zum Gegenstand des empirischen Teils des Beitrags.

3.2.1. Bildspenderbereich *Sport*

Die Börse wird sehr oft als Spielfeld der Finanzen bezeichnet. Auf einem Spielfeld besteht die Erwartung, andere zu übertrumpfen, Erster zu sein, den Wettkampf zu gewinnen bzw. im Vordergrund zu stehen. Aus diesem Grund stellt auch die Sportmetapher eine sehr ergiebige Quelle zur Erschließung der Börsengeschehnisse dar und findet eine breite Verwendung in der Börsensprache. Im Sport steht das friedliche und in Regelwerken festgehaltene Kräftemessen im Vordergrund. Die Sportler wollen in einer Kraftprobe ihre Leistung, mit dem Ziel, zu gewinnen, demonstrieren. Projiziert man dies auf die Börse, so findet ein Kräftemessen zwischen Börsen, Aktienindizes und börsennotierten Unternehmen statt. Beispiele¹:

*Der Dax hat zum Wochenaufakt einen weiteren Schritt in Richtung **Rekordhoch** getan. Zum Handelsschluss am Montag stand der deutsche Leitindex 0,22 Prozent im Plus bei 13 463,69 Punkten. (boerse.de, 15.10.2018)*

*Einen **Rekord** mit 12 317,00 Punkten **erreichte** im frühen Handel der Kleinwerteindex SDax , der zuletzt bei 12 299,82 Punkten und einem Plus von 0,33 Prozent notierte. (boerse.de, 10.09.2018)*

*Dax könnte 13 000 Punkte **überspringen**. (boerse.de, 10.05.2018)*

*Unterstützt von saudischen Investoren ebnet Vertex **das Spielfeld**, indem sie potentielle Stakeholder bei der Beteiligung an Investitionen unterstützen. (finanzen.net, 30.09.2018)*

*Die große Abwärtskurslücke im Tageschart vom März (46,43 USD zu 49,70 USD) definiere dabei ein erstes Etappenziel, ehe die 200-Tage-Linie (akt. bei 51,29 USD) in den Fokus rücke. Um das diskutierte **Sprungbrett** nicht zu gefährden, gelte es zukünftig die Bastion bei rund 40 USD zu verteidigen, so die Analysten von HSBC Trinkaus & Burkhardt in einer aktuellen Chartanalyse. (boerse.de, 15.06.2018)*

¹ In allen nachstehenden Beispielen stammen die Hervorhebungen von der Autorin.

3.2.2. Bildspenderbereich Mensch

Eine ebenfalls häufig verwendete Quelle metaphorischer Übertragungen auf das Konzept *Börse* ist der Bildspender *Mensch*, der teilweise in den Bereich der Personifizierung fällt. Hierbei werden für den Menschen typische Tätigkeiten, Charakteristika und Fähigkeiten auf die Börse und ihre Abläufe projiziert, wobei die Aktien, Unternehmer und das ganze Börsengeschehen menschliche Attribute entfalten. Beispiele:

Der Küchenbauer Alno will 2019 finanziell wieder auf eigenen Beinen stehen und dann in die Gewinnzone kommen. (boerse.de, 15.01.2018)

Der dafür notwendige schrittweise Ausstieg aus der Kohleverstromung würde RWE belasten – und das in einer Zeit, in der die Höhe des Mittelzuflusses seitens der Ökostromtochter Innogy auf wackeligen Füßen stehe. (boerse.de, 30.01.2018)

Die Luft ist nicht raus. Der Dax zum Beispiel hat noch gut 500 Punkte Vorsprung auf seinen GD200, den gleitenden Durchschnittskurs. So sehen Trendfolger die Situation. Dabei orientiert sich unsere hauseigene Investitionsquote an den Abständen zur 200-Tage-Linie. Also ist ordentlich **Luft nach unten – und oben**. Das genaue Gegenteil davon, dass die Luft draussen ist. Es wird spannend. (boerse.de, 26.06.2014)

Die deutschen Aktienindizes sind am Freitag freundlich gestartet. Insgesamt ist der Handel jedoch von schmalen Umsätzen geprägt. (finanzen.de, 13.04.2017)

3.2.3. Bildspenderbereich Gebirge

Eine metaphorische Durchdringung der Börsenwelt über den Rückgriff auf die Gebirgsmetapher findet häufig statt. So weisen vor allem die metaphorischen Auf- und Abwärtsbewegungen darauf hin, dass sich die Börse als eine Gebirgslandschaft konzeptualisieren lässt, in der die am Börsengeschehen beteiligten Komponenten bestrebt sind, den Gipfel zu erklimmen. Beispiele:

Activision Blizzard-Aktie klettert leicht um 0,7%. (boerse.de, 12.10.2018)

Die Kursrally der vergangenen Monate wie auch der DAX-Aufstieg sind aber nicht nur positiv zu sehen. So sollten sich Anleger positionieren. (finanzen.de, 17.09.2018)

SAP: Neue Höhen erklimmen. Für Rückenwind sorgte das starke Marktumfeld der Techwerte. Die US-Technologieindizes Nasdaq 100 und Nasdaq Composite **kletterten** ebenfalls auf neue Rekordstände. (finanzen.net, 18.06.2018)

US-Banken könnten den Gipfel der Profite bald erreichen. (handelsblatt.de, 11.10.2018)

Der Euro hat am Donnerstag seine Talfahrt der vergangenen Handelstage vorerst gestoppt und zu einer Erholung angesetzt. Zu Wochenmitte war der Kurs zeitweise bis auf 1,1301 US-Dollar gefallen und damit auf den tiefsten Stand seit Juni 2017. (finanzen.net, 16.08.2018)

4. Schlussfolgerungen

Die aktuelle Metaphernforschung geht davon aus, dass die menschliche Wahrnehmung der Welt vorwiegend metaphorischer Natur ist. Dieser Beitrag befasst sich in erster Linie mit dem Problem der Begriffsbestimmung des Metaphernbegriffs innerhalb eines kognitiv-linguistischen Paradigmas. Zur Differenzierung des Metaphernbegriffs wurden exemplarisch theoretische Ansätze vorgestellt, die zeitlich vor der *Conceptual Metaphor Theory* liegen und bereits in unterschiedlichem Grad wichtige Kernpunkte eines kognitiven Metaphernbegriffs vorwegnehmen. Dieser kognitive Metaphernbegriff ist schließlich anhand der Theorie von Lakoff und Johnson dargestellt worden. Die empirische Untersuchung gab einen Einblick in die Vielfalt metaphorischer Konzeptualisierung der Börsendomäne, kann aber aufgrund der notwendigen Einschränkung der Korpusgrundlage keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Nach Auffassung von Lakoff und Johnson dienen die Metaphern der Veranschaulichung abstrakter Prozesse und komplexer Zusammenhänge, indem sie auf vertraute Konzepte zurückgreifen. Damit lassen sich abstrakte Wissensgebiete, wie das der Börse, verständlicher darstellen. Demnach kann man den Metaphern in den wirtschaftlichen Texten drei Funktionen zuordnen:

1. Terminologie bildende Funktion: mithilfe von Metaphern ermöglicht die Entstehung neuer Termini
2. Stilistische Funktion – es wird mit Hilfe von überwiegend konventionalisierten und klischeehaften Bezeichnungen mehr auf die Wirkung und Abwechslung geachtet.
3. Pragmatische Funktion – metaphorische Ausdrücke dienen dazu, harte und unangenehme Tatsachen zu mildern oder zu verschönern, um die Informationsempfänger zu beeinflussen.

Was aber bei der Untersuchung zur Ansicht kam, ist die Tatsache, dass viele Metaphern in der Sprachgemeinschaft so stark integriert sind, dass sie nicht mehr als Metaphern wahrgenommen werden. Sie werden als konventionelle oder auch ‚tote‘ Metaphern bezeichnet (vgl. Jäkel 2003, 50f.).

Literatur

- Arnold, Volker (1973): Kritische Analyse des Sprachgebrauchs der Wirtschaftsjournalistik in Tageszeitungen. In: *Projekt Deutschunterricht*. Bd. 4. Stuttgart, S. 94–119.
- Aristoteles (1979): *Poetik. Griechisch/Deutsch*. Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann, Stuttgart, Kap. 21, 1457b.
- Black, Max (1983): Die Metapher (1954). In: Anselm Haverkamp, Hrsg. *Theorie der Metapher*. Darmstadt, S. 55–79.

- Bolten, Jürgen (1991): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Bernd-Dietrich Müller, Hrsg. *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicum, S. 71–91.
- Březina, Jaroslav (2004): Phänomen Fachsprachen – Börsensprache unter der Lupe, in: *Philologie im Netz* Herausgegeben von Paul Gévaudan, Hiltrud Lautenbach, Alexander Nebrig, Peter Schneck und Dietrich Scholler, S. 17–38.
- Corbacho Sánchez, Alfonso. Zur Wassermetaphorik in Phraseologismen der Wirtschaftssprache. Eine kognitive Studie anhand des Deutschen und Spanischen. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, [S. l.], v. 4, p. 37–45, oct. 2010. ISSN 1886-6298. Available at: <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/732>. Date accessed: 05 July 2020. doi: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2009.732>.
- Fischer, Hans Rudi (2005): Eine Rose ist eine Rose. Zur Rolle und Funktion von Metaphern in Wissenschaft und Therapie. Weilerswist.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen / Basel: Francke.
- Horst, Sabine (1998): Wortbildung in der deutschen Wirtschaftskommunikation. Linguistische Modelle und fremdsprachdidaktische Perspektiven. Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag.
- Hundt, Markus (1995): Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen und Theoriefachsprachen der Wirtschaft. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hundt, Markus (1998): Typologien der Wirtschaftssprache: Spekulation oder Notwendigkeit? In: *Fachsprache* 20, Heft 3–4, 98–115.
- Jäkel, Olaf (1997): Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitive-linguistische Untersuchung der Bereiche Geistesaktivität, Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Jäkel, Olaf (2003): Wie Metaphern Wissen schaffen, Verlag Dr. Kovač in Hamburg.
- Lang KURZ, Gerhard (1997): *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen, 4. Aufl.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago & London.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1999): *Philosophy in The Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2007): Leben in Metaphern, Carl-Auer-Verlag, Heidelberg.
- Lakoff, George/Wehling, Elisabeth (2008): Auf leisen Sohlen ins Gehirn: Politische Sprache und ihre heimliche Macht (Tiptoeing into the brain: Political language and its secret powers). Heidelberg: Carl-Auer.
- Lieb, Hans-Heinrich (1964): Der Umfang des historischen Metaphernbegriffs. Dissertation Köln.
- Newmark, Peter (1985): The Translation of Metaphor. In: W. Paprott/R. Dirven (Hg.): *The Ubiquity of Metaphor*. Amsterdam, S. 295–326.
- Nycz, Krzysztof (2009): Fachterminologie als Mittel des Fachwissenstransfers: Dargestellt am Beispiel der deutschen Börsenberichterstattung. Hamburg.
- Peter, Jacqueline (2015): Eine Analyse Konzeptueller Metaphern in der Medizin nach Lakoff und Johnson anhand eines Interviewtranskripts. Heine-Heinrich-Universität-Düsseldorf, Hausarbeiten.

- Pytelka, Josef (1971): Die Metaphern in der Sprache der englischen Börsenberichte. In: *Lebende Sprachen*, 16/6. Berlin.
- Schäffner, Christina (2006): Metaphern. In: *Handbuch Translation* (2). Snell-Hornby, Mary; Höning, Hans G.; Kußmaul, Paul (Hrsg.), S. 280ff.
- Schiefer, Matthias (2006): Die metaphorische Sprache in der Medizin. Metaphorische Konzeptualisierungen in der Medizin und ihre ethischen Implikationen untersucht anhand von Arztbriefanalysen. Wien.
- Schmitt, Rudolf (1995): Metaphern des Helfens. Weinheim: Psychologie Verlags-Union.
- Schoenke, Eva (1996): Titel und Themenentfaltung in Wirtschaftskommentaren. In: Schoenke, Eva (Hrsg.), *Wirtschaftskommentare – textlinguistische Analysen – kontrastive Untersuchungen*, S. 11–52.
- Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka (2016): Eine Vergleichsstudie zur Metapher in den deutschen und polnischen Börsenberichten Kommunikationsformen in der Fach- und Gemeinsprache. Felder der Sprache – Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge 7. Primum Verbum, Łódź.
- Weinrich, Harald (1963): Semantik der kühnen Metapher. In: *Sprache in Texten*, S. 295–316.
- Weinrich, Harald (1967): Allgemeine Semantik der Metapher. In: *Sprache in Texten*, S. 317–327.
- Weinrich, Harald (1976): Sprache in Texten, Stuttgart.
- Winko, Simone (2006): Wovon man kaum sprechen kann. Emotionen und Metaphern in literarischen Texten. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 18–25.

Paweł Szerszeń*

LINGUISTISCHE INTELLIGENZ IN DER FACH(FREMD)SPRACHENDIDAKTIK – EINIGE BEMERKUNGEN ZU DEN AKTUELLEN E-LEARNING-SYSTEMEN¹

LINGUISTIC INTELLIGENCE IN SPECIALIST (FOREIGN) LANGUAGE DIDACTICS – SOME REMARKS ON CURRENT E-LEARNING SYSTEMS

Die rasche Entwicklung der elektronischen Medien hat dazu geführt, dass „geschlossene“ und „offene“ E-Learning-Lösungen mit neuen Kommunikationstechniken oder fortgeschrittenen Sprachanalysesystemen entwickelt wurden. Der Zweck des Beitrags ist der Versuch, die Frage zu beantworten, was gegenwärtig die sogenannte „linguistische Intelligenz“ moderner glottodidaktischer Lernsysteme, unter besonderer Berücksichtigung der Systeme für die Fach(fremd)sprachendidaktik, ausmacht. Im Aufsatz wird die Adaptivität (in der Mikro- und Makroskala) und Beispiele mikro- und makroadaptiver sprachdidaktische Systeme näher gebracht, die u.a. aufgrund der Komplexität der Analyse linguistischer Daten als „intelligente“ Werkzeuge klassifiziert werden können.

Schlüsselwörter: Linguistische Intelligenz, Künstliche Intelligenz, Adaptivität, Fach(fremd)sprachendidaktik, E-Learning

The rapid development of electronic media has led to the development of “closed” and “open” e-learning solutions using new communication technologies or advanced language analysis systems. The purpose of this paper is to try to answer the question of what currently

* Dr. habil., Universität Warschau, Polen.

¹ Der vorliegende Aufsatz ist eine erweiterte deutschsprachige Version des Artikels, der sich der „linguistischen Intelligenz“ der aktuellen glottodidaktischer Systeme und der Rolle der Mikro- und Makro-Adaptivität in den aktuellen E-Learning-Lösungen widmet (vgl. Szerszeń 2018).

constitutes the so-called “linguistic intelligence” of modern glottodidactic learning systems, with special emphasis on systems for specialist (foreign) language didactics. In the paper the adaptivity (on the micro- and macroscale) and examples of micro- and macro-adaptive language didactic systems are approximated. Due to the complexity of the analysis of linguistic data, among other things, these systems can be classified as “intelligent” tools.

Keywords: Linguistic intelligence, artificial intelligence, adaptivity, didactics of (foreign) specialist languages, e-learning

Einführung

Die Entwicklung der künstlichen Intelligenz (KI) als Disziplin, die sich von Anfang an mit der Automatisierung intelligenten Verhaltens und mit dem maschinen Lernen befasst, hat mit sich gebracht, dass parallel Anstrengungen unternommen wurden, die KI im Lernprozess zu nutzen. Auf der anderen Seite beobachten wir in den letzten Jahren eine rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und eine zunehmende Rolle der elektronischen bzw. digitalen Medien, die dazu geführt hat, dass „geschlossene“ E-Learning-Lösungen, die u. a. bisher auf CD und DVD zugänglich waren, durch „offene“ Lernumgebungen (mit neuen Kommunikationstechniken und fortschrittlichen Systemen der Sprachdatenanalyse) ersetzt wurden. Neben den letztgenannten didaktischen Lösungen wurde in letzter Dekade auch die Reflexion über die Möglichkeit der Nutzung „intelligenter“ Systeme in Bildungssystemen belebt. Seit einiger Zeit wird sie auch im Prozess der Fach(fremd)sprachenvermittlung wichtig, wobei sich u. a. die zentrale Frage stellt, ob und inwieweit sich „die intelligenten Lernsysteme“ an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anpassen können (Dieser Frage widmet sich u.a. ein anderer Beitrag von Wolski und Szerszeń in diesem Band, der die Rolle der Chatbots und Voicebots auf E-Learning-Plattformen in der Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz im DaF/DaZ Unterricht auszuloten versucht).

Ziel dieses Artikels ist es, die Frage zu beantworten, worin die „linguistische Intelligenz“ moderner glottodidaktischer Lernsysteme, unter besonderer Berücksichtigung der Systeme für die Fach(fremd)sprachendidaktik, besteht. Im Zusammenhang damit versuchen wir, uns dem konzeptionellen Rahmen des Begriffs „Adaptivität“², anzunähern und Beispiele für mikro- und makroadaptive Systeme sowie andere glottodidaktische Systeme zu geben, die aufgrund der Komplexität der Sprachdatenanalyse als „intelligente“ Werkzeuge bezeichnet werden können.

² Der Ausdruck Adaptivität ist ein Neologismus und bedeutet „Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der Lernenden“ in Bezug auf „intelligente E-Learning-Umgebungen“.

„Linguistische Intelligenz“ vs. „künstliche Intelligenz“

Wenn gegenwärtig „linguistische Intelligenz“ thematisiert wird, wird sie üblicherweise mit den modernen High-Tech-E-Learning-Lösungen assoziiert (s. z. B. Projekt LISST, Szerszeń 2014, 176, 182, Sztuk 2018). Nichtsdestotrotz findet man ihren Ursprung in der Theorie der künstlichen Intelligenz. Nach Vetusani (2004, 23 u. 54) besteht die Aufgabe der letzteren in der Computermodellierung, insbesondere derjenigen Funktionen oder Erscheinungsformen menschlichen Denkens, die höhere Aktivitäten des Zentralnervensystems engagiert. Dazu gehört auch die Modellierung der Sprachkompetenz. Zwei Hauptdisziplinen, die sich mit der „intelligenten“ Software beschäftigen, sind GOFAI (Good Old-Fashioned Artificial Intelligence), die auf der Wahrnehmung von Prozessen im menschlichen Gehirn als System basiert, das mit Symbolen arbeitet und nach bestimmten Regeln handelt und der konnektivistische bzw. konnektionistische Ansatz (s. auch Lister et al. 2009, 626 u. 633, mehr dazu vgl. Szerszeń 2014, 50).

Neben den Überlegungen zur künstlichen Intelligenz allein entwickelte sich die Reflexion über die Möglichkeiten, diese mit der menschlichen Intelligenz in Verbindung zu bringen oder gar in Vergleich zu setzen. Gegenüberstellungen beider Arten von Intelligenz sowie alle Versuche der Gleichsetzung künstlicher Intelligenz mit menschlicher Intelligenz, insbesondere unter Berücksichtigung ihrer qualitativen Dimension, scheinen derzeit verfrüh zu sein, weshalb sie mit Fehlern belastet sind. Mit anderen Worten: Während der Mensch dank seiner Ausrüstung ein vollkommen intelligentes Wesen ist, können E-Learning-Systeme diese Intelligenz nur in einem bestimmten (noch recht geringen) Rahmen abbilden oder nachahmen. Im Prinzip können sie nur insoweit „intelligent“ sein, inwiefern es die derzeitige Entwicklung der künstlichen Intelligenz erlaubt (s. Lister et al. 2009, 80).

Die „linguistische Intelligenz“ von Maschinen und Sprachunterricht

Der Verweis auf die Theorie der KI oder das Sprechen über die „linguistische Intelligenz“ von Maschinen im Lernkontext ist auch aus anderen Gründen kein Zufall. Die Wahrnehmung des Lernprozesses als Informationsverarbeitung näherte seine Hauptannahmen beträchtlich an die Annahmen der Theorie der KI an, was zur Folge hatte, dass erste „intelligente“ Tutorialsysteme oder adaptive Lernumgebungen entwickelt wurden. Das Erscheinen der ersten Prototypen dieser Art von Software stieß jedoch auf Kritik von Pädagogen und Lernpsychologen. Ihre Kritik richtete sich auf den im Vergleich zu

den erzielten Lernergebnissen überproportional hohen Arbeitsaufwand bei der Programmerstellung (vgl. Klauer/Leutner 2007, 307; Arnold et al. 2011, 103). Trotz der Kritik erscheinen bei den Schöpfern zeitgenössischer E-Learning-Umgebungen kognitive Slogans wie entdeckendes, neugierförderndes und selbstgesteuertes Lernen, Explorieren, Selbstsuche und -organisation von Informationen, um eine Lösung für das gegebene Problem zu finden. Diese Slogans, die mit dem computergestützten Lernen in Verbindung stehen, führen unter anderem zur Entstehung immer umfangreicherer Lernumgebungen, die offene Handlungspfade, Simulationen und Hypermedien nutzen, sowie zur Reflexion über die Notwendigkeit, das Metawissen der Lernenden über ihre eigenen Lernziele und -wege zu entwickeln (vgl. Arnold et al. 2011, 103). Unabhängig von diesen Trends sollte man jedoch festhalten, dass die gegenwärtige Lernsoftware, wenn auch zunehmend auf künstliche Intelligenz gestützt, immer noch nicht in der Lage ist, den weitaufzufassenden didaktischen Prozess unter Berücksichtigung aller seiner Phasen zu erfassen und vollständig zu überwachen. Neben diesen wichtigen Einschränkungen weist sie jedoch gewisse Stärken auf, die sich auf bestimmte Organisations- und Verwaltungsaktivitäten sowie auf die Präsentation verschiedener Lehr- und Lernmaterialien beziehen. Die Hauptvorteile der oben genannten Software liegen vor allem in: (a) der gleichzeitigen Ausführung von (gleichen oder unterschiedlichen) didaktischen Aufgaben durch viele Personen und einer schnellen Bewertung (einiger Arten von derartigen Aufgaben), (b) der gleichzeitigen Überwachung der Arbeit vieler Lernender, (c) dem permanenten Zugang zu der Nutzung von didaktischer Software, (d) der präzisen Überwachung des von den Lernenden realisierten didaktischen Lehrplans, (e) der Integration vieler verschiedener glottodidaktischer Materialien, (f) in der Kollaboration (z. B. in Projektgruppen oder E-Learning-Communities), (g) in der Schaffung von Raum in einem Netzwerk, das für die Entwicklung individueller Interessen der Lernenden förderlich ist, (h) in einem größeren Einfluss der Lernenden auf den Verlauf und den Inhalt des Unterrichts, (i) in der Einrichtung einer eigenen „Arbeitswerkstatt“ für Lehrende, die sich auf den Unterricht vorbereiten etc. (vgl. Szerszeń 2014, 178 ff.).

„Linguistische Intelligenz“ als Adaptivität/Adaptierbarkeit gegenwärtiger Lernumgebungen

Um auf das Thema der „Intelligenz“ gegenwärtiger E-Learning-Lösungen zurück zu kommen, kann man sie auf der Ebene der Adaptivität, d.h. Anpassungsfähigkeit der Software oder der Adaptierbarkeit, d.h. der Möglichkeit der Adaption/Adaptati-

on³ (vgl. Burgos et al. 2007) an die Bedürfnisse der Lernenden oder an Lernsituationen (vgl. Niegemann et al. 2007⁴, s. auch Mitschian 2010, 26) betrachten.

Unter Adaption versteht man hier alle Aspekte der Personalisierung von Lernumgebungen, deren Pole die oben genannte Adaptivität und Adaptierbarkeit bestimmen. Der letzteren, d.h. einem bewussten und autonomen Prozess der Anpassung der Lernumgebung durch die Nutzer, wird die Adaption gegenübergestellt, die durch die Lernumgebung auf die Form ausgerichtet ist⁵. In Wirklichkeit können adaptive Systeme jedoch keinem dieser Extreme zugeordnet werden, da sie unterschiedliche Erscheinungsformen beider Anpassungsarten aufweisen (vgl. Burgos et al. 2007).

Darüber hinaus können verschiedene Quellen des Informationsinputs in Betracht gezogen werden, wie etwa die Benutzerinteraktion innerhalb einer Lernumgebung (z. B. auf einer Lernplattform), vorgegebene Regeln zur Anpassungssteuerung sowie gegensätzliche und bewusste Kontrollentscheidungen des Lernenden oder Lehrenden (vgl. Burgos et al. 2007).

Manchmal wird die Adaptivität auch auf der Mikro- und Makroebene berücksichtigt⁶. So kann die Lernumgebung/das Lernwerkzeug als mikro-adaptiv bezeichnet werden, wenn sie/es in der Lage ist, das Ausmaß der Unterstützung der/des Lernenden und Anpassung an seine/ihre aktuellen Bedürfnisse „selbstständig“⁷ zu bestimmen (vgl. Leutner 2002). Daher wird ein Lernmodell verwendet, das aufgrund der aktuellen Interaktion (Lernende(r) – Lernwerkzeug/Lernumgebung) im Laufe des Trainings modifiziert wird. Das Modell berücksichtigt die Eigenschaften der/des Lernenden wie Motivation, Vorkenntnisse und Lernstil. Daher werden verschiedene Formen der Veränderung der Lernumgebung vorgestellt, auf die Brusilovsky (1998) verweist:

- Reihenfolge des Unterrichtsmaterials: Die Reihenfolge der Unterrichtseinheiten (Module) wird von Lernenden bestimmt (sog. Higher-Level-Se-

³ Weiterhin wird im Beitrag die kürzere Variante – Adaption verwendet.

⁴ Zu diesem Schluss kam ich 2015 u. a. dank den Gesprächen mit dem Multimediaforscher Prof. H. Niegemann (vgl. Niegemann et al. 2008). Im weiteren Teil des Beitrags wird hauptsächlich auf eine fortgeschrittenere Form der Anpassung von E-Learning-Systemen, d. h. Adaptivität Bezug genommen.

⁵ Die Einteilung von Lernumgebungen in adaptive und adaptierbare ist von vereinfachender Natur, da nicht nur die letzteren, sondern auch die ersten nicht vollständig autonom sind, sondern auf Programmieraktivitäten von außen beruhen.

⁶ Die folgenden Ausführungen zum Thema Mikro- und Makroadaptivität stammen aus einer Monografie von Lehmann (2010, 17 ff.)

⁷ Der Ausdruck „selbstständig“ bedeutet hier keinen spontanen Eingriff des Systems, da es sich um ein programmierbares Konstrukt handelt, d. h. dass seine Reaktionen im Falle spezifischer (von Lehrenden und /oder Programmierenden vorausgesehnen) Bedingungen vorbestimmt sind.

- quenzierung) oder die Reihenfolge der einzelnen Elemente eines bestimmten Themenbereichs (sog. Lower-Level-Sequenzierung);
- intelligente Analyse der Arbeitsergebnisse: Eine weitere didaktische Einheit wird auf der Grundlage der analysierten Ergebnisse des Tests vorgeschlagen, dem die Lernenden unterzogen wurden;
 - interaktiver Problemlösungssupport: Während der Arbeit an einer Aufgabe erhalten die Lernenden Hilfe, die auf der Analyse früherer Versuche zur Lösung der Aufgabe basiert;
 - adaptive Präsentation: Die Präsentation der Lerninhalte wird direkt an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst;
 - adaptive Unterstützung der Kooperation: Die Mitglieder der Arbeitsgruppe werden für gemeinsame Aufgaben auf der Grundlage der Analyse ihrer Profile ausgewählt, um die effektivsten Ergebnisse zu erzielen;
 - adaptive Navigation: Die Navigationselemente der Lernumgebung werden an die Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst.

Unabhängig von den oben genannten Modifikationsmöglichkeiten war es jedoch noch nicht möglich, eine solche Lernumgebung zu konstruieren, die auf der Grundlage des Modells der/des Lernenden, seiner/ihrer Motivation, seiner/ihres Lernstils oder seiner/ihrer in einem bestimmten Kurs erworbenen und erworbenen Kenntnisse u. ä. alle Möglichkeiten zur Modifizierung des Materials nutzen könnte. In den meisten Fällen sind nur ein oder zwei Variablen im Lernendenmodell operationalisierbar und es werden eine oder zwei Änderungen vorgenommen (s. Lehmann 2010, 17f.).

Im Gegensatz zu mikro-adaptiven Systemen, die auf arbeitsintensiven technischen Lösungen beruhen, werden makro-adaptive Systeme von Lehrenden an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst, wobei meistens die Lehrenden nur einmal zum Start des Kurses eingreifen. Makro-adaptive Systeme zeichnen sich daher durch geringere technische Kosten aus, die erst zu Beginn des Kurses anfallen sollten. Indirekt wird auch hier das Lernermodell verwendet, das eine größere Freiheit annimmt, da es nicht durch den Computer verändert werden muss. In diesem Fall ist es jedoch notwendig, einen Aspekt zu untersuchen, der zwischen den Interventionszeiträumen unverändert bleibt (vgl. Lehmann 2010, 18).

Neben der Makro- und Mikroadaptivität gibt es in der Gegenstandsliteratur auch andere Adaptationsmodelle, die unter anderem die Aufteilung der adaptierbaren Objekte oder den Zweck des Lernens berücksichtigen. Im Modell von Burgos (Burgos et al. 2007) lassen sich zu adaptierende Objekte in drei Gruppen einteilen: In der ersten Gruppe wird der Lernprozess (Inhaltsgestaltung), die Form der Lerninhalte und die Benutzeroberfläche personalisiert, in der zweiten Gruppe wird die Anpassung zur Unterstützung der Problemlösung und Planung der Zusammensetzung von Lerngruppen vorgenommen, die dritte Gruppe beschreibt die Anpassung der Bewertung des didaktischen Angebots (s. Burgos et al. 2007).

Ein weiteres Kriterium, das die Aufmerksamkeit in den Prozessen der Adaptivität an verschiedene Lernumgebungen lenkt, ist sein Zweck. Leutner (2002) unterscheidet hier drei Modelle: ein Unterstützungsmodell, ein Kompensationsmodell und ein Präferenzmodell. Im ersten Modell sollten Lernendendefizite durch zusätzliche didaktische Einheiten beseitigt werden, während Defizite durch Tests oder Übungen identifiziert werden. Im Kompensationsmodell wird versucht, die vom Lernenden im Lernprozess festgestellten Mängel durch die Einführung eines geeigneten Unterstützungssystems auszugleichen. Das Präferenzmodell identifiziert oder kompensiert keine Defizite der Studierenden, sondern nutzt optimal die Stärken der Lernenden.

Die o. g. Modelle zur Kategorisierung adaptiver Lernumgebungen weisen zwar einige Gemeinsamkeiten auf, aber erst durch die Integration verschiedener Modelle können sie ein vollständigeres Bild der Adaption von Lernumgebungen vermitteln (umfassendes Drei-Schritte-Modell vgl. Burgos/Tattersall/Koper 2007, s. Abbildung 1).

Auf der Grundlage dieser Modelle lassen sich fünf Dimensionen (Determinanten) der Adaptivität von Lernumgebungen unterscheiden: (1) der Umfang (2) die Quelle der Entscheidungseingabe (Input) (3) der Zeitpunkt der Anpassung (Timing) (4) das Objekt der Anpassung (Objekt) (5) der Zweck der Anpassung (Ziel). Die Punkte 1, 2 und 4 entsprechen dem Modell von Burgos (vgl. Burgos et al. 2007). Der dritte Punkt rekurriert auf die Aufteilung von Leutner (2002) in Mikro- und Makroadaptivität. Punkt 5 berücksichtigt die Differenzierung des Adoptionsziels nach Leutner (vgl. ebd.).

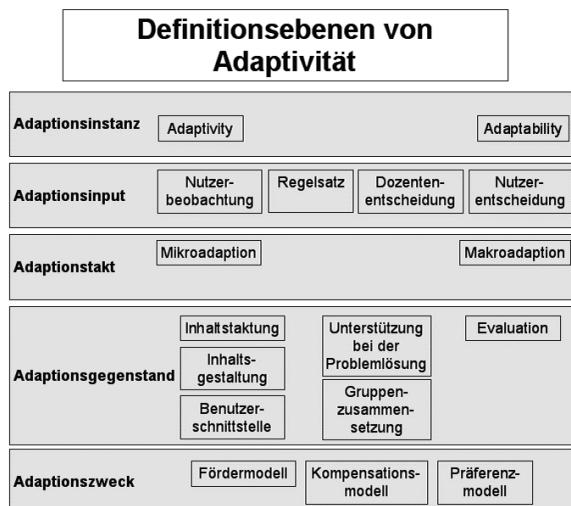


Abb. 1 Definitionsebenen der Adaptivität nach Burgos/Tattersall/Koper (2007),
(s. auch Lehmann 2010, 20)

Abschließend ist Niegemann (2008) beizupflichten, dass bei den elektronischen Medien die Anpassungsfähigkeit ein wichtiges Merkmal interaktiver Systeme ist. Es besteht in einer angemessenen (adäquaten) Antwort des Systems (in Form einer spezifischen Mitteilung), die sich auf die zuvor von seinem Benutzer eingeführte Mitteilung beziehen und, wenn möglich, die Besonderheit der/des Lernenden (z. B. seinen/ihren aktuellen Wissensstand, seine/ ihre Interessen) berücksichtigen sollte. Mit anderen Worten: der Grad der Anpassungsfähigkeit einer Lernumgebung (z. B. eines interaktiven Systems) wird durch den Grad der Anpassung ihrer Reaktion an sich ändernde Lernbedingungen (insbesondere an die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden) deutlich, die sich aus den Umständen des Lernprozesses, einschließlich der erzielten Fortschritte, ergeben. Diese Anpassung sollte die Unterschiede zwischen den Lernenden berücksichtigen und sich laut Leutner (2002) insbesondere auf den Instruktionsumfang, die Lernzeit, die Reihenfolge, die Präsentationszeit oder den Schwierigkeitsgrad beziehen.

Wie die Praxis der Schaffung adaptiver Lernumgebungen gezeigt hat, hängt ihre Wirksamkeit mit dem Grad der Überwindung von Schwierigkeiten zusammen, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, umfangreiches Wissen über die Wechselwirkungen zwischen individuellen Merkmalen der Lernenden und bestimmten Lernumgebungen in ihrer Konstruktion zu nutzen (vgl. Leutner 2002 u. 2008). Und obwohl die o. g. ersten Versuche zur Schaffung „intelligenter“ Software nicht die gewünschten Ergebnisse brachten, kehrt nach einer Phase der Stagnation im Bereich der Forschung zu adaptiven Lernsystemen das Problem der Anpassungsfähigkeit allmählich zurück (vgl. z. B. Shute/Towle 2003), was beweist, dass es sich tatsächlich um einen zentralen Aspekt des modernen E-Learning handelt. In einer Situation, in der es keine Überzeugung von der Möglichkeit des selbständigen Handelns von Lernenden in puncto Beschaffung und angemessene Vorbereitung von Lehrmaterialien oder Entwicklung erworbener Kompetenzen vorherrscht, werden E-Learning-Systeme allmählich zum Umfeld der Bereitstellung eines didaktischen Angebots, das sich an die individuellen Bedürfnisse der Studierenden anpasst bzw. angepasst wird. Was das sog. adaptive E-Learning betrifft, das über den Laborrahmen hinausgeht, so gibt es bisher jedoch nicht viele Beispiele für seine effektive Anwendung (vgl. Niegemann 2008, 308).

Adaptivität in der glottodidaktischen Praxis. Beispiele für „intelligente“ E-Learning-Systeme

Die Adaptivität in der glottodidaktischen Praxis hat ganz erhebliche Einschränkungen. Dies spiegelt sich u. a. in der in den meisten E-Learning-Lernumgebungen vorgeschlagenen, eher allgemeinen Aufteilung in Anfänger, Mittelstufe

und Fortgeschrittene wider. Die letztere trägt oft den tatsächlichen Bedürfnissen der Lernenden kaum Rechnung und führt u. a. zu einem Mangel an Flexibilität bei der Auswahl, Nutzung und/oder Modifikation von Lehrmaterialien, was in der Regel zu einer Anpassung an den begrenzten Rahmen der Unterrichtseinheiten beiträgt. Mitschian weist auch auf die eher engen Grenzen der Adaptivität im so genannten Microlearning hin (vgl. Mitschian 2010, 20), in dem wir uns prinzipiell am häufigsten mit der Analyse von Studentenmitteilungen auf der Grundlage recht begrenzter Softwarelösungen befassen (vgl. ebd., S. 26 u. 86).

Adaptive Systeme werden unter anderem beim Vokabellernen eingesetzt. Obwohl die meisten von ihnen die verfügbaren Optionen nicht voll ausschöpfen (s. Mitschian 2010, 86), gibt es einige Ausnahmen, wie z. B. das System iVocabulary von Ch. Beer, das die Beteiligung externer Interessengruppen an einem Gemeinschaftsprojekt, z. B. in Form von didaktischen Materialproduzenten, sowie den Ausbau von Vokabeldatenbanken berücksichtigt. Auch auf Smartphones werden zunehmend Wortschatz-Lernsysteme angeboten, die jedoch nicht immer den Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden können, d.h. sie können nicht fortwährend modifiziert (adaptiert) oder durch neue Einträge ergänzt werden. Die meisten von ihnen schreiben spezifische Inhalte vor, was die Möglichkeiten der Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden oder die von ihnen ausgeübten Tätigkeiten einschränkt. Während dies bei Anfängern kein großes Problem sein muss (bei Vokabeln, die entsprechend dem auf der Primarstufe erworbenen Vokabular angeboten werden), kann es bei fortgeschrittenen Lernenden eine erhebliche Barriere in ihrer effektiven Nutzung bedeuten (vgl. Mitschian 2010, 140 u. 158 ff.).

Eine Erhöhung der Adaptivität dieser Systeme ist daher durch den Ausbau um die Option der Eingabe eigener Lernendeneinträge und ihrer Änderungsmöglichkeit möglich, sodass sie während des gesamten Lernprozesses genutzt werden können. Vokabularsätze sollten daher stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler in einem bestimmten Lernstadium eingehen und sich mit der Erweiterung der Lernendenkompetenzen entwickeln.

Obwohl es noch keine theoretischen Grundlagen für die Erstellung solcher Materialien⁸ gibt, liegen nach Ansicht einiger Forscher, z. B. laut Mitschian (2010, 159), die Ergebnisse der Forschung zur Schaffung eines didaktischen Angebots in verwandten Bereichen vor, die auf den Bereich des Fremdsprachenunterrichts erfolgreich übertragen werden könnten. Versuche, adaptive Systeme zur Unterstützung des Vokabellernens zu entwickeln, sowie Portale mit adaptiven Lernmaterialien können ebenfalls helfen.

⁸ Lehmann (2010) betont die Notwendigkeit, über Lernstile als Grundlage für weitere Forschung zur Anpassungsfähigkeit von E-Learning-Systemen nachzudenken.

Zu den technologisch fortschrittlichsten Internetanwendungen gehören „intelligent“ Tutorialsysteme (IST) mit den sogenannten pädagogischen Agenten (PA)⁹. Letztere haben in erster Linie die Aufgabe, auf Benutzerpräferenzen angepasst zu reagieren, Informationen zu klassifizieren und verschiedene Probleme von Lernenden auf der Grundlage gesammelter Erfahrungen zu lösen. Die Visualisierung des PA ist in der Regel eine menschliche Figur (z. B. animierte 3D-Figur oder Avatar), und sein Handeln ähnelt dem Verhalten eines Menschen. Pädagogische Agenten verwenden gesprochene Texte für die Kommunikation und können als Trainer, Berater, Experte oder Person fungieren, die Fragen stellt oder einfach den Lernprozess begleitet (s. Rokicka-Broniatowska 2004).

Hervorzuheben sind solche „intelligenten“ Tutorialsysteme, d.h. mikro-adaptive Programme, die sich an die Eigenschaften des Benutzers anpassen, d.h. an das Wissen, das er besitzt, an die Handlungsweise oder die Methoden der Informationssuche, und die in der Lage sind, den Lernprozess je nach Bedarf und Erwartungen zu unterstützen (z. B. durch maßgeschneiderte Übungen). Ihre Aufgabe ist es, den Umfang der Unterstützung festzulegen, vgl. z. B. Systeme wie Tell me more Campus/TMM Campus sowie das Beispiel eines der fortschrittlichsten Systeme zum Erlernen von Fremdsprachen ALELO, das eine breite Palette von Spielen und Simulationen sowie pädagogische Agenten verwendet¹⁰.

Es gibt auch solche Software-Arten, die die Merkmale von mikro-adaptiven Systemen mit den Lösungen von makro-adaptiven Systemen kombinieren und die Lernumgebung unter Beteiligung des Lehrers anpassen (s. Leutner 2002; Lehmann 2010). Ein Beispiel hierfür ist die oben genannte Software TMM Campus, das auf der Grundlage des seit langem bekannten Programms Tell me more entwickelt wurde und hauptsächlich auf CD-ROMs erhältlich war. Es ver-

⁹ Neben diesen fortschrittlichsten Internetapps sind die oben genannten Systeme zur Erleichterung des Vokabularmerkens zu nennen, die auch in dem sogenannten mobilen Lernen verwendet werden, vgl. z. B. Websites, www.babbel.com, www.quizlet.com, www.memrise.com., www.duolingo.com, www.fiszki.pl, www.fiszki.pl oder www.fiszkoteka.pl. Die oben genannten Software-Beispiele ermöglichen es u. a., traditionelle Karten zu erstellen, die mit Aufzeichnungen von Wörtern/Ausdrücken, Abbildungen angereichert sind, manchmal auch das sogenannte „System des langfristigen Lernens“, das effektive Wiederholungen ermöglicht. Unter den kritischen Anmerkungen zu dieser Methode des Wortschatzmerkens ist zu erwähnen, dass der Prozess der Erstellung von Datenblättern mithilfe des „Programms selbst“ stattfindet, während es bei der klassischen Niederschrift des Wortschatzes der/die Lernende ist, der/die es selbst aufschreibt, was das Wortschatzerlernen unterstützt.

¹⁰ <http://www.alelo.com/> [Zugriff am 23.12.2019]. Alelo ist ein Trainingstool, das das Erreichen spezifischer Trainingsziele ermöglicht (z. B. berufliche Fertigkeiten zur Verbesserung des branchenspezifischen Verkaufs, akademischer Unterricht zur Beherrschung einer neuen Sprache oder taktisches Training zur Sicherung des Überlebens).

fügt über eine benutzerfreundliche, intuitive Benutzeroberfläche und ist für das Erlernen von Fremdsprachen (einschließlich Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch und anderen Sprachen wie Chinesisch, Japanisch oder Arabisch) konzipiert, sowohl in Bezug auf die Allgemeinsprache als auch auf die Fachsprache auf verschiedenen Stufen (von A1 bis C1). Die Lernenden können sowohl selbstständig, nach den aufeinander folgenden Phasen des gewählten modularen Bildungsweges, als auch in Verbindung mit dem Curriculum oder im Rahmen der Zusatzausbildung (z. B. als außerschulische Aktivitäten) arbeiten.

Zu den „intelligenten“ Lösungen des Programms gehören unter anderem das fortschrittliche (wenn auch nicht immer fehlerfreie) Spracherkennungssystem (Spoken Error Tracking System), auf dem die Ausspracheaufgaben basieren, sowie virtuelle Gespräche. Im letzteren Fall wirbt der Softwarehersteller mit einem ungezwungenen Gespräch mit einem Muttersprachler (in der amerikanischen Version des Englischen). Die (durch den Autor selbst und unter Beteiligung von Studierenden) durchgeführten Tests der oben genannten Funktionen zeigten, dass es grundsätzlich möglich ist, aber nur in einem streng begrenzten Umfang, d.h. reduziert auf ein bestimmtes Thema und die Verwendung bestimmter zuvor vorgegebener Sätze, Wörter usw. Dennoch ist hervorzuheben, dass das Programm eine interessante Art von Übung bietet, die es wert ist, weiterentwickelt zu werden und insbesondere im Rahmen des Unterrichts von Fachsprachen (z. B. bei der Verwendung von Fachvokabular in einer bestimmten Kommunikationssituation) eingesetzt werden kann. Hervorzuheben sind auch Funktionen wie: Autorenwerkzeuge zur Erstellung interaktiver Materialien auf der Grundlage von vom Autor vorbereiteten Texten; Verfolgung von Lernfortschritten u. a. (mehr dazu s. Szerszeń 2014).

Ein weiteres erwähnenswertes Programm ist das makro-adaptive System LISTiG/LISST, das in der Übersetzung und im Fachsprachenunterricht (hauptsächlich im Bereich der Entwicklung der Grammatik- und fachlexikalischer Kompetenzen) eingesetzt wird. Eine Neuerung in diesem System ist die automatische Bewertung von Aussagen der Lernenden, die sowohl auf linguistischer als auch auf translatorischer Ebene erfolgt. Diese Bewertung wird vom System in Form von Feedback-Metarückmeldungen erzeugt, d.h. Meldungen, die nicht nur über die richtige oder falsche Aufgabenlösung, sondern im Falle einer falschen Lösung auch über die Art des aufgetretenen Fehlers informieren. Die Generierung von Metarückmeldungen ist vor allem durch den Einsatz von Modulen zur Grammatik- und Rechtschreibanalyse sowie der morphosyntaktischen und semantischen Analyse möglich (zur Struktur, Bedienung und Erstauswertung der LISTiG/LISST-Software vgl. Szerszeń 2014)¹¹.

¹¹ In der Endphase des Projekts wurden Tests und Workshops mit einer Gruppe von Studierenden durchgeführt, die bereits Erfahrung in der Übersetzung von Texten hatten.

Fazit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die so genannte „linguistische Intelligenz“ moderner glottodidaktischer Systeme, die am häufigsten als Adaptivität/Anpassungsfähigkeit auf Mikro- und Makroebene verstanden wird, in den meisten E-Learning-Lösungen nicht anwendbar ist. Trotz der laufenden Arbeiten zur kontinuierlichen Verbesserung der oben genannten Softwaretypen ist es nach wie vor schwierig, eindeutig festzustellen, ob intelligente Tutorialsysteme unter Einbeziehung pädagogischer Agenten einen signifikanten Einfluss auf die Lernqualität haben (vgl. Kerres 1998; Arnold et al. 2011; Lehmann 2010). Daraus scheint die Festhaltung von Kerres (1998) zu stimmen, dass die Vision von „intelligenter Software“, die eine Lösung vorschreibt, noch illusorisch zu sein. Somit ist es notwendig, eine Software zu schaffen, die sich an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen kann (in Bezug auf Informationspräsentation, Wahl der Interaktionsform, Art der Navigation usw.) und das Bildungsangebot optimal darbietet (vgl. Schulmeister 2003, 14).

Bei dem Versuch, die Frage zu beantworten, was die „linguistische Intelligenz“ moderner glottodidaktischer Systeme beim Fach(fremd)sprachenlernen und -lehrnen ist, ist darauf hinzuweisen, dass sie sich in erster Linie auf die Adaptivität bezieht, die als die Fähigkeit zur Anpassung an das aktuelle (Fach)wissen und die Kompetenzen ihrer Nutzer verstanden wird, und schlägt daher vor, geeignete Übungen durchzuführen (s. z. B. das Programm e-Tutor oder TMM Campus, der es ermöglicht, fortgeschrittenere Machine-to-Mensch-Interaktionen in Bezug auf verschiedene Sprachkommunikationskontakte, insbesondere Fachkontakte, zu üben, z. B. die Organisation von Geschäftstreffen, Geschäftsreisen etc.). Sie äußert sich manchmal in der Art und Weise, wie die vom Benutzer eingegebenen Sprachdaten analysiert und die Metarückmeldungen verwendet werden.

Neben der Legitimität der Schaffung von Systemen des ersten Typs, d.h. von adaptiven Systemen (vgl. z. B. Leutner 2002 u. 2008) und der Verbesserung von Systemen, die auf computergestützter morphosyntaktischer und semantischer Analyse basieren und Feedback auf Metaebene (z. B. LISST-Software) verwenden, sowie der kontinuierlichen Verbesserung von Spracherkennungssystemen (s. z. B. Tell me More Campus u.a.), sollte man, abgesehen vom Hauptfaden

Die Mehrheit der Studierenden äußerte sich positiv über den Nutzen des Programms für den Übersetzungsunterricht. Ziemlich schnell waren sie in der Lage, die Regeln der LISST-Arbeit zu beherrschen. Zu den Nachteilen des Systems, die die Studierenden nannten, gehörten zu allgemeine Rückmeldungen des Programms zu den begangenen Fehlern sowie mancherorts unzureichende Berücksichtigung aller korrekten Satzäquivalente. Während der Workshops konnten die Teilnehmer feststellen, dass sie für die LISST-Arbeit kein Programmierwissen benötigen. Weitere Tests der Software sind für 2020 geplant.

der Überlegungen, nicht auf die Weiterentwicklung von Systemen verzichten, die auf behavioristischen Theorien gestützt sind, d.h. die hauptsächlich auf einer Null-Eins-Darstellung von Wissen und auf der Ausübung bestimmter Gewohnheiten in der Kommunikationsarbeit basieren, genauso wie auf die Verbesserung von Systemen, die auf dem Kontakt mit den Lehrenden fußen.

Die „Intelligenz“ zukünftiger E-Learning-Systeme sollte zum einen in einer den oben genannten adaptiven Systemen ähnlichen Software gesehen werden, die zusätzlich in der Lage wäre, das bereits bestehende und ständig aktualisierte Angebot an E-Learning-Werkzeugen, auch auf der Basis der Social-Media-Instrumente (s. u.a. M. Kerres et al. 2017), stärker zu berücksichtigen. Somit scheint die Rolle des Menschen sowohl bei der Gestaltung als auch bei der allgemein verstandenen Bewertung von solchen Systemen nach wie vor unerlässlich zu sein. Der Einsatz aller so verstandenen E-Learning-Tools kann zu einer breiteren Nutzung der Möglichkeiten der elektronischen Medien in der Fach(fremd)sprachendidaktik beitragen, d.h. ihrer Multimedialität, Interaktivität und Adaptivität (auf Mikro- und Makroebene).

Literatur

- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thilloesen, Anne/Zimmer, Gerhard (2011): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brusilovsky, Peter (1998): Methods and techniques of adaptive hypermedia. In: Brusilovsky, Peter/Kobsa, Alfred/Vassileva, Julita (Hg.): Adaptive Hypertext and Hypermedia. Dordrecht; Springer Netherlands, S. 1–43.
- Burgos, Daniel/Tattersall, Colin/Koper, Rob (2007): How to Represent Adaptation in e-Learning with IMS Learning Design. In: Interactive Learning Environments. 15(2), S. 161–170.
- Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: R. Oldenbourg.
- Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Rehm, Martin (2017): Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In: Münk, Dieter/Walter, Marcel (Hg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel, Wiesbaden; Springer VS, S. 141–170.
- Klauer, Karl Josef/Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim/Basel; Beltz.
- Lehmann, Robert (2010): *Lernstile* als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung. Münster, München: Waxmann.
- Leutner, Detlev (2002): Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hg.), Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 115–125.

- Leutner, Detlev (2008): Adaptivität und Adaptierbarkeit beim Online-Lernen (In:) Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, München; Oldenbourg, S. 115–124.
- Lister, Martin/Dover, Jon/Giddings, Seth/Grant, Iain/Kelly, Kieran (2003, 2009): Nowe media. Wprowadzenie, tłum. Lorek, Marta/Sadza, Agata/Sawicka, Katarzyna. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mitschian, Haymo (2010): M-Learning – die neue Welle. Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. Kassel: Kassel University Press.
- Niegemann, Helmut/Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Zobel, Annett/Hupfer, Matthias (2008): *Kompendium Multimediales Lernen*. Berlin/Heidelberg; Springer.
- Rokicka-Broniatowska, Anna (2004): Zastosowania technologii agenckich w adaptatywnych webowych systemach uczenia. In: Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych 12, S. 131–153.
- Schulmeister, Rolf, (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. München; R. Oldenbourg.
- Shute, Valerie/Kowle Brendon (2003): Adaptive E-Learning, In: Educational Psychologist 38 (2), S. 105–114.
- Szerszeń, Paweł (2014): Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych. Warszawa: Studia Naukowe.
- Szerszeń, Paweł (2018): Na czym polega „lingwistyczna inteligencja” współczesnych systemów glottodydaktycznych? Adaptywność w skali mikro- i makro w obecnych rozwiązań e-learningowych. In: Applied Linguistics Papers 25/1, S. 61–72.
- Sztuk, Alicja (2018): Sztuczna inteligencja (SI) w badaniach lingwistycznych. In: Applied Linguistics Papers 25/4, S. 159–174.
- Vetulani, Zygmunt (2004): Komunikacja człowieka z maszyną. Komputerowe modelowanie kompetencji językowej. Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT.

Przemysław Wolski*, Paweł Szerszeń**

CHATBOTS UND VOICEBOTS AUF E-LEARNING- -PLATTFORMEN IN DER FÖRDERUNG DER BERUFSBEZOGENEN GESPRÄCHSKOMPETENZ IM DAF/DAZ UNTERRICHT

CHATBOTS AND VOICEBOTS ON E-LEARNING PLATFORMS TO PROMOTE JOB-RELATED CONVERSATIONAL SKILLS IN DAF / DAZ LESSONS

In der Studie wird die Frage behandelt, inwieweit interaktive Kommunikationssysteme zur Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz beitragen können, was durch ihre Implementierung in bereits funktionierende Lernplattformen beabsichtigt wird. Unter interaktiven Kommunikationssystemen werden hier sog. „sprechende Chatbots“ bzw. „Voicebots“ verstanden, deren Funktionsweise in der Analyse des Benutzerinputs und im Generieren von kommunikationsadäquaten Antworten mit Verwendung der maschinellen Sprachverarbeitung (natural language processing, NLP) und der künstlichen Intelligenz besteht. Im Rahmen des Aufsatzes wird zunächst versucht, die neuesten Entwicklungen im Bereich des e-learning-gestützten berufsbezogenen DaF/ DaZ-Unterrichts kritisch zu erfassen. Im Fokus des zweiten Teils des Beitrags stehen Elemente subjektiver Theorien von Studierenden, die in einer standariserten Befragung erhoben wurden. Die sich auf den Einsatz interaktiver Systeme in universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen beziehenden Meinungen werden im Zusammenhang mit ausgewählten psychischen Dispositionen wie Kontrollüberzeugung, Machiavellismus oder Akzeptanz der konstruktivistischen Didaktik unter die Lupe genommen. Darauf aufbauend wird diskutiert, wie in derartigen Lernumgebungen der Prozess der Aufgabengestaltung aussehen könnte. Auf der Grundlage der konnektivistischen Lerntheorien wird

* Dr., Universität Warschau, Polen.

** Dr. habil., Universität Warschau, Polen.

auch der Versuch unternommen, ein Modell der digital gestützten Aufgabenlösung im Bereich des Blended Learning vorzuschlagen.

Schlüsselwörter: E-Learning, Chatbot, Voicebot, DaF, berufsbezogener Sprachunterricht

The study addresses the question of the extent to which interactive communication systems can contribute to the promotion of job-related conversational competence, which is intended by their implementation in already functioning learning platforms. Interactive communication systems are understood here as so-called “talking chatbots” or “voicebots”, which function by analyzing the user input and generating communication-adequate answers using natural language processing (NLP) and artificial intelligence. They usually consist of three parts: a database (the knowledge base) which provides a framework for the “intelligence” of the system, a software engine which controls the interface and the interpreter which communicates with the interface through its analyzer and generator. In the case of a talking chatbot, the interface is equipped with a speech recognition software and speech synthesis software. In the case of a chatbot, which complements an e-learning platform for the promotion of job-related linguistic-communicative competence, the database consists of entries originating from the corpora of the spoken language or collected through procedures of language needs assessment.

The article first attempts to critically assess the latest developments in the field of e-learning supported vocational DaF/DaZ teaching. The second part of the article focuses on elements of subjective theories of students that were collected in a standardized survey. The opinions concerning the use of interactive systems in university German as a foreign language courses will be examined in the context of selected psychological dispositions such as control conviction, Machiavellianism or acceptance of constructivist didactics.

Based on this, it is discussed how the process of task design could look like in such learning environments. On the basis of connectivist learning theories, an attempt is also made to propose a model of digitally supported task solving in the field of blended learning.

Keywords: e-learning, chatbot, voicebot, DaF, vocational language training

Einleitung

Eine rapide Entwicklung der Kommunikations- und Informationstechnologien (KIT) beeinflusst immer stärker unseren Alltag. Was noch vor einiger Zeit episodisch in Anspruch genommen wurde bzw. lediglich unserer Unterhaltung diente, prägt immer mehr unser tägliches Leben und erzeugt neue Gewohnheiten und Kommunikationspraktiken.

Elektronische bzw. digitale Medien halten seit einiger Zeit immer mehr Einzug in der Lern- und Arbeitswelt, wovon Ergebnisse mehrerer Studien zeu-

gen, darunter der Trendstudie, *mmB Learning Delphi 2016*, einer Befragung von E-Learning-Expertinnen und -Experten zum digitalen Lernen in Betrieben im Jahr 2016, nach der die Sprach- o. Fremdsprachenkenntnisse zu den wichtigsten Themen/Inhalten des elektronischen bzw. digitalen Lernens in den kommenden drei Jahren gezählt werden. Eine zunehmende Bedeutung der o. g. Medien wurde vor kurzem auch im Schulwesen erkannt, worauf u. a. eine Studie der Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsgesellschaft PwC aus dem Jahr 2018 hindeutet, nach der an vielen deutschen Schulen der Einsatz elektronischer Lehr- und Lernmaterialien bald der Normalfall sein könnte. Demnach soll der digitale Anteil an den Gesamterlösen im Schulbuchmarkt von derzeit 4,3 Prozent bis 2021 auf fast 40 Prozent steigen (vgl. PricewaterhouseCoopers 2019, online).

Die Glottodidaktik [Didaktik des (Fremd-)sprachenlehrens und -lernens], wie auch andere Didaktiken versucht seit langem das Potential von technischen Neuheiten in die sprachdidaktische Praxis zu implementieren, zuerst in Form sprachdidaktischer (geschlossener) Computerprogramme, gegenwärtig im Zuge der Entwicklung des Internets und immer leistungsstärkerer Computer/Laptops als Lernplattformen und linguistisch intelligente Lernsysteme, die immer wieder verbessert und um neue Funktionalitäten ergänzt werden. Eine der letztgenannten sind Chat- bzw. Voicebots, die verschiedene Funktionen erfüllen und unter anderem zur Förderung der in diesem Beitrag befindlichen berufsbezogenen Gesprächskompetenz beitragen können.

In dieser Abhandlung wird die Frage diskutiert, inwieweit interaktive Kommunikationssysteme in Form von Chat- bzw. Voicebots zur Entwicklung der Gesprächskompetenz beisteuern können, was u. a. durch ihre Implementierung in funktionierende Lernplattformen beabsichtigt wird. Im Rahmen des Beitrags werden zuerst die gegenwärtigen Entwicklungen im Bereich der berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterrichts in der Ära des digitalen Wandels kritisch erfasst. Im Vordergrund des zweiten Aufsatzteils stehen Elemente subjektiver Theorien von Studierenden, die in einer standarisierten Befragung erhoben wurden. Die sich auf den Einsatz interaktiver Systeme in universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen beziehenden Meinungen werden im Zusammenhang mit ausgewählten psychischen Dispositionen wie Kontrollüberzeugung, Machiavellismus oder Akzeptanz der konstruktivistischen Didaktik unter die Lupe genommen. Darauf knüpfend wird die Frage behandelt, wie in solchen Lernumgebungen der Prozess der Aufgabengestaltung aussehen könnte. Auf der Grundlage der konnektivistischen Lerntheorien wird auch der Versuch unternommen, ein Modell der digital gestützten Aufgabenlösung im Bereich des Blended Learning vorzuschlagen.

Theoretische Prämissen

Wie oben angedeutet, spielen die Kommunikations- und Informationstechnologien im Bereich der Didaktik(en) eine immer bedeutendere Rolle, was mit einer fortwährend steigenden Anzahl von E-Learning-Produkten allgemein zu beobachten ist. Die letzteren treten gegenwärtig in Form von immer ausgereifteren Hardwarelösungen mit der Funktion des Generierens und Speicherns der didaktischen Stimuli auf, darunter u. a. immer weniger populären Desktop-Computern sowie tragbaren Laptops, Tablets oder Smartphones oder als Produkte, die sich v.a. auf die Organisation des E-Learnings beziehen. Die Gestaltung des elektronischen Lernens ist mit Hilfe der Lernplattformen möglich, die schon mehr einem Jahrzehnt im Einsatz sind und meistens als ein auf einem Server installiertes und im Internet verfügbares System verstanden werden¹, das ein bestimmtes Computerprogramm oder evtl. bestimmte Computerprogramme mit einer Datenbank bzw. Datenbanken verbindet, die zwecks Realisierung didaktischer Lernziele errichtet wurde(n). Darüber hinaus bieten die Lernplattformen Organisations-, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, um auf diese Weise ein Lernen zu ermöglichen (vgl. Würffel 2010). Im Einsatz sind gegenwärtig v. a. die in der Fachliteratur erwähnten LCMS (Learning Content Management Systeme), die die Funktionalitäten der LMS (Learning Management Systeme) und CMS (Content Management Systeme) vereinen bzw. VCS (Virtual Classroom Systeme). Unter den populärsten Lernplattformen (LMS) kann man sowohl Open-Source-Produkte nennen, wie etwa Moodle, Edmodo, OLAT, ILIAS sowie viele kommerzielle Lernplattformangebote, wie z. B. Blackboard, Angel, WebCT, Desire2Learn, Persona eCollege, Edvance360, Jenzabar e-Racer, SharePoint u. a. (vgl. LMS Evaluation 2018, Capterra²).

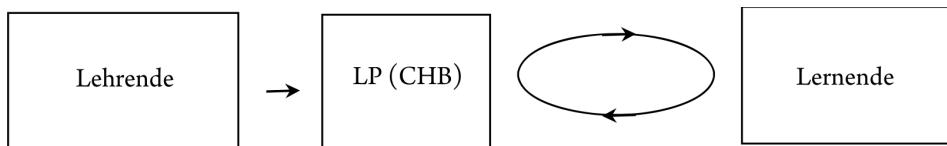
Einige davon, wie etwa Moodle oder ILIAS bilden eine Basis für ausgebauter E-Learning-Dienste innerhalb der Institutionen im (Hoch)schulwesen. Immer populärer werden in den letzten Jahren Lernplattformen mit Fokus Fachsprachdidaktik, darunter u. a. solche Projekte wie Jasne – Alles klar (2016), Tell me more Campus oder LISST/LISTiG, vgl. dazu u. a. Szerszeń 2014), die neue Wege des Fach(fremd)sprachenlernens eröffnen (mehr dazu im Kap. 3).

Um die Rolle der Lernplattformen und jeglicher elektronischer Lehr- und Lernmittel in der Sprachdidaktik zu bestimmen, sollte man zuerst den sprachdidaktischen Prozess in Erinnerung rufen. Im angesprochenen Prozess beeinflusst

¹ In Wirklichkeit wird der Name Lernplattform nicht selten auch für Anwendungen verwendet, die nur einen Teil der in der Definition erwähnten Funktionalitäten einer ausgereiften Lernplattform erfüllen (vgl. LMS, CMS, VCS).

² <https://www.capterra.com/learning-management-system-software/#infographic> [Zugriff am 11.02.2020].

der Lehrende mit bestimmten didaktischen Mitteln und bestimmten didaktischen Methoden den Lernenden insofern, als er bestimmte Kompetenzen (darunter auch Gesprächskompetenzen) bei ihm entwickelt. Mit anderen Worten: Der Kommunikationsvorgang „Erlernen einer Fremdsprache“ besteht aus einzelnen Kommunikationsakten, deren Invarianten der Lernende, der Lehrende, der Text (im Fall der Gesprächskompetenz³ – der mündliche Text bzw. Äußerung) und das allgemeine Ziel der Kommunikationssituation sind. Die weiteren Elemente dieser Kommunikationssituationen: das Medium, die Sprachart, die Art und der Ort der Interaktion, die Zahl der Kommunikationspartner usw. sind in einem bestimmten Rahmen variabel und den drei Invarianten untergeordnet. Somit dienen Texte im Sprachunterricht als Impuls immerhin, durch den die Entwicklung von Sprachkompetenzen überhaupt möglich ist. In Bezug auf gesprochene Texte in der Sprachdidaktik kann man in Anlehnung an Grucza/Szerszén 2012 u. a. folgende Grundfragen formulieren: (1) Inwiefern können entsprechende Texteigenschaften die Internalisierung von GK beeinflussen? (2) Wie sollen didaktische Texte konstruiert werden, um einen beabsichtigten Stand der Internalisierung von GK bei den Lernenden zu erzielen? (3) Mit welchen Medien können didaktische Texte effektiv angewandt werden, um eine optimale Internalisierung von GK zu gewährleisten und welche Rolle spielen dabei LP mit Erweiterung um Chat- bzw. Voicebots (siehe die Interaktion auf Schema 1)? Diese und weitere Detailfragen (s. u.) stehen im Fokus der geplanten Forschungsmaßnahmen zur Entwicklung von Chatbots für die Zwecke des fachbezogenen DaF-Unterrichts.



Schema 1. (eigene Darstellung)

In der Glottodidaktik werden schon seit langem zahlreiche Untersuchungen zur Erforschung der Entwicklung von Sprachkompetenzen betrieben. Nicht behandelt wurde die Frage, inwieweit interaktive Kommunikationssysteme zur Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz beitragen können, was u. a. durch ihre Implementierung in bereits funktionierende Lernplattformen beabsichtigt wird. Unter interaktiven Kommunikationssystemen werden hier sog. „sprechende Chatbots“ bzw. „Voicebots“ verstanden, deren Funktionsweise in der Analyse des Benutzerinputs und im Generieren von kommunikationsad-

³ Im Weiteren abgekürzt als GK.

äquaten Antworten mit Verwendung der maschinellen Sprachverarbeitung (natural language processing, NLP) und der künstlichen Intelligenz besteht.

Diese Systeme setzen sich in der Regel aus drei Teilen zusammen: einer Datenbank (der Wissensbasis) die einen Rahmen für die „Intelligenz“ des Systems gewährleistet, einer Software-Engine, die die Schnittstelle steuert und dem Interpreter, der durch seinen Analyzer und Generator mit der Schnittstelle kommuniziert. Bei einem sprechenden Chatbot ist die Schnittstelle mit einer Spracherkennungssoftware und Sprachsynthese-Software ausgestattet. Im Fall eines Chatbots, der eine E-Learning-Plattform zur Förderung der berufsbezogenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz ergänzt, besteht die Datenbank aus Einträgen, die aus den Korpora der gesprochenen Sprache stammen, bzw. durch Prozeduren der Sprachbedarfsermittlungen erhoben wurden.

Es muss übrigens betont werden, dass mündliche Interaktion als interaktive Aktivität in allen Curricula zum Fachfremdsprachenunterricht verankert wird. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass diese Fertigkeit in der Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit im Beruf in zwei Formen auftritt: erstens in der einsprachigen mündlichen Interaktion, in der Sprachverwendende abwechselnd als Sprechende und Hörende handeln, zweitens in der mündlichen Sprachmittlung, bei der es dem Sprechenden nicht darum geht, seine eigenen Absichten zu realisieren, sondern darum, zwischen Gesprächspartnern zu vermitteln. Diese Tätigkeit bedarf also eines oder mehrerer Gesprächspartner, mit deren Hilfe auf der Basis des Prinzips der Kooperation, durch das Aushandeln von Bedeutungen das Gespräch entsteht (vgl. Demenko 2015, 17–18). Diese Aktivität wird in Ansätzen bereits auf dem Niveau A1 gefördert und lässt sich durch den Einsatz von Voicebots auf Lernplattformen simulieren.

Bei den sprachmittelnden Aktivitäten geht es dem Sprechenden nicht darum, seine eigenen Absichten zu realisieren, sondern darum, zwischen Gesprächspartnern zu vermitteln, die Sprecher verschiedener Sprachen sind. Nach Kiefer (2016, 78–79) sind es eben grenzüberschreitend agierende Unternehmen, bei denen diese Aktivität im Rahmen technischen Wissenstransfers eine relevante Aufgabe in der beruflichen Wirklichkeit ist. Demnächst ist die sprachliche Mittlertätigkeit bei der Erklärung von Verrichtungen, eine plastisch darstellbare Aufgabe im Rahmen einer Unterrichtseinheit oder eines Projekts. Somit ist zu schlussfolgern, dass sich auch diese Aktivität mit Verwendung der Chatbots simulieren ließe.

Der Begriff der Lerngelegenheit stammt aus der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik und nimmt an, dass die Lernenden das sie umgebende Sprachangebot selektiv und fokussiert wahrnehmen (vgl. Wolski 2017). Für eine solche Selektion und Fokussierung sind sowohl lernerexterne als auch -interne Einflussfaktoren verantwortlich. Zu den lernerexternen Faktoren zählt z. B. die Aufgabenstellung oder perzeptive Salienz (inwieweit die Aufgabe „auf sich aufmerksam

macht“), die lernerinternen Faktoren sind u. a. Vorwissen, Sprach- und Sprachlernbewusstheit, Lernstile, oder subjektive Lernertheorien. Die in den Aufgaben „enthaltenen“ semantischen und strukturellen Eigenschaften der Zielsprache werden, in verschiedenem Grad, mit den vorhandenen sicheren lernersprachlichen Wissensbeständen abgeglichen. Dies kann im Fall einer (subjektiv) wahrgenommenen Diskrepanz zur L2-Hypothesenbildung und zur Erhöhung der linguistischen Kompetenz (und damit der Handlungsfähigkeit im Beruf) führen.

Umsetzung der Lernplattformen im berufsbezogenen FU Chat- und Voicebots

Ein Teil von Lernplattformen findet Einsatz im fachbezogenen Fremdsprachenlernen. In Wirklichkeit funktionieren auf dem Markt viele solche Produkte, die viel versprechen, aber dafür bedeutend weniger leisten. Dies betrifft v. a. die versicherte Kompetenzentwicklung produktiver Art (Sprechen, Schreiben) wie auch stark eingeschränkte Interaktionsmöglichkeiten und reduzierten Feedbackumfang. Eine weitere wichtige Frage ist, ob und inwieweit die konkreten neuen E-Learning-Produkte (lediglich) das (Fach)Fremdsprachenlernen unterstützen oder gar neue Lernmethode darstellen sowie die daraus resultierende weitere Frage: inwieweit sie das bestehende Lernerwissen und die Lernerkompetenzen aktivieren oder ein neues Lernerwissen/neue Lernerkompetenzen erzeugen etc. (vgl. Grucza/Szerszeń 2012). Gemeint sind dabei adaptive bzw. adaptierbare Lernumgebungen oder gar linguistisch intelligente Lernsysteme (s. u. a. LISTiG, Jasne-Alles klar), die z. T. neue Wege des (Fach-)Fremdsprachenerwerbs eröffnen. Eine wichtige Ergänzung bzw. Erweiterung für die bestehenden Lösungen bieten auch solche Programme, wie etwa Tell me more Campus, die Chat- und Voicebots integrieren. In der Praxis (in Bezug auf TMM Campus) manifestiert sich die Rolle der Bots in einem virtuellen Gespräch zu ausgewählten Themen (z. B. Reiseorganisation). Im Fall dieser Übungsart wird eine ungezwungene Unterhaltung am PC mit einem Muttersprachler (für amerikanisches Englisch) simuliert. Hierzu ist anzumerken, dass eine Konversation zwar möglich ist, aber erstens in einem begrenzten Rahmen (begrenzte Themenauswahl), zweitens nur gesteuert (d.h. oft auf die Wahl von mündlich vorgeschlagenen Varianten der Antwort reduziert) und drittens nur unter Beachtung vorgegebener Phrasen (Wortschatzes). Nichtsdestoweniger bietet die Lernplattform mit der Funktion „virtuelles Gespräch“ eine interessante Übungsart zur Verfügung, die erweiterungsfähig ist und besonders im fachfremdsprachlichen Kontext (v.a. bei der situationsbedingten Fachwortschatzverwendung) einsetzbar ist.

Lernziele und Lerninhalte (darunter auch Datenbanken der didaktischen Chatbots) werden immer unter Einbeziehung der zur Verfügung stehenden In-

formationsquellen ermittelt. Methodisch gesehen, dominieren nach C. Efing (Efing 2016, 21) Ansätze, die eine Inhaltsanalyse von Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen vornehmen, oder eine sprachliche Analyse von Lehrbüchern und anderem Textmaterial durchführen. Ergänzend werden andere empirische Verfahren eingesetzt, wie Interviews, Hospitationen und teilnehmende Beobachtung.

Infolge solcher Untersuchungen kann ein Korpus authentischer Sprachhandlungen gewonnen werden, das „zu verschiedensten Zwecken ausgewertet und aufbereitet werden kann“. Ein solches Korpus bildet z. B. die Grundlage der computergestützten Dialogsysteme, u. a. Chatbots (vgl. Demenko 2015, 27). Den nächsten Schritt der Planung bildet die Bestimmung der lexikalischen und grammatischen Lernpensen. Auf dieser Stufe kann auf die Ergebnisse der Fachsprachenforschung und der Fehleranalyse zurückgegriffen werden, mit besonderer Berücksichtigung der für die Zielgruppe und ihre Lernziele erfassten Textsorten. Im letzten Schritt werden die chatbotgestützten Aufgabenstellungen mit bestehenden E-Learning-Kursen integriert bzw. neue Kurse entwickelt.

Forschungsprojekt „Subjektive Theorien über Chatbots in digitalgestützten Kursen Deutsch als Fremdsprache“

Wie bereits erwähnt, werden schon seit langem zahlreiche Untersuchungen zur Erforschung der Entwicklung von fremdsprachlichen Sprachkompetenzen im digitalen Kontext betrieben, relativ selten sind Untersuchungen zum Einsatz interaktiver Kommunikationssysteme. Zu erwähnen sind:

- Studie zu Lernerhaltungen gegenüber der Kommunikation mit menschlichen Partnern und Chatbots (Gallagher/Thompson/Howarth 2018),
- Studie zum Interesse am chatbotgestützten Englischunterricht (Fryer 2018).

Der vorliegende Beitrag thematisiert behandelt Beziehungen zwischen subjektiven Theorien von erwachsenen Fremdsprachenlernern über den Einsatz von Chatbots und ihren ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen.

Die Population, auf die sich die beschriebene Untersuchung bezieht, sind polnische Studierende der Universität Warschau, die an berufsbezogenen, digitalgestützten Kursen Deutsch als Fremdsprache teilnehmen, in denen ergänzend die Lernplattform Moodle eingesetzt wird.

In der explorativen Phase des Projektes, die hier nicht behandelt wird, werden in einem mündlichen, offenen Interview studentische Teilnehmerinnen eines Seminars befragt, in dem chatbotgestützte Aufgaben gelöst werden. Ihre Aussagen konzentrieren sich auf erwartete Vorteile des Einsatzes von interaktiven Systemen, Erwartungen bezüglich des Gesprächsablaufs und bisherige Erfahrungen mit derartiger Software.

Die systematische Stichprobe in der quantitativen Phase wird im Quotenverfahren erhoben, mit der Absicht, die Eigenschaften der Population möglichst genau wiederzugeben.

Vor allem wegen charakteristischer Eigenschaften der Institution (Universität) war eine Erhebung von Zufallsstichproben unmöglich. Die sog. freiwillige Stichprobenauswahl wird normalerweise bei Probanden mit hohem Bildungsniveau, aus höheren sozialen Schichten, mit hohem sozialen Status, höherem Intelligenzniveau, höherem Niveau der sozialen Anerkennung, sowie höherem Sozialisationsniveau eingesetzt (vgl. Wolski 2008).

Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die Zusammenhänge zwischen bestimmten Meinungen über den Einsatz der Chatbots im E-Learning und einigen signifikanten Persönlichkeitsmerkmalen aufzudecken. Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen werden nicht direkt gemessen, sondern über ihren Einfluss auf subjektive Theorien der Befragten ermittelt. Der Schwerpunkt liegt in der Frage, ob Lernende, die eine positive Meinung der konstruktivistisch geprägten Fremdsprachendidaktik gegenüber vertreten, bei ihren Lernhandlungen selbst innovative Tools bevorzugen und ihnen positiven Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb zuschreiben.

Es wird angenommen, dass Handlungsentscheidungen beim Fremdsprachenlernen sowohl aus unbewussten Persönlichkeitsmerkmalen und generalisierten Erfahrungen resultieren können als auch aus bewussten Überlegungen, die in Einstellungen und subjektiven Theorien münden. Demzufolge wurden insgesamt 4 abhängige Variablen ausgesondert: der Grad des Machiavellismus, der Grad der Kontrollüberzeugung, die Haltung zum Chatboteinsatz und das Niveau der Akzeptanz gegenüber der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik in den individuellen (subjektiven) Lerntheorien.

Der Grad des Machiavellismus ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das als Bündel von Eigenschaften verstanden wird, die auf das Manipulieren anderer abziehen – was mit dem Negieren des Rechtes auf Autonomie gleichzusetzen ist. Für Personen mit einem hohen Grad des Machiavellismus ist leider eine hohe Effektivität im Erreichen von Zielen in interpersonalen Relationen charakteristisch.

Die genannten Eigenschaften sind vor allem:

- Die Projektion des eigenen Manipulationsdrangs auf die anderen, die sich darin äußert, dass Machiavellisten gerade den anderen die Lust am Manipulieren zuschreiben. Andererseits werden die Mitmenschen als manipulationswillig eingestuft und ihre Subjektivität wird ihnen aberkannt.
- Für das Erreichen von „positiven“ Zielen werden Verstöße gegen moralische Normen zugelassen.
- Die ausgeprägte Rationalität in Kontakten verbindet sich mit dem Misstrauen und dem Missachten der Bedürfnisse der Mitmenschen.
- Die Machiavellisten verspüren einen ständigen Erfolgsdrang, sind zugleich emotional immun und kalt.

Es wurde erwartet, dass die „Machiavellisten“ unter universitären Bedingungen u. a. folgende Feststellungen bestätigen werden:

- „Professoren haben das Recht, Studierende zu manipulieren“.
- „Manchmal betrüge ich, wenn ich dadurch eine bessere Note bekomme“.
- „Ich freue mich, wenn ich eine bessere Note bekomme als ein Kommilitone, der besser ist als ich“.
- „Wenn mir Dozenten Vorwürfe machen, lässt mich das kalt“.

Die Feststellung „Die Professoren sollten den Studierenden ihre Sympathie zeigen“ wird eher verneint.

Die zweite Variable bildet der Grad der Kontrollüberzeugung (*locus of control*) nach dem Konzept Julian Rotters (vgl. Wolski 2008). Darunter wird die Art und Weise verstanden, wie das Subjekt die Zusammenhänge zwischen Verhalten und Verstärkungen (Handlungen und Folgen) ansieht.

Wird die Handlungsfolge vom Subjekt als Ergebnis angesehen, das nicht gänzlich mit der Handlungsinention übereinstimmt, wird dieser Zustand in der europäischen Kultur als Zufall, Vorsehung oder Glück interpretiert bzw. als Ergebnis der Kontrolle anderer Macht habender Menschen oder einer unberechenbaren Komplexität äußerer Kräfte (Gefühl der äußeren Kontrolle). Stimmen die Resultate mit der eigenen Handlung bzw. eigenen Eigenschaften überein, haben wir es mit dem Gefühl der inneren Kontrolle zu tun.

Eine subjektive Überzeugung von der Kontrolle der Verstärkungen kann die verstärkenden Wirkungen der Handlungsergebnisse determinieren. Ist nämlich jemand überzeugt, dass er kaum Einfluss hat, welche Strafen bzw. Belohnungen ihm begegnen werden, wird er wenig motiviert sein, das eigene Handeln entsprechend zu steuern.

Die Erwartungen dem Zusammenhang Handeln – Ergebnis gegenüber resultieren aus generalisierten Erfahrungen bzw. aus Erwartungen, die für einen bestimmten Situationstyp spezifisch sind. Im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung entwickelt sich das Subjekt durch verschiedene, sich wiederholende Erfahrungen. In verschiedenen Situationen werden generalisierte Erwartungen den kausalen Zusammenhängen zwischen dem Verhalten und seinen Konsequenzen gegenüber gespeichert. In einer neuen Situation, die sich nicht eindeutig als schicksals- bzw. fertigkeitsbezogen zuordnen lässt, richtet sich der Mensch nach diesen Erwartungen. In bekannten Situationen, wie auch bei zufallsbedingten und fertigkeitsbezogenen Entscheidungen handelt das Subjekt nach anderen, situationsspezifischen Erwartungen.

Eine beständige und generalisierte Erwartung dem *locus of control* gegenüber ist eine individuelle Eigenschaft jedes Menschen und kann als eine Persönlichkeitsdimension behandelt werden. Sie bildet ein Kontinuum, das vom generalisierten Gefühl der äußeren Kontrolle (*external locus of control*) zum generalisierten Gefühl der inneren Kontrolle (*internal locus of control*) verläuft.

Für den äußeren *locus of control* gilt die Feststellung:

„Wenn ich einen guten Lehrer habe, lasse ich bestimmt eine Fremdsprache.“

Den anderen Pol würde dann z. B. die Aussage markieren:

„Wenn ich mir Mühe gebe, finde ich bestimmt eine gute Stelle.“

Die dritte analysierte Variable ist das Niveau der Akzeptanz gegenüber der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik in den individuellen (subjektiven) Lerntheorien.

In den gegenwärtigen Bildungsansätzen wird die Rolle der affektiven Sphäre für den Lernerfolg betont. Die Lernerzentriertheit setzt ein gutes Selbstgefühl, positive Einstellungen zu den auszuführenden Aufgaben und ein Erfolgsgefühl der Lernenden voraus. Die Lehrenden werden nicht mehr mit der äußeren Steuerung der Lernprozesse beauftragt, sie fungieren eher als Helfer, Berater und *classroom manager* und sind vor allem für die Bewusstmachung der Prozesse und Inhalte zuständig, die in einem konkreten Lernakt einzusetzen sind.

Im konstruktivistischen Sinne besteht der Unterricht im gemeinsamen Handeln der Lernenden und der Lehrpersonen, das zum Ziel hat, Mittel und Wege zu erarbeiten, die die beiden Seiten in die Lage versetzen, immer autonomer Entscheidungen über Lerninhalte zu treffen, das Lernen zu planen und zu evaluieren.

Die in der Befragung enthaltenen Fragen betrafen die Auswertung von Situationen, in denen die erwähnten Funktionen der Lehrpersonen von Bedeutung waren. Positiv werden u. a. Feststellungen bewertet, wie:

„Die Lernenden sollten selbst entscheiden, welchen Wortschatz sie brauchen.“

„Die Lernenden sollten wissen, wozu die von ihnen gemachten Übungen dienen.“

Abgelehnt wird dagegen z. B. die Feststellung „Es ist nicht gut, wenn die Klasse Gruppenarbeit macht. Da kann der Lehrer nichts kontrollieren.“

Die vierte Variable bildet die Haltung zum Chatboteinsatz (als Bündel bestimmter Einstellungen verstanden), die in den subjektiven Lerntheorien manifestiert wird.

Die untersuchten Variablen sind nicht beobachtbar. Die Informationen darüber werden über Indikatoren ermittelt. Als Indikatoren fungieren in der explorativen Phase die Aussagen während der Interviews, in der eigentlichen Befragung sind es Antworten auf die Fragen des Fragebogens. Dem Wert der unabhängigen Variablen werden Zahlen (1–5) zugeordnet, was ihre statistische Analyse ermöglicht. Eine Zahl entspricht also dem Wert eines Faktors, der die Wahl einer konkreten Antwort verursacht.

Die Pilotuntersuchung, als Überprüfung des Untersuchungswerkzeugs gedacht, wurde mit einer Stichprobe von ca. 30 Personen durchgeführt. Die eigentliche Untersuchung umfasste ca. 200 Personen. Das Werkzeug ist ein Fragebogen in der Muttersprache der Befragten (Polnisch) mit einer geschlossenen Anzahl von möglichen disjunktiven Antworten (bei jeder Frage war nur eine Antwort möglich), der online ausgefüllt wird.

Der Fragebogen besteht aus 4 Segmenten, die den untersuchten Variablen entsprechen:

- Machiavellismus (5 Fragen),
- locus of control (5 Fragen),
- konstruktivistische Fremdsprachendidaktik (10 Fragen),
- Einstellung zur Arbeit mit Chatbots (5 Fragen).

Die anderen Fragen beziehen sich auf das Geschlecht, die Ausbildung der Eltern und die Anzahl der gelernten Fremdsprachen. Die Untersuchung wurde im Juni 2019 durchgeführt und erbrachte die unten angeführten Ergebnisse.

Variablen (Mittelwert):

- Grad des Machiavellismus (2,64),
- innere vs. äußere Kontrollüberzeugung (3,20),
- Akzeptanz der konstruktivistischen Didaktik im Unterricht DaF (3,76),
- Haltung zum Chatboteinsatz (3,57).

Es wurde eine schwache Korrelation zwischen der Akzeptanz der konstruktivistischen Didaktik und der positiven Haltung zum Chatboteinsatz festgestellt (0,35), was von einer geringen aber definitiven Beziehung zeugt. Bei allen anderen Variablen wurden keine Korrelationen entdeckt.

Bei den einzelnen Segmenten konnten 4 Hauptprofile ermittelt werden, die Antworten mit dem Wert über 3,0 enthalten („Machiavellisten“, „Selbstbewusste“, „Konstruktivisten“ und „Chatbot-Anhänger“).

Der Vergleich der Antworten der Hauptprofile mit dem Mittelwert der Antworten der Gesamtprobe ergab folgende Werte:

- „Machiavellisten“ vs. „Selbstbewusste“ 3,24; Mittelwert für die Gesamtprobe: 3,20; vs. „Konstruktivisten“ 3,72 (Gesamtprobe 3,76); vs. „Chatbot-Anhänger“ 3,57 (3,57),
- „Selbstbewusste“ vs. „Konstruktivisten“ 3,82; Mittelwert für die Gesamtprobe 3,76; vs. „Chatbot-Anhänger“ 3,60 (3,57),
- „Konstruktivisten“ vs. „Selbstbewusste“ 3,86 (3,20),
- „Chatbot-Anhänger“ vs. „Machiavellisten“ 2,70 (2,64); „Selbstbewusste“ 3,22 (3,20); vs. „Konstruktivisten“ 3,89 (3,76).

Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass Personen mit einem stark generalisierten Gefühl der inneren Kontrolle auch Anhänger der konstruktivistischen Didaktik sind, und umgekehrt, die „Konstruktivisten“ ein generalisiertes Gefühlt der inneren Kontrolle haben (eher autonom sind). Für Personen,

die den Einsatz von Voice- bzw. Chatbots positiv einschätzen, ist eine hohe Akzeptanz für die konstruktivistische Didaktik charakteristisch.

Das letzte Segment der Umfrage erhielt 5 Fragen zu Erwartungen zum Voiceboteinsatz (in Klammern der Mittelwert):

- Lernplattformen sollten Chatbots enthalten (3,61),
- Voicebots beeinflussen positiv die Sprechfertigkeit (3,67),
- Studierende, die Chatbots verwenden, machen weniger Fehler (3,25),
- Studierende, die Chatbots verwenden, haben einen reicherer Wortschatz (3,71),
- Studierende, die Chatbots verwenden, haben eine bessere Aussprache (3,6).

Ausblick

Wie bereits angedeutet, hat das präsentierte Forschungsprojekt auch einen angewandten Aspekt, bei dem es sich um Entwicklung digitaler Lernplattformen handelt, die integrierte Voicebots enthalten. Die Grundlage dieser Kurse bilden im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen den Universitäten Wuppertal und Warschau erarbeitete Spezialkorpora mit authentischen Sprachhandlungen aus den Bereichen Callcenter, Pflege und Büro. Dieser Planungsschritt wird mit der Bestimmung lexikalischer und grammatischer Lernpensen initiiert. Auf dieser Stufe kann auch auf die Ergebnisse der Fachsprachenforschung und der Fehleranalyse zurückgegriffen werden, mit besonderer Berücksichtigung der für die Zielgruppe und ihre Lernziele erfassten Textsorten.

Für Lernziele Präsentieren, Verhandeln und Gesprächsführung, die in Lehrplänen am häufigsten vertreten sind (vgl. Weber 2018), können spezielle Übungssequenzen entwickelt werden, die zu einem Kommunikationstraining in der Fremdsprache führen. Die Aufgabengestaltung wird sich an typischen Prinzipien der Aufgabenstellung in Online-Phasen von E-Learning-Kursen orientieren. Es ist daher von Bedeutung, dass:

- die Aufgaben im kleinschrittigen Vorgehen gestaltet werden,
- die Arbeitsaufträge interessenorientiert sind,
- die Lernprodukte sowohl geschrieben als auch mündlich sind (der Voicebot vermittelt Informationen, die schriftlich zu fixieren sind und die Lernenden produzieren mündliche Aussagen, die vom Voicebot ausgewertet werden),
- es ist ein Raum zur Binnendifferenzierung vorhanden, es werden z. B. auch teilweise korrekte Aussagen akzeptiert,
- Aufgaben werden in verschiedenen Sozialformen gelöst, der Voicebot kann z. B. zwei Sprecher simulieren,
- Kommunikation und Austausch von Informationen werden gefördert, Aufgaben enthalten eine Informationslücke (information gap),

- die Kreativität der Lernenden wird gefördert, z. B. reagiert das System positiv auf Aussagen, die nicht in der Datenbank vorhanden sind (vgl. Meister/Shalaby 2014, 22; Wolski 2019, 141).

Dabei ist es wichtig, dass die Übungen an den entsprechenden Diskurs in der Muttersprache anknüpfen und auf das professionelle sprachliche Handeln in der Zielsprache vorbereiten. Die zu diesem Zweck dienenden Chatbots erfüllen eine ähnliche Rolle wie Gesprächspartner in kommunikativen Aufgaben im Klassenraum.

Literatur

- Arich-Gerz, Bruno/Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hg.) (2016): Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum. Wuppertal: Roland Reischl Verlag.
- Demenko, Grażyna (2015): Korpusowe badania języka mówionego. Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT.
- Efing, Christian (2016): Sprachbedarfsermittlung – Curriculumentwicklung – Aufgabenkonzeption. In: Arich-Gerz, Bruno/Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hg.): Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum. Wuppertal, S. 13–29.
- Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hg.), (2018): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fryer, Luke (2018): Quantitative Methodology: Experimental and longitudinal advances in language learning research. In: Phakiti, Aek/De Costa, Peter/Plonsky, Luke/Starfield, Sue (Hg.): The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology. London: Palgrave Macmillan, S. 55–77.
- Gallacher, Andrew/Thompson, Andrew/Howarth, Mark (2018): “My robot is an idiot!” – Students’ perceptions of AI in the L2 classroom. In: Taalas, Peppi/Jalkanen, Juha/Bradley, Linda/Thouësny, Sylvie (Hg.) Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018, Research-publishing.net, S. 70–76, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590612.pdf> [13.02.2020].
- Grucza, Sambor/Szerszeń, Paweł (2012): Potencjał dydaktyczny platform i programów e-learningowych. In: Studia Niemcoznawcze. XLIX, S. 611–628.
- JASNE-ALLES KLAR! Mehrsprachig handeln mit Erfolg. Das Projekt im Rahmen des Lifelong Learning Programms der Europäischen Kommission (2016): <http://www.jasne.org> [Zugriff am:13.02.2020].
- Kiefer, Karl-Hubert (2016): Verlagerung von Produktionslinien eines deutschen Messgeräteherstellers nach Polen. In: Arich-Gerz, Bruno/Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hg.): Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum. Wuppertal. S. 63–79.
- Meister, Hildegard/Shalaby, Dalia (2014): E-Learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. München: Hueber Verlag.

- PricewaterhouseCoopers (Hg.) (2019): Digitale Bildung: E-Books an Schulen vor dem Durchbruch. <https://www.pwc.de/digitalebildung> [Zugriff am: 13.02.2020].
- Szerszeń, Paweł (2010): Glottodydaktyka a (hiper)teksty internetowe, Warszawa: KJS.
- Szerszeń, Paweł (2014): Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach)Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 1, S. 250–260, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Szerszen.pdf> [13.02.2020].
- Weber, Peter (2018): Förderung von Gesprächskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (2018): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Tübingen: Narr Francke, S. 275–284.
- Wolski, Przemysław (2008): Autonomia a konstruktywizm. In: Pawlak, Mirosław (Hg.) Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy? Poznań, Kalisz, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, S. 65–73.
- Wolski, Przemysław (2017): Sprechende Chatbots im Fach(fremd)sprachenunterricht und im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In: Lingwistyka Stosowana. 22: 2, S. 138–148, <http://alp.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/315/2018/10/9-LS-22-P.-Wolski-Sprechende-Chatbots-im-Fachfremdsprachenunterricht.pdf> [13.02.2020].
- Wolski, Przemysław (2019): Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz durch interaktive Kommunikationssysteme – theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. In: Sprache im Beruf. 2, S. 133–141.
- Würffel, Nicola (2010): DaF-/DaZ-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Mouton de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1), S. 1227–1242.

Reinhold Utri*

DAF-UNTERRICHT DER ZUKUNFT: EINFÜHRUNG DES PLURIZENTRIKKONZEPTS AM BEISPIEL VON ÖSTERREICHISCHEN FILMEN

GFL LESSONS OF THE FUTURE: INTRODUCTION OF THE PLURICENTRIC CONCEPT ON THE EXAMPLE OF AUSTRIAN FILMS

Auch Schülerinnen werden sich auf Reisen schon bewusst, dass es in den deutschsprachigen Ländern sowohl nationale (Plurizentrik) als auch regionale (Mundarten) Variation gibt, welche sie jedoch in ihrem DaF-Unterricht nicht zu hören/lernen bekamen. Die meisten Lehrer halten weiterhin am Standarddeutsch (vom allgemeinen Duden sowie vom Aussprache-Duden repräsentiert). In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass es nicht schwierig ist, den Schülern Einblick in die verschiedenen Varietäten zu gewähren; dies soll am Beispiel von österreichischen Filmen gezeigt werden.

Schlüsselwörter: Standarddeutsch, Sprachvarietät, österreichisches Deutsch, österreichischer Film, plurizentrische Sprache

Even when traveling, schoolchildren become aware that there are both national (pluricentric) and regional (dialect) variations in the German-speaking countries, which they did not get to hear / learn in their GFL lessons. Most teachers continue to use standard German (represented by the general Duden and the *Aussprache-Duden*). The purpose of this article is to show that it is not difficult to give students an insight into the different varieties; this should be shown using the example of Austrian films.

Keywords: Standard German, Duden, language variation, Austrian German, Austrian film, pluricentric language

* Dr., Universität Warschau, Polen.

1. Plurizentrik: Theorie und Praxis

Vor dem plurizentrischen Ansatz gab es den monozentrischen Ansatz. Dieser besagt – wie schon der Begriff andeutet – dass es *ein* sprachliches Zentrum gibt, das festlegt und bestimmt, welche sprachlichen Normen (Lexik, Grammatik, Aussprache, Idiomatik) gelten sollen. Dies bezieht sich nicht unbedingt auf dialektale Elemente, also regionale Ausdrücke oder regional gefärbte Aussprache. *Ein* Zentrum dominiert und die anderen Zentren sind diesem untergeordnet, diese stellen keine eigenen Normen auf, geben keine eigenen Wörterbücher heraus. Der monozentrische Ansatz gilt für Sprachen, die die keine plurizentrischen sind, die also nur *ein* Zentrum haben (z. B. Ungarisch)¹.

Wenn wir mit diesem Blickwinkel den deutschsprachigen Sprachraum betrachten würden, würde dies bedeuten, dass es nur *eine* deutsche Sprache gäbe, jedoch mit regionalen/örtlich begrenzten Abweichungen. Die Abweichungen in der Schweiz nennt man Helvetismen, die Varianten in Österreich Austriaismen. Germanismen (oder Deutschlandismen bzw. Teutonismen, wie sie auch genannt werden) gäbe es deshalb nicht, da ja die deutsche Sprache in Deutschland die Norm wäre (aufgrund der zentralen Lage als auch der höchsten Sprecherzahl). So konstatiert Markhardt (2010a, 10):

Die Vertreter dieser Auffassung bezeichnen das Deutsch Deutschlands als ‚Binnen-deutsch‘. Das Deutsch in den deutschsprachigen Gebieten von Belgien, Luxemburg, Elsaß-Lothringen, der Schweiz, Südtirols und Österreichs wird das ‚Randdeutsch‘ genannt.

Bei der monozentrischen Sichtweise nimmt man also an, dass ein Staat (hier Deutschland) eine Art natürlicher Dominanz aufweise. Daher müssten sich auch alle Normierungsbestrebungen auf die Sprache Deutschlands ausrichten, andere Varianten könnten lediglich als regionale (süddeutsche/österreichische) Varianten aufgefasst werden. Die sog. „Randgebiete“ müssten sich im Zweifelsfalle an den Binnenstandard angleichen. Solch eine Haltung führt natürlich unweigerlich zur Benachteiligung derer, die diesen weder kennen noch anwenden können. Muhr (2005, 12f, Übers. R. U.) beschreibt diesen monozentrischen Ansatz (unter anderem) mit folgenden Kriterien:

(...) (3) Jede dieser Nation angehörende Person sollte nur eine Varietät dieser Sprache sprechen – die Norm – welche die einzige korrekte ist. Dies sollte in allen kommunikativen Situationen der Fall sein, ob privat oder formell.

¹ Vgl. <http://www.oedeutsch.at/OEDTRADIO/content/05-Mat/01-EF/Page7.htm>

(4) Der ‚gute und korrekte‘ Gebrauch der Sprache wird von einer Art Sprache erreicht, das die Norm zum sozialen Dialekt der Elite macht, und jeder, der ihr angehören möchte, muss sich an diese Norm anpassen und muss diese übernehmen.

(5) Die Norm wird im Zentrum der Nation festgelegt – in der (Umgebung der) Hauptstadt; somit wird eine Beteiligung der Peripherie der Sprache abgelehnt und verweigert.

Oft werden nationale Varietäten mit Dialekten gleichgesetzt. Viele haben auch Schwierigkeiten zu verstehen, wo die Unterschiede zwischen nationalen Varietäten und Dialekten liegen. Diese Gegebenheit fasst de Cillia (2012, 176) mit folgenden Worten zusammen:

Der Befund all dieser Dokumente ergibt: Es wird ganz klar ein Unterschied zwischen österreichischem Deutsch und deutschem Deutsch postuliert, aber den Sprecherinnen und Sprechern ist unklar, auf welcher sprachlichen Ebene sich diese Unterschiede befinden, der der Hochsprache oder des Dialekts. (...)

Die Plurizentrität² (Näheres zum plurizentrischen Konzept und zum Österreichischen Deutsch siehe auch Utri 2012, Ammon 1995 sowie Wiesinger, 2008): ist also das Gegenteil von dem oben Gesagten. Dies bedeutet: sprachliche Normen werden immer von mindestens zwei Zentren festlegt. Nicht eine zentrale Institution im dominanten Land kann Ansprüche stellen, sondern es gilt „in plurizentrischen Sprachkulturen, einen Ausgleich zwischen den Ansprüchen verschiedener kultureller Zentren zu finden“ (Eichinger 2006).

Die deutsche Sprache hat drei Zentren: Österreich, Deutschland, Schweiz. Liechtenstein ist kein eigenes Zentrum. Verwendung – als regionale Sprache/ Minderheitensprache oder regionale bzw. zweite Amtssprache) – findet Deutsch auch in folgenden Ländern: Ungarn, Italien, Dänemark, Frankreich, Belgien, Rumänien, Tschechien, Slowakei, Luxemburg sowie in Polen³.

² Ausführlich wird es von Ammon, 1995, behandelt.

³ Zu letzterem vgl. https://pl.wikipedia.org/wiki/Europa_niemieckoj%C4%99zyczna; in manchen Ländern gibt es Deutsch als Minderheitensprache, ist jedoch nicht anerkannt (Litauen, Kroatien, Kasachstan, Slowenien, Ukraine).

2. Österreichisches Deutsch: prägende Elemente

2.1. Lexik

Die Unterschiede im Bereich Gastronomie sind zwar sehr augenscheinlich (sie werden auch in manchen Lehrbüchern angeführt: eine Schale Gold, Semmel, Kren, Karfiol usw.), jedoch gibt es auch etliche lexikalische Differenzen in anderen Bereichen des Lebens: z. B. Schranken (Ö)/Schlagbaum (D), Spagat (Ö)/Bindfaden (D), Sponsion (Ö)/akad. Feier (Magister) (D), Tagsatzungsversäumnis (Ö)/Versäumnis eines (Gerichts)Termins (D), Verlassenschaft (Ö)/Hinterlassenschaft, Nachlass (D), Parteienraum (Ö)/Raum für Kunden in Behörden (D), Partezettel (Ö)/Todesanzeige (D).

Was die juristische Österreichische Varietät der deutschen Sprache betrifft, also österreichische juristische Fachtexte, so gibt es in Polen erst wenige Untersuchungen, die diese Thematik berühren; löbliche Ausnahmen sind Szulc (1999), Szubert (2010, über Sprachvarietäten im Fachtext) und Kubacki (2011; er schreibt über die österreichische Rechtssprache (*austriacki język prawa*) aus den Erfahrungen des Leiters eines Übersetzungsbüros). Dass gerade in der Sprache der Juristen in jedem Land unterschiedliche Termini verwendet werden (im Gegensatz zu anderen Fachsprachen, wo es viele internationale Termini gibt), wird auch von Jacewicz (2010, 193) betont. Wolska (2015) hat in ihrer Arbeit über juristische Texte etliche Austriaizismen und deren bundesdeutsche Entsprechungen präsentiert – hier ein paar Beispiele aus ihrem Beitrag:

Tab. 1. Juristische Austriaizismen/ Deutschlandismen

Österreich	Deutschland
Asylantrag	Asylbegehren
Bestandsvertrag	Pachtvertrag
Delegationsgrund	Berufungsgrund
Edikt	öffentliche Bekanntmachung
Ehebuch	Eheregister
Eheliches Gebrauchsvermögen	Haushaltsgegenstände

2.2. Grammatik

Verben: Perfektbildung mit dem Hilfsverb „sein“ bei einigen Verben; bemerkenswert ist auch, dass viele Leute in Österreich (v.a. mündlich) – das Plusquamperfekt durch das doppelte Perfekt ersetzen (z. B.: „Er hat den Text schon

übersetzt gehabt“ – dieses Phänomen erwähnt z. B. J. Schwittalla 2010). Es mag eigenartig erscheinen, dass das doppelte Perfekt beim österreichischen Schriftsteller Wolf Haas auch schriftlich vorkommt⁴ (Bsp. aus „Komm, süßer Tod“, S. 31: „Bei Dienstschluß hat der Brenner den Vorfall am Franz-Josefs-Bahnhof schon komplett vergessen gehabt“).

Bei den Pluralformen (Sedlaczek 2004, Zeman 2009, 131) treten in der Bildung der Form Differenzen auf: die Erlässe – die Erlasse, die Bögen – die Bogen; bei den Genetivformen erkennt man im österreichischen Deutsch (ÖD) oft eine Verkürzung: des Jänner, des April, des Deutsch, des Weiß, (Tatzreiter 1988, 82). Signifikante Unterschiede erscheinen auch im Artikelgebrauch von häufig verwendeten Wörtern: *der* Sakkō ist in Österreich *das* Sakkō, der Risotto *das*, der Schlamassel *das*, die Cola *das, das* E-Mail.

Im Österreichischen Deutsch existieren auch bei den Wortbildungsformen Phänomene, die auffallende Verschiedenheiten (ein Monozentriker würde wahrscheinlich Besonderheiten sagen) darstellen: so treten Diminutive in Österreich viel häufiger auf als in Deutschland, sie werden oft auch anders gebildet, d.h. es bestehen andere Diminutiv-Endungen (Affixe). So wird die Endung „-erl“ am häufigsten gebraucht: aus Mädchen wird Mäderl, aus Häuschen wird Häuserl, aus Gläschen Glaserl (kein Umlaut), aus Kaffee kann man im Standarddeutschen keine Verkleinerungsform bilden; in Österreich wird Kaffeetscherl verwendet; einige Austriaismen sind bereits Verkleinerungsformen auf -el, ohne dass sie als solche empfunden werden (die meisten folgenden Beispiele stammen aus Zeman 2009, 126): Krügel, Würstel, Kipfel – diese werden dann mit der eigentlichen Verkleinerung zu: Würsterl, Kipferl, Krügerl, usw. Es bestehen mehrere Fälle, wo im Österreichischen Deutsch die Diminutivendung „-erl“ auftritt, im Bundesdeutschen jedoch ein ganz anderes Gegenstück: Schwammerl (Pilze), Sackerl (Tüte), Zuckerl (Bonbon), Pickerl (Auto-TÜV-Prüfmarke), Stamperl (Schnaps- oder Likörgläschen); weitere Grammatik-Unterschiede: das Fugen-s (Gebetsbuch, Zugsabteil, Schweinsbraten). Wortzusammensetzungen mit Heiligennamen habe ein „-i“ im ersten Glied: Leopoldi-tag, Floriani-markt usw.; im vorwiegend katholischen Österreich⁵ gibt es viele Orts- und Stadtbezirksnamen, die auf Heilige Bezug nehmen: St. Peter, St. Margarethen usw.

⁴ Er hat einen in seinen Kriminalromanen einen Erzählstil, also die verschriftlichte mündliche Form. Damit kommt er bei den Lesern jedoch außerordentlich gut an.

⁵ Der Prozentsatz der Katholiken geht jedes Jahr leicht zurück: hier ein paar Statistiken: im Jahr 1951 waren 89% katholisch, im Jahr 1981 84%, im Jahr 2001 74%, 2018 57%. Übrigens sind die evangelischen Kirchen nicht besser dran: im Jahr 1951 waren 6% evangelisch, im Jahr 2018 nur mehr 3,2%.

2.3. Phraseologismen

Gerade in der Phraseologie sehen wir oft Lexeme und Formulierungen, die teilweise anders sind:

Tab. 2. Teilweise differente phraseologische Austriaizismen/ Deutschlandismen

Österreich	BRD	Bedeutung/Anmerkung
Besser ois a Stan am Schädl	Besser als ein Stein auf dem Kopf	
si gfrettn	sich ärgern/ mit etwas schwierigem Mühe haben	
Scheiss di net ån!	Mach dir nicht in die Hose!	Hab keine Angst!
es is g' hupft wie g' hatscht	es ist gehupft wie gesprungen	
Des letzte Hemd hot kane Sackln	Das letzte Hemd hat keine Taschen	
Herr und Frau Österreicher	Otto Normalverbraucher	Durchschnittsbürger

Untenstehend werden Phraseolexeme präsentiert, die *ganz* anders sind oder die es im Bundesdeutschen nicht gibt (phraseologische Austriaizismen):

Tab. 3. Gänzlich differente phraseologische Austriaizismen/ Deutschlandismen

Österreich	BRD	Bedeutung/Erklärung
1	2	3
in Abrahams Wurstkessel schwimmen		noch nicht geboren worden sein/
zeign, wo da Bartl den Most herhoit	jemanden zeigen, wo es in einer Sache lang geht	die Richtung weisen
Bassenariesling	Leitungswasser	<i>Euphemismus, Bassena: Wasserbecken am Korridor in alten Mietshäusern</i>

1	2	3
auf ein Packl hauen	zu einer Gruppe zusammenschließen	
auf der Brotsuppn/ Brennsuppn dahergschwommen	vom „Proletariat“ abstammen	aus einer niederen Gesellschaftsschicht stammend
auf den Dahamas (Urlaub machen)	zu Hause („daheim“) bleiben (im Urlaub)	
i bin a ned auf da Nudluppn daher gschwumman!	Ich bin doch nicht blöd! Ich bin doch nicht naiv!	
anzahn („anziehen“)	sich beeilen, schwer arbeiten	
jemand hat a Hirn wie ein Nudelsieb		jemand der sich nichts merken kann
vazupf di/ schleich di/schau, dass'd weidakummst/	verschwinde!	(unhöfliche) Aufforderung zu gehen
dee Technik is a Hund	der Teufel steckt im Detail	
moch kane Tanz	mach keinen Blödsinn/ Unsinn/Widerstand	
in die Schoin haun/ in die Panier haun	sich in Schale werfen/ schmeißen	sich elegant anziehen (eher in die feine Kleidung)
im Öl sein/zua sei/ einen pitschen	sehr betrunken sein (viel Alkohol trinken)	
das geht sich nicht aus	es klappt nicht	das funktioniert nicht
seinen Sanktus (dazu) geben	etwas billigen	etw. genehmigen
es rennt da Schmäh		es ist sehr lustig/gesellig

3. Schweizer Deutsch

Typische Kennzeichen:

- Da das Schweizer Deutsch nicht alle Lautverschiebungen zur Gänze mitmachte, hat es eine für Deutsche und Österreicher ungewohnte Aussprache: z. B. keine Diphonge: *a dr glyche Gass*: an der gleichen Gasse; *uf sy Art*: auf seine Art;
- Schreibung von Fremdwörtern: gleich wie in der Ausgangssprache, z. B.: *Portemonnaie, Spaghetti*; kein *scharfes „ß“*: *Ordnungsbusse*; *in Massen* ist in der Schweiz äußerst verwirrend, da es als in Maßen (wenig, pl. umiarkowane) oder als in Massen (viel, pl. masowo) gelesen werden kann (z. B. Empfehlung des Arztes: trinken Sie Alkohol nur in Massen...);
- Typische Diminutivbildung mit -li: *Müsli, Räppli – Rappen; Leckerli*: Lebkuchen und Marzipan; *der Schmutzli* – Krampus, *das Plätzli* – Schnitzel, *Fränkli* – Franken, *Pflümli* – Pflaumenschnaps. Kurzformen: *Moto* – Motorfahrrad;
- Andere Pluralbildungen: *Bögen* statt Boden; *Departamente* statt Departaments;
- Andere Lehnwörter: Salär: Gehalt, Lohn; aus dem Romanischen (Frz.): *salü*: hallo, tschüss; *Occasion*: ein Auto aus zweiter Hand; *rekognoszieren*: erkunden/auskundschaften; der/das *Perron*: Bahnsteig; der *Pneu*: Luftreifen; die *Pochette*: Tuch im Sacco; *Poulet*: gebratenes Huhn; *Renovation*: Sanierung, Erneuerung; *Repetent/in*: Schüler/in, der/die Klasse wiederholen muss; *Papeterie*: Schreibwarengeschäft;
- Andere Schweizer Varianten: *Misstritt*: Fehlritt; *Nastuch*: Taschentuch; *Laubflecken*: Sommersprossen; Redewendungen: *die Faust im Sack machen* – die Faust in der Tasche ballen; *weder Fisch noch Vogel* – weder Fisch noch Fleisch. Das sind spezifische Schweizer Varianten⁶, also Besonderheiten des Schweizer Deutsch, die in den anderen zwei deutschsprachigen Ländern nicht auftreten (mit Ausnahmen)⁷.

4. Varietäten und anthropozentrische Linguistik

Die Sprache der Österreicher, der Deutschen, der Schweizer usw. ist genau gesagt ein theoretisches Konstrukt, mit dem wir arbeiten können; es ist ein Polylect. Die reale Sprache selbst befindet sich im Gehirn des einzelnen Menschen.

⁶ Im Gegensatz zu unspezifischen Varianten (wie z. B. Stiege), die in zwei Ländern (für das Wort Stiege Schweiz, Österreich) auftreten.

⁷ Wenn sie nur in einem Land auftreten, spricht man von *spezifischen* Varianten, wenn sie in zwei Ländern auftreten, von *unspezifischen* Varianten (Näheres dazu siehe U. Ammon, 1995).

So setzt F. Grucza bei der von ihm entwickelten anthropozentrischen Theorie der menschlichen Sprachen beim Individuum an. Jeder einzelne Mensch sei Träger *seiner* Sprache, ohne Sprache wäre der Mensch undenkbar. Eine „konkrete Sprache kann nur in konkreten Gehirnen bestehen“ (F. Grucza 1993, 161; Übers. R.U.⁸). Vorläufer dieser Theorie gab es schon früher. So schrieb F. de Saussure, dass die Sprache im menschlichen Gehirn so existiere, dass sie in keinem Gehirn zur Gänze repräsentiert sei (vgl. in Grucza 1993, 160). F. Grucza betont, dass vor ihm (Anf. des 20.Jhs.) J. Baudouin de Courtenay dies schon in Ansätzen festgestellt hat, indem er schrieb: „Die Sprache existiert nur in individuellen Gehirnen, nur in der Seelen, nur in der Psyche von Individuen, aus denen die Sprachgemeinschaft besteht. Eine nationale Sprache ist eine Abstraktion und eine Verallgemeinerung“ (Übers. R.U., zit. nach F. Grucza 1993, 160⁹). Diese Ansätze des Erkennens des wirklichen Wesens der Sprache waren dann der Anlass, dass F. Grucza sie zur anthropozentrischen Sprachtheorie weiter entwickelte.

Wie sich die individuelle Sprache (der Idiolekt) beim einzelnen Individuum entfalte, sei wenig absehbar, ist also menschen-spezifisch. Daher müssten die Lehrpersonen auch auf die Begabungen und Fähigkeiten des Individiums eingehen, um letztlich mit ihrem Unterricht erfolgreich zu sein. Dies kann man indirekt aus den Feststellungen F. Gruczias über das Wesen der Sprache herauslesen. Die intellektuelle Kapazität des Menschen, die übrigens keine statische ist, sondern immer als etwas Dynamisches gesehen werden muss, beeinflusse die sprachliche Entwicklung des (jungen) Menschen. Da die Sprache etwas dem Menschen Innewohnendes, etwas vom Menschen nicht zu Trennendes (F. Grucza 1997, 80), eine Disposition (inklusive Funktion) seines Gehirns darstelle, würden sprachliche Befähigungen (v.a. der Verfassung von mündlichen/schriftlichen Texten) selbst (mit Hilfe des Lehrers, der dazu ermuntert) entwickelt. Der Lehrer könne nur Anregungen und Anreize geben (vgl. F. Grucza 2007, 208), was jedoch der Lerner/die Lernerin aufnehme, in seinem/ihrem Gehirn weiterdenke, in sein/ ihr Langzeitgedächtnis aufzunehmen könne, bleibe großteils die Verantwortung des Lerners/der Lernerin. Gerade aus diesem Grunde sollte der ganzheitliche Zugang¹⁰ zum Lernprozess nicht vernachlässigt werden.

⁸ Original: “[...] konkretny język może istnieć tylko w konkretych mózgach”.

⁹ Original: „Język istnieje tylko w mózgach indywidualnych, tylko w duszach, tylko w psychikach indywidualnych czyli osobników, składających daną społeczność językową. Język narodowy jest abstrakcją i konstrukcją uogólniającą...“

¹⁰ Ganzheitlich oder holistisch sei in diesem Zusammenhang insofern zu verstehen, dass die Lehrperson immer auf die Verfassung (auf das Niveau u.a.) der Lerner*innen*gruppe Rücksicht nehmen sollte; das ist auch die Erfahrung von Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung, dass jede Gruppe ein wenig anders ist und dass man mit jeder Gruppe anders arbeiten müsse.

Die wirkliche Sprache (der Idiolekt) befindet sich im Gehirn, daher kann sie auch nicht entnommen und analysiert werden – lediglich die Erzeugnisse, also die von der Sprache/den sprachlichen Fähigkeiten produzierten Texte, können einer Untersuchung unterzogen werden: „Die Existenz der Sprache und deren Gebrauch ist für jeden Menschen etwas ganz Natürliches. Die Sprache selbst hingegen, ihr Wesen und ihre Eigenheit, ist überaus kompliziert und im Grunde genommen etwas nicht Untersuchtes“ (Olpińska, 2004, 10; Übers.: R.U.)¹¹.

5. Das Österreichische Deutsch in der Sprachdidaktik

Plurizentrische Sprachen sind, so Clyne (1993, 2), „zugleich vereinende und trennende Kräfte“. Er sieht Sprachen nicht nur in der Funktion der Informationsweitergabe, sondern auch als ein Mittel und ein Bestandteil der Identität bzw. Identifikation, mit dem die Individuen die eigene bzw. eine fremde Gruppe ausmachen und sich entsprechend zugehörig fühlen. Dies gilt besonders für Sprachvarietäten: Österreicher*innen unter sich hören eben – auch wenn sie z.T. auf einem unterschiedlichen Register agieren – den „Klang der Heimat“, wie es Chudoba (2014) so treffend formulierte. Für den Fremdsprachenunterricht gilt demnach (*ibid.*, 116) Folgendes:

Ein Verständnis für die Abwandlungen der Aussprache erweitert das Handlungsspektrum der Lernenden und lässt sie den Klang ihrer sprachlichen Heimat mit mehr Autonomie und Virtuosität wählen und anwenden.

Dieses Verständnis, also ein Basiswissen über Deutsch als plurizentrische Sprache, wäre auch im DaF-Unterricht in Polen von Belang, sowohl in den Schulen (besonders im Oberstufengymnasium; vielleicht sollte es auch Bestandteil der Deutsch-Matura sein?) als auch auf den Universitäten. Dabei sollte es nicht um Dialekte gehen (diese haben sehr wohl ihre Wichtigkeit im allgemeinen Sprachunterricht), sondern um das Standarddeutsch, das eben lexikalisch, grammatisch, phonetisch und idiomatisch seine unterschiedlichen Ausformungen hat; zu beachten ist, dass eben auch gelehrt wird, dass das Standarddeutsch in Deutschland logischerweise dominant ist, aber nicht unterdrückend bzw. diskriminierend wirken soll (Näheres siehe Muhr, 2020, 71 f.).

¹¹ Orig.: Istnienie języka i jego użycie jest dla każdego człowieka czymś jak najbardziej naturalnym. Sam język zaś, jego natura i jego własności, jest jednak czymś nad wyraz skomplikowanym i w gruncie rzeczy niezbadanym”.

Dass die (österreichische) Sprache oft ein besonders identitätsstiftendes Merkmal ist, wird auch in Filmen¹² – und damit sind wir bei der Anwendung von Varianten angekommen – deutlich: z. B. „Kebab mit alles“ (Regie W. Murnberger, 2012; der typische Wiener Kaffeehausbesitzer spricht eine Sprache/zeigt ein Verhalten, welche die Deutschen türkischer Abstammung eigenartig finden). In diesem Film kommt es also zu einem ständigen Wechsel der Register einerseits (österreichische Umgangssprache –Hochsprache), was auch gleichzeitig einen Wechsel der Varietäten darstellt. Daher wird der Zuseher gezwungen, genauer zuzuhören und durch die Szenen, die bewusst darauf abzielen, durch Varietätengemisch Missverständnisse und damit Witz zu erzeugen, werden die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich quasi auf dem Silbertablett präsentiert.

Allerdings muss die Lehrperson, die mit DaF-Schüler*inne*n bzw. Student*inn*en mit diesem (oder den untenstehend vorgestellten) Film(en) arbeiten möchte, diese auf die sprachlichen Unterschiede, also die bundesdeutsche und österreichische Varietät, entsprechend vorbereiten: sowohl bezüglich der Lexik als auch – und dies ist in diesem Film besonders wichtig – hinsichtlich der Aussprache. Folgende Schritte der Vorbereitung könnten hilfreich sein: 1) Die Lehrperson muss als Erstes den Film selbst genau analysieren, d.h. Notizen bezüglich der lexikalischen und Ausspracheunterschiede machen. Es ist möglich, dass sie nicht immer in der Lage sein wird, die Umgangssprache, die in diesem Wiener Film gepflegt wird, zu verstehen; daher ist sicherlich die Hinzuziehung eines Muttersprachlers zu empfehlen. 2) österreichische Ausdrücke den Schülern als Handout geben, den Wortschatz besprechen; 3) die wichtigsten Ausspracheunterschiede im österreichischen Umgangdsdeutsch besprechen und diese mit Beispielen im Film dokumentieren; dafür müssen einige Szenen sicherlich mehrmals wiederholt und analysiert werden. 4) Die Beispiele für die österreichische Varietät aus diesem Film kann mit weiteren Beispielen von anderen Filmen wie auch mit Beispielen aus der österreichischen Literatur ergänzt werden. 5) Die Elemente des österreichischen Deutsch (Umgangssprache und vor allem auch Standarddeutsch; bei letzterem ist vor allem die Lexik und die Grammatik¹³ entscheidend) sollten in Form von entsprechenden Übungen, die die Lehrperson für die Schüler anfertigt, gefestigt werden.

Ein anderes verfilmtes Werk, bei dem die Deutschen und Österreicher sprachlich und vor allem auch kulturell aufeinanderprallen, ist die genial auf diese Unterschiede hin konstruierte *Piefke-Saga* von Felix Mitterer. Hier werden

¹² Meines Wissens gibt es noch keine Arbeit zu diesem Thema – es existiert ein Projekt des Lehr- und Unterrichtsfilms in Österreich (www.lehrfilmpraktiken.univie.ac.at, Laufzeit 2019–2022) – das Formen, Stile und Inhalte verknüpfen soll.

¹³ Näheres zu grammatischen Unterschieden vgl. Utri, 2015.

die Szenen, die sich in Tirol abspielen, auf die Konfrontation der Deutschen (die in Österreich urlaufen) mit den Österreichern und deren Umgangssprache hin konstruiert. Die unterschiedlichen Register äußern sich folgendermaßen: Kollegen unter sich sprechen Tirolerisch; ein Tiroler telefoniert nach Wien und verwendet eine überregionale Umgangssprache oder gar Hochsprache (mit dem Minister); die Tiroler Hoteliers sprechen mit den Deutschen ein Standarddeutsch mit leichtem Tiroler Akzent. In den Bergen, auf einem Bauernhof, den die Deutschen auch besuchen, sprechen die Bauern einen Dialekt, den die Deutschen überhaupt nicht verstehen. So wird in diesem mehrteiligen Film mit der Sprache variiert, gespielt und sie wird als Lokalkolorit, als Konflikt- und Zündstoff, aber auch als eine nette Eigenschaft der Tiroler vorgestellt, in die man sich sogar verlieben kann.

Die österreichische Filmserie *Dolce Vita* ist auch ein Werk, mit dem im DaF-Unterricht gearbeitet werden kann. Im Folgenden seien als einführende Beispiele einige Austriaizismen aus einem Filmausschnitt (*Dolce Vita*, Teil 1: Die Trattoria am Rande des Wahnsinns) angeführt:

Austriaizismen: *olles/ I hob no an Termin bei an Großkunden/ Jo, des schau i ma jetzt an/ Bussi, baba! / Gruß Sie! / Hot Ihnen die Gemahlin heute freigeben? / ned stehenbleiben / Nudelaug / Des is nämlich moi Mistsackerl / Muckis, seids brav! Tuts den Opa nicht ärgern / I hätt 's wissen miassn, dass du mi wieder einitheaterst.*

Auch Teutonismen, also Ausdrücke, die nicht in Österreich, also nicht im gesamten deutschsprachigen Gebiet, gebräuchlich sind, können im Unterricht erarbeitet werden. Die Schüler*innen und Student*inn*en sollten sich auch dessen bewusst werden, dass nicht Deutschland die Standardnorm festlegt, sondern dass die Varietäten gleichberechtigt sind, auch wenn Deutschland (in den Medien) dominiert. Im Folgenden ein paar Beispiele von Deutschlandismen, die in *Dolce Vita* auftreten: *Mitarbeiterin im Theater: Lars, tickst du nicht ganz richtig? / Aber du kriegst gleich Probleme, guck mal, wer da kommt! / mutig* (Aussprache: mutich).

Österreichische Krimiserien sind ein weiteres Material, das im Unterricht Verwendung finden könnte; im Folgenden ein paar Beispiele aus der Serie *SOKO Kitzbühel*, in der sehr Hochdeutsch gesprochen wird (damit will man ein größeres Publikum ansprechen; Austriaizismen werden oft besonders betont und nur in gewissen Szenen eingesetzt), aber Austriaizismen sind nicht zu vermeiden: „Dort wird das Opfer noch gestanden sein“ (Perfekt von stehen mit *sein*) / Eierspeis, Eierschwammerl, Schwammerl (Pilze) / Kummts jetzt, gemma! (Kommt jetzt, gehen wir !) / der hat heute dienschtfrei (Tirolerisch) / Es is eh blunzen (es ist ohnedies egal) / „Aber i habs doch gesehen, wie er's einitan hat. (Aber ich hab es doch gesehen, wie er es hineingetan hat) / verkaafn (Aussprache)/ Diabgsindel (Diebesgesindel) / wohr is (es ist doch wahr) / a bissl (ein bisschen).

Ähnliches gilt für die Krimiserie *SOKO Wien*: hier kommt jedoch noch ein pikantes Element dazu, denn einer der Wiener Polizisten ist Deutscher; schon aus diesem Grund werden die Austriazismen und die österreichische Umgangssprache (die vor allem durch den aus der Steiermark stammenden Polizisten gepflegt wird) oft von den Schauspielern zur Sprache gebracht, wenn z. B. ein Wiener dem Deutschen einen österreichischen Ausdruck erklärt oder der Deutsch versucht – allerdings meist mit mäßigem Erfolg – den österreichischen Ausdruck nachzusprechen. Es ist also in vielen Szenen der Fall, dass vom österreichischen Deutsch (auch Standardform) zum bundesdeutschen Deutsch gewechselt wird. Hier lässt sich auch die situative Variation gut analysieren: der Polizeidirektor wechselt dann in die Umgangssprache, wenn er nervös, zornig oder ganz locker wird.

Weitere Filme, die in dieser Hinsicht Verwendung finden können, sind: „Poppitz – so lustig kann nur Urlaub sein“, Mundl – eine echter Wiener geht nicht unter, Kottan ermittelt, Verfilmungen der Krimis von Wolf Haas (Silentium, Süßer Tod, Knochenmann). Mit letzterem können Lehrpersonen auch leichter arbeiten, weil die schriftliche Form, auf der der Film basiert, vorhanden und damit leicht zugänglich ist.

6. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend zur Plurizentrik im DaF-Unterricht ist zu sagen: für die Einführung in die Plurizentrik gilt, dass den Studenten zuerst das allgemeine Konzept der Plurizentrik erklärt werden sollte. Dann muss auf die Differenzen auf den unterschiedlichen Ebenen eingegangen werden. Schließlich muss der konkrete Filmausschnitt, der bearbeitet werden soll, vorbereitet werden. Die Studenten sollen in der Lage sein, Elemente des österreichischen Deutsch (selbstständig, eventuell in Kleingruppen) herauszusuchen; durch verschiedene Übungen kann der österreichische/deutsche/plurizentrische Wortschatz gefestigt werden. Auch kann das Variantenwörterbuch zu Rate gezogen werden. Die meisten Schüler*innen und Student*inn*en werden gar nicht wissen, dass ein solches existiert¹⁴.

Gerade auch deshalb wäre es unbedingt notwendig, die derzeit existierenden Deutsch-Lese-, Lehr-, Grammatikbücher insofern zu überarbeiten, dass die unterschiedlichen nationalen Eigenheiten entsprechend herausgearbeitet und den

¹⁴ Weitere Austriazismen (aus dem Dolce Vita Teil 2): Hausmeister: Sads es depert? Die Stroßn is doch ka Spüplotz. Wir san ned in Italien. Schleichts eich, Katzmocher-Bruat. / Kinder, kommt, setzts euch bitte daher. (...) Nehmts euch ein Beispiel an dem Mädchen, wie brav die is. / Zvü Fleisch is ungsund. / Frische Semmeln!

Lerner*inne*n bewusst gemacht werden. Dadurch wird es nicht nur die Sache einer besonders engagierten Lehrperson, die sich zusätzlich oder im Rahmen eines Projekts mit dem Thema „plurizentrische Sprachen“ (eventuelle zusammen mit Lehrer*inne*n anderer Sprachen) beschäftigt und den Schüler*ne*n auf diesem Gebiet etwas beibringen möchte, sondern das Konzept Plurizentrik würde zu einem Teil der Lehrpläne? werden.

Vor allem zeigt auch die Analyse von DaF-Lehrwerken und vor allem die Lehrwerke für Deutsch als Muttersprache, dass das Plurizentrikkonzept in diesen noch nicht ausreichend umgesetzt wird. Den Lernenden ist es sehr wohl zuzumuten, dass sie unterschiedliche Varianten lernen (aktiv/passiv), und es wäre auch im Sinne einer besseren Verständigung (innerhalb der DACHL-Länder), wenn die Lernenden eine realistische Vorstellung von der sprachlichen Lage des jeweiligen deutschsprachigen Landes vermittelt bekämen. Auch bei der Entwicklung von Lehrmaterialien und -werken sollten Vertreter aller Varietäten entsprechend zusammenarbeiten, was die Konkurrenzfähigkeit der plurizentrisch überarbeiteten Lehrbücher gegenüber den alten Lehrbüchern heben würde.

Fortgeschrittenen Lerner*inne*n kann man im Unterricht auch das Plurizentrik-Konzept der deutschen Sprache inklusive der lexikalischen (und sonstigen) Unterschiede zumuten. Um es ihnen jedoch interessant vorzustellen und schmackhaft zu machen, eignen sich auch didaktisch aufbereitete Filme, die z. B. Austriaismen (auf lexikalischer, phonetischer, grammatischer, pragmatischer Ebene) beinhalten.

Wenn das ÖD als plurizentrische Sprache Anerkennung finden sollte, müsste dies also Auswirkungen auf zwei Bereiche haben: die Didaktik (in den deutschsprachigen Ländern sowie im DaF-Unterricht in den deutschsprachigen Ländern und auch in Polen und anderen DaF-Ländern), und andererseits auch auf das Studium für Übersetzer/ Dolmetscher.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass in Österreich produzierte Filme, in denen sowohl Österreicher*innen als auch Deutsche auftreten, sehr gut geeignet sind, Vergleiche zwischen dem österreichischen und dem Bundesdeutsch anzustellen und sowohl Austriaismen als auch Deutschlandismen herauszufiltern. Student*innen sollen sich während ihres Studiums bewusst werden, dass es regionale, aber insbesondere auch nationale Unterschiede (Austriaismen, Deutschlandismen und Helvetismen) gibt (und dies auf den Ebenen Grammatik, Phonetik, Lexik, Phraseologie); sie sollen schließlich in der Lage sein, einige aktiv zu nennen und viele passiv zu verstehen. Damit erweitern sie ihr sprachliches Register und ihre sprachliche Handlungsfähigkeit. Sie werden dann besser in der Lage sein, das Ausspracheregister der Österreicher*innen, das „je nach Kontext, nach regionaler Einbettung und nach Präzisionsanspruch der Situation innerhalb einer weiten Bandbreite“ (Chudoba, 2014) variiert, einzuordnen und darauf zu reagieren. Schließlich erhöhen sie damit ihre eigene sprachliche Kompetenz, ob

sie als Lehrer*innen, Übersetzer*innen/ Dolmetscher*innen arbeiten oder ob sie in das entsprechende Land fahren und dort in unterschiedlichsten Situationen/ Kontexten effektiv kommunizieren wollen.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- De Cillia, Rudolf (2012): Sprache/e und Identität/en in Österreich. In: Der Sprachdienst 5/12, S. 166–179.
- Chudoba, Gregor (2014): Der Klang der Heimat. Zur Phonologie des österreichischen Deutsch. In: idem 2–2014, S. 112–116.
- Clyne, Michael (1993): Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext. In: Muhr, Rudolf (Hg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 1–6.
- Eichinger, Ludwig M. (2006): Das Deutsche als plurizentrische Sprache betrachtet, EF-NIL Annual Conference 2006, online unter: www.efnil.org/conferences/archives/madrid-2006/papers/06.../file (letzter Zugriff: 30.03.2016)
- Grucza, Franciszek (1993): Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi. In: Piontek, Janusz/ Wierciński, Andrzej. (Hrsg.): Człowiek w perspektywie ujęć bikulturowych. Poznań, S. 151–174.
- Grucza, Franciszek (1997): Problemy historii i genezy języków ludzkich. In: Dębski, Antoni (Hrsg.), PLUS RATIO QUAM VIS. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag. Kraków, S. 77–99.
- Grucza, Franciszek (Hrsg.) (2007): Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia. Warschau: Euro-Edukacja.
- Jacewicz, Iwona (2010): Zur Frage des gemeinsamen Interessensobjekts der Linguistik und Rechtswissenschaft: Sprache und Recht. In: Grucza S. et al. (Hg.): Lingwistyka Stosowana no. 3, Warszawa, S. 185–195.
- Kretschmer, Paul (1918): Wortgeographie der hochdeutschen Umgangssprache. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Kubacki, Artur D. (2011): *Austriacki Język Prawa – z doświadczeń tłumacza*. In: Communication for Special Purposes (Komunikacja specjalistyczna), vol. 2, S. 212–224.
- Muhr, Rudolf (1997): Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept „Deutsch als plurizentrische Sprache“ und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. In: Helbig, Gerhard (Hg.): Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, 137–138, Forschungsinstitut für deutsche Sprache, Deutscher Sprachatlas, Marburg/Lahn, S. 179–199.
- Muhr, Rudolf (2005): Language Attitude and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: R. Muhr (Hrsg.): Standard Variations and Lan-

- guage Ideologies in different Language Cultures around the World. Reihe Österreichisches Deutsch Sprache der Gegenwart, Wien u.a.: Peter Lang Verlag, S. 11–20.
- Muhr, Rudolf (2020): Pluriareality in sociolinguistics: A comprehensive overview of key ideas and a critique of linguistic data used. In: R. Muhr / J. Thomas (Hrsg.): Pluricentric Theory beyond Dominance and Non-Dominance: A Critical View, PCL-Press, Graz/Berlin, S. 9–78.
- Olpińska, Magdalena (2004): Wychowanie dwujęzyczne. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków specjalistycznych.
- Schwittalla, Johannes (2010): Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 425–430.
- Sedlaczek, Robert (2004): Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch. Wien.
- Szubert, R. (2010): Sprachnorm und Sprachvarietäten als Messkriterien der Präsentationsfunktion der Äußerung im Fachtext. In: Małgorzewicz, Anna (Hrsg.): Translation: Theorie – Praxis – Didaktik. Studia Translatorica, vol. 1. Beihefte zum Orbis Linguarum, Bd. 87. Dresden: Neisse-Verlag, S. 331–342.
- Szulc, Aleksander (1999): Odmiany narodowe języka niemieckiego. Geneza – rozwój – perspektywy. Polska Akademia Umiejętności, Rozprawy Wydziału Filologicznego, Kraków.
- Tatzreiter, Herbert (1988): Besonderheiten in der Morphologie der deutschen Sprache in Österreich. In: Wiesinger, Peter: Das österreichische Deutsch. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 12) Wien: Böhlau, S. 71–98.
- Utri, Reinhold (2012): Die regionale Vielfalt des Deutschen als Kulturrealität – am Beispiel des österreichischen Deutsch. In: Grucza F. et al. (Hg.): Człowiek – język – kultura/ Mensch – Sprache – Kultur. Konferenzband der Internationalen Konferenz des SGP, Warszawa, 25. – 27. Mai 2012, S. 300–310.
- Utri, Reinhold (2015): „Er ist lange dran gesessen und am Dienstag hat er es schon übersetzt gehabt...“ – Grammatik einmal anders: plurizentrische Phänomene im Österreichischen Deutsch. In: Mariola Wierzbicka/ Bogusława Rolek: Grammatische Strukturen im Text und im Diskurs, Bd. 4, Rzeszów, S. 125–140.
- Utri, Reinhold (2018): Die Plurizentrität der deutschen Sprache(n) im Lichte der anthropozentrischen Linguistik und deren Konsequenzen für die Translatorik und die Fremdsprachendidaktik. Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik, hrsg. v. S. Grucza und L. Kolago; Bd. 32, Peter Lang.
- Wiesinger, Peter (2008): Austriazismen als Politikum. Zur Sprachpolitik in Österreich. In: Wiesinger, Peter: Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. Reihe: Austria: Forschung und Wissenschaft, Wien, Bd. 2, S. 133–143.
- Wolska, Irmina (2015): Austriazismen in österreichischen Fachtexten aus dem Bereich Jura. Bachelorarbeit, Universität Warschau.
- Zeman, Dalibor (2009): Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät, Schriftenreihe „Philologia – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse“, Bd. 131, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.

Krisztina Varga*

WELCHE KOMPETENZEN BRAUCHT EIN ÜBERSETZER UND WIE KÖNNEN SIE WÄHREND DES STUDIUMS GEFÖRDERT WERDEN?

THE SKILLS A TRANSLATOR NEEDS AND HOW TO IMPROVE THEM DURING YOUR STUDIES

In unserer modernen Welt muss auch das Germanistikstudium den Anforderungen der Zeit angepasst werden, dementsprechend müssen Unterrichtsinhalte und -methoden ebenfalls überprüft werden, um unseren Studierenden gute Karrierechancen zu ermöglichen. In der vorliegenden Arbeit sollen kurz jene Fähigkeiten und Kompetenzen dargestellt werden, über die Übersetzer und Übersetzerinnen verfügen sollten, um in zertifizierten Übersetzungsbüros arbeiten zu können. Denn nur durch diese Anpassung an den Arbeitsmarkt und die Erwartungen der Kunden und Übersetzungsbüros kann gewährleistet werden, dass unsere Studierenden nach ihrem Abschluss auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen können und von ihrer Arbeit auch langfristig leben können. Die Aktualität und Relevanz des Themas ergibt sich daraus, dass immer mehr Studierende sich eine Karriere als Übersetzer und Übersetzerinnen wünschen. Doch wie können wir als Lehrkräfte an den Universitäten ihre Kompetenzen fördern und ihnen somit einen leichteren Einstieg ins Berufsleben ermöglichen?

Schlüsselwörter: Berufsbild des Übersetzers, Zertifizierung, Fähigkeiten und Kompetenzen, persönliche Entwicklung, Recherchierkompetenz

In our modern world, German studies must also be adapted to the requirements of our time, so the content and methods of teaching must also be reviewed in order to ensure good career opportunities to our students. In the present work, the abilities and competencies that translators should have in order to be able to work in certified translation agencies are briefly described. Because only by adapting to the job market and the expectations

* Dr. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Ungarn.

of customers and translation agencies can it be guaranteed that our students can gain a foothold in the job market after their graduation and can also live from their work in the long term. The topicality and relevance of the topic results from the fact that more and more students strive for a career as a translator. But how can we, as teachers at universities, promote their skills and thus enable them to start their careers more easily?

Keywords: job description of the translator, certification, skills and competences, personal development, research skills

1. Einleitung

Im Germanistischen Institut der Philologischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität wird Deutsch sowohl als Haupt- als auch als Nebenfach angeboten, das Bachelor-Studium vermittelt den Studierenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden, die ihnen nach ihrem Abschluss zahlreiche Möglichkeiten eröffnen. An unserem Institut haben die Germanistikstudierenden ab dem 3. Semester die Option, zwischen zwei Spezialisierungen („Kontrastive Linguistik und Translatologie“ bzw. „Deutsch für den Beruf“) zu wählen, die mit der Absicht ins Leben gerufen wurden, den oft unschlüssigen Studierenden eine Alternative anzubieten, eine Perspektive, wie es nach dem BA-Abschluss weitergehen kann. Die Studierenden sind sich oft nicht im Klaren darüber, welche Kompetenzen von ihnen verlangt werden und welche weiteren Kenntnisse für sie von Vorteil sind.

Von großer Relevanz ist auch die Frage, was man mit einem Abschluss in Germanistik heutzutage anfangen kann. Die Mehrheit der Studierenden in meinen Kursen denkt an eine Karriere als Dolmetscher und/oder Übersetzer, ohne wirklich zu wissen, was der Alltag in diesem oft stressigen Job mit sich bringt, und da sie auch mit den Alternativen nicht vertraut sind, wird in den Stunden oft die Frage gestellt: „Ja, aber was kann ich denn später mit meinem Germanistik-Abschluss anfangen?“ Tatsache ist auch, dass in Ungarn in einer Stellenanzeige nur äußerst selten zu lesen ist, dass Germanistikstudierende gesucht werden. Es soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass an unserem Institut keine Übersetzer oder Dolmetscher ausgebildet werden, es sollen lediglich Einblicke in den Übersetzungsprozess angeboten werden, um den Studierenden später die Wahl einer Karriere zu erleichtern.

Im Rahmen der Spezialisierung „Deutsch für den Beruf“ werden die Studierenden mit grundlegenden Konzepten der Übersetzung bekannt gemacht, der Schwerpunkt des Unterrichts liegt jedoch eindeutig auf der Praxis, so werden z. B. in der von mir unterrichteten Lehrveranstaltung „Übersetzung von Fachtexten“ anstelle von Übersetzungstheorien eher persönliche Kompetenzen wie

Übersetzungs- und Recherchierkompetenz gefördert. Bei der Auswahl der zu übersetzenden Texte werden Faktoren wie didaktische Eignung und Progression, Thematik, Authentizität, Praxisbezug und Aktualität berücksichtigt. Übungen (z. B. in Form von Arbeit mit Wörterbüchern, Parallel- und Hintergrundtexten) zur Entwicklung der Recherchierkompetenz – welche in der Fachliteratur auch als Recherchierungs-, Recherche- und Recherchenkompetenz bezeichnet wird – werden in der Lehrveranstaltung „Sprachliche Hilfsmittel“ zur Vorentlastung angeboten, da unseres Erachtens die Rolle der sprachlichen Hilfsmittel von den Studierenden unterschätzt wird.

Als Ausgangspunkt stellt sich die Frage, wie man Studierenden im universitären Bereich helfen kann. Wo brauchen Sie überhaupt Hilfe und Unterstützung? Wie man Germanistikstudierenden bessere Chancen im beruflichen Umfeld vermittelt, muss im universitären Bereich komplex angegangen werden, die einzelnen Kompetenzen sollten integriert gefördert werden. Doch welche sind diese Kompetenzen? Dies soll im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über die verschiedenen Kompetenzen zu geben, über die unsere Studierenden verfügen sollten, wenn sie sich für eine Karriere als ÜbersetzerIn entscheiden. In den universitären Kursen sollen die Studierenden ein klares und reales Bild über den Alltag von Übersetzern bekommen, nur so kann meines Erachtens gewährleistet werden, dass sie sich auch ein klares und reales Bild von ihren eigenen Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen schaffen können – und was noch wichtiger ist –, ihre persönlichen Stärken und Schwächen besser einschätzen können. Denn nur dann sind sie auch in der Lage, von den ihnen im FS-Unterricht angebotenen Lehrinhalten zu profitieren.

Nach einer kurzen Einleitung in das Thema dieses Beitrags sollen die Anforderungen, die an einen Übersetzer, eine Übersetzerin gestellt werden, näher untersucht werden. Dabei sollen praktische Gesichtspunkte im Vordergrund stehen. Aus diesem Grund wurde auf eine detaillierte Einführung in die einschlägige Fachliteratur bewusst verzichtet, in diesem Beitrag sollten vor allem meine persönlichen Erfahrungen und Vorschläge zum Thema des Bandes dargestellt werden. Als Ausgangspunkt ergaben sich die Erwartungen und Ansprüche, in der Realität die Anstellvoraussetzungen, die seitens der Übersetzungsbüros in Deutschland und Österreich an angehende und erfahrene Übersetzer gleichermaßen gestellt werden. Außerdem soll hier betont werden, dass sich mein Beitrag in erster Linie auf das Übersetzen als Karriereziel i.e.S., nicht aber aufs Dolmetschen bezieht.

2. Das Berufsbild eines Übersetzers

Der Bundesverband deutscher Übersetzer (BDÜ) beschreibt das Berufsbild eines Übersetzers wie folgt:

Übersetzen ist eine zielgerichtete sprachliche Tätigkeit. Der Verfasser des Ausgangstextes hat eine bestimmte Mitteilungsabsicht, die den Adressaten in der Zielsprache so vermittelt werden muss, dass die **Botschaft des Autors** in der beabsichtigten Weise verstanden wird. Dafür genügt es nicht, einfach ein Wort durch ein anderes zu ersetzen: (...) Der qualifizierte Übersetzer analysiert deshalb den vorgelegten Text mit seinem kulturellen Hintergrund sehr genau, berücksichtigt den vorgesehenen Zweck der Übersetzung und arbeitet zielgruppenorientiert für den intendierten Adressatenkreis. Dies setzt u.a. detaillierte Kenntnisse der Quellen und Möglichkeiten zur Beschaffung der erforderlichen Informationen voraus. Insofern ist eine kreative, analytisch-synthetische und kritische Vorgehensweise die Voraussetzung für eine qualifizierte Übersetzung. Übersetzer verfügen daher nicht nur über ausgezeichnete Kenntnisse in zwei oder mehr Sprachen, sondern über weitere Fähigkeiten, die während der Ausbildung gezielt vermittelt und ausgeprägt werden¹.

Ein anderes Büro beschreibt den modernen Übersetzer als einen Spezialisten für bestimmte Fachgebiete und Textsorten mit ausgezeichneten Sprachkenntnissen, der über das erforderliche fachliche Wissen, über eine Reihe von Kompetenzen wie Recherchierkompetenz und übersetzerische Kompetenz verfügt und in der Lage ist, neben Online-Wörterbüchern und Terminologie-Sammlungen auch zeitgemäßes „Werkzeug“ wie Internet-Recherche oder Translation-Memory-Systeme zu benutzen².

In Stellenanzeigen suchen Übersetzungsbüros in erster Linie Mitarbeiter mit folgenden Kenntnissen und Kompetenzen: mit einem Gefühl für Sprache, Kulturen und Sorgfältigkeit, einer Ausbildung zum Übersetzer mit minimal 3 Jahren Berufserfahrung, Erfahrung mit Bedienung von MS Office Word, Excel und PowerPoint. Außerdem sollte man als Bewerber oder Bewerberin Muttersprachler jener Sprache sein, in die man übersetzt, und eine Spezialisierung in einem oder mehreren Fachgebieten sowie Erfahrung mit Übersetzungsspeichern wie Trados, MemoQ, Wordfast o.ä. ist ebenfalls wünschenswert³.

Wenn man sich die Liste einmal gründlich anschaut, wird man damit konfrontiert, dass ein Übersetzer sehr vielen Anforderungen entsprechen muss, was auf Be-

¹ <https://bdue.de/der-beruf/uebersetzer/> [Zugriff am 8.10.2020].

² <https://www.eurolingua.de/cms/website.php> [Zugriff am 8.10.2020].

³ <https://www.uebersetzungsbuero-perfekt.de/karriere/freiberuflicher-%C3%BCbersetzer-lektor> [Zugriff am 8.10.2020].

rufsanfänger und Berufsanfängerinnen einschüchternd wirken kann. Wie kann ich solchen Erwartungen je entsprechen? – fragen sich wohl viele Studierende.

Für zertifizierte Übersetzungsbüros gelten die Vorschriften der ISO 17100, um die gleichmäßig hohe Qualität der Übersetzungen zu gewährleisten. Die neue internationale DIN EN ISO 17100 gilt seit dem 1. Mai 2015 für Übersetzungsbüros und Projektmanager und hat die bisherige europäische Norm DIN EN 15038 von 2006 abgelöst. Im Gegensatz zur früheren Norm verstärkt die neue Norm die Anforderungen an die fachliche Qualifikation, die Weiterbildung und die Garantie von Informationssicherheit von Projektmanagern, Übersetzungsbüros und Übersetzern. Damit gibt es künftig einen verbesserten Standard für Übersetzungen⁴.

In der ISO 17100 werden neben persönlichen Voraussetzungen, d. h. Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnissen auch formale Kriterien formuliert. So müssen die Übersetzer mindestens eine der folgenden Bedingungen erfüllen: ein anerkannter Abschluss einer Hochschule auf dem Gebiet des Übersetzens, eine vergleichbare Ausbildung in einem anderen Fachbereich mit mindestens zwei Jahren dokumentierter Übersetzungserfahrung oder mindestens fünf Jahre dokumentierte professionelle Übersetzungserfahrung. Dies bedeutet für unsere Studierenden, dass sie entweder einen MA-Abschluss in Übersetzen und Dolmetschen ablegen oder aber nach ihrem BA-Abschluss in Germanistik (oder besser noch während ihres Studiums) mindestens zwei Jahre z. B. als PraktikantInnen in einem Übersetzungsbüro arbeiten und somit Berufserfahrung sammeln. Selbstverständlich ist dies ein Problem an sich, da Übersetzungsbüros vorzugsweise Mitarbeiter anstellen wollen, die schon Berufserfahrung haben.

2. Übersetzer und ihre Kompetenzen

Der Begriff der Kompetenz ist nur schwer definierbar, und eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff gehört auch nicht unbedingt zu den Zielen dieses Beitrags. Daher wird in diesem Beitrag von folgender Auffassung ausgegangen: Kompetenzen sind in der Pädagogik erlernbare, kognitiv verankerte und daher wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Anforderungen in Alltags- und Berufssituationen abzielen (Stangl 2020).

Die für Übersetzer unerlässlichen Kompetenzen bestehen einerseits aus der persönlichen Eignung des Übersetzers, wie z. B. dem Vermögen als Übersetzer, Erfahrungen als Fachübersetzer und andererseits seinen technischen Möglich-

⁴ <https://in-translations.com/en-iso-17100-neue-norm-fuer-uebersetzungsbueros/> [Zugriff am 8.10.2020].

keiten (Umgang mit modernen Kommunikationsmitteln und Dateiformen), Preisvorstellungen, freien Kapazitäten, kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung etc. Im Folgenden sollen jene Schlüsselkompetenzen, die ein zertifiziertes Übersetzungsbüro von ihren Übersetzern erwartet, in Anlehnung an die ISO 17100 erläutert werden. Als Ergänzung werden hier die einzelnen Kompetenzen aufgrund von Stellenanzeigen und Arbeitsbeschreibungen sowie Aufgabengebiete der Übersetzungsbüros vorgestellt (ihre Liste befindet sich am Ende des Beitrags).

3.1. Sprachliche und textliche Kompetenz in der Ausgangs- und Zielsprache

Die sprachliche und textliche Kompetenz ist als eine Voraussetzung für die Übersetzungskompetenz anzusehen und ist die Fähigkeit, die Ausgangssprache zu verstehen und die Zielsprache zu beherrschen. Ein guter Übersetzer beherrscht die Ausgangs- und die Zielsprache auf einem sehr hohen Niveau und kennt die Textsortenkonventionen für allgemeinsprachliche Texte und Fachtexte und kann diese bei der Erstellung einer Übersetzung auch umzusetzen. Auch ist bei der Arbeit die Gründlichkeit erforderlich, da großer Wert auf absolute grammatische Korrektheit und treffende Formulierungen gelegt werden muss. Neben den Textsortenkonventionen der jeweiligen Sprachen sollte ein Übersetzer auch die formalen und stilistischen und teilweise gesetzlich geregelten Besonderheiten der Zielsprache kennen, z. B. bei Geschäftsbereichen.

3.2. Übersetzerische Kompetenz

Die übersetzerische Kompetenz erfordert die Fähigkeit, Texte entsprechend der sprachlichen Konventionen der Zielsprache und der betreffenden Erwartungen und Anforderungen eines gegebenen Projekts zu übersetzen. Dementsprechend ist der Ausgangstext hinsichtlich Inhalt, Sprachniveau, Intention und Stilistik mit dem adäquaten Wirkungsgrad und entsprechend den Vereinbarungen, Regeln und Anforderungen in die Zielsprache zu übertragen. Unter Laien hält sich hartnäckig die Überzeugung, dass man mit guten bis sehr guten Sprachkenntnissen auch automatisch gut übersetzen kann. Dies ist (leider oder zum Glück) nicht der Fall, schließlich geht auch aus dieser Liste hervor, dass die sprachliche Kompetenz lediglich eine Komponente in der Reihe der mindestens sechs Schlüsselkompetenzen darstellt.

3.3. Kulturelle Kompetenz

Kulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, Informationen über sprachliche, kulturelle, fachliche und geografische Konventionen einer bestimmten Zielgruppe richtig anzuwenden. Sie besteht darin, das für das Verständnis des Ausgangstextes und für die Erstellung der Übersetzung erforderliche zusätzliche sprachliche und fachliche Wissen effektiv zu recherchieren. Selbstverständlich beherrscht der künftige Übersetzer mindestens eine Fremdsprache und kennt die zugehörigen Kulturen.

3.4. Sachgebietskompetenz

Sachkompetenz ist die Fähigkeit, sachspezifische Inhalte in der Ausgangssprache unter Verwendung des passenden Stils und der passenden Terminologie in die Zielsprache zu übersetzen. Und: Fachliche Kompetenz schließt die Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, die ein Übersetzer benötigt, um Übersetzungen professionell vorzubereiten und zu erstellen. Sie umfasst die Handhabung technischer Ressourcen. Zusätzlich haben Übersetzer ein oder mehrere Fachgebiete, in denen sie sich richtig gut auskennen. Das kann Wirtschaft im Allgemeinen sein, Finanzwesen im Speziellen oder aber Pädagogik, Literaturwissenschaft, Statistik oder Statistik. Besonders sinnvoll ist es, das eigene Hobby einzubringen. Wer sich schon immer für Eisenbahnen interessiert hat und alle Betriebsbeleuchtungsarten auswendig kennt, kann damit eine Nische besetzen.

3.5. Technische Kompetenz

Technische Kompetenz ist die Fähigkeit, technische Ressourcen und IT-Systeme, einschließlich CAT-Tools (wir sprechen hier also von der computerunterstützten und nicht von der maschinellen Übersetzung) bei der Durchführung der Übersetzungsprojekte zu benutzen. Diese Softwareprogramme, insbesondere also die CAT-Tools sind unentbehrliche Instrumente eines jeden Übersetzers, die den Translationsprozess erleichtern und enorm beschleunigen können, wenn man sich ihre Handhabung erst einmal angeeignet hat, da mit ihrer Hilfe bereits fertige Übersetzungen z. B. in Datenbanken gespeichert und mit den zu übersetzenden Texten abgeglichen werden können. Auf der Homepage eines Übersetzungsbüros ist z. B. Folgendes zu lesen:

Die Fachsprache, also jene Sprache, die von Experten eines bestimmten Bereichs verwendet wird, macht in der Kommunikation im Allgemeinen sowie beim Übersetzen und Dolmetschen im Speziellen einen nicht unwesentlichen Bestandteil aus. Da sich die Fachsprache über weite Strecken aus spezifischem Fachvokabular zusammensetzt, sind eine solide Wis-

sensbasis, minutiöse Recherchen vor, während und nach dem Übersetzungsprozess sowie fortschrittliches, maßgeschneidertes **Terminologiemanagement** unerlässlich⁵.

Terminologiemanagement wird in der Übersetzerbranche ganz groß geschrieben. Aus diesem Grunde kommt man nicht umhin, im Unterricht auf die Rolle der konstanten und transparenten Terminologieverwendung hinzuweisen. Das dafür notwendige Fingerspitzengefühl, die erforderlichen Rechercherskills sowie der Umgang mit Terminologiemanagement-Software kann man realistisch nur in einem Übersetzungs-, Dolmetsch- oder anderen fachverwandten Studium erwerben und durch jahrelange Berufspraxis verfeinern. Dies kann und will unser Institut nicht anbieten, doch durch das Übersetzen von Fachtexten aus zahlreichen Bereichen des Lebens sowie die darauf folgende Besprechung und Bewertung der fertigen Übersetzungen können neben fachsprachlichen Kompetenzen auch weitere Kompetenzen gefördert werden. Und da Übersetzer häufig im Team arbeiten, wird in den Lehrveranstaltungen auch Gruppenarbeit eingesetzt, damit die Studierenden die Kooperation mit anderen Kollegen üben können.

Meines Erachtens sollten die Studierenden schon im Vornhinein ermutigt werden, sich für ein Sachgebiet zu entscheiden. Dies kann durch zielgerichtete Fragen in Gruppen- oder Einzelgesprächen ermittelt werden, da ihnen relevante Informationen fehlen. Die meisten von ihnen wissen nur, dass sie in der Zukunft als Übersetzer und Übersetzerinnen arbeiten wollen.

3.6. Recherchierkompetenz, Informationsgewinnung und -verarbeitung

Recherchierkompetenz ist die Fähigkeit, sprachliches und fachliches Zusatzwissen auf effiziente Art und Weise zu erwerben, das für das Verständnis des Ausgangstextes und das Erstellen des Zieltextes erforderlich ist. Recherchierkompetenz erfordert auch Erfahrung beim Einsatz von Recherche-Tools sowie die Fähigkeit, passende Strategien für den effizienten Einsatz verfügbarer Informationsquellen zu entwickeln – sagt auch die ISO 17100⁶. Ein guter und erfahrener Übersetzer findet im Internet effektiv jene Informationen, die für einen Übersetzungsauftrag von Belang sind, kann ihre Verlässlichkeit einschätzen und sie korrekt im Text verarbeiten. Um eine gute Übersetzung anfertigen zu können, muss ein Übersetzer über das entsprechende **Fach- und Hintergrundwissen** und die nötigen Recherchierkompetenzen verfügen. Dies bedeutet in erster Linie nicht

⁵ <https://connect-translations.com/at/fachubersetzungen-fachgebiete/technische-fachubersetzungen-fachubersetzer/terminologiemanagement> [Zugriff am 8.10.2020].

⁶ <https://www.connect-translations.com/at/ubersetzungsbuero/zertifizierung-nach-iso-17100> [Zugriff am 8.10.2020].

nur die erfolgreiche Suche nach unbekanntem Fachwortschatz, sondern auch die Anwendung von anderen online zugreifbaren Tools wie Bildern und Illustrationen, Karten, Videos, denn sehr häufig können diese (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Hilfsmittel einem Übersetzer dabei helfen, Missverständnisse zu vermeiden. In meiner Praxis als Universitätsdozentin habe ich allerdings sehr häufig die Erfahrung machen müssen, dass die Studierenden mit der korrekten Anwendung dieser Hilfsmittel nur wenig vertraut sind. In den meisten Fällen halten sie sich an weniger zuverlässige Quellen aus dem Internet wie gratis zugreifbare Online-Wörterbücher. Aus diesem Grund spielt die Aneignung und die Förderung der Recherchierkompetenz der Studierenden eine herausragende Rolle, wie es auch im nächsten Punkt beschrieben wird.

4. Recherchierkompetenz

Wie schon erwähnt wurde, habe ich auf eine Einführung in die einschlägige Fachliteratur bewusst verzichtet, doch im Folgenden soll die Auffassung von Astrid Schmidhofer dargestellt werden. In Bezug auf den translationsorientierten Fremdsprachunterricht schreibt sie (Schmidhofer 2019) über die Rolle der Recherchierkompetenz, und betont, dass im Rahmen der Sprachausbildung am Anfang einer jeden Ausbildung für Übersetzer neben der übersetzerischen Kompetenz auch die Recherchierkompetenz mit ihren eigens für diese herausgebildeten und den Zielen der Ausbildung angepassten Methoden (wie z. B. Selbstkorrektur) eine wichtige Rolle spielen soll/muss.

Aus der Beschreibung der Spezialisierung „Deutsch im Beruf“ geht hervor, dass es sich nicht um Übersetzausbildung im eigentlichen Sinne des Wortes handelt, sondern um einen praxisorientierten universitären DaF-Unterricht mit Schwerpunkt Translation. So gehört es eigentlich nicht zu den zentralen Anforderungen des Studiums und der Unterrichtsinhalte, die übersetzerische Kompetenz zu entwickeln.

Die Einführung der kommunikativen Methode im DaF-Unterricht hat dazu geführt, dass Studierende im universitären Bereich leider nur wenig mit den unterschiedlichen Methoden der Recherche vertraut sind, da die Schüler schon in der Grund- und in der Mittelschule im kommunikativen Unterricht eher dazu ermutigt werden, den Sinn und die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen, und nur im äußersten Fall zum Wörterbuch zu greifen, der Einsatz von Wörterbüchern ist nicht in das Curriculum integriert, so wird auch deren Wert und Nutzen für den Spracherwerb nicht erkannt. In den von mir ununterrichteten Lehrveranstaltungen macht sich diese Einstellung ebenfalls bemerkbar, da die Kursteilnehmer sich in ihrer Vorgeschiede häufig (wenn auch nicht immer) auf ihre Erschließungsfähigkeiten verlassen mussten. Dies ist meines Er-

achtens auch eng mit den Sprachprüfungen verbunden, da die meisten Schüler schon in der Mittelschule sog. einsprachige Sprachprüfungen ablegen, bei denen die Muttersprache keine Rolle spielt, sie daher auch nicht übersetzen sollen.

Schmidhofer (2019) spricht sich aus für „die Notwendigkeit eines zielgerichteten Sprachunterrichts an den Universitäten, der den Studierenden eine Betrachtung von Sprache aus der Übersetzerperspektive zugänglich macht und ihnen jene Techniken des Spracherwerbs vermittelt, die es ihnen ermöglichen, sich spezifisch auf ihre spätere übersetzerische Tätigkeit vorzubereiten“. Die Ausführung einer solchen zielgerichteten Ausbildung ist eigentlich nicht Ziel unseres Unterrichts, ich bin dennoch überzeugt, dass die Förderung von diesen Kompetenzen und deren Teilkompetenzen den Studierenden auch in ihrer Karriere von Vorteil sein wird.

Schmidhofer (ebd.) weist auch darauf hin, dass als Teil der fremdsprachlichen und übersetzerischen Identität angehende Übersetzer die Fähigkeit entwickeln sollten, passende sprachliche Mittel zu suchen und zu finden. Da sie in Zukunft mit großer Wahrscheinlichkeit als Freiberufler selbstständig arbeiten werden, müssen sie ihrer Arbeit/Leistung kritisch gegenüberstehen, sie beurteilen können und allseits bereit sein, sich weiter zu entwickeln, ihre Kenntnisse und ihr Wissen auf zahlreichen Gebieten zu erweitern und zu vertiefen. Eine wichtige Rolle sollte dabei auch das Erkennen eigener Wissenslücken spielen, die durch zielgerichtete Recherche ausgeglichen oder eliminiert werden können und somit individuelles und selbständiges Lernen ermöglichen.

Zu der zu erwartenden selbständigen Arbeitsweise und -fähigkeit gesellt sich auch der bewusste Umgang mit Nachschlagewerken: „Der Übersetzer muss in der Lage sein, durch verschiedene Instrumente Lücken in seinem Kenntnisstand zu schließen. Des Weiteren muss er die Fähigkeit entwickeln, das vorhandene Angebot kritisch zu analysieren und die einzelnen Quellen auf ihre Verlässlichkeit zu überprüfen“ (ebd., S. 191).

Das von Schmidhofer beschriebene Modell der EMT-Expertengruppe (European Master's in Translation 2009, 7), deren Hauptaufgabe darin bestand, konkrete Vorschläge für die EU-weite Einführung eines europäischen Referenzrahmens für Master-Studiengänge Übersetzen (EMT) zu unterbreiten, umfasst u. a. die „Recherchierkompetenz“, für die die folgenden Kriterien als Ausgangspunkt dienen. Die Absolventen der Master-Studiengänge Übersetzen sollten dementsprechend:

- den eigenen Informations- und Dokumentationsbedarf ermitteln können;
- Strategien für die Dokumenten- und Terminologierecherche (auch im Kontakt mit Fachleuten) entwickeln;
- in der Lage sein, sich die für die Erledigung der jeweiligen Aufgabe relevanten Informationen (Dokumentation, Terminologie, Phraseologie) zu beschaffen;
- Kriterien für die Bewertung der Zuverlässigkeit von Informationen aus dem Internet oder aus anderen Quellen aufstellen, d. h. Informationen kritisch hinterfragen können;

- die elektronischen Werkzeuge und Suchmaschinen effizient nutzen können (zum Beispiel Terminografie-Software, elektronische Korpora und Wörterbücher);
- die Archivierung eigener Dokumente beherrschen⁷.
- In ihrem Artikel beschreibt Schmidhofer (ebd., S. 195) Strategien und Schritte zur Förderung der Recherchierkompetenz, die im Unterricht unbedingt Anwendung finden sollten: Als Erstes sollten Studierende in der Lage sein, ihren eigenen Nachschlagebedarf überhaupt zu erkennen (Sensibilisierung), wenn sie die Grenzen ihres eigenen vorhandenen Sprachwissens erreichen. Dem folgt die Evaluierung des vorhandenen Angebots: Da die Auswahl an verlässlichen Quellen groß und zum Teil auch unübersichtlich ist, sollten die Studierenden im FS-Unterricht durch gemeinsame Analyse der Hilfsmittel die Vor- und Nachteile dieser abwägen können. Erst nachdem sie sich ein Bild von der Auffindbarkeit der gewünschten Information gemacht haben, ist es möglich die Recherche in Grammatiken, in ein- und zweisprachigen Wörterbucheinträgen oder auch auf Sprachforen fortzusetzen. Allerdings muss auch gesagt werden, dass Internetwörterbücher visuell besser aufbereitet sind, und daher insbesondere für jüngere Jahrgänge attraktiver sind.

Es ist unbedingt nötig, im universitären DaF-Unterricht der Förderung der Recherchierkompetenz genug Aufmerksamkeit zu widmen. Gerade in Kursen wie „Sprachliche Hilfsmittel“ und „Übersetzung von Fachtexten ins Ungarische bzw. ins Deutsche“ können Kompetenzen vermittelt werden, die den Studierenden nicht nur im Alltag, sondern auch in ihrer späteren Karriere als Übersetzer von großem Vorteil sind.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine interdisziplinäre, integrierende Anschauungsweise in einer Welt, die sich stetig verändert, wo man die Antworten sofort haben muss unumgänglich ist. Ich bin davon überzeugt und plädiere dafür, dass unsere Studierenden für eine Karriere in einer solchen Welt vorbereitet werden müssen. Meinen individuellen Beitrag dazu sehe ich auch darin, dass ich meine Berufserfahrung als Übersetzerin mit den Studierenden teile.

Neben der Aneignung und Förderung von Fachkenntnissen und Kompetenzen spielen auch andere Faktoren eine wichtige Rolle, wenn man in diesem Beruf Fuß fassen will. So sollte man:

⁷ https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf [Zugriff am 8.10.2020].

- sich im Leben allgemein offen und interessiert zeigen und sich ergebenden Möglichkeiten gegenüber aufgeschlossen zeigen. Dies gilt auch für die Spezialisierung auf ein konkretes Fachgebiet, eine Nische, denn Übersetzer, die allgemein einsetzbar sind, werden meines Erachtens in dieser Branche weit-aus weniger gesucht;
- sich in offenen oder geschlossenen fachspezifischen Gruppen auf Facebook anmelden, denn in diesen Gruppen können auch Anfänger ihre Fragen stellen, z. B. über die Vergütung ihrer Arbeit, zu konkreten Übersetzungsproblemen usw;
- so oft wie möglich fachspezifische Veranstaltungen besuchen, dies dient dem Networking, um rechtzeitig Kontakte auszubauen. Die Teilnahme an Fortbildungen, Messen, Seminaren und Webinaren, z. B. zur Verwendung von CAT-Tools (*computer assisted translation*) Terminologiemanagement mit CAT-Tools kann ebenfalls dazu beitragen, sich selbst zu fördern.

Und ein abschließender Gedanke: Das Glück kann ebenfalls eine wichtige Rolle dabei spielen, im richtigen Moment an der richtigen Stelle zu sein. Auch sollte man gerade als Berufseinsteiger keine Gelegenheit auslassen, sich weiterzubilden, neue Kontakte zu knüpfen. Mein Rat an die Studierenden lautet also häufig: „Nehmen Sie ruhig einen Übersetzungsauftrag an, geben Sie Ihr Bestes, und eine Arbeit bringt sehr oft eine andere mit sich!“

Literatur

- EMT-Expertengruppe. (2009): Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation.
 Schmidhofer, Astrid (2019): Recherchekompetenz durch Selbstkorrektur in der translationsorientierten Fremdsprachenausbildung (TOSA) Encuentro. 27, S. 189–203.

Internetquellen

- <https://www.bdue.de/der-beruf/uebersetzer/> [Zugriff am 24.02.2020].
<https://connect-translations.com/at/fachubersetzen-fachgebiete/technische-fachubersetzen-fachubersetzer/terminologiemangement> [Zugriff am 24.02.2020].
<https://www.connect-translations.com/at/ubersetzungsbuero/zertifizierung-nach-iso-17100> [Zugriff am 24.02.2020].
<https://www.uebersetzungen.cz/> [Zugriff am 24.02.2020].
<https://in-translations.com/en-iso-17100-neue-norm-fuer-uebersetzungsbueros/> [Zugriff am 24.02.2020].
http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_de.pdf [Zugriff am 24.02.2020].
 Stangl, W. (2020). Stichwort: „Kompetenz“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/> [Zugriff am 24.02.2020].
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf [Zugriff am 24.02.2020].

Małgorzata Żytnińska*

AUSSPRACHEQUALITÄT ALS WICHTIGER FAKTOR DER SPRACHKOMPETENZ

PRONUNCIATION QUALITY AS AN IMPORTANT FACTOR OF LANGUAGE COMPETENCE

Der vorliegende Beitrag enthält Reflexionen über die Relevanz der Aussprachequalität für die Sprachkompetenz, demnach auch über den Einsatz von Ausspracheübungen innerhalb der jeweiligen Berufsbildung. Auf der einen Seite scheint die Qualität der Aussprache immer öfter unterschätzt zu werden, auf der anderen Seite aber, gibt es eine Reihe von Berufen, wo korrekte und deutliche Aussprache quasi als *Conditio sine qua non* erscheint, sei es in der Muttersprache oder aber in der zu lernenden Fremdsprache. Da aber innerhalb der Bildung dem Aspekt wenig Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet wird, erfreuen sich externe Kurse zur Stimmbildung und Aussprache-Workshops immer größerer Popularität. Deswegen dränge sich hier das Postulat, die Aussprache in die universitäre Bildung vieler Fachrichtungen doch großzügig mit einzubeziehen.

Schlüsselwörter: Aussprache, Sprechwissenschaft, Logopädie, Stimmbildung, Phonetiktraining

This article contains reflections on the relevance of pronunciation quality for language competence, as well as on the use of pronunciation exercises within the respective vocational education and training. On the one hand, the quality of pronunciation seems to be underestimated more and more, but on the other hand, there are many professions, where correct and clear pronunciation proves to be *conditio sine qua non*, be it in the mother tongue or in the foreign language. Because little time and attention is devoted to this aspect within education, external courses on voice formation and pronunciation workshops are becoming more and more popular. That is why the postulate is pressing here, that the pronunciation should be generously included in the university education of many disciplines.

Keywords: pronunciation, speech science, speech therapy, voice training, phonetic training

* Dr., Universität Łódź, Polen.

Einleitung

In der heutigen auf Kommunikation ausgerichteten universitären Fremdsprachendidaktik kommt immer häufiger die Tendenz zum Vorschein, die Relevanz der Aussprachequalität herabzumindern. Die Rolle der korrekten Aussprache scheint tatsächlich einer Entwertung zu unterliegen, dies zugunsten des sog. sachlichen Wertes – inhaltlichen Reichtums und der lexikalischen und grammatischen Vielfalt von mündlichen Äußerungen oder gar im Namen der erweiterten kommunikativen Kompetenz.

Abgesehen davon, dass der Stellenwert der inhaltlichen Seite von Äußerungen durchaus begründet erscheint, soll die Aussprachequalität allerdings nicht dermaßen herabgesetzt werden, zumal da es Beschäftigungen gibt, deren Basis eben korrekte deutliche Aussprache ist und angesichts immer allgemeinerer Probleme der Lernenden mit der Diktion – selbst in der Muttersprache – kommt es unabdingbar vor, auch in der universitären Bildung bestimmte Formen von Aussprachetrainings zu betreiben, und zwar in mehreren Fakultäten.

Aussprache in der Sprechwissenschaft und Logopädie

Die Idee von sprecherzieherischen Seminaren und Kommunikations-Workshops, die durchaus gefragt sind und immer populärer werden, gehört in den Themenbereich und in das Aufgabenfeld der Sprechwissenschaft. Die Aussprache selbst ist nur ein Teil dieser umfangreichen wissenschaftlichen Disziplin.

Sprechwissenschaft befasst sich mit der Analyse, Beschreibung und didaktischen bzw. therapeutischen Beeinflussung ausgewählter Bereiche der Sprechkommunikation. Ausgangspunkt hierfür ist ein Verständnis der Sprechsituation, das die miteinander kommunizierenden Menschen („Wer mit Wem“), den Kommunikationsgegenstand (Worüber?), den Kommunikationsinhalt (Was?) sowie die Modalitäten (Wie?) als gleichrangige Faktoren betrachtet. Hinzu kommen Anlass und Ziel sowie zeitlich-räumliche Einflussfaktoren des Kommunikationsprozesses (Neuber 2016, 1).

Die Sprechwissenschaft versucht also allen Aspekten menschlicher Kommunikation auf den Grund zu gehen, d.h. dem Sprechhandeln, dem Wahrnehmen durchs Gehör und der Verarbeitung des Wahrgenommenen durchs Gehirn, mit allen zusätzlichen, auch nonverbalen Faktoren. Kennzeichnend für die Sprechwissenschaft ist demnach die integrative Betrachtungsweise, alle mitwirkenden Faktoren und Aspekte vom Sprech- und Hörverständensprozessen „werden grundsätzlich als bio-psychosoziales Gesamtgeschehen betrachtet“ (ebd.).

Um diesen Ansatz zu sichern, setzt die Sprechwissenschaft auf paradigmübergreifendes transdisziplinäres Vorgehen mit „traditionell“ verbundenen Nachbardisziplinen, wie der Germanistischen Linguistik, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Sprachsoziologie und -psychologie sowie zahlreichen weiteren Fächern; je nach Fragestellung: Medizin, Akustik, Psychoakustik oder auch zur Informatik und Wirtschaftsinformatik sind hier exemplarisch zu nennen. Teildisziplinen der Sprechwissenschaft sind Sprech- und Stimmgebung, Phonetik und Phonologie, Rhetorische Kommunikation, Sprechkünstlerische Kommunikation, Störungen des Sprechprozesses. Die Herausbildung gerade dieser Fächerkombination ist v.a. historisch zu erklären, da die Sprechwissenschaft in ihrer Entwicklung immer wieder auf Desiderate in der Anwendungsforschung in unterschiedlichsten Gesellschaftsbereichen reagiert hat (ebd.).

Die Sprechwissenschaft ist nun also interdisziplinär orientiert, dabei lassen sich grob betrachtet folgende Arbeitsbereiche unterscheiden:

- Sprechbildung (konzentriert sich auf Atmung, Stimmgebung, Artikulation, Intonation, Sprechausdruck);
- Rhetorische Kommunikation (untersucht Rede- und Gesprächsrhetorik, Argumentation, Medienrhetorik und Neue Medien);
- Medienrhetorik und Mediensprechen (beschäftigt sich mit Mediensprache, Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen, Verständlichkeit von Hörfunknachrichten, Hörspiel- und Hörbuchanalyse, Hörspiel- und Hörbuchproduktion);
- Ästhetische Kommunikation (konzentriert sich auf Leselehre, interpretierendes Textsprechen, Sprechkunst, Mediensprechen);
- Therapeutische Kommunikation – Sprecherziehung (Therapie von Stimm-, Sprach-, Sprech- und Schluckstörungen – Logopädie).

Dass all diese Informationen im Bereich des sprechwissenschaftlichen Studiums durchaus zu erwerben sind und bestimmt auch in ausgewählte Studienprogramme in der Berufsbildung mit einzogen werden, erscheint selbstverständlich. Kaum zu leugnen sei allerdings, dass die Nachfrage nach sprecherzieherischer Hilfe auf dem Arbeitsmarkt immer größer vorkommt¹. Dies zeugt davon, dass diese Kompetenz in den Studienprogrammen trotz alledem eher stiefmütterlich behandelt wird, und auch ungenügend Platz innerhalb der Berufsbildung findet, so dass die Absolventen von bestimmten Fachrichtungen Defizite in diesem Bereich verspüren und aufweisen.

Deswegen werden für die deutschen Muttersprachler von vielen Logopäden und Stimmtrainern (*vocal od. voice coach*) Kurse angeboten, in denen die Teilnehmer ihre Sprechkompetenz erweitern können, wo ihnen Prinzipien der korrekten Stimmgebung und Diction beigebracht werden, die in bereits angeführten Berufen als *Conditio sine qua non* gelten. Sie erfreuen sich immer größerer Popularität, werden sehr oft aufgenommen und absolviert.

Die angedeutete sprecherzieherische und logopädische Bildung sensu stricto in der deutschen Forschung könnte man den polnischen Bereichen der Logopädie sensu largo zuschreiben und in Anlehnung an diese ihre Aufgabenbereiche präzisieren. Die deutsche Logopädie gehöre sonach in den Bereich der polnischen allgemeinen Logopädie, wohingegen Gegenstand, Aufgabenstellung und Fachverständnis der deutschen Sprecherziehung und Sprechwissenschaft durchaus in die Bereiche der Kunst- und Medien-Logopädie in der polnischen Forschung hineinreichen und sie sogar überschreiten. Im Rahmen der polnischen Sprachwissenschaft beschäftigt sich die Kunst-Logopädie (*logopedia artystyczna*) und Medien-Logopädie (*logopedia medialna*) mit der Entwicklung der Sprechkompetenz also Vorbereitung bestimmter Berufsgruppen unter anderem bezüglich der Aussprache, aber auch in anderen rhetorischen Aspekten.

Dies wird deutlich an der Begriffserklärung von Grabias (2012a, 36). Nach Grabias gilt Logopädie als Wissenschaft von der biologischen Bedingtheit der Sprache und des Sprachverhaltens. Diesbezüglich soll sie auch über entsprechenden Begriffsapparat, Forschungsverfahren und -werkzeuge verfügen, die dann erlauben:

- 1) oceniać i objaśniać relacje zachodzące między stanami języka, stanami zachowań językowych a przebiegiem centralnych oraz obwodowych procesów warunkujących język i zachowania językowe;
- 2) budować teorię i praktykę postępowania prowadzącego do zmiany stanów niepożądanych, ewentualnie do podtrzymywania lub doskonalenia stanów zgodnych z biologiczną normą (jest przecież nauką stosowaną) (Grabias 2012a, 36).

Die Kunst-Logopädie bezieht sich auf das erste von Grabias abgesonderte logopädische Forschungsfeld einschließlich der praktischen Aktivitäten und umfasst logopädische Prophylaxe, d.h. in Theorie und Praxis steigende Sprechkompetenz wie auch zunehmende Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten (das zweite Feld betrifft Theorie und Praxis von gestörter – labiler Sprechkompetenz, wie auch Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, kurzum Sprech- bzw. auch Sprachfunktionsstörungen).

Logopädische Prävention

buduje wiedzę na temat diagnozowania czynności mowy, rozwijania i podtrzymywania sprawności w zachowaniach językowych, także u osób pozostających w normie biologicznej i umysłowej (Grabias 2012b, 59).

Aufgabenbereich der Kunst-Logopädie sei

budowanie teorii wzorcowej kompetencji i doskonalenie sprawności w jej realizowaniu: tak można ująć działania określone kiedyś mianem retoryki, które obecnie stały się częścią kultury słowa i przeistaczają się w logopedię artystyczną (ebd.).

Kunst-Logopädie versucht den Bedürfnissen der gegenwärtigen Welt gerecht zu werden, welche mit dem Potential des gesprochenen Wortes verbunden sind, sonach arbeitet der Kunst-Logopäde an ortophonischen und ästhetischen Eigenschaften des Sprechens, also an der Vervollkommnung der Artikulation, an der Deutlichkeit, Ausdrucks Kraft, an der korrekten Betonung, Phrasierung und Interpretation des Textes, an der korrekten Intonation, Pausierung und sogar an dem richtigen Tempo, der jeweiligen Situation und dem Charakter des auszusprechenden Textes angemessen, aber auch an der richtigen Atmung und Phonation (Stimmbildung), die den Einsatz der entsprechenden Stärke und des Klangs der Stimme in verschiedenen Kommunikationssituationen ermöglichen und zuletzt an der Adäquatheit und Suggestivität der Aussage (vgl. Kamińska 2016, 59f.; auch Kamińska 2012, 121).

Aussprache in der fremdsprachlichen phonetischen Bildung im universitären Bereich

Da der Sprachproduktionsprozess – die Sprechhandlung und gar der Kommunikationsprozess zusammengesetzt, komplex sind und mehrere Wirkungsaspekte implizieren, geht auch Steigerung der Sprechkompetenz dermaßen mehrgleisig vonstatten, an mehreren Ebenen gleichzeitig.

In der germanistischen Bildung werden im Rahmen der für den Beruf Lehrer vorbereitenden Seminare Informationen aus dem Bereich der Stimmbildung vermittelt und mit Übungen erweitert und bereichert. Zusätzlich – diesmal für alle Studenten – wird vier Semester lang an der deutschen Phonetik gearbeitet, sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Hinsicht, in der segmentalen wie auch suprasegmentalen Ebene.

Wie sich aber bei der Ausspracheschulung im germanistischen Studium zeigt, verfügen nicht alle über Informationen zur Stimmbildung, zum Aufbau des Sprechapparates und seinem Funktionieren, wenige weisen auch Fähigkeit auf, dieses Wissen in die Praxis umzusetzen.

Problematisch während des Phonetiktrainings im universitären DaF-Unterricht erscheinen nämlich nicht nur die für das Deutsche typischen Laute und Lautkombinationen, die in der polnischen Sprache kaum vorkommen, oder prosodische Regeln, Akzente etc., Mängel sind sehr oft bereits in der Muttersprache – im Polnischen zu verzeichnen, die mit fehlender Diktion zu verbinden sind, durch die blockierten, angespannten, wenig beweglichen Sprechwerkzeuge bedingt, welche wiederum nicht dazu bereit sind, bestimmte Positionen anzunehmen, die für die deutschen Klänge erforderlich sind.

Deswegen muss man vollauf Gajos (2017) zustimmen, der dafür plädiert, dass den eigentlichen jeweils geplanten Übungen zu bestimmten phonetischen

Erscheinungen einer Fremdsprache (bei Gajos bezüglich des Französischen, das Deutsche allerdings betrifft es ebenfalls), Atem- Phonation- und Lockerungsübungen vorangehen sollten. Sie haben nämlich zum Ziel, den Atemapparat vorzubereiten, wie auch Muskelspannungen des Kehlkopfs und der betreffenden Artikulatoren zu korrigieren, welche an der Stimmbildung teilnehmen.

Zajęcia z fonetyki wymagają odpowiedniego przygotowania fonacyjnego, o którym często się zapomina. Praca nad elementami podsystemu fonetycznego to praca głosem, a głos wymaga wsparcia, odpowiednich ćwiczeń oddechowych oraz pozwalających rozgrzać i rozluźnić mięśnie odpowiedzialne za poprawną emisję poszczególnych głosek.

Jest to szczególnie ważne w przypadku języków, w których artykulacja głosek ma charakter napięty i wymaga pobudzenia oraz zaangażowania różnych partii mięśni odpowiedzialnych za ich poprawną wymowę. Do takich języków należy język francuski ze swoim złożonym systemem wokalnym, który potrzebuje intensywnej gimnastyki artykulacyjnej poszczególnych narządów mowy, aby wymowa samogłosek ustnych i nosowych była fonetycznie poprawna (Gajos 2017, 9).

Uświadomienie uczniowi roli oddychania w procesie mówienia oraz opanowanie technik oddychania, które sprzyjają poprawnej emisji dźwięków, może pomóc w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Dlatego też pracę nad zagadnieniami fonetycznymi powinno się zawsze rozpoczynać od ćwiczeń oddechowych (Gajos 2017, 11).

Es empfiehlt sich bei der Arbeit an der Aussprache mehrgleisig – quasi interdisziplinär vorzugehen (vgl. Żytyńska 2016), wenn man dabei möglich viele Aspekte des Sprechprozesses mitberücksichtigt (Atmung, Stimmbildung, Lockerung, Übungen zur Beweglichkeit und Muskelarbeit einzelner Sprechorgane (Zunge, Lippen), Gewöhnen an bestimmte Positionen der Sprechwerkzeuge, Diktionsübungen, Rhythmusübungen und vieles mehr), kann man Erfolge zeitigen, und seine Aussprachekompetenz somit auch Sprechkompetenz und Kommunikationskompetenz dauerhaft verbessern, steigern.

Die Ausspracheschulung auch in der Fremdsprachendidaktik, jedenfalls nicht nur, mutet durchaus relevant an bei der Vorbereitung der Arbeiter für den Arbeitsmarkt. Es gibt nämlich eine große Reihe von Berufen, in denen eine hohe Aussprachekompetenz vorausgesetzt wird, aus dem auch Grund werden an manchen Fachrichtungen Logopäden eingestellt, die mit Studenten an ihren Problemen arbeiten. Aus den Ergebnissen logopädischer Forschungen von Sambor (2016, 475) geht hervor, dass bereits in der Muttersprache in der untersuchten Gruppe von 154 Studenten der Schauspielkunst fast bei 40% Störungen beim Öffnen der Vokale diagnostiziert wurden (die sog. Kieferklemme), rund 23% zeigten Störungen im Bereich der Zungenposition, über 18% wiesen Probleme mit der Senkung des Gaumensegels auf, so dass die meisten Vokale nasal sind, fast 13% zeigten Lippenfunktionsstörungen auf, über 7% Phonationstörungen, und noch weitere Probleme mit den nasalisierten

Vokalphonemen (vgl. Sambor 2016, 475). Bei diesen logopädischen Untersuchungen wurden selbstverständlich auch Störungen bei der Produktion von Konsonantenphonemen analysiert und andere Aspekte wie: motorische Koordination, Rhythmusgefühl, Beurteilung von Aussprache, Stimme, Gehör etc.

Schauspieler sind allerdings, was bereits angedeutet, nicht die einzige Berufsgruppe, die von Logopäden unterstützt werden, u. a. sind es: Politiker, Juristen, Priester, Sänger, Journalisten, Moderatoren etc.

Diese Untersuchungen zeigen deutlich, wie schwer Arbeit an fremder Aussprache vorkommt, zumal schon am Anfang das Instrument – der Sprechapparat nicht richtig funktioniert, d.h. schon in der Muttersprache Unzulänglichkeiten zu bemerken sind. Umso wichtiger ist es, die Arbeitsmethoden anzupassen und neue zu konzipieren, die sich trotz allem effizient erweisen und Fortschritte gewährleisten. Um dessen willen – in solchen Umständen sei empfehlenswert außer Einsatzübungen von Gajos (2017), an manche Arbeitsmethoden der Logopäden zu greifen (z. B. Silbengedichte, metrische Gedichte, Tonic-Gedichte (vgl. Toczska 2016b, 542ff.), diese in das phonetische Training zu integrieren.

Fazit

Aus den angeführten Forschungsergebnissen lässt sich erschließen, dass einerseits fremdsprachliche Phonodidaktik noch vor Beginn des Lehr- und Lernprozesses viele beeinträchtigende Faktoren (vgl. Sambor 2016) erkennen lässt, denen mit großer Sorgfalt entgegengewirkt werden soll (z. B. Einsatz von einleitenden Atem-, Phonations- und Lockerungsübungen) und im Großen und Ganzen kein leichter Prozess ist, dass aber andererseits die Aussprachequalität ein sehr wichtiger Parameter zur Bewertung der eigentlichen Sprachkompetenz ist – je bessere, schönere Aussprache, um so höhere Bewertung der Sprechfähigkeit und Sprachkompetenz.

Im Falle von abweichender Aussprachequalität kann der Rezipient außer dem Missverstehen auch innere Unstimmigkeit verspüren, die bei emotionalen Typen zum Ärger eskalieren kann. Es kann nämlich angenommen werden, das Diagnostizieren im Rahmen der Kunst-Logopädie, also die Einschätzung der Aussprache und Bewertung der Äußerung, sei Bezug der Diktion, der Gesamtheit der sprachlichen Form der Äußerung, deren Ästhetik, und Expression auf die Norm, also auf die Gesamtheit von all diesen sprachlichen Mitteln der jeweiligen Sprache (d.h. der Laute, Morpheme, Wörter, deren Aussprache und Verbinden zu immer größeren Syntagmen etc.), die im Wege der gesellschaftlichen Zustimmung, gerade in dieser Weise von allen Sprachbenutzern dieser Sprache gebraucht werden sollten, andernfalls hat der Gesprächspartner den Eindruck, dass es nicht so gesprochen wird, „wie es sein sollte“ (vgl. Michalik 2016, 73 u. und Pisarek/Reczek 1992, 226).

Literatur

- Gajos, Mieczysław (2017): Trening oddechowo-fonacyjno-rozluźniający a dydaktyka fonetyki języka obcego. In: Języki obce w szkole 2, <http://jows.pl/artykuly/trening-oddechowo-fonacyjno-rozluzniajacy-dydaktyka-fonetiki-jazyka-obcego>, http://jows.pl/sites/default/files/jows_2-2017_gajos.pdf [Zugang am 20.04.2020].
- Grabias, Stanisław (2012a): Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. In: Grabias, Stanisław/ Kurkowski, Marek (Hg.): Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Lublin: UMCS, S. 15–72.
- Grabias, Stanisław (2012b): O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania. In: Milewski, Stanisław/Kaczorowska-Bray, Katarzyna (Hg.): Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki. Gdańsk: Harmonia, S. 56–69.
- Kamińska, Barbara (2012): Logopedia artystyczna i jej miejsce w kształceniu logopedów. In: Milewski, Stanisław/Kaczorowska-Bray, Katarzyna (Hg.): Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki. Gdańsk: Harmonia, S. 117–125.
- Kamińska, Barbara (2016): Od retoryki do logopedii artystycznej. In: Kamińska, Barbara/Milewski, Stanisław (Hg.): Logopedia artystyczna. Gdańsk: Harmonia, S. 53–68.
- Michałik, Mirosław (2016): Sprawności językowe w ujęciu lingwistyki edukacyjnej a wybrane problemy logopedii artystycznej. In: Kamińska, Barbara/Milewski, Stanisław (Hg.): Logopedia artystyczna. Gdańsk: Harmonia, S. 69–77.
- Neuber, Baldur (2016): Gegenstand und Fachverständnis der Sprechwissenschaft. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, BaldurStock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr Francke Attempo, S. 1–2.
- Pisarek, Walery/Reczek, Józef (1992): Norma językowa. In: Urbańczyk, Stanisław (Hg.): Encyklopedia języka polskiego, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo (1978–2002)/Ossolineum (1992–1999).
- Sambor, Barbara (2016): Skaza dykcyjna czy wada wymowy? Logopedyczne badanie młodych adeptów sztuki aktorskiej. In: Kamińska, Barbara/Milewski, Stanisław (Hg.): Logopedia artystyczna. Gdańsk: Harmonia, S. 460–485.
- Toczyńska, Bogumiła (2016a): Zaczynaj od samogłoski. Samogłoska w logopedii artystycznej. Gdańsk: Harmonia.
- Toczyńska, Bogumiła (2016b): Skarbnik rytmów. Wiersz metryczny w logopedii artystycznej. In: Kamińska, Barbara/Milewski, Stanisław (Hg.): Logopedia artystyczna. Gdańsk: Harmonia, S. 542–594.
- Żytnińska, Małgorzata (2016): Interdisziplinarität im Phonetikunterricht – ein verheißungsvoller Anfang der Methodenvielfalt. In: Jarząbek, Alina Dorota (Hg.): Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 105–114.