

Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen

Deutsch

als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen

Herausgegeben von

Boris Blahak
und
Clemens Piber

Vydavateľstvo EKONÓM
2008

Boris Blahak / Clemens Piber (Hg.):

Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen

Anschrift der Redaktion:

Ekonomická univerzita v Bratislave
Ústav jazykov
Dolnozemska cesta 1/b
SK-85235 Bratislava 5
Slovenská republika

Layout:

Boris Blahak

Umschlaggestaltung:

Eva Ševčáková

Sprachliche Lektorierung:

Boris Blahak
Clemens Piber

Redaktionsschluss:

31. 8. 2008

Vydavateľstvo EKONÓM
2008

Druck:

ŠEVT, a. s., Plynárenská 6, 82109 Bratislava

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung
des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), Bonn
sowie des Österreich-Instituts, Bratislava s.r.o.



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service



Österreich Institut

Bratislava s.r.o.

ISBN 978-80-225-2606-7

Geleitwort: Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen

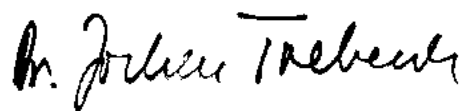
Die Thematik dieser Konferenz, aus welcher der vorliegende Sammelband hervorgegangen ist und welche sich im weitesten Sinne mit der Förderung der deutschen Sprache befasst, liegt uns besonders am Herzen, zum einen, weil die Bereiche Kultur und Bildung langfristig eine mindestens so hohe Bedeutung für die Vertiefung der bi- und multilateralen Beziehungen haben wie Politik oder auch Wirtschaft und Finanzen, zum anderen, weil man sich nur versteht, wenn man sich verständigen kann. Hinzu kommt, dass die Sprache von Goethe, Heine oder Brecht, von Kant, Einstein und Freud ebenso wie die von Carl Jacob Burckhardt einer der Schlüssel für den Zugang zum europäischen Kulturerbe ist.

Die lobenswerte Initiative des Fremdsprachenzentrums der Wirtschaftsuniversität Bratislava unter dem Motto „Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen“ fügt sich hier zielgerichtet ein. Als internationale Konferenz bot sie einen repräsentativen Überblick über neue Entwicklungen und Erkenntnisse im Bereich der Theorie und der Praxis des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ und zwar als Fachsprache buchstäblich an Sprachgrenzen.

Die Förderung der deutschen Sprache ist eine der Kernaufgaben der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Mit über 101 Millionen Muttersprachlern ist Deutsch im mehrsprachigen Europa eine zentrale Sprache. Die geografische Lage Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sowie deren kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung machen die Kenntnis der deutschen Sprache in der Mitte Europas – aber auch weit über Europa hinaus – attraktiv. Das gilt auch und insbesondere in den Grenzregionen. Auch dort trägt das vielgestaltige Engagement der deutschen Mittlerorganisationen und ihrer internationalen Partner maßgeblich zur Förderung und zum Erhalt dieses Interesses bei.

Die Grenzregionen spielen hierbei gerade für die jüngere Generation der besseren beruflichen Chancen wegen, die sich mit guten Deutschkenntnissen ergeben, eine wichtige Rolle. Deutschland, Österreich und die Schweiz sind die bedeutendsten Handelspartner und Investoren in den Staaten Mittel- und Osteuropas. Daher ist und bleibt Deutsch für den beruflichen Werdegang hier eine Schlüsselsprache, die ihren Stellenwert vielfach noch vor der Zusatzqualifikation des Englischen behauptet und auch in Zukunft behaupten wird.

Ich bin überzeugt, dass Sinn und Zweck dieser Konferenz, der Erfahrungsaustausch im Sinne der Praxis wie auch die Präsentation und Diskussion neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Konzepte, vollständig erreicht wurden und überdies die sehr wichtige Vernetzung aller – insbesondere auch der slowakischen und deutschen – Teilnehmer einen erneuten Impuls erhalten hat.



Dr. Jochen Trebesch
Botschafter

*Der österreichische Botschafter in der Slowakischen Republik
Dr. Helmut Wessely*

Pressburg, im Februar 2008

Geleitwort: Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen

Nicht nur aus politischer, sondern auch aus geografischer Sicht fällt auf, dass Mitteleuropa überwiegend durch Grenzregionen charakterisiert wird. Die Sprachkompetenz der dort lebenden Bevölkerung ist deshalb ein wichtiges Merkmal und eine ebensolche Voraussetzung für die Synergien, die sich erst dann ergeben, wenn die Barrieren an diesen Grenzen möglichst niedrig gehalten werden. Mehrsprachigkeit ist daher im Laufe der Geschichte ein Charakteristikum Mitteleuropas gewesen.

Der europäische Binnenmarkt bietet völlig neue Möglichkeiten für grenzüberschreitende Aktivitäten, die ihrerseits eine entsprechende Sprachbeherrschung voraussetzen. Dabei geht es naturgemäß nicht mehr nur um allgemeine Sprachkenntnisse zur Alltagskommunikation, sondern insbesondere um die Fach- und Berufssprache.

Es ist deshalb außerordentlich zu begrüßen, dass zu diesem Thema eine Konferenz stattgefunden hat, die Teilnehmer aus vielen Staaten der Region angezogen hat. Der deutschen Sprache kommt in Europa eine Schlüsselrolle zu, die völlig unterschiedliche Fachbereiche erfasst. Dazu kommen auch noch die regionalen Sprachunterschiede innerhalb des Deutschen. Die Möglichkeit für Experten aus verschiedenen interessierten Ländern, über ihre Erfahrungen zum Thema persönlichen Gedankenaustausch zu pflegen, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Und welcher Veranstaltungsort wäre besser geeignet als Pressburg?

Ich wünsche deshalb den Teilnehmern und Organisatoren dieser Konferenz auch für die Zukunft viel Erfolg und bleibende Erinnerungen.



Dr. Helmut Wessely
Botschafter



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

*Der Schweizerische Botschafter
in der Slowakischen Republik*

Bratislava, im Juni 2008

Geleitwort: Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen

Die Schweiz ist, was die Muttersprachler betrifft, von jeher eine einzige grosse Grenzregion gewesen. Der Schweizer, der sich wirtschaftlich betätigt, ist, wenn er es nicht ausschliesslich mit einer kleingewerblichen örtlich begrenzten Tätigkeit zu tun hat, Zeit seines beruflichen Daseins mit einer anderssprachigen Umwelt konfrontiert. Er empfindet diese Situation grundsätzlich als eine bereichernde Herausforderung. Für durchschnittlich gebildete Schweizer und Schweizerinnen war es selbstverständlich, dass sie neben ihrer Muttersprache mindestens eine weitere Landessprache erlernten. Man war überzeugt, dass die Beschäftigung mit der Fremdsprache den Horizont erweitert, förderlich für den inneren Zusammenhalt des Landes ist und letztlich auch dem wirtschaftlichen Erfolg nicht nur des Einzelnen sondern auch der Gesellschaft dient.

Heute ist die Schweiz mit einer ganzen Anzahl neuer Entwicklungen konfrontiert. Einerseits gibt es in der Schweiz eine ganze Anzahl neuer Fremdsprachen: slawische Sprachen, das Albanische und das Türkische, Sprachen, die für die Kommunikation im Lande neue Herausforderungen darstellen. Dazu kommt selbstverständlich das Englische, welches je länger desto mehr zu einer eigentlichen Lingua franca des Wirtschaftslebens wird. Weil die Curricula der Schulen bekanntlich für die Erlernung von Fremdsprachen eine beschränkte Kapazität aufweisen, stellt sich in der Schweiz die Frage, ob das Erlernen des Englischen nicht auf Kosten des Erlernens einer anderen Landessprache geht. So hat der Kanton Zürich bereits das Englische als erste Fremdsprache eingeführt und das Französische vom ersten Platz verdrängt.

In den Grenzregionen zu den Staaten des ehemaligen Ostblocks haben wir es mit einer Unterbrechung der ehemals selbstverständlichen, die Sprachgrenzen überschreitenden Zusammenarbeit zu tun. Seit 1989 kommt diese Zusammenarbeit erst wieder richtig in Schwung. Das, was für die Schweiz seit jeher zutraf, wird auch im zusammenwachsenden Europa aufgrund der Personenfreizügigkeit mehr und mehr zur Regel. Dabei stellt sich ebenfalls die Frage nach der Kommunikationssprache der jeweiligen Kooperationspartner: Ist es die Muttersprache des Partners oder ist es das Englische? Die Erfahrung zeigt, dass die Muttersprache des jeweiligen Partners auch in Zukunft eine nicht zu unterschätzende Bedeutung haben wird – dies schon aus dem einfachen Grund, dass die interkulturelle Kommunikation und somit das interkulturelle gegenseitige Verstehen selbstverständlich am besten im Rahmen des Eintauchens in die Sprache des jeweiligen Partners erfolgt.

Mit anderen Worten: Die Lingua franca Englisch erlaubt es zwar, sich zu verständigen, erst das Erlernen der Muttersprache des Partners erlaubt hingegen, sich auch wirklich zu verstehen!

Josef Aregger
Botschafter

INHALT

VORWORT

Boris Blahak

Die ‚Ränder‘ des deutschen Sprachraumes als besondere Zonen fremdsprachlich-interkultureller Wirtschaftskommunikation 13

(1) DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN WIRTSCHAFT UND TOURISMUS IN GRENZREGIONEN

Boris Blahak

Zur Thematisierung regionaler Sprachvarietäten im Fachsprachen-Unterricht Deutsch in Regionen südöstlich des deutschen Sprachraumes 19

Ol'ga Wrede / Hana Borsuková

Die österreichische Varietät des Deutschen aus fachübersetzerischer Sicht am Beispiel der Übersetzung von Wirtschafts- und Rechtstexten (deutsch-slowakisch) 39

Livia Adamcová

Eine Sprache – viele Sprachen? Deutsch im Umgang mit Fachtexten 45

Danuša Lišková / Eva Ondrčková

Annäherung an eine deutsch-slowakische Wirtschaftssprache. Eine persönliche Bilanz seit der Jahrhundertwende 51

Věra Höppnerová

Neue Ansätze im Unterricht von Deutsch im Tourismus 59

Frank Riedel

Betrachtung der touristischen Fachsprache in der Grenzregion Bratislava am Beispiel Internet 63

Eva Maria Hrdinová

Die Übersetzung von Werbung in aktuellen deutschsprachigen Wirtschaftsperiodika und die Stellung fachsprachlicher Lexeme im Translationsprozess 75

Gabriela Rykalová

Börsenberichte in der deutschsprachigen Tagespresse. Sprachliche Besonderheiten dieser Textsortenvariante und Folgerungen für die Fachsprachendidaktik an tschechischen Hochschulen 87

Marija Trdan Lavrenčič

Zur adäquaten Kommunikation mit deutschsprachigen Touristen-Patienten in slowenischen Kurorten und touristischen Gesundheitszentren 95

Polona Svetlin Gvardjančič

Wirtschaftliche Kooperation mit Subjekten aus den deutschsprachigen Ländern vs. Interesse an deutscher Sprache und Kultur am Beispiel Sloweniens 105

Karl-Hubert Kiefer

Zur Gestaltung berufsnaher Lernräume für den fach- und berufsbezogenen
Fremdsprachenunterricht am Beispiel ‚Internationale Steuerberatung‘ 115

József Jarosz

Zu Typologie und semantischen Relationen im Bereich der lexikalischen
Tautonyme im Deutschen und Dänischen 125

(2) INTERKULTURELLE LANDESKUNDE, SENSIBILISIERUNG UND KOMMUNIKATION AN DER GRENZE DES DEUTSCHEN SPRACHRAUMES

Winfried Baumann

Der politische Diskurs über die deutsch-tschechische Nachbarschaft in den Medien
der Grenze 141

Sandra Innerwinkler

Sprachkritik als Instrument für einen selbstständigen und selbstbewussten Umgang
von DaF-LernerInnen mit den Medien der Zielsprachenländer 151

Birgit Holzner

Text und Hypertext. Interkulturelle Landeskunde im fachbezogenen DaF-Unterricht
in Frankreich 161

Clemens Piber

„Wir kommen ja alle irgendwie von irgendwoher...“ Grenze und Grenzüberschreitung
im Kino. Zur fachdidaktischen Verwendung deutschsprachiger Spielfilmszenen im
Lehrbereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation 173

Björn Freiberg

Feilschen um ‚Sin-City‘: An Sprachgrenzen im Kulturkontrast das Verhandeln
lernen 189

Eleonóra Peczeová

Globalisierung und interkulturelle Kompetenz in der Wirtschaftspraxis zwischen
Slowaken und Partnern aus Nachbarländern 195

(3) EUROREGIONEN, LOKALE GRENZÜBERSCHREITENDE SPRACH-, MOBILITÄTS- UND BEGEGNUNGS-PROJEKTE, -KOOPERATIONEN UND -INSTITUTIONEN

Albert Raasch

Die Funktion sprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer Grenzregion.
Beispiel: Saar-Lor-Lux 205

Anemone Geiger-Jaillet

Grenzüberschreitende Mobilität am Oberrhein. Deutsch als fachbezogene (Fremd-)
Sprache vom Kindergarten bis zur Universität 221

Milada Odstrčilová

Zu den Perspektiven des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts. Aufgezeigt am Beispiel der Studenten- und Dozentenmobilität zwischen der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität Prag und ihren Partnerhochschulen in Deutschland und Österreich 241

Michaela Kováčová

Zur Effektivität landesspezifischer interkultureller Trainings in Grenzgebieten am Beispiel der Evaluation interkultureller Ausbildung am Internationalen Hochschulinstitut Zittau 245

Christine Czinglar / Krisztina Kovács

Kulturarbeit erschließt neue Erfahrungsräume. Österreichisch-ungarische Kooperationsprojekte im Bereich der Hochschulausbildung 257

Hana Ovesleová

Praxisbezogener Fachsprachenunterricht als Vorbereitung auf das berufliche Leben im westböhmisches-deutschen Grenzgebiet. Kooperationen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt 267

Blanka Blažková

Firmenpraktika und Messebeteiligung als authentischer Weg zu einer praxisbezogenen Fachsprachenverwendung. Ein Beispiel aus der Grenzregion Westböhmen – Deutschland 273

Veronika Kotůlková

Das deutsch-tschechische Sprachprojekt als Ausgangspunkt für eine kontrastive Korpusanalyse im DaF-Bereich unter fachsprachendidaktischen Aspekten 277

Irena Orszuliková

Rolle und Perspektiven der Fachsprache Deutsch in der Grenzregion Mährisch-Schlesien 287

Iveta Rucková

Die Euroregion Teschener Schlesien. Multiethnische Prägungen – vielsprachiges Erbe – genzübergreifende Projekte 297

(4) ‚ANDERE‘ PERSPEKTIVEN AUF DIE GRENZE DES DEUTSCHEN SPRACH-RAUMES

Jana Kúdelová

Sprachlich-kulturelle Interferenzen innerhalb eines zweisprachigen Grenzraumes – live! Ein Stammtisch an der ‚Peripherie‘ als authentischer Erlebnisort der Plurizentrität des Deutschen 305

Martin Leidenfrost

Die Welt hinter Wien. 50 Expeditionen (Auszug) 309

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN 319

Vorwort

Die ‚Ränder‘ des deutschen Sprachraumes als besondere Zonen fremdsprachlich-interkultureller Wirtschaftskommunikation

Der vorliegende Band versammelt im Wesentlichen die Beiträge zur internationalen Konferenz *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*, die vom 7. bis 8. Februar 2008 an der Wirtschaftsuniversität Bratislava stattfand. Die konkreten Anlässe zu dieser Veranstaltung lagen sowohl im universitätsinternen Bereich als auch im Kontext aktueller gesamteuropäischer Entwicklungen: Zum einen stellte die Konferenz einen Teil der Vorbereitungen der Erhebung des Fremdsprachenzentrums der Wirtschaftsuniversität zur ‚Fakultät für Fremdsprachen und Interkulturelle Kommunikation‘ dar, wodurch die Lehre Deutsch als fachbezogene Fremdsprache und die interkulturelle Wirtschaftskommunikation innerhalb der dann sechsten Fakultät ab 2010 eine Aufwertung an der Hochschule erfahren werden.

Durch die Wahl von Termin und Ort versuchten die Veranstalter ferner zum Zeitpunkt des Beitritts der östlichen Anrainerstaaten Deutschlands und Österreichs zur Schengen-Zone auf wissenschaftlicher, pädagogischer und wirtschaftspraktischer Ebene einen Beitrag zum weiteren Barriereabbau an der Ost- und Südost-Grenze der deutschsprachigen Länder gegenüber ihren Nachbarn zu leisten. Nicht zuletzt trug die Konferenz auch dem Umstand Rechnung, dass dem Deutschen als Fachsprache auf sprachpolitischer Ebene zuletzt eine wachsende Aufmerksamkeit gegenüber der klassischen Philologie gewidmet wurde.

Der Wahl Bratislavas als Tagungsort kam dabei eine zusätzliche programmatische Bedeutung zu: Die besondere geographische Lage des traditionell mehrsprachigen Kultur- und Wirtschaftszentrums der Slowakei in unmittelbarer Nähe zur deutschen Sprachgrenze, an der Wasserstraße Donau, die über Jahrhunderte am Wirtschafts- und Wissenstransfer zwischen West und Ost Anteil hatte, im Zentrum der viersprachigen Euroregion ‚Centroe‘ mit ihren zahlreichen wirtschaftlichen Verflechtungen machte die slowakische Hauptstadt, die als Teil der ‚Twin-City‘ seit kurzem auch per Autobahn mit Wien verbunden ist, im Sinne des Konferenzmottos zu einem geradezu idealen Tagungsort.

Das Konferenzthema ging von dem Umstand aus, dass kein anderer Sprachraum Europas an mehr und unterschiedlichere andere Sprachen grenzt als der deutsche, der in direktem Kontakt mit slawischen, romanischen und germanischen Sprachen sowie dem Magyarischen steht. Aus dieser besonderen sprachgeografischen Situation und der Bedeutung der deutschsprachigen Länder als Wirtschaftsraum in Europa ergab sich die Frage nach den Spezifika der Rolle des Deutschen als fach- bzw. berufsbezogene Fremdsprache in seinen jeweiligen Grenzregionen. Die Konferenz sollte daher einen Überblick über neue Tendenzen, Entwicklungen und Erkenntnisse in Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fachsprache an Sprachgrenzen aus einem sprach- und kulturkontrastiven Blickwinkel bieten.

Als Kooperationspartner der Wirtschaftsuniversität Bratislava und finanzielle wie ideelle Förderer traten der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Goethe-Institut und das Österreich-Institut Bratislava sowie das Österreichische Kulturforum Bratislava auf. Eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber dem Konferenzthema spiegelte sich auch in der ‚kombinierten‘ Schirmherrschaft über die Veranstaltung wider, die von Silvia Gašparovičová, Gattin des slowakischen Präsidenten, gemeinsam mit Dr. Jochen Trebesch, Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Dr. Helmut Wessely, Botschafter der Republik Österreich, und Josef Aregger, Botschafter der Schweiz, ausgeübt wurde.

Die insgesamt 30 hier abgedruckten Beiträge von AutorInnen aus Deutschland, Österreich, Polen, Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Slowenien und Frankreich bilden nahezu ein

„mitteleuropäisches Forum“, auf dem auf multiperspektivische Weise unterschiedliche Themenbereiche des Konferenz-Mottos erörtert werden. Diese Beiträge lassen sich in drei Themen-Komplexe gruppieren:

Der Lehre und Perspektive des „Deutschen als Fremdsprache in Wirtschaft und Tourismus in Grenzregionen“ widmen sich die zwölf Beiträge des ersten Themenkomplexes. Dabei geht es *Boris Blahak* (Bratislava), *Ol'ga Wrede* (Nitra), *Hana Borsuková* (Trnava) und *Livia Adamcová* (Bratislava) um die Stellung und Thematisierung regionaler Substandard- bzw. nationaler Standard-Varietäten des Deutschen im Fachsprachenunterricht in den südöstlich an den deutschen Sprachraum grenzenden Regionen bzw. in der Slowakei. Neue kontrastive Konzepte bei der Erstellung von Lehr- und Nachschlagewerken zu Deutsch als Fachsprache im Unternehmen, Bankwesen und in der Geschäftsverhandlung bzw. im Tourismus stellen dagegen die Beiträge von *Danuša Lišková* und *Eva Ondrčková* (Bratislava) sowie *Věra Höppnerová* (Praha) vor.

Verschiedene andere Fachsprachen aus grenzregionaler Perspektive bilden den Untersuchungsgegenstand der folgenden vier Beiträge: *Frank Riedel* (Bratislava) analysiert dabei konstruktiv die Schwächen der touristischen Fachsprache in der Grenzregion Bratislava am Beispiel Internet, *Eva Maria Hrdinová* (Ostrava) behandelt die Spezifika deutscher Werbetexte und zieht daraus Konsequenzen für die tschechische Methodenlehre der Übersetzung, *Gabriela Rykalová* (Opava) arbeitet sprachliche Besonderheiten von Börsenberichten in der deutschsprachigen Tagespresse heraus und diskutiert ihre Anwendungsmöglichkeiten im Fachsprachenunterricht in Tschechien, während *Marija Trdan Lavrenčič* (Portorož) den Stand fremdsprachlicher Kommunikation mit deutschsprachigen Touristen-Patienten in slowenischen Kurorten und touristischen Gesundheitszentren untersucht und Forderungen bezüglich einer berufsspartenspezifischen Fachsprachenlehre Deutsch stellt.

Zwei weitere Aufsätze weisen einen besonders starken Bezug zur Deutsch-Vermittlung in der Wirtschaftspraxis auf: *Polona Svetlin Gvardjančič* (Ljubljana) beschreibt das Phänomen des zunehmenden Bedeutungsverlustes der deutschen Sprache in Slowenien trotz reger wirtschaftlicher Zusammenarbeit einheimischer Firmen mit Subjekten aus dem deutschsprachigen Raum. Demgegenüber zeigt *Karl-Hubert Kiefer* (Warszawa) am Beispiel der polnischen Niederlassung einer international operierenden deutschen Wirtschaftskanzlei, die ihren Mandanten im Investitionsland Beratungsleistungen in den Bereichen Steuer-, Unternehmens- und Rechtsberatung sowie Wirtschaftsprüfung anbietet, wie der spezifische Bedarf an fachsprachlichen Deutschkenntnissen unter polnischen Berufsträgern aussieht und wie er im Rahmen berufsvorbereitender bzw. -begleitender Trainings gedeckt werden kann. *Józef Jarosz* (Wrocław) schließlich setzt sich mit den interlingualen „falschen Freunden“ zwischen dem Deutschen und dem Dänischen auseinander und geht neben einer semantischen Analyse auch auf ihre strukturellen Eigenschaften ein, klassifiziert sie und unterzieht u.a. die Terminologie der Wirtschaftssprache einer diesbezüglichen Untersuchung.

In den sechs Aufsätzen des zweiten Themenkomplexes geht es schwerpunktmäßig um „Interkulturelle Landeskunde, Sensibilisierung und Kommunikation an der Grenze des deutschen Sprachraumes“. *Winfried Baumann* (Pardubice) und *Sandra Innerwinkler* (Plzeň) widmen sich in ihren Beiträgen den Medien im deutsch-tschechischen Grenzgebiet. Während Baumann die Grenzlandzeitungen in Ostbayern und deren Beantwortung bilateraler deutsch-tschechischer politischer Fragen sowie deren besondere Rolle bei der Vermittlung eines adäquaten Tschechienbildes untersucht, stellt Innerwinkler Möglichkeiten zur Förderung von Sprachkritik als Instrument für einen selbstständigen und selbstbewussten Umgang von DaF-LernerInnen mit den Medien der Zielsprachenländer vor.

Die folgenden Beiträge stellen spezielle Medien einer fachsprachenbezogenen Landeskundevermittlung in den Mittelpunkt: *Birgit Holzner* (Innsbruck) zeigt auf, inwieweit sich Werbe- und Presstexte für den Einsatz in einem spezifischen Land (hier: Frankreich) eignen und wie das im kollektiven Gedächtnis einer Kultur gespeichert und sich in Texten manifes-

tierende Hintergrundwissen rekonstruiert und für fremdkulturelle Studierende zugänglich gemacht werden kann. *Clemens Piber* (Bratislava) demonstriert anhand von Spielfilmen, die an der Grenze des deutschen Sprachraumes spielen, wie sich die Filmen eigene Bildlichkeit und Möglichkeit unmittelbarer Anschauung zur Verdeutlichung von Stereotypen, Kulturstandards und -unterschieden sowie interkultureller Kompetenz für die Didaktik interkultureller Wirtschaftskommunikation nutzen lassen. *Björn Freiberg* (Győr) beschreibt dagegen ein an ungarischen Studierenden des Faches Internationale Beziehungen erprobtes Modell, an Sprachgrenzen im Kulturkontrast Verhandlungstechniken auf Deutsch zu erlernen, zu dem Texte aus einem dritten Kulturraum bzw. einer anderen Epoche (dem Alten Testament) verwendet werden. Anhand von Beispiele aus der Wirtschaftspraxis zwischen Slowaken, Ungarn und Österreichern zeigt *Eleonóra Peczeová* (Bratislava), wie das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturstandards zu Missverständnissen und sogar zum Scheitern wirtschaftlicher Beziehungen führen kann, und gibt konkrete Hinweise zum Aufbau interkultureller Handlungskompetenz in der grenzüberschreitend operierenden Geschäftswelt.

Weitere Zehn Aufsätze bilden den dritten Themenkomplex „Euroregionen, lokale grenzüberschreitende Sprach-, Mobilitäts und Begegnungs-Projekte, -Kooperationen und -Institutionen“. Drei AutorInnen behandeln dabei das Thema ‚Mobilität‘: *Albert Raasch* (Saarbrücken) skizziert am konkreten Beispiel ‚Saar-Lor-Lux‘ die Herausforderungen und Chancen, mit welchen sich in einer Grenzregion lebende Menschen durch die unmittelbare Nachbarschaft konfrontiert sehen. *Anemone Geiger-Jaillet* (Strasbourg) stellt in ihrem Beitrag Formen grenzüberschreitender Mobilität von Schülern und Lehrkräften am Oberrhein im deutsch-französisch-schweizerischen Dreiländereck vor, das sich durch schulische Wege zu einer deutsch-französischen Zweisprachigkeit auszeichnet. *Milada Odstrčilová* (Praha) beschäftigt sich mit den Perspektiven des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts anhand konkreter Beispiele der Studenten- und Dozentenmobilität zwischen der TLU Prag und ihren deutschen und österreichischen Partnerhochschulen.

Formen interkulturellen Trainings für die Berufspraxis werden in den folgenden Aufsätzen vorgestellt: Im Mittelpunkt des Beitrags von *Michaela Kováčová* (Ružomberok) steht eine vergleichende Evaluationsstudie zweier didaktisch unterschiedlicher interkultureller Trainings, die im Dreiländereck Deutschland-Polen-Tschechien an mobilen Studierenden durchgeführt wurden und einen besonderen Einfluss der Zielgruppen-Spezifika auf den Trainingserfolg aufzeigen. *Christine Czinglar* und *Krisztina Kovács* (Piliscsaba) stellen das innovative österreichisch-ungarische Ausbildungsmodul ‚Pragmatische Kulturwissenschaft‘ vor, das Kulturarbeit und -wissenschaft mit Fremdsprachen-Unterricht verbindet. Der Aufsatz von *Hana Ovesleová* (Plzeň) stellt Sprachprojekte, Initiativen und Kooperationen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt vor, die von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Westböhmischen Universität Plzeň getragen werden und den Studierenden vertiefte Fachsprachen-Kompetenzen und Hilfe bei der Suche nach Praktika sowie Studien- oder Arbeitsmöglichkeiten in der deutschsprachigen Nachbarregion bieten. *Blanka Blažková* (Plzeň) konzentriert sich auf studienbegleitende Praktika in zwei international tätigen tschechischen Unternehmen mit dem Schwerpunkt ‚Messeteilnahmen‘, in deren Rahmen Studierende als Stand-Mitarbeiter bzw. Assistenten auf internationalen Messen in Deutschland berufspraktische Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch erwerben. *Veronika Kotůlková* (Opava) stellt die fachsprachendidaktischen Einsatzmöglichkeiten eines im Rahmen eines deutsch-tschechischen Sprachprojekts geschaffenen Übersetzungskorpus vor, der die Schwierigkeiten im Translationsprozess minimieren soll, die aus der ungleich häufigeren Verwendung von Komposita in deutschen Fachtexten im Vergleich zum Tschechischen resultieren.

Zwei weitere Aufsätze beschäftigen sich mit der Rolle und Perspektive der Fachsprache Deutsch in traditionell mit der deutschen Sprache verbundenen Grenzregionen: Dabei behandelt *Irena Orszuliková* (Karviná) die Region Mährisch-Schlesien und stellt die Ergebnisse einer Evaluation bezüglich der Einstellungen von Studierenden der Schlesischen Universität

Opava gegenüber der Nachfrage nach Deutsch als Fachsprache vor, während *Iveta Rucková* (Ostrava) einen Blick auf die Euroregion Teschen wirft und u.a. grenzüberschreitende Rad- und Wanderwege sowie Garten-Projekte präsentiert.

In einem vierten, kleinen Kapitel kommen abschließend zwei Stimmen zu Wort, die den Aspekt ‚Grenz- bzw. Euroregion‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Interkulturalität‘ aus einem etwas anderen Blickwinkel als die zuvor abgedruckten wissenschaftlichen Beiträge aus der Feder von Forschenden und Lehrenden betrachten: *Jana Kúdelová* beschreibt den Erwerb einer (fachbezogenen) Fremdsprache in der Grenzregion aus ihrer persönlichen Sicht einer Studierenden der Internationalen Beziehungen an der Wirtschaftsuniversität Bratislava. Den Band beschließend, werden Auszüge aus der prämierten *Presse*-Kolumne „Die Welt hinter Wien. 50 Expeditionen“ des in Bratislava lebenden österreichischen Autors *Martin Leidenfrost* abgedruckt. Inzwischen in Buchform erschienen, versammeln diese Expeditionen vom Autor erlebte Geschichten aus einer Gegend, die auf vier Staaten und Staatssprachen sowie Dutzende Ethnien verteilt ist, die doch alle ‚ums Eck‘ liegen. Schauplatz ist der heterogene mitteleuropäische Zentralraum zwischen Alpen und Karpaten, zwischen Wien, Bratislava, Győr und Brünn.

Angesichts der Vielfalt der thematisierten Bereiche ist ein inhaltliches Gesamt-Fazit nur bedingt möglich. Als Ergebnis kann immerhin festgehalten werden, dass die wachsende wirtschaftliche Kooperation an der Grenze des deutschen Sprachraumes dem Deutschen als fach- bzw. berufsbezogene Fremdsprache und damit meist eher als ‚Sprache des Kopfes‘ als ‚des Herzens‘ einen zumindest moderaten Aufschwung beschert. Dabei stellen Grenzregionen häufig einen Brennpunkt dieser Entwicklung dar, indem sich hier die wachsende Bedeutung der Fachsprache auch gegenüber der klassischen Philologie besonders deutlich zeigt. Je nach Dynamik und unterschiedlicher Tradition der wirtschaftlichen Verflechtung an der West- bzw. (Süd-)Ostgrenze des deutschen Sprachraumes ergeben sich Konsequenzen für die Fachsprachen- und Landeskunde-vermittlung. Die Frage nach Ursache und Wirkung im Zusammenhang mit Fremdsprachenkenntnissen einer- und wirtschaftlicher Verknüpfung sowie Mobilität andererseits lässt sich dabei nicht eindeutig klären. Ebenso scheint ein Erfahrungstransfer von einer Grenzregion auf eine andere – insbesondere im Bereich grenzüberschreitender Sprach- und Begegnungs-Projekte – nur bedingt möglich. Nicht selten spielen hier die jeweiligen historischen Bezüge eine besondere Rolle. Eine grenzregional spezifische Konzeption und damit eine partielle Regionalisierung des lokalen Fachsprachenunterrichts zeichnet sich als zunehmend notwendig ab.

Bratislava, im August 2008

Boris Blahak

[1]

**Deutsch als
Fremdsprache in
Wirtschaft und
Tourismus in
Grenzregionen**

[1]

Zur Thematisierung regionaler Sprachvarietäten im Fachsprachen-Unterricht Deutsch in Regionen südöstlich des deutschen Sprachraumes

1. Deutsch als fach- bzw. berufsbezogene Fremdsprache vor dem Hintergrund der Realität dialektal gefärbten Sprechens im deutschen Sprachraum

Spätestens 1992 wurde deutlich, dass die Verwendung von Dialekten in Deutschland in den vorangegangenen Jahrzehnten in allen Bereichen der Gesellschaft eine wahre Renaissance erlebt hatte und daher mehr als nur ein Randphänomen des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellte. Damals gaben 81,1 % der repräsentativ befragten Westdeutschen an, dass sie ganz oder teilweise über eine aktive Dialektkompetenz verfügten. Dies bedeutete eine Steigerung um 12 % gegenüber einer vergleichbaren Umfrage des Jahres 1966. Die 1992 befragten Ostdeutschen bezeichneten sich sogar zu 88,8 % als mundartfähig (vgl. MATTHEIER 1994: 413). Diese sozio-kommunikative Entwicklung, die auf eine stabilere und sich ausweitende Dialekt-Verwendung im deutschsprachigen Raum schließen ließ, wurde ‚Dialekt-Renaissance‘ genannt¹ und schlug sich u.a. in der Verwendung mundartnaher Varietäten in den Medien², der Werbung und der politischen Öffentlichkeit nieder (vgl. MATTHEIER 1990: 73-79).

Das Forschungsfeld DaF brachte in der Folge immer häufiger Studien hervor, die nicht nur für die Thematisierung der verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen (zuletzt FSD 2007), sondern auch unterschiedlicher Dialekte im Unterricht DaF plädierten (z.B. BASSLER / SPIEKERMANN 2001; FEUZ 2001; STUDER 2002; 2003). Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stand dabei bisher meist die Vermittlung von Kompetenzen in alemannischen Mundarten (der Deutschschweiz bzw. Baden-Württembergs) im Rahmen des allgemeinen DaF-Unterrichts innerhalb des entsprechenden Mundart-Areals gegenüber einer Lerner-Zielgruppe, die ihren Lebensmittelpunkt zumindest temporär in diesen Dialektraum verlegt hatte.

Diese wachsende Aufmerksamkeit der Fremdsprachendidaktik gegenüber den deutschen Mundarten verläuft parallel zu einer allgemeinen Entwicklung in der EU, die persönliche Motivation zum Erwerb einer Fremdsprache zunehmend mit praktischen Nützlichkeitsaspekten zu verknüpfen (vgl. EK 2006: 36-37, 45-46): Während die Zahlen philologisch orientierter Hochschulgermanisten seit 1995 kontinuierlich zurückgingen, blieben diejenigen der studienbegleitend Deutsch Lernenden stabil. V.a. im Bereich der Erwachsenenbildung stellt Deutsch immer noch eine attraktive Zusatzqualifikation für berufliche Belange dar (vgl. DAF 2003: 5; DAF 2006: 3).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die folgende Studie mit der Frage, ob die Vermittlung dialektbezogener Kompetenzen über den ‚normalen‘ DaF-Unterricht hinaus auch im (hochschulischen) Fachsprachen-Unterricht Deutsch außerhalb des deutschen Sprachraums eine relevante Zielgruppe vorfindet, wo diese gegebenenfalls zu vermuten ist, wie sie charakte-

-
- 1 Bezüglich Bayerns und Österreichs hält Ingo REIFFENSTEIN (1997: 392-393) den Begriff allerdings für verfehlt, da hier die Dialekte nie in eine Krise geraten seien und daher keiner Renaissance bedurften. Eine Beschreibung des aktuellen Ausmaßes der ‚Renaissance‘ von Dialekten in Deutschland findet sich bei STOLZ (2008).
 - 2 Voraus verwiesen sei diesbezüglich auf die zu erwartenden Ergebnisse des 3. *Dialektologischen Symposiums* der Universität Regensburg (Walderbach am Regen, 29.-31. Mai 2008) (vgl. KANZ / WILDFEUER / ZEHETNER 2008) mit dem Schwerpunkt ‚Mundart und Medien‘.

risiert ist und in welchem Rahmen bzw. Ausmaß ein entsprechender ‚Fachsprachen-Unterricht Deutsch mit regionalem Akzent‘ stattfinden könnte. Angesichts euroregionaler Kooperation auch auf unterer wirtschaftlicher Ebene scheinen sich zunächst an den deutschen Sprachraum angrenzende Regionen für eine entsprechende Erhebung anzubieten.

2. Lokalisierung relevanter Regionen südöstlich des deutschen Sprachraums

2.1 Binnenbetrachtung: Ortung ‚dialektintensiver‘ Zonen im deutschen Sprachraum

Die von Heinrich LÖFFLER (³2005: 130-136) tabellarisch zusammengefassten Ergebnisse regionaler Teilerhebungen der 1960er bis 1990er Jahre verdeutlichen, in welchen Regionen des deutschen Sprachraumes das Ausmaß des Dialektgebrauchs am größten ist. Unverkennbar tritt hier ein deutliches Süd-Mitte-Nord-Gefälle zu Tage: Im Süden sprechen demnach 88,5 % der Deutschschweizer, 78 % der Österreicher, 76,7 % der Saarländer, 76 % der Rheinland-Pfälzer und 71 % der Bayern Dialekt. Mit Ausnahme Schleswig-Holsteins (64,7 %) ist die Dialektverwendung im Norden, v.a. im Nordosten Deutschlands dagegen deutlich geringer ausgeprägt: Zentralthüringen (28 %), Niedersachsen-Süd (26 %), Mecklenburg-Vorpommern (16-26 %) und Süd-Brandenburg (0-14 %) bilden hier die Extreme im unteren Bereich der Skala.³

Hinsichtlich regionaler Unterschiede bezüglich des gesellschaftlichen Stellenwertes der Mundarten ist ferner auffällig, dass der Anteil derjenigen Dialektsprecher, die ihre Mundart nicht nur privat, sondern auch am Arbeitsplatz, d.h. in einer gemäßigten Öffentlichkeit benutzen, im Süden des deutschen Sprachraumes im Schnitt am höchsten ist: In Bayern macht dieser etwa 61,3 %, in Baden-Württemberg 60,2 % aus. In der Deutschschweiz benutzen 65 % aller Dialektsprecher sogar ausschließlich die Mundart. Hier ist demzufolge auch die soziale Konnotation der Dialektverwendung geringer als in Norddeutschland. Ausdruck eines „neuen dialektalen Selbstbewusstseins“ (LÖFFLER ³2005: 135) in Süddeutschland sind z.B. das im Gymnasial-Lehrplan kultusministeriell verankerte Dialektpflege-Gebot in Bayern mit der pädagogischen Forderung nach „Dialekt *und* Hochsprache“ bzw. „Ausbildung einer inneren Mehrsprachigkeit“ (vgl. RUCH / BRÄUER 2006: 8) oder auch der zur Werbung für die technologische Leistungsfähigkeit Baden-Württembergs kreierte Spot „Wir können alles – außer Hochdeutsch“.⁴

Rudolf ŠRÁMEK (2005: 13-14) hat ferner darauf hingewiesen, dass sich das Verhältnis örtlicher Mundarten zur übergeordneten deutschen Hochsprache im Sprachbewusstsein der an der nicht isolierten Peripherie des kompakten deutschen Sprachraumes lebenden ‚Rand-Deutschen‘ wesentlich aktiver und prestigetragender gestaltet als bei den in den zentral gelegenen Gebieten lebenden ‚binnendeutschen‘ Dialektsprechern. Hierzu kommt es, weil das Sprachliche in Sprachkontaktzonen gesellschaftskommunikativ und ethnisch-kulturell eine erhöhte Selbstidentifizierungsaufgabe erfüllt. Die Randlage führt auf diese Weise zugleich zu einem intensiveren Sprachbewusstsein, das den (historischen) Zusammenhang mit dem ‚binnendeutschen‘ Sprachraum (z.T. übertrieben) hervorhebt und zu Hemmungen neuer sprachlicher Entwicklungstendenzen führt, die die Systemeigenschaften des Dialektes verändern oder umstrukturieren würden und daher an der Peripherie häufig als Verstoß gegen die ‚Echtheit‘, d.h. gegen das traditionelle, historisch verankerte Bild von der Mundart wahrgenommen werden. So erweisen sich die Peripherie-Mundarten als eingeschränkt stabil. In den Randzonen des südlichen deutschen Sprachraumes ist somit die höchste ‚Dialektdichte‘ zu erwarten.

3 Aufgrund akuter Gefährdung wurde das Niederdeutsche 1999 sogar als schützens- und förderungswürdig in die ‚Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen‘ aufgenommen (vgl. ESLPAß 2005: 303)

4 Dieser Slogan wurde binnen kurzer Zeit in Deutschland zum geflügelten Wort. Zu dieser Werbe- und Sympathiekampagne s. die Homepage des Landesportals unter http://www.landesregierung-bw.de/de/Werbe-_und_Sympathiekampagne_des_Landes_Baden-Wuerttemberg/124658.html.

2.2 Außenbetrachtung: Deutsch als Fremd- und Muttersprache außerhalb D-A-CH-L⁵

2.2.1 Symmetrien und Asymmetrien im Verhältnis der Stellung von DaF in den D-A-CH-L-Anrainerstaaten und der Stellung benachbarter Fremdsprachen in D-A-CH-L

Voraussetzung für die Vermittlung von Dialekt-Kompetenzen ist zweifellos die Beherrschung einer Standardvarietät des Deutschen. Ein Blick auf die Nachbarstaaten der deutschsprachigen Länder hinsichtlich der DaF-Lernerzahlen und des Prestiges, das Deutsch (neben bzw. nach dem Englischen) die Funktion einer berufsbezogenen Verkehrssprache verleiht, lässt ein deutliches Ost-Süd bzw. Ost-West-Gefälle erkennen: Trotz allgemein rückläufiger Zahlen (vgl. DAF 2003: 4) sind die östlichen D-A-CH-L-Anrainerstaaten führend, wenn es um die Zahl der aktuellen Deutsch-Lerner im Verhältnis zur Einwohnerzahl geht: (1) Slowakei: 6,7 %, (2) Ungarn: 6 %, (3) Polen: 5,8 %, (4) Tschechien: 5,5 %, (6) Slowenien: 4,1 % (vgl. DAF 2006: 2).

Laut einer 2005 EU-weit durchgeführten repräsentativen Befragung (vgl. EK 2006) ist es in Tschechien (28 %) und Ungarn (25 %) am wahrscheinlichsten, auf Menschen zu treffen, die Deutsch auf Konversationsniveau (ca. Stufe B1/B2 des Europäischen Referenzrahmens) sprechen. In der Slowakei liegt Deutsch mit Englisch diesbezüglich gleichauf bei 32 % auf Rang 1, in Slowenien zwar nur auf Platz 3, doch mit respektablen 50 %. In Frankreich und Belgien rangiert Deutsch zwar ebenfalls noch auf dem dritten Platz, wird allerdings lediglich von 8 % bzw. 27 % der Bevölkerung gesprochen. In Italien gehört Deutsch als Teil der ‚sonstigen‘ überhaupt nicht zu den ersten drei Fremdsprachen (vgl. EK 2006: 14).

Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der Frage nach Fremdsprachen, die als nützlich für die persönliche Entwicklung und Karriere betrachtet werden: Hier positioniert sich Deutsch in Slowenien und der Slowakei mit je 61 %, in Ungarn und Tschechien mit je 55 % und in Polen mit 46 % jeweils auf Platz 2. In Frankreich (20 %) und Belgien (8 %) wird Deutsch dagegen nur auf Platz 3, in Italien (13 %) auf Platz 4 geführt (vgl. EK 2006: 33). Noch deutlicher spiegelt sich die Ost-West-Diskrepanz in der Antwort auf die Frage, welche zwei Fremdsprachen Kinder in der EU nach persönlicher Einschätzung lernen sollten. Dabei wird Deutsch in der Slowakei (75 %), Ungarn (73 %), Polen, Slowenien (je 69 %) und Tschechien (66 %) von einer deutlichen Mehrheit (insgesamt am zweithäufigsten nach dem Englischen) genannt. In Frankreich (24 %) und Italien (17 %) findet sich Deutsch dagegen nur auf Platz 3, in Belgien (7 %) lediglich auf Platz 4 (vgl. EK 2006: 33). Eine erhöhte Nachfrage nach Deutsch in den Regionen östlich der deutschsprachigen Länder ist somit unübersehbar.

Umgekehrt sind Polnisch-, Tschechisch-, Ungarisch-, Slowakisch- und Slowenisch-Kenntnisse im deutschen Sprachraum kaum verbreitet – in Österreich lernen z.B. weniger als 0,5 % der Schüler eine dieser östlichen Nachbarsprachen (vgl. PRESSE 2007a; 2007b; 2008).⁶ So erfolgt Wirtschaftskommunikation mit den östlichen Nachbarn – so nicht auf Englisch – doch (noch) in erheblichem Maße auf Deutsch. Hier liegt ein deutlich asymmetrisches Verhältnis vor als an der deutsch-romanischen Sprachgrenze: 2005 gaben 15 % der Deutschen und 10 % der Österreicher an, französisch zu sprechen, 28 % der Deutschen hielten Französisch bezüglich der persönlichen Entwicklung und Karriere für wichtig (Platz 2), in Österreich sprachen sich 16 % (Platz 2) für das Französische und 9 % (Platz 3) für das Italienische aus. 45 % der Deutschen zählten das Französische zu den Fremdsprachen, die Kinder

5 Mit ‚D-A-CH-L‘ wird im Folgenden die Gesamtheit der deutschsprachigen Länder (Deutschland – Österreich – Schweiz – Luxemburg/Liechtenstein) bezeichnet.

6 Allerdings gibt es inzwischen auch punktuell regionale Initiativen zur Verbesserung dieser Situation, so etwa durch das Regensburger *Tandem* (<http://www.tandem-org.de/>) oder das *BOHEMICUM Regensburg-Passau* (<http://www.bohemicum.de/>), die sich der Verbreitung des Tschechischen in Ostbayern widmen, sowie durch die *Sprachenoffensive* der Niederösterreichischen Landesakademie (<http://www.sprachen.noelak.at/>), in deren Rahmen Tschechisch- und Slowakisch-Kenntnisse in Niederösterreich forciert werden.

in der EU lernen sollten (Platz 2), 29 % der Österreicher plädierten diesbezüglich für das Französische (Platz 2) und 11 % für das Italienische (Platz 3) (vgl. EK 2006: 14, 33-34). Der Vergleich mit den (potentiellen) Deutsch-Lernern in Frankreich und Italien ergibt also ein wesentlich ausgeglicheneres Bild hinsichtlich der Beherrschung und Bewertung der jeweiligen Nachbarsprache. Hinzu kommt, dass 59 % der Italiener und 49 % der Franzosen nach eigenen Angaben gar keine Fremdsprache sprechen – gegenüber ‚nur‘ 38 % der Österreicher und 33 % der Deutschen (vgl. EK 2006: 10). Wirtschaftskommunikation auf Französisch bzw. Italienisch ist an der Süd- und West-Grenze des deutschen Sprachraums also in etwa ebenso wahrscheinlich wie die einer auf Deutsch geführten, was die Notwendigkeit von Dialekt-Kompetenz deutlich verringert.⁷

Eine besondere fremdsprachliche Situation liegt bei den nördlichen Nachbarn der Deutschen, den Niederländern und Dänen, vor, wo ungleich mehr Deutsch gelernt wird⁸ als umgekehrt Niederländisch bzw. Dänisch auf deutscher Seite. Der Übergang dieser beiden germanischen Sprachen zu den angrenzenden niederdeutschen Dialekten ist allerdings fließend, so dass lokale Varietäten beim Fehlen jeglicher Fremdsprachen-Kenntnisse kaum Probleme, vielmehr sogar eine Erleichterung im sprachlichen Verkehr bedeuten. Dialekt-Kompetenz muss hier also erst gar nicht geschult werden, sie ist sozusagen ‚angeboren‘.

2.2.2 Areale Präsenz bzw. Absenz deutscher Dialekte in den D-A-CH-L-Anrainerstaaten – das Verhältnis von Staats- und Sprachgrenzen

In den Nachbarregionen westlich und südlich des deutschen Sprachraumes wird ein weiteres Faktum wirksam, das die Notwendigkeit einer Vermittlung von Dialekt-Kompetenzen im örtlichen Fachsprachen-Unterricht Deutsch verringert: Während die Bevölkerungsverschiebungen nach 1945 dazu führten, dass Staats- und Sprachgrenzen im Osten und Südosten des deutschen Sprachraumes weitgehend zusammenfallen, trifft dies für den Süden und Westen nicht zu: Im Norden der italienischen Region Trentino – Alto Adige (Südtirol) werden mehrheitlich südbairische Dialekte gesprochen (wie im angrenzenden Österreich), in der Schweiz, die in sprachlicher Hinsicht schon immer eine einzige Grenzregion dargestellt hat,⁹ verläuft die Sprachgrenze mitten durch das Land und trennt die romanischen Sprachgebiete von hoch- und höchstalemannischen Dialekten. Im französischen Departement Elsass sind niederalemannische Dialekte verbreitet¹⁰ (wie im benachbarten Baden-Württemberg), die im französischen Nordlothingen gesprochenen deutschen Mundarten und das Letzeburgische in Luxemburg gehören zu den moselfränkischen Dialekten (die auch auf rheinland-pfälzischer Seite gesprochen werden). Die deutschen Mundarten im belgischen Eupen-Malmedy schließlich sind Teil der ripuarischen Dialektgruppe (die auch im angrenzenden Nordrhein-Westfalen präsent ist).

D.h., die Bewohner der genannten Grenzregionen, die Deutsch nicht als Mutter- aber als Fremdsprache sprechen, kommen bereits im eigenen Land in ihrem arealen Alltag mit dem

7 Eine nähere Untersuchung der Schweiz kann aufgrund ihrer Viersprachigkeit hier ausgeklammert werden.

8 NL: Mit 424.000 DaF-Lernern auf Platz 8 im EU-Ranking der absoluten Zahlen; DK: Mit 4,2 % Platz 5 im EU-Ranking der Deutsch-Lerner nach Einwohnerzahlen. 70 % (NL) bzw. 58 % (DK) sprechen hier deutsch (Platz 2), 47 % (NL) bzw. 55 % (DK) betrachten Deutsch als nützlich für die persönliche Entwicklung und Karriere, 40 % (NL) bzw. 62 % (DK) als Fremdsprache, die Kinder in der EU lernen sollten (vgl. DAF 2006: 2; EK 2006: 14, 33-34).

9 Vgl. das Geleitwort des Schweizerischen Botschafters in der Slowakei, Josef Aregger, in diesem Band.

10 Der Dialekt ist im Elsass zwar im Rückzug aus der Öffentlichkeit begriffen (vgl. LÖFFLER³2005: 135), allerdings versuchen ihn verschiedene Initiativen in jüngster Zeit wieder im öffentlichen und privaten Raum zu reetablieren (s. hierzu HUCK / BOTHOREL-WITZ / GEIGER-JAILLET 2007).

Deutschen in Form einer mittel- oder oberdeutschen dialektalen Varietät in Berührung, die in eng verwandter Form auch jenseits der Staatsgrenze gesprochen wird.

2.3 Zwischenfazit: Hohe ‚Dialekt-Relevanz‘ der Grenzregionen südöstlich des deutschen Sprachraumes

Legt man das Raster aus Kap. 2.1 über den deutschsprachigen Raum und dasjenige aus Kap. 2.2 über seine Nachbarstaaten, so sind es jeweils die Grenzregionen Tschechiens zu Bayern sowie die Grenzregionen Tschechiens, der Slowakei, Ungarns und Sloweniens zu Österreich, in welchen eine Thematisierung der deutschen Dialekte der Nachbarregion im grenznahen Fachsprachen-Unterricht prinzipiell plausibel erscheint. Es handelt sich jeweils um Regionen,

- welche (1) durch ein (noch) relativ hohes Prestige des Deutschen als berufsbezogene Verkehrssprache bestimmt sind,
- welche (2) an Gebiete der deutschsprachigen Länder grenzen, in welchen die lokalen Dialekte zum einen eine hohe Präsenz auch im beruflichen Alltag und (3) zugleich eine erhöhte Stabilität gegenüber den Mundarten im Hinterland aufweisen,
- in welchen gleichzeitig aber (4) weder eine natürliche Dialekt-Kompetenz aufgrund einer Verwandtschaft der eigenen Landessprache mit den benachbarten deutschen Dialekten gegeben ist, (5) noch von einer den Kommunikationsprozess mit deutschen Dialekt-Sprechern vorentlastenden unmittelbar gewonnenen Dialektkompetenz aufgrund eines alltäglichen Kontaktes mit im Lande präsenten deutschen Dialekten auszugehen ist.

3. Überprüfung der Relevanz anhand einer Hochschulstudie in drei MOE-Ländern

3.1 Probanden-Gruppe und Hypothesen

BÄBLER und SPIEKERMANN (2001) haben in ihrer Pionierstudie erstmals DaF-Lerner bezüglich ihrer Einstellung gegenüber deutschen Dialekten befragt. Da ihre Probanden aus unterschiedlichen Herkunftsländern DaF in Deutschland lernten, war die Konfrontation mit der unmittelbaren Alltagssprachlichen Realität natürlich stark und die Auffassung von Dialekt-Kompetenz als wichtig entsprechend hoch.

Um die Einstellung von DaF-Lernern in den in Kap. 2 ermittelten Grenzregionen zu deutschen Dialekten zu überprüfen, wurde im Dezember 2007 eine Umfrage unter Studierenden an drei Universitäten in MOE durchgeführt. Die betreffenden Probanden-Gruppen wiesen im Vergleich zu den von Bäbler/Spiekermann Befragten ein leicht verändertes Profil auf: Ihnen gehörten durchweg Studierende wirtschaftswissenschaftlicher Fächer an, die Deutsch als fachbezogene Fremdsprache im nichtdeutschsprachigen Ausland (allerdings in Grenznähe) lernten. Konkret wurden 97 Studierende der *Ekonomsko-poslovna fakulteta* der Universität Maribor (SLO), 164 der *Ekonomická univerzita* (Wirtschaftsuniversität) Bratislava (SK) und 194 der *Fakulta ekonomická* der Westböhmischen Universität Plzeň (CZ) befragt.¹¹ Die Probanden waren zwischen 18 und 26 Jahren alt und hatten im Schnitt bisher etwa 9 Jahre Deutschunterricht gehabt. Dabei wurden folgende Hypothesen auf ihre Gültigkeit überprüft:

- (1) An den wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen der betrachteten Grenzregion ist eine nennenswerte potentielle Lerner-Zielgruppe vorhanden, die die Vermittlung Grenzraum-bezogener Dialekt-Kompetenzen im Fachsprachen-Unterricht Deutsch als sinnvoll erachtet und die Einrichtung mindestens eines entsprechenden Sprachkurses rechtfertigt.

11 Für ihre Unterstützung im Rahmen der schriftlichen Umfrage danke ich Alenka Plos (Maribor), Hana Ovesleová und Blanka Blažková (Plzeň) sowie Danuša Lišková, Mária Mrázová, Eleonóra Peczeová, Clemens Piber, Júlia Prociková und Oľga Vereská (Bratislava).

- (2) Bei Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fächer, die bereits in Kommunikationssituationen mit deutschen Dialekten konfrontiert wurden, ist der Grad der Bewertung der Wichtigkeit von Dialekt-Kompetenz für die Berufskommunikation in der Grenzregion tendenziell höher als bei Studierenden ohne Dialekt-Erfahrung.
- (3) Die jeweilige Spezialisierung innerhalb des Wirtschaftsstudiums hat einen sichtbaren Einfluss auf die Bewertung der Wichtigkeit von grenzraumbezogener Dialekt-Kompetenz für die berufliche Kommunikation.

Die Befragung ergab zunächst, dass unter den Probanden ein deutliches Bewusstsein von der Existenz von Dialekten in der eigenen Muttersprache (CZ: 94,9 % – SK: 95,1 % – SLO: 94,8 %) wie auch in den deutschsprachigen Ländern (CZ: 97,4 % – SK: 97,6 % – SLO: 94,8 %) vorhanden war. Die überwiegende Mehrheit (CZ: 95,8 % – SK: 89,6 % – SLO: 88,7 %) gab zudem an, bereits in einem deutschsprachigen Land gewesen zu sein. Zwischen zwei Dritteln und drei Vierteln jeder Probanden-Gruppe (CZ: 73,2 % – SK: 67,1 % – SLO: 67,0 %) waren nach eigenen Angaben bereits in Kommunikationssituationen mit deutschen Muttersprachlern mit Dialekten konfrontiert worden.¹² Von diesen Teilgruppen wiederum gab jeweils ein beträchtlicher Teil (zwischen gut einem Drittel und einer knappen Hälfte) an, dabei *meistens* bzw. *ziemliche* (CZ: 33,1 % – SK: 31,8 % – SLO: 24,2 %) oder sogar *immer* bzw. *große* (CZ: 12,0 % – SK: 5,5 % – SLO: 15,1 %) Verständigungsprobleme gehabt zu haben.

Die Probanden glaubten, Tirolerisch, ‚(Süd-)Österreichisch‘, Sächsisch und Schwäbisch erkannt zu haben. Die Mundarten Bayerns, Österreichs und der Schweiz wurden als besonders schwer verständlich eingestuft. Das gleichzeitige völlige Fehlen der Nennung niederdeutscher Mundarten scheint die bereits vermutete erhöhte Relevanz der südöstlichen Nachbarregionen des deutschen Sprachraumes bezüglich einer wirtschaftskommunikationsbezogenen Vermittlung von Dialekt-Kompetenzen zu bestätigen.

3.2 Überprüfung von H(1): Gegebener Bedarf bzw. Verfügbarkeit einer potentiellen Lerner-Zielgruppe hinsichtlich eines ‚Fachsprachenunterrichts mit lokalem Akzent‘

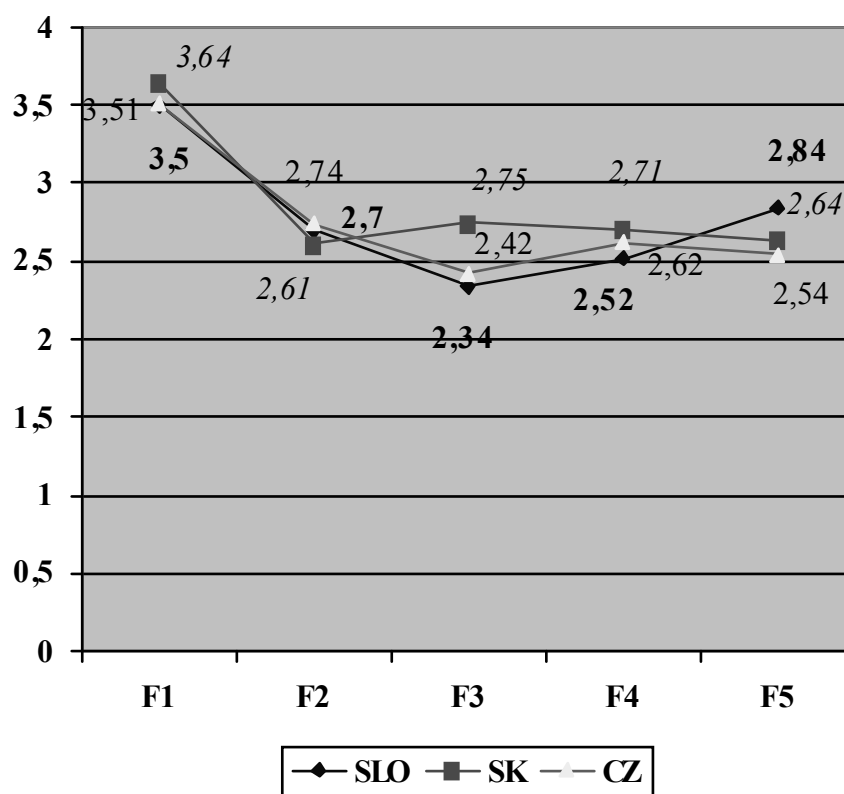
In einem nächsten Schritt sollten fünf Fragen beantwortet werden, die sich von einer allgemeinen Bedeutung der Dialekte in D-A-CH-L auf eine spezielle Relevanz im grenznahen Fachsprachenunterricht hin verlagerten:

- **F1:** „Denken Sie, dass Dialekte in D-A-CH-L eine wichtige Bedeutung in der Alltagskommunikation haben?“
- **F2:** „Denken Sie, dass Dialekte in D-A-CH-L auch in der beruflichen Kommunikation eine wichtige Bedeutung haben können?“
- **F3:** „Denken Sie, dass man in Ihrem Land generell im Deutschunterricht deutsche, österreichische und/oder schweizerische Dialekte thematisieren sollte?“
- **F4:** „Denken Sie, dass man in Ihrer Region in der direkten Nachbarschaft zu Österreich (bzw. Bayern) im Deutschunterricht die österreichischen (bzw. bayerischen) Dialekte der Nachbarregion thematisieren sollte?“
- **F5:** „Denken Sie, dass auch der Fachsprachen-Unterricht Deutsch (Wirtschaftsdeutsch) speziell in Ihrer Region in der direkten Nachbarschaft zu Österreich (bzw. Bayern) Kompetenzen in Bezug auf die Dialekte der Nachbarregion vermitteln sollte?“

12 Was Dialekt ist, unterliegt der jeweiligen subjektiven Einschätzung. Es kann sich hier um alles handeln, was von der gelernten Idealnorm des Deutschen abweicht, also um alles, was unter der Ebene der Standardvarietäten liegt und Verständnisprobleme generiert (vgl. LÖFFLER ³2005: 131). Zur Definition des Terminus ‚Dialekt‘ im Rahmen der vorliegenden Studie s. Kap. 5.1.

Der Grad der Zustimmung sollte jeweils durch Punkte auf einer absteigenden Skala von 5 bis 1 signalisiert werden: (5) *Ich stimme voll zu* – (4) *Ich stimme weitgehend zu* – (3) *Ich stimme teilweise zu* – (2) *Ich stimme kaum zu* – (1) *Ich stimme nicht zu*.

Die drei Bewertungskurven gehen zunächst von einem relativ hohen Wert von 3,5-3,64¹³ (F1) aus und fallen bei F2 synchron auf 2,61-2,74 (vgl. Abb. unten). Abweichungen vom weiteren Parallelverlauf ergeben sich bei F3 (hier steigt die SK-Kurve, während die SLO-/CZ-Werte fallen) und F5 (hier steigt die SLO-Kurve, während die SK/CZ-Werte sinken). Der Wert bei der ‚entscheidenden‘ F5 beträgt bei SLO 2,84, bei SK 2,64 und bei CZ 2,54. Dass diese drei durchschnittlichen Endwerte ‚nur‘ zwischen *Ich stimme kaum* und *Ich stimme teilweise zu* liegen, soll nicht verschleiern, dass jeweils mehr als die Hälfte der Probanden – CZ: 100 (51,5 %), SK: 86 (52,4 %), SLO: 62 (63,9 %) – zumindest *teilweise* der Meinung war, der Fachsprachen-Unterricht in der jeweiligen Grenzregion solle Dialekt-Kompetenzen bezüglich der Nachbarregion vermitteln. *Voll* oder *weitgehend* stimmten dem immerhin noch 33 TschechInnen (17 %), 25 SlowakInnen (15,2 %) und 26 SlowenInnen (26,8 %) zu – eine Anzahl von Lernern also, die jeweils die Einrichtung von ein bis zwei Sprachkursen pro Semester an einer Hochschule rechtfertigen würde.

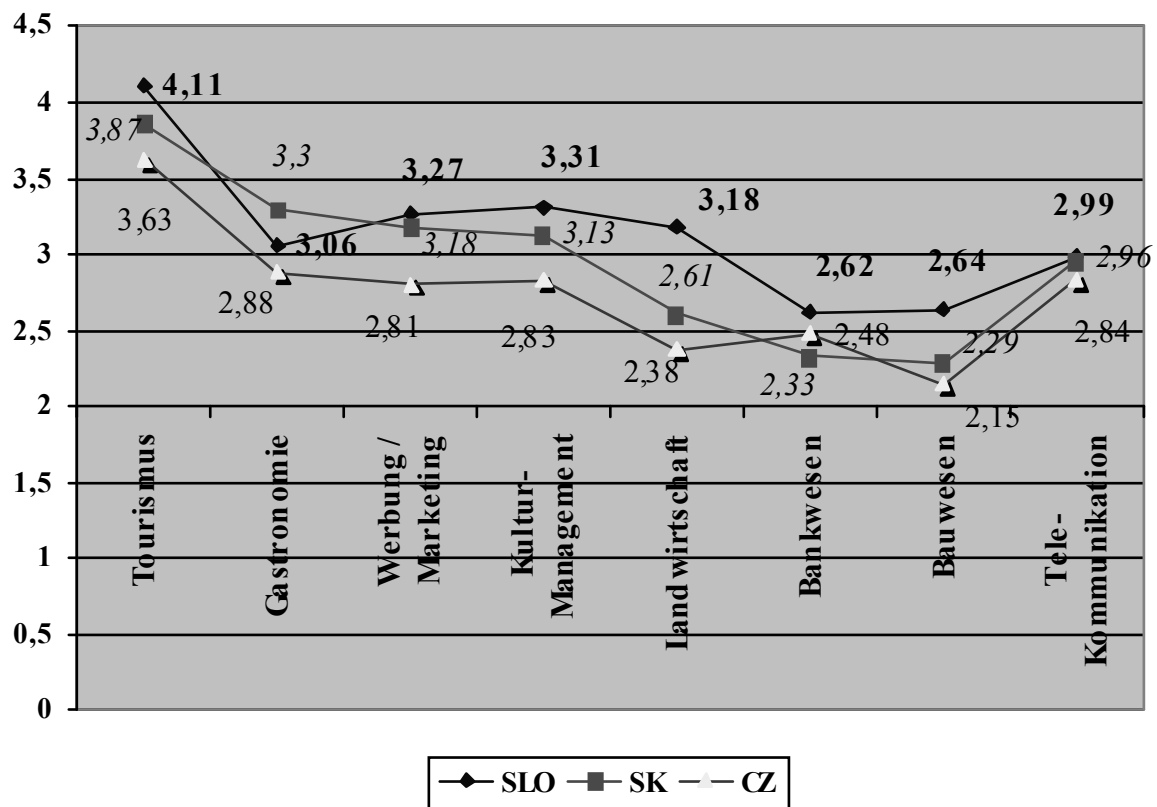


Weiter sollten die Probanden bezüglich acht vorgegebener beruflicher Branchen beurteilen, inwieweit hier Dialekt-Kompetenzen im Rahmen einer Zusammenarbeit mit österreichischen bzw. bayerischen Partnern wichtig/wünschenswert seien (vgl. Abb. unten). Auch hier konnten maximal fünf Punkte vergeben werden: (5) *Sehr wichtig* – (4) *ziemlich wichtig* – (3) *teilweise/gelegentlich wichtig* – (2) *kaum wichtig* – (1) *nicht wichtig*. Unangefochten an der Spitze lag die Tourismusbranche, die in allen drei Gruppen hoch (SLO: 4,11 – SK: 3,87 – CZ:

¹³ In der Grafik werden die SLO-Werte fett, die SK-Werte kursiv und diejenigen für CZ normal wiedergegeben (vgl. Grafik Kap. 5.2).

3,63) bewertet wurde. Dabei stuften die Slowenen mit einer Ausnahme (Gastronomie) die Dialekt-Relevanz in allen Branchen am höchsten ein, fünf davon mit einer Bewertung von über 3 Punkten. Etwas niedriger, aber immer noch mit vier über 3 Punkten eingestuften Branchen, folgten die Slowaken. Am zurückhaltendsten zeigten sich die tschechischen Probanden, deren durchschnittliche Bewertungen bei einer Ausnahme (Bankwesen) immer die niedrigsten der drei Probanden-Gruppen waren und nur einmal (Tourismus) die 3-Punkte-Marke überschritten.

Insgesamt darf festgehalten werden, dass Tourismus, Gastronomie, Werbung/Marketing, Kultur-Management und Telekommunikation im Schnitt mit einer deutlichen Dialekt-Relevanz markiert wurden. Betrachtet man am Beispiel Sloweniens die Zahlen derjenigen Probanden, die eine branchenbezogene Dialekt-Kompetenz als *sehr* oder *ziemlich wichtig* bezeichneten, so ergeben sich für die acht vorgegebenen Berufszweige in absteigender Folge: Tourismus 76 (78,4 %), Kulturmanagement 46 (47,4 %), Marketing/Werbung 45 (46,3 %), Landwirtschaft 40 (41,2 %), Telekommunikation 37 (38,1 %), Gastronomie 35 (36,1 %), Bankwesen 29 (29,9 %) und Bauwesen 21 (21,6 %), d.h. Anteile zwischen ca. einem Fünftel und drei Vierteln. Bei den Slowaken und Tschechen sind die Verhältnisse ähnlich – wenn auch auf leicht niedrigerem Niveau.¹⁴

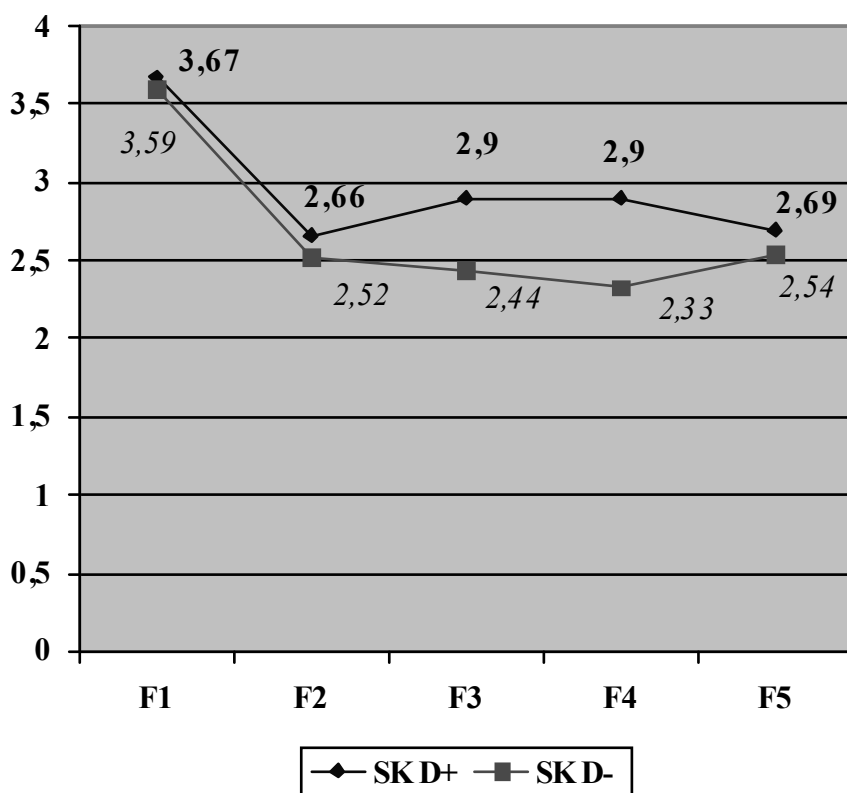
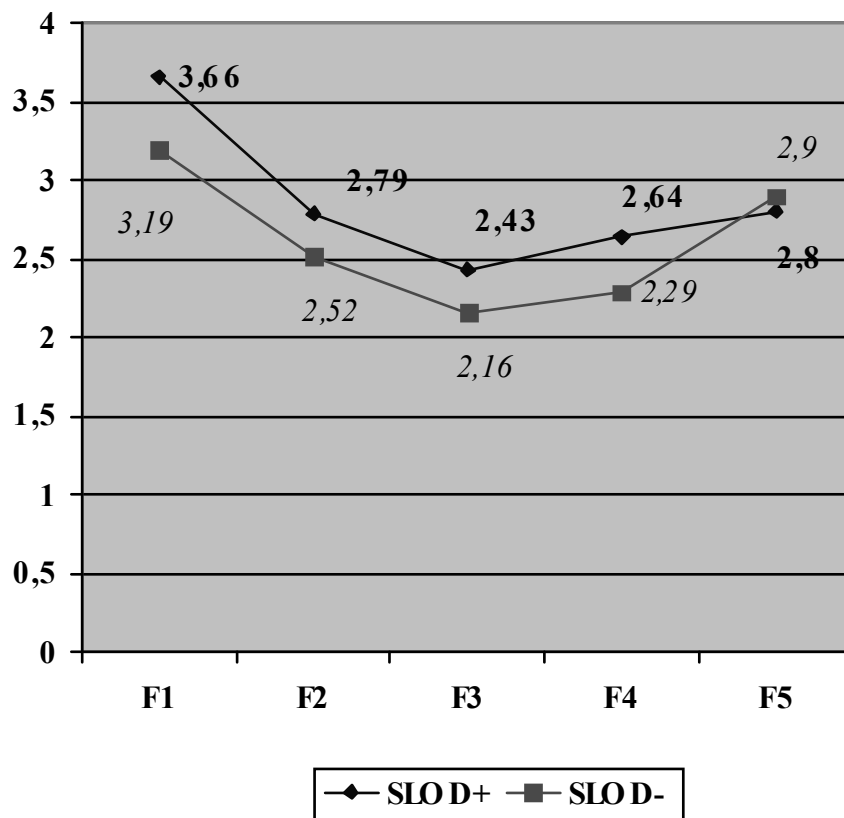


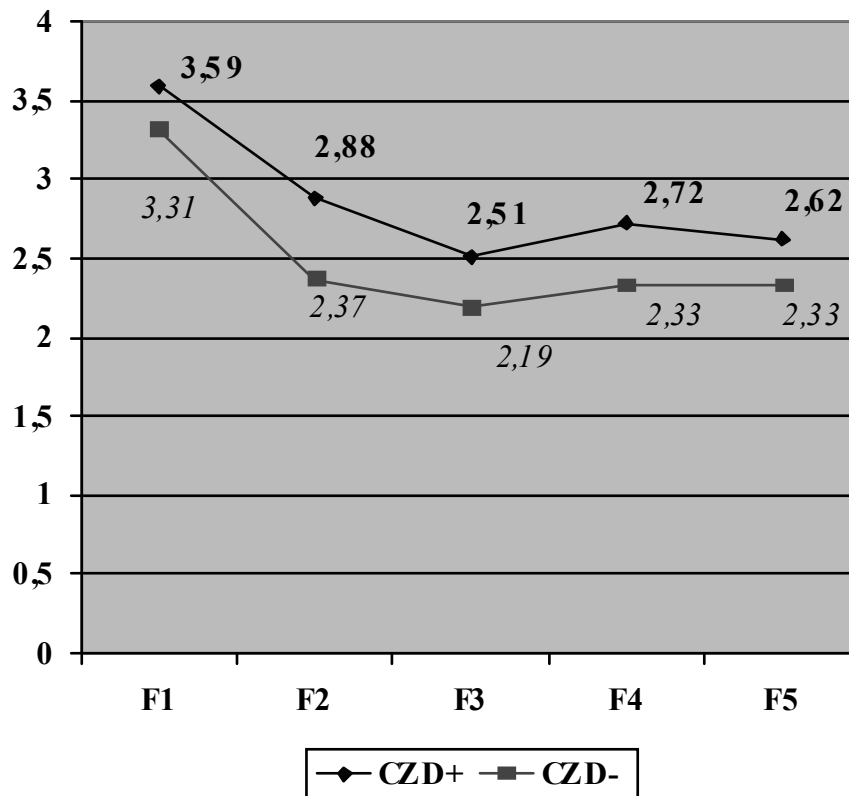
Hypothese (1) konnte somit verifiziert werden: Eine zahlenmäßig nennenswerte potentielle Lerner-Zielgruppe, die die Relevanz gewisser Dialekt-Kompetenzen im Fachsprachen-Unterricht sowie für bestimmte berufliche Branchen in Grenznähe bejaht, ist in den untersuchten Regionen vorhanden.

¹⁴ Die Möglichkeit zur Nennung weiterer relevanter Branchen wurde nur von vier slowakischen Probanden genutzt: Zweimal wurde ‚Sport‘, je einmal ‚Gesundheitswesen‘ und ‚IT-Sektor‘ genannt.

3.3 Überprüfung von H(2): ‚Dialekt-(Un-)Erfahrenheit‘ als Bestimmungsfaktor

Folgend werden innerhalb jeder Probanden-Gruppe diejenigen, die bereits in kommunikativen Situationen mit Dialekten konfrontiert wurden (D^+), den Befragten ohne Dialekt-Erfahrung (D^-) gegenübergestellt (vgl. Abb. unten).

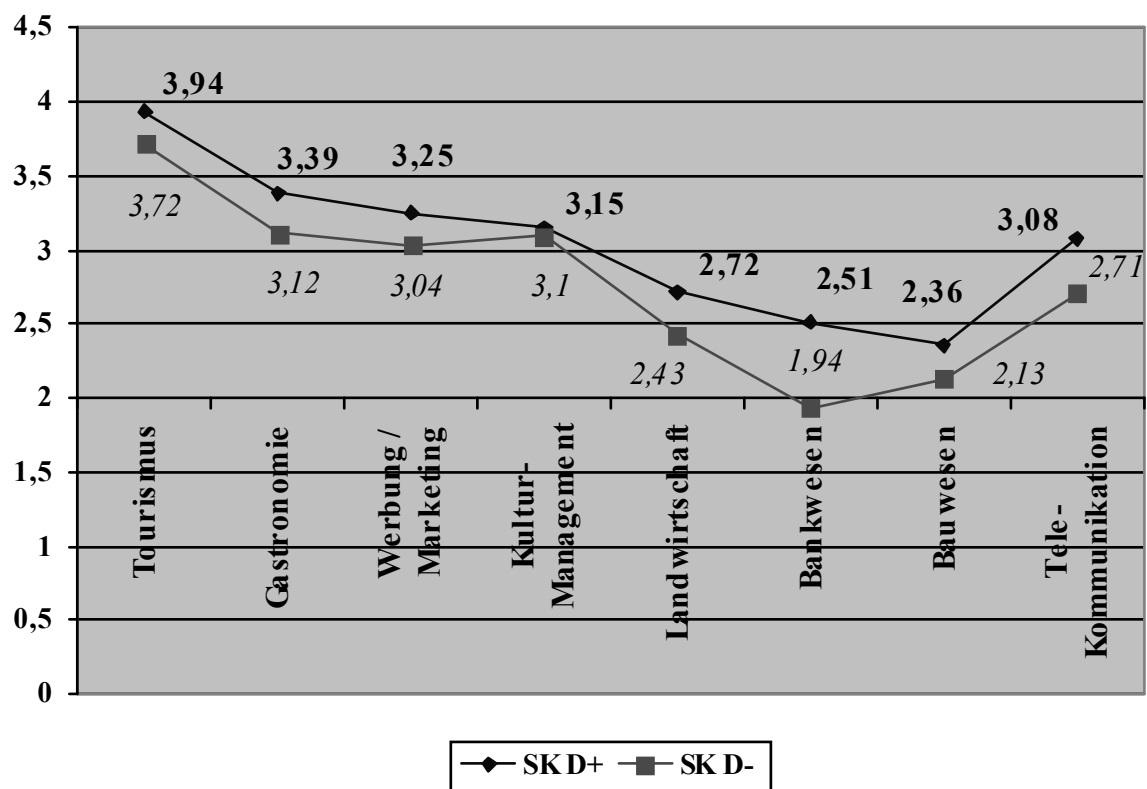
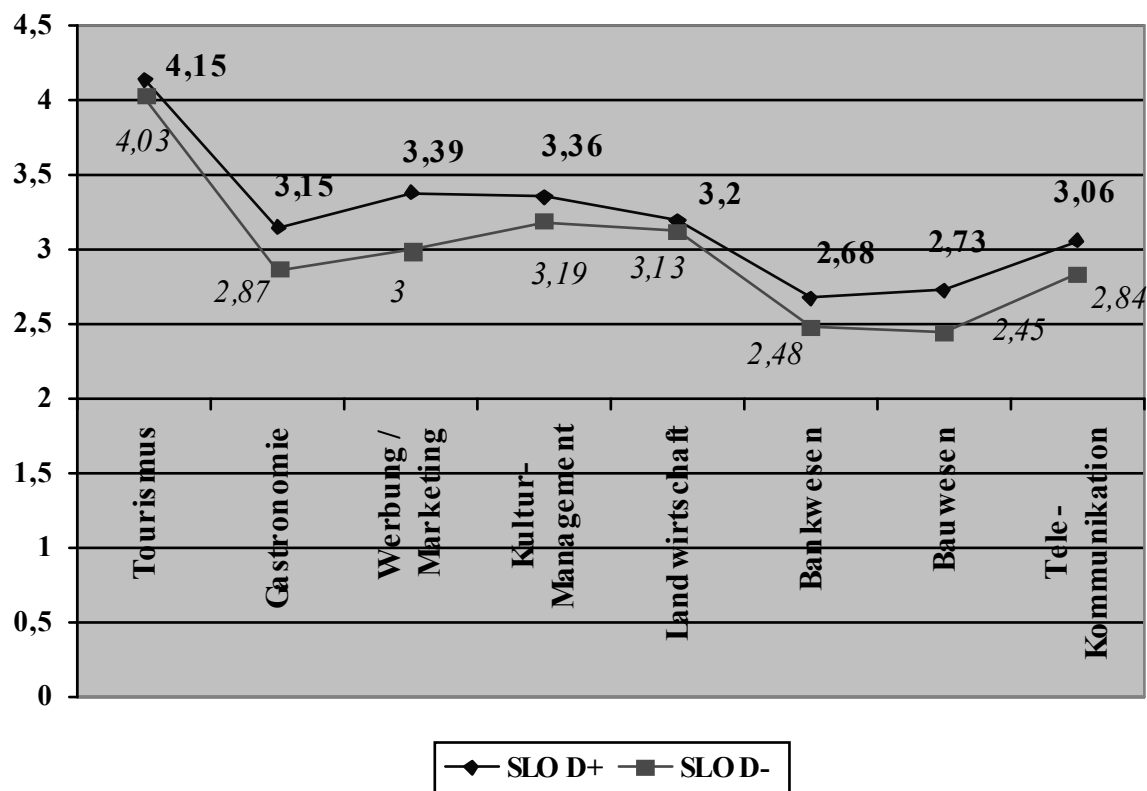


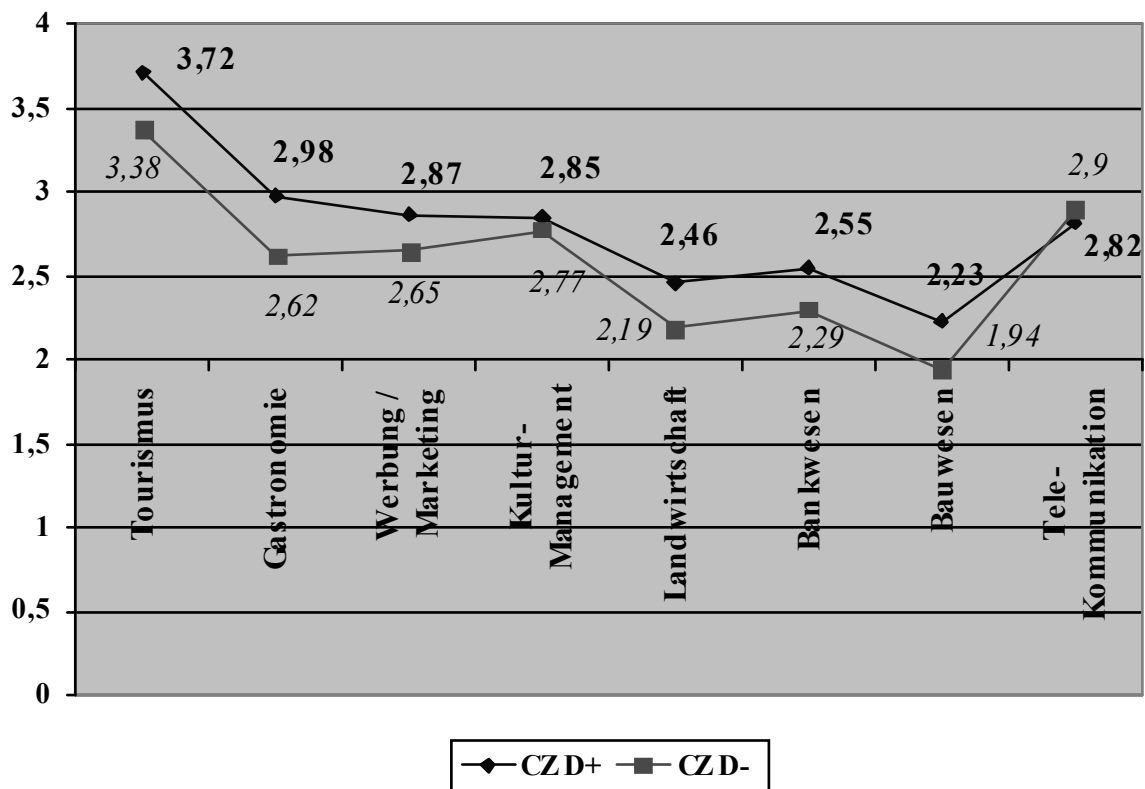


Mit nur einer Ausnahme (SLO: F5) lag der durchschnittliche Grad der Zustimmung bei den ‚Dialekt-Erfahrenen‘ dabei immer über dem der ‚Dialekt-Unerfahrenen‘: In Maribor betrug der Abstand -0,1-0,47 (Schnitt: 0,22), in Bratislava 0,08-0,57 (Schnitt: 0,28) und in Plzeň 0,28-0,51 (Schnitt: 0,36) Punkte. Dies lässt den Schluss zu, dass die Konfrontation mit einer dialektalen Sprachrealität den DaF-Lernern in höherem Maße den Eindruck vermittelte, dass die Beherrschung einer Standardvarietät des Deutschen in gewissen regional oder sozial determinierten Räumen nicht unbedingt ausreicht, um den Erfolg der Wirtschaftskommunikation zu sichern.

Die Beurteilung der Wichtigkeit von Dialekt-Kompetenzen für die Berufskommunikation mit österreichischen bzw. bayerischen Partnern in den acht vorgegebenen Branchen bestätigte das bisher gewonnene Bild: Die Probanden mit Dialekterfahrung schätzten die Relevanz von Dialekt-Kompetenz für alle Branchen bei nur einer Ausnahme (CZ: Tele-Kommunikation) im Schnitt höher ein als die Probanden ohne Dialekt-Erfahrung: In Maribor differierten diese Bewertungen um 0,07-0,39 (Schnitt: 0,22), in Bratislava um 0,05-0,57 (Schnitt: 0,28) und in Plzeň um 0,08-0,36 (Schnitt: 0,24) Punkte (vgl. Abb. unten).

Auch Hypothese (2) konnte demzufolge verifiziert werden: Persönliche Dialekt-(Erst-)Erfahrungen (vermutlich größtenteils in Form von Kommunikationsstörungen) erhöhen die Bereitschaft, sich mit den Dialekten der deutschsprachigen Nachbarregion im Fachsprachen-Unterricht zu beschäftigen, sowie den Grad der Bewertung der Bedeutung von Dialekt-Kompetenz als wichtig für die berufliche Tätigkeit in bestimmten Branchen in Rahmen einer Zusammenarbeit mit Partnern aus der deutschsprachigen Nachbarregion.

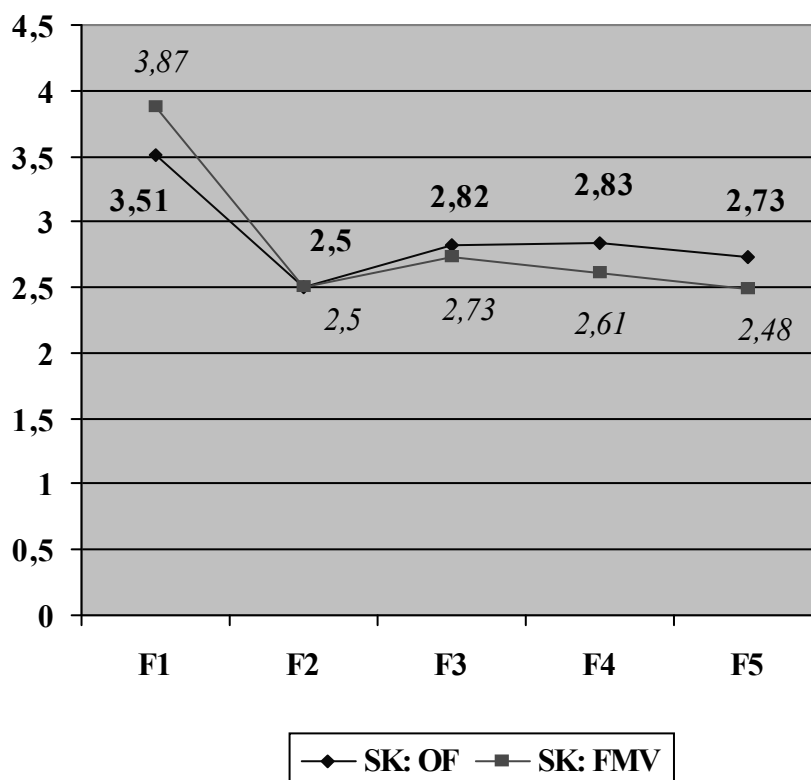




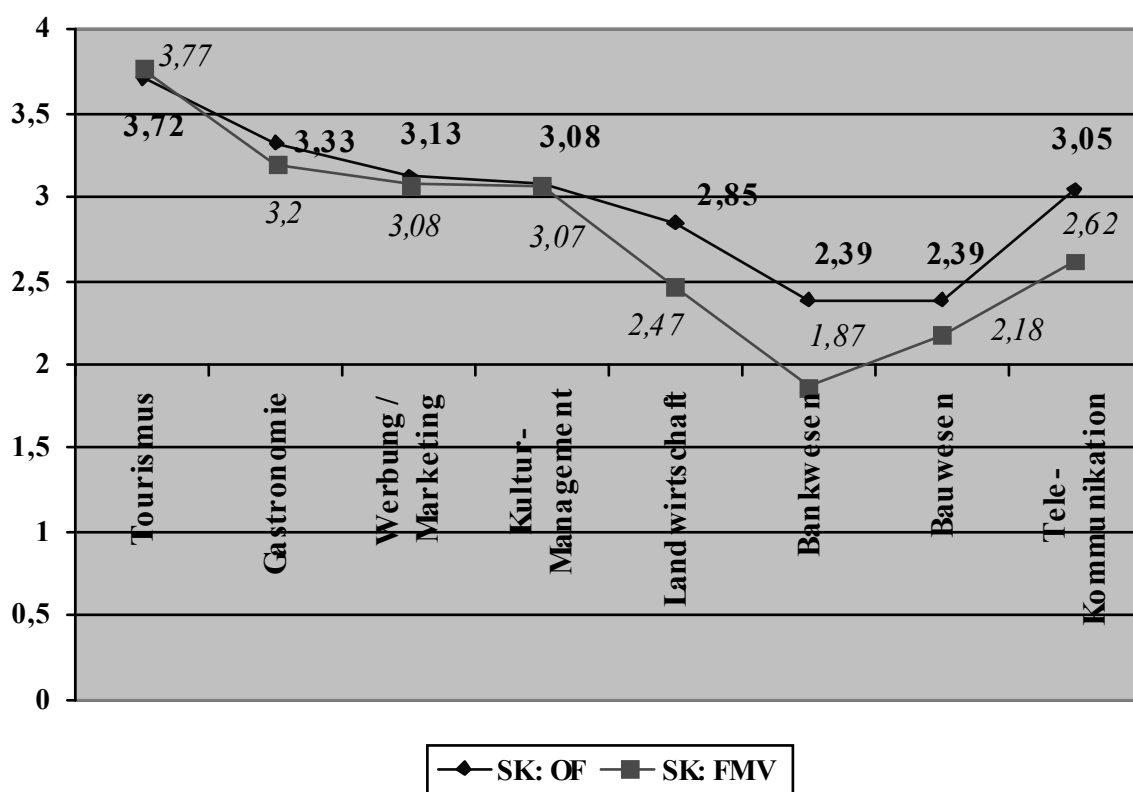
3.4 Überprüfung von H(3): Ausrichtung des Wirtschaftsstudiums als Parameter

Die Befragung an der WU Bratislava ermöglichte zusätzlich die Untersuchung, ob sich unter Angehörigen verschiedener wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen innerhalb einer Hochschule markante Unterschiede in der Bewertung der Rolle benachbarter deutscher Dialekte im (Fachsprachen-)Unterricht bzw. im beruflichen Verkehr manifestieren. Unter diesem Aspekt werden folgend je 62 Probanden der Fakultäten für Handel (*Obchodná fakulta* – OF) und Internationale Beziehungen (*Fakulta medzinárodných vzťahov* – FMV) verglichen.

Unter den OF-Probanden zeichnete sich dabei eine aufgeschlossenerere Einstellung gegenüber dem Stellenwert von Dialekten im (Fachsprachen-)Unterricht DaF ab: Nach einer höheren Bewertung der Rolle von Dialekten in der Alltagskommunikation in D-A-CH-L innerhalb der FMV (3,87) gegenüber der OF (3,51) lag ihre Bewertung für die berufliche Kommunikation in D-A-CH-L innerhalb beider Fakultäten identisch bei 2,50. Bei F3-5 übertraf der Grad der Zustimmung innerhalb der OF dagegen jeweils denjenigen innerhalb der FMV, wobei der Abstand zwischen beiden Bewertungskurven von 0,09 (F3) über 0,22 (F4) auf 0,25 (F5) Punkte anwuchs (vgl. Abb. unten). Die absoluten Zahlen verraten, dass bezüglich F5 insgesamt 33 OF-Probanden (53,2 %), also mehr als die Hälfte, eine Vermittlung gewisser Dialekt-Kompetenzen im grenznahen Fachsprachen-Unterricht zumindest als *teilweise sinnvoll* ansahen, während dies nur für 27 FMV-Probanden (43,5 %) galt. Auch waren mehr OF- (6 bzw. 9,7 %) als FMV-Probanden (1 bzw. 1,6 %) von dieser Sinnhaftigkeit *voll* überzeugt.



Die Beurteilung der Wichtigkeit von Dialekt-Kompetenz für die berufliche Kommunikation mit österreichischen Partnern in bestimmten Branchen bestätigt das bislang gewonnene Bild:



In qualitativer Hinsicht waren sich die Probanden beider Fakultäten einig: Die durchschnittlichen Bewertungen ergeben das gleiche Ranking der acht vorgegeben Branchen. Mit Ausnahme der Spitzenbranche Tourismus wurde die Wichtigkeit von Dialekt-Kompetenz allerdings in der OF in allen anderen Branchen um 0,01-0,52 Punkte höher als in der FMV eingestuft (vgl. Abb. oben). Der durchschnittliche Abstand (0,21) liegt also im Bereich des Abstandes zwischen den Wertekurven der Dialekt-Erfahrenen und -Unerfahrenen der Ausgangs-Probandengruppen.

Dieses in sich stimmige Gesamtbild lässt sich möglicherweise durch die Ausrichtung des Studiums erklären: Während das Berufsziel vieler FMV-Absolventen im Bereich der Wirtschaftsdiplomatie liegt, also in Sphären, in welchen Deutsch in Form einer Standardvarietät als Kommunikationsmedium zu erwarten ist, sehen die OF-Absolventen ein breites Feld wirtschaftlicher Kommunikation im Firmenbereich auch auf mittlerer und unterer Ebene mit Partnern vor sich, deren Verkehrssprache – zumal in der Grenzregion zu Österreich – punktuell durchaus im Bereich dialektnaher Regionalsprachen anzusiedeln ist.

Hypothese (3) scheint damit vorläufig zumindest nicht falsifiziert. In beiden Probandengruppen fand mit großer Wahrscheinlichkeit eine Projektion der für die Zukunft erwarteten bzw. anvisierten Gruppe deutschsprachiger Berufspartner auf ihre Bewertungen statt, obwohl sich die Fragestellungen nicht explizit auf das jeweils persönliche Berufsziel bezogen.

Ob die aufgeschlossenerere Einstellung der Probanden in Maribor und Bratislava gegenüber einer fachsprachenbezogenen Vermittlung von Dialekt-Kompetenzen im Vergleich zu den Probanden in Plzeň tatsächlich mit der deutlich geringeren Entfernung zur deutschen Sprachgrenze (nur 10 bzw. 15 gegenüber ca. 70 km) zu erklären ist und die Aufstellung einer vierten Hypothese (‘Je geringer die räumliche Distanz einer Wirtschaftshochschule zur deutschen Sprachgrenze ist, desto eher halten es die Studierenden für sinnvoll, im Rahmen des Fachsprachen-Unterrichts Dialekt-Kompetenzen in der Sprache der Nachbarregion zu erwerben’) rechtfertigt, bliebe noch anhand anderer Universitäten zu überprüfen.

4. Profilskizze: der potentielle Lerner von ‚Fachsprache Deutsch mit regionalem Akzent‘

Die Ergebnisse aus Kap. 2 und 3 erlauben den Versuch, das Profil eines potentiellen Lerners eines ‚Fachsprachen-Unterrichts Deutsch mit regionalem Akzent‘ zu skizzieren. Demnach studiert dieser an einer (relativ) grenznahen wirtschaftswissenschaftlichen Hochschule in einer Region südöstlich des deutschen Sprachraumes.¹⁵ Er hielt sich bereits in den deutschsprachigen Ländern auf und wurde in Kommunikationssituationen mit deutschen Muttersprachlern mit einer durch dialektales Sprechen generierten Verständnisbarriere konfrontiert. Im Rahmen seines Wirtschaftsstudiums widmet er sich der mikroökonomischen Ebene (BWL) und strebt als bevorzugtes Berufsziel eine Position in einem mittelständischen Betrieb im Bereich der Branchen Tourismus, Gastronomie, Werbung/Marketing oder Kulturmanagement an, der in der Region ansässig ist und in einem Areal euroregionaler Ausdehnung enge Wirtschaftskontakte mit der deutschsprachigen Nachbarregion pflegt.

5. Ausmaß und Art der Vermittlung grenzraumbezogener Dialekt-Kompetenzen

5.1 Wie definiert sich ‚Dialekt‘ im Rahmen des regionalen Fachsprachen-Unterrichts?

Im Unterschied zur ‚use oriented‘ Diglossie der Deutschschweiz, die von einem gebrauchsortientierten Nebeneinander von Hochdeutsch (schriftliche Kommunikation) und Mundarten (mündliche Kommunikation) unabhängig von sozialen Schichten bestimmt wird, stellt sich die Sprachsituation in Deutschland eher als ‚user oriented‘ Diglossie dar (vgl. STUDER 2002:

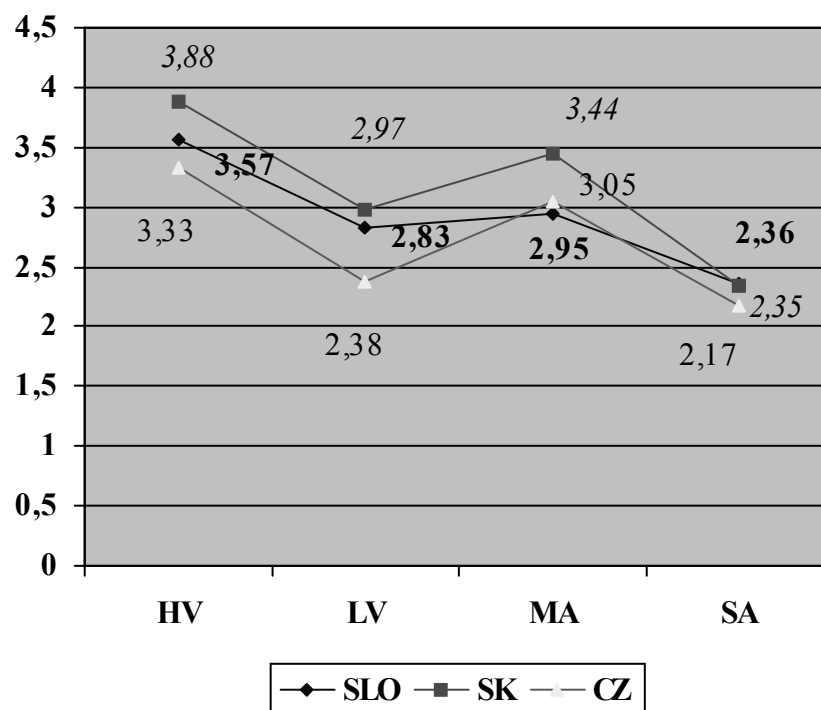
¹⁵ In Betracht kämen demnach Cheb (ca. 10 km von der deutschen Sprachgrenze entfernt), Plzeň (ca. 70 km), České Budějovice (ca. 40 km), Brno (ca. 50 km), Bratislava (ca. 10 km), Győr (ca. 40 km), Maribor (ca. 15 km), Ljubljana (ca. 45 km).

2). Die seit den 1980er Jahren entwickelte These vom „sprachlichen Kontinuum“ des Varietätenraumes in Deutschland (vgl. DURELL 1998) wurde von BAßLER / SPIEKERMANN (2001: 2.1) in ein Modell regionaler Varietäten gefasst. Demnach unterscheidet man geografisch eng begrenzte ‚Dialekte‘ von sehr geringer kommunikativer Reichweite, auf Dialekten basierende ‚Regionalsprachen‘, die dialektale Besonderheiten zugunsten standardsprachlicher Annäherung abgebaut haben, weiter großräumigere ‚Regionalstandards‘, d.h. standardsprachliche Varietäten mit z.T. großer regionaler Variation meist dialektalen Ursprungs und schließlich die drei ‚nationalen Standards‘ Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.

Dabei sind die Grenzen zwischen diesen Varietäten fließend. Eine derartige mehrstufige Polyglossie ohne scharfe Übergänge zwischen Ortsmundart und höchstmöglicher Stillage trifft weitgehend auch für Österreich (vgl. WIESINGER 1988; SCHEURINGER 1997) und damit für den gesamten hier betrachteten Süd-Osten des deutschen Sprachraumes zu. Da der Lerner in der Berufskommunikation auf Deutsch auch in diesen ‚dialektintensiven‘ Zonen eher selten mit Basisdialekten konfrontiert werden dürfte, sollte man bei der folgenden didaktischen Skizze von Varietäten im Bereich der Regionalsprachen ausgehen.¹⁶

5.2 Welche sprachlichen Teilfertigkeiten sollten trainiert werden?

Im Rahmen der Hochschulbefragung sollten die Probanden angeben, in welchen der vier sprachlichen Grundfertigkeiten sie sich in welchem Ausmaß Dialekt-Kompetenzen bezüglich der österreichischen bzw. bayerischen Nachbarregion wünschen. Auch hier konnten Bewertungen von 1 bis 5 (vgl. Kap. 3.2) vergeben werden.



Das Ergebnis stimmte dabei in allen drei Probanden-Gruppen qualitativ überein und deckte sich zudem mit dem Resultat der Studie von BAßLER / SPIEKERMANN (2001: 4.4). We-

16 Zumal Ingo REIFFENSTEIN (1997: 393) für Bayern und Österreich konstatiert, die kleinräumig verteilten Dialektmerkmale auf allen sprachlichen Ebenen tendierten im Zuge verschiedener Ab- und Umbauprozesse innerhalb des Substandards dazu, durch prestigebesetzte, großräumiger verbreitete Merkmale ersetzt zu werden.

nig überraschend wurde die für die mündliche Kommunikation entscheidenden Fertigkeiten in jeder Gruppe bevorzugt: Das Hörverstehen (HV) wurde als wichtigste Kompetenz angesehen, gefolgt vom mündlichen Ausdruck (MA), dem Leseverstehen (LV) und dem schriftlichen Ausdruck (SA) (vgl. Abb. oben). Diesen Bedürfnissen sollte sich auch der Unterricht anpassen – auch wenn die Fertigkeit LV für das Mitlesen verschriftlichter Hörbeispiele von Dialektproben und der SA als Gedächtnis- und Lernhilfe als Unterrichtsmedien natürlich unerlässlich sind.

5.3 Ziele und Inhalte

Ich schließe mich dem Grundsatz „Dialekte verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben“ von Thomas STUDER (2003: 113) an. Insgesamt kann es hier nur um den „Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz“ (s. hierzu STUDER 2002) gehen. Das Ziel ist weder ein im Dialekt geführter Unterricht¹⁷ noch eine produktive Dialekt-Kompetenz des Lernalers. Vielmehr geht es dem hier skizzierten ‚Fachsprachen-Unterricht Deutsch mit regionalem Akzent‘ um die Erleichterung berufsbezogener Kommunikation in einer deutschsprachigen Nachbarregion, die durch eine hohe Präsenz lokaler Sprachvarietäten im öffentlichen Raum bestimmt ist. Die dem untergeordneten Lernziele¹⁸ liegen auf folgenden Ebenen:

- *Alltags- und Wirtschaftskommunikation*: Der Lerner ist in der Lage, Dialektsprecher zu verstehen und adäquat auf Standarddeutsch zu reagieren.
- *Sprachkomparation*: Der Lerner kennt die Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache, er vermag Wörter und Sätze aus der dialektalischen Varietät in die Standardsprache zu übertragen.
- *Sozio-kulturelle Kompetenz*: Der Lerner versteht die Denk-, Rede- und Handlungsweisen österreichischer bzw. bayerischer Partner und deren Umgangsformen im beruflichen Verkehr (Kulturstandards, Zeitorientierung, Rituale, Höflichkeitsgesten etc.).

Die Inhalte fordern auf rezeptiver Ebene bezüglich der *Redemittel* eine Progression, die von einfachen sprachlichen Situationen (Gruß, Dank, Entschuldigung) zu komplexeren (Telefon, Geschäft, Verhandlung) führt und den Lerner nach der dialektalen Basis-Lexik (Zahlen, Wochentage etc.) mit Wörtern vertraut macht, die nicht aus dem Standard abzuleiten sind. Hinsichtlich der *Grammatik* muss er v.a. mit Phänomenen vertraut gemacht werden, die vom Standarddeutschen abweichen.

5.4 Umfang, Methode und Materialien

Die Hinweise bei FEUZ (2001: 5) stellen klar, dass der Lerner hinsichtlich der angestrebten Sprachkompetenzen im Rahmen einsemestriger Spezialkurse mit 90 min. Unterricht pro Woche viel erreichen kann. Da der Kurs explizit als fakultatives zusätzliches Spezialisierungsangebot (für die Lerner der in Kap. 4 beschriebenen Zielgruppe) deklariert werden und gute Deutschkenntnisse voraussetzen sollte, ist zum einen von einer hohen Lerner-Motivation, zum anderen vom Vorhandensein anwendbarer Lerntechniken auszugehen. Da der grenznahe Lernort eine Anwendung des Gelernten in der Praxis räumlich erleichtert, ist ein hoher Lern-

17 Wie es etwa das Konzept von Barbara FEUZ (2001) für den Bereich des Schwyzertütschen vorsieht, das allerdings für Lerner bestimmt ist, die sich in der Deutschschweiz aufhalten.

18 Die durch sie angestrebten Fertigkeiten liegen alle im Bereich der soziolinguistischen Kompetenzen und interaktiven Handlungen, in deren Zusammenhang Dialekte im Referenzrahmen für Sprachen des Europarates genannt werden (vgl. STUDER 2002: 3.3).

erfolg wahrscheinlich.¹⁹ Die in Kap. 3 ermittelten Zahlen potentieller Interessenten scheinen zumindest für je einen Kurs an den genannten Hochschulen zu sprechen, der von Lernern aus verschiedenen Jahrgängen besetzt werden könnte.

Bezüglich der Methodik erscheint es ratsam, durch die Vermittlung einfacher ‚Transformationsregeln‘ zu Kursbeginn die Nähe des Dialekts zur Standardsprache bezüglich der wichtigsten phonetischen, morphologischen und lexikalischen Phänomene (in unserem Falle der bairisch-österreichischen und ostfränkischen Dialekte)²⁰ aufzuzeigen und zugleich das Empfinden der dialektalischen Varietät als zusätzliche Fremdsprache beim Lerner abzuschwächen (vgl. FEUZ 2001: 6).

Arbeitsgrundlage könnten längere, nicht didaktisierte Mundart-Texte mit Wirtschaftsbezug (Werbung, Speisekarten, Texte aus Radio und Fernsehen etc.) sein. Auf diese Texte wird in der Standardsprache reagiert – in Form von Diskussion oder der Beantwortung schriftlicher Fragen. Auf eine Phase der Schulung des Globalverstehens unter Anleitung mittels kontextueller Hinweise folgt eine Phase, in der die Texte mit Umsetzungshilfen präsentiert werden. Im Detail erfolgt zunächst das Hören eines Mundarttextes (auditiv oder audiovisuell), der anhand eines standardsprachlichen Transkriptes mitgelesen werden kann. Ein zweites Hören ohne Transkript schließt sich an, wobei parallel ein Raster mit Stichworten zu wesentlichen Inhaltspunkten ausgefüllt wird. Folgend wird in Kleingruppen verglichen, ergänzt und auf Standarddeutsch der Inhalt wiedergegeben und diskutiert (vgl. STUDER 2003: 113-114; 2002: 3.6, mit Bezug auf MÜLLER / WERTENSCHLAG 1985).

In dieser Phase sollten bereits schriftliche Umsetzungen (‚Übersetzungen‘ vom Dialekt in den Standard) verlangt werden (vgl. STUDER 2003: 113-114). Wichtig erscheint ferner die Einbindung authentischer Gesprächssituationen aus dem lokalen Wirtschaftsbereich auf mittlerer/unterer Ebene: Verkaufsdialoge in Geschäften, Dienstleistungsdialoge mit Handwerkern, Institutionenkommunikation aus ländlichen Gegenden. Der Lehrende ist im Idealfall auch in Bezug auf die vermittelte dialektalische Varietät ‚Muttersprachler‘ und kann am Ende des Lernprozesses mit den Lernern so eine entsprechende Kommunikationssituation in Form eines Rollenspiels herstellen.

Bezüglich der Auswahl der Lehrmaterialien gilt es für muttersprachliche Lektoren, selbstständig neue Materialien aus ihrer Kenntnis der regionalen Bedürfnisse und Relevanz zu entwickeln. Für die Dialekte im Freistaat Bayern existiert bereits eine Sammlung von Übungen mit Mundart-Hörbeispielen (vgl. KÖNIG u.a. 1991). Ferner bieten sich das oben beschriebene didaktische Konzept aus dem Lehrbuch von MÜLLER / WERTENSCHLAG (1985) für das Schwyzertütsche sowie die für das südwestdeutsche Sprachgebiet erarbeiteten multimedialen Lerneinheiten der Universität Freiburg²¹ an, die leicht an bairisch-österreichische bzw. ostfränkische Dialekte angepasst werden können.

Literaturverzeichnis

BÄBLER, Harald / SPIEKERMANN, Helmut (2001): Dialekte und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. – In: *Linguistik online* 9,2 (online), abgerufen am 30. 04. 2008 unter: http://linguistik-online.de/9_01/BasslerSpiekermann.html.

19 FEUZ (2001: 6) bestätigt dies für ihren Dialekt-Unterricht – wenn auch innerhalb der Deutschschweiz.

20 Z.B.: Entrundung, Monophthongierung, Assimilation, Relativpronomen, Ausfall des Präfixes *ge-* beim Verb im Partizip II vor Verschlusslauten etc.

21 Im Internet unter <http://omnibus.ruf.uni-freiburg.de/~spiekerm/variantae.html> abrufbar.

[DAF] (2006): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin/Bonn/Köln/München: StADaF (online), abgerufen am 30. 04. 2008 unter: <http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf>.

[DAF] (2003): *Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000*. Berlin/Bonn/Köln/München: StADaF (online), abgerufen am 30. 04. 2008 unter: <http://www.goethe.de/mmo/priv/60112-STANDARD.pdf>.

DURRELL, Martin (1998): Zum Problem des sprachlichen Kontinuums im Deutschen. – In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26. Berlin, 17-30.

[EK] Europäische Kommission (Hg.) (2006): *Special Eurobarometer 243 / Wave 64.3 – TNS Opinion & Social. Europeans and their Languages* (online), abgerufen am 30. 04. 2008 unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.

ELSPAß, Stephan (2005): Zum Sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache. – In: Kilian, Jörg (Hg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 294-313.

FEUZ, Barbara (2001): Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht. – In: *Linguistik online* 9,2 (online), abgerufen am 30. 04. 2008 unter: http://www.linguistik-online.de/9_01/Feuz.html

[FSD] (2007): *Fremdsprache Deutsch* 37. München.

HUCK, Dominique / BOTHOREL-WITZ, Arlette / GEIGER-JAILLET, Anemone (2007): L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière. – In: Abel, Andrea / Stuflesser, Mathias / Voltmer, Leonhard (Hg.): *Aspects of Multilingualism in European Border Regions: Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and South Tyrol*. Bozen/Bolzano: Eurac research, 13-100.

KANZ, Ulrich / WILDFEUER, Alfred / ZEHETNER, Ludwig (Hg.) (2008): *Mundart und Medien. Beiträge zum 3. Dialektologischen Symposium in Walderbach am Regen, Mai 2008*. Regensburg: Edition Vulpes (in Vorbereitung).

KÖNIG, Werner / REIN, Kurt / WAGNER, Eberhard / ZEHETNER, Ludwig (1991): *Bayerns Mundarten. Dialektproben mit Kommentaren und einer Einführung in die Verbreitung und Verwendung des Dialekts in Bayern*. München: TR-Verlagsunion.

LÖFFLER, Heinrich (³2005): *Germanistische Soziolinguistik* (= Grundlagen der Germanistik 28). Berlin: Erich Schmidt.

MATTHEIER, Klaus J. (1990): Dialekt und Standardsprache. Über das Varietätensystem des Deutschen in der Bundesrepublik. – In: *International Journal of the Sociology of Language* 83. Berlin/New York, 59-81.

MATTHEIER, Klaus J. (1994): Varietätenzensus. Über die Möglichkeit, die Verbreitung und Verwendung von Sprachvarietäten in Deutschland festzustellen. – In: Mattheier, Klaus J. / Wiesinger, Peter (Hg.): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen* (= Germanistische Linguistik 147). Tübingen: Max Niemeyer, 413-442.

MÜLLER, Martin / WERTENSCHLAG, Lukas (1985): *Los emol. Schweizerdeutsch verstehen*. Zürich: Langenscheidt.

[PRESSE] (2007a): Schüler lernen kaum Ost-Sprachen. – In: *Die Presse* vom 04. 09. 2007, 14.

[PRESSE] (2007b): Trotz Sprachenvielfalt an Schulen: EU-Ziel weit verfehlt. – In: *Die Presse* vom 21. 12. 2007, 5.

[PRESSE] (2008): Kaum gelernt: Sprachen der Nachbarn. – In: *Die Presse* vom 07. 01. 2008, 7.

REIFFENSTEIN, Ingo (1997): Dialektverfall oder Mundartrenaissance? – In: Bayern und Österreich. – In: Stichel, Gerhard (Hg.): *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen* (= Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1996). Berlin/New York: Walter de Gruyter, 392-396.

RUCH, Hermann / BRÄUER, Siegfried (2006): *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

SCHEURINGER, Hermann (1997): Sprachvarietäten in Österreich. – In: Stichel, Gerhard (Hg.): *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen* (= Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1996). Berlin / New York: Walter de Gruyter, 333-345.

STELLMACHER, Dieter (1995): *Niedersächsischer Dialektzensus. Statistisches zum Sprachgebrauch im Bundesland Niedersachsen* (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft 88). Stuttgart: Franz Steiner.

STOLZ, Matthias (2008): Die neue Dialektik. Warum sich die Deutschen nicht mehr für ihre Mundarten schämen. – In: *ZEITmagazin LEBEN* vom 19. 06. 2008, 12-17.

STUDER, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. – In: *Linguistik online* 10,1 (online), abgerufen am 30. 04. 2008 unter: http://linguistik-online.de/10_02/Studer.html.

STUDER, Thomas (2003): Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. – In: Häcki Suhofer, Annelies (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter* (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). Tübingen/Basel: A. Francke, 105-118.

ŠRÁMEK, Rudolf (2005): Zur Stabilität deutscher Mundarten in Tschechien aus der Sicht des Zentrum-Peripherie-Aspekts. – In: *brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Neue Folge* 13. Praha, 11-21.

WIESINGER, Peter (1988): Die sprachsoziologischen Verhältnisse in Österreich. Vorläufige Ergebnisse einer Umfrage. – In: *Jahrbuch für internationale Germanistik* 20. Bern u.a., 71-81.

Die österreichische Varietät des Deutschen aus fachübersetzerischer Sicht am Beispiel der Übersetzung von Wirtschafts- und Rechtstexten (deutsch-slowakisch)

1. Einleitung

Wurde das österreichische Deutsch noch vor einigen Jahren als Abweichung von der Norm oder als ‚inkorrektes Binnendeutsch‘ angesehen, so wird heute verstärkt von einer der so genannten ‚nationalen Varietäten‘ des Deutschen, einer eigenständigen ‚deutschen‘ Sprache gesprochen. Dies ist u.a. den zahlreichen wissenschaftlichen und sprachpolitischen Diskussionen der 1990er Jahre (vgl. POLLAK 1994; AMMON 1995; MUHR / SCHRODT / WIESINGER 1995; MUHR / SCHRODT 1997) über die Existenz und Stellung des österreichischen Deutsch und seine Behauptung gegenüber dem Binnendeutschen zu verdanken.

Nicht zu vergessen ist auch die einmalige sprachpolitische Leistung der österreichischen Regierung, die 1994 im Rahmen der EU-Beitrittsverhandlungen die Annahme des inzwischen ‚legendären‘ *Protokolls Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union* (BGBl 1995) durchsetzte. Es sind jedoch bei weitem nicht nur die darin enthaltenen 23 ‚identitätsstiftenden‘ Austriazismen aus dem kulinarischen Bereich, die für Aufmerksamkeit seitens der Politik, der Presse und der Sprachwissenschaft gesorgt haben. Das Protokoll Nr. 10 ist insgesamt als Ausdruck eines gesteigerten Selbstbewusstseins, einer bewusst sich abgrenzenden Sprachpolitik Österreichs zu werten – und das in einer Zeit, in der die Stimmungen in Europa zwischen ‚Wahrung der nationalen Identität‘ und ‚Eingehen einer supranationalen europäischen Identität‘ schwanken.

Trotz einzelner kritischer Anmerkungen zum Begriff des österreichischen Deutsch kann mittlerweile im Einklang mit LEERKAMP (www) konstatiert werden, dass in der Forschung die Existenz einer eigenständigen nationalen Varietät des österreichischen Deutsch mittlerweile weitestgehend anerkannt zu sein scheint.

2. Besonderheiten des österreichischen Deutsch in Rechts- und Wirtschaftstexten

„Nichts trennt Österreicher und Deutsche mehr als die gemeinsame Sprache“ (SEDLACZEK 2004: 17). – Obgleich etwas übertrieben, scheint diese Feststellung doch in vielerlei Hinsicht zutreffend. Das österreichische Deutsch zeichnet sich in seiner geschriebenen Form bekanntlich insbesondere durch den Wortschatz (v.a. in den Bezeichnungen, seltener auch in den Bedeutungen), in einem geringeren Maße durch morphologische (Wortbildung, Genera der Substantive, Bildung von Perfektformen) und durch syntaktische bzw. pragmatische Besonderheiten aus. Im mündlichen Ausdruck kommen noch die Eigenheiten in der Aussprache und der Wortakzentuierung hinzu.

Die Besonderheiten des österreichischen Deutsch auf lexikalischer Ebene betreffen nicht nur die Allgemeinsprache sondern auch die einzelnen Fachsprachen. In den folgenden Ausführungen stützen wir uns ausschließlich auf Besonderheiten in Rechts- und Wirtschaftstexten, die einen bedeutenden Anteil an Übungstexten in der Ausbildung angehender Übersetzer darstellen. Eine brauchbare, wenn auch nicht vollständige Übersicht über die grundlegenden Unterschiede zwischen dem österreichischen Deutsch und dem Binnendeutschen im Bereich

Jura und Verwaltung gibt Heidemarie MARKHARDT (www), die sechs Gruppen unterscheidet:

1. Unterschiede im Genus der Substantive
Beispiel: *der Gerichtsakt* (D: *die Akte*)
2. Unterschiedliche Wortbildung
Beispiel: *Erlässe* (D: *Erlasse*)
Zölle einheben (D: *erheben*)
Asylwerber (D: *Asylbewerber*)
3. Unterschiedliche Präpositionen
Beispiel: *außer Obligo* (D: *ohne Obligo*)
4. Pragmatische Unterschiede
Beispiel: „*Liebe Frau Magister*“ (D: direkte Anrede mit Namenen)¹
5. Unterschiedliche Terminologie
Beispiel: *Justizverwaltung* (D: *Gerichtsverwaltung*)
Berufungsbeantwortung (D: *Berufungserwiderung*)
Abgängigkeitsanzeige (D: *Vermisstenmeldung*)
6. Gleichlautende Begriffe mit unterschiedlichen Inhalten
Beispiel: *Entmündigung* – im Österreichischen mit breiter gefasster Bedeutung, im Gegensatz zur binnendeutschen Entsprechung auch der Verlust öffentlicher Rechte (z.B. Wahlrecht)

In einer jüngeren Arbeit vermittelt MARKHARDT (2006) Basiswissen über die Terminologie des Rechts, der Wirtschaft und der Verwaltung in Österreich in einer durchaus übersichtlichen und systematischen Form.

3. Österreichisches Deutsch in Rechts- und Wirtschaftstexten aus fachübersetzerischer Sicht

Das Erlernen der deutschen Sprache im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Slowakei ist trotz der geographischen, geschichtlichen und kulturellen Nähe zu Österreich sehr eng an Deutschland geknüpft, insbesondere was die Ausstattung mit Lehrmaterialien betrifft. Gabriele HUBER (1997: 291) kam vor über zehn Jahren zu dem Schluss, dass Österreich und das österreichische Deutsch – mit Ausnahme einiger weniger Lehrwerke – in den gängigen in Deutschland herausgegebenen Unterrichtshilfen so gut wie gar nicht behandelt werden. Mag sich die Situation inzwischen auch verbessert haben, so ist es doch auch heute noch eher eine Seltenheit und insbesondere das Verdienst österreichischer DaF-Lektoren im Ausland, dass die Varietäten des Deutschen und das österreichische Deutsch im Unterricht bewusst und gezielt thematisiert werden. Dennoch bleibt das Binnendeutsche letztlich die am häufigsten von slowakischen Deutschlernern gelernte Standardvarietät.

Die mangelnde Wahrnehmung des österreichischen Deutsch im weiteren Sinne wird von MARKHARDT (2006: 12-13) auch bezüglich des Übersetzens bestätigt:

[S]ucht ein englischer Übersetzer nach dem englischen Äquivalent für den österreichischen Begriff ‚Abfertigung‘, bieten ihm die gängigen Fachwörterbücher nicht die korrekte Übersetzung ‚service pay‘, denn die österreichische ‚Abfertigung‘ wird in diesen nicht berücksich-

1 Akademische Titel werden in Österreich (ähnlich wie in der Slowakei und in Tschechien) im Unterschied zu Deutschland verstärkt geführt und in der Anrede benutzt (vgl. EHLERS 2004: 85-116). Sind im österreichischen Deutsch die direkten Anreden mit Titeln bzw. Dienstbezeichnungen auch ohne nachfolgenden Namen möglich (Herr Rat, Frau Inspektor), so ist dies im Binnendeutschen eher unüblich.

sichtigt. Dokumentiert oder lexikalisiert wird die Variante der größeren und wirtschaftlich stärkeren Nation.

Fachsprachen zeichnen sich durch Spezifika auf allen Sprachebenen aus. Als eines der tragenden Charakteristika wird der spezielle Fachwortschatz, die eigentliche Terminologie des jeweiligen Faches genannt. STOLZE (1992: 223) bemerkt hierzu: „Der Fachwortschatz als wichtiges Kennzeichen der Fachtexte weist im Vergleich der Disziplinen signifikante Unterschiede auf“ und merkt gleichzeitig an, dass es innerhalb der einzelnen Fachsprachen doch Unterschiede bezüglich der terminologischen Exaktheit, Eindeutigkeit und Systemgebundenheit gebe. Als Beispiel nennt sie einerseits die Sprache naturwissenschaftlich-technischer Fächer, die exakt definierte Termini im Rahmen eines Begriffssystems kenne und andererseits die Sprache der Sozial- und Geisteswissenschaften, die interpretatorisch offen sei, da die begrifflichen Definitionen als Inhalt der Begriffswörter nicht systematisch hergeleitet oder terminologisch fixiert, sondern im wissenschaftlichen Diskurs konventionell vereinbart und deswegen auch oft strittig seien. Dies habe weitreichende Konsequenzen für den Übersetzungsprozess (vgl. STOLZE 1992: 223-224).

Im Rahmen der translatologischen Ausbildung am Institut für Translatologie der Philosophischen Fakultät der Konstantin-Universität Nitra werden während des Studiums u.a. Fachtexte übersetzt, die verschiedenste Teilbereiche des Rechts und der Wirtschaft abdecken. Dabei werden zumeist jene Textsorten bevorzugt, die einen direkten Bezug zur Praxis haben (Vertragstexte, Gewerbebriefe, Urteile, Gesetzesauszüge, Wirtschaftsberichte, Bescheinigungen und Zeugnisse, Informationsmaterialien diverser Bank- und Versicherungsinstitute u.ä.).

Im Zuge des Übersetzens stößt man nicht nur auf Originaltexte, die in Binnendeutsch verfasst sind, sondern zuweilen auch auf österreichische Texte, die nicht selten einen Fachwortschatz aufweisen, der den Studierenden zumindest anders als der erlernte und vertraute vorkommt. Sowohl in der Rezeptiv- als auch in der Produktivphase des Übersetzungsvorgangs lauern auf den Übersetzer häufig latente Übersetzungsprobleme, die zuerst erkannt und definiert werden müssen, um sie anschließend durch sprachliche Entscheidungen überbrücken und lösen zu können. Um diese Problematik anschaulicher darzustellen, seien im Folgenden einige konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis vorgestellt. Wir beziehen uns dabei sowohl auf das Hin- als auch auf das Herübersetzen und verzichten auf jegliche systematische Darstellung.

4. Beispiele zur Übersetzung von Fachtermini des österreichischen Deutsch

Laut COMBÜCHEN (2006: 10) lebt die deutsche Sprache in verschiedenen Rechtsordnungen, so dass es die Übereinstimmung auf sprachlicher Ebene manchmal schwierig macht, aus Rechtstexten Unterschiede im juristischen Sinngehalt herauszulesen, was leicht zu Missverständnissen führen kann. So ist etwa in österreichischen Texten vom so genannten *Bezirksgericht* die Rede. Viele Studierende gehen intuitiv vor und übersetzen den Begriff als *obvodný súd*. Betrachtet man den Terminus im Kontext des österreichischen Gerichtswesens, so zeigt sich, dass die Bezirksgerichte in Zivilrechtssachen für Zivilprozesse mit einem Streitwert von bis zu 10.000 Euro zuständig sind, des Weiteren für bestimmte andere Bereiche unabhängig von der Höhe des Streitwerts (beispielsweise Ehe- und Familiensachen, Miet- und Pachtsachen, Besitzstörungssachen u.a.), für familienrechtliche Angelegenheiten (Obsorge für Kinder, Unterhalt für Kinder, Regelung des Besuchsrechts usw.), aber auch für Streitigkeiten zwischen Miteigentümern von Liegenschaften, bestimmte Angelegenheiten des Wohneigentums- und Mietrechts, sämtliche Exekutionen und Vergehen, für die nur eine Geld- oder Freiheitsstrafe angedroht ist, deren Höchstmaß ein Jahr nicht übersteigt (vgl. BFJ [www](http://www.bfj.gv.at)). Die Instanz Bezirksgericht ist demnach das erstinstanzliche Gericht in Zivil- und Strafsachen, entspricht also dem deutschen *Amtsgericht* bzw. dem slowakischen *okresný súd*.

Noch interessanter erscheint die Frage der sprachlichen Entscheidung im Falle einer Übersetzung eines slowakischen Textes, in dem der Begriff *okresný súd* vorkommt, ins Deutsche. Schlägt man im *Fachwörterbuch Recht-Wirtschaft* von KRENČEY / KRENČEYOVÁ (o.J.) nach, so findet man gleich drei Übersetzungsvorschläge, nämlich *Amtsgericht* (*súd prvého stupňa*), *Kreisgericht* (BRD) und *Bezirksgericht* (österr.). Im *Slovensko-nemecký ekonomický slovník* von ONDRČKOVÁ / LIŠKOVÁ / POSPIŠILOVÁ (2005) werden unter dem Eintrag *súd okresný* hingegen lediglich zwei Begriffe angeführt: *Amtsgericht* und *Kreisgericht* (österr.). In Österreich wurden die nicht in einer Landeshauptstadt ansässigen Landesgerichte (Gerichtshöfe erster Instanz) bis 1993 Kreisgerichte genannt (vgl. ÖRV [www](http://www.oerw.at)).

Ein scheinbar so eindeutiger Begriff wie *okresný súd* kann also für einige Verwirrung sorgen. Welche übersetzerische Strategie sollte der Übersetzer nun anwenden? ŠKRLANTOVÁ (2005: 3) äußert sich im Sinne der ‚Skopostheorie‘ eindeutig: „Cieľom prekladateľa je sprostredkovať používateľovi východiskový text v takej podobe, aby bol pre neho čo najpoužiteľnejší. Východiskom pri preklade je vžiť sa do situácie prijímateľa cieľového textu.“² Weiß der Übersetzer also, ob der Text für einen österreichischen oder deutschen Rezipienten bestimmt ist, scheint die Lösung des Problems klar. Kann der Übersetzer den Rezipienten hingegen nicht in Erfahrung bringen, ist an dieser Stelle wohl eine Erläuterung der Bedeutung des von ihm gewählten Begriffs in der Zielsprache angebracht.

Im Zusammenhang mit den – wenn auch gegenwärtig noch beschränkten – Beschäftigungsmöglichkeiten für slowakische Arbeitnehmer auf dem österreichischen und deutschen Arbeitsmarkt werden Übersetzungen von Abschriften bzw. Auszügen aus dem Strafregister benötigt, die für österreichische oder deutsche Arbeitgeber bestimmt sind. *Výpis z registra trestov* findet im Deutschen seine Entsprechung im *Führungszeugnis*, in Österreich bekommt man hingegen eine *Strafregisterbescheinigung* (früher auch *Leumunds- oder Sittenzeugnis* genannt). Die Schweizer erhalten im gleichen Zusammenhang einen *Strafregisterauszug*.

Was die morphologischen Besonderheiten und die Wortbildung des österreichischen Deutsch betrifft, werden die Studierenden beim Übersetzen von deutschen und österreichischen Rechts- und Wirtschaftstexten ferner mit folgenden Unterschieden konfrontiert: *Geld wird* (in Deutschland) *vom Konto abgehoben* oder (in Österreich) *behoben*, die *Dokumente* sind in Deutschland *eingetroffen*, in Österreich dagegen *eingelangt*, in Deutschland werden *Klagen eingereicht* und *abgewiesen*, in Österreich stattdessen *eingbracht* oder *zurückgewiesen*. Des Weiteren wird in Deutschland ein *Ehevertrag*, in Österreich ein *Ehepakt geschlossen*, in Deutschland wird eine *Privatklage*, in Österreich eine *Privatanklage* erhoben. Die Österreicher erfreuen sich der österreichischen *Staatsbürgerschaft*, die Deutschen der deutschen *Staatsangehörigkeit* (entsprechend korrespondiert der österreichische *Staatsbürgerschaftsnachweis* mit dem binnendeutschen *Staatsangehörigkeitsausweis*). In Österreich wird über die *Verlassenschaft* gesprochen, in Deutschland dagegen über den *Nachlass* bzw. über die *Erbschaft*.

Im Unterschied zum Binnendeutschen bedient sich das österreichische Deutsch oft lexikalischer Einheiten, die in gleicher oder ähnlicher Form auch im Slowakischen auftreten. So kann der slowakische Begriff *dôchodok* (umgangssprachlich: *penzia*) im Binnendeutschen als *Rente* oder aber im österreichischen Deutsch als *Pension* übersetzt werden (entsprechend *Rentner* und *Pensionist*). Das Wort *faktúra* entspricht der binnendeutschen *Rechnung* und der österreichischen *Faktura*. Eine Sache kann man im Slowakischen *urgovať* und in Österreich *urgieren*, wohingegen man im Binnendeutschen *auf eine Entscheidung drängt*. Der Slowake kann etwas *evidovať* – wie es der Österreicher *in Evidenz zieht*, während der Deutsche es *vermerkt* oder *erfasst*. *Matrika* (*matričný úrad*) als Bezeichnung für die Verwaltungsbehörde, die ein Verzeichnis über Personenstandsangelegenheiten wie Geburt oder Heirat führt, wird in

2 „Ziel des Übersetzers ist es, dem Benutzer den Ausgangstext derartig zu vermitteln, dass er für diesen möglichst benutzbar wird. Die Ausgangshandlung bei der Übersetzung ist es, sich in die Lage des Empfängers des Zieltextes zu versetzen“ [Übersetzung: O. W. / H. B.].

Österreich entsprechend *Matrikel* bzw. *Matrikenbuch*, in Deutschland dagegen *Personenstandsregister* genannt.

Aus eigener Lehrerfahrung kann bestätigt werden, dass die österreichischen Entsprechungen beim Übersetzen vorwiegend von jenen Studierenden spontan und ohne Bedenken gewählt werden, die persönliche Erfahrungen mit dem österreichischen Deutsch gemacht haben und sich somit bei den österreichischen Begriffen auch gewissermaßen sicher sind. Die Parallelen in der Lexik zwischen dem Slowakischen und dem österreichischen Deutsch sind also per se kein hinreichender Grund dafür, dass Studierende bei Übersetzungen verstärkt auf die österreichische Variante zurückgreifen würden.

Aus methodologischer Sicht scheint es entscheidend, dass die Studierenden beim Übersetzen bereits in der Rezektivphase in der Lage sind, zu erkennen, dass in dem zu behandelnden Originaltext so genannte ‚Austriazismen‘ vorkommen, die eine besondere Aufmerksamkeit verdienen, da sich deren Bedeutung oft erst im Kontext und bei entsprechender Interpretation richtig erschließt. Eine richtige Interpretation ist schließlich ausschlaggebend für die weiteren translatologischen Verfahren und beeinflusst auch die richtige terminologische Wahl in der Zielsprache. Aus diesem Grunde sollte den Studierenden verstärkt ein plurizentrisches Verständnis der deutschen Sprache vermittelt werden, um sie für die Feinheiten und Andersartigkeiten des Deutschen zu sensibilisieren. Hierzu merkt HUBER (1997: 296) treffend an: „Wenn man also Österreichisches Deutsch versteht, dann ist man sprachlich bevorteilt. Wenn man sogar zusätzlich das Österreichische Deutsch spricht, so ist man innersprachlich mehrsprachig, was nur ein Vorteil ist.“

5. Fazit

Das Anliegen des vorliegenden Beitrages bestand darin, darauf aufmerksam zu machen, dass fundierte Kenntnisse über die Eigenheiten des österreichischen Deutsch eine durchaus wichtige Rolle beim Übersetzungsprozess spielen können und dass die in Österreich gültige Standardvarietät des Deutschen daher eine besondere und stärkere Aufmerksamkeit als bislang verdient. Allerdings konnte an dieser Stelle nur auf ausgewählte Problempunkte eines Translationsprozesses, der die Plurizentrität des Deutschen stärker berücksichtigt, näher eingegangen werden. Dieser Aufsatz erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit bzw. Systematik und versteht sich lediglich als Anregung und Ausgangspunkt für eine in diesem Bereich noch zu leistende, vertiefte wissenschaftliche Untersuchung.

Literaturverzeichnis

AMMON, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: Walter de Gruyter.

[BFJ] Bundesministerium für Justiz (Hg.) (www): Gerichtsorganisation und Instanzenzug (Zivilrecht). Grafikversion (online), abgerufen am 13. 08. 2008 unter: <http://www.justiz.gv.at/justiz/content.php?nav=44#text>.

[BGBl] (1995): Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union. Anhang zur Beitrittsakte zum österreichischen Beitritt zur EG. – In: *EU-Beitrittsvertrag*, BGBl. 1995/45, 2544.

COMBÜCHEN, Josef (2006): Äquivalenz und Systemgebundenheit juristischer Termini anhand von Übersetzungsbeispielen (AT, BE, CH, DE, FR). – In: *DTT Terminologiemagazin eDITion* 2. Köln, 10-15.

EHLERS, Klaas-Hinrich (2004): Zur Anrede mit Titeln in Deutschland, Österreich und Tschechien. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. – In: *brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Neue Folge* 12. Praha, 85-116.

HUBER, Gabriele (1997): Die Rolle des Österreichischen Deutsch in der Slowakei. – In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23. München: iudicium, 287-296.

KRENČEY, Ivan / RENČEYOVÁ, Anna (o.J.): *Nemecko-slovenský a slovensko-nemecký prekladateľský slovník. Právo – Ekonomika* [Deutsch-slowakisches und slowakisch-deutsches Fachwörterbuch Recht – Wirtschaft]. Bratislava: Vydavateľstvo Krenčey.

LEERKAMP, Jan-Hendrik (www): Die österreichische Varietät der deutschen Sprache (online), abgerufen am 17. 01. 2007 unter: http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/arbeiten/oesterr_varietaet.html.

MARKHARDT, Heidemarie (2006): *Wörterbuch der österreichischen Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungsterminologie*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

MARKHARDT, Heidemarie (www): Österreichische Rechts- und Verwaltungsterminologie (online), abgerufen am 18. 01. 2008 unter: http://members.aon.at/hmarkhar/i_aust.htm.

MUHR, Rudolf / SCHRODT, Richard / WIESINGER, Peter (Hg.) (1995): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen (= Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache 2). Wien: Höder-Pichler-Tempsky.

MUHR, Rudolf / SCHRODT, Richard (Hg.) (1997): *Österreichisches Deutsch und andere Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. (= Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache 3). Wien: Höder-Pichler-Tempsky.

ONDRČKOVÁ, Eva / LIŠKOVÁ, Danuša / POSPIŠILOVÁ, Jana (2005): *Slovensko-nemecký ekonomický slovník* [Slowakisch-deutsches Wirtschaftswörterbuch]. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

[ÖRV] Österreichische Richtervereinigung (Hg.) (www): Ordentliche Gerichtsbarkeit. Kreisgericht (online), abgerufen am 13. 08. 2008 unter: <http://www.richtervereinigung.at/content/view/45/45/>.

POLLAK, Wolfgang (1994): *Österreich und Europa. Sprachkulturelle und nationale Varietät*. Wien: Institut für Sozio-Semiotische Studien.

SEDLACZEK, Robert (2004): *Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch*. Wien: Donauland.

STOLZE, Radegundis (1992): Rechts- und Sprachvergleich beim Übersetzen juristischer Texte. – In: Baumann, Klaus-Dieter / Kalverkämper, Hartwig (Hg.): *Kontrastive Fachsprachenforschung* (= Forum für Fachsprachenforschung 20). Tübingen: Gunter Narr, 223-230.

ŠKRLANTOVÁ, Marketa (2005): Problematika interpretácie v procese prekladu právnych textov [Die Problematik der Interpretation im Übersetzungsprozess von Rechtstexten]. – In: Zázrivcová, Monika (Hg.): *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe III*. Banská Bystrica/ Praha: FHV UMB, JTP, 1-7.

Eine Sprache – viele Sprachen? Deutsch im Umgang mit Fachtexten

1. Einleitung

Die nachfolgende Studie beschäftigt sich mit der plurizentrischen Betrachtung der deutschen Standardsprache und ihre Bedeutung für slowakische Deutsch-Lerner im Umgang mit und im Verstehen, Missverstehen bzw. Nichtverstehen von Fachtexten. Im Vordergrund steht das Phänomen der regionalen Heterogenität des Deutschen und ihre Einwirkung auf den Sprachunterricht bzw. die linguistische Varianz der deutschen Standardvarietät (auch) aus phonetischer Sicht. Es zeigt sich, dass in den gängigen Deutsch-Lehrwerken in der Slowakei und in anderen mitteleuropäischen Ländern nur spärliche oder gar keine Hinweise bezüglich linguistischer (z.B. orthoepischer) Spezifika der einzelnen deutschsprachigen Länder gegeben werden. Die Vielfältigkeit der deutschen Sprache und Kultur zu vermitteln, gilt als eine der wichtigsten Herausforderungen des heutigen Deutschunterrichts im In- und Ausland. Die Unterrichtswirklichkeit geht v.a. im DaF-Unterricht in der Regel noch von einer relativ homogenen deutschen Standardsprache aus. Dieses Bild entspricht nicht mehr den Realitäten, mit welchen die Lerner bei der Begegnung mit der Zielsprachen-Kultur konfrontiert werden.

Viele slowakische Studierende und auch praktizierende Deutschlehrer haben gegenwärtig keine adäquate Vorstellung von der regionalen Heterogenität der deutschen Sprache und der konkreten sprachlichen Situation der einzelnen deutschsprachigen Länder. Sie wissen zwar, dass im Ausland Untersuchungen in dieser Richtung durchgeführt werden, haben aber kaum Zeit oder Möglichkeit, sich mit den deutschen Varietäten vertraut zu machen oder sie in die Unterrichtspraxis einzuführen. Die Ergebnisse der Varietätenlinguistik sind nur in Fachkreisen bekannt. In der slowakischen Deutschlehrer-Praxis geht es eher darum, das Dilemma zu lösen, welche Varietät in den Unterricht involviert werden soll. Auch wenn sich die meisten Deutschlehrer in der Slowakei für den bundesdeutschen Standard entscheiden, gibt es auch innerhalb Deutschlands bekanntlich mehrere regionale Standardvarietäten, mit denen ein Nicht-Muttersprachler vor Ort konfrontiert werden kann.

Es ist nicht das Ziel des vorliegenden Aufsatzes, einen Vergleich der Erscheinungsformen und regionalen Charakteristika der deutschen Sprache in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern anzustreben. Vielmehr soll es hier darum gehen, auf die Wichtigkeit der bundesdeutschen Standardsprache hinzuweisen, um einen Beitrag zu einer verbesserten Befähigung der Lerner beim Verständnis und im Umgang mit Fachtexten zu leisten.¹

Nicht zuletzt entstand der Beitrag mit der Perspektive, die linguistischen Besonderheiten des Deutschen zukünftigen Lernern der Wirtschaftsuniversität vorzustellen und näher zu bringen, die sich womöglich in der Zukunft ausgiebiger mit linguistischen Fragestellungen des Deutschen beschäftigen werden.² Von ihnen wird die Fachkompetenz verlangt, mit (Fach-)Texten unterschiedlicher Art (auch translatologisch) arbeiten zu können, und gleichzeitig die

1 Zu den bisherigen Forschungsbeiträgen der Autorin in diesem Bereich s. ADAMCOVÁ (2001; 2003a; 2003b; 2004).

2 In diesem Zusammenhang sei auf die geplante Erhebung des Fremdsprachen-Zentrums der Wirtschaftsuniversität Bratislava zur ‚Fakultät für Fremdsprachen und Interkulturelle Kommunikation‘ hingewiesen, an welcher sich die Studierenden auch linguistisch mit der deutschen Sprache auseinandersetzen werden.

linguistische Kompetenz, den Bau des Deutschen aus systematischer und struktureller Perspektive erläutern zu können.

2. Die Regionalität des sprachlichen Alltags und seine Auswirkung auf die Verständlichkeit von Sach- und Fachtexten

Als Ausgangspunkt unseres Vorhabens betrachten wir die Tatsache, dass die deutsche Sprache in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und aus diatopischer Sicht auch innerhalb eines einzelnen Landes nicht einheitlich ist und eine bedeutende linguistische Varianz aufweist. Dies betrifft selbstverständlich zunächst die verschiedenen dialektalen Varietäten, aber auch die entsprechenden regionalen Standardvarietäten in den einzelnen Regionen und Ländern, die durch weitere spezifische Merkmale charakterisiert sind. Von diesem ‚Sachwissen‘ hängt in großem Maße die Arbeit mit Fachtexten in den Grenzregionen – z.B. an der österreichisch-slowakischen Grenze – ab. Studierende der Wirtschaftsuniversität Bratislava haben die Möglichkeit, ihre Deutsch-Kompetenzen mit der deutschsprachigen Realität zu konfrontieren. Viele von ihnen wissen nicht, dass jenseits der Grenze ein ‚anderes Deutsch‘ gesprochen wird als jenes, welches sie in der Schule gelernt haben. Dieser Aufsatz versucht also eine Antwort zu geben auf die Frage: „Gibt es ein Deutsch oder viele Deutsch?“

Eine Grundvoraussetzung zur Beantwortung dieser Frage ist die klare und eindeutige Bestimmung des wichtigen Terminus ‚Standardsprache‘, der immer noch keine allgemein akzeptierte Definition gefunden hat.

Über allem soll die Erkenntnis stehen, dass die lebendige deutsche Sprache sich verschiedener Register bedienen kann, zu deren wichtigsten die Standardsprache (mit der Hochlautung) und die deutschen Mundarten zählen. Jede Einseitigkeit in Richtung Standardsprache oder Mundart führt zu einer nichtabsehbaren Verarmung in der Ausdrucksfähigkeit und ist daher nicht bloß vom Standpunkt der Sprachpflege abzulehnen (LIPOLD 1979: 1).

GRZEGA (2003: 242) merkt dazu an:

In vielen Artikeln und Monographien, die Unterschiede zwischen Nationalvarietäten aufzeigen wollen, geschieht dies im Wesentlichen auf drei bis vier Ebenen: Lautung, Schreibung, Morphologie und Wortschatz (einschließlich Wortbildung). Sobald es über diese Ebenen hinausgeht (etwa Idiomatik, Kollokation, Syntaxmuster, Kommunikationsstrategien, Diskurstypen, Texttypen), wird die Zahl der einschlägigen Arbeiten dürftig. Die traditionellen Ebenen sind tiefgehend untersucht worden und etwa in dem wertvollen Sammelband von Ammon (1995) zusammengetragen.

Im Sinne von Ulrich AMMON (1995: 12) geht es um ‚Vollzentren‘ des Deutschen, also um Länder, in denen das Deutsche offizielle Amtssprache ist. Die deutsche Sprache hat in diesen Zentren eine besondere Ausprägung und zwischen den einzelnen Varietäten ist eine deutliche linguistische Distanz zu konstatieren. Daher spricht Ammon vom Deutschen als einer ‚plurizentrischen Sprache‘ und von ‚nationalen Standardvarietäten‘ (‚deutsches‘, ‚österreichisches‘ und ‚schweizerisches Standarddeutsch‘) in den jeweiligen Ländern.

Innerhalb Deutschlands geht es um regionale Standardvarietäten. Es fallen dem Nicht-Muttersprachler in den geschriebenen und gesprochenen Formen sprachliche Varianten auf, deren Vorkommen und Verwendung typisch für das jeweilige Bundesland oder eine bestimmte Region sind. Der Nicht-Muttersprachler, der die deutsche Standardsprache in einem gesteuerten Fremdsprachenunterricht außerhalb D-A-CH-L erlernt, verfügt über keinerlei Informationen über diese sprachlichen Varianten der Sprachlandschaft des Deutschen. Beim ersten persönlichen Kontakt mit muttersprachlichen Deutsch-Sprechern oder anhand der verschiedenen deutschsprachigen Satellitenprogramme des Fernsehens bemerkt der Lerner jedoch bald linguistische und pragmatische Unterschiede im Sprachgebrauch:

Ein Österreicher spricht anders als ein Deutscher aus Franken, ein Sprecher aus München anders als einer aus Hamburg oder aus der Schweiz. Diese Eigenheiten sind insbesondere in der gesprochenen Sprache auffällig, so dass selbst Anfänger-Lerner sie bald reflektieren (KNIPF-KOMLÓSI / BEREND 2001: 9).

Bratislava, die Hauptstadt der Slowakei, liegt in der Grenzregion zu Österreich und Ungarn. An dieser Schnittstelle mischen sich die Sprachformen und selbst ein Deutschlerner bemerkt die Unterschiede zwischen dem in der Schule erworbenen Deutsch und dem österreichischen Deutsch nicht. Daher müssen sie die Lehrer für diese Unterschiede sensibilisieren bzw. das Hören und Hörverstehen von deutschen Fachtexten vorbereiten. Aus dieser Tatsache ist eine Konsequenz zu ziehen: Deutsch ist multinational – es kennt de facto keine im ganzen Sprachgebiet gleichermaßen verbindliche und gültige Sprachnorm und hat sie auch nie gekannt. Die Regionalität der deutschen Standardsprache auf staatlicher Ebene ist nicht so groß, dass die Gefahr eines Auseinanderfallens des Deutschen in mehrere neue Sprachen bestehen würde. Sie ist aber groß genug, um den einzelnen Staaten und Regionen auch eigene Sprachformen mit staatlichen Identifikationsmerkmalen zu gestatten.

Was z.B. das österreichische Deutsch vom sonstigen deutschen Sprachraum unterscheidet, ist primär in einer langwährenden historischen Sonderentwicklung Österreichs begründet, nicht in dem Willen, sich abzugrenzen oder etwas Besonderes ausbilden zu wollen. So sehen wir wenigstens die Situation im Ausland. Es zeigt sich also, dass es zwischen den nationalen Varietäten derselben Sprache (etwa in informellen Kommunikationssituationen) kulturelle Unterschiede gibt, die zu kommunikativen Missverständnissen oder zum Nichtverstehen führen können (vgl. dazu TAKAHASHI 1996; WIESINGER 1988).

Mit der Heterogenität des Deutschen wird in linguistischen Fachkreisen oft die Frage nach der Norm bzw. ihrer Akzeptanz oder Nichtakzeptanz durch die Sprecher diskutiert. Für die Auslandsgermanistik geht es um eine entscheidende Frage, die v.a. die Auswahl und den Einsatz der Aussprachenorm im Deutschunterricht betrifft. Nicht alle vorhandenen Regeln und Zeichen einer Einzelsprache werden auch von allen Individuen, die sie sprechen, konsequent angewendet.

Auf Grund von Konventionen haben sich überindividuelle Regelbeschränkungen und Anwendungsstrategien – Normen – herausgebildet, d.h. aus den möglichen Zeichen und Regeln einer Einzelsprache werden größtenteils und abhängig von dem Inhalt einer Mitteilung durch häufigen Gebrauch einige bestimmte Zeichen/Regeln vorzugsweise verwendet. Diese sind teils außersprachlich (durch die Situation), teils innersprachlich bedingt (LIPOLD 1979: 11).

Das bedeutet, dass sich innerhalb einer Sprache möglicherweise Variation herausbildet. Im Deutschen ist gerade die Ausdrucksseite sehr variabel, aber nicht alle Sprecher können diese verschiedenen Möglichkeiten verwenden. Hier unterscheidet man gewöhnlich folgende außersprachliche Beschränkungen (vgl. LIPOLD 1979: 12-13):

- *dialektale (areale)*: In bestimmten Regionen sind nur bestimmte Repräsentationen zugelassen. Derjenige, der die an einem bestimmten Ort übliche und akzeptierte Sprachform verwendet, wird als zu der dortigen Sprachgemeinschaft gehörig betrachtet.
- *soziale*: In bestimmten Gesellschaftsschichten sind bestimmte ‚übliche‘ sprachliche Verhaltensweisen ausschlaggebend für die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Gruppierungen verwenden intern einen ‚Soziolekt‘.
- *emotionale*: Expressiv gefärbte Sprachverwendung bei konkreten Sprechakten, die verschiedene Emotionen ausdrücken können.
- *situative*: Augenblickliche Redesituationen, rollenspezifischer Stilgebrauch (deutlich, undeutlich, verschliffen).

- *idiolektale*: Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bezüglich Alter, Geschlecht, Bildung etc. kann Auswirkungen auf die Sprachverwendung haben (z.B. Mönnersprache vs. Frauensprache).

Aus den oben angeführten Anmerkungen geht hervor, dass die Fachtexte, die an Wirtschaftsuniversitäten wie auch an natur- und gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteten Hochschulen verwendet werden, einer allgemein gültigen standardsprachlichen Norm unterliegen, die für die jeweilige Textart typisch ist. Dies geht auch nicht anders: Die Deutsch-Lerner sollen sich ein Deutsch aneignen, das verständlich und wirkungsvoll ist und möglichst keine regionalen Färbungen aufweist. Unserer Ansicht nach ist dies eine Prämisse, die v.a. die ausländischen Deutsch-Lerner zu beachten haben.

Das Deutsch als syntaktische, lexikalische, morphologische und phonologische Interferenzform aus verschiedenen dialektalen Subsystemen ist sprecherbedingt uneinheitlich. Die Uneinheitlichkeit führte und führt zur geringen kommunikativen Reichweite der einzelnen dialektalen und soziolektalen Sprechweisen. Eine Normierung mit dem Ziel der allgemeinen Verständlichkeit erwies sich als wünschenswert und wurde auf dem Gebiet der Syntax und des Lexikons im 20. Jh. weitgehend hergestellt. Auch auf dem Gebiet der Phonologie, insbesondere der Realisierung phonologischer Segmentketten des Deutschen, war und ist diese Normierung sinnvoll und notwendig. Sie muß von einer Ideallautung ausgehen, der ein Sprecher umso näher kommen kann, je langsamer und sorgfältiger er artikuliert und je größer und je unterschiedlicher sein kommunikatorisches Gegenüber zusammengesetzt ist (LIPOLD 1979: 138).

Wenn wir die mündliche Form des Deutschen gründlich untersuchen, müssen wir konstatieren, dass jeder Deutsche je nach Situation anders spricht. Hier handelt es sich um unterschiedliche Stilebenen. Im Deutschen unterscheiden wir bei der Aussprache je nach Deutlichkeit und Sorgfalt (d.h. je nach der konkreten kommunikativen Situation) seit längerem zwischen mindestens vier Stilebenen bzw. Formstufen oder phonostilistische Varianten (vgl. MEINHOLD 1972: 15):

- *Die Höchstlautung* ermöglicht die größte kommunikative Reichweite des gesprochenen Deutsch und eignet sich v.a. für die Präzision von Vorträgen. Sie weist keine Assimilationen auf; die Tragweite der Äußerung zielt auf Deutlichkeit ab; sie empfiehlt sich auf der Bühne, im Film, im Rundfunk, in den Hörsälen der Universitäten, im Schulunterricht, in Predigten und im Fernsehen für Ansagen, Nachrichtenverlesungen, Informationssendungen, künstlerische Vorträge, Hörspiele, Theaterstücke usw. Diese Formstufe ist in erster Linie für Deutschlehrer von großer Wichtigkeit und auch wenn diese sie nicht immer verwenden, sollen sie zumindest dazu fähig sein, sie zu realisieren, weil die Lehrer das Vorbild ihrer Schüler sind und ihnen den normgerechten Standard beibringen können sollten.
- *Die gehobene Formstufe der Rede bzw. des Gesprächs* ist eine von der Höchstlautung abweichende Form der Hochlautung, die beschränkt Reduktionen und Assimilationen zulässt und die in halboffiziellen kommunikativen Situationen verwendet wird (z.B. im regionalen Rundfunk oder bei Vorträgen vor einem größeren Auditorium).
- *Die Umgangslautung bzw. Formstufe des Gesprächs* kommt in der Alltagskommunikation vor. Es handelt sich hier um eine regional bedingte Sprechweise, die im legeren Stadtgespräch, auf der Straße, im unkonventionellen Umgang verwendet wird.
- *Die dialektale Lautung* weicht erheblich von der Standardlautung ab und besitzt im Gegensatz zu ihr nur selten (bzw. oft keine) schriftliche Form. Sie gehört zu einer regional stark gefärbten, kleinräumig variierenden Sprechweise, die sehr viele Assimilationen und Abschwächungen aufweist. Sie wird unter Freunden und im familiären Umgang (in kleineren Gemeinden außerhalb der Reichweite der Städte) verwendet.

Die Kenntnis der einzelnen mündlichen Formstufen des Deutschen ist aus praktischen Gründen von Vorteil: Der Deutsch-Lerner erkennt den Gebrauch eines konkreten Stils in ausgewählten kommunikativen Situationen und passt sich während einer Verhandlung, eines Vortrags, Referats, lässigen Gesprächs etc. an. Es geht um die Fähigkeit des Erkennens und Einschätzens einer formellen oder informellen Kommunikationssituation in der Praxis.

An der Wirtschaftsuniversität Bratislava werden v.a. zukünftige Manager und Wirtschaftsexperten mit sehr guten Sprachkenntnissen ausgebildet. Für erfolgreich ablaufende Verhandlungen und offizielle Gespräche mit Vertretern von (ausländischen) Firmen sind Kenntnis, Auswahl und Verwendung der einzelnen phonostilistischen Varianten des Deutschen besonders wichtig.

3. Einige Besonderheiten der deutschen Standardsprache in Österreich

Obwohl für uns slowakische Germanisten als Nachbarn Österreichs alle Besonderheiten des österreichischen Deutsch von Bedeutung sind, seien hier aus Platzgründen nur die auffälligsten Eigentümlichkeiten hervorgehoben bzw. in einer kurzen Skizze beschrieben. Viele von ihnen sind für die mündliche Verständigung von großer Wichtigkeit.

Unter den Varietäten des Deutschen nimmt das österreichische Deutsch eine besondere Stellung ein. Seine schriftsprachlichen Erscheinungsformen in Aussprache, Formenbau und Lexik, das Ausmaß seiner Gültigkeit im gesamten Staatsgebiet oder auch nur in Teilräumen und sein Verhältnis zum bundesdeutschen Deutsch sind zum Gegenstand zahlreicher Forschungsbeiträge der letzten Jahre geworden. Dennoch herrscht Unstimmigkeit in der Frage, ob es sich beim österreichischen Deutsch um einen Dialekt, eine Varietät des Deutschen oder um ein eigenständiges Deutsch handelt. Die gegenwärtige sprachliche Situation Österreichs sieht so aus, dass jeder Österreicher je nach Herkunft, Alter, Geschlecht, Stand, Bildung, Situation oder Gesprächspartner unterschiedliche Formen der gesprochenen deutschen Sprache gebraucht. Trotz existierender Sprachformen regulieren gesellschaftliche Konventionen, welche Sprachformen in bestimmten Kreisen und Situationen angemessen sind und welche nicht. Die Beschreibung einzelner wichtiger sprachlicher Ebenen ist kompliziert und auch nicht das Ziel des vorliegenden Aufsatzes.

Austriazismen – so nennt man die spezifisch österreichischen sprachlichen Eigenheiten. Seit Jahrhunderten sind solche österreichischen Ausdrücke und andere Besonderheiten bekannt und in zahlreichen Sammlungen – vor allem Mundartwörterbüchern – verzeichnet. Und sie sind natürlich auch in großer Zahl in jenem Kodex integriert, der seit nun mehr als fünfzig Jahren das österreichische Deutsch amtlich repräsentiert, nämlich im Österreichischen Wörterbuch (FUSSY 2004: 3).

Was „Austriazismen“ eigentlich sind, kann linguistisch oder didaktisch nicht immer eindeutig abgegrenzt werden. Ihr Hauptmerkmal liegt im Wortschatz, aber auch andere Ebenen weisen typische Elemente auf. Die Zahl derjenigen Ausdrücke, die in ihrer Verbreitung auf das österreichische Staatsgebiet beschränkt sind, ist bei weitem nicht so groß wie die Zahl derjenigen, die über die Staatsgrenzen hinaus reichen. Außerdem gibt es auch innerhalb Österreichs regionale Lexik, die an die Sprachlandschaft gebunden ist (z.B.: *Powidltascherl*, *Heuriger*, *Kasnocken*, *Spital*, *Matura*, *Maut*, *Eckerlkäs*). Vielfach kommt es besonders in der Gegenwart zur Annäherung zwischen dem Standard und der Mundart. Für die lautliche Ebene muss betont werden, dass Lautbildung und Intonation und damit auch die wahrnehmbare Sprechfärbung auch von der landschaftlichen Herkunft jedes Einzelnen abhängen.

Zum Schluss soll betont werden, dass die Untersuchungen der letzten Jahre auf dem Gebiet der Linguistik darauf hindeuten, dass es ‚mehrere Deutsch‘ gibt, und zwar auf dem Gebiet der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Weil der Deutsch-Lerner im Ausland ständig mit zahlreichen Unterschieden der einzelnen Varietäten konfrontiert werden kann, muss man

sich mit diesen Phänomenen beschäftigen. Der Deutschunterricht sollte offen sein für neue Tendenzen in der linguodidaktischen Forschung, zu denen auch die Frage nach den Standardvarietäten und deren Erforschung bzw. Anwendung zählt.

Literaturverzeichnis

ADAMCOVÁ, Livia (2004): Deutsche Gegenwartssprache in der Slowakei. – In: Piirainen, Ilpo Tapani (Hg.): *Deutsche Sprache in der Slowakei*. Wien: Edition Praesens, 101-111.

ADAMCOVÁ, Livia (2003a): Verständlich und wirkungsvoll sprechen in der Fremdsprache Deutsch. – In: Kostrova, Olga: *Berichte der Fakultät für Fremdsprachen*. Samara: Pädagogische Universität, 157-165.

ADAMCOVÁ, Livia (2003b): Die österreichische Varietät der Standardaussprache. Tendenzen und Perspektiven. – In: Suchomel, Reinhard (Hg.): *Königgrätzer DaF-Blätter*. Hradec Králové: Gaudeamus, 126-134.

ADAMCOVÁ, Livia (2001): Regionale Aussprachevarianten und ihre Typologie im Deutschen. – In: *Sprache und Sprachen* 25/26. München, 110-113.

AMMON, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

FUSSY, Herbert (2004): *Auf gut österreichisch. Ein Wörterbuch der Alltagssprache*. Wien: öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. KG.

GRZEGA, Joachim (2003): Nonchalance als Merkmal des österreichischen Deutsch. – In: *Muttersprache* 113. Wiesbaden, 242-254.

KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth / BEREND, Nina (2001): *Regionale Standards. SprachVariationen in den deutschsprachigen Ländern*. Budapest/Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

LIPOLD, Günther (1979): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen unter Berücksichtigung der österreichischen Besonderheiten*. Wien: Universitätsverlag.

MEINHOLD, Gottfried (1972): *Phonostilistische Varianten und Formstufen*. Jena: Universitätsverlag.

TAKAHASHI, Hideaki (1996): *Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Maßgabe der kodifizierten Normen*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

WIESINGER, Peter (1988): *Das österreichische Deutsch*. Wien/Köln/Graz: Böhlau.

Annäherung an eine deutsch-slowakische Wirtschaftssprache. Eine persönliche Bilanz seit der Jahrhundertwende

1. Einleitung: Fachsprachen-Kompetenz als Basis eines erfolgreichen wirtschaftlichen Agierens in der Grenzregion Slowakei – Österreich

Die wachsende europäische Integration stellt heutzutage immer höhere Anforderungen an die Wirtschaftskommunikation zwischen Partnern aus verschiedenen Ländern. Dies betrifft besonders die Region um die slowakische Hauptstadt Bratislava. Hier verläuft die Grenze zum deutschsprachigen Nachbarland Österreich sozusagen bereits mitten durch die Stadt, in der es deutsche und österreichische Firmen gibt, die hier ihre Vertretungen oder Filialen haben. Eine der Voraussetzungen guter partnerschaftlicher Beziehungen ist für uns daher die Fähigkeit zu einer adäquaten Kommunikation in deutscher Sprache.

Im geschäftlichen Verkehr, in dessen Rahmen v.a. die Fachsprache zur Geltung kommt, ist eine funktionierende und angemessene Verständigung der Verhandlungspartner von besonderer Bedeutung. Bei einem Fachgespräch, einer Diskussion oder bei geschäftlichen Verhandlungen ist jedes Wort wichtig. Auf dem wirtschaftlichen Betätigungsfeld muss jeder Benutzer einer Sprache nicht nur ihren Inhalt, sondern auch ihre stilistischen Nuancen kennen. Häufig kommt es vor, dass sich zwei Verhandlungspartner unter einem Begriff ganz verschiedene Inhalte vorstellen. In vielen Fachsprachen-Bereichen müssen sich die Fachleute bestimmter Termini bedienen, die in zwei Sprachen ganz unterschiedliche Spezifika aufweisen. Man darf Fachsprache nicht mit Terminologie gleichsetzen, denn bei ihr geht es um eine höhere Präzision der Mitteilung.

Diese Überlegungen haben uns dazu animiert, uns mit der Vielfältigkeit und gleichzeitig mit der Besonderheit der Fachsprache Deutsch zu beschäftigen. Im Folgenden soll hier eine Bilanz der Bestrebungen der Autorinnen dieses Aufsatzes präsentiert werden, die darauf gerichtet waren, der deutsch-slowakischen und slowakisch-deutschen Wirtschaftskommunikation eine Basisliteratur zur Verfügung zu stellen und damit den Studierenden und Lehrenden der Wirtschaftsuniversität Bratislava, weiter Übersetzern und Dolmetschern und natürlich auch Managern in der Wirtschaftspraxis ein nützliches Rüstzeug zur Verfügung zu stellen.

2. Die lexikalische Basis: Fachbezogene Wörterbücher und Nachschlagewerke

Wie festgestellt werden konnte, mangelte es in der Slowakei in erster Linie an ausführlichen und umfangreichen fachbezogenen Wörterbüchern bzw. Nachschlagewerken. Zur Behebung dieses Mangels erschien zunächst im Jahre 2001 unser *Nemecko-slovenský hospodársky slovník* (ONDRČKOVÁ / LIŠKOVÁ / POSPÍŠILOVÁ 2001).¹ Neu waren hier Inhalt, Umfang und auch Art und Weise der Konzeption. Es beinhaltet ca. 60.000 Termini und terminologische Verbindungen aus allen Bereichen der Wirtschaft, d.h. es erfasst Wirtschaftswissenschaft, Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Management, Marketing, Handel und Außenhandel, Banken-, Börsen-, Versicherungs- und Rechnungswesen sowie fachliche Grenzgebiete wie Politik, Recht und Rechentechnik. Da wir bei der Suche nach geeigneten Äquivalenten in

1 Dem Wörterbuch wurde im Jahre 2001 von der *Jednota prekladateľov a tlmočníkov* der Titel ‚Wörterbuch des Jahres‘ zugesprochen. Außerdem wurde den Autorinnen für das Werk durch den *Literárny fond* der ‚Matej-Bel-Preis‘ in der Kategorie ‚Lexikologische Werke‘ verliehen.

der jeweils anderen Sprache den Kontext als wichtigen Indikator erachten, bilden Kolokationen einen beträchtlichen Teil des Wörterbuches. Hierzu ein Beispiel: Das Verb *einführen* mit den Äquivalenten 1. *dovážať* – 2. *zaviesť* – 3. *uviesť* – 4. *vložiť* wird durch folgende Verbindungen erklärt: *auf dem Markt* – *uviesť na trh*; *die Karte* – *vložiť kartu*; *neue Arbeitsmethoden* – *zaviesť nové metódy práce*; *in ein Land* – *dovážať/importovať do krajiny*.

In diesem Sinne möchten wir auch aus der Unterrichtspraxis ein Beispiel dafür anführen, wie es bei mangelhafter Beherrschung der Wirtschaftsterminologie zu einem totalen Missverständnis kommen kann: Den deutschen Satz „Die Laune an der Börse ist bärisch. Die Titel haben ihren Tiefstand erreicht. Auch der Dollar hat einen Einbruch verzeichnet“ haben Lerner ohne wirtschaftliche Ausbildung folgendermaßen übersetzt: „Nálada na burze je medvedia. Tituly dosiahli hlboký stav. Aj dolár sa prepadol“, während die richtige Übersetzung lauten müsste: „Nálada na burze má klesajúcu tendenciu. Akcie klesli na najnižšiu hodnotu. Aj dolár zaznamenal prudký pokles.“

2004 kam unser *Slovensko-nemecko-anglický slovník Európskej únie*. (ONDRČKOVÁ u.a. 2004) auf den Markt. Es beinhaltet nicht nur Ausdrücke und Wortverbindungen, die im Bereich der EU offiziell benutzt werden, sondern auch die Titel wichtiger Dokumente, Wiedergaben und Anordnungen, die im Rahmen der EU erlassen wurden. Gleichzeitig werden hier auch die Bezeichnungen von Konferenzen und Symposien sowie die Namen der Kommissionen, Assoziationen und Verbände in der jeweiligen slowakischen, deutschen und englischen Version angeführt. Es handelt sich um ein Handbuch für Experten, die beruflich im Rahmen der EU tätig sind oder in den Kommissionen der EU arbeiten, es ist gleichzeitig aber auch ein Nachschlagewerk für die Studierenden und Lehrenden wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteter Hochschulen. 2005 wurde die elektronische Version dieser Publikation erstellt.

Im Jahre 2005 wurde das *Slovensko-nemecký hospodársky slovník* (ONDRČKOVÁ / LIŠKOVÁ / POSPÍŠILOVÁ) herausgegeben.² Obwohl wir bei der Arbeit an dieser Publikation ein ähnliches Ziel wie bei den vorangegangenen Wörterbüchern im Auge hatten, mussten wir ganz neu beginnen. Jeder Verfasser von Wörterbüchern wird uns sicher zustimmen, dass die Beziehung Muttersprache – Fremdsprache sehr anspruchsvoll ist. Auch hier haben wir aus der aktuellen Wirtschaftsliteratur exzerpiert und Experten aus der Slowakei, der BRD und Österreich konsultiert. Es traten viele Probleme, hauptsächlich Lexeme betreffend, auf, bei welchen das slowakische und das deutsche Äquivalent jeweils eine engere oder weitere Bedeutung haben. So übersetzen wir z.B. das slowakische Verb *prenajať/prenajať si* als *vermieten/mieten* ins Deutsche, wenn es sich auf eine Wohnung oder einen Wagen bezieht, als *verpachten/pachten* dagegen, wenn es um ein Grundstück geht.

In den angeführten Wörterbüchern wurden grundsätzlich die einzelnen Begriffe mit ihrer Umgebung angeführt. So findet sich z.B. das Substantiv *platba* in 72 Wortverbindungen, *škoda* in 125, die Adjektive *pracovný* und *právny* in 72 bzw. 75 und das Verb *ručiť* in 20. Da viele Begriffe in verschiedenen Wirtschaftsbereichen unterschiedliche Bedeutungen haben, ist es hier besonders wichtig, detaillierte Angaben zu machen, um Missverständnissen vorzubeugen.

Unser bisher letzter lexikografischer Beitrag auf dem Gebiet der Anhebung des Kommunikationsniveaus in der Wirtschaftssprache ist die Publikation *Obchodné rokovania v nemčine a angličtine* (ONDRČKOVÁ / GROSSMANOVÁ 2007), die sich zum einen mit der Theorie der Verhandlungsführung, zum anderen mit dem Kaufvertrag und seinen Konditionen beschäftigt. Für Geschäftsverhandlungen und Handelskorrespondenz sind Kollokationen typisch, d.h. Wortverbindungen, die oft so weit automatisiert sind, dass sich ihre Komponenten nicht verändern lassen. Dabei geht es um ganze Sätze, die bei bestimmten Gelegenheiten ver-

2 Auch dieses Wörterbuch wurde von der *Jednota tlmočníkov a prekladateľov* als „Bestes in der Slowakei herausgegebenes enzyklopädisches Werk des Jahres 2005“ ausgezeichnet. Ferner erhielt es den ersten Preis des *Literárny fond* und wurde auch als beste von Autoren der Wirtschaftsuniversität Bratislava herausgegebene Publikation des Jahres 2005 gewürdigt.

wendet werden. Es handelt sich einerseits um allgemein gebräuchliche Redewendungen, andererseits um Phrasen, die bei Geschäftsabschlüssen gebräuchlich sind. Die Beherrschung solcher Verbindungen erleichtert in hohem Maße die Schlagfertigkeit in der Fremdsprache. Hierzu einige Beispiele:

Einleitend möchte ich in Erinnerung bringen ...
Úvodom by som chcel pripomenúť ...

Ich möchte auf das Thema eingehen ...
Chcel by som sa dotknúť témy ...

Ich teile Ihre Auffassung, aber ...
Súhlasím s vašim názorom, ale ...

Während allgemein gebräuchliche Phrasen einigermaßen modifiziert werden können, ist dies in der Geschäftssprache oft nicht möglich, wie z.B. im Fall von:

ein Angebot unterbreiten
predložiť ponuku

einen Auftrag erteilen, ausführen
zadat', vybaviť objednávku

Die Preise verstehen sich ab Werk, frei deutsche Grenze.
Ceny sa rozumejú zo závodu, franko nemecká hranica.

Mahnung mangels Zahlung
upomienka za nezaplatenie

Im Anhang des Buches findet der Benutzer auch eine Liste von Redewendungen in einer slowakisch-deutsch-englischen Version sowie die einschlägige Terminologie für spezielle geschäftliche Situationen.

Da Österreich das Nachbarland der Slowakei ist und die Geschäftsbeziehungen zwischen unseren Ländern zunehmend an Intensität gewinnen, haben wir natürlich auch „Austriazismen“ Rechnung getragen. So befinden sich in unseren Werken Ausdrücke wie:

rVerlust, österr. rAbgang
strata

vrátenie
eRückgabe, österr. eRetournierung

3. Fachsprache angewandt: Lehrwerke zum Bereich Wirtschaftsdeutsch

Die oben angeführten Werke betreffen – wie schon erwähnt – unsere Tätigkeit im Bereich der Lexikographie. Unsere professionelle Betätigung liegt aber hauptsächlich auf dem Gebiet der Fachsprachen-Lehre. Um qualitätsgerecht zu unterrichten und der richtigen Zielgruppe den richtigen Lernstoff in der richtigen Zeit und noch dazu auch unter Anwendung der richtigen Methodik und Didaktik zu vermitteln, bedarf es unbedingt auch richtiger Lehrmaterialien – und an solchen mangelte es noch vor einigen Jahren am meisten.

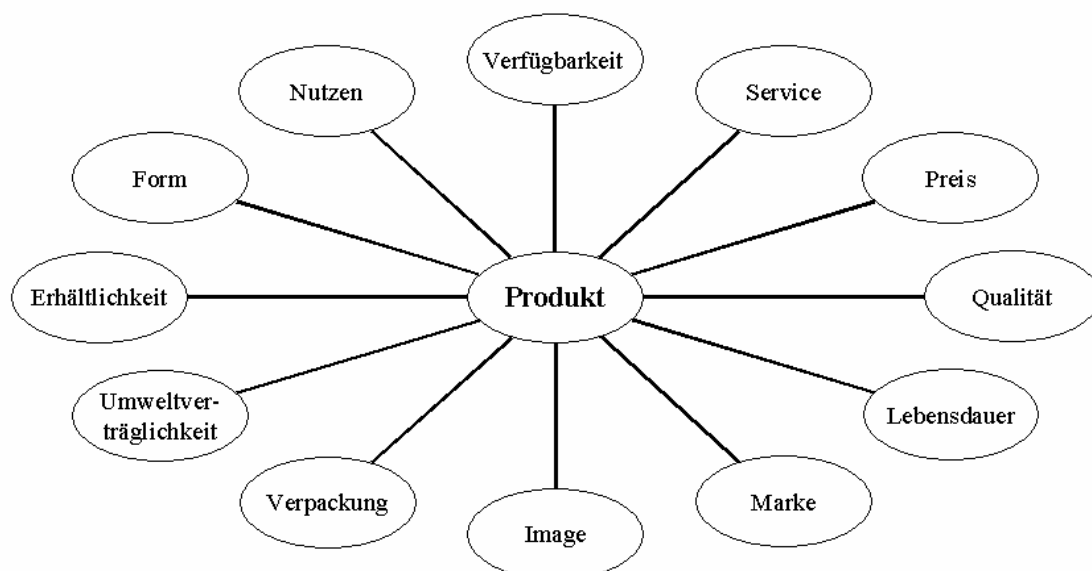
Das Ziel unseres Unterrichts ist eine adäquate fachsprachliche Kommunikation. Die Fachsprache ist ein Verständigungsmittel unter Fachleuten. Sie kann nur durch Fachtexte gelehrt und gelernt werden. Im Zentrum steht die Textarbeit in Verbindung mit der Vermittlung wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte und deren sprachlicher Realisierung. Der erste Schritt einer

erfolgreichen Fremdsprachen-Kommunikation ist die Spezialisierung des Lerninhaltes hinsichtlich der jeweiligen Fächer und die Erstellung differenzierter Lehrmaterialien. Der Erfolg wird durch verschiedene Faktoren bedingt, die Einfluss auf die Effizienz des Lernprozesses nehmen. Ein solcher Faktor ist in erster Linie ein gutes, für eine bestimmte Zielgruppe maßgeschneidertes Lehrwerk.

So erschien 2003 unser Lehrbuch *Wirtschaftsdeutsch im Unternehmen* (ONDRČKOVÁ / LIŠKOVÁ 2003) als Erstkontakt mit der Fachsprache für Studierende aller Fakultäten der Wirtschaftsuniversität Bratislava. Ein Jahr später folgte das spezialisierte, spartenbezogene Lehrwerk *Wirtschaftsdeutsch im Bankwesen* (LIŠKOVÁ 2004) für Studierende der Fakultät für Volkswirtschaft, Fachrichtung Bankwesen. Zielgruppen sind in beiden Fällen Lerner mit sehr guten allgemeinsprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch. Beide Lehrbücher folgen dem Konzept eines kommunikativen Unterrichts. Um rezeptive wie produktive Fertigkeiten zu vermitteln, haben wir für beide Bücher ähnliche Arten von Übungen gewählt, welche die Lerner befähigen sollen, einen Text hörend und lesend zu verstehen, ihre Meinung zu ihm formulieren zu können sowie fachliche Inhalte zu präsentieren, d.h. zu benennen, zu beschreiben, zu definieren, zu klassifizieren, zu referieren, zu argumentieren usw. Hier einige gekürzte Beispiele:

Beispiel 1: Sprechen Sie mit Ihrem Nachbarn über die Wichtigkeit verkaufsfördernder Faktoren bezüglich der angeführten Produkte (Auto, Fernseher, Mantel, Waschmaschine, Parfüm, Lebensmittel)! Nennen Sie die drei für Sie wichtigsten verkaufsfördernden Faktoren! Beginnen Sie den Satz wie im Beispiel! Beachten Sie dabei untenstehende Abbildung!

Beim Autokauf steht bei mir die Lebensdauer an erster Stelle, weil ...
Die Lebensdauer ist auch dem Preis gleichgesetzt, deshalb ...
Der Qualität messe ich auch eine große Rolle zu, weil ...



Beispiel 2: Es gibt mehrere Komposita mit dem Bestimmungswort ‚Produkt‘. Welches Kompositum passt in welche Lücke?

Produkt	-palette -politik -einführung -differenzierung -design	-qualität -merkmale -beschreibung -eliminierung -erwartung

Bei allen technischen Geräten ist eine genaue vorhanden.
Die der Firma Sonnenschein umfasst 40 verschiedene Modelle.
Heutzutage ist das Aussehen einer Ware, das, für den Verkauf sehr wichtig.

Beispiel 3: Bilden Sie wie im Beispiel Sätze im Partizip. Ergänzen Sie je nach dem Sinnzusammenhang *Bank(en)*, *Kunde(n)* oder *Angestellten* und übersetzen Sie. Beachten Sie die Interferenz zwischen dem Deutschen und dem Slowakischen.

Tätigkeit leisten – geleistete Tätigkeit

► *Banken*

Die von den geleistete Tätigkeit.

Činnosť, ktorú vykonávajú banky.

Provision ansetzen –

.....
.....

Zeitraum festsetzen –

.....
.....

In beiden Lehrbüchern kommen folgende Übungstypen vor:

Beispiel 4: Was gehört zusammen?

1. die Verantwortung ...	a. gründen
2. die Entscheidung ...	b. erzielen (erwirtschaften)
3. mit dem Vermögen ...	c. machen
4. den Gewinn ...	d. beauftragen
5. in Erscheinung ...	e. veröffentlichen
6. die Rechtspersönlichkeit ...	f. tragen
7. den Jahresabschluss ...	g. haften
8. sich etwas zunutze ...	h. treffen
9. eine Gesellschaft ...	i. treten

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
f								

Beispiel 5: Ordnen Sie den folgenden Begriffen die jeweils richtige Definition zu!

1. Marke	a) Schaffung des Namens bzw. des Zeichens oder Symbols eines Produktes
2. Markenbildung	b) nicht verbaler Teil der Marke (Logo)
3. Markenname	c) Produkt, das sich von anderen Produkten deutlich abhebt und ein positives Image besitzt.
4. Handelsmarke	d) verbaler Teil der Marke
5. Markenzeichen	e) Waren- oder Firmenzeichen, mit dem Handelsbetriebe oder Organisationen ihre Ware versehen

1.	2.	3.	4.	5.
			e	

Beispiel 6: Ergänzen Sie die fehlenden Wörter, die Sie im Schüttelkasten finden, in richtiger Form!

Verbrauchsgüter Zusammenhang marktbezogen
Wechselspiel zählen unverzichtbar absatzwirtschaftlich
Gebrauchsgüter Wahrnehmung

Die Produktpolitik ist ein Baustein erfolgreichen Marketings. Marketing versteht die Produktpolitik als Aufgabe. Zur Produktpolitik alle Entscheidungen, die in einem unmittelbaren mit einem Produkt getroffen werden. Aus der Sicht des Marketing betrachtet ist ein Produkt ein

In beiden Lehrwerken hat die Grammatik nur dienende Funktion. Sie wird behandelt, soweit es im Interesse der Entwicklung kommunikativer, rezeptiver und produktiver Fähigkeiten notwendig ist und soweit sie als Notwendigkeit aus den Texten hervorgeht.

Beispiel 7: Setzen Sie passende Präpositionen ein: *zu, nach, mit, über, um, an, in, für, auf*

Der Einzelunternehmer trägt die volle Verantwortung den Betrieb.
 Das Einzelunternehmen hat Anspruch den gesamten Gewinn.
 Hier handelt es sich eine Personengesellschaft.
 Die Gesellschafter haften der Regel ihrem gesamten Vermögen.

Der Text aus dem Fach Bankwesen unterscheidet sich gegenüber einem allgemeinen Wirtschaftstext im Bereich der Lexik. Der Einübung spezieller Termini muss große Aufmerksamkeit gewidmet werden. Während in einem allgemeinen Fachtext ein Terminus oft Polysemie aufweist und den Sinn meistens durch den Kontext erwirbt, besitzt der Terminus in einem bestimmten Teilfach grundlegende Eigenschaften (fachbezogener Inhalt, Genauigkeit usw.).

Dies führt zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Text einerseits und mit der Terminologie andererseits. Wir haben uns bemüht, die Trainingseinheiten nach lernpsychologischen Erkenntnissen zusammenzustellen, um die Termini in logischen Zusammenhängen und im Gebrauch durch ihre ständige Verwendung in kommunikativen Arbeitsaufträgen zu vermitteln. Darunter befinden sich auch zwei ‚Drillübungen‘, in denen die Lerner paarweise durch Rückübersetzung mit den einzelnen Termini in lexikalischen Einheiten umgehen, zuerst in Form einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Slowakische und dann umgekehrt. Beide Übungen dienen zugleich als Lösungen.

Beispiel 8: Übersetzen Sie ins Slowakische!

Kreditgeschäft betreiben, Gewinnspanne berechnen, Umsatzprovision ansetzen, Kredite gewähren, Sicherheiten stellen, den Verpflichtungen nachkommen, Forderungen zurückzahlen, das Verhältnis erlischt, Gelder anvertrauen, mit Habenzinsen vergüten, als Kredit ausreichen, die Abwicklung erfolgt, über das Konto verfügen ...

Zwischen den Übungen Nr. 7 und 8 befinden sich die schon erwähnten verschiedenen Arten von kommunikativen Übungen:

Beispiel 9: Übersetzen Sie ins Deutsche!

zaoberať sa úverovým obchodom, započítať rozpätie zisku, stanoviť províziu z obratu, poskytnúť úvery, poskytnúť (dať) záruky, splniť (si) záväzky/povinnosti, splatiť pohľadávky, vzťah zaniká, zveriť (s dôverou) peniaze, vyplatiť/uhradiť formou kreditného úroku, poskytnúť ako úver, realizácia nastáva (prebieha), disponovať kontom ...

Folgende Lückenübung dient zur Überprüfung der Verfügbarkeit der erworbenen Lexik.

Beispiel 10: Der Kontoinhaber kann über sein Guthaben in bar oder bargeldlos (disponovať). Im ersten Fall kann er unmittelbar Bargeld (vybrať) oder (zaplatiť/uhradiť) oder mit Hilfe eines Barschecks einen Betrag für sich oder für andere (vyplatiť) lassen. Bei der bargeldlosen Zahlung (urobiť/realizovať) dies mit einer Banküberweisung oder mit einem Verrechnungsscheck. Durch die Banküberweisung (zaťažiť) der Kontoinhaber sein Konto mit einem bestimmten Betrag (Lastschrift), der dem Konto des Zahlungsempfängers (pripísať k dobru) wird.

Auch in diesen Lehrwerken haben wir speziellen österreichischen Begriffen Rechnung getragen. So erfahren die Lerner u.a., dass man in Österreich statt ‚Zahlschein‘ auch ‚Erlagschein‘ sagen kann, oder dass Österreicher ihr Geld am Bankautomaten nicht ‚abheben‘, sondern ‚beheben‘ und dass österreichische Banken Kredite nicht ‚absichern‘, sondern ‚besichern‘.

Wir hoffen sehr, dass wir mit den hier vorgestellten Publikationen nicht nur einen Beitrag zur Verbesserung und Erweiterung der Kenntnisse slowakischer Lerner im Bereich der deutschen Wirtschaftssprache, sondern auch zur Vertiefung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit mit den deutschsprachigen Nachbarn der Slowakei leisten konnten.

Literaturverzeichnis

LIŠKOVÁ, Danuša (2004): *Wirtschaftsdeutsch im Bankwesen*. Bratislava: SRINT vydavateľská, filmová a reklamná agentúra.

ONDRČKOVÁ, Eva / GROSSMANOVÁ, Marta: (2007): *Obchodné rokovania v nemčine a v angličtine* [Geschäftsverhandlungen auf Deutsch und Englisch]. Bratislava: SRINT vydavateľská, filmová a reklamná agentúra.

ONDRČKOVÁ, Eva / GROSSMANOVÁ, Marta / LIŠKOVÁ, Danuša / GÁKOVÁ Zuzana (2004): *Slovensko-nemecko-anglický slovník Európskej únie* [Slowakisch-deutsch-englisches Wörterbuch der Europäischen Union]. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.

ONDRČKOVÁ Eva / LIŠKOVÁ, Danuša (2003): *Wirtschaftsdeutsch im Unternehmen*. Bratislava: SRINT vydavateľská, filmová a reklamná agentúra.

ONDRČKOVÁ, Eva / LIŠKOVÁ, Danuša / POSPÍŠILOVÁ, Jana (2001): *Nemecko-slovenský ekonomický slovník* [Deutsch-slowakisches Wirtschaftswörterbuch]. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ONDRČKOVÁ, Eva / LIŠKOVÁ, Danuša / POSPÍŠILOVÁ, Jana: (2005): *Slovensko-nemecký ekonomický slovník* [Slowakisch-deutsches Wirtschaftswörterbuch]. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Neue Ansätze im Unterricht von Deutsch im Tourismus

1. Tschechien als touristisches Ziel in der Nachbarschaft zu Deutschland

Bevor der vorliegende Beitrag sich seinem Hauptanliegen widmet – neue Wege zur Verbesserung der Deutschkenntnisse von Beschäftigten in der Tourismus-Branche aufzuzeigen –, sind hier einige Anmerkungen zur Bedeutung des Tourismus für die Tschechische Republik unter besonderer Berücksichtigung der Grenzregionen zu machen: Nach Angaben des Europäischen Statistikamtes¹ leben derzeit etwa 14 % der Tschechen direkt oder indirekt vom Tourismus. In Prag, das das Ziel von etwa 60 % aller ausländischen Touristen in Tschechien ist, sind es sogar 30 %. Im Jahre 2006 wurden in Tschechien 11 Mio. Übernachtungen gezählt. Innerhalb der neuen EU-Länder wurde diese Zahl nur von Bulgarien mit 12 Mio. Übernachtungen übertroffen. Unter allen EU-Ländern rangiert Tschechien diesbezüglich allerdings erst auf Platz 12. Rund ein Viertel der Touristen kommt aus Deutschland, es folgen die Briten und Italiener. Einen rasanten Anstieg verzeichnet man bei den Gästen aus China und Südkorea.

Diese Angaben zeigen, dass die Tourismus-Branche einen bedeutenden Faktor für die tschechische Wirtschaft darstellt. Eine besonders wichtige Rolle spielt sie in den wirtschaftlich oft schwächeren Grenzregionen, wo es weniger Arbeitsmöglichkeiten gibt. Die EU fördert gezielt die peripheren Zonen ihrer Mitgliedsstaaten, um den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhalt zu stärken. Für grenzüberschreitende Programme können Fördergelder beantragt werden.

Neben Prag gehören das westböhmische Bäderdreieck Karlsbad – Marienbad – Franzensbad, wohin es etwa 10 % der Touristen zieht, und die Region Südmähren wegen ihres guten Weines und ihrer zahlreichen Sehenswürdigkeiten zu den beliebtesten Touristen-Regionen. Daher überrascht es nicht, dass Tschechien in der Zukunft stärker von Kur- und Wellness-Reisen profitieren will und dass diesbezügliche Investitionen v.a. in die Regionen Süd- und Westböhmen fließen werden – in ihre Hotels, Kurorte, Sportzentren und in den Ausbau von Rad- und Wanderwege. Schon jetzt ist in den Kurorten des westböhmischen Bäderdreiecks Deutsch beinahe öfter auf der Straße zu hören als Tschechisch. Aber auch in die umgekehrte Richtung, d.h. aus Tschechien nach Deutschland, fließen Touristen-Ströme. Jeder zweite Tscheche macht pro Jahr eine Urlaubsreise ins Ausland und ein Drittel dieser Reisen führt nach Bayern. Meist handelt es sich hier um Touristen, die die Nachbarregion per PKW erkunden.

Die Reise-Motivation der deutschen Besucher Tschechiens kann allerdings ganz unterschiedlich sein. Nicht immer geht es darum, die Sehenswürdigkeiten und Naturschönheiten des Landes kennen zu lernen. In den Medien wird häufig der Sex-Tourismus kritisiert, obwohl er durch die sinkende Kaufkraft der Touristen aus den neuen Bundesländern markant abgenommen hat. Beliebt ist ebenfalls der Führerschein-Tourismus (in Deutschland ist es etwa fünfmal teurer als in Tschechien, den Führerschein zu machen). Sehr verbreitet ist ferner der Benzin-, Medikamenten- oder überhaupt der Einkaufs-Tourismus. Viele werden durch gutes Essen zu unschlagbaren Preisen angelockt. Auf den vietnamesischen Märkten Tschechiens kann man scheinbar kostbare Markenware günstig erwerben. Auch die Optiker, Friseure, Kosmetiker, Tier- und Zahnärzte freuen sich über die deutschen Kunden. Der Schlüsselfaktor all dieser Formen des Tourismus ist das günstige Preis-Leistungs-Verhältnis.

1 Die folgenden statistischen Daten finden sich im Internet unter <http://www.eurostat.com>.

2. „Deutsch für den Tourismus“ – ein Lehrwerk mit neuen Wegen zu einer adäquaten Kommunikation mit deutschsprachigen Touristen

Diese knappe Umreißung der Bedeutung des Tourismus für Tschechien und seiner mannigfaltigen Formen im tschechischen Grenzgebiet zum deutschsprachigen Ausland demonstriert, welche große Rolle die deutsche Sprache vor Ort nach wie vor im Tourismus-Bereich spielt. Die Verbesserung der Deutschkenntnisse von tschechischen Beschäftigten in dieser Branche ist auch das Hauptanliegen des neuen Lehrwerks *Deutsch für den Tourismus* (HÖPPNEROVÁ 2008), das im Folgenden vorgestellt werden soll. Seine Zielgruppe sind v.a. Schüler mittlerer und höherer Fachschulen, es kann aber ebenfalls von im Tourismus Tätigen genutzt werden, die in fachsprachlich orientierten Kursen oder im Selbststudium ihre Sprachkenntnisse vervollkommen möchten. Was bringt das Lehrbuch an Neuem? Worin unterscheidet es sich von anderen Lehrwerken ähnlicher thematischer Ausrichtung (vgl. z.B. ITALIANO / VALPERGA 2007; LEVY-HILLERICH 2004; HÖPPNEROVÁ 2002) auf dem tschechischen Buchmarkt?

2.1 Training der sprachlichen Grundfertigkeiten und Textauswahl

Zum einen ist es ein komplexes Lehrwerk, das die Beschäftigten in allen Bereichen des Tourismus anspricht: im Hotelwesen, in der Gastronomie, in Reisebüros und im Kurwesen. Es entwirft eine Reihe realitätsnaher Situationen, in denen der Rezeptionschef, Hotelmanager, Kellner, Reiseleiter, Mitarbeiter eines Reisebüros oder ein Beschäftigter im Kurwesen mit dem ausländischen Gast oder Kunden in Kontakt tritt.

Es ist zudem für tschechische Muttersprachler bestimmt, die die eigene Realität, d.h. landestypische Speisen, Essgewohnheiten und Getränke, kulturelle und historische Sehenswürdigkeiten und vieles andere sprachlich bewältigen müssen. Auch bei der Behandlung der deutschsprachigen Länder, der viel Platz eingeräumt wird, werden laufend Vergleiche mit der eigenen Realität angestellt bzw. die Lerner werden zu solchen Vergleichen aufgefordert.

Es werden alle kommunikativen Fähigkeiten trainiert. Die größte Aufmerksamkeit wird allerdings der *mündlichen Kommunikation* gewidmet. Es werden Sprachkenntnisse vermittelt, die man benötigt, um die verschiedensten Wünsche deutschsprachiger Gäste zu erfüllen, auf Beschwerden zu reagieren oder Fragen, auch nach der jeweiligen Stadt und ihrer Umgebung, nach Dienstleistungen oder dem Wetter zu beantworten. Der angehende Kellner eignet sich Sprachfertigkeiten an, die für das Anbieten von Speisen und Getränken, die Bedienung des Gastes, die Abrechnung, telefonische Tischreservierungen usw. unabdingbar sind. Der künftige Reiseleiter lernt, die Reisegruppe zu begrüßen, sie durch die Stadt zu führen und häufige Fragen bezüglich der tschechischen Lebenswirklichkeit zu beantworten. Der Lerner wird ebenfalls in die Kommunikation im Berufsfeld Wellness und Kurwesen eingeführt.

Neben der berufsspezifischen mündlichen Alltagskommunikation wird auch die Fähigkeit der *schriftlichen Kommunikation* entwickelt, besonders im Rahmen der Hotelkorrespondenz. Der Lerner wird im Zusammenhang mit dem Thema der jeweiligen Lektion mit allen Grundtypen der Geschäftskorrespondenz im Hotelwesen (Anfrage, Angebot, Reservierung, Reklamation u.a.) vertraut gemacht. In jeder Lektion wird ebenfalls das *Hörverstehen* trainiert. Die Hörtexte, meistens Dialoge, sind dem Lehrbuch als CD beigelegt. Den Abschluss jeder Lektion bildet gewöhnlich ein *Lesetext*, in der Regel ein Artikel aus der Fachpresse. Die Lerner erweitern mittels dieser Texte ihre Fachkenntnisse, z.B. über die verschiedenen Hotel-Typen, die Parahotellerie, Kongresstouristik, Hotelbewertung, den Wandel unserer Essgewohnheiten, die Typologie der Kurgäste oder interessante Persönlichkeiten aus dem Bereich des Tourismus.

Etwa die Hälfte der Texte machen berufsspezifische Dialoge an der Rezeption, auf dem Campingplatz, im Reisebüro, im Restaurant, in der Wechselstube oder am Messestand bzw.

Interviews mit Beschäftigten in der Tourismus-Branche aus. Die andere Hälfte bilden Texte erklärenden und beschreibenden Charakters. Sie bieten essenzielle Informationen über verschiedene Beherbergungs- und Gastronomie-Einrichtungen, nationale Küchen, Berufe der Reise-Branche, neue Trends im Tourismus, über den Wandel unserer Ess- und Urlaubsgewohnheiten oder attraktive Reiseziele im In- und Ausland. Da das Reisen zu den Lieblingsbeschäftigungen der Menschen gehört, sind solche Texte für einen viel größeren Kreis von Lernern attraktiv als nur für diejenigen an Fachschulen für Tourismus.

2.2 Übungstypologie

Einen wesentlichen Bestandteil des Lehrwerks stellen die *Übungen* zu allen oben erwähnten Kommunikationsarten dar. Sie nehmen sogar einen größeren Raum ein als die Texte selbst. Im Hinblick auf das übergeordnete Ziel, die Fähigkeit zur Fachkommunikation zu vermitteln, sind v.a. *lexikalische Übungen* markant vertreten, die den Stand der Aneignung des Fachwortschatzes testen. Dem gleichen Zweck dienen auch *Wortbildungsübungen*, bei denen die Lerner neue Wörter bilden, gemeinsame Konstituenten suchen oder die Bedeutung von Komposita erschließen sollen. Auch wenn *grammatische Übungen* nicht zu den Prioritäten des Lehrbuches gehören,² so kommen doch in jeder Lektion Übungen zur Festigung bestimmter grammatischer Erscheinungen vor, die in der fachspezifischen Kommunikation besonders häufig auftreten (Modalverben, Perfekt starker Verben, Steigerung, Infinitiv mit *um* + *zu*, sein/haben + *zu*, Relativsätze u.a.).

Auch wenn es hier v.a. um die Bewältigung von Kommunikation geht, kann uns im Unterricht ihre Qualität nicht gleichgültig sein. *Konversationsübungen* führen zur selbstständigen Gedanken-Formulierung. Es handelt sich dabei z.B. um die Führung eines Dialogs nach Anweisungen, die Formulierung einer eigenen Meinung zu einer Behauptung, die Erklärung einer Wortbedeutung, Kommentare zu Bildern oder Rollenspiele. Im Hinblick auf die Wichtigkeit des Telefonierens im Hotel oder im Reisebüro wird dem Telefontraining eine ganze Lektion gewidmet. Da die leicht verständlichen Anweisungen zu den Übungen auf Deutsch formuliert sind, können auch deutsche Lektoren mit dem Lehrwerk arbeiten.

Der Lehrwerk-Erstellung gingen zahlreiche Gespräche mit Lehrern von Berufs- und (höheren) Fachschulen voraus. Diese beklagten sich häufig über die Studienmoral ihrer Lerner, die neben dem Unterricht eine praktische Ausbildung absolvieren und in der Regel in ihrer Freizeit, v.a. am Wochenende, arbeiten. Das Fehlen einer kontinuierlichen Vorbereitung auf den Unterricht wirkt sich natürlich bei vielen Lernern negativ auf die Lernergebnisse aus.

Dieser Tatsache trägt auch die Gestaltung der Übungen Rechnung. Ein großer Teil von ihnen hat spielerischen Charakter oder appelliert an den Spieltrieb der Lerner. Dabei handelt es sich bei weitem nicht nur um Rätsel, Quiz, Kreuzworträtsel oder Übungen vom Typ ‚Was tanzt aus der Reihe?‘ Vielmehr geht es um Übungen, die zwar keine große intellektuelle Leistung erfordern, jedoch die Lerner zum Nachdenken und Kombinieren zwingen oder zumindest ein passives Verstehen voraussetzen. Dies betrifft Übungen, bei denen der Lerner Fragen mit passenden Antworten, Sätze eines Satzgefüges, Teile von Sprichwörtern oder Sätze mit gleicher Bedeutung verbinden sowie Kollokationen, feste Wendungen oder Synonymenpaare bilden soll.

An Rätselraten erinnern auch Wortbildungsübungen, bei welchen gemeinsame Konstituenten gesucht (Skischule – Skiverleih, Schlepplift – Sessellift) oder Namen von Speisen aus bekannten Konstituenten zusammengesetzt werden. Zum Nachdenken in der Fremdsprache führen Übungen, in welchen Konkreta Oberbegriffen (Apfel – Obst, Kartoffeln – Gemüse) bzw. Tätigkeiten Personen zugeordnet oder einem Text Positiva und Negativa bestimmter Er-

2 An den Fachschulen wird parallel ein Lehrwerk für Allgemeindeutsch verwendet, in welchem im Überfluss grammatische Übungen vorhanden sind.

scheinungen entnommen werden sollen. Besonders beliebt sind bei den Lernern erfahrungsgemäß Rollenspiele, bei denen sie in die Rolle des verärgerten oder unzufriedenen Gastes schlüpfen und ihren Gefühlen oder ihrer Phantasie freien Lauf lassen können. Zahlreiche Bilder bieten genug Impulse zur Formulierung eigener Gedanken. Das Lehrwerk enthält ebenfalls zahlreiche Witze (Köche und Kellner sind oft deren dankbare Zielscheibe). Sie tragen einerseits zur Auflockerung der Unterrichtsatmosphäre bei, andererseits dienen sie der Wortschatzerweiterung.

Um ein leichteres und schnelleres Verstehen unbekannter oder vergessener Lexik zu ermöglichen, werden nach jedem Text potentiell unbekannte Vokabeln in einem Glossar angeführt. Nicht nur Autodidakten, sondern auch Lehrer und Lerner begrüßen sicher den umfangreichen Lösungsschlüssel zu den Übungen am Ende des Lehrwerkes. Methodische Hinweise und Ratschläge zu den einzelnen Übungstypen sind im Vorwort enthalten. Nach dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ entspricht das Lehrwerk dem Niveau B2 bis C1. Es bleibt zu hoffen, dass es zur Verbesserung des sprachlichen Niveaus im Bereich des Tourismus beiträgt – eines Wirtschaftszweiges, in dem bereits 14 % der tschechischen Bevölkerung ihre Beschäftigung findet.

Literaturverzeichnis

ITALIANO, Paola Barberis / VALPERGA, Elena Bruno (2007): *Deutsch im Hotel. Gespräche führen*. Ismaning: Hueber

LEVY-HILLERICH, Dorothea (2004): *Kommunikation im Tourismus*. Plzeň: Fraus

HÖPPNEROVÁ, Věra (2002): *Němčina pro číšníky a kuchaře* [Deutsch für Kellner und Köche]. Praha: Scientia, spol. s.r.o. pedagogické nakladatelství.

HÖPPNEROVÁ, Věra (2008): *Deutsch für den Tourismus*. Praha: Ekopress.

Betrachtung der touristischen Fachsprache in der Grenzregion Bratislava am Beispiel Internet

Die Präsenz der Nicht-Translatorinnen auf dem Translationsmarkt ist unter anderem auch dadurch zu erklären, dass von den Handlungspartnerinnen und der Gesellschaft nicht selten angenommen wird, dass jede Person, die eine Fremdsprache spricht, ohne weiteres imstande ist, zu übersetzen oder zu dolmetschen. Es ist dann auch nicht weiter verwunderlich, wenn Negativleistungen entstehen oder beklagt werden (KADRIC / KAINDL / KAISER-COOKE 2005: 156).

1. Vorbemerkung

In der Betriebswirtschaft spricht man von Unternehmen oder Firmen, deren Produkten oder Dienstleistungen. Wichtig für den wirtschaftlichen Erfolg sind dabei Qualität und Image, die in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Übertragen auf den Tourismus als Wirtschaftsbereich eines Landes – hier der Slowakei – sind ebenso Qualität und Image entscheidende Faktoren. Dabei ist nicht nur die Qualität der touristischen Angebote und Dienstleistungen vor Ort imageprägend, ebenso wichtig ist die sprachliche Darstellung, durch die Interessierte und damit potenzielle Kunden über das Land, seine Eigenheiten, Spezialitäten und touristischen Einrichtungen bzw. Möglichkeiten informiert werden.

Längst hat das Internet dabei den Druckerzeugnissen den Rang abgelassen¹ und ist deshalb der Gegenstand der hier vorgelegten Analyse. Die offizielle Website der Slowakischen Agentur für Fremdenverkehr zählt über 140.000.000 Besucher (vgl. SACR www). Die Nähe zu Österreich, aber auch historische und wirtschaftliche Faktoren führen dazu, dass die deutschsprachigen Besucher zusammen mit den Polen nach den Tschechen zur größten Gruppe der Touristen in der Slowakei gehören.² Fast alle Websites mit touristischer Bedeutung verfügen deshalb über Informationen auf Deutsch.

Die slowakische Regierung hat in einer Resolution (vgl. MHSRb www) eine Entwicklungsstrategie für den Tourismus in der Slowakischen Republik bis zum Jahr 2013 vorgelegt, die die gegenwärtige Situation beschreibt und Schritte zu ihrer Verbesserung konkretisiert. Die derzeit unterentwickelte Position der Slowakei bezüglich des Tourismus gemessen am europäischen Niveau wurde also längst erkannt, wenngleich in der Resolution sprachliche Produkte nicht explizit genannt werden:

In terms of tourism at the European level, Slovakia is at present in an underdeveloped position. The importance of tourism to us is significantly underestimated, to the extent that a sec-

-
- 1 Das hat auch das Wirtschaftsministerium der Slowakei erkannt: „A key element for all tourism entities is internet use. This is especially true of service providers who, after the initial phase of promoting their services, will exploit their web site mainly for reservations, direct sales and online transactions. The use of the internet as a promotional resource is also necessary for managing structures at all levels. Internet advertising and marketing are fundamentally affecting communication both between entities and between the providers and users of services“ (MHSRb www: 15).
 - 2 In den ersten drei Quartalen 2007 kamen 10,33 % der Besucher aus Deutschland und 3,56 % aus Österreich, die bei den Übernachtungen sogar 14,53 bzw. 2,93 % ausmachten. Auf Gäste aus Tschechien entfällt – sicher auch aus familiären und historischen Gründen – fast ein Drittel der gesamten Besucher bzw. Übernachtungen (vgl. MHSRa www).

tion of the public consider it to be a pointless, even harmful, phenomenon. Tourism professionals have little prestige. There is no legislation on tourism to govern basic definitions and to set out an organisational structure for, and the significance of, tourism in the national economy. No rules exist for the management, coordination and assignment of responsibilities for individual players in tourism industry (MHSRb [www: 1](http://www.mhsrb.sk)).

Allerdings hat sich in den ersten Jahren nach der Resolution noch nicht viel getan. Im Index des Weltwirtschaftsforums (WEF), der 130 Staaten bezüglich ihrer Konkurrenzfähigkeit im Fremdenverkehr einordnet, schneidet die Slowakei für das Jahr 2007 besonders im Bereich der Eigenwerbung katastrophal ab: „Najhoršie dopadlo Slovensko v časti týkajúcej sa propagácie. Obsadilo 121. priečku“³ (SME 2008).

Eine Bestandsaufnahme und Untersuchung sollte die sprachliche Qualität der deutschsprachigen Websites im Großraum Bratislava hauptsächlich linguistisch betrachten und eventuelle Interferenzen oder anderweitig verursachte Fehlerquellen isolieren und benennen. Sehr schnell wurde aber klar, dass es um übergreifendere Probleme geht, um grundlegende Fragen des Übersetzens und der Einstellung dazu.

2. Material und Methode

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind deutschsprachige Internetseiten slowakischer Anbieter aus dem Bereich Tourismus. Thematisch war eine Beschränkung auf die Bereiche Unterkunft und Landesinformationen nötig. Die Analyse ist qualitativ, versucht also markante Beispiele herauszugreifen, um einen ersten Überblick zu geben. Die ausgewählten, über klassische Suchmaschinen gefundenen Beispieltexte werden hier abgedruckt, damit sie hoffentlich in naher Zukunft von ihren Autoren überarbeitet werden. Mit ihrer Hilfe sollen Tendenzen dokumentiert, Fehlerursachen erkannt die Fehlleistungen in ihrem Ausmaß verdeutlicht werden.

3. Fehler/Mängel in Beispieltexten

In der Fehlerlinguistik kennt man lautliche, graphische, morphologische, syntaktische und lexikalische Fehler, aber auch Verstöße gegen Konversationsstrategien, gegen die richtige Wahl der Varietät oder der Stilebene. Bis auf die lautlichen Fehler sind alle sonstigen Fehlerarten auf Websites möglich. Zu den folgenden Beispielen sei gesagt, dass es durchaus inhaltlich und sprachlich sehr gute Websites gibt, die dem interessierten Leser aus Platzgründen leider nur im Internet zur Verfügung stehen.⁴

3.1. Beispieltexte

Beginnen wir mit der zum dritten Mal nacheinander als beste Website einer Stadt oder eines Stadtteils der Slowakei ausgezeichneten (vgl. BAN 2007) offiziellen Website der Hauptstadt Bratislava.⁵ Schon auf der deutschsprachigen Startseite finden sich Stichwörter wie „Presszentrum“, „Imagebank“ (hierbei geht es um eine Fotogalerie) oder eine Maske zur „Unterkunftbuchung“, in die man „Ankunft“, „Weggehen“ und „Personalstand“ eingibt, um Angebote zu erhalten. Angesichts der vielen anderen, sprachlich korrekten Formulierungen, liegen hier wohl weniger Interferenzen mit dem Slowakischen oder Englischen, Probleme mit dem

3 „Am schlechtesten schnitt die Slowakei in Punkto Eigenwerbung ab. Sie nahm hier den 121. Platz ein“ [Übersetzung: F. R.].

4 An erster Stelle sei hier die vorbildliche, von Muttersprachlern formulierte Website der Slowakischen Agentur für Fremdenverkehr empfohlen (s. SACR [www](http://www.sacr.sk)).

5 Zu finden unter <http://visit.bratislava.sk>.

Fugen-s, Varietäts- bzw. Stilzuordnungsschwierigkeiten oder analoge Fehlübersetzungen als Problembereiche vor als vielmehr bloße Nachlässigkeit.

Die analogen Übersetzungen stellen eine der Hauptfehlerquellen dar. „Schwedische Tische“ findet man in den exklusivsten Hotels, deren „Richtungspreise“ nach oben keine Grenze kennen.⁶ Im folgenden Beispiel stören Art und Häufigkeit der Fehler bereits teilweise das Verständnis. Kann man sich nun das Abendessen selbst zubereiten oder besteht die Möglichkeit, es sich zubereiten zu lassen? Der ‚Feuerherd‘ erfährt im Deutschen eine Begriffserweiterung – drinnen als Kamin und draußen als Grill oder Feuerstelle.

Für die Gäste steht zur Verfügung: Speisezimmer (Frühstück auf Schwedentisch und die Möglichkeit das Abendessen vorzubereiten), Gesellschaftsraum, Lesehalle mit Feuerherd, Sauna, MassageDienste, KosmetikDienste (Manikür, Pedikür, Nageldesign, Visage), im Sommer Bassin und Feuerherd im Garten. Parken vorhanden entweder auf dem Parkplatz im Hof oder in der Garage (GIP www).

Die Einträge auf den beiden folgenden Websites sind typisch für die Hotellerie in Bratislava:

Es freut uns, Sie an den Seiten des Hotels Astra zu willkommen.
Hotel Astra befindet sich im so genannten – weiteren Stadtzentrum, im Stadtteil Ružinov. Das Hotel war im Jahr 1988 aufgebaut und in den letzten Jahren allmählich rekonstruiert. Die Räume für Unterkunft wurden in den Jahren 1998 bis 1999 und das Restaurant im Jahr 2000 renoviert. Das Hotel hat eine gute Verbindung mit dem historischen Stadtkern. Mit dem Stadtverkehrsmittel entfernt. Das Hotel ist 300 m. vom Hauptkommunikationsweg und 800 m. von der Autobahnumschaltung entfernt. [...] Im Hotel gibt es das erste bekannteste und originalste Restaurant in Bratislava (HOAS www).

Seien Sie auf den Seiten des Hotels NIVY herzlich willkommen.
Das Hotel ist im Stadtteil, genannt Ružinov, in einer ruhigen Umgebung in der Nähe des gebaggerten Kleinsees, genannt Štrkovec situiert. Das Hotel gehört zu den bekannten und gesuchten Hotels der wirtschaftlichen Klasse. Es ist im Jahre 1974 erbaut und in den Jahren 1996 bis 1998 komplett rekonstruiert worden. In allen Betriebsstellen des Hotels ist ein barriereloser Zutritt möglich.
Zugang zum Hotel erfolgt von den Hauptkommunikationswegen aus Budapest, Wien, Prag, und Košice, und ist sehr deutlich mit einfachen Werbeschildern gekennzeichnet. Das Hotel ist nur 2 km von dem historischen Kern und Zentrum der Stadt Bratislava entfernt, die mit dem städtischen Verkehrsbetrieb leicht binnen 15 Minuten zu erreichen sind. In der Nähe des Hotels befindet sich das Winterstadion, Sporthallen, Fußballstadion des Sportvereins SLOVAN und des Vereins INTER (HONI www).

Bleibt der Text auch verständlich, so wundert sich der aufmerksame Leser doch über fehlende Buchstaben oder Freizeichen, holprige, analoge Übersetzungen und andere Überraschungen. Die Abkürzung für Meter (,m‘) erfolgt übrigens auch im Slowakischen ohne Punkt.

Wie wenig ausdauernd, professionell und ernst manche Übersetzer ihre Arbeit nehmen und wie häufig Wort für Wort übersetzt wird, macht folgender Web-Eintrag deutlich:

Hotel Plus – Bratislava
[...] Unterkunft in 42 Wohnzellen, mit Doppelzimmern oder Dreibettzimmern und Nasszelle.
[...] Möglichkeiten
• Zimmer mit Toiletten und Dusche
• Eure Hunde willkommen
Wichtige Note:
• Area recreation tax: 30 Sk for person per day

6 Das Vier-Sterne-Hotel *Danube* bietet „Richtungspreis: Einbettzimmer: 199-250 EUR [...] Frühstück: 15 EUR (schwedischer Tisch)“ (HEP www).

- Min. Nachtnummer: 1
- Min. kapacita plati aj v mimosezone (UBSK www).

Die Kreativität bei der Bildung neuer Wörter kennt kaum Grenzen, obwohl sich entsprechende Fachbegriffe leicht finden lassen würden. Dem ‚barrierenlosen Zutritt‘ zum Hotel Nivy (s.o.) fügt das Hotel Remy noch „1 hindernisloses Doppelzimmer“ (HOREa www) hinzu. Die korrekte Bezeichnung ‚barrierefrei‘ findet sich auf slowakischen Websites bisher kaum.

Aber nicht nur mit Fachübersetzungen wird locker umgegangen: So erhält der Leser beispielsweise auf den Websites auch merkwürdige kulturspezifische Informationen, z.B.: „Von Hauptbahnhof aus eine direkte Verbindung mit Straßenbahn 2, die Fahrt dauert ca 35 Minuten. Vergessen Sie nicht ein 30 Minuten Ticket zu kaufen!“ (HOREb www) und fragt sich, was er tut, wenn nach 31 Minuten Fahrt ein Kontrolleur zusteigt.

Bleiben wir beim öffentlichen Nahverkehr, der ja bekanntlich von Stadt zu Stadt verschieden sein kann und deshalb durchaus genauer Erläuterungen bedarf. Allerdings sollte man die Informationen korrekt formulieren, konkrete Angaben und nur Aussagen mit für den Leser neuen und wichtigen Informationen machen. Ein Beispiel:

Stadsverkehr

Stadsverkehr (MHD) in Bratislava besteht im Autobus-, Obus- und U-Bahnreisen...

Die Stadsverkehrsnetz ist verdichtet. Mehrere Linien verkehren ab 5 Uhr morgen bis Mitternacht. In der Nacht gibt es einige besondere Nachtslinien. Für die Stadsverkehrsreise muss man eine Fahrkarte gekauft haben. Es ist unmöglich, eine Fahrkarte beim Chauffeur zu kaufen. Sie müssen die im voraus, auf der Busshaltestelle, im Automat oder sogar im Kiosk kaufen. [...] Die Fahrkarten unterscheiden sich in der Gültigkeit: Fahrkarten für 10-Minuten, 30-Minuten und 60-Minuten. [...] Die Reisezeit ist immer auf der Haltestelle, in dem linken Eck des Zeitplans geschrieben. Diese Zeit wird von den Fahrkartekontrolloren in Rücksicht genommen, obwohl es sich auf der Strecke der Stau ausgebildet worden ist. [...] Sie sollen die Fahrkarte, gleich nach dem Einsteigen, markieren. Das Markierungsgerät funktioniert die ganze Zeit, ausser dem Augenblick, als der Kontrollor einsteigt. Die Kontrolloren gehen durch den Wagen und erlangen vom jeden Reisenden die gültige Fahrkarte. Wenn Sie keine haben, sie belegen Ihnen Strafgeld bis 1400 Kronen (BTSa www).

Es sei angemerkt, dass es in Bratislava bisher keine U-Bahn gibt, ein dichtes Nahverkehrsnetz in jeder Großstadt eine Selbstverständlichkeit darstellt und auch die weiteren Informationen durchaus zum Weltwissen deutschsprachiger Touristen gehören. Wenn Unklarheiten entstehen, so liegt das an den analogen Übersetzungsversuchen, die deutsche Sprachregeln oder einen spezifischen Fachwortschatz ignorieren: ‚Chauffeur‘ statt ‚Fahrer‘, ‚auf‘ statt ‚an der Haltestelle‘, ‚im‘ statt ‚am Automat‘, ‚Reise-‘ statt ‚Fahrtzeit‘, ‚in Rücksicht nehmen‘ statt ‚berücksichtigen‘, ‚sich Stau ausbilden‘ statt ‚zu Verzögerungen kommen‘, ‚markieren‘ statt ‚entwerten‘, ‚Markierungsgerät‘ statt ‚Entwerter‘, ‚Kontrollor‘ statt ‚Kontrolleur‘, ‚erlangen‘ statt ‚verlangen‘, ‚Strafgeld‘ statt ‚Bußgeld‘.

Zur Verdeutlichung des Gesagten werfe man einen Blick auf folgenden Auszug aus Hinweisen für Autofahrer auf der gleichen Website:

Autoturistik in der Slowakei

Gleich wie in der ganzen Europa (kontinentalen), fährt man in der Slowakei auf der rechten Seite. Höchste erlaubte Geschwindigkeit in den bewöhten Zonen [...] ist anders wie bei den anderen EU-Zonen 60 km/St. [...] Undisziplirierte Chauffers, überschreitend die höchste erlaubte Geschwindigkeit, sich verdienen die Geldstrafen von den Polizeikontrollen. Das geschieht sehr oft – sogar am jeden Tag. Mehrere Funksendungen aber machen regelmässig darauf aufmerksam, wo sich die Polizei befindet und wo man vor der Polizei in acht nehmen muss. Die Autobahn und einiges Strassennetz sind nur mit Zuzahlung möglich. Es muss man eine Autobahnmarke kaufen [...] und kann man sie auf der Grenze, auf der Post sowie auf der Tankstelle kaufen.

Es gibt viele Tankstellen in der Slowakei. [...] Auf den Wegen zwischen den Dörfern muss man höhere Achtung den Radfahrern widmen, die oft ohne Lichten und auf den beiden Seiten fahren. Die Fussgänger am Übergang gehen immer als erste. Die Semaphore stehen auf den Kreuzungen und auf den kritischen Orten, sind ständig respektiert. Es ist nicht günstig, die Kreuzung bei anderer als Grünen durch zu fahren. Die Polizei kann den Chauffeur aus mehreren Ursachen stoppen. Darum ist es wichtig, mit sich alle Ausweise und Führerschein zu haben, vor der Reisen nicht zu trinken, mit dem Sicherheitsgürtel gesichert zu werden, auf der richtigen Seite zu fahren und nur auf den darauf bestimmten Parkplätzen zu parken (BTSb www).

Neben völlig redundanten Informationen – was hilft es jemandem der kein Slowakisch versteht, wenn im slowakischen Radio vor Radarkontrollen gewarnt wird? – entsteht hier ein Imageschaden für die Slowakei. Dass ‚sogar‘ täglich Geschwindigkeitsüberschreitungen geahndet werden, dass es viele Tankstellen gibt, dass man auf unbeleuchtete Radfahrer auf beiden Straßenseiten achten muss, dass Fußgänger an Zebrastreifen zu berücksichtigen sind, dass es Ampeln (slowakisch: ‚semafor‘) gibt und man lieber bei Grün fahren sollte usw., erhebt Alltäglichkeiten ins Besondere und die Slowakei erscheint dem Leser dadurch als ein äußerst rückständiges Land. So werden durch slowakische Websites Vorurteile geprägt oder gefördert, über die sich jeder Slowake, stammten sie aus dem Mund oder der Feder eines Fremden, zweifellos ärgern würde. Ein vergleichbares Beispiel von einer anderen Website lautet:

Taxi – Wie man sich nicht beklauen lässt

Die Bratislavaer Taxifahrer sind nicht so Sophistisiert raffiniert, wie es in manchen näheren Metropolen üblich ist. Mit einfachen befolgen unserer Ratschläge werden Sie professionelle Dienstleistungen bekommen und bestimmt nicht zuviel bezahlen. [...] Eigenständig arbeitende Fahrer berechnen manchmal ahnungslosen Touristen übertriebene Beträge für den Transport. Es passiert insbesondere Ausländern, die sich infolge der Unkenntnis der Slowakischen Sprache nicht Wörtlich wahren können, so dass sie den überhöhten Betrag lieber an Stelle bezahlen. [...] Bei anfrage nennt Ihnen fast jeder Bewohner von Bratislava seinen Lieblings Taxidienst. [...] Sie vermeiden wörtliche Konflikte und sparen Geld. [...] Bemerkung: Anders wie in anderen Städten, ein leuchtendes Taxi-Transparent heißt noch nicht, dass der Wagen frei ist (BGU www).

Auf beiden genannten Websites, die zu den meistbesuchten gehören, befinden sich zahlreiche Artikel ähnlichen Inhalts, die teilweise das Bild von der Slowakei im Ausland negativ prägen.⁷

Abschließend sei hier noch ein Beispiel angeführt, bei dem zeitweilig das Textverständnis mehr als gestört wird. Der Übersetzer hat den Umweg über die englische Sprache gewählt und besitzt offenbar große semantische Lücken bzw. kann Hilfsmittel nicht adäquat nutzen (‚square‘: ‚Quadrat‘ anstatt ‚Platz‘; ‚Hotel Savoy‘: ‚Hotelwirsing‘; ‚bar‘: ‚Stab‘ anstatt ‚Bar‘; ‚health center‘: ‚Gesundheitsmitte‘ anstatt ‚Gesundheitszentrum‘ usw.):

Lage: Zentral gefunden in der alten Stadt am Quadrat Hviezdoslavovo, die Oper gegenüberliegenden Bratislavas und das Philharmony und gerade ein kurzer Weg vom Geschäftsbe-
reich und von den Botschaften, die nationale Galerie und der Einkaufenbezirk des Kapitals.
Beschreibung: Dieses ist das berühmteste und älteste Hotel in Bratislava, nur eine 5 * Hotel in Slowakei, mit einer langen Geschichte. Das Hotel wurde 1925 durch Anschluß des strom HotelZeleny (grüner Baum) vom Ende des 18. Jahrhunderts und des Hotelwirsings datiert bis 1860 entstanden. Es gab das erste Kino in Bratislava. Nach Jahren des Fallens in disrepair, ist das Hotel vollständig in einer empfindlichen Weise, den alten Charme mit moderner Ausrüstung anzuschließen wieder aufgebaut worden und war 2001 geöffnet. Heutzutage unter dem

7 S. hierzu z.B. <http://www.bratislavaguide.com/prostitution-deutsch> und <http://www.bratislava-info.sk/index.php?cl=n4&iid=33&action=view&lng=de&pr=de>

Management des Dämpfungsreglers Radisson, stellt es eine exklusive Anpassung in 168 luxuriösen Räumen zur Verfügung, [...]. Das Hotel hat die Alltagsgaststätte und der Stab im Spiegel Hall sowie den Konferenz-Service. Anderer Innen-Service umfaßt die Galerie Carlton, Parken und eine voll-instandgehaltene Gesundheitsmitte.

Dieses ist ein historisches, kulturelles und Geschäftszentrum der Stadt mit vielen Anziehungen als nationales Theater, eine nationale Galerie usw.. Es ist im Ende von Korzo, das eine alte Bratislavatradition, ein Sonntagspromenade ist, das vom Gatter Michaels durch das Hauptquadrat zum Quadrat Hviezdoslavovo, mit vielen historischen Gebäuden mit cosy Kaffee-Stäben, stylish Gaststätten und Geschäften ausgedehnt wird (HONET www).

4. Auswertung

Die Fehlerlinguistik unterscheidet vernachlässigbare, versehentliche, so genannte Performanzfehler und grundsätzliche, so genannte ‚Kompetenzfehler‘. Im professionellen Rahmen der untersuchten Texte, in denen beide Fehlerkategorien auftreten, sind Fehler auf Grund des offiziellen Rahmens nicht zu tolerieren. Selbst wenn sie nur selten verständnisstörend oder gar missverständlich sind, so beeinflussen sie das Image des Autors, des Betreibers, des Unternehmens und des ganzen Landes, für das geworben wird. Die Beispiele, die durchaus repräsentativ für deutschsprachige Websites im Bereich Tourismus in der Region Bratislava sind, entsprechen weder den Qualitätskriterien der Tourismus-Branche noch denjenigen der Translatologie. Die Beispiele von Hotel-Websites sprechen eine andere Sprache als die Resolution von 2005 (s.o.):

Our Slovak business entities must reckon on European customers, and preparations will gradually have to be made in this regard [...] so that the needs and expectations of visitors are satisfied. [...] At present among Slovak hotels there prevails an absence of international standards, marketing activities, concepts, and strategies (MHSRb www: 3, 5-6).

In der Translatologie herrschen Maßstäbe, die von den Textbeispielen kaum erfüllt werden: „Die Dominante aller Translation ist deren Zweck“ (REIB / VERMEER ²1991: 96). Der Translationsauftrag muss also lauten, den Ausgangstext so in die Zielsprache umzuformen, dass er das vom Auftraggeber spezifizierte Ziel (Skopos) erreicht. Der Translator muss einschätzen können, wie der Zielrezipient in der Kultur Z so angesprochen werden kann, dass die Kommunikation ‚glückt‘.

Jeder Mensch ist in seine Kultur eingespannt. Wollen zwei Menschen unterschiedlicher Kulturen (ohne über entscheidende Sprach- und Kulturkenntnisse des jeweils anderen zu verfügen) miteinander in Kontakt treten, ist ein Experte notwendig, der kulturüberschreitend handelt. Die Handlung ist, wie bereits erwähnt, immer zielgerichtet und dann reicht es im Translationsprozess nicht aus, Zeichen aus einer Sprache in eine andere zu transkodieren, auch dann nicht, wenn diesseits und jenseits der Kulturgrenze dasselbe erreicht werden soll. Es muss etwas am Text geändert werden (vgl. VERMEER ²1990: 29).

Die optimale Vermittlung der intendierten Information [...] ist oberstes Gebot einer Translation – nicht „Treue“ zum Ausgangstext, denn dessen bloße Transkodierung vermag [...] die intendierte Information u.U. nicht mehr optimal transkulturell zu vermitteln [...]. Damit gilt [...]: Nicht der Ausgangstext ist oberste Richtschnur für eine Translation, sondern die Kommunikationsintention und deren optimale Realisierung unter den Gegebenheiten der Zielkultur (VERMEER ²1990: 68).

Auch KADRIC / KAINDL / KAISER-COOKE (2005: 96) stellen fest, dass Wort-für-Wort-Übersetzungen, wie sie nicht nur in der Slowakei alltäglich unbewusst praktiziert werden, in professionellen Texten kaum vorkommen. Auf Informationen, die dem deutschsprachigen Rezipienten entweder durch sein Weltwissen bekannt sind, ihm keinen Nutzen bringen oder kei-

ne Unterschiede zur eigenen Kultur bzw. zum eigenen Land zu Tage fördern, sollte man unbedingt verzichten:

Damit die Kommunikation erfolgreich verläuft, müssen Texte die Kriterien erfüllen, die sie zu einem kommunikativen Ereignis machen ([...] Intentionalität, Akzeptabilität, [...] Informativität [...]). Tun sie dies nicht, so sind sie defekt und beeinträchtigen die kommunikative Handlung (KADRIC / KAINDL / KAISER-COOKE 2005: 89).

Wie kommt es also dazu, dass defekte Texte in solcher Regelmäßigkeit und Frequenz den Weg ins Internet finden? Was sind die möglichen Ursachen dafür?

5. Ursachenforschung

In den letzten Jahren hat es einige Versuche gegeben, deutsch-tschechische bzw. deutsch-slowakische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation zu beschreiben. Sicher hat der Transformationsprozess von einem planwirtschaftlichen zu einem marktwirtschaftlichen System seine Spuren hinterlassen. V.a. die „Handlungsblockade“, die SCHROLL-MACHL / NOVÝ (2003: 147) attestieren, wird durch charakteristische Verhaltensweisen bestimmt, die eine Erklärung für die defekten Texte liefern könnten:

- Es fehlt an der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die anvertrauten Aufgaben:
- Man klagt, aber unternimmt nichts, den Missstand zu beheben.
- Fehler werden weder aufgezeigt noch behoben.
- Oft besteht zu wenig Identifikation mit der Arbeit und zu wenig Stolz auf gute Ergebnisse.
- Es herrscht wenig Freude an hochwertiger und gut ausgeführter Arbeit (SCHROLL-MACHL / NOVÝ 2003: 148-149).

Dem stehen bei deutschsprachigen Rezipienten mehrheitlich die westdeutschen Kulturstandards gegenüber, die vom marktwirtschaftlichen System geprägt sind:

- a) Ergebnisorientierung
 - Der Kunde entscheidet, was gut ist und was als Erfolg betrachtet werden kann
 - Fehler kann man sich nicht leisten, wenn man im Wettbewerb bestehen will
- b) Leistungsorientierung
 - Leistung wird als Effektivität und Effizienz hoch geschätzt („Von nichts kommt nichts“)
 - Streben nach maximaler Kundenzufriedenheit
 - Marketing, Werbung, Imagepflege (ein gutes Image lässt das Produkt in gutem Licht erscheinen – ein gutes Produkt verhilft zu einem guten Image)
- c) Initiative
 - sich (selbstinitiiert) bzgl. seines Arbeitsfeldes auf dem laufenden halten durch Weiterbildung und durch Informationen (SCHROLL-MACHL / NOVÝ 2003: 152-154).

Auch beim Qualitätsbewusstsein unterscheiden sich die Kulturstandards und geben Anlass zu der Annahme, dass nicht nur die Vergütung entscheidet, wie gut ein Text ist. Innerhalb des Kulturstandards „Abwertung von Strukturen“ (SCHROLL-MACHL / NOVÝ 2003: 41) wird der slowakische Qualitätsanspruch wie folgt beschrieben:

Qualität wird im Allgemeinen als Funktionsfähigkeit definiert. Alles was darüber hinausgeht, gilt als perfektionistisch. Dieses nach deutscher Auffassung mangelnde Qualitätsbewusstsein kann durch den Einfluss des Sozialismus erklärt werden. So stand das Erreichen quantitativer Planziele im Vordergrund und es reichte vollkommen aus, Produkte zu produzieren, die einigermassen funktionierten. [...]

Die Qualität der Arbeit leidet unter dem vorherrschenden Pragmatismus. Überwiegend geht es darum, dass etwas funktioniert – das Wie wird häufig außer Acht gelassen. Für deutsche Fach- und Führungskräfte ist diese Vorgehensweise oft zu sehr lösungs- und zu wenig problemorientiert (STEMPLINGER / HAASE / THOMAS 2005: 83-85; vgl. auch SCHROLL-MACHL / NOVÝ ²2003: 45-46).

Aber auch die ‚Gelassenheit‘ scheint in Tschechien und der Slowakei größer, wie SCHROLL-MACHL / NOVÝ (2003: 46) feststellen. Probleme werden aufgeschoben, ignoriert oder umgangen: „Einige Zitate aus den Interviews sprechen für sich: ‚Wenn es sich nicht um’s Überleben handelt, dann geht es nur um Sch...‘“

Was die einen etwas lockerer sehen, ist im (west)deutschen Kulturstandard „Aufwertung von Strukturen“ (SCHROLL-MACHL / NOVÝ ²2003: 47) umso penibler festgelegt:

In der Produktion streben Deutsche nach 100 % Fehlervermeidung, nach Genauigkeit, Präzision, Exaktheit. Ihre Zielvorstellung ist ein perfektes Produkt. Dazu wird penibel kontrolliert und pedantisch auf die Normen, die diese Ansprüche sicherstellen sollen, gepocht. Maßstab ist die Kundenzufriedenheit. Und diese Kunden [...] legen beim Kauf der Produkte Wert auf Qualität – definiert als Fehlerfreiheit. [...] Das Image der Firma und damit ihre künftige Auftragslage und ihr weiterer Erfolg hängen daran. [...] Dabei reicht es eben nicht, wenn nur das Wesentliche funktioniert. Die Perfektion erweist sich dann, wenn auch die unwesentlichen Dinge beachtet sind (SCHROLL-MACHL / NOVÝ ²2003: 50).

6. Konsequenzen

Schon in der Resolution des Wirtschaftsministeriums (s.o.) werden einige Konsequenzen formuliert. Zumal eine Untersuchung ergab, dass Touristen, die eine schlechte Erfahrung mit Dienstleistungen gemacht haben, nicht über den hohen Preis, sondern über die mangelnde Qualität der Dienstleistung, für die sie bezahlen, verärgert waren (vgl. MHSRb www: 16). Über die Humanressourcen liest man dort:

Educational texts need to be brought in line with the modern teaching methods used in other EU countries. At all levels there is a need to intensify and improve the quality of foreign-language teaching and to provide more opportunities for work experience abroad. [...] A fundamental change must take place above all among impression-making groups of tourism employees, those who come into contact with tourists and whose behaviour forms the basis of tourists' opinions of Slovak hospitality (MHSRb www: 17).

Die Organisation und Koordination wird ebenso deutlich kritisiert: „At present in Slovakia there is no effective organisational structure for tourism. The situation is characterised by instability, non-transparency, vaguely defined relationships, competences and responsibilities, and a failure to settle the sources of financing“ (MHSRb www: 17).

Man ist sich einig, dass nur das Anbieten qualitativ besserer Dienstleistungen die Besucherstruktur der ausländischen Gäste im positiven Sinne verändern kann.⁸ Die abschließende, scharfe Formulierung des Ministeriums ist ein Signal auf dem Weg zu einem besseren Image des Tourismus in der Slowakei:

Intervene effectively (with licence revocation, if necessary) against those operations and entrepreneurs who violate the law, or business ethics, who do not observe weights and measu-

8 „Threats: Slovakia will become a country for ‘budget tourists’, a destination only for individuals or trips from low-income groups who have few demands on the quality or extent of accommodation and catering services and whose holidays will place a burden on the environment while bringing little financial benefit to Slovakia“ (MHSRb www: 31).

res, who keep incorrect accounts, and whose lack of quality puts customers off Slovakia and spoils the good name of Slovak tourism (MHSRb www: 31).

Um nun die Qualität deutschsprachiger Websites in der Slowakei zu verbessern, müssten übergreifende Strategien für eine Qualitätssicherung vereinbart und umgesetzt werden. Denkbar wäre ein Kontrollorgan auf muttersprachlichem Niveau, das die Websites kontrolliert und bei Mängeln Hilfestellung anbietet. Sofern diese Hilfe kommerziell wäre, könnte damit zugleich die Kontrolle aus den Einnahmen finanziert werden. Allgemein sollte man sich in der Slowakei aber intensiver mit der Qualität von Übersetzungen auseinandersetzen. Selbst in Werbung und Presse lassen sich regelmäßig nicht akzeptable, defekte Texte finden. Dabei sind Translatoren „[...] für ihre Arbeit verantwortlich und haften damit auch im Fall von fehlerhaften Translationsentscheidungen oder durch ihr Translat verursachte Schäden“ (KADRIC / KAINDL / KAISER-COOKE 2005: 92).

Instrumentelle Übersetzungen sollten auf entsprechende Weise professionell durchgeführt werden, denn:

Wie der Name bereits sagt, fungiert hier der Zieltext als Instrument für eine kommunikative Handlung in der Zielsituation. Vereinfacht gesagt handelt es sich hier um eine Übersetzung, der nicht anzusehen ist, dass es eine solche ist, da sie an die Situation, die Vertextungskonventionen der Zielkultur und die Wissensvoraussetzungen der Zielrezipientinnen angepasst wird (KADRIC / KAINDL / KAISER-COOKE 2005: 98).

Für das Image der Slowakei als Touristenziel sollte deshalb für jeden Auftraggeber beim Skopos relevant sein, die Slowakei als attraktiv darzustellen, das Typische des Landes zu zeigen und den Text nicht negativ auffallen zu lassen (vgl. KADRIC / KAINDL / KAISER-COOKE 2005: 115).

7. Schlussbemerkung

Die Betrachtung deutschsprachiger Websites in der Slowakei macht deutlich, dass Verbesserungen nötig sind, damit der Tourismus des Landes auch im deutschsprachigen Ausland den ihm gebührenden Stellenwert einnimmt. Es reicht also sicher nicht alleine, die Hotels, den Service und die Dienstleistungen qualitativ zu verbessern – auch die Texte, die Besucher neugierig machen, mit Informationen versorgen, auf Möglichkeiten hinweisen und letztlich zum ‚Kauf‘ animieren sollen, müssen den gleichen hohen Standard haben. Um dies zu erreichen, sollten Auftraggeber die Ziele der Texte konkreter überdenken, formulieren und deren Umsetzung durch die Translatoren kontrollieren. Auch bei der fremdsprachlichen bzw. translatorischen Ausbildung sollten die Probleme analoger Translate diskutiert werden und Wege zum optimalen Translat im Mittelpunkt stehen. Wort-für-Wort-Übersetzungen wenigstens aus professionellen Texten zu verbannen, wäre ein Ziel, für das man schon früh die Weichen stellen müsste. Fraglos ist parallel zur Verbesserung der Textqualität auch eine Aufwertung der Tourismusbranche und des Status sowie der Entlohnung von Translatoren anzustreben.

Ich hoffe mit meiner kritischen Betrachtung einen konstruktiven Beitrag zu weiteren, tiefgreifenderen Untersuchungen leisten zu können. Probleme klar und öffentlich zu benennen, ist nur der erste Schritt. Um etwas zu verändern, bedarf es des Willens der Beteiligten und eines Klimas, das konstruktive Kritik begrüßt.

Literaturverzeichnis

[BAN] (2007): Bratislava má opäť najlepšiu webovú stránku [Bratislava hat erneut die beste Website] – In: *Bratislavské Noviny* vom 21. 11. 2007, 13.

[BGU] Bratislava Guide (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 04. 2008 unter: <http://www.bratislavaguide.com/taxi-deutsch>.

[BTSa] Bratislava Tourist Service s.r.o. (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 04. 2008 unter: <http://www.bratislava-info.sk/index.php?cl=n2&iid=6&action=view&lng=de>.

[BTSb] Bratislava Tourist Service s.r.o. (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 04. 2008 unter: <http://www.bratislava-info.sk/index.php?cl=n4&iid=32&action=view&lng=de>.

CHERUBIM, Dieter (Hg.) (1980): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Max Niemeyer.

[GIP] Ginko Pro, Peter Nemeček (Hg.) (www) (online), abgerufen am 23. 03. 2008 unter: <http://www.slovakia.cdfoto.net/privatnitrade.htm>.

[HEP] HEPEX Agentúra pre rozvoj cestovného ruchu (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 01. 2008 unter: <http://www.accommodation.sk/hg/50691/default.asp?lang=ger>.

[HOAS] Hotel Astra (Hg.) (www) (online), abgerufen am 23. 03. 2008 unter: <http://www.hotelastra.sk/DE/index.html>.

[HONET] Hotel-Net.Sk Ltd. (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 04. 2008 unter: http://www.hotel-net.sk/info/RADISSON_SAS_CARLTON_HOTEL_de_1335.html.

[HONI] Hotel Nivy (Hg.) (www) (online), abgerufen am 23. 03. 2008 unter: <http://www.hotelnivy.sk/DE/index.html>.

[HOREa] Hotel Remy (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 04. 2008 unter: <http://www.remy.sk/deutsch>.

[HOREb] Hotel Remy (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 04. 2008 unter: <http://www.remy.sk/deutsch/Lokation/lokation.html>.

KADRIC, Mira / KAINDL, Klaus / KAISER-COOKE, Michèle (2005): *Translatorische Methodik. Basiswissen Translation 1*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

[MHSRa] Ministerstvo hospodárstva Slovenskej republiky (Hg.) (www) (online), abgerufen am 23. 03. 2008 unter: http://www.economy.gov.sk/files/cestovnyruch/SUI__IIIQUART2007.doc.

[MHSRb] Ministerstvo hospodárstva Slovenskej republiky (Hg.) (www): Tourism Development Strategy of the Slovak Republic until 2013 approved by the Slovak Government in Resolution No. 632 of 24 August 2005 (online), abgerufen am 23. 03. 2008 unter: <http://www.economy.gov.sk/files/cestovnyruch/TourismStrategy.doc>.

REIß, Katharina / VERMEER, Hans J. (1991): *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie* (= Linguistische Arbeiten 147). Tübingen: Max Niemeyer.

[SACR] Slovenská agentúra cestovného ruchu (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 01. 2008 unter: <http://www.sacr.sk/index?lang=de>.

SCHROLL-MACHL, Sylvia / NOVÝ, Ivan (²2003): *Perfekt geplant oder genial improvisiert? Kulturunterschiede in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit*. München / Mering: Rainer Hampp.

[SME] (2008): Slovensko sa slabo propaguje [Die Slowakei stellt sich schwach dar]. – In: *SME* vom 05. 03. 2008, 8.

STEMPLINGER, Michaela / HAASE, Sandra / THOMAS, Alexander (2005): *Beruflich in der Slowakei. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

VERMEER, Hans J. (²1990): *Skopos und Translationsauftrag. Aufsätze* (= Translatorisches Handeln 2). Heidelberg: Institut für Übersetzen und Dolmetschen.

[UbSK] Zoznamubytovania.sk – Ubytovanie Slovensko (Hg.) (www) (online), abgerufen am 16. 01. 2008 unter: <http://www.slowakei-unterkunft.net/bratislava/hotel/hotel-plus-1477/info>.

Eva Maria Hrdinová

Die Übersetzung von Werbung in aktuellen deutschsprachigen Wirtschaftsperiodika und die Stellung fachsprachlicher Lexeme im Translationsprozess¹

1. Vorüberlegung

Die Initiative des Lesers besteht im Aufstellen einer Vermutung über die *intentio operis*. Die Vermutung muss vom Komplex des Textes als einem organischen Ganzen bestätigt werden. Das heißt nicht, dass man zu einem Text nur eine einzige Vermutung aufstellen kann. Im Prinzip gibt es unendlich viele (ECO 2007: 49).

Zu einem Text könne man laut Umberto Eco also nicht nur eine einzige Vermutung bzw. Interpretation anstellen, sondern im Prinzip unendlich viele. In vorliegendem Beitrag wollen wir diesen Umstand anhand von Texten betrachten, die oft nur Träger einer Intention sind, und zwar der Intention der Überzeugung. Anhand von Übersetzungen verschiedener Werbetexte soll im Folgenden die am Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Ostrava (*Ostravská univerzita v Ostravě*) praktizierte übersetzungsdidaktische Umsetzung von Translation vorgestellt werden, um dabei zu zeigen, wie sich terminologische Lexeme im nicht-terminologischen Umfeld verhalten.

2. Zur Stellung der Translationswissenschaften an der Universität Ostrava

Dem Übersetzungs- und Dolmetscherunterricht² wird an der Universität Ostrava eine zunehmende Aufmerksamkeit gewidmet. Die Bachelor-Studierenden der Fachrichtung *Deutsch in der Unternehmenssphäre* (*Němčina ve sféře podnikání*) können im ersten und zweiten Studienjahr Übersetzungsseminare belegen. Entscheiden sie sich für das anschließende Magisterstudium, so werden ihre Kompetenzen in dieser Richtung durch entsprechende Kurse weiter vertieft.

Studierende des Faches *Deutsch für das Lehramt* wählen hingegen Übersetzungsseminare in zwei aufeinander folgenden Semestern im fünften Studienjahr, wobei sie sich zwischen Übersetzungskursen zu literarischen oder nicht-literarischen Texten entscheiden können. All diese Seminare finden am Lehrstuhl für Germanistik statt. Darüber hinaus bietet der Lehrstuhl für Slawistik Vorlesungen zu Übersetzungstheorie und -methodik in tschechischer Sprache an, welche auch von Studierenden der Germanistik belegt werden können. Schließlich organisiert der Lehrstuhl für Germanistik einsemestrige Übersetzungs- und Dolmetschkurse für die breite Öffentlichkeit³, in deren Rahmen die Kursteilnehmer mit den Grundsätzen der Übersetzungstheorie und -praxis vertraut gemacht werden. Der Lehrstuhl für Germanistik pflegt außerdem rege Kontakte mit translatologisch ausgerichteten Lehrstühlen an verschiedenen

1 Die Begriffe ‚Übersetzung‘ und ‚Translation‘ und deren Ableitungen, werden in diesem Artikel synonym und mit traditioneller denotativer Bedeutung verwendet und nicht etwa im Sinne einer bestimmten translatologischen Schule. Die mit dem Begriff ‚Translation‘ verbundene ‚Skopos-Theorie‘ soll im Folgenden dennoch erwähnt werden.

2 Letzterer wird in vorliegendem Beitrag außer Acht gelassen.

3 Die KursteilnehmerInnen sind meistens Angestellte privater Firmen aus dem Bereich des mittleren Managements, AssistentInnen, SekretärInnen, ÜbersetzerInnen, DolmetscherInnen usw.

Universitäten der Welt, so z.B. mit der Hochschule Zittau/Görlitz (BRD) oder der Universität Sakarya (Türkei).

Zu einem festen Bestandteil der Aktivitäten der Universität Ostrava im Bereich Translation gehört außerdem der Übersetzungswettbewerb für Studierende, an dem sich inzwischen alle Hochschulen der Tschechischen und der Slowakischen Republik beteiligen können und zu dessen Gründung und Etablierung der Lehrstuhl für Germanistik wesentlich beigetragen hat. Der Wettbewerb ist außerdem mit einer Konferenz verbunden, auf der bedeutende Übersetzungstheoretiker und -praktiker aus Tschechien und der Slowakei Fachvorträge halten. Darüber hinaus finden wettbewerbsbegleitend verschiedene Translations-Workshops für Studierende statt. Schon zum zweiten Mal wird im August dieses Jahres außerdem in Zusammenarbeit mit dem Institut für Slawistik der Universität Wien und der *Aktion Österreich – Tschechien* die Sommerschule für literarische Übersetzung veranstaltet, auf der sich Studierende der Germanistik aus Ostrava zusammen mit Bohemisten aus Wien der Übersetzung aktueller österreichischer und tschechischer Belletristik widmen.

Die verschiedenen regulären Übersetzungsveranstaltungen wie auch die Wettbewerbe und Sommerschulen erfreuen sich unter den Studierenden großer Beliebtheit. Insgesamt ist die Nachfrage im ganzen ‚translatologischen Bereich‘ an unserer Universität größer als das Angebot. Insofern liegen also noch einige Herausforderungen vor uns.

3. Zu den Besonderheiten bei der Übersetzung von Werbetexten

Unter dem Begriff ‚Übersetzung‘ versteht man den Transfer einer Mitteilung aus der Sprache A in die Sprache B, vollzogen unter bestimmten kulturellen und funktionalen Bedingungen, deren Berücksichtigung besonders in letzter Zeit mehr und mehr an Bedeutung gewinnt. Der Umgang des Übersetzers mit dem Text lässt sich gemäß LEVÝ (1983) in drei Schritte gliedern: 1. *Textverständnis*, 2. *Textinterpretation* und 3. *Übersetzung an sich*, oder auch, wie KAUTZ (2002: 107-109) es empfiehlt, in zwei Phasen: in eine *produktive* und eine *rezeptive*, wobei in der letzteren sowohl *Makrostrategien* als auch *Mikrostrategien* entwickelt werden, die beide für eine adäquate Übersetzung unentbehrlich sind.

In diesem Zusammenhang stellen Werbetexte – in unserem Falle Beispiele aus der Zeitschrift *Wirtschaftswoche* – eine besondere Herausforderung für den Übersetzer dar. Der Werbetext gilt als publizistischer Text *sui generis*, welcher einige Spezifika aufweist, besonders in Bezug auf die Verbindung textueller und nicht-textueller Elemente (Bilder).⁴ Vereinfacht gesprochen liegt die Hauptintention des Werbetextes darin, Interesse für ein angebotenes, zumeist materielles Gut zu wecken. Diese Intention kommt in dem geläufigen Werbewirkungsprinzip *AIDA* zum Ausdruck.⁵ Der Übersetzer eines Werbetextes ist somit scheinbar frei, denn es geht letztlich nur darum, das Interesse an dem Produkt für eine bestimmte kulturell gebundene Zielgruppe zu vermitteln. Diese Freiheit steht allerdings im Kontrast zu vielen wortwörtlich übersetzten Werbetexten, besonders aus den 1990er Jahren, deren Wirkung an eben dieser Wortwörtlichkeit scheiterte. Heute überwiegt die Tendenz, die gegebene ‚Freiheit‘ bei der Übersetzung von Werbetexten auszuschöpfen, was naturgemäß auf Kosten der Wortwörtlichkeit geschieht (vgl. JETTMAROVÁ 1999: 39-44).

Gegenwärtig setzen sich die Übersetzungswissenschaft und -didaktik verstärkt mit einer Übersetzungstheorie zu Werbetexten auseinander. In diesem Zusammenhang sei an die ur-

4 Hier wird eine Textdefinition im engeren Sinne zugrundegelegt, wonach sich Text nur auf Geschriebenes und Gesprochenes beschränkt.

5 Das Akronym AIDA setzt sich aus den englischen Begriffen *attention*, *interest*, *desire* und *action* zusammen. Demnach soll Werbung die Aufmerksamkeit des Kunden für ein bestimmtes Produkt anregen (*attention*), der Kunde soll sich für das Produkt interessieren (*interest*), einen Kaufwunsch entwickeln (*desire*) und das Produkt schließlich erwerben (*action*).

sprünglich als allgemeingültig konzipierte Translationstheorie von REIß / VERMEER (1991)⁶ erinnert, die der Absicht (Intention, Skopos) des Textes den Vorzug gegenüber der sprachlich-formalen Gestalt des Originals gibt. Eine wichtige Rolle spielen dabei der Translator sowie die jeweilige Kultur des Ausgangs- und Zieltextes. Während diese Methode bei manchen, etwa juristischen Texten, schwer durchführbar ist, scheint sie sich gut für die Translation von Werbetexten zu eignen (vgl. JETTMAROVÁ 1999: 39-44). Im Extremfall wird der Text gar nicht eigentlich übersetzt und es werden nur Informationen über den Produktcharakter, die Zielgruppe, die abgedruckten Bilder usw. beibehalten. Dies entspricht auch der heute gängigen Praxis in Werbeagenturen, wo nach dem Vorbild des fremdsprachigen Originals ohne weiteres ein neuer Text in der Zielsprache kreiert wird.⁷ Ein stärker text- und textsortenbezogenes Übersetzungsverfahren (übrigens auch bei anderen Textsorten) schlägt Edita GROMOVÁ (2003) vor, etwa im Zusammenhang mit der Übersetzung von bestimmten Sprachspielen.

Die Beschäftigung mit einem Werbetext aus einem Fachperiodikum bringt notwendigerweise auch die Auseinandersetzung mit der Translationstheorie zu nicht geisteswissenschaftlichen Fachtexten mit sich. Eine adäquate Übersetzung soll zwar auch instrumentell, d.h. die bestimmte Absicht des Auftraggebers und des Rezipienten erfüllend, allerdings mit Rücksicht auf einige sich wiederholende Gegebenheiten wie z.B. die Übersetzung durch Substitution⁸ des Terminus, die wortwörtliche Übersetzung im terminologischen Bereich oder die Verwendung von Entlehnungen. Hier stehen lexikalische Wörterbuch-Äquivalente oft im krassen Gegensatz zu Translationsäquivalenten.⁹

4. Die Übersetzung konkreter Werbetexte aus der *Wirtschaftswoche*

Im Rahmen von drei parallelen Übersetzungsseminaren wurden von insgesamt 50 Studierenden¹⁰ verschiedene Werbetexte aus zehn Ausgaben des Periodikums *Wirtschaftswoche* vom Herbst 2007¹¹ übersetzt¹² und im Anschluss an jede Stunde korrigiert. Zur ausführlichen Analyse der Resultate wurden anschließend zehn Übersetzungen¹³ ausgewählt, mit welchen im Unterricht in der Folgestunde weitergearbeitet wurde.

Werbetexte bilden einen integralen Bestandteil des gewählten Periodikums. Die Bereiche, welche die Werbungen abdecken, entsprechen der inhaltlichen Ausrichtung des Periodikums, das sich mit Themen aus dem Bank- und Versicherungswesen, dem Flugverkehr und Umweltschutz, der Wissenschaft und Auto-/Motor-Welt, dem Aktienmarkt usw. beschäftigt. Bereits

6 Vgl. Anm. 1.

7 Diese Vorgehensweise ist der Verfasserin dieses Beitrags aus ihrer persönlichen Unterrichtspraxis bekannt.

8 Damit ist der Ersatz des ausgangssprachlichen durch den zielsprachlichen Terminus gemeint.

9 Der Terminus ‚Wörterbuch-Äquivalent‘ (slovníkový ekvivalent) bezeichnet alle lexikalischen Angaben im Lemma, während ‚Translations-Äquivalent‘ (překladový ekvivalent) das einzige Äquivalent meint, das durch den gegebenen Text bzw. Kontext adäquat ist. Beide Termini wurden von der Verfasserin dieses Beitrags aus dem Tschechischen übersetzt.

10 Acht Studierende waren Absolventen des Studiengangs *Deutsch in der Unternehmenssphäre*, die anderen studierten *Deutsch für das Lehramt*. Die große Anzahl von Lehramtsstudierenden kam dem Ziel der Verfasserin dieses Beitrags entgegen, festzustellen, inwiefern sich auch diese Studierenden mit Werbetexten aus einem Wirtschaftsperiodikum auseinandersetzen können. Wegen der relativ geringen Zahl der Wirtschaftsstudenten kann dieser Vergleich jedoch nicht verabsolutiert werden und stellt somit nicht das Hauptziel dieser Studie dar.

11 Die hier besprochenen Werbebeispiele (s. Anhang) stammen aus folgenden Ausgaben: A – WW: 24. 09. 2007; B – WW: 05. 11. 2007; C – WW: 15. 10. 2007; D – WW: 24. 09. 2007; E – WW: 15./22. 10. 2007; F – WW: 05. 11. 2007.

12 Sofern nicht anders angegeben, beteiligten sich alle Studierenden am Übersetzen. Auf Wunsch bleiben die Übersetzungsvarianten anonym.

13 In diesem Artikel werden nur besonders repräsentative Übersetzungsbeispiele vorgestellt.

zu Beginn der Übersetzungsarbeit mussten sich die Lerner mit Fachwörtern unterschiedlichster Art auseinandersetzen, was eine entsprechende Fachkenntnis voraussetzte. Die Art bzw. der Grad dieser Fachkenntnisse hing dabei offensichtlich von der jeweils gewählten Studienrichtung der Kursteilnehmer ab. So hatten die Lehramtsstudierenden gegenüber ihren Kommilitonen aus wirtschaftlich orientierten Studiengängen zunächst wesentliche Nachteile bezüglich der geforderten Fachlexik, was jedoch durch das Konsultieren von Nachschlagewerken ausgeglichen werden konnte.

Die konkreten Übersetzungsprobleme fingen bereits auf der Ebene der Makrostrategie an. Zentral war hierbei v.a. die Frage, welche Übersetzungsmethode zur Anwendung kommen sollte bzw. wie die Kluft zwischen Übersetzungstheorie und -praxis überwunden werden konnte. Auf der Ebene der Mikrostrategie stellten sich folgende Fragen im Zusammenhang mit der Lexik:

(1) *Termini*: Bei ihrer Translation kommen als Mikrostrategien meistens Substitutionen bzw. Entlehnungen in Frage. Dabei sollte sowohl auf die textexterne als auch auf die textinterne Realität in der Zielsprache Rücksicht genommen werden. Als besonderer Problembeereich stellten sich Anglizismen heraus, deren ‚Verträglichkeit‘ im Tschechischen geringer ist als im Deutschen, die in tschechischen Texten also nicht so häufig vorkommen wie in deutschen. Anstatt einen Anglizismus einfach zu übernehmen, könnte der Übersetzer also einen im Tschechischen üblichen Terminus wählen. Dabei darf jedoch weder der Usus des Ausgangstextes noch der von Paralleltexten aus den Augen verloren werden. Anhand einer Werbung von *Austrian Airlines* wurde dies deutlich: In diesem Werbetext kamen auffallend viele Anglizismen vor. Ein Vergleich mit tschechischen Paralleltexten ergab eine entsprechend hohe Zahl an Anglizismen, so dass sich die Lerner gemeinsam für die Übernahme der Anglizismen entschieden.

Eine besondere Gruppe stellen ‚Kulturäquivalente‘ dar, v.a. solche im terminologischen Bereich, so z.B. *Riesterrente*, *Rüruprente* oder *Basisrente*. Bei dem Versuch der Übersetzung einer Werbung von *MLP private finance*, in der all diese Lexeme als Bezeichnungen für die verschiedenen deutschen Renten-Arten vorkamen, gab kein Lerner am Ende der Unterrichtseinheit sein Ergebnis ab. Einige begründeten dies damit, dass der Text als solcher ins Tschechische unübersetzbar sei, da die angebotenen Produkte in der tschechischen Realität nicht vorhanden seien.

Wenn diese Begründung auch sinnvoll erscheint, so sollten sich die Übersetzer doch bewusst sein, dass die Übersetzung im Falle einer anderen Textsorte und damit in einem anderen Funktionalstil¹⁴ sehr wohl möglich, wenn auch nicht notwendig erscheint. Man denke dabei v.a. an Fachtexte, literarische Texte oder publizistische Texte ohne Werbe-Charakter. In einem solchen Fall entscheidet sich der Translator je nach Kontext und Gebrauch im jeweiligen Fachbereich für die Verwendung des funktionalen Äquivalents, für Synonyme, eine Paraphrase mit Anmerkung des Übersetzers, eine Entlehnung oder eine wortwörtliche Übersetzung usw. In jedem Fall ist eine ausführliche Recherche des Übersetzers unverzichtbar.

(2) *Idiomatische Wörter und Wendungen, Wendungen mit fremdkulturellen landeskundlichen Bezügen und Propria*: In diese Gruppe gehören Sprachspiele, Regionalismen, poetische Figuren und Tropen sowie Phraseologismen oder Eigennamen. Eine gefährliche ‚Falle‘ für den Übersetzer stellen in diesem Zusammenhang Werbetexte dar, in welchen spezifisch kulturelle Bezüge hergestellt werden. Ein Beispiel dafür ist etwa die Werbung für *NORD/LB* (s. Anhang D¹⁵), in welcher das prägende Syntagma „Die norddeutsche Art“ in 20 abgegebenen Arbeiten wortwörtlich, jedoch im sprachlichen Kontext des Tschechischen falsch übersetzt wurde; so etwa dreimal wortwörtlich mit „severoněmecký způsob“ zweimal mit „severoně-

14 Auf die gegenwärtige Diskussion über die Verwendung des Begriffs ‚Funktionalstil‘ im Bereich der germanistischen Linguistik kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

15 Die Reihenfolge der Blätter A-F in der Anlage folgt der Reihenfolge ihrer Übersetzung, Korrektur und Analyse im Unterricht.

mecký styl“ („der norddeutsche Stil“) und einmal sogar mit „umění severního Německa“ („die Kunst Norddeutschlands“). Als geeignete Lösung kann in diesem Zusammenhang z.B. das mehrfach vorkommende Auslassen des Original-Syntagmas empfohlen werden, welches eigentlich die Adaptation des Textes für einen hypothetischen tschechischen Rezipienten nahe legt. Eine weitere Lösung wäre das Syntagma „severoněmecká kvalita“ („die norddeutsche Qualität“), welches in einer Übersetzung auch gewählt wurde. Natürlich ist die Wortwörtlichkeit der Translation dieses Werbetextes diskutabel und hängt von dem Zielrezipienten wie auch der Verwendung des übersetzten Textes ab.

Interessant waren in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse der Übersetzung einer Werbung der *Deutschen Bahn* (s. Anhang C). Das darin enthaltene Slogan-Syntagma „Von ‚Moin, Moin!‘ bis ‚Grüß Gott!‘ – wir fahren überall“ wurde in den 25 abgegebenen Übersetzungen 15-mal richtig übersetzt, davon zehnmal mit Rücksicht auf die entsprechende deutsche Realität, so z.B. als „Od Baltu až po Alpy“ („Von der Ostsee bis an die Alpen“). Fünfmal wurde die Ortsangaben ausgelassen oder modifiziert, wie etwa im Falle von „Odkudkoli kamkoli“ („Von jedem beliebigen Ort aus überall hin“). In fünf Übersetzungen wurden Entlehnungen der deutschen Grußformeln verwendet, einmal wurde „Moin, Moin!“ fälschlicherweise für einen Ortsnamen gehalten. Die Grußformel „Grüß Gott“ wurde einmal sogar wortwörtlich und antiidiomatisch mit dem tschechischen Syntagma „k samotnému Bohu“ („zum lieben Gott“) übersetzt.

Als problematisch zeigte sich auch die Übersetzung der Werbung für *TÜV/SÜD* (s. Anhang E), wo bereits der Name Ilka Diehl den Lernern einige Schwierigkeiten bereitete. Die Genitivform wurde mehrmals falsch interpretiert. So tritt der Name in der tschechischen Version fünfmal als „Ilka Diehls“ auf, sechsmal sogar als „Ilka Diehls Nacken“, wobei das Wort ‚Nacken‘ für den Familiennamen gehalten wurde. Zwei Übersetzer schlugen im Einklang mit der Textfunktion des Zieltextes vor, diesen Namen durch einen tschechischen auszutauschen und eventuell auch ein anderes Bild zu verwenden. In den restlichen Fällen wurde der Name Ilka Diehl ohne weiteres übernommen.

Phraseologismen traten außerdem in zwei weiteren Werbetexten auf (s. Anhang B), wurden jedoch ohne Probleme durch entsprechende tschechische ersetzt. So verlief etwa die Translation einer Werbung für *Genworth Financial* relativ unproblematisch wortwörtlich und trotzdem im Einklang mit dem Stil des Ausgangstextes: „Wohin willst du ihn haben?“ wurde hier – bei einigen stilistischen Varianten – durchweg textgetreu mit „Kam to chceš?“ übersetzt.

Im Zusammenhang mit einer Werbung von *Management Engineers* waren hingegen schon größere Zieltextveränderungen notwendig. So wurde im Falle von „Besser er tickt wie ein Unternehmer“ von nahezu allen Lernern der tschechische Phraseologismus „šlapat jak hodinky“ („wie am Schnürchen gehen“) gewählt, wiederum bei einigen stilistischen Varianten. Diese Übersetzung korrespondiert mit dem Bild des Ausgangstextes und stellt somit eine gelungene Substitution dar.

5. Translationsdidaktisches Fazit

Anhand der betrachteten Beispiele konnte gezeigt werden, dass die Translation von Werbetexten am besten in jenen Fällen funktioniert, in welchen es keine kulturellen Spezifika bei der Übersetzung zu berücksichtigen gilt. So kamen die Lerner etwa bei der Übersetzung der Werbung von *Lexware* (s. Anhang A) zu fast identischen Translationslösungen. Auch bei längeren, stark fachsprachlichen Texten wie z.B. bei der Werbung für die *BNP-Paribas-Bank* oder jener für *Veolia-Environnement* (s. Anhang F) traten in stilistischer Hinsicht lediglich minimale Unterschiede auf und alle 40 abgegebenen Arbeiten wahrten die Textintention in hohem Maße.

Somit kann man schlussfolgern, dass es keineswegs die terminologische Seite ist, die den Lernern bei der Übersetzung Schwierigkeiten bereitet, sondern eher die Kenntnis der Zielkultur und der damit verbundene spezifische idiomatische Wortschatz, wie er sich etwa in Sprachspielen realisiert. In diesem Zusammenhang konnten keine Unterschiede in den Übersetzungen von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fächer gegenüber jenen von Studierenden anderer Fächer festgestellt werden.

Aus dem Untersuchten geht hervor, dass die Übersetzung von Werbetexten folgende translationspraktische Implikationen für den didaktischen Bereich mit sich bringt:

- Erweiterung der lexikalischen Kompetenzen der Lerner, besonders im terminologischen Bereich¹⁶ wie auch im Bereich der Textsorten in der Ausgangs- und Zielsprache, im Umgang mit Nachschlagewerken und Paralleltexten sowie der Recherche.
- Eingehende Arbeit mit den Phraseologismen im Text.
- Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen einem Wörterbucheintrag und einem terminologischen Lexem in Text und Kontext, etwa durch das Ausarbeiten terminologischer Glossare mit Textauszügen, Wortfamilien und Wortfeldern.
- Notwendigkeit intensiver Textanalyse und Entwicklung von Makro- und Mikrostrategien sowie der Berücksichtigung funktionaler Gesichtspunkte. Schließlich gilt dennoch die folgende Maxime: Der Übersetzungsauftrag bestimmt die Translationsmethode und die Textform des Translats seinen Inhalt, seine Funktion und Rezeption, nicht umgekehrt.

In Anbetracht der festgestellten Vielfältigkeit translatorischer Lösungen sei schließlich im Zusammenhang mit dem Eingangszitat von Umberto Eco darauf hingewiesen, dass auch bei Werbetexten trotz der einheitlichen *intentio auctoris* und *intentio operis* viele, wenn auch vielleicht nicht unendlich viele Vermutungen zu einem Text aufgestellt werden können.

Literaturverzeichnis

ECO, Umberto (2007): *Grenzen der Interpretation*. München: Hanser.

GROMOVÁ, Edita (2003): *Teória a didaktika prekladu* [Theorie und Praxis der Übersetzung]. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa.

JETTMAROVÁ, Zuzana (1999): Determinující faktory překladatelské strategie/normy v reklamním žánru [Factors that determine translation strategy/standards in advertising]. – In: Rády, Andrej (Hg.): *15x o překladech*. Praha: Jednota tlumočnicků a překladatelů, 39-44.

KAUTZ, Ulrich (2002): *Handbuch der Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: iudicium.

LEVÝ, Jiří (1983): *Umění překladech* [Die Kunst der Übersetzung]. Praha: Odeon.

REIß, Katharina / VERMEER, Hans J.: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer.

[WW] (2007): *Wirtschaftswoche* Nr. 39 vom 24. 09. 2007, Nr. 40 vom 01. 10. 2007, Nr. 42 vom 15. 10. 2007, Nr. 43 vom 22. 10. 2007, Nr. 44 vom 29. 10. 2007, Nr. 45 vom 5. 11. 2007.

16 Die Studierenden lernen im Laufe des Übersetzungsprozesses neue (Fach-)Termini kennen.

Anhang A:



Anhang B:

DENKT IHR
BERATER NUR
IN ZEITFENSTERN ?

BESSER,
ER TICKT WIE
EIN UNTERNEHMER !



MOVING YOUR ENTERPRISE



MANAGEMENT ENGINEERS
Consulting to Completion

www.ManagementEngineers.com

Der richtige Partner kann
Ihren helfen Dinge zu erreichen,
die Sie nie für möglich gehalten haben

think it possible.com

Genworth
Financial



BLATT B

Anhang C:

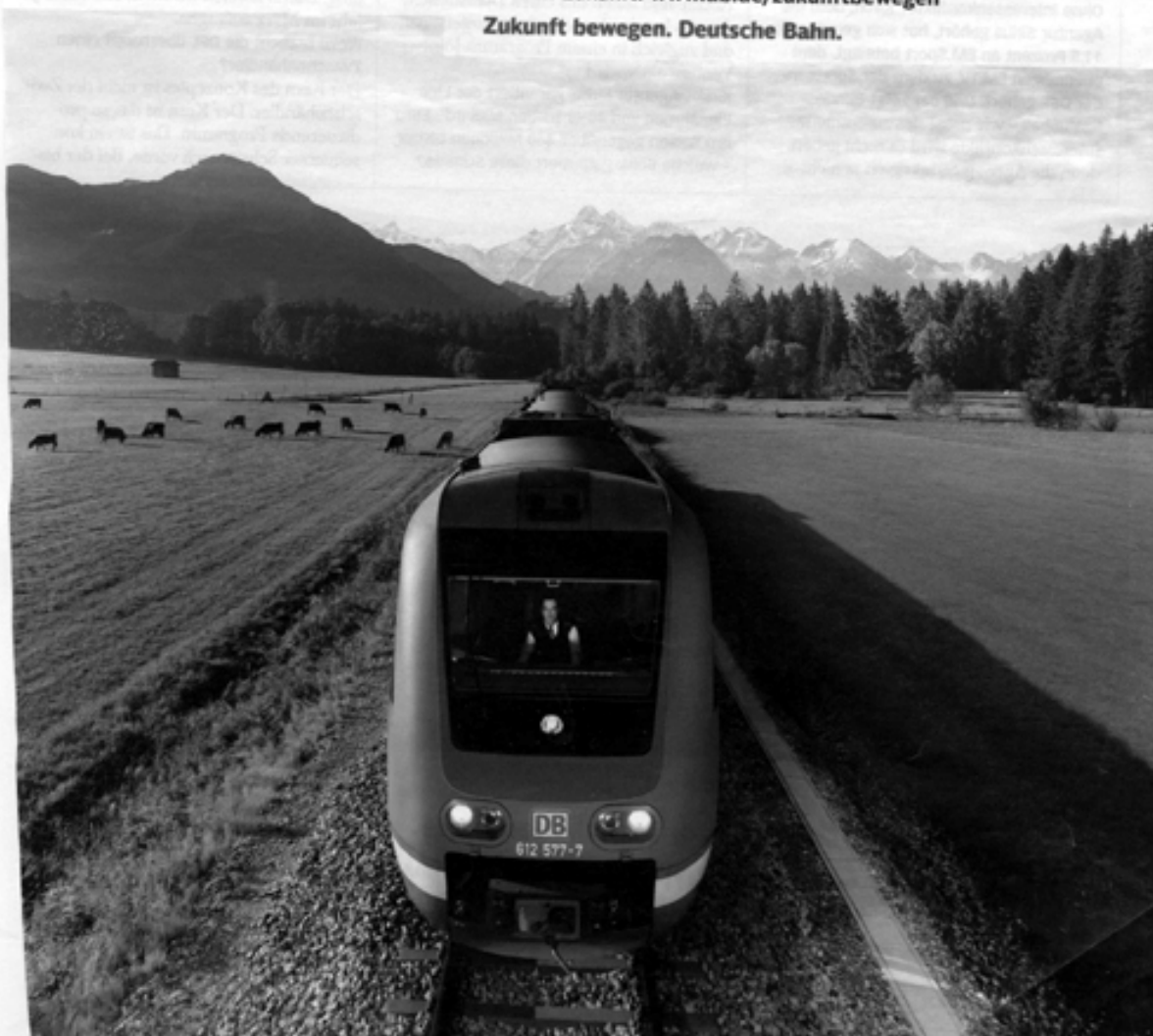
BLATT C

DB Mobility Networks Logistics

„Recht offensiv“ Von „Moin, Moin!“ bis „Grüß Gott!“ – wir fahren überall.

Deutschland hat das dichteste Regional-Verkehrsnetz Europas. Auf 34.000 Kilometern Schienenstrecke und mit 5.700 Stationen kommen wir fast überallhin. Deshalb sind unsere Kunden nicht nur schnell am Ziel, sondern auch so zufrieden wie niemals zuvor. Damit das so bleibt, investieren wir weiter in den Regionalverkehr. Heute und auch in Zukunft. www.db.de/zukunftbewegen

Zukunft bewegen. Deutsche Bahn.



Anhang D:

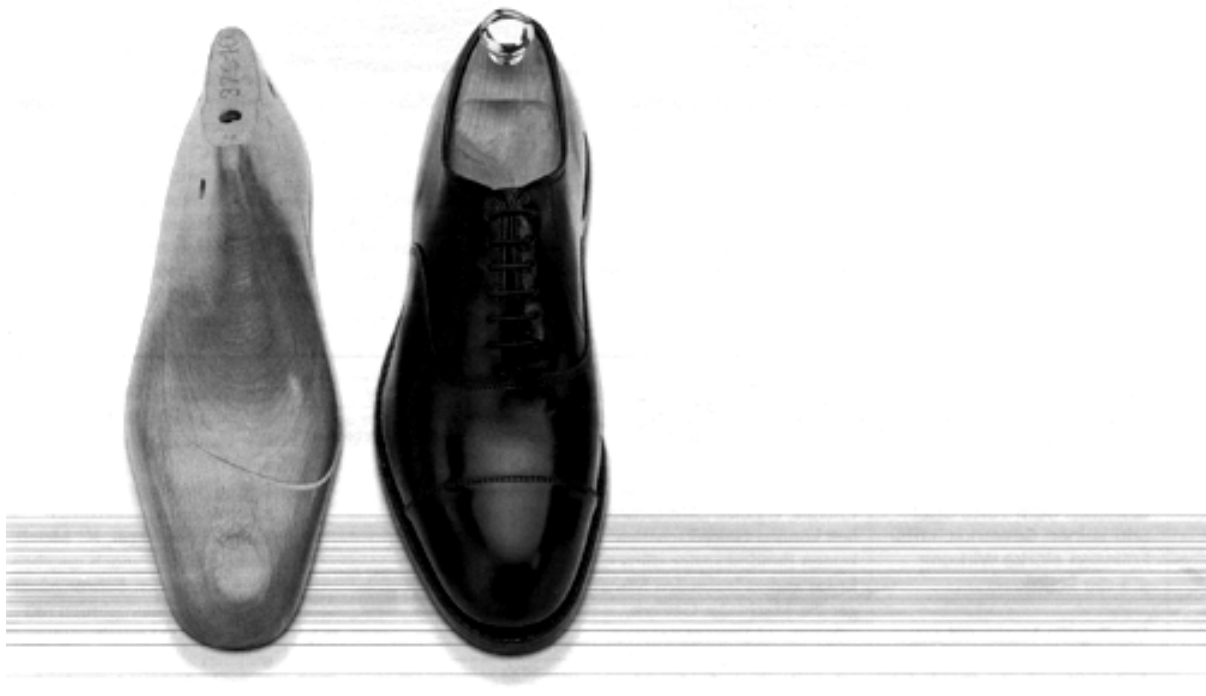
BLATT D

Qualität ist traditionell ein wesentlicher Bestandteil unserer Geschäftsphilosophie. Sie prägt unser Denken und Handeln. In jeder Hinsicht, in jeder Einzelheit. Für eine erfolgreiche Geschäftsverbindung gibt es keine bessere Voraussetzung.

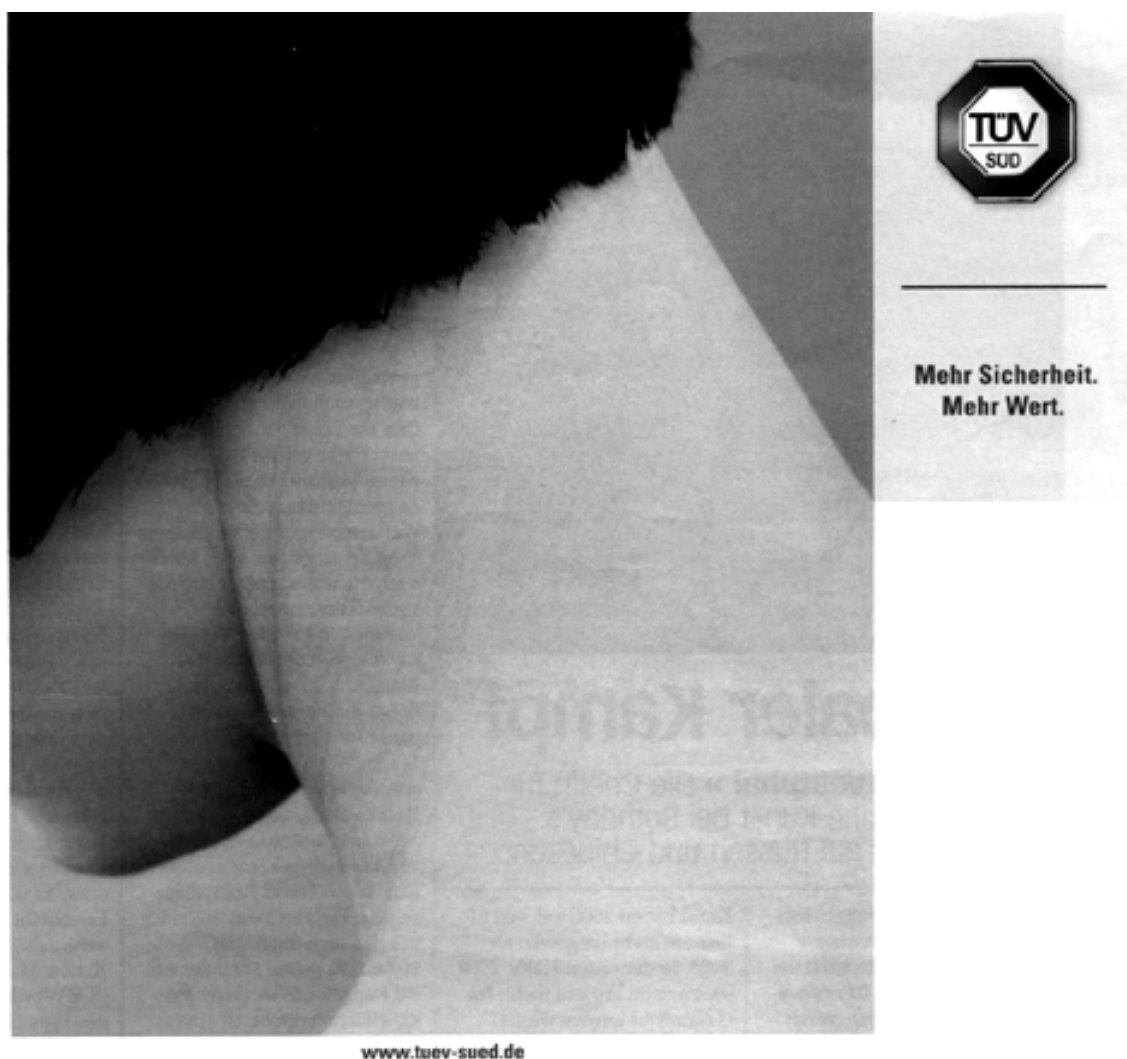
Die norddeutsche Art.

Qualität ist die Summe vieler Details.

NORD/LB



Anhang E:



Ilka Diehls Nacken kennt keine Verspannungen, wenn es um das Thema Gesundheit am Arbeitsplatz geht. Zusammen mit 260 Medizinern und Psychologen von TÜV SÜD berät sie Unternehmen, um dort den Krankenstand gering zu halten. Das schafft mehr Wert. Auch für Ihr Unternehmen.

Anhang F:



Sie sehen einen Schmetterling?
Wir sehen vor allem eine Herausforderung,
neue Maßstäbe zu setzen.

Weil es heutzutage von entscheidender Bedeutung ist, die Belange der Umwelt und unser modernes Leben in Einklang zu bringen, setzt Veolia Environnement umfassendes technisches und logistisches Know-how ein, um die Anforderungen von Kommunen und Unternehmen zu erfüllen. Als weltweit führendes Verkehrsunternehmen verbessert Veolia Verkehr konstant Komfort, Sicherheit und Zuverlässigkeit im öffentlichen Personenverkehr, damit immer mehr Menschen auf ihr Auto verzichten. Wir befördern jährlich über 2 Milliarden Fahrgäste und verringern so den CO₂- und Schadstoffausstoß um über eine Million Tonnen.

Umweltschutz ist eine unternehmerische Herausforderung.

 **VEOLIA**
ENVIRONNEMENT

www.veolia.com

Börsenberichte in der deutschsprachigen Tagespresse. Sprachliche Besonderheiten dieser Textsortenvariante und Folgerungen für die Fachsprachendidaktik an tschechischen Hochschulen

1. Einleitung

Das *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* definiert sprachliche Handlungsfähigkeit als „die Fähigkeit des Lerners, in seinem Fachbereich seiner Berufs- oder Ausbildungssituation entsprechend angemessen zu kommunizieren“ (BUHLMANN / FEARNES 2000: 87). Eine erfolgreiche fachspezifische Kommunikation ist allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Zu diesen gehören zum einen ein vorhandenes Fachwissen und zum anderen allgemeine wie fachbezogene Sprachkenntnisse der Kommunikationspartner.

Im vorliegenden Beitrag wird die Sprache der Börsenberichte, die aufgrund ihrer spezifischen Merkmale als Fachsprache angesehen werden kann, unter die Lupe genommen. Neben der Herausarbeitung sprachlicher Besonderheiten dieser Textsortenvariante soll der Frage nach den Anwendungsmöglichkeiten von Börsenberichten im fachbezogenen Deutschunterricht an tschechischen Hochschulen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Eine isolierte, kontextlose Behandlung lexikalischer Einheiten wäre sowohl für einen Linguisten als auch für den Lerner nicht sinnvoll. Für eine gezielte Untersuchung des Systems einer konkreten Sprache bzw. Fachsprache oder den Vergleich unterschiedlicher Sprachsysteme im Rahmen der kontrastiven Sprachwissenschaft ist es wichtig, mit einer Sammlung authentischer Daten, die in einen Kontext eingebettet sind, zu arbeiten, d.h. mit konkreten Texten. Lehrwerkanalysen haben in der Vergangenheit allerdings bewiesen, dass die im Deutschunterricht am häufigsten verwendeten Lehrbücher zwar eine sehr große Zahl an didaktisierten aber nur einen geringen Anteil an wirklich authentischen Texten enthalten (vgl. NÁLEPOVÁ 2007: 93). Aus vielen Gründen, auf die später eingegangen werden soll, eignen sich für den Fachsprachenunterricht u.a. Presstexte mit fachwissenschaftlichen Themen in besonderem Maße.

2. Der Stil der Presse und Publizistik

Nach der traditionellen Stilauffassung werden fünf funktionelle Stiltypen unterschieden: der Stil des Alltagsverkehrs, des öffentlichen Verkehrs, der Wissenschaft, der Belletristik und im Zusammenhang mit der Presse spricht man auch vom Stil der Presse und Publizistik (vgl. MALÁ 1996: 34). Wie aber zahlreiche Analysen (z.B. LÜGER 1995: 38) gezeigt haben, können in Zeitungen aufgrund der Vielfalt der in ihnen enthaltenen Rubriken, Themen und Textsorten mit unterschiedlichen Funktionen verschiedene Stiltypen nachgewiesen werden. Neben dem Stil der Presse und Publizistik sind dies v.a. der Stil des Alltagsverkehrs (z.B. in Zitaten und Interviews), der Stil der Belletristik (in literarischen Texten) sowie der Stil der Wissenschaft (in Texten der Rubriken Wirtschaft und Finanzen). In einigen Zeitungstypen werden außerdem einzelne Stiltypen miteinander vermischt. Ein Beispiel hierfür wären etwa Boulevardzeitungen, in welchen sich der journalistische Stil zwecks Verständlichkeit und einer höheren Attraktivität dem Alltagsstil annähert (vgl. LÜGER 1995: 32). Somit wird die Zeitungssprache also nicht nur von einem – dem ‚journalistischen‘ – Stil bestimmt.

3. Presstexte mit fachwissenschaftlichen Themen

Presstexte mit fachwissenschaftlichen Themen (Technik, Handel, Medizin und v.a. Wirtschaft) bilden ein interessantes Untersuchungsobjekt. Reine Fachtexte verwenden Fachausdrücke, haben häufig eine relativ schwer durchschaubare Syntax und sind für ein Laien-Publikum oft unverständlich. Aus diesem Grunde werden Texte für eine Zeitung oder Zeitschrift bearbeitet, d.h. verständlich gemacht. Im Zuge dieses ‚Verständlichmachens‘ kommen zwei Strategien zum Einsatz (vgl. u.a. SCHNEEWEIß 2000: 122):

Im Rahmen der *Human-Interest-Strategie* werden nicht allgemein bekannte Fremdwörter oder Fachbegriffe erklärt, umschrieben oder in ihrer Bedeutung mit Hilfe von (Schau-)Bildern oder Infografiken verständlich gemacht. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Popularisierungstendenz. Aus einem reinen Fachtext wird ein interessanter und verständlicher Text, der auch für einen Laien ‚lesbar‘ ist. Verwendet werden hierzu beispielsweise persönliche Sätze, Pronomina, dynamisierende Elemente, Erzählstil, Geschichten usw. Da in Fachtexten meistens über Abstraktes und schwer Vorstellbares gesprochen wird, zielt die *Veranschaulichungsstrategie* darauf ab, Zusammenhänge und Sachverhalte z.B. anhand von Bildern, Grafiken, Info-Grafiken und allem, was man als multimediale Präsentationsformen bezeichnen kann, zu konkretisieren.

4. Börsenberichte

Börsenberichte bilden eine Ausnahme. Sie gehören zu den Fachtexten, die in einer Zeitung nicht bearbeitet und nicht verständlich gemacht werden. Aus diesem Grunde sind sie als Objekt sowohl für eine linguistische Untersuchung als auch für den Fachsprachenunterricht von Interesse. Börsenberichte bilden eine eigene Textsorte, die v.a. in den Rubriken ‚Wirtschaft‘ und ‚Finanzen‘ zu finden ist. Sie verfügen über folgende Eigenschaften:

- Es handelt sich um kurze Texte von der Länge einer Nachricht.
- Sie vermitteln Fakten, Zahlen und prozentuelle Angaben.
- Obwohl immer in der gleichen Rubrik zu finden, sind einige von ihnen sachlich, andere kommentierend verfasst. Eigentlich handelt es sich um kommentierende Beschreibungen der aktuellen Situation an der Börse, die über eigene stilistische Merkmale verfügen.

Was den Wortschatz von Börsenberichten angeht, so handelt es sich nicht um Alltagslexik, sondern um ein thematisch markiertes Vokabular, für das die Häufung von Fachwörtern charakteristisch ist.

4.1 Sprachliche Besonderheiten von Börsenberichten

Die Wirtschaftssprache und v.a. die Börsensprache sind reich an substantivischen Metaphern und Periphrasen, Personifizierungen, wertenden Adjektiven und Adverbien, an für Laien unverständlichen Fachausdrücken, elliptischen Formulierungen und Variationsformen von Sprichwörtern. Die Bildhaftigkeit der in Börsenberichten besonders häufig verwendeten Metaphern – wie *Talfahrt*, *Absturz*, *Kurssturz*, *Kurssprung*, *Rekordtief* – dient zur Verlebendigung und Veranschaulichung von dargestellten Informationen (vgl. SCHNEEWEIß 2000: 109; LÜGER 1995: 38).¹

1 Die folgend in diesem Aufsatz zitierten Beispiele aus der deutschsprachigen Presse sind entnommen: PRESSE (2002a; 2002b); FOCUS (2007); FAZ (2002; 2008a; 2008b).

Während die Halbjahresbilanz der internationalen Leitbörsen tiefrot gefärbt ist, glänzt Wien mit einem Plus von immerhin rund neun Prozent.

Die Aktie legte zum Wochenausklang einen Höhenflug von 2,18 Prozent aufs Parkett.

Noch besser verabschiedete sich nur ein Titel ins Wochenende: voestalpine verteuerte sich um 2,22 Prozent.

Eine Spezialität der Börsensprache bilden Tiermetaphern: „Optimistische Börsianer werden von Wirtschaftsjournalisten mit Vorliebe *Bullen*, pessimistische *Bären* genannt. Davon abgeleitet werden auch Komposita wie *Bullenstimmung* oder *Bärenstimmung* an der Börse“ (SCHNEEWEIß 2000: 119).

Häufig verwendet werden auch Phraseologismen aller Art – um nur einige Beispiele zu erwähnen:

rote Zahlen schreiben
aufs Parkett legen
an die Börse gehen
unter Druck geraten

Von einer Personifizierung spricht man, wenn Eigenschaften und Fähigkeiten von Menschen auf Sachen oder Abstrakta übertragen werden:

Der deutsche Aktienmarkt hat seine Talfahrt ungebremsst fortgesetzt.

Der deutsche Aktienindex DAX verlor [...]

Die Allianz-Papiere notieren [...]

In Düsseldorf haben sich die regionalen Werte freundlich gezeigt.

Wertende Adjektive und Adverbien kommentieren die Situation an der Börse:

die Stimmung sei katastrophal
schlechte Unternehmensnachrichten
sich freundlich zeigen
spektakuläre Gewinne einfahren
zu stark ist die Nachfrage
ein leichter Anstieg von 4,7 Prozent
nach fulminantem Start

Wie schon oben gesagt wurde, enthalten Börsenberichte eine ganze Menge von für Laien unverständlichen Fachausdrücken und Formulierungen wie z.B.:

Der Nebenwerte-Index M-DAX lag 1,9 Prozent niedriger bei 3840 Punkten.

Während DAX und Co. arg absackten, legte der ATX seit Jahresbeginn neun Prozent zu.

die Bonität herunterstufen

mit festeren Kursen schließen

schwächer eröffnen

etwas leichter notieren

Weiter finden sich Komposita, die in ihren Bedeutungen mehrere Informationseinheiten wiedergeben. In dieser Informationsverdichtung spiegelt sich die Tendenz zur Sprach-Ökonomie wider, die v.a. für kurze Texte wie Börsenberichte charakteristisch ist. Kurze Texte, in welchen möglichst viele Informationen auf engem Raum nebeneinander stehen und in welchen die Sprachökonomie im Vordergrund steht, sind überwiegend abstrakte nominale Konstruktionen sowie einfache Sätze.

5. Folgerungen für die Fachsprachendidaktik

Für die Planung der Ermittlung allgemeiner sprachlicher Mittel und grammatischer Regeln sowie von Fachwissen sind Kenntnisse über die aktuellen Sprach- und Fachkenntnisse der Lerner wichtig. Diese werden an verschiedenen Schultypen variieren. Bezogen auf die Situation an tschechischen Hochschulen kann man mit teilweise homogenen und teilweise heterogenen Gruppen von Lernern rechnen.

An einer Wirtschaftsuniversität verfügen die Studierenden über bestimmte mehr oder weniger gute Fachkenntnisse aus dem Bereich Wirtschaft. Ihre Kenntnisse einer Fremdsprache können aber sehr unterschiedlich sein und vom Niveau des Anfängers bis zu dem des Fortgeschrittenen reichen. Dagegen kann man z.B. bei Studierenden am Fremdspracheninstitut der Universität Opava mit durchgehend guten Sprachkenntnissen rechnen. Was ihr Fachwissen angeht, hat man allerdings sehr heterogene Gruppen vor sich. Diese Tatsache wird auch die Unterrichtsplanung entsprechend beeinflussen, zumal es hier also nicht nur um die Fähigkeit geht, Fachbegriffe zu übersetzen, sondern auch darum, sie richtig verstehen und erklären zu können.

Was die Aneignung von Fachwortschatz angeht, findet man in keinem kurzen Fachtext eine so hohe Frequenz von Fachbegriffen wie in einem Börsenbericht. Die Kenntnis der für diese Textsorte typischen Termini wie *Kurssprung*, *Aktien*, *Werte*, *Anteile*, *Wertzuwächse*, *Anleger*, *Preise*, *Jahresgewinn* usw. ist für das Verständnis dieser Textsorte entscheidend. Für die Rezeption von Börsenberichten ist auch die Aneignung bestimmter Textrezeptionsstrategien wichtig. Zu einem umfassenden Verständnis reichen Kenntnisse grammatischer Regeln oder der jeweiligen tschechischen Bedeutung einzelner Wörtern nicht aus. Der Lerner muss in die Lage versetzt werden, bestimmte und für die betrachtete Textsorte charakteristische Wortverbindungen wie z.B. *eine Talfahrt fortsetzen*, *etwas leichter notieren* oder *schwächer eröffnen* richtig zu entschlüsseln und zu verstehen.

5.1 Phasen des Fachsprachenunterrichts

Der Fachsprachenunterricht kann je nach Sprachstand und Zusammensetzung der Lernergruppe in vier Phasen (vgl. u.a. BUHLMANN / FEARNES 2000: 87) gegliedert werden: In einem *ersten Schritt* sollte der Erwerb von allgemeinen fachübergreifenden sprachlichen Mitteln sowie Kenntnissen grammatischer Regeln angestrebt werden, die die sprachliche Realisierung von Gedanken ermöglichen. In einem *zweiten Schritt* folgt der Erwerb von Fachwissen. In dieser Phase sollen die Lerner Begriffe aus dem Bereich der Finanzen kennen lernen und in ihrer Muttersprache verstehen und definieren können, z.B.:²

akcie, akcionář, burza, cenné papíry, cílová cena, index, kurz, podíly, stagnace, trh, měnová politika, kapitálové trhy.

Ferner sollen sie auch mit typischen Wortverbindungen vertraut gemacht werden wie etwa:

koruna posílila
papíry se vrátí na svá maxima
také technologické firmy zpevňovaly
akcie se propadly/oslabovaly/pocit'ují současné burzovní turbulence.

2 Die folgend in diesem Aufsatz zitierten Beispiele aus der tschechischen Presse stammen aus PRÁVO (2002) und HN (2008).

In einem *dritten Schritt* kommt es zum Erwerb von Fachbegriffen, die die Grundlage für fachliche Kommunikation bilden. Die Lerner sollen sich in dieser Phase entsprechende deutsche Termini aneignen, beispielsweise:

Aktien, Aktionär, Anleger, Börse, Index, Kurs, Wertpapiere, Branchenführer, Finanzkrise, Kostenbelastungen, Kursentwicklung, Kursgewinne, Kurssprung, Preisverfall, Rekordhoch, Steigerungsraten, Übernahmespekulationen, Wachstumsraten, Wertzuwächse.

Der *vierte Schritt* führt schließlich zum Erwerb von Strategien zur Textrezeption. In dieser Phase sollen die Lerner auf sprachliche Besonderheiten von Börsenberichten in ihrer Muttersprache und anschließend in der Zielsprache aufmerksam gemacht werden. Für die fachsprachliche Handlung ist auch die Fähigkeit, adäquate Informationen verschiedenen fachsprachlichen Texten zu entnehmen, von großer Bedeutung. Beispiele in der Muttersprache sind:

Evropské a americké akcie se ve čtvrtek vzpamatovaly z propadu předešlých dní.
Nejvíce posilovaly telekomunikační firmy, [...]
Francouzská Orange zpevnila o 3,4 procenta [...]
Také technologické firmy zpevňovaly.
Nahoru vylétl také kurs zlata a stříbra.
Podobně reagovalo i stříbro, ale propadl se kurs platiny.
Její index DAX si připsal 1,89 procenta a zakončil na 4174 bodech.
Cena ropy vzrostla. Zřejmě tak zareagovala na prohlášení [...].

Beispiele in der Zielsprache lauten:

Die Allianz-Papiere notieren mit 180 Euro auf dem tiefsten Stand seit Juni 1997.
Eine turbulente Börsenwoche fand in Wien einen relativ ruhigen Ausklang.
Während die Halbjahresbilanz der internationalen Leitbörsen tiefrot gefärbt ist, glänzt Wien mit einem Plus von immerhin rund neun Prozent.
Die Aktie legte zum Wochenausklang einen Höhenflug von 2,18 Prozent aufs Parkett.
Noch besser verabschiedete sich nur ein Titel ins Wochenende: voestalpine verteuerte sich um 2,22 Prozent.

5.2 Kenntnisse der Lerner

Wie bereits oben erwähnt, können sowohl die Sprach- als auch die Fachkenntnisse der Lerner an verschiedenen Hochschul-Typen sehr unterschiedlich sein. Dieser Umstand beeinflusst die eigentliche Unterrichtsplanung. Dabei lassen sich vier Grundarten von Lerner-Gruppen beschreiben:

Gruppe A (Sprachkenntnisse: Anfänger – Fachkenntnisse: Anfänger): Bei der Unterrichtsplanung sollten alle vier Schritte berücksichtigt und eingeplant werden. Die Lerner müssen sowohl fachübergreifende sprachliche Mittel als auch Fachkenntnisse gewinnen, bevor sie beginnen, sich mit den komplizierten Wortverbindungen der Börsenberichte zu beschäftigen.

Gruppe B (Sprachkenntnisse: Anfänger – Fachkenntnisse: Fortgeschrittene): Da die Lerner bereits über ein ansprechendes Fachwissen verfügen, ist die zweite Phase redundant. Nach dem Erwerb der Allgemeinsprache können die Lerner gleich zu Schritt drei – dem Erwerb deutscher Fachbegriffe – übergehen. Der Kenntnisstand dieser Gruppe ermöglicht es aber auch, dass die erste und dritte Phase des Fachsprachenunterrichts gleichzeitig verlaufen, was den Unterricht noch viel effektiver gestalten kann.

Gruppe C (Sprachkenntnisse: Fortgeschrittene – Fachkenntnisse: Anfänger): Lerner dieser Gruppe haben den Vorteil, dass sie bereits gute Deutschkenntnisse haben. Man kann davon ausgehen, dass sie auch viele deutsche Fachbegriffe aus den Bereichen Börse und Finan-

zen kennen und dass sie diese auch richtig in die Muttersprache übertragen können. Da sie aber über keine Fachkenntnisse verfügen, liegt der Schwerpunkt des Unterrichts in erster Linie auf Phase zwei, in der die Lerner das Fachwissen zum adäquaten Verstehen von Börsenberichten erwerben.

Gruppe D (Sprachkenntnisse: Fortgeschrittene – Fachkenntnisse: Fortgeschrittene): Auch wenn die Lerner dieser Gruppe über sehr gute fachübergreifende sprachliche Kompetenzen und sehr gute Fachkenntnisse verfügen, bedeutet dies noch nicht, dass sie die Metaphorik von Börsenberichten richtig verstehen und entschlüsseln können. Deswegen sollte bei der Unterrichtsplanung für diese Lernergruppe der Erwerb von Strategien zur Textrezeption im Mittelpunkt stehen.

Aufgrund des höchst interessanten sprachlichen Materials der Textsorte können verschiedene Typen von Börsenberichten nicht nur im wirtschaftssprachlichen Unterricht, sondern z.B. auch in der Lexikologie oder Textlinguistik sowie im Bereich der Vermittlung von Syntax, Semantik und Stilistik im Rahmen des Germanistikstudiums an tschechischen Universitäten als authentische Texte verwendet werden.

6. Angemessenheit der fachlichen Inhalte

Die Lerner eignen sich eine Fachsprache an, um fachliche Texte und ihre Inhalte verstehen zu können. „Der Spezialisierungsgrad der benötigten Fachsprache muss dem Fachwissen und den intellektuellen Fähigkeiten der Lerner entsprechen, die Textsorten müssen für sie relevant sein“ (BUHLMANN / FEARNES 2000: 138). Es ist allgemein bekannt, dass Lerner, die unter- oder überfordert sind, ihre Motivation oder den Mut zu weiterem Lernen verlieren. Nach dem bisher Gesagten wären Börsenberichte für den Fremdsprachenunterricht nur beschränkt oder überhaupt nicht geeignet. In vielen Fällen gehören Börsenberichte zu hoch spezialisierten und für einen Laien nicht verständlichen Texten. Man muss aber bedenken, dass es Berufspositionen gibt, in welchen täglich weniger oder mehr spezialisierte Wirtschaftstexte, Berichte, Analysen und natürlich auch Börsenberichte gelesen und natürlich auch verstanden werden müssen.

Es handelt sich dabei in keinem Fall um Texte, deren Verständnis man im Selbststudium lernen könnte. Als Lehrender sollte man sich dessen bewusst sein, dass man seinen Lernern nicht alles beibringen kann, und diesen zeigen, wie und wo man selbstständig nach allen wichtigen Informationen suchen kann – mit den Worten eines alten chinesischen Sprichwortes: „Gib einem Hungernden einen Fisch, und er wird einmal satt, lehre ihn Fischen, und er wird nie wieder hungern.“ Das Internet stellt dabei eine schier unerschöpfliche Quelle für authentische Börsenberichte sowie Informationen zum Thema Börse und Finanzen dar³ und ermöglicht es auch, jederzeit Definitionen unbekannter Börsen-Begriffe nachzuschlagen.⁴

Literaturverzeichnis

BUHLMANN, Rosemarie / FEARNES, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.

[FAZ] (2002; 2008a; 2008b): *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 24. 06. 2002; 04. 01. 2008; 05. 01. 2008.

[FOCUS] (2007): *Focus* 52/2007.

3 Siehe hierzu u.a. die Websites <http://www.wienerbourse.at> und <http://deutsche-boerse.com>.

4 Beispielsweise in den Online-Lexika unter <http://www.wienerbourse.at/beginner/lexicon> und http://de.biz.yahoo.com/boersenlexikon/aenderung_der_indexzusammensetzung.html.

[HN] (2008): *Hospodářské noviny* vom 04. 02. 2008.

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

MALÁ, Jiřina (²1996): *Einführung in die deutsche Stilistik*. Brno: Masarykova univerzita.

NÁLEPOVÁ, Jana (2007): Analyse zweier Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. – In: Janíková, Věra (Hg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Lehre und Forschung*. Brno: Masarykova univerzita, 78-94.

[PRÁVO] (2002): *Právo* vom 28. 06. 2002.

[PRESSE] (2002a; 2002b): *Die Presse* vom 24. 06. 2002; 29. 06. 2002.

SCHNEEWEIß, Josef (2000): *Journalistische Wirtschaftssprache in Österreich*. Wien: Edition Praesens.

Zur adäquaten Kommunikation mit deutschsprachigen Touristen-Patienten in slowenischen Kurorten und touristischen Gesundheitszentren

1. Einleitung

Dass der Tourismus weltweit zu einem der wichtigsten Wirtschaftszweige geworden ist, ist unübersehbar. Der allgemeine wirtschaftliche Aufschwung nach dem Zweiten Weltkrieg führte in vielen europäischen Ländern zum neuen Phänomen des Massentourismus, das sich in den 1960er und 1970er Jahren sukzessive ausweitete. Allein in der EU hängen heute Millionen Arbeitsplätze von diesem Sektor ab; auf der ganzen Welt ist jeder neunte Arbeitnehmer im Tourismus beschäftigt. Durch die zunehmende Freizeit, den vergleichsweise hohen Lebensstandard, der den Angehörigen aller Gesellschaftsschichten Urlaub ermöglicht, durch die rasant gestiegene Mobilität und durch verbesserte Buchungsmöglichkeiten via Internet war es noch nie so einfach und so billig, zu reisen, wie heute.

Der Handel mit Urlaubern ist zum größten legalen Geschäft geworden [...]. Seit 1960 wächst der Tourismus doppelt so schnell wie die Volkswirtschaften in den Industrienationen und es gibt keine Anzeichen, dass der Boom in absehbarer Zeit abflutet (BLAŽEVIĆ 2002: 290).

Diese Prognose scheint auch angesichts der demografischen Entwicklung in Europa, die eine wachsende Zahl älterer Menschen mit ausreichend Geld und Freizeit mit sich bringt, durchaus zutreffend.

Zur Umsetzung des Slogans ‚Wohlstand für alle!‘ im Bezug auf den Tourismus haben im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts v.a. Unternehmen wie Neckermann, Quelle oder der ADAC beigetragen. Zunächst gar nicht in der Tourismusbranche tätig, haben diese Anbieter den Massentourismus in seiner heutigen Ausprägung durch speziell zugeschnittene Reiseangebote für verschiedene Zielgruppen maßgeblich beeinflusst, so dass andere Reiseunternehmen mit ähnlicher Angebots- und Preisstruktur nachziehen mussten.

2. Adäquate Kommunikation als Grundlage für qualitativ hochwertige Dienstleistungen im Tourismus

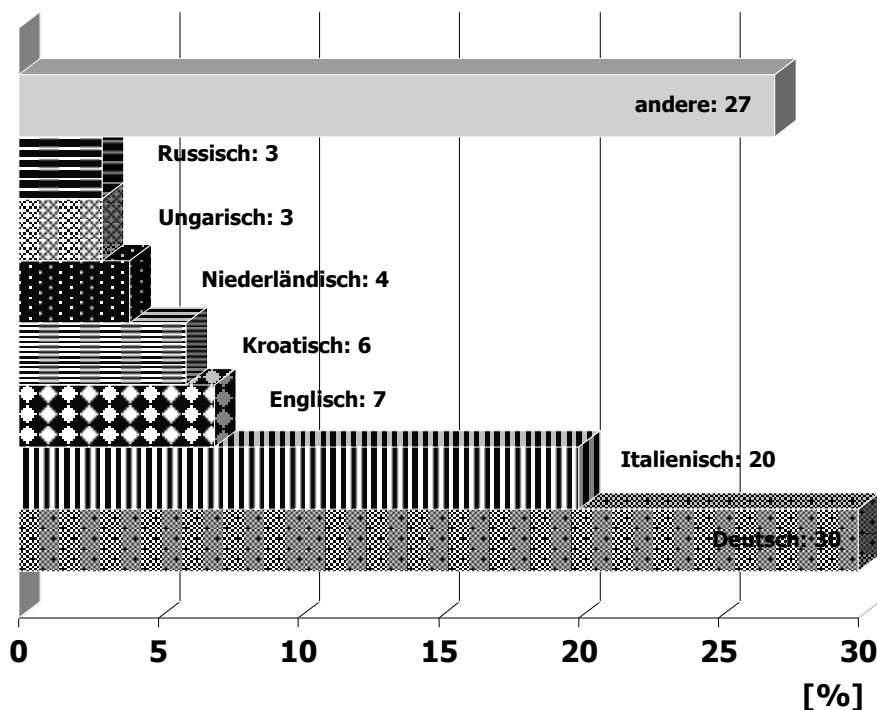
Die wachsende Konkurrenz unter den Anbietern touristischer Dienstleistungen führt zu steigenden Ansprüchen auf Seiten der Gäste. Angesichts verschiedenster Urlaubsmöglichkeiten im eigenen Land wie im Ausland erwartet der Gast eine angemessen gute Qualität. Erfolgreiche Unternehmer im Tourismus sind sich dieser Tatsache durchaus bewusst und bemühen sich, den Wünschen der Gäste auf Schritt und Tritt nachzukommen.

Der größte Anteil der Arbeit in touristischen Dienstleistungsbetrieben (z.B. Reisebüros, Beherbergungsbetriebe, gastronomische Betriebe etc.) besteht im unmittelbaren Umgang mit den Gästen. Einer adäquaten Kommunikationsfähigkeit der Mitarbeiter kommt daher größte Bedeutung zu und wird seitens der Anbieter wachsende Aufmerksamkeit gewidmet. Dies gilt umso mehr, als sich Gästezufriedenheit längst nicht mehr in der Qualität des materiell Angebotenen (Hotelzimmer, Verpflegung etc.) erschöpft, sondern selbstverständlich auch einen adäquaten Umgang des Personals mit den Gästen impliziert.

2.1 Die Rolle von Fremdsprachenkenntnissen bei der Kommunikation mit den Gästen

Da der Anteil ausländischer Gäste an touristischen Übernachtungen in Slowenien nach dem Statistischen Amt der Republik Slowenien im Jahre 2007 schon bei 59 % lag und die gesamte Zahl der Nächtigungen ausländischer Touristen gegenüber 2006 um 8 % gestiegen war (vgl. SURSa [www](#)), wird die wirtschaftliche Bedeutung des Tourismus für Slowenien entsprechend immer stärker betont. So sind Fremdsprachenkenntnisse wohl eine der entscheidenden Voraussetzungen für den wirtschaftlichen Erfolg des Landes. Entsprechend ist sich auch die Branche bewusst, dass Fremdsprachenkenntnisse einen Schlüsselfaktor für qualitativ hochwertige touristische Dienstleistungen darstellen und maßgeblich zum Wachstum der Branche beitragen. Gäste aus aller Welt, die nach Slowenien kommen, sprechen jedoch nicht nur eine andere Sprache, sie bringen auch ihre eigene Kultur und ihre landesspezifischen Sitten und Gewohnheiten mit, so dass die im Tourismus Beschäftigten zu einer befriedigenden und reibungslosen Kommunikation nicht nur Fremdsprachen beherrschen müssen, sondern auch eine Reihe anderer Faktoren wie etwa (sozio)kulturelle Unterschiede im Kommunikationsverhalten zu berücksichtigen haben.

Abb.1: Sprachstruktur ausländischer Gäste in Slowenien im Jahre 2007 (vgl. SURSb [www](#))



Aus Abb. 1 geht hervor, dass die deutschsprachigen Gäste im vergangenen Jahr mit 30 % noch vor den Italienern mit 20 % bei weitem die größte Touristengruppe in Slowenien stellten und dass im slowenischen Tourismus entsprechend Deutsch, gefolgt von Italienisch, die wichtigste Fremdsprache sein sollte. Die Praxis zeigt allerdings ein völlig anderes Bild: Englisch als Lingua franca nimmt auch in Slowenien den Rang der wichtigsten Fremdsprache ein. So nimmt u.a. die Zahl derjenigen Schulen in Slowenien zu, in welchen Englisch die einzige erste Fremdsprache ist.

Warum aber entscheiden sich die Touristen aus den deutschsprachigen Ländern dennoch für Slowenien? Die geografische Nähe, das schnelle und problemlose Erreichen des Urlaubsorts mit dem eigenen PKW scheinen den Faktor ‚mäßige Deutschkenntnisse des Personals am Zielort‘ bei der Urlaubsentscheidung bei weitem aufzuwiegen.

2.2 Adäquate Kommunikation mit dem Gast im Bereich Gesundheitsdienstleistungen in Stress-Situationen

Was für einen vorfallsfreien Urlaubsaufenthalt gilt, stellt sich in unerwarteten Ausnahmesituationen völlig anders dar: In Stress-Situationen wie z.B. bei einer plötzlichen Erkrankung oder bei einer Verletzung infolge eines Unfalls bzw. anschließend bei Erstversorgung oder Behandlung ist die Kommunikation mit dem Gast, der sich im Urlaubsland plötzlich in der Rolle eines Patienten wiederfindet, gegenüber normalen Kontaktgesprächen um ein Vielfaches anspruchsvoller und verlangt eine erhöhte Sensibilität von Seiten der Behandelnden. Ähnliches gilt für den Kurtourismus. In gesundheitsbezogenen Dienstleistungsbereichen müsste also ein insgesamt höheres Anspruchsniveau bezüglich der erwarteten Dienstleistungen seitens der Gäste in besonderem Maße auch (fachbezogene) Fremdsprachenkenntnisse seitens des Betreuungspersonals mit einschließen.

Der betroffene Gast muss eigene Gefühle, Ängste, Wünsche, Schmerzen usw. in seiner Muttersprache ausdrücken bzw. beschreiben können. Durch die Stress-Situation sozusagen in einer Art ‚Schockzustand‘, ist er gewöhnlich nicht im Stande, seine mitunter sogar ausgezeichneten Fremdsprachenkenntnisse zu aktivieren. Um Missverständnissen vorzubeugen, müssten sich also Ärzte und Krankenschwestern bzw. das jeweilige Kurpersonal dem Patienten sprachlich anpassen, d.h. den zahlreichen Bedürfnissen des Patienten auch fremdsprachlich entgegenkommen.

Beim Ansprechen des Patienten bzw. Gastes, bei der Erläuterung von Befunden und Therapien spielen neben der Beherrschung fachbezogener Termini aus dem Bereich der Medizin v.a. Kompetenzen im Bereich der Allgemeinsprache Deutsch eine große Rolle. Diese ermöglichen es, Beruhigung, Zuneigung, Freundlichkeit und Mitgefühl sowie einfache Erklärungen oder Anweisungen adäquat zu kommunizieren, was dem Patienten ‚in der Fremde‘ unglaublich viel bedeuten dürfte.

3. Die Fragestellung der Untersuchung

Mit der folgend vorgestellten Untersuchung sollte festgestellt werden, wie und bis zu welchem Grade sich das slowenische Gesundheitspersonal Gästen/Patienten aus deutschsprachigen Ländern sprachlich anpasst. Eine Umfrage zum Thema¹ wurde im Jahre 2007 einerseits in slowenischen Thermen und Kurorten, andererseits in Gesundheitszentren und Krankenhäusern in Tourismusorten durchgeführt. Die Fragen wurden von einem Fachpersonal beantwortet, das in direktem Kontakt mit den Gästen/Patienten stand. Ausgehend von den Ergebnissen dieser empirischen Erhebung sollen im Anschluss Vorschläge zur adäquaten fremdsprachlichen Kommunikation mit Gästen im Bereich Gesundheitsdienstleistungen gemacht werden.

3.1 Hypothese

Der nachfolgenden Untersuchung lag folgende Hypothese zugrunde: ‚Das Personal in slowenischen Gesundheitszentren, Kurorten etc. passt sich den fremden Gästen/Patienten fremdsprachlich nicht ausreichend an.‘

3.2 Methode und Instrumente

Die Untersuchung stützt sich auf quantitative und qualitative Befragungen und geht dabei mittels einer schriftlichen Umfrage bzw. deskriptiven Methode vor. Die im Folgenden vorgestell-

1 Die Untersuchung ist die erste dieser Art in Slowenien. Im Anhang befindet sich die deutsche Übersetzung des dazu benutzten, in Slowenisch verfassten Original-Fragebogens.

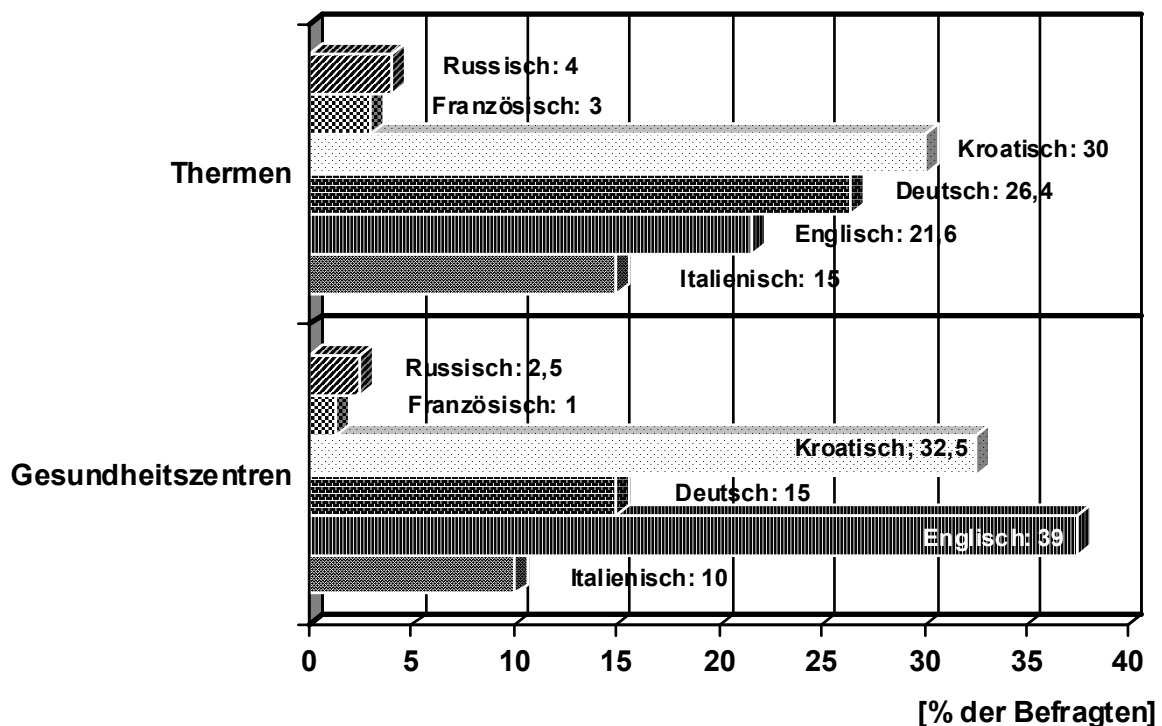
ten Ergebnisse basieren auf sechs offenen und geschlossenen Fragen, die mittels Fragebogen (s. Anhang) erhoben wurden. An 40 Institutionen (Kur- und Thermalorte bzw. Gesundheitszentren und Krankenhäuser) wurden insgesamt 120 Fragebögen verschickt. Der Rückfluss betrug 99 Stück.

3.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die Frage 1 („Finden Sie es wichtig, in Stresssituationen – plötzliche Krankheit, Verletzung, Unfall – mit ausländischen Gästen/Patienten in deren Muttersprache zu kommunizieren?“) wurde von 98 Befragten (99 %) bejaht.

Die Ergebnisse der Antworten auf Frage 2 („Welche Fremdsprachen beherrschen Sie?“) zeigt die folgende Abb. 2:

Abb. 2: Fremdsprachenkenntnisse der Beschäftigten im Bereich Gesundheitsdienstleistungen



Hier gab es Unterschiede bezüglich der jeweiligen Institution: In Gesundheitszentren beherrschen laut Selbsteinschätzung 39 % der Befragten Englisch, 32,5 % verfügen außerdem über Kroatischkenntnisse.² Relativ weit abgeschlagen folgt Deutsch mit 15 % an dritter Stelle vor Italienisch mit 10 %. Ein völlig anderes Bild zeigt die Befragung in den Thermen: Hier nimmt Deutsch nach Kroatisch (30 %) mit 26,4 % den zweiten Platz unter den beherrschten Fremdsprachen ein. Es folgen Englisch (21,6 %) und Italienisch (15 %).

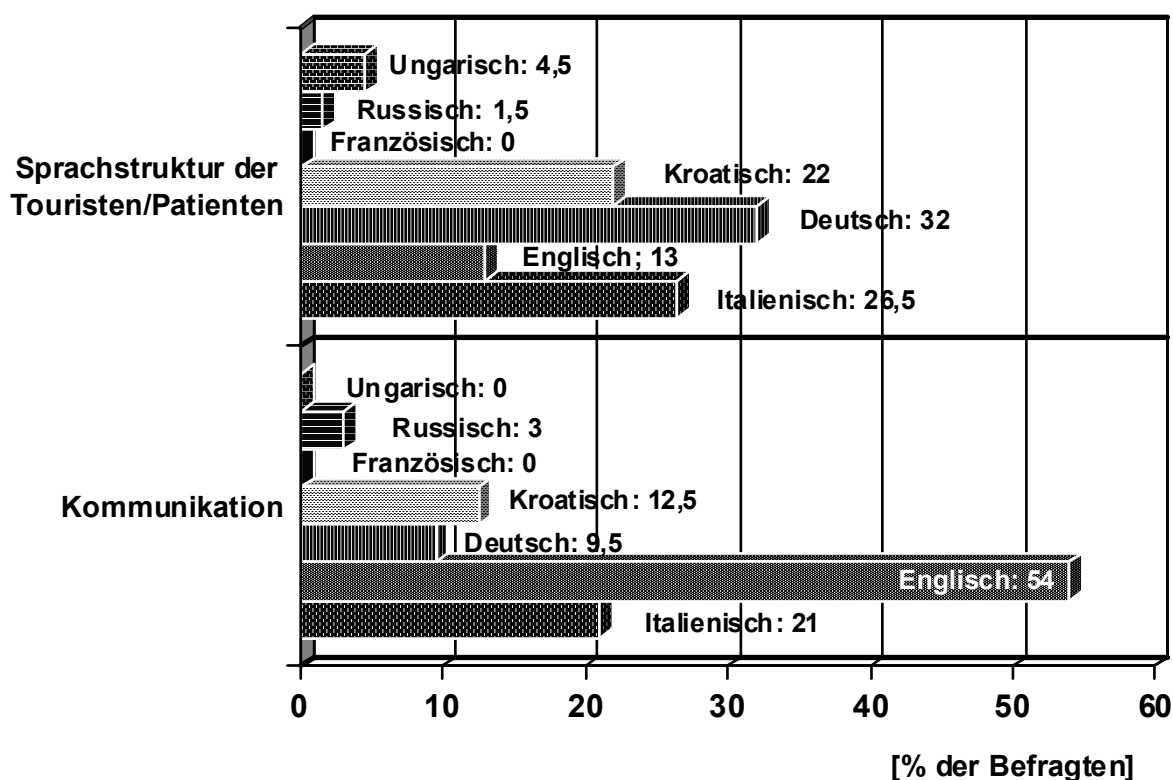
Die Umfrage in den Thermen weist damit einen insgesamt höheren Anteil an Personen auf, die Fremdsprachen beherrschen. Deutsch wird außerdem hier fast dreimal häufiger ge-

2 Bis zur Selbstständigkeit Sloweniens (1991) wurde in allen Grundschulen Jugoslawiens auch Serbokroatisch unterrichtet. Die Angehörigen der Nachfolgestaaten Jugoslawiens verständigen sich untereinander auch aufgrund der sprachlichen Nähe ihrer Muttersprachen viel leichter als z.B. Slowaken mit Slowenen.

prochen als in den befragten Gesundheitszentren. Diese Zahlen legen den Schluss nahe, dass jene Sprachen, die stärker im Gebrauch sind, auch besser gesprochen werden. Entsprechend gibt es sowohl in den Gesundheitszentren als auch in den Thermen vergleichsweise wenig Mitarbeiter mit Französisch- (in Gesundheitszentren 1 %, in Thermen 3 % des Personals) bzw. Russischkenntnissen³ (in Gesundheitszentren 2,5 %, in Thermen 4 % des Personals).

Die folgende Abb. 3 gibt Auskunft über die Ergebnisse von Frage 3 („Aus welchen Ländern kommen die meisten Gäste/Patienten in Ihrer Institution?“) und von Frage 4 („In welcher Sprache kommunizieren Sie am häufigsten mit ausländischen Gästen/Patienten?“):

Abb. 3: Fremdsprachliche Kommunikation der Beschäftigten in Gesundheitszentren



Frage 4 war die eigentliche Hauptfrage der Untersuchung. Bezogen auf die Gesundheitszentren zeigen ihre Beantwortungen, dass, obwohl Deutschsprecher mit 32 % und Italienischsprecher⁴ mit 26,5 % die größte bzw. zweitgrößte Touristengruppe ausmachen, die Kommunikati-

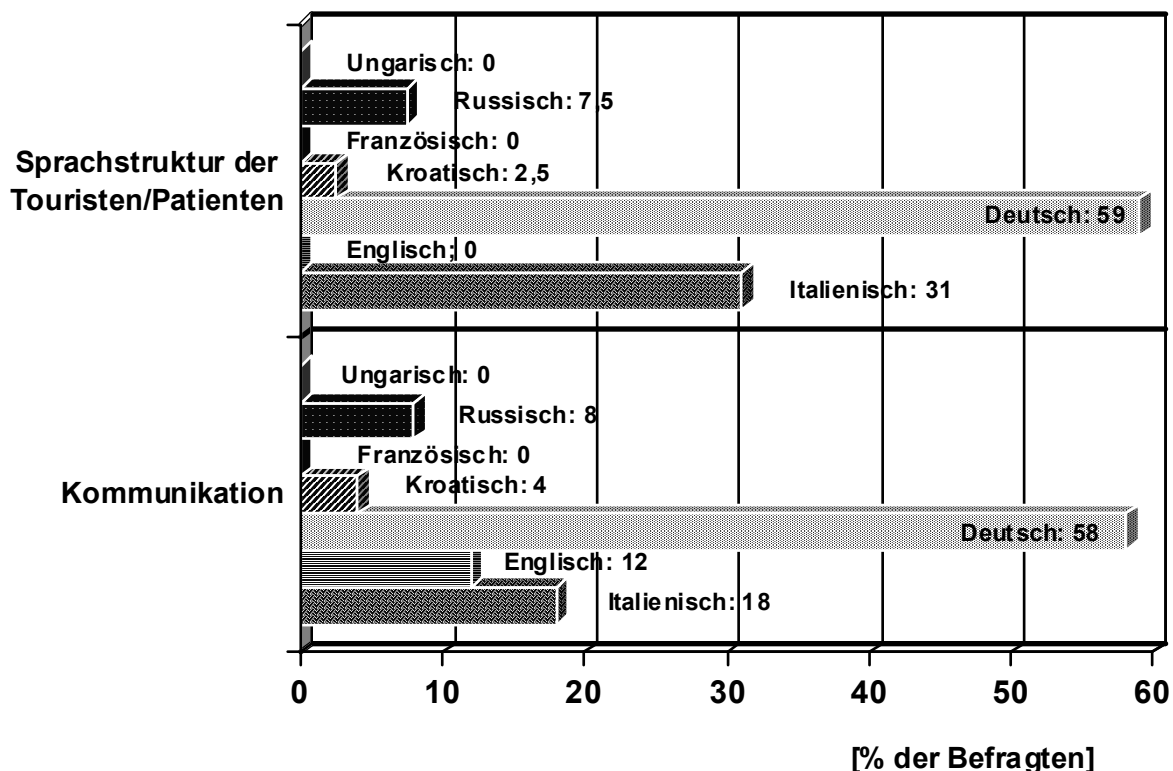
3 Unter den Befragten gibt es offensichtlich noch einige ältere Beschäftigte, die in Ex-Jugoslawien Russisch als einzige Fremdsprache gelernt haben. So wie in anderen sozialistischen Staaten wurde in den meisten Schulen Jugoslawiens nur eine Fremdsprache unterrichtet. Im nördlichen Teil Jugoslawiens wurde durch die geographische Nähe zum deutschsprachigen Raum häufiger Deutsch statt Russisch gelernt. Heute wird Russisch in Slowenien allmählich wieder wichtiger, dies schlägt sich aber noch nicht in den Schulcurricula nieder. Im Zuge der wachsenden Zahl russischer Gäste in Slowenien werden in den letzten Jahren v.a. in Kurorten aber auch an der Küste und in Wintersportzentren Russischkurse für Mitarbeiter veranstaltet. Die Lerner, die diese Kurse besuchen, haben zumeist keine Grundkenntnisse in Russisch, denn im heutigen slowenischen Schulsystem wird auf allen Ebenen v.a. Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Deutsch, Französisch oder Italienisch werden als zweite Fremdsprache angeboten.

4 Die Ergebnisse zur Kommunikationssprache Italienisch verlangen eine zusätzliche Erklärung: Die touristisch gut entwickelte Küste Sloweniens ist ein zweisprachiges Gebiet mit zwei Amtssprachen (Slowenisch und Italienisch), so dass nicht nur mit Gästen aus Italien auf Italienisch kommu-

onssprache Englisch mit 54 % mit großem Abstand vor allen weiteren Kommunikationssprachen rangiert. Dies legt den Schluss nahe, dass sich das Personal im Bereich gesundheitsbezogener Dienstleistungen ihren ausländischen Gästen sprachlich zu wenig anpasst. Die Diskrepanz zwischen der Sprache der Touristen, die sich oftmals auch in der Rolle eines Patienten befinden, und der angewandten Kommunikationssprache ist enorm und zeigt, dass den Fremdsprachenkenntnissen im Bereich Gesundheitsdienstleistungen angesichts der Möglichkeit der oben skizzierten besonders heiklen Kommunikationssituationen in dieser Branche bei weitem zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Abb. 4 wertet im Folgenden die Angaben zur „Fremdsprachlichen Kommunikation in Thermen“ (nur im Bereich Gesundheitsdienstleistungen) aus:

Abb. 4: Fremdsprachliche Kommunikation der Beschäftigten in Thermen



Die Situation in den Thermen⁵ stellt sich v.a. bezogen auf die deutschsprachigen Gäste/Patienten wiederum ganz anders dar: Nach der Sprachstruktur überwiegen hier deutlich die deutschsprachigen Gäste mit 59 %. Nur wenig mehr als halb so viel machen die zweitplatzierten Italiener mit 31 % aus. Weit abgeschlagen finden sich die russischen Gäste mit nur 7,5 % auf dem dritten Platz. Erfreulicherweise können wir hier in den Thermen bezüglich der verwendeten Fremdsprachen feststellen, dass sich das Personal den Gästen/Patienten weitgehend anpasst.

niziert wird, sondern auch mit der im Grenzgebiet ansässigen italienischen Minderheit. Die in diesen Gebieten ausgefüllten Fragebögen tragen also überproportional zu dem Ergebnis bezüglich der Kommunikationssprache Italienisch bei.

- 5 In den Thermen/Kurorten wurden die Fragebögen nicht vom gesamten Hotelpersonal ausgefüllt, sondern nur von jenen Beschäftigten, die im Bereich Gesundheitsdienstleistungen tätig sind und in direktem Kontakt mit den Gästen/Patienten stehen (Ärzte, Krankenschwestern, Physiotherapeuten, Masseur u.ä.).

Dienstleistungen in Thermalbädern stellen ein wichtiges Segment des touristischen Angebots in Slowenien dar. Die Thermenbetreiber scheinen sich bewusst zu sein, wie entscheidend die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache für die Zufriedenheit der ausländischen Gäste ist. Das Kriterium gut beherrschter Fremdsprachen müssen z.B. auch Ärzte in Kurorten erfüllen, die neben Englisch häufig noch eine weitere Fremdsprache in der Kommunikation mit den Patienten einsetzen. Wie die Autorin dieser Studie aus persönlichen Gesprächen erfahren konnte, sind Deutschkenntnisse oftmals sogar eine Anstellungsvoraussetzung für Ärzte.

Obwohl also gerade im Thermenbereich die Patientenkommunikation in der Fremdsprache Deutsch am besten funktionieren dürfte, findet sich etwa im Online-Reiseführer der Slowenischen Tourismuszentrale (STO [www](http://www.sto.si)) neben sonstigen nützlichen Informationen kein Hinweis auf die Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter in den jeweiligen touristischen Einrichtungen.

Auf die Frage 5 („Muss der Gast/Patient in ihrer Institution beim Check-in ein Formular ausfüllen?“) antworteten alle Befragten mit ‚nein‘, weswegen sich hier eine grafische Darstellung (auch der von Frage 5 abhängigen Frage 6) erübrigt. Aus dem Untersuchungsergebnis geht nämlich hervor, dass der Gast/Patient in Slowenien beim Check-in kein Formular persönlich ausfüllt. Diese Tätigkeit wird vom Personal erledigt.

Bezüglich der eingangs aufgestellten Hypothese: ‚Das Personal in slowenischen Gesundheitszentren, Kurorten etc. passt sich den fremden Gästen/Patienten fremdsprachlich nicht ausreichend an‘ muss im Lichte der Befragungsergebnisse folgender differenzierender und recht ambivalenter Schluss gezogen werden: In Gesundheitszentren wurde die Hypothese in weit stärkerem Ausmaß bestätigt als zu erwarten war. Demgegenüber konnte die Hypothese im Bezug auf die Thermaleinrichtungen weitgehend widerlegt werden. Inwiefern diese eklatanten Unterschiede bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse zwischen den beiden verglichenen Institutionen auf ein vergleichsweise höheres Besucher-/Patientenaufkommen bzw. auf eine stärker kommerziell-touristische Ausrichtung von Thermaleinrichtungen gegenüber Gesundheitszentren zurückzuführen sind, bliebe in einer weiteren Untersuchung zu prüfen.

4. Vorschläge zur adäquaten Kommunikation

Eine adäquate Kommunikation im Bereich Gesundheitsdienstleistungen mit fremdsprachigen Gästen/Patienten bzw. Sprachkurse, die eine entsprechende Kommunikationsfähigkeit trainieren wollen, sollten folgende inhaltliche bzw. didaktische Aspekte berücksichtigen:

- Die Kommunikation in der Muttersprache des Gastes/Patienten ist als Priorität zu behandeln, v.a. wenn es um einen nicht fachbezogenen sondern einfachen allgemeinsprachlichen Wortschatz geht.
- Zielorientierte Anfangs- und Auffrischkurse der Fremdsprache sollten den Schwerpunkt auf pragmatische Aspekte und eine stark funktionell ausgerichtete Sprachvermittlung setzen.
- Kulturelle Sensibilisierung (etwa für Kulturunterschiede oder Kulturstandards).
- Berücksichtigung der nonverbalen Kommunikation.
- Verknüpfung von Funktionsgrammatik und kommunikativer Sprachfertigkeit.
- Besonderer Nachdruck auf grammatikalische Aspekte, die einen sensiblen und höflichen Umgang miteinander ermöglichen, also etwa Konjunktiv I und II („Würden Sie noch ein bisschen warten...“ anstatt „Warten Sie noch ein bisschen...“ oder „Es wäre nötig, dass...“ anstatt „Es ist nötig, dass...“ etc.).

Literaturverzeichnis

BLAŽEVIĆ, Nevenka (2002): Deutschkenntnisse als bedeutende Voraussetzung für die Kommunikation im Tourismus. – In: *Germanistik im Kontaktraum Europa II. Internationales Symposium*. Ljubljana/Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor in Oddelek za germanistiko, 290-303.

[STO] Slovenska turistična organizacija (Hg.) (www): Slowenische Tourismuszentrale (online), abgerufen am 17. 04. 2008 unter: http://www.slovenia.info/de/Slowenische-Tourismuszentrale.htm?_ctg_about_sto=0&lng=3.

[SURSa] Statistični urad republike Slovenije (Hg.) (www): Statistisches Amt der Republik Slowenien (online), abgerufen am 15. 04. 2008 unter: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1417.

[SURSb] Statistični urad republike Slovenije (Hg.) (www): Statistisches Amt der Republik Slowenien (online), abgerufen am 15.04.2008 unter http://www.stat.si/letopis/index_vsebina.asp?poglavje=25&leto=2007&jezik=si.

Anhang:**Fragebogen**

Mein Name ist Marija Trdan Lavrenčič, M.sc. Ich unterrichte Deutsch als Fachsprache im Tourismus an der *TURISTICA – Fachhochschule für Tourismus Portorož* (Universität Primorska). Mit folgenden Fragen möchte ich herausfinden, wie die Kommunikation mit ausländischen Gästen/Patienten an Ihrer Einrichtung verläuft. Ich bitte Sie daher, folgende anonyme Umfrage auszufüllen, wofür ich mich schon im Voraus herzlich bedanken möchte.

.....

1. Finden Sie es wichtig, in Stress-Situationen – plötzliche Krankheit, Verletzung, Unfall – mit ausländischen Patienten/Gästen in deren Muttersprache zu kommunizieren?

☐ Ja

☐ Nein

2. Welche Fremdsprache(n) beherrschen Sie? (Zutreffendes bitte ankreuzen, mehrere Antworten möglich)

A. Italienisch

B. Englisch

C. Deutsch

D. Kroatisch

E. andere

.....

3. Aus welchen Ländern kommen die meisten Gäste/Patienten in Ihrer Institution?

.....

4. In welcher Sprache kommunizieren Sie am häufigsten mit ausländischen Gästen/Patienten?

.....

5. Muss der Gast/Patient beim Check-in ein Formular ausfüllen?

☐ Ja

☐ Nein

6. Wenn Sie auf Frage 5 mit ‚Ja‘ geantwortet haben: Sind die Formulare den Sprachen der Touristen/Patienten angepasst?

☐ Ja

☐ Nein

Wirtschaftliche Kooperation mit Subjekten aus den deutschsprachigen Ländern vs. Interesse an deutscher Sprache und Kultur am Beispiel Sloweniens

1. Einleitung

Slowenien war fast im gesamten Verlauf seiner Geschichte stark mit dem deutschsprachigen Raum verbunden, in erster Linie politisch – u.a. als Teil der k.u.k. Monarchie –, aber auch kulturell und wirtschaftlich. So war das Deutsche auch bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs die erste (Fremd-)Sprache in Slowenien. Wie aber ist die Situation heute? In vorliegendem Artikel soll zunächst kurz die Situation der deutschen Sprache in Slowenien skizziert werden. Der Schwerpunkt der Ausführungen bezieht sich hierbei auf die Beobachtung, dass das Deutsche in Slowenien trotz reger wirtschaftlicher Zusammenarbeit einheimischer Unternehmen mit Subjekten aus dem deutschsprachigen Raum an Bedeutung verliert. Es liegt also die Vermutung nahe, dass wirtschaftliche Verflechtung allein keine hinreichende Bedingung für das Interesse an Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder in Slowenien ist und dass es auf anderen gesellschaftlichen Gebieten (u.a. der Kultur) Defizite geben muss, die eine funktionierende (interkulturelle) Kommunikation im Bereich der Wirtschaft behindern. Eine genaue Betrachtung des Stellenwerts der deutschen Sprache im Alltag der Slowenen soll auf diese Defizite hinweisen.

Für die Untersuchung, die diesem Beitrag zugrunde liegt, wurden diverse Statistiken und Schulcurricula herangezogen, außerdem wurden Fragebögen an verschiedene Firmen und Institutionen verschickt, um einen detaillierten Einblick in die Situation zu erhalten. Die empirischen Daten können schließlich durch eigene Beobachtungen ergänzt werden: Die Autorin dieses Beitrags steht seit dem Abschluss ihres Studiums sowohl im pädagogischen Bereich – als Lektorin für Wirtschaftsdeutsch an der Wirtschaftsfakultät der Universität Ljubljana – als auch in der Wirtschaft selbst – als ehemalige Beschäftigte im Außenhandel und gegenwärtig als Übersetzerin – ständig im Kontakt mit einheimischen Unternehmen.

2. Geschichtliches Umfeld und Sprachpolitik

2.1. Von den Anfängen bis 1945

Die Grenzen des slowenischen Siedlungsgebietes stabilisierten sich im 15. Jh. An der Wende zum 16. Jh. kam es zu einer Aufteilung des slowenisch bewohnten Territoriums auf drei Herrschaftsgebiete: das Heilige Römische Reich Deutscher Nation, die Venezianische Republik und das Königreich Ungarn. Die Unterrichtssprachen waren in dieser Zeit die jeweiligen ‚Amtssprachen‘, vorwiegend Deutsch und Lateinisch aber auch Italienisch.

Bis zum Ende des 19. Jh. waren die Schulen überwiegend nur deutschsprachig oder deutsch- und lateinischsprachig. Diese Situation blieb – mit Ausnahme der kurzen Napoleonischen Zeit, als die ‚Nationalsprache‘ sowohl in den Grund- als auch in den Mittelschulen in den Vordergrund trat – unverändert bis zur Mitte des 19. Jh. bzw. bis zum Zusammenbruch des (Neo-)Absolutismus.

Erst mit der Gründung der k.u.k. Monarchie nahm die Bezirksautonomie dermaßen zu, dass die slowenische Sprache in den Schulen Einzug hielt – zuerst in den Grundschulen, wobei die Unterrichtssprache vom Gründer bzw. Finanzier der jeweiligen Schule bestimmt wur-

de. In dieser Zeit gab es slowenisch-, italienisch-, deutsch- und ungarischsprachige Schulen. In den Gymnasien blieb Deutsch bis 1905 – dem Jahr der Gründung des ersten slowenischsprachigen Gymnasiums – dominant (vgl. EES 2000: 2-4). Auch in den Folgejahren war Deutsch in der 3. und 4. Klasse noch Pflichtfach an allen nichtdeutschen Grundschulen. Die Mittelschulen (Gymnasien und Lyzeen) waren hingegen überwiegend deutsch, italienisch oder gemischt slowenisch-fremdsprachig.

Im Jahre 1918 entstand das Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen, ab 1929 (mit dem Beitritt Montenegros) das Königreich Jugoslawien. Zur Amtssprache wurde ‚Jugoslawisch‘ (d.h. Serbokroatisch oder Slowenisch) erhoben, das gleichzeitig auch Pflichtfach an allen Schulen auf dem Gebiet des heutigen Slowenien war. Erhalten blieben jedoch auch Klassen für Minderheiten in deutscher und ungarischer Sprache. An Mittelschulen wurde Deutsch als Fremdsprache unterrichtet.

Die Okkupation Jugoslawiens durch die deutsche Wehrmacht im Jahre 1941 brachte eine Überfremdung mit sich, die auch hinsichtlich der Unterrichtssprachen (Deutsch, Italienisch, Ungarisch) konsequent umgesetzt wurde. Nur an den von Partisanen geführten Schulen in den befreiten Gebieten wurde der Unterricht in slowenischer Sprache abgehalten. Auf dem Programm standen darüber hinaus Russisch, Serbokroatisch und Latein (vgl. EES 2000: 2-4).

2.2. Von 1945 bis 1991

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs setzte sich die ‚Nationalsprache‘ Slowenisch als die offizielle Sprache in der damaligen jugoslawischen Republik Slowenien endgültig durch. Die Sprachenpolitik und damit das Schulsystem erfuhren seit damals mehrere Veränderungen: Eine Reform brachte 1958 die Einführung einer achtjährigen Grundschule und eines vierjährigen Gymnasiums sowie die Auflösung des klassischen Gymnasiums. In den letzten vier Grundschulklassen wurde Serbokroatisch neben einer anderen Fremdsprache (Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch) als eine der Amtssprachen Jugoslawiens zum Pflichtfach. Das Grundschulgesetz von 1982 führte fakultative Wahlfächer ein, in deren Rahmen auch Fremdsprachen als eines der Wahlpflichtfächer bereits in den unteren Klassen angeboten wurden.

2.3. Von 1991 bis zur Gegenwart

Die aktuelle Gesetzgebung (gültig seit 1996) sieht mit der Einführung einer neunjährigen Grundschule (Einschulung mit sechs Jahren) den Beginn des Fremdsprachenlernens im Rahmen eines Pflichtfachs bereits für die vierte Klasse vor. Fast drei Viertel der Schüler lernen bereits in der vierten bis sechsten Klasse (zweite Triade) eine Fremdsprache, alle Schüler jedoch spätestens in der siebten bis neunten Klasse (letzten Triade), wobei sich etwa 45 % der Schüler in der siebten, achten und neunten Klasse noch für eine zweite Fremdsprache als Wahlfach entscheiden. Zur Zeit wird außerdem die Einführung einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach an Grundschulen diskutiert.

Auch der Mittelschulbereich erlebte mehrere Reformen, wobei für Fremdsprachen in Slowenien generell gilt, dass sie durch jede bisherige Reform im Curriculum an Umfang gewonnen haben. Für Gymnasien sind nunmehr zwei Fremdsprachen Standard, wobei auch oft auch eine dritte gewählt werden kann. Darüber hinaus ist eine Fremdsprache seit 1991 auch eines der drei Pflichtfächer beim Abitur. Die im Mittelschulbereich angebotenen Sprachen sind zumeist Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch, an den wieder eingeführten klassischen Gymnasien außerdem Latein. An den Berufsschulen ist eine Fremdsprache Pflichtfach.

In Zahlen sieht die Situation an den Mittelschulen folgendermaßen aus: Alle Schüler lernen hier eine Fremdsprache, über 60 % davon sogar zwei Fremdsprachen (als Pflicht- oder

Wahlfach), womit Slowenien mit 1,6 Fremdsprachen pro Schüler zusammen mit Belgien und Frankreich den 8. Platz innerhalb der EU-Staaten einnimmt. Deutsch lernen knapp 38 % der Schüler der Sekundarstufe, die Tendenz ist leicht steigend (vgl. STAT www). Im außerschulischen Bereich ist ferner eine Tendenz zum frühen Sprachenlernen zu verzeichnen: Viele Kinder beginnen bereits im Vorschulalter mit einer Fremdsprache. In 126 (von landesweit 793) Kindergärten ist eine Fremdsprache Teil des Curriculums, weitere 163 Kindergärten bieten eine Fremdsprache als so genannte ‚ergänzende Aktivität‘ (*dopolnilna dejavnost*) an. Im Schuljahr 2006/07 lernten laut Angaben des Statistischen Amtes der Republik Slowenien insgesamt 5452 bzw. gut 9 % der Vorschulkinder eine Fremdsprache.

Nach der Unabhängigkeit Sloweniens und der Umstellung des Wirtschaftssystems sind in Slowenien sehr viele private Sprachschulen entstanden. Diese boten im Jahre 2005/06 über 4000 Sprachkurse an und verzeichneten mit 27.000 Teilnehmern einen Zuwachs von 6 % gegenüber dem Vorjahr. Teilnehmer sind überwiegend Erwachsene, die Sprachen bei der Ausübung ihres Berufs brauchen. Entsprechend ist die Nachfrage nach Fachsprachen besonders stark. Hier ist Deutsch hinter Englisch die zweitpopulärste Sprache (vgl. STAT www).

2. Die gegenwärtige Stellung des Deutschen in Slowenien im Überblick

Die Präsenz des Deutschen im slowenischen Siedlungsraum hat sich in der Geschichte des Landes also deutlich verändert. In der älteren Geschichte bis etwa zum Ende des Ersten Weltkriegs war Deutsch die vorherrschende offizielle Sprache sowohl im öffentlichen Bereich, als auch in Wissenschaft und Kultur. Es war die Sprache des Adels und später des Bürgertums, während das Volk slowenisch sprach. Dies spiegelt sich u.a. auch in zahlreichen Entlehnungen aus dem Deutschen wider, die noch heute Teil des slowenischen Sprachgebrauchs sind.¹ Deutsch beherrschte damals die Sprache der slowenischen Gesellschaft unzweifelhaft in vielen Teilen.

Nach dem Ersten Weltkrieg blieb Deutsch bis in die 1960er Jahre hinein in einigen Regionen (Nordost-, Süd-, Ostslowenien) sowohl an Grund- als auch an Mittelschulen die erste Fremdsprache. Seit Mitte der 1960er Jahre setzte sich jedoch Englisch hier zunehmend durch, sodass Deutsch zur zweiten Fremdsprache wurde bzw. gerade wird. (Derzeit gibt es in Slowenien nur noch 22 Grundschulen, in welchen Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, und in ein paar Jahren wird es wohl keine mehr geben). Dennoch hat Deutsch in Slowenien auf allen Schulstufen einen festen Platz als zweite Fremdsprache, was entsprechende Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Slowenen hat: Laut Angaben des *Eurobarometers* (vgl. EK 2005: 3) waren im Jahre 2005 45 % der Slowenen mit der deutschen Sprache vertraut. Damit liegt die Verbreitung der deutschen Sprache in Slowenien signifikant über dem EU-Durchschnitt von 12 %. Deutsch ist damit doppelt so stark verbreitet wie in den übrigen ‚neuen‘ Mitgliedstaaten (durchschnittlich 21 %), in denen Deutsch generell bekannter ist und häufiger gesprochen wird als in den ‚alten‘ Mitgliedstaaten.

3. Slowenische Kooperationen mit dem deutschsprachigen Raum

3.1. Wirtschaft und Tourismus

Die oben erwähnte Tradition der deutschen Sprache in Slowenien spiegelt sich auch in der regen wirtschaftlichen Zusammenarbeit mit dem deutschsprachigen Raum wider, die auch nach dem Zweiten Weltkrieg, als Slowenien Teil Jugoslawiens wurde, sowie nach der Verselbstständigung im Jahre 1991 aufrecht erhalten wurde. Bezogen auf das Handelsvolumen steht Deutschland als Wirtschaftspartner Sloweniens auf Platz 1, Österreich auf Platz 4, die Schweiz

1 Im Jahre 1997 erschien ein Wörterbuch mit 2002 Stichwörtern zu deutschen Entlehnungen im Slowenischen (vgl. PIRMAN 1997).

auf Platz 17 (vgl. STAT www). Bei den Direktinvestitionen nimmt Österreich die führende Position ein (vgl. ASO www). In Slowenien sind ferner etwa 250 deutsche Unternehmen bzw. Unternehmen mit deutscher Beteiligung tätig (vgl. STAT www; DIHKa www). Im Tourismus sind die deutschsprachigen Länder in Slowenien unter allen Nationen am besten vertreten: Die Zahl der Besucher aus Österreich hat sich seit 1990 verdoppelt (Platz 1), die Deutschen nehmen Platz 5 ein. Umgekehrt ist bei den Slowenen Österreich die zweitbeliebteste Destination (3,8 %), während Deutschland auf Platz 6 (2,6 %) liegt (vgl. DIHKb www; STAT www).

Zur Förderung der Kooperation im wirtschaftlichen Bereich tragen in den letzten Jahren auch verschiedene Institutionen bei, z.B. die *Deutsch-Slowenische Industrie- und Handelskammer (DESLO)*, das *AiF Kontaktbüro „Forschungskooperation“ für Slowenien*, die *Österreichische Außenhandelsstelle Ljubljana* sowie das *Österreichische Wissenschaftsverbundbüro Ljubljana*.

3.2. Charakteristika des slowenischen Arbeitsmarktes

Charakteristisch für die Situation auf dem slowenischen Arbeitsmarkt ist die (gemessen an der Bevölkerungszahl) relativ hohe Zahl von rund 6000 Pendlern aus den Grenzgebieten nach Österreich. Ferner sind Unternehmen aus Österreich und Deutschland, die in Slowenien in praktisch allen Sektoren tätig sind, wichtige Arbeitgeber. Dementsprechend hoch ist auch die Nachfrage nach Arbeitskräften mit Deutschkenntnissen. Nach einer Befragung², die die Autorin dieses Beitrags im November 2007 bei einigen der größten Anbieter von Personaldienstleistungen durchgeführt hat, liegt die Nachfrage nach Deutschkenntnissen auf Platz 2 hinter den Englischkenntnissen und ist in den letzten fünf Jahren konstant geblieben bzw. sogar gestiegen. Dieser Bedarf ist sowohl im Sekundär- als auch im Tertiärsektor gegeben und betrifft Positionen, die einen Mittel- oder auch Hochschulabschluss fordern. Insgesamt zeigt sich, dass es zu wenige Arbeitnehmer mit Deutschkenntnissen gibt.

3.3. Zusammenarbeit im Kulturbereich

Im kulturellen Bereich besteht Zusammenarbeit sowohl auf nationaler als auch auf lokaler Ebene (letztere insbesondere in den Grenzgebieten zu Österreich). Organisiert werden gemeinsame Veranstaltungen im Rahmen eines bilateralen Kulturaustauschs. Zahlreiche deutsche und österreichische Institutionen in Slowenien tragen zur kulturellen Zusammenarbeit zwischen den deutschsprachigen Ländern und Slowenien bei, so etwa das *Goethe-Institut* und der von ihm gegründete *Deutsche Lesesaal* das *Österreich-Institut Ljubljana*, der *Förderkreis Wirtschaft und Kultur* u.a. (vgl. DBL www). Leider sind die Aktivitäten dieser Einrichtungen allzu oft nur wenig bekannt bzw. stoßen nur bei einem ohnehin interessierten Publikum (z.B. Germanisten) auf Interesse.

Ein auffälliges Defizit ist außerdem im Verlagswesen zu verzeichnen. So führt der slowenische Buchhandel aktuell sehr wenig Literatur in deutscher Sprache (Lehrbücher ausgenommen), wobei es sich bei den vorhandenen Büchern fast ausschließlich um klassische Werke handelt, die einen verhältnismäßig begrenzten Leserkreis ansprechen, während Unterhaltungsliteratur, auch Kinder- und Jugendliteratur kaum vorhanden ist. Auf der großen Verkaufsausstellung *Frankfurt nach Frankfurt*, die jedes Jahr in Ljubljana stattfindet, waren 2007 nach Angaben des veranstaltenden Verlages *Mladinska knjiga* nur 10 % der angebotenen Titel in

2 Versickt wurden 20 Fragebögen an 20 Unternehmen, die flächendeckend in Slowenien tätig sind, darunter an Geschäftsstellen international agierender Unternehmen wie *Manpower*, *Trenkwalder*, *adecco* u.a. Respondiert haben 14 Unternehmen.

deutscher Sprache verfasst.³ Auch für andere Gebiete der Kultur gilt, dass Kooperationen mit den deutschsprachigen Ländern nur allzu oft auf den Bereich der so genannten ‚Hochkultur‘ beschränkt bleiben (z.B. klassische Musik).

3.4. Kooperationen in Schulwesen und Sport

Im Schulwesen nimmt die Zahl der Partnerschaften ständig zu und zwar sowohl im Mittelschul- als auch im Hochschulbereich. So ist Deutschland bei Studierenden, die im Rahmen verschiedener Austauschprogramme einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren, die beliebteste Destination (17 %), gefolgt von Österreich (14 %) und Großbritannien (13 %). 80 % der slowenischen Austauschstudenten sprechen Deutsch, 98 % Englisch.

Dieses Interesse an Studienaufenthalten in den deutschsprachigen Ländern ist nach Angaben des *Zentrums der Slowenischen Republik für Mobilität und europäische Aus- und Weiterbildungsprogramme* (*Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja Ljubljana/CMEPIUS*) in Slowenien auch auf die traditionell gute Zusammenarbeit slowenischer Institutionen mit solchen aus Österreich und Deutschland zurückzuführen.

Auch die Zusammenarbeit im Bereich des Sports zwischen Slowenien und den deutschsprachigen Ländern hat bereits eine lange Tradition und nimmt heute durch den Fall der Grenzen innerhalb der EU neue Dimensionen und Formen an. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass slowenische Eishockeyclubs in der österreichischen *Ebel*-Liga spielen.

4. Motivationsfaktoren beim Fremdsprachenerwerb Deutsch

Um die genannten Angaben und Ergebnisse zu den Deutschlerner-Zahlen in Slowenien interpretieren zu können, bedarf es einer theoretischen Grundlage. So sollen im Folgenden die lernerinternen und lernerexternen Faktoren der Motivation für den Fremdsprachenerwerb betrachtet werden und diese anschließend auf die Situation der Fremdsprache Deutsch in Slowenien umgelegt werden.

4.1. Lernerinterne Faktoren beim Fremdsprachenerwerb

4.1.1 Theoretische Zuordnung

KLEPPIN (2002: 27) führt folgende lernerinterne Faktoren für das Fremdsprachenlernen an:

- *Motive* (Neugier, Nützlichkeitsmotiv, Gesellschaftsmotiv: der Einfluss der Umgebung, des soziokulturellen Umfelds,
- *Selbstkonzepte* (Selbstwirksamkeit, „d.h. die Einschätzung, dass man mit der eigenen Fähigkeit, Kreativität und Anstrengung ein Ziel erreichen kann und nicht nur von äußeren Einflüssen abhängig ist. Ihre positive Einschätzung kann zu erhöhter Anstrengung beim Fremdsprachenerwerb führen“ (KLEPPIN 2002: 27).
- *Emotionen*: Sie können das Fremdsprachenlernen entweder positiv oder negativ beeinflussen (z.B. Angst, im Unterricht Fehler zu machen).
- *Einstellungen* (gegenüber einer bestimmten Fremdsprache oder dem Fremdsprachenerwerb generell, gegenüber den Sprechern der Zielkultur, dem Lehrer und dem Unterricht), die aber von außen induziert sind. So ist etwa die Einstellung zur deutschen Sprache nicht eigentlich im einzelnen Lerner selbst angelegt, sondern wird vielmehr durch dessen soziokulturelles Umfeld und durch die institutionellen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts bestimmt.

3 Die Angaben wurden mit Hilfe eines an die großen Verlagshäuser Sloweniens (*Mladinska knjiga*, *DZS*, *Studentska založba*, *Slovenska Matica*) geschickten Fragebogens gesammelt.

4.1.2. Lernerinterne Faktoren beim Fremdsprachenerwerb Deutsch in Slowenien

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen kann bezüglich der Motivation der Slowenen zum Fremdsprachenerwerb Deutsch festgehalten werden, dass das Interesse der Lerner an der deutschen Sprache durch folgende Faktoren positiv beeinflusst wird:

- *die kulturelle Nähe* Sloweniens zu Teilen des deutschsprachigen Raums, durch welche dieser Raum nicht als fremd empfunden wird,
- *die geografische Nähe* zum deutschsprachigen Raum und das damit verbundene Motiv der Nützlichkeit für die eigene Karriere u.a. aufgrund der Kooperationen in Wirtschaft, Tourismus und anderen Bereichen,
- *die EU-Mitgliedschaft Sloweniens*, die sowohl das Gefühl des Verbundenseins und der Nähe mit den deutschsprachigen Ländern als auch das Gefühl der Gleichberechtigung stärkt,
- *Ambitionen*: die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Weiterbildung im Ausland und für die Karriere.

Als Aspekte, die diesen lernerinternen Faktoren der Motivation zum Spracherwerb Deutsch entgegenstehen, können hingegen die folgenden angesehen werden:⁴

- *Geschichte*: Dem Deutschen haftet aufgrund der älteren Geschichte Sloweniens und den Erfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg zum Teil noch immer der Makel an, die Sprache der Fremdherrschaft gewesen zu sein.
- *Sprachenspezifische Hindernisse*: Slowenische Lerner empfinden Deutsch oftmals als besonders schwere Sprache, vornehmlich aufgrund der Grammatik. Darüber hinaus gilt Deutsch als unsympathische Sprache, die ‚schwer ins Ohr geht.‘
- Deutschlehrer haben in Slowenien den Ruf, streng zu sein.
- *Negative Stereotype* gegenüber den deutschsprachigen Nachbarn. Diese sind aufgrund der kulturellen Nähe Sloweniens zu Teilen des deutschsprachigen Raums verhältnismäßig stärker ausgeprägt, da Nachbarn oftmals strenger beurteilt werden, als andere Nationen.

Die Gegenüberstellung zeigt, dass jene lernerinternen Faktoren, die sich positiv auf eine Motivation zum Fremdsprachenerwerb Deutsch auswirken, meist pragmatischen Charakter haben. Demgegenüber wurzeln die negativen Faktoren bezüglich des Spracherwerbs in einer tiefer liegenden Antipathie gegenüber der deutschen Sprache, die sich meist auf Stereotype gründet.

4.2. Lernerexterne Faktoren beim Fremdsprachenerwerb

4.2.1 Theoretische Zuordnung

KLEPPIN (2002: 28) zählt folgende lernerexterne Faktoren für das Fremdsprachenlernen auf:

- *Soziokulturelles Umfeld*
 - Gesellschaftliches Umfeld: Stellenwert der jeweiligen Fremdsprache in der Familie, unter Freunden etc.

4 Hier sei erwähnt, dass dem Wissen der Autorin nach keine Werke vorliegen, die sich mit der Problematik des Deutschen, wie in diesem Artikel dargestellt, befassen. Die folgenden Behauptungen stammen aus den Erfahrungen im Rahmen der langjährigen Tätigkeit der Autorin als Deutschlehrerin auf allen Ebenen, davon 13 Jahre an der Hochschule, aus zahlreichen Gesprächen mit Lernern, mit Kollegen und nicht zuletzt aus Kommentaren der Studierenden in den Befragungen, die jedes Jahr an der *Ekonomška fakulteta* in Ljubljana im Rahmen der Evaluation des Studienprozesses durchgeführt werden.

- Institutionelle Bedingungen des Fremdsprachenerwerbs (curriculare Situation)
- Massenkultur und Medien
- *Wertstruktur und Wertewandel*: Erhöhtes Bewusstsein für die Bedeutung von Ausbildung im Allgemeinen sowie für die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen im Besonderen.

4.2.2. Lernerexterne Faktoren beim Fremdsprachenerwerb Deutsch in Slowenien

4.2.2.1 Gesellschaftliches Umfeld

Der Einfluss der Eltern auf die Wahl der zweiten Fremdsprache ihrer Kinder ist relativ groß. Als erste Fremdsprache ist Englisch nämlich inzwischen selbstverständlich geworden. Nicht zuletzt wird an den meisten Schulen nur diese Sprache als erste Fremdsprache angeboten. Oft sind es in Slowenien gerade die Eltern, die ihren Kindern aus pragmatischen Gründen dazu raten, Deutsch zu lernen. Auf der anderen Seite haben aber, wie sich während einer auf der Tagung des Slowenischen Deutschlehrerverbandes im Herbst 2006 geführten Diskussion herausstellte, Eltern – ebenfalls mit pragmatischen Argumenten – gerade in Grenzgebieten durchgesetzt, dass Deutsch als erste Fremdsprache durch Englisch ersetzt wird.

Deutsch ist in Slowenien keine Sprache der eigentlichen gesellschaftlichen Umgebung mehr, sondern wird überwiegend als Kommunikationsmittel in der Wirtschaft eingesetzt, die im alltäglichen Leben kaum mehr Relevanz hat. Aus diesem Grund übernimmt das Slowenische, etwa in der Alltagssprache oder in der Jugendsprache, keine neuen Entlehnungen aus dem Deutschen. Lediglich über den Fachjargon (z.B. von Kfz-Mechanikern u.a.) gelangen heute noch deutsche Begriffe ins Slowenische.

4.2.2.2. Die curriculare Situation

Was die institutionellen Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht im Schulwesen anbelangt, so scheint die Situation – wie oben dargestellt – auf den ersten Blick recht erfreulich. Weniger erfreulich im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb Deutsch ist jedoch die Tatsache, dass auf allen schulischen Ebenen fast ausschließlich Englisch als Pflichtfach vorherrscht. Deutsch wird ferner sukzessive aus den Curricula von Schulen (insbesondere Grundschulen) in den Grenzregionen zu Österreich verdrängt. Regionale Besonderheiten werden so immer weniger berücksichtigt.

Besonders problematisch ist die Situation des Deutschen an Berufsschulen, wo meist nur Englisch angeboten wird. Dies ist zwar einerseits nachvollziehbar, da die meisten Schüler in der Grundschule Englisch gelernt haben, geht aber am Bedarf vorbei. Die slowenische Wirtschaft braucht aufgrund der starken Verflechtungen mit dem deutschsprachigen Raum auch für Nicht-Akademiker-Stellen Personal mit fundierten Deutschkenntnissen (z.B. Kfz-Mechaniker, medizinisches Personal, im Tourismus Beschäftigte etc.).⁵ Angesichts dieser Situation an den Berufsschulen fragt man sich, ob es sinnvoll ist, zwei Fremdsprachen in den Grundschulen einzuführen, wenn nur Englisch in der weiteren beruflichen Ausbildung fortgeführt werden kann. Für die Tertiärstufe sei an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen, dass eine Fremdsprache – zumeist ebenfalls nur Englisch – als Pflichtfach an fast allen Hochschulen gilt. Auch der Bologna-Prozess hat in dieser Hinsicht wider Erwarten wenig Positives gebracht (vgl. MŠŠb [www](http://www.msshb.gov.si)).

5 Auch die meisten nach Österreich pendelnden Slowenen verfügen über eine abgeschlossene Berufs- oder Mittelschulausbildung, was dem Fremdsprachenerwerb Deutsch an slowenischen Berufsschulen zusätzliche Bedeutung verleihen würde.

4.2.2.3. Massenkultur und Massenmedien

Wie oben bereits exemplarisch anhand des Buchmarktes dargestellt, ist das Deutsche im Bereich der Massenkultur in Slowenien kaum gegenwärtig. Die Unterhaltungsindustrie steht auch hierzulande unter starkem angelsächsischem Einfluss, besonders was Produkte für die jüngere Generation betrifft. So haben etwa auch slowenische Fernsehsender, in welchen das Deutsche v.a. in Kinder- und Jugendsendungen wenig präsent ist, den größten Marktanteil. Die Möglichkeit, deutschsprachige Sender zu empfangen wird hingegen nicht besonders häufig wahrgenommen. Auffällig ist außerdem, dass Pop-, Film- oder sonstige Stars aus dem deutschsprachigen Raum in Slowenien praktisch keine Rolle spielen. Eine Ausnahme bildet hier am ehesten noch der Sport – neben Fußball insbesondere der Wintersport. Zieht man in Betracht, dass heute gerade Massenkultur und Medien den größten Einfluss auf die Einstellungen, Werte und Interessen besonders von Jugendlichen ausüben, so ist in diesem Bereich sicherlich noch einiges nachzuholen, um das Deutsche, wenn man so sagen darf, sympathischer zu machen. Hierin sehe ich eine wichtige Aufgabe auch für die Deutschlehrer.

4.2.2.4. Wertestruktur und Wertewandel

Die wachsende Bedeutung von Bildung und Ausbildung ist auch in Slowenien spürbar. Aufgrund der rasanten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre ist lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit geworden. Fremdsprachenkenntnisse stehen dabei auch in Slowenien ganz oben auf der Liste nachgefragter Kompetenzen (vgl. EES 2000: 1).

5. Zusammenfassung

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass sich die Rolle des Deutschen im slowenischen geografischen und kulturellen Raum in der Geschichte von einer überwiegend aufgezwungenen Amtssprache über die erste Fremdsprache bis zu seiner heutigen Position als zweite Fremdsprache verändert hat.⁶ Die regionalen Unterschiede, die es – sei es aus politischen, geografischen oder auch demografischen Gründen – immer gegeben hat, schwinden heute. Eine Tendenz zur Vereinheitlichung der Sprachpolitik ist auf dem gesamten Gebiet der Republik Slowenien bemerkbar.

Die Motivation für den Fremdspracherwerb Deutsch ist v.a. pragmatisch begründet. So wird Deutsch als potenziell wichtige berufliche Qualifikation wahrgenommen, spielt jedoch im privaten und gesellschaftlichen Leben keine Rolle bzw. bleibt getrennt von diesem. Die Kenntnisse der slowenischen Bevölkerung über die (Gegenwarts-)Kultur der deutschsprachigen Länder sind – Liebhaber-Kreise ausgenommen – als gering einzustufen. Entsprechend gibt es nur wenige deutschsprachige Kultur-Angebote, die auch für eine breitere Öffentlichkeit interessant wären. Produkte und Veranstaltungen aus dem Bereich der ‚Hochkultur‘ erschließen sich insbesondere der Generationen der Jugend nicht. Eine der Folgen dieses Defizits im Bereich der Kenntnisse über die Kultur der deutschsprachigen Länder ist auch der Mangel an interkultureller Kompetenz, der sich in Kontakten mit Partnern aus dem deutsch-

6 An dieser Stelle sei die steigende Arbeitslosigkeit unter den Deutschlehrern erwähnt: Laut *Eurydice* (2008) ist diese von 6 Personen im Jahre 1997 auf 51 im Jahre 2006 gestiegen. Mehr als die Hälfte davon (26) war zwischen 25 und 30 Jahren alt, woraus man schließen kann, dass heute weniger Hochschul-Absolventen in der Lehre des Faches Deutsch beschäftigt werden als etwa vor 20 oder 30 Jahren, als die Lehrer, die heute zwischen 45 und 60 Jahren alt sind, ihre beruflichen Laufbahn begannen. Noch vor neun Jahren gab es in dieser Altersstufe überhaupt keine arbeitslosen Deutschlehrer (vgl. MŠŠa [www](http://www.mss.gov.si)).

sprachigen Raum negativ auswirken und nicht selten die Kooperationen deutlich erschweren dürfte.

Um schließlich zurück auf die im Titel dieses Beitrags erwähnte wirtschaftliche Zusammenarbeit zu kommen, lässt sich Folgendes feststellen: Im Zuge der engen wirtschaftlichen Verflechtung ergeben sich immer wieder Kommunikationsprobleme, die zumeist nicht auf die Sprache, sondern vielmehr auf den Mangel an interkultureller Kompetenz zurückzuführen sind. Da in vielen in Slowenien tätigen deutschen und österreichischen Unternehmen, insbesondere in global agierenden Großunternehmen, Englisch die Unternehmenssprache⁷ ist, werden diese Probleme jedoch häufig verschleiert.

Literaturverzeichnis

[ASO] Austrian Science and Research Liason Offices (Hg.) (www): Europäische Dimensionen der österreichisch-slowenischen Nachbarschaft (online), abgerufen am: 11. 01. 2008 unter: <http://www.aso.zsi.at/aktuelles/2647.html>.

[DBL] Deutsche Botschaft Laibach (Hg.) (www): Deutsche Institutionen in Slowenien (online), abgerufen am 10. 01. 2008 unter: http://www.laibach.diplo.de/Vertretung/laibach/de/Seite_20Deutsche_Institutionen.

[DIHKa] Deutsche Industrie- und Handelskammer (Hg.) (www): Deutsch-slowenische Wirtschaftsbeziehungen (online), abgerufen am 12. 01. 2008 unter: http://www.dihk.si/fileadmin/user_upload/Dokumente/Standort_Slowenien/DESLO_Wirtschaftsbeziehungen_RA_0506_07.pdf.

[DIHKb] Deutsche Industrie- und Handelskammer (Hg.) (www): Standort Slowenien weiter attraktiv für deutsche Unternehmen (online), abgerufen am 12. 01. 2008 unter: http://www.dihk.si/fileadmin/user_upload/Dokumente/Umfragen/Auswertung_2007.doc.

[EK] Europäische Kommission (Hg.) (2005): *Special Europabarometer 237 / Wave 63.4 – TNS Opinion & Social. Europeans and their Languages* (online), abgerufen am 17. 12. 2007 unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf.

[EES] Eurydice Enota Slovenija (Hg.) (2000): *Poučevanje tujih jezikov* [Fremdsprachenunterricht]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

KILAR, Vita (2007): Beitrag zur Tagung des Slowenischen Fachsprachenlehrerverbandes (in Vorbereitung).

KLEPPIN, Karin (2002): Faktoren der Motivation beim Fremdsprachenlernen. – In: *Deutsch als Fremdsprache* 39/1. München/Berlin, 26-30.

[MŠŠa] Ministrstvo za šolstvo in šport (Hg.) (www): Število registrirano brezposelnih v letih 1997-2006 [Die Zahl der registrierten Arbeitslosen in den Jahren 1997-2006] (online), abgerufen am 04. 02. 2008 unter: <http://www.mszs.si/eruydice/scripts/brezposelni.pl>.

[MŠŠb] Ministrstvo za šolstvo in šport (Hg.): Zakon o osnovni šoli [Grundschulgesetz]. Amtsblatt Ur.l.RS št. 12/96, 33/97, 59/01.

⁷ Laut einer Studie von KILAR (2007) wird in Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen in Slowenien zu 58 % auf Deutsch, zu 35 % auf Englisch und zu 7 % kombiniert in beiden Sprachen kommuniziert.

PIRMAN, Alenka (1997): *Arcticae horulae*. Ljubljana: Inštitut za domače raziskave.

[STAT] Statistični urad Republike Slovenije (Hg.) (www): Nadaljnje izobraževanje, Slovenija, 2005/2006 [Weiterbildung, Slowenien, 2005/2006] (online), abgerufen am 15. 01. 2008 unter: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=970.

Zur Gestaltung berufsnaher Lernräume für den fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht am Beispiel ‚Internationale Steuerberatung‘

1. Erhöhter Fachsprachenbedarf in Zeiten zunehmender internationaler wirtschaftlicher Verflechtung

Die polnische Wirtschaft entwickelt sich weiter sehr dynamisch: Laut einschlägiger Studien nimmt Polen gegenwärtig den siebten Platz im Ranking der weltweit attraktivsten Standorte für ausländische Investoren unterschiedlicher Branchen (u.a. aus der Automobil- und Elektroindustrie, aus Handel und Finanzdienstleistungen) ein (vgl. u.a. CAGRP 2007: 2). Insbesondere das Arbeitskräftepotenzial, Polens strategische geografische Lage, sein großer Absatzmarkt und die Investitionsanreize, die hier geboten werden, gelten als Schlüsselfaktoren dieser positiven Bewertung. Deutschland ist seit Jahren mit kumulierten Direktinvestitionen von ca. 11,5 Mrd. Euro seit 1990 der mit Abstand wichtigste Handelspartner und bedeutendste ausländische Investor in seinem östlichen Nachbarland. Hinzu kommen in den Statistiken nicht erfasste Investitionen kleiner und mittlerer Unternehmen von weniger als einer Million Euro, v.a. in der Grenzregion (vgl. AA www).

Mit jedem unternehmerischen Schritt über die Grenze sind Chancen aber auch eine Vielzahl von Risiken verbunden: Der Transfer von Managementleistungen, spezifischem Know-how und materiellen Produktionsfaktoren bedarf einer permanenten Anpassung an die rechtlichen und realwirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Investitionsland. Um den Zugang zum fremden Markt und die mit der laufenden Geschäftstätigkeit verbundenen Anpassungsprozesse erfolgreich zu bewältigen, greifen Unternehmen häufig auf das Angebot vor Ort ansässiger Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsgesellschaften zurück, die dabei helfen, das unternehmerische Engagement im Ausland in Gang zu bringen, es begleiten und beratend unterstützen. Möchten deutsche Investoren speziell deutsche bzw. deutschsprachige und mit der deutschen Geschäftskultur vertraute Leistungsanbieter in Anspruch nehmen, steht ihnen in vielen Ländern der Welt der Service von *German Desks* international operierender Prüfungs- und Beratungsgesellschaften oder von Branchenvertretern deutschen Ursprungs zur Verfügung.

Der Steuerberatungssektor in Polen, der im Zentrum der vorliegenden Ausführungen steht, generiert vor dem Hintergrund des hohen Grads an wirtschaftlicher Verflechtung mit Deutschland aufseiten einheimischer Berufsträger bzw. ihrer Mitarbeiterteams einen stabilen Bedarf an allgemein- und fachsprachlichen Kenntnissen aus den Bereichen Wirtschaft und Recht: Wirtschaft und Recht deswegen, weil es für die Steuerberater darum geht, die unternehmerischen Bedürfnisse und Ziele ihrer Mandanten zu antizipieren und bestmöglich zu fördern, indem sie die rechtlichen Normen so gewinnbringend wie möglich ausschöpfen; allgemein- und fachsprachliche Kenntnisse, weil ein reibungsloser interpersonaler und fachlicher Austausch in deutscher Sprache eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass die Kommunikation mit dem Berater im Investitionsland störungsfrei und vertrauensvoll verlaufen kann.

Der vorliegende Beitrag möchte anhand von Beobachtungen und Befragungsergebnissen, die der Autor über mehrere Monate als Mitarbeiter der polnischen Niederlassung einer großen, international ausgerichteten Wirtschaftsprüfungs- und Steuerberatungsgesellschaft gesammelt hat, illustrieren, wie dieser Bedarf an deutschsprachigen Steuerberatungsleistungen in der Praxis konkret aussieht, und zugleich Anstöße für eine Berücksichtigung bzw. gezielte

Vermittlung entsprechender Kompetenzen im Rahmen des Fachsprachenunterrichts für Studierende der Betriebswirtschaft geben. Dreh- und Angelpunkt der Ausführungen wird Maciej, 23, sein, Absolvent eines betriebswirtschaftlichen Studiums in Polen, der vor etwa einem halben Jahr in die Kanzlei gekommen ist und hier als Assistent des Steuerberaters insbesondere für den Bereich der Umsatzsteuerrückerstattung zuständig ist.

2. Maciej – Abriss einer Sprachlerner- und Sprachanwender-Biografie

Maciej hat in Polen neben Englisch fünf Jahre lang Deutsch (Allgemeinsprache) gelernt. Seine Sprachkenntnisse bewegen sich auf dem Niveau B1 im Übergang zu B2 gemäß dem Europäischen Referenzrahmen. Im Verlauf des Bewerbungsverfahrens wurden seine Deutschkenntnisse in einem kurzen Gespräch mit einem Muttersprachler aus dem Hause per Telefon sowie im Rahmen einer schriftlichen Kurzstellungnahme zu einer steuerlichen Fragestellung geprüft – die vom abteilungsleitenden Steuerberater ausgegebene Mindestvoraussetzung lautete ‚sichere Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache‘.

In der Kanzlei gibt es keinen speziellen berufsbegleitenden Sprachunterricht. Maciej vervollständigt daher seine sprachlichen Fertigkeiten ‚learning by doing‘. Im Rahmen einer Mitarbeiter-einführungsveranstaltung wurden lediglich die wichtigsten formalen Regeln zur Entgegennahme von Telefonaten sowie Normen in der schriftlichen Korrespondenz angesprochen; entsprechende Hinweise sind in einem Büroleitfaden abgeheftet. Bei sprachlichen Fragen und Problemen konsultiert Maciej einschlägige Fachwörterbücher der Fachsprachen Recht und Wirtschaft oder nimmt Rücksprache mit seinem Kollegen (ebenfalls Assistent des Steuerberaters), der neben ihm in seinem Büro sitzt. Bei komplexeren sprachlichen Problemen greift Maciej auch auf die Dienste der Übersetzungsabteilung zurück oder lässt dort Korrespondenz, die er in Deutsch verfasst hat, von einem Muttersprachler korrigieren.

Zu den Dingen, die für ihn am ehesten eine Umstellung beim Start ins Berufsleben darstellten, zählt Maciej die „spezifische offizielle Sprache“ und „Standard-Wendungen“. Beim Schreiben von Mails macht ihm besonders die Suche nach dem einschlägigen Wortschatz Schwierigkeiten, aber auch beim Telefonieren sieht er die Notwendigkeit eines schnellen Zugriffs auf die entsprechenden fachlichen Wendungen als vorrangiges Hindernis in der Kommunikation mit dem Mandanten. Zu persönlichen Treffen in der Kanzlei oder am Sitz eines Unternehmens, die gelegentlich auf Wunsch der Mandanten erfolgen, ist es bisher noch nicht gekommen.

3. Maciejs Arbeitsalltag und Aufgabenschwerpunkte

Der Alltag eines Assistenten in der Abteilung ‚Internationale Steuerberatung‘ wird im Wesentlichen dadurch bestimmt, wie die fachlichen Aufgaben innerhalb der Abteilung verteilt sind¹ und über welche sprachlichen Kenntnisse der Assistent verfügt. Maciej bekommt seine Aufgaben, wie die meisten seiner Kolleginnen und Kollegen, durch den Leiter der Steuerabteilung bzw. den Teamleiter per E-Mail zugeteilt. Einen Teil seiner Mandanten – etwa zehn von insgesamt 50 deutschen Unternehmen, die er betreut – hat er von seiner Kollegin übernommen, die vor kurzem die Kanzlei verlassen hat.

Maciej beginnt seinen Tag meist mit der Recherche und Dokumentation neuester Entwicklungen im Bereich des Steuerrechts anhand von Artikeln, Entscheidungen und Rechtskommentaren auf einschlägigen polnischen Internetseiten. Dann ruft er seine Post ab und organisiert die weitere Arbeit – Mailkorrespondenz oder Telefonate mit Finanzbehörden – nach der jeweiligen Dringlichkeit. Gelegentlich bereitet Maciej auch Prozess-Schriften (Einsprü-

1 Generell erfolgt eine Differenzierung nach Steuerarten – Umsatz-, Körperschaft- und Einkommensteuer –, die jeweils von einzelnen Teams betreut werden.

che, Beschwerden etc.) vor, indem er erforderliche Informationen aus Gesetzesschriften, Kommentaren, von Internetseiten von Gerichten oder Finanzorganen zusammenstellt. Je nach Bedarf berät er sich in Sachfragen mit seinen Kollegen oder dem Leiter der Steuerabteilung bzw. dem Teamleiter.

Maciej ist schwerpunktmäßig für den Bereich der Umsatzsteuer verantwortlich, genauer für das so genannte Vorsteuer-Vergütungsverfahren. Im grenzüberschreitenden Geschäftsverkehr kommt es häufig vor, dass deutsche Unternehmen durch Rechnungen mit polnischer Umsatzsteuer belastet werden, etwa aufgrund einer Messebeteiligung oder der Inanspruchnahme von Beratungs-, Seminar- oder Anwaltsdienstleistungen. Diese in Rechnung gestellte ausländische Steuer kann als Betriebsausgabe des Unternehmens in Abzug gebracht, d.h. im Rahmen eines so genannten Vorsteuer-Vergütungsverfahrens von den polnischen Finanzbehörden erstattet werden. Dieses Verfahren erstreckt sich mitunter über mehrere Jahre. Es ist außerdem von Land zu Land unterschiedlich, für welche Dienstleistungen Vorsteuern vergütet werden.

4. Anforderungen an die Kommunikation mit den Mandanten

Maciejs Ansprechpartner sind, je nach Unternehmensgröße², Geschäftsführer sowie Leiter bzw. Sachbearbeiter von Buchhaltungsabteilungen. In der Praxis sieht die Steuerberatungsleistung, die er schwerpunktmäßig zu erbringen hat, folgendermaßen aus: Nachdem (auf vertraglicher Grundlage) ein entsprechender Auftrag zur Betreuung des Vorsteuervergütungsverfahrens vonseiten der Mandanten eingegangen und der Kontakt mit Maciej hergestellt wurde, schickt dieser per E-Mail ein Informationsschreiben mit einer Übersicht der benötigten Unterlagen. Das Unternehmen reicht diese Unterlagen (Rechnungen im Original) bei der Kanzlei ein, Maciej prüft die Belege, berechnet den Erstattungsanspruch und erstellt den Antrag beim zuständigen (polnischen) Finanzamt. Von dort nimmt er laufende Informationen über den Verlauf des Verfahrens sowie bei dessen Abschluss den Steuerbescheid entgegen und erstattet seinen Mandanten hierüber von sich aus oder auf Nachfrage Bericht. Die Bandbreite kommunikativer Anlässe in Maciejs Arbeitsbereich ist relativ begrenzt und vorhersehbar, d.h. es lassen sich nur wenige spontane Sprechsituationen beobachten, die ein hohes Maß an Kontrolle der Produktionsprozesse in Bezug auf Phonetik, Syntax und Lexik voraussetzen. Es überwiegt außerdem die schriftsprachliche Kommunikation per E-Mail.

Betrachten wir nun etwas genauer den konkreten Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen, der sich durch Maciejs Aufgabenschwerpunkt – die Betreuung des Umsatzsteuervergütungsverfahrens – ergibt, und zwar anhand ausgewählter Beispiele, die als repräsentativ für diesen Bereich der Mandantenkommunikation betrachtet werden können:

Beispiel 1: E-Mail eines Mandanten

Sehr geehrter Herr,
im Zuge unseres Jahresabschlusses bei der XY AG ist folgende Frage aufgetaucht: Kann man für Rechnungen, die den Leistungszeitraum 2007 betreffen, die allerdings ein Rechnungsdatum aus dem Jahr 2008 aufweisen, einen Antrag auf VAT-Refund stellen und bekommt man die VAT dann auch rückerstattet?
Mit freundlichen Grüßen

Der Anlass derartiger Schreiben (bzw. Telefonate), die zum Bereich laufender Steuerberatung gehören, sind Auslegungsfragen einschlägiger polnischer Rechtsvorschriften. Die Hauptaufgabe für Maciej besteht zuallererst darin, den Kern des strittigen Sachverhalts stichpunktartig

2 Zum Mandantenkreis der Kanzlei gehören kleinere, mittlere und Großunternehmen bzw. Konzerne verschiedenster Branchen.

zu erfassen: „Rechnungen für Leistungen im Jahr 2007 mit Rechnungsdatum 2008 – Antrag auf Umsatzsteuer möglich und erfolgreich?“ Er wird im vorliegenden Fall eine zweisprachige Ausgabe des polnischen Umsatzsteuergesetzes zur Hand nehmen und die Verordnung, in der die Rückerstattung geregelt ist, nach dem Passus absuchen, der die Antwort auf die gestellte Frage zum Gegenstand hat. Anschließend verfasst er ein Schreiben (im Falle eines Telefonats wird er je nach Komplexität der Fragestellung um etwas Geduld zur Klärung des Sachverhalts bitten und seinen Rückruf ankündigen), in dem er Bezug auf die Frage nimmt und sie unter Verweis auf den Rechtstext bzw. durch ein Zitat aus diesem explizit beantwortet.

Beispiel 2: E-Mail eines Mandanten

Sehr geehrter Herr,
wie mir Frau XY mitteilte, sind Sie ab sofort für den Vorgang Vorsteuererstattung zuständig.
Unten aufgeführt erhalten Sie meine Kontaktdaten, falls Sie mich kontaktieren müssen. Lt. Frau XY haben wir bei diesem Vorgang momentan keinen Handlungsbedarf, da seitens der Finanzbehörden erst Ende des Jahres mit einer Reaktion zu rechnen ist.
Ich freue mich auf eine kooperative, vertrauensvolle Zusammenarbeit.
Mit freundlichen Grüßen

Dieses Schreiben beruht auf dem Umstand interner organisatorischer Veränderungen und dient dem Aufbau des Kontakts mit dem neuen Sachbearbeiter. Maciej wird hier rezeptiv insbesondere die Absicht des Mandanten auf der Beziehungsebene erkennen müssen und ihr in seinem Antwortschreiben entsprechend entgegen sowie sachlich zu erkennen geben, dass er die Angelegenheit des Mandanten entsprechend überwacht bzw. erfolgreich zum Abschluss bringt.

Beispiel 3: E-Mail eines Mandanten

Sehr geehrter Herr,
gerne hätte ich gewusst, wie der Stand der Mehrwertsteuerrückerstattungen ist.
Bitte um kurze Rückinfo.

Hier handelt es sich um eine schriftlich bzw. telefonisch häufig geäußerte Bitte, da das Verfahren, wie bereits weiter oben ausgeführt, langwierig sein kann. Maciejs Aufgabe besteht nun darin, den Vorgang in den Akten zu suchen, bei den polnischen Steuerbehörden telefonisch in Erfahrung zu bringen, in welcher Phase der Bearbeitung sich das Erstattungsverfahren befindet, und den Mandanten entsprechend über die erteilten Auskünfte zu informieren. Dies bedeutet in der Praxis, ihn in der Regel zu trösten und ihm zu versichern, dass er benachrichtigt wird, sobald sich die Steuerbehörden melden.

Beispiel 4: Fax an einen Mandanten

Sehr geehrter Herr,
heute haben wir eine Information über den Antrag auf Erstattung der Umsatzsteuer für das Jahr 2003 erhalten. Gemäß der Auskunft des zuständigen Sachbearbeiters hat das Finanzamt die dem Antrag beigelegten Rechnungen sowie deren Aussteller überprüft. Um endgültig über die Erstattung entscheiden zu können, benötigt das Finanzamt folgende Information:
In welcher Verbindung mit der Tätigkeit der XY eG in Deutschland, die in der Erbringung von EDV-Leistungen besteht, stehen in Polen gekaufte Dienstleistungen, nachgewiesen durch dem Antrag beigelegte Rechnungen, die von nachstehenden Unternehmen ausgestellt wurden:

- XY GmbH (Kosten für Präsentationen und Konferenzen der Wirtschaftsprüfer),
- XY GmbH (Anmietung des Konferenzsaals),
- XY GmbH (Konferenzorganisation),

- XY GmbH (Kfz-Miete),
- XY GmbH (Steuerberatung),
- XY GmbH (Beratungsdienst, Rekrutierungen).

Der Bescheid bzgl. des Antrags auf Umsatzsteuerrückvergütung für das Jahr 2003 kann gemäß den Informationen des zuständigen Sachbearbeiters erst dann erteilt werden, wenn die o.g. Sachen geklärt sind.

Des Weiteren bittet das Finanzamt um die Angabe der aktuellen Bankverbindung der Firma XY eG (d.h. die IBAN- und SWIFT-Nummer).

Auch in diesem Textbeispiel – ein Antwortschreiben von Maciej – fungiert dieser als Vermittler zwischen den Finanzbehörden und dem Mandanten, nun jedoch in umgekehrter Richtung wie in Beispiel 3: Hier nämlich bittet das Finanzamt um Klärung eines Sachverhalts. Maciejs E-Mail an den Mandanten beinhaltet eine Mischung aus Übersetzung und Paraphrasierung des Behördenschreibens.

Fassen wir zusammen: Maciejs Aufgabengebiet verlangt insbesondere folgende fremdsprachlichen Fertigkeiten:

- *Textsortenwissen*: amtliche Schreiben/Formulare; Rechnungen; Brief/E-Mail/Fax
- *Sprachliche Mittel*:
 - *Sprachhandlungen*: Adressieren, Bezug nehmen, Informieren, Erklären, Begründen, Bitten, Fragen, Zitieren, Paraphrasieren, Termine nennen, Trösten.
 - *Thematischer Wortschatz*: Steuern, Umsatzsteuer, Umsatzsteuererklärung, Fakturierung, Institutionen des Finanzwesens
- *Grammatik*: Fragesätze, Konditionalsätze, Präteritum, phraseologische Wendungen
- *Kommunikative Strategien*:
 - *Planung*: Gedankliches Durchspielen eines Gesprächsverlaufs
 - *Ausführung*: Erstellen von Wortnetzen zur Veranschaulichung von Zusammenhängen, Aufgreifen von Fragmenten des Ausgangstextes, Rückgriff auf Formulierungen aus Texten mit gleicher/ähnlicher Aussage, Übersetzungsstrategien, Einbetten nichtwörtlicher Wiedergabe eines Quelltextes, Nutzen des Wörterbuchs
 - *Kontrolle*: Nochmaliges Lesen und Überprüfen des eigenen Textes, Rücksprache mit der Übersetzungsabteilung (Kontrolle)

5. Didaktische Überlegungen zur Gestaltung eines berufsnahen Lernraumes

Wir haben Maciejs Aufgabengebiet und das mit ihm verbundene sprachliche Anforderungsprofil kennen gelernt und wenden uns nun der Frage zu, wie der fach- bzw. berufsbezogene Fremdsprachenunterricht oder ein entsprechendes berufsbegleitendes Training den konkreten Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen, der bei einem Assistenten des Steuerberaters anfällt, zum Gegenstand machen kann, um den Lerner schnell und in angemessener Form auf den Kontakt mit deutschen Mandanten vorzubereiten. Dabei sollen folgende Prämissen gelten, die erfahrungsgemäß einen erheblichen Einfluss auf die Lernmotivation und damit auf die Verarbeitungstiefe des sprachlichen Lernstoffs haben:

- Der Lernraum soll sozialer Erfahrungsraum, d.h. so gestaltet sein, dass ein Ereignis als relevanter Anlass zur Interaktion zwischen dem Lerner und einem Partner (hier: Mandanten) in der Fremdsprache nachgebildet und erfahrbar wird.
- Der Lerngegenstand soll authentisch, interessant, ganzheitlich, seine Darstellung auf die sprachlichen und fachlichen Dispositionen des Lerners zugeschnitten sein.
- Der Lerner soll die Fremdsprache als notwendiges Instrument zur Erbringung einer Dienstleistung verstehen und annehmen.

Auf diesen Voraussetzungen und den oben skizzierten Beispielen aus der Korrespondenz mit Mandanten fußt folgende Übungseinheit, konzipiert für eine Gruppe polnischer Deutschlerner einer Wirtschaftshochschule oder einer juristischen Fakultät mit betriebs- bzw. rechtswissenschaftlichem Wissen sowie sprachlichen Vorkenntnissen auf dem Niveau B1 bis B2. Die Übungseinheit ist auf eine Doppelstunde (90 Minuten) angelegt und hat zum Ziel, einen ersten Einblick in den Berufsalltag des Assistenten eines Steuerberaters zu geben.

1. Lesen Sie folgende Zeitungsannonce. Finden Sie das Stellenangebot interessant?

Wir sind eines der größten Wirtschaftsprüfungsunternehmen in Deutschland, seit 15 Jahren sind wir auch in Polen tätig, wo wir uns hauptsächlich mit der Wirtschaftsprüfung, mit der Beratung im Bereich von Steuern, Recht, Personal und Informatik beschäftigen; wir bieten außerdem Outsourcing in den Bereichen Finanzierung und Buchhaltung an. Die Leistungen erbringen wir in unseren Niederlassungen in Warschau, Breslau, Posen, Krakau, Gleiwitz und Danzig. Aufgrund der dynamischen Entwicklung unseres Unternehmens in Polen suchen wir

Assistenten/innen des Steuerberaters sowie Praktikanten
für das Team des Steuerberaters

Wir suchen nach polnischen Studierenden bzw. Absolventen der Bereiche Recht und Verwaltung oder/und Wirtschaft, die folgende Bedingungen erfüllen:

- gute Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift,
- Pflichtbewusstsein und Zielstrebigkeit,
- Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit bei der Ausführung zugeteilter Aufgaben, die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und sie zu lösen,
- von zusätzlichem Vorteil wird eine gute Kenntnis der englischen Sprache sein.

Schriftliche Bewerbungen auf Polnisch, die den Lebenslauf, ein Foto, die Korrespondenzadresse und Telefonnummer enthalten, schicken Sie bitte mit der entsprechenden Ref.-Nr. auf dem Umschlag an unsere Adresse.

2. Wie stellen Sie sich den Arbeitsalltag eines/r Assistenten/in des Steuerberaters vor? Was gehört zu den typischen Aufgaben?



3. Im Stellenangebot werden Bedingungen genannt, die der Kandidaten erfüllen soll: „gute Kenntnisse der deutschen Sprache, Pflichtbewusstsein...“ Warum sind diese Bedingungen wichtig für den Beruf des Steuerberaters?
4. „Warum nicht?“ denken Sie sich, „Einen Versuch ist es wert: erste Berufserfahrungen in einem internationalen Unternehmen sammeln und richtiges Geld verdienen...“ Sie bewerben sich – und haben Erfolg. Das (s. Abb. oben) ist Ihr Arbeitsplatz. Wie Sie erfahren haben, arbeiten Sie auf dem Platz einer Assistentin, die vor einer Woche das Unternehmen verlassen hat. In Ihrem Team gibt es drei Kollegen. Die Aufgaben werden vom Leiter der Steuerberatungsabteilung, Herrn Stb. Dr. Peter Fibich, verteilt.
5. Herr Dr. Fibich teilt Ihnen gleich am ersten Tag folgende Information mit und stellt Ihnen eine Frage:

Dr. Fibich: Frau/Herr..., Sie übernehmen den Bereich ‚Umsatzsteuervergütung‘. Haben Sie eine Vorstellung davon, was Ihre Aufgabe sein wird?

Ich:

6. Herr Dr. Fibich spricht weiter:

Dr. Fibich: Ich schicke Ihnen Ihre Arbeitsaufträge an Ihre E-Mail-Adresse, der Informatiker hat Ihnen schon den Account eingerichtet. Schauen Sie da doch bitte gleich mal nach...

7. Sie sehen in Ihrer Mailbox nach. Und finden dort zunächst folgende Mail:

Von: Christian Anstetter
Betreff: Umsatzsteuer-Rückerstattung
Sehr geehrter Herr, wie mir Frau XY mitteilte, sind Sie ab sofort für den Vorgang Vorsteuererstattung zuständig. Unten aufgeführt erhalten Sie meine Kontaktdaten, falls Sie mich kontaktieren müssen. Lt. Frau XY haben wir bei diesem Vorgang momentan keinen Handlungsbedarf, da seitens der Finanzbehörden erst Ende des Jahres mit einer Reaktion zu rechnen ist. Ich freue mich auf eine kooperative, vertrauensvolle Zusammenarbeit. Mit freundlichen Grüßen Christian Anstetter Geschäftsführer Budomix GmbH

- Verfassen Sie in Sie in Partnerarbeit ein Antwortschreiben an Herrn Anstetter.
- Besprechen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

8. Gerade haben Sie Ihre Mail abgeschickt, da erhalten Sie einen Anruf. Hören Sie hierzu den Tonbandausschnitt [HV 1 auf Deutsch]. Am anderen Ende der Leitung meldet sich ein langjähriger Mandant.

- Wie würden Sie auf den Anruf reagieren?

Mandant: Melbrandt, Nagel GmbH aus Viersen, ich hätte gern Frau XY gesprochen...

- Hören Sie weiter. Jetzt nennt Herr Melbrandt den Grund für seinen Anruf [HV 2 auf Deutsch].
- Machen Sie sich Notizen, worum es geht.

	Transkript [HV 2] [Aha, gut dass ich das erfahre. Die Information, dass Frau XY nicht mehr bei Ihnen arbeitet, hat mich nicht erreicht, ich war jetzt aber auch ein paar Tage auf Dienstreise. Dann freue ich mich, dass Sie uns künftig steuerlich betreuen werden. Der Grund meines Anrufs ist folgender: Die Umsatzsteuervergütung für das vorletzte Jahr ist noch nicht bei uns eingegangen. Könnten Sie mir da bitte mal den aktuellen Stand in Erfahrung bringen und eine kurze Mail schicken?]

- Was müssen Sie im Einzelnen tun, um Ihrem Mandanten helfen zu können?
- Machen Sie sich gemeinsam mit Ihrem Partner einen Plan und vergleichen Sie ihr Ergebnis im Plenum.

1.
2.
3.
4.
...

- Sie bekommen folgende Information zum Stand des Vorsteuervergütungsverfahrens [HV 3 in der Muttersprache].
- Machen Sie sich dazu Notizen und verfassen Sie anschließend eine kurze Mail an Herrn Melbrandt.

An:
Betreff:

9. In Ihrer Mailbox befindet sich eine weitere Mail, die Herr Dr. Fibich geschickt hat. Frau Barbara Schmiegelt von der Visagia AG braucht Beratung. Es geht um Folgendes:

Von: Dr. Peter Fibich
Betreff: FW: VAT-Refund
Hallo Herr/Frau, hier habe ich eine Anfrage von Frau Schmiegelt, einer langjährigen Mandantin von uns. Die Sache ist dringend, bitte formulieren Sie dazu eine Antwort und schicken Sie sie mir zur Durchsicht zu. PF Sehr geehrter Herr Dr. Fibich, im Zuge unseres Jahresabschlusses bei der XY AG ist folgende Frage aufgetaucht: Kann man für Rechnungen, die den Leistungszeitraum 2007 betreffen, die allerdings ein Rechnungsdatum aus dem Jahr 2008 aufweisen, einen Antrag auf VAT-Refund stellen und bekommt man die VAT dann auch rückerstattet?

- Wie würden Sie hier vorgehen, um die Frage von Frau Schmiegelt zu beantworten?
- Recherchieren Sie in Partnerarbeit nach einer Lösung für das Problem. Stellen Sie Ihr Ergebnis im Plenum zur Diskussion.
- Verfassen Sie ein entsprechendes Schreiben an Frau Schmiegelt und schicken Sie es an den Leiter Ihrer Abteilung.

Hinweis zur Idee und praktischen Umsetzung der Übungssequenz:

- Es ist sinnvoll, die Übungssequenz im Rahmen eines Zyklus von unterschiedlichen berufsfeldbezogenen Simulationen einzusetzen. Vorstellbar ist etwa ein zusammenhängender Zyklus zu den benachbarten Fachbereichen Wirtschaftsprüfung – Steuerberatung – Buchhaltung.
- Die Übungsabfolge konzentriert sich auf Kommunikationsanlässe und lässt bewusst sprachliche Komponenten in Form von Redemitteln, grammatischen Formen etc. außen vor. Diesem Ansatz liegt das Prinzip zugrunde, dass die Lerner unmittelbar in den berufsnahen Raum eintauchen sollen (‘Immersion’) und hier die Beherrschung der Fremdsprache als natürlichen Bedarf zur Lösung von authentischen Aufgaben bzw. Problemen empfinden.
- Der Lehrer begleitet den Lernprozess, indem er a) die Lerner zu Beginn der Veranstaltung dazu motiviert, in die Simulation des berufsnahen Raums einzutauchen, z.B. indem er auf die Authentizität der Abläufe hinweist, b) die Aufgabenstellungen anmoderiert, c) den

Lernern während der Bearbeitung als Sprachberater zur Verfügung steht, d) entsprechende Medien (CD-Spieler/Overhead- bzw. Multimedia-Projektor/Tafel) einsetzt und Hilfsmittel (Gesetzestexte) zur Verfügung stellt, e) Zwischenergebnisse sammelt bzw. dokumentiert und für die Steuerberater-Mandanten-Kommunikation wichtige sprachliche und fachliche Aspekte besonders hervorhebt.

6. Fazit

Der Bedarf an speziellen fach- und berufssprachlichen Fertigkeiten im Bereich der Wirtschaft ist dort stabil und wachsend, wo die realen wirtschaftlichen Austauschbeziehungen zwischen verschiedenen Ländern dynamisch sind. Für die Lernmotivation im Fachsprachenunterricht ist es von entscheidender Bedeutung, dass ein Transfer zu berufsnahen Räumen geschaffen wird, die gerade für Lerner, die noch keine entsprechenden Erfahrungen gesammelt haben, eine reale Perspektive für ihre berufliche Entwicklung darstellen können. Am Beispiel der Gestaltung eines Lernraums für einen Assistenten der Steuerberatung, dessen Aufgabenschwerpunkte im Rahmen ethnologischer Untersuchungen in einer polnischen Wirtschaftskanzlei erhoben wurden, sollte gezeigt werden, wie ein solcher Transfer geleistet werden kann. Methodisch wurde dabei v.a. Wert darauf gelegt, dass die benötigten sprachlichen – lexikalischen und grammatischen – Lerninhalte im Verlauf des Unterrichts nicht explizit zum Thema gemacht werden, sondern mit dem Ziel einer größeren Verarbeitungstiefe, für den Lerner zunächst unbewusst, aus dem fachlichen Anforderungsprofil generiert und durch ihn selbst als Lernbedarf erfahren werden.

Literaturverzeichnis

[AA] Auswärtiges Amt (Hg.) (www): Polen: Beziehungen zwischen Polen und Deutschland (online), abgerufen am 20. 02. 2008 unter: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Polen/Bilateral.html#t3>.

[CAGRP] Commerzbank AG / Rödl & Partner (Hg.) (2007): *Investitionsführer Polen 2007*. Frankfurt a. Main: F.A.Z.-Institut.

Zu Typologie und semantischen Relationen im Bereich der lexikalischen Tautonyme im Deutschen und Dänischen

1. Einleitung

Die ständig wachsende wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit zwischen Deutschland und seinem Nachbarland Dänemark impliziert einen erhöhten Bedarf an intensiverem Informationsaustausch, nicht selten im Bereich der Fachsprache. Die Erarbeitung der Kontraste im Bereich der Tautonymie könnte Dänischlernern mit Muttersprache bzw. Erstsprache Deutsch zugute kommen, indem sie Kommunikationsstörungen und der Interferenz in der translatrischen Praxis vorbeugt. Die Ähnlichkeiten im Bereich der Lexik, auch als „potenzieller Wortschatz“ (CHODACKA / SCHÖFFEL 2000: 170) bezeichnet, können nach der Erläuterung der Kontraste als positive Verstärkung und erhebliche Erleichterung beim Wortschatzerlernen eine entscheidende Hilfe leisten. Die Problematik der deutsch-dänischen ‚falschen Freunde‘ als eine wesentliche Quelle sprachlicher Interferenzen wurde bisher noch nicht erschöpfend behandelt.¹ Mit dieser Untersuchung bezwecke ich diese Lücke – wenigstens ‚provisorisch‘ – zu schließen und das gesammelte sprachliche Material in der didaktischen Praxis anzuwenden.

Ich möchte im Folgenden auf einige Beobachtungen und Regelmäßigkeiten der formellen und semantischen Divergenz zu sprechen kommen. Der Analyse liegt ein fast 300 Wortpaare umfassendes Korpus zugrunde, wobei der Allgemeinwortschatz den Kern der Untersuchung und der Fachwortschatz einen weniger umfangreichen Teil ausmacht.² In der einschlägigen Fachliteratur wird oft angeführt, dass Wörter, die zu verwandten Sprachen gehören, leichter falsch gebraucht werden und dass die Gefahr, die Bedeutungen in der fremdsprachigen Kommunikation zu verwechseln, mit zunehmendem Grad der Verwandtschaft innerhalb einer Sprachfamilie wächst (vgl. HÄUSLER 1990: 449).

Der Nährboden für Missverständnisse, Fehlinterpretationen und falsche Anwendungen, verursacht durch ‚falsche Freunde‘, ist die Überschätzung der eigenen Sprachkompetenz: Eine große Zahl bekannt klingender (bzw. aussehender) Lexeme, von denen tatsächlich die Mehrheit ‚wahre Freunde‘ darstellt, vermittelt den Eindruck, man verstehe den Text besser als dies tatsächlich der Fall ist. Wörter, die gleich oder ähnlich geschrieben bzw. ausgesprochen werden, dabei aber unterschiedliche Bedeutungen und/oder stilistische Färbungen haben, sind gleichermaßen auf allen Stufen der Sprachkenntnis anzutreffen, vom Sprachkontakt ohne Vorbereitung über das Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau bis hin zum professionellen Übersetzer. Diese Tatsache stellt für Lexikologen, Lexikographen, Didaktiker und Übersetzer einen äußerst interessanten Fragenkomplex dar (vgl. hierzu KUCZYŃSKI 2003: 256; BUHL 1968: 5). In Bezug auf die deutsch-dänische Relation ist die Gefahr der Interferenz wegen der genetischen Verwandtschaft und vielfältigen historischen Beziehungen enorm groß.

1 Dänische interlinguale Homonyme wurden u.a. von BUHL (1968), RAJNIK (1987; 1989; 1993), RASMUSSEN (1977) und SCHWARZ (1973) analysiert. Ein Überblick über sämtliche Forschungstätigkeiten zum Thema findet sich in der Bibliographie von LIPCZUK (2000).

2 Die Internationalismen im wissenschaftlich-technischen Bereich sind sehr oft monosem, d.h. ihre Bedeutungsstruktur ist in der Regel in vielen Sprachen identisch. Die Situation wird komplizierter, wenn ein polysemer Begriff aus der Fachsprache in den allgemeinen Wortschatz eingedrungen ist (vgl. FROHNE 1989: 442).

2. Zu soziokulturellen Bedingungen des niederdeutsch-dänischen Sprachkontakts

Der niederdeutsche Einfluss auf die nordischen Sprachen war beträchtlich. Die zwischensprachlichen Kontakte zwischen Dänisch und Niederdeutsch im Hoch- und Spätmittelalter waren das Ergebnis der interethnischen Verbindungen zwischen den Dänen und den Niederdeutschen. Dabei ist der deutsche Einfluss auf das Dänische stärker gewesen als auf die übrigen skandinavischen Sprachen, was sich auch auf die unmittelbare geografische Nachbarschaft beider sprachlicher Gemeinschaften zurückführen lässt. Nach der Entstehung des Hansebundes begannen sich norddeutsche Kaufleute und Handwerker im ganzen Ostseegebiet niederzulassen, was eine beträchtliche Einwanderung in die dänischen Küstenstädte zur Folge hatte (vgl. JANIKOWSKI 1994: 8). Dies führte zur Blüte und zur raschen Entwicklung damals kleiner und unbedeutender Städte. Bürgerliche Kaufleute und Handwerker bildeten deutsche bzw. deutschsprachige Kolonien in den Hafenstädten. Die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse im Ostseegebiet während des Mittelalters waren der Grund dafür, dass gerade die mittelniederdeutsche Sprache als Verkehrssprache eine bedeutende Rolle spielte. In der dänischen Hauptstadt sowie in anderen dänischen Städten wohnten große (nieder)deutschsprachige Bevölkerungsgruppen, für die eine unbewusste, meist spontane Form natürlicher Zweisprachigkeit charakteristisch war. Da jedoch die Sprachkontakte fast ausschließlich auf dänischem Boden stattfanden, ist das Dänische stark und nachhaltig durch das Niederdeutsche beeinflusst worden (vgl. JANIKOWSKI 1994: 9).

3. Zur Terminologie und Definition der Tautonyme

Die problematische Definitionssituation der ‚falschen Freunde‘ hat dazu geführt, dass sich im Laufe der Zeit neben dem Terminus ‚faux amis‘ und seinen zahlreichen Lehnübersetzungen eine ganze Reihe alternativer (konkurrierender bzw. sich ergänzender) Bezeichnungen in der linguistischen Terminologie mehr oder weniger eingebürgert hat. Sprachwissenschaftler geben sich, zumeist mit äußerst geringem Erfolg, große Mühe, Ordnung und Systematisierung in die unübersichtliche und unscharfe Begrifflichkeit zu bringen.³ In der deutschsprachigen Fachliteratur kann man auf folgende Bezeichnungen stoßen: ‚falsche Freunde‘, ‚faux amis‘, ‚(zwischen sprachliche) Homonyme und Paronyme‘, ‚falsche Paare‘, ‚verräterische Wörter‘, ‚Pseudo-Analogonyme‘, ‚trügerische Wörter‘, ‚Approximate‘, ‚Tautonyme‘, ‚trügerische Verwandte‘, die ‚schönen Treulosen‘, ‚verräterische Zwillinge‘, ‚Falsiäquivalente‘, ‚trügerische Entsprechungen‘, ‚Internationalismen‘, ‚Pseudointernationalismen‘ (vgl. BUNČIĆ www: 5).

Schon am Beispiel des Deutschen lässt sich einschätzen, wie viele Begriffe und konkurrierende Wortschöpfungen sich dieses sprachliche Phänomen angeeignet hat. Bisher hat keine Bezeichnung weltweit einhellige Anerkennung gefunden; viele wurden kritisch beurteilt oder ganz abgelehnt. Man kann jedoch vermuten, dass der Terminus ‚falsche Freunde‘ vor allen anderen noch am meisten Akzeptanz und Verbreitung gefunden hat. Auch in skandinavischen Sprachen ist er durchaus üblich.⁴

In Anlehnung an zahlreiche Definitionsversuche⁵ gehen wir hier von folgenden Kriterien zur Abgrenzung des Sprachmaterials aus. Die analysierten Lexeme⁶

3 Terminologische Vorschläge wurden u.a. von BUNČIĆ (www) und KUCZYŃSKI (2003) zusammengestellt und kritisch beurteilt.

4 Dän.: ‚falske venner‘, ‚fællesord‘, ‚lumske ord‘ oder ‚farlige ord‘; schwed.: ‚falska vänner‘; norw.: ‚falske venner‘.

5 Eine ausführliche Übersicht über die Begriffsauffassung und die Vielfalt an terminologischen Konzepten gibt KUCZYŃSKI (2003).

6 BREITKREUZ (1973: 70) bedient sich der Bezeichnung ‚Wortdubletten‘.

- beziehen sich auf die deutsche und dänische Sprache (gegebenenfalls auf mehrere Sprachen),
- weisen eine weitgehend ähnliche oder identische lautliche bzw. grafische Form auf,
- werden oft durch die gleiche Herkunft verbunden,
- tragen aufgrund ihrer äußeren Form und semantischen Relationen zur falschen, normwidrigen Verwendung bei.

Mit vorliegender Untersuchung werden nicht nur Ähnlichkeiten und Kontraste auf der semantischen Ebene der deutsch-dänischen Wortpaare angesprochen, in die Analyse werden vielmehr auch Lexeme mit identischer Bedeutung und formalen Unterschieden sowie interlinguale Homographie und Homophone einbezogen, die auch als potentielle Fehlerquelle beim Fremdsprachengebrauch aufzufassen sind. Wie bereits oben erwähnt, umfasst das angeführte sprachliche Material nicht nur internationales Wortgut (Internationalismen) als multilinguale Kategorie, sondern auch Vertreter der nichtinternationalen Lexik. Darunter verstehen wir innergermanische Tautonyme und Lexeme, die nur in der deutsch-dänischen Relation vorkommen.⁷ In die Analyse werden hingegen keine intralingualen Paronyme aufgenommen (z.B. dt. ‚das Tablett‘ – ‚die Tablette‘, dän. ‚formal‘ – ‚formel‘). Obwohl mit Tautonymie v.a. im Bereich der Substantive zu rechnen ist (vgl. KONIUSZANIEC 1997: 98), illustrieren wir das Phänomen mit Lexemen aus verschiedenen Wortklassen.

4. Zur etymologischen Verwandtschaft

Einige Linguisten beziehen ferner den Faktor ‚etymologische Verwandtschaft‘ in die Definition der ‚falschen Freunde‘ ein, der bei einer diachronisch ausgerichteten semantischen Analyse in Erscheinung tritt. Das versammelte Material lässt sich unter Berücksichtigung dieses Kriteriums in zwei Untergruppen einteilen: Lexeme gemeinsamen genetischen Ursprungs und etymologisch nicht verwandte Lexeme.

Die überwiegende Anzahl der hier angeführten Beispiele weist eine gemeinsame Herkunft und somit etymologische Verwandtschaft auf. Zu unterscheiden wären in diesem Zusammenhang – grob gesehen – folgende Konstellationen (auch differenziertere Unterscheidungen sind denkbar):

a) Beide Wörter sind germanischen Ursprungs und wurden aus einer gemeinsamen Ursprache ererbt⁸, z.B.:

dt. Saal;

dän. sal, *sala-, *sali- 'Saal, Raum' ← aus indoeurop. *sol-, *sel- 'Wohnungsraum'; Bedeutung 'Etage' wurde dem dt. Wort ‚Saal‘ entlehnt.

b) Beide Wörter sind fremder Herkunft und gelten als parallele Entlehnung aus einer dritten Sprache. Eine Reihe von Lexemen wurde aus dem Griechischen oder Lateinischen ins Deutsche und Dänische (sowie andere Sprachen) aufgenommen und damit internationalisiert, z.B.:

dt. Rente;

dän. rente re/n/t+e ← lat. renta ← rendita, eigentl. Partizip Perfekt von spätlat. rendere 'wieder geben' ← re- + in- + dare 'geben'

c) Das dänische Wort ist eine (nieder)deutsche Entlehnung, z.B.:

7 ‚Falsche Freunde‘ müssen immer im Kontext von mindestens zwei konkreten Sprachen analysiert werden, denn die gleichen Wortpaare verlieren – auf andere Sprachen bezogen – oft den Status von ‚falschen Freunden‘ (vgl. hierzu HÄUSLER 1990: 449).

8 Angaben zur Etymologie machen BECKER-CHRISTENSEN (2001) und WAHRIG (1997).

dän. hensigt ← dt. Hinsicht

d) Das deutsche Wort ist eine dänische (skandinavische) Entlehnung, z.B.:

dt. Ombudsman ← dän. embedsmand ‚Beamter‘

e) Beide Wörter sind ohne etymologische Verwandtschaft. Die äußere Identität verdanken die Lexeme einem reinen Zufall, z.B.:

dt. Kind ← ahd. Kind ← germ. *kinda- gezeugt ← idg. *gen- gebären, erzeugen
 dän. kind 'Kinn', germ. *kenwu- 'Kiefer' ← idg. *gjenu- 'Kieferknochen, Kinn'

In der vorliegenden Untersuchung lassen wir die Herkunft der Wörter außer Acht, denn für praktische Zwecke sind diese sprachlichen Fakten wenig relevant und kaum brauchbar.⁹

Die Differenzierung der ‚falschen Freunde‘ kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen. In unserer Untersuchung angesprochen wird die Ähnlichkeit auf der orthographischen, morphologischen, syntaktischen, semantischen, stilistischen und pragmatischen Ebene (vgl. KAZMIERCZAK 1987: 319). Im Beispielmateriale wird auf Vollständigkeit verzichtet.

5. Zur Typologie der ‚falschen Freunde‘

5.1 Strukturelle (formale, materielle) ‚falsche Freunde‘

5.1.1 Ähnliche (identische) Form – Unterschiede in der Aussprache

Die graphische und lautliche Form sollen gleichermaßen betrachtet werden, da Pseudo-Analogonyme ja sowohl beim Lesen, Schreiben als auch beim Hören verwirren können. Wie aus dem unten angeführten Material ersichtlich ist, umfasst die Liste der deutsch-dänischen Homographie Vertreter verschiedener Wortklassen. Die Lexeme sind inhaltlich identisch oder bilden eine semantische Opposition. Fehlertyp: falsche Schrift-Laut-Zuordnung.¹⁰

a. Substantive

dt. Ballade	dän. Ballade	dt. Remoulade	dän. remoulade
dt. Dame	dän. Dame	dt. Saal	dän. sal
dt. Ende	dän. Ende	dt. Skat	dän. skat
dt. Fasan	dän. Fasan	dt. Sod	dän. sod
dt. Marmelade	dän. Marmelade	dt. Stock	dän. stok
dt. Morgen	dän. Morgen	dt. Tag	dän. tag
dt. Nation	dän. nation ¹¹	dt. Wand	dän. Vand
dt. Psychiatrie	dän. psykiatri		

9 „Ein durchschnittlicher Fremdsprachenbenutzer wird sich jedoch nicht mit der Etymologie eines Wortes beschäftigen, bevor er dessen Bedeutung kennt. Ein zusätzliches Problem ist, dass sich bei der Herleitung vieler Wörter die Etymologen selbst nicht einig sind, und selbst allgemein akzeptierte Theorien werden nicht selten durch neue Erkenntnisse widerlegt“ (BUNČIĆ www: 24).

10 Ohne auf die Details einzugehen, sei an dieser Stelle auf prosodische Eigenschaften hingewiesen, die nur in der Zielsprache vorkommen und damit besonders eingeübt werden müssen. Ein Dänischler mit der Ausgangssprache Deutsch hat gewöhnlich die größten Schwierigkeiten mit dem dänischen Stoßton (stød), der Qualität und Distribution der Vokale und im Bereich des Konsonantismus mit dem [ð]-Laut.

11 Zu dieser Gruppe gehören alle Substantive fremder Herkunft auf *-tion* in beiden Sprachen, auch wenn manche von ihnen nicht immer semantisch äquivalent sind.

5.1.2 Gleiche Wortbildungsstruktur – unterschiedliche phonologisch-graphische Gestalt und Bedeutung

Die morphologischen Mittel nah verwandter Sprachen wie der germanischen sind zu einem großen Teil identisch. Daher kommt es oft vor, dass das Deutsche und das Dänische – unabhängig voneinander und mit dem Ziel, unterschiedliche Bedeutungen auszudrücken – ein Wort aus denselben Morphemen bilden. Auf einer solchen parallelen Wortbildung beruhen z.B. folgende Wortpaare:

dt. Kundschaft	dän. kundskab ‚Kenntnis, Wissen; Lehre‘
dt. verblöden	dän. forbløde ‚verbluten‘
dt. vorsagen	dän. forsage ‚entsagen‘
dt. vorwalten ‚überwiegen‘	dän. forvalte ‚verwalten‘
dt. verehren	dän. forære ‚schenken‘
dt. überhören	dän. overhøre ‚nicht wahrnehmen; zufällig mithören; verhören‘

5.1.3 Unterschiedliche Schreibweise – identische Bedeutung

Die meisten Kontraste dieser Art sind in der Gruppe der Fremdwörter festzustellen. Selbst eine flüchtige Analyse führt zur Schlussfolgerung, dass die deutsche Sprache gegenüber Entlehnungen viel konservativer ist als das Dänische. Während die deutschen Formen die ursprüngliche Schreibweise beibehalten haben, wurden die gleichen Entlehnungen im Dänischen vereinfacht und sogar teilweise an die Aussprache angeglichen¹² (vgl. dt. *Philosophie* vs. dän. *filosofi*). Bei den orthographischen Fehlern wird zwar die Kommunikation kaum gestört, doch sind solche Fälle gleichwohl ein Verstoß gegen die normgerechte Rechtsschreibung.¹³

a) Wörter mit gleicher Bedeutung

dt. /ei/ ↔ dän. /ej/ dt. arbeiten, dän. arbejde dt. Reise, dän. rejse	dt. /ph/ ↔ dän. /f/ dt. Physik, dän. fysik dt. Philosophie, dän. filosofi
dt. /nn/ ↔ dän. /nd/ dt. Kanne, dän. kande dt. kennen, dän. kende	dt. /th/ ↔ dän. /t/ dt. Thema, dän. tema dt. Bibliothek, dän. bibliotek
dt. /x/ ↔ dän. /ks/ dt. Expedition, dän. ekspedition dt. mixen, dän. mikse	dt. /tz/ ↔ dän. /ds/ dt. schmutzig, dän. smudsig dt. trotz, dän. trods
dt. /z/ ↔ dän. /c/ dt. Zyklus, dän. cyklus dt. Lizitation, dän. licitation	dt. /-ogie/ ↔ dän. /-ogi/ dt. Biologie, dän. biologi dt. Psychologie, dän. psykologi

12 Dies betrifft alle festlandskandinavischen Sprachen. Der Prozess der Assimilation der Fremdwörter ist im Norwegischen und im Schwedischen sogar noch weiter fortgeschritten als im Dänischen (vgl. dän. niveau – norw. nivå; dän. bureau – norw./schwed. byrå; dän. station – norw. stasjon; dän. toiletter – norw./schwed. toaletter u.a.).

13 Die angeführten Beispiele listen gewisse Regelmäßigkeiten auf, die keineswegs als allgemeingültige strenge Gesetze betrachtet werden sollen. Z.B. entspricht dem deutschen ‚ü‘ in den dänischen parallelen Lexemen sehr oft das Graphem ‚y‘ (s. Beispiele) aber auch ‚ø‘ (vgl. dt. grün – dän. grøn; dt. üben – dän. øve, dt. berühmt – dän. berømt u.a.). Nicht alle dargestellten Quasi-Entsprechungen haben einen systemhaften Charakter.

dt. /ä/ ↔ dän. /æ/
 dt. Repräsentant, dän. repräsentant
 dt. ungefähr, dän. ungefær

dt. /ö/ ↔ dän. /ø/
 dt. Löwe, dän. løve
 dt. Ökologie, dän. økologi

dt. /sch/ ↔ dän. /ch/
 dt. Schock, dän. chok
 dt. Schokolade, dän. chokolade

dt. /z/ ↔ dän. /ts/
 dt. Justiz, dän. justits
 dt. Schweiz, dän. Svejts

dt. /ee/ ↔ dän. /e-é/
 dt. Armee, dän. arme/armé
 dt. Komitee, dän. komite/komité

dt. /Doppelkonsonant/ ↔ dän. /Konsonant/
 dt. dumm, dän. dum
 dt. violett, dän. violet¹⁴

dt. /w/ ↔ dän. /v/
 dt. Werk, dän. værk
 dt. ewig, dän. evig

dt. /ü/ ↔ dän. /y/
 dt. Perücke, dän. paryk
 dt. küssen, dän. kysse

dt. /qu/ ↔ dän. /kv/
 dt. Requisit, dän. rekvisit
 dt. Quarz, dän. kvarts

dt. /ck/ ↔ dän. /kk/
 dt. Socken, dän. sokken
 dt. Zucker, dän. sukker

dt. /Konsonant/ ↔ dän. /Doppelkonsonant/
 dt. Literatur, dän. litteratur
 dt. Galerie, dän. galleri

b) Wörter mit gleicher und/oder verschiedener Bedeutung

dt. bequem	dän. bekvem ‚bequem‘
dt. blöd	dän. blød ‚weich‘
dt. öde	dän. øde 1. ‚öde‘; 2. ‚verschwenden‘
dt. Rabatt	dän. rabat 1. ‚Rabatt‘; 2. ‚Beet‘
dt. Saal	dän. sal 1. ‚Saal‘; 2. ‚Etagé, Stock‘
dt. viel	dän. fil 1. ‚File‘; 2. ‚Feil‘

5.1.4 Ähnliche Form – verschiedenes Genus¹⁵

a) Wörter mit gleicher Bedeutung

dt. -tät *f* ↔ dän. -tet *n*
 dt. Fakultät, dän. fakultet
 dt. Universität, dän. universitet

dt. -erei *f* ↔ dän. -eri *n*
 dt. Gärtnerei, dän. gartneri
 dt. Konditorei, dän. konditori

dt. -thek *f* ↔ dän. -tek *n*
 dt. Apotheke, dän. apotek
 dt. Diskothek, dän. diskotek

dt. -archie *f* ↔ dän. -arki *n*
 dt. Hierarchie, dän. hierarki
 dt. Oligarchie, dän. oligarki

dt. -o *n* ↔ dän. -o *c*
 dt. Konto, dän. konto
 dt. Saldo, dän. saldo

dt. -eria *f* ↔ dän. -eria *n*
 dt. Pizzeria, dän. pizzeria
 dt. Cafeteria, dän. cafeteria

14 Viele Wortstämme dänischer Lexeme (u.a. die hier zitierten ‚dum‘ und ‚violet‘) haben nur in der Grundform einen einfachen Konsonanten. In den Flexionsformen wird der Konsonant, als Markierung eines kurzen Stammvokals, verdoppelt: *dum* – *den dumme*.

15 Mit *f* wurden Feminina markiert, *m* steht für Maskulina, *n* bezeichnet Nomina sächlichen Geschlechts und *c* das so genannte *genus commune*, d.h. das skandinavische männlich-weibliche Geschlecht (*utrum*).

dt. -ur *f* ↔ dän. -ur *n*

dt. Agentur, dän. agentur
dt. Dozentur, dän. docentur

dt. -on *n* ↔ dän. -on *c*

dt. Elektron, dän. elektron
dt. Proton, dän. proton

dt. -schaft *f* ↔ dän. -skab *n*

dt. Bruderschaft, dän. broderskab
dt. Kameradschaft, dän. kammeratskab
(aber: dt. Wissenschaft, dän. videnskab *f*)

andere:

dt. Arbeit *f*, dän. arbejde *n*
dt. Moment *m*, dän. moment *n*
dt. Kammer *f*, dän. kammer *n*

b) Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung

dt. Ansicht <i>f</i>	dän. ansigt <i>n</i> ‚Gesicht‘
dt. Bord <i>m</i>	dän. bord <i>n</i> ‚Tisch‘
dt. Kind <i>n</i>	dän. kind <i>c</i> ‚Wange‘
dt. Kreatur <i>f</i>	dän. kreatur <i>n</i> ‚Rind, Vieh‘
dt. Rezept <i>n</i>	dän. recept <i>c</i> ‚Rezept‘
dt. Tablett <i>n</i>	dän. tablet <i>c</i> ‚Tablette‘
dt. Wand <i>f</i>	dän. vand <i>n</i> ‚Wasser‘

5.1.5 Ähnliche/identische Form – verschiedene Wortklassen

dt. Enkel, Nomen	dän. enkel, Adjektiv ‚einfach‘
dt. Gift, Nomen	dän. gift, 1. Nomen ‚Gift‘, 2. Adjektiv ‚verheiratet‘
dt. hold, Adjektiv	dän. hold, Nomen ‚Gruppe‘
dt. legen, Verb	dän. legen, Nomen ‚das Spiel‘
dt. prüde, Adjektiv	dän. pryde, Verb ‚schmücken, zieren‘
dt. Stille, Nomen	dän. stille, 1. Verb ‚stellen‘, 2. Adjektiv ‚still, ruhig‘
dt. wen, Pronomen	dän. ven, Nomen ‚Freund‘
dt. Wille, Nomen	dän. ville, Verb ‚wollen‘
dt. Stunde, Nomen	dän. stunde, 1. Verb ‚sich nähern; streben‘, 2. Nomen ‚Weile‘

5.1.6 Gleiche lautliche Struktur¹⁶**a) Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen**

[laeə] → dt. Laie, dän. leje ‚Miete‘
[k□mən] → dt. kommen, dän. kommen ‚Kümmel‘
[h□ø] → dt. Heu, dän. høj ‚hoch; laut‘

b) Wörter mit gleichen Bedeutungen aber unterschiedlichen grafischen Formen

[laks] → dt. Lachs, dän. laks
[hae] → dt. Hai, dän. haj
[mae] → dt. Mai, dän. maj
[køfe] → dt. Kaffee, dän. kaffe

5.2 Semantische (inhaltliche) ‚falsche Freunde‘

Dieser Teil der Lexik stellt das Kernstück des analysierten Phänomens dar. Die semantischen Relationen der problematischen Lexeme wurden am häufigsten untersucht und beschrieben, denn ‚falsche Freunde‘ werden primär als semantische Einheiten aufgefasst (vgl. KAŻMIER-CZAK 1987: 325). Im Laufe der natürlichen Entwicklung einer Sprache finden verschiedenste Prozesse der Bedeutungsveränderung statt, bei welchen Bedeutungsverschiebung und Bedeutungsübertragung zu unterscheiden sind. Erstere wird weiter in Bedeutungsverengung und

¹⁶ Laute, die Diphthonge bilden, wurden unterstrichen.

-erweiterung unterteilt. Entlehnungen sind vorwiegend durch die Suche nach einem Wort für einen bestimmten Begriff motiviert. In der Gebersprache ist dieses Wort jedoch oft polysem, wobei für die weiteren Bedeutungen in der entlehnenden Sprache bereits Lexeme existieren, so dass kein Grund besteht, diese Bedeutungen mit zu entlehnen. Deswegen kommt es bei der Entlehnung meist zu einer Bedeutungsverengung. Jedoch liegt der Entlehnungszeitpunkt in vielen Fällen schon weiter zurück, so dass die Lexeme in der Geber- und Nehmersprache im weiteren Verlauf unterschiedliche Entwicklungen durchgemacht haben, was sowohl zu Bedeutungsverschiebungen als auch zu Bedeutungsübertragungen führen kann (vgl. BUNČIĆ www: 33). Nimmt man die Gesamtbedeutung eines Lexems als Menge (Bündel) aller Einzelbedeutungen an, so lassen sich – durch Übernahme des Begriffsapparates der Mengenlehre – Relationen bestimmen, die zwischen den Einzelbedeutungen der verglichenen Homonyme bestehen. Nach Art ihrer semantischen Beziehung können semantische ‚falsche Freunde‘ also weiter unterteilt werden, wie folgend beschrieben:

5.2.1 Relation der Exklusion

Totale oder vollständige ‚falsche Freunde‘ charakterisiert die *Relation der Exklusion*. Die Bedeutungen der Lexeme weisen keinerlei Gemeinsamkeiten auf. Ihre semantischen Strukturen divergieren im interlingualen Vergleich völlig. Diese Tautonyme sind im Lernprozess noch am leichtesten zu beherrschen, denn semantisch total differente Wortpaare sind für den Benutzer einer Sprache wenig problematisch (vgl. THIEMER 1979: 270). Das gegenseitige Verhältnis in der Semantik der Lexeme veranschaulichen die folgende Abbildung und eine Auswahl an Beispielen:¹⁷

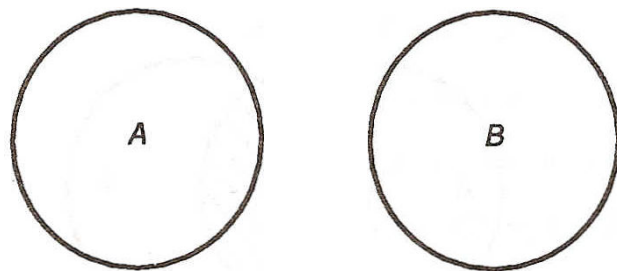


Abb.1.: Relation der Exklusion.

dt. Abort ≠ dän. abort ‚Schwangerschaftsunterbrechung‘
 dt. Altertum ≠ dän. alderdom ‚Alter‘
 dt. Ansicht ≠ dän. ansigt ‚Gesicht‘
 dt. Autograph ≠ dän. autograf ‚Autogramm‘
 dt. Avis ≠ dän. avis ‚Zeitung‘
 dt. Bier ≠ dän. bier ‚Bienen‘
 dt. Blöd ≠ dän. blød ‚weich‘
 dt. Geld ≠ dän. gæld ‚Schulden‘
 dt. Held ≠ dän. held ‚Glück‘

dt. ledig ≠ dän. ledig ‚frei, unbesetzt‘
 dt. Öl ≠ dän. øl ‚Bier‘
 dt. Reparation ≠ dän. reparation ‚Reparatur‘
 dt. Rom ≠ dän. rom ‚Rum‘
 dt. Rum ≠ dän. rum ‚Raum‘
 dt. sehr ≠ dän. sær ‚seltsam‘
 dt. Sekt ≠ dän. sekt ‚Sekte‘
 dt. Stunde ≠ dän. stund ‚Weile, Augenblick‘
 dt. Wort ≠ dän. vort ‚unser‘

17 Ein interessantes Beispiel der Bedeutungswandlung und einen Sonderfall der Metonymie, bezeichnet als ‚Totum pro Parte‘, bei dem also die Bedeutung vom Ganzen auf einen Teilaspekt übertragen wird, illustriert das Wortpaar: dt. Stroh vs. dän. strå ‚Halm‘ (dän. strå germ. *strawa- ‚det udstrøede‘ abgeleitet von *strawjan ‚strø‘). Der umgekehrte Fall der Bedeutungsübertragung nach dem Prinzip ‚Pars pro Toto‘ illustrieren die gleichen Lexeme: dt. Halm vs. dän. halm ‚strå‘ (dän. halm germ. *alma- ‚græsstrå, kornstrå‘, indogerm. *kjollmos, *kjollm ‚strå, rør‘; verwandt mit griech. kálamos ‚strå, rør, pen‘, lat. culmus ‚halmstrå‘). Aus der etymologischen Charakteristik der Lexeme geht hervor, dass beide Wörter germanischen Ursprungs sind und ihre semantische Entwicklung im Laufe der Zeit auseinander ging.

5.2.2 Relation der Inklusion

Innerhalb der partiellen ‚falschen Freunde‘ gibt es wiederum zwei Möglichkeiten für das Verhältnis der Bedeutungsmengen zueinander. Zunächst ist die *Relation der Inklusion* zu nennen, bei der das eine Pseudo-Analogon sämtliche Bedeutungen des anderen umfasst, Letzteres aber nicht alle Bedeutungen des Ersteren beinhaltet. Hier entstehen die Schwierigkeiten nur in einer Richtung, nämlich beim Übersetzen in die Sprache, in der das Pseudo-Analogon mehrere Bedeutungen hat. Dabei sind zwei Situationen zu unterscheiden:

a) *Relation 1:2*, d.h. einer Bedeutung des Lexems in der Ausgangssprache (A) entsprechen zwei oder mehr Bedeutungen in der Zielsprache (B):

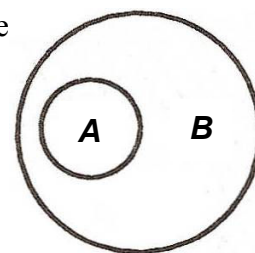


Abb.2. Relation der Inklusion. A ist Teilmenge von B.

dt. Ballade	dän. ballade 1. ‚literarisches Werk‘; 2. ‚Krach‘
dt. Charakter	dän. karakter 1. ‚Charakter‘; 2. ‚Note, Zensur‘
dt. Gift	dän. gift 1. ‚Gift‘; 2. ‚verheiratet‘
dt. hoch	dän. høj 1. ‚hoch‘; 2. ‚laut‘
dt. irritieren	dän. irritere 1. ‚irritieren‘; 2. ‚reizen‘
dt. Kasse	dän. kasse 1. ‚Kasten, Kiste‘; 2. ‚Kasse‘
dt. Kiste	dän. kiste 1. ‚Sarg‘; 2. ‚Kiste, Kasten‘
dt. Kost	dän. kost 1. ‚Essen‘; 2. ‚Besen‘
dt. lernen	dän. lære 1. ‚lernen‘; 2. ‚lehren‘
dt. reklamieren	dän. reklamere 1. ‚Werbung machen‘; 2. ‚Reklamation erheben‘
dt. Rezeption	dän. reception 1. ‚Empfang‘; 2. ‚Fest, Feier‘
dt. sortieren	dän. sortere 1. ‚ordnen‘; 2. ‚zuständig sein, unterstellt sein‘
dt. Stil	dän. stil 1. ‚Stylart‘; 2. ‚schriftliche Arbeit, Aufsatz‘
dt. Volk	dän. folk 1. ‚Nation‘; 2. ‚Leute‘

b) *Relation 2:1*, d.h. das Lexem der Ausgangssprache (A) hat zwei (oder mehr) Bedeutungen, während das Lexem der Zielsprache monosemantisch ist:

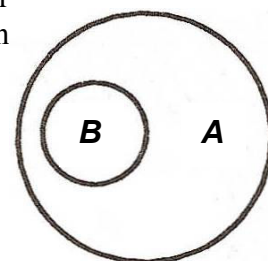


Abb.3. Relation der Inklusion. B ist Teilmenge von A.

dt. Rezept: 1. ‚Vorschrift‘; 2. ‚Arztanweisung‘	dän. recept ‚Arztanweisung‘
dt. Mangel: 1. ‚Fehler‘; 2. ‚Fehlen‘; 3. ‚Wäschemangel‘	dän. mangel: 1. ‚Fehler‘; 2. ‚Fehlen‘
dt. Koffer: 1. ‚Reisetasche‘; 2. ‚Steinlager einer Straße‘	dän. kuffert ‚Reisetasche‘

Bei den *partiellen* Tautonymen muss der Lerner den jeweiligen Bedeutungsinhalt erkennen und entscheiden, unter welchen A mit B zu übersetzen ist und unter welchen nicht.

5.2.3 Überlappung

Bei dieser Art ‚falscher Freunde‘ haben beide Lexeme eine Anzahl von Einzelbedeutungen, welche die jeweilige Scheinentsprechung nicht enthält. Nur eine (einige) Bedeutung(en) de-

cken sich, d.h. auf beiden Seiten gibt es sowohl identische, als auch unterschiedliche semantische Elemente, für deren Wiedergabe im Dänischen andere funktionsdifferente Lexeme eingesetzt werden müssen (vgl. THIEMER 1979: 263). Sie sind wegen ihrer gemeinsamen Bedeutungen schwer auseinanderzuhalten und stellen Fehlerquellen bei der Übersetzung in beide Richtungen dar.¹⁸

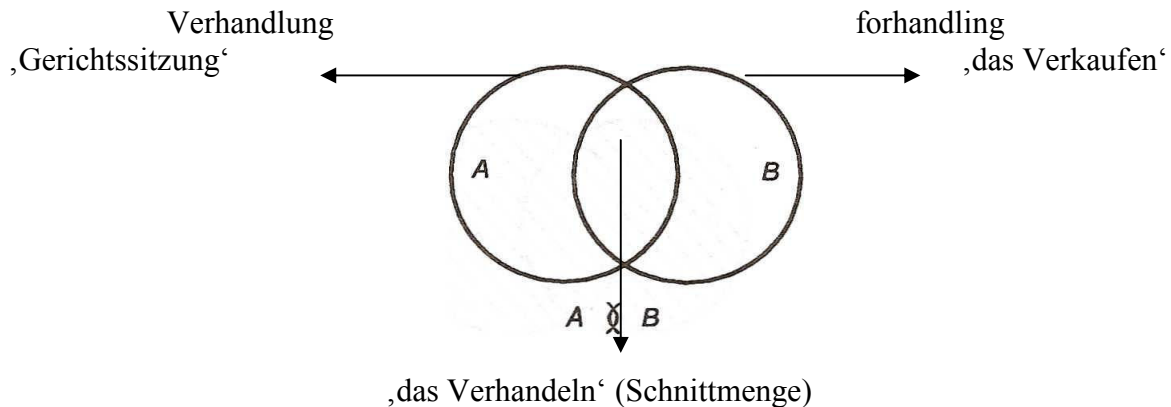


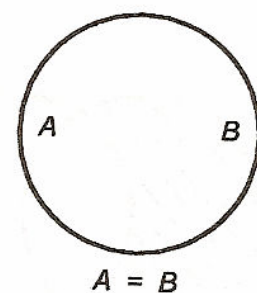
Abb.4. Die Relation der Überlappung am Beispiel der Lexeme dt. *Verhandlung* (= 1. das Verhandeln, 2. Gerichtssitzung) und dän. *forhandling* (= 1. das Verhandeln, 2. das Verkaufen).

dt. Bord	1. ‚Teil des Schiffes‘ 2. ‚Regal, Brett‘	dän. bord	1. ‚Teil des Schiffes‘ 2. ‚Tisch‘
dt. Schlange	1. ‚Kriechtier‘ 2. ‚Reihe wartender Menschen‘ 3. ‚hinterhältige Frau‘	dän. slange	1. ‚Kriechtier‘ 2. ‚Schlauch‘
dt. lesen	1. ‚ein Buch ~‘ 2. ‚sammeln‘	dän. læse	1. ‚ein Buch~‘ 2. ‚studieren‘
dt. frisieren	1. ‚das Haar kämmen‘ 2. ‚beschönigend überarbeiten‘	dän. frisere	1. ‚das Haar kämmen‘ 2. ‚friseret, übertrieben gepflegt‘

5.2.4 Relation der Identität

Abb. 5. Die Relation der Identität. $A = B$.

Bei der *Relation der Identität* handelt es sich eigentlich nicht um ‚falsche Freunde‘, denn Kontraste bestehen weder in formaler noch in semantisch-pragmatischer Hinsicht. Daher werden diese in der Fachliteratur als ‚wahre‘ oder ‚echte Freunde‘ bezeichnet (vgl. CHODACKA / SCHÖFFEL 2000: 171). Trotz formaler und inhaltlicher Deckung können auch ‚wahre Freunde‘ aufgrund einer ‚Hypersensibilisierung‘ eine Interferenz-Gefahr darstellen. Diese Untergruppe vertreten:



18 Einen Sonderfall von Wortpaaren, die besondere Schwierigkeiten bereiten, stellt folgende Konstellation dar: $L1 \leftrightarrow (L2-L3-L3)$, wobei die in der Klammer stehenden Lexeme innersprachliche Paronyme (zusätzlich mit unterschiedlichem Genus) sind, z.B.:

dt. die Bank	1. ‚Geldinstitut‘ 2. ‚Sitzmöbel‘	dän. en bank ‚Geldinstitut‘ dän. en bæk ‚Sitzmöbel‘ dän. et bank ‚Prügel, Schläge‘

a) *totale Internationalismen*¹⁹ mit voller Bedeutungsgleichheit in vielen Sprachen, hauptsächlich fachsprachliche Termini, z.B.:

dt. = dän. → Celsius, Anilin, Absorber, Atom, kompakt, kompatibel, Nylon, Fabrik u.a.

b) *innengermanische Paronyme* bzw. Lexeme, die nur in der deutsch-dänischen Relation vorkommen.²⁰

dt. Onkel, dän. onkel
dt. Mappe, dän. mappe
dt. dumm, dän. dum

dt. Krebs, dän. krebs
dt. Tante, dän. tante

5.3 Andere Faktoren

Viele Lexeme sind trotz weitgehender formeller und semantischer Übereinstimmung bzw. Identität als ‚falsche Freunde‘ aufzufassen, weil sie sich in pragmatischer Hinsicht unterscheiden. Gemeint sind hier neben der stilistischen Färbung, das geografische Sprachgebiet, zeitliche Zuordnung und frequentative Merkmale der verglichenen Lexeme.

a) *Stilschichten*: Das formell ähnliche Wort unterscheidet sich durch eine andere stilistische Markierung bzw. durch die Zugehörigkeit zu einem anderen Sprachregister (Umgangssprache/Fachsprache), z.B.:

dt. Sprit (umgspr.) ‚Benzin, Treibstoff‘
dt. speisen
dt. Spaß (normalspr.)
dt. Polack (abwertend)

dän. spirit ‚Spiritus‘
dän. spise (normalspr.)
dän. spas (ironisch)
dän. polak (normalspr.)

b) *Territorialer Gebrauch*: Während das deutsche Wort durch ein landschaftsgebundenes Vorkommen charakterisiert ist, gehört das dänische zum Vokabular der Standardsprache, z.B.:

dt. Trafik (österr.) ‚Tabakladen‘

dän. trafik ‚Straßenverkehr‘

c) *Zeitliche Zuordnung*, z.B.:

dt. fabrizieren (±veraltet)
jetzt häufiger ‚herstellen‘
dt. Ambassade (veraltet), jetzt nur ‚Botschaft‘
dt. sich kämmen (normalspr.)
dt. Moment ‚Augenblick‘

dän. fabrikere ‚herstellen, produzieren‘
Unwahres ausdenken‘
dän. ambassade (normalspr.)
dän. kæmme sig (veraltet), jetzt nur ‚rede hår‘
dän. moment (veraltet), jetzt nur ‚øjeblik‘

d) *Unterschiede in der Frequenz* (Gebrauchshäufigkeit) der korrespondierenden Formen, die es trotz der weitgehenden Bedeutungsübereinstimmung manchmal gibt, z.B.:

dt. Ökonomie (häufiger: Wirtschaft)
dt. Ambition (häufiger: Ehrgeiz)

dän. økonomie (normalspr.)
dän. ambition (normalspr.)

e) *Kulturunterschiede*, die man letzten Endes nicht vergessen darf (vgl. KAŻMIERCZAK 1987: 326), z.B.:

¹⁹ Die Bezeichnung wurde von HÄUSLER (1990: 448) übernommen.

²⁰ Zu dieser Gruppe gehören auch einige Beispiele, die unter 5.1.4 angeführt wurden.

dt. Student
dt. Präses

dän. student ‚Abiturient‘
dän. præses ‚Doktorand‘

6. Schlussbemerkungen

Die vorliegende Übersicht versteht sich lediglich als Umriss einer Problematik, die eine monographische Beschreibung verdient und damit in erster Linie dem Fremdsprachenunterricht, der Lexikographie und der Übersetzungspraxis dienen würde. Insbesondere die in vorliegendem Beitrag lediglich angesprochene Gebiete Semantik, syntaktische Distribution, lexikalische Verbindbarkeit (semantische Valenz) sowie die pragmatische Charakteristik müssten dabei einer eingehenden Analyse unterzogen werden.

Da die untersuchte Lexik in einem nachweisbaren Umfang Begriffe und Bezeichnungen der Fachsprache enthält, ist es somit unentbehrlich auch diesen Wortschatz einer genaueren Analyse zu unterziehen und deren Ergebnisse in Form einer Liste bzw. eines Wörterbuches zusammenzufassen. Denn besonders in der fachsprachlichen Kommunikation sollte das Postulat der Exaktheit, Präzision, Ökonomie und Optimierung der Verständigung realisiert werden.

Das Phänomen der ‚falschen Freunde‘ wird in sprachwissenschaftlichen Untersuchungen in Zukunft wohl nicht an Aktualität einbüßen, denn die Tendenz zur Internationalisierung macht sich immer stärker auch in den Sprachen bemerkbar (vgl. FROHNE 1989: 439) und wird wohl sukzessive an Umfang gewinnen. Die heutzutage hauptsächlich aus dem Englischen übernommene Lexik – nicht nur im wissenschaftlich-technischen Bereich²¹ – geht dabei in den einzelnen Nationalsprachen oft eigene Wege.²²

Literaturverzeichnis

BECKER-CHRISTENSEN, Christian (Hg.) (2001): *Politikens Nudansk Ordbog med etymologi* [Bedeutungswörterbuch der dänischen Gegenwartssprache mit Etymologie]. København: Politikens Forlag A/S.

BREITKREUZ, Helmut (1973): False Friends und ihre unterrichtliche Behandlung. – In: *Die Neueren Sprachen* 72/22. Frankfurt a. Main, 70-74.

BUHL, Ingeborg (1968): *Lumske ord og vendinger. Tysk* [Tückische Wörter und Wendungen. Deutsch]. København: Steen Hasselbalchs Forlag.

BUNČIĆ, Daniel (www): Das sprachwissenschaftliche Problem der innerslawischen ‚falschen Freunde‘ im Russischen (online), abgerufen am 20. 01. 2008 unter: <http://www.daniel.buncic.de/staatsarb/>.

CHODACKA, Mariola / SCHOFFEL, Heinz-Uwe (2000): Es gibt auch „echte Freunde“ in der Fremdsprache. – In: *Studia Germanica Posnaniensia* XXVI. Poznań, 169-182.

21 Nach FROHNE (1989: 440) machen Internationalismen in populärwissenschaftlichen Texten 16,5 %, in Zeitungstexten 13,7 % und in schöngestiger Literatur 4,5 % des gesamten Wortschatzes aus.

22 Die semantische Struktur der Internationalismen weist Unterschiede in den Nationalsprachen auf und entspricht den Bedürfnissen des lexikalisch-semantischen Systems einer Sprache (vgl. HÄUSLER 1990: 447), denn die Bedeutungsentwicklung eines Lexems steht im Zusammenhang mit dem kulturbedingten Interpretationspotenzial einer Gesellschaft.

FROHNE, Günter (1989): Die Internationalisierungstendenz des Wortschatzes und die sogenannten Internationalismen. – In: *Fremdsprachenunterricht* 33/42. Berlin, 439-443.

HÄUSLER, Frank (1990): „Internationalismen“, „falsche Freunde des Übersetzers“ und Paronyme im Fremdsprachenunterricht. – In: *Fremdsprachenunterricht* 34/43. Berlin, 447-451.

JANIKOWSKI, Krzysztof (1994): *Die Phonologie der niederdeutschen Lehnwörter im Dänischen*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

KAŹMIERCZAK, Elżbieta (1987): Die „falschen Freunde“ als Fehlerquelle in der polnisch-deutschen Übersetzungspraxis. – In: *Kwartalnik Neofilologiczny* 34/3. Warszawa, 319-329.

KONIUSZANIEC, Gabriela (1997): Kollokationen im Bereich der Tautonyme. – In: *Studia Germanica Posnaniensia* 23. Poznań, 97-103.

KUCZYŃSKI, Ernest (2003): Ein Diskurs zu geschichtlichen, terminologischen und definitorischen Fragen der „falschen Freunde des Übersetzers“. – In: *Orbis Linguarum* 24. Wrocław/Legnica, 255-280.

LIPCZUK, Ryszard (2000): Bibliografia na temat „faux amis“ [Bibliographie zum Thema „Falsche Freunde“]. – In: Kątny, Andrzej / Hejwowski, Krzysztof (Hg.): *Problemy frazeologii i leksykografii. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej. Olecko, 16-17. czerwca 1999*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, 175-200.

RAJNIK, Eugeniusz (1987): *Tautonyme Personenbezeichnungen im Dänischen und Polnischen: Eine kontrastive Studie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

RAJNIK, Eugeniusz (1989): Tautonyme præfixale personbetegnelser i dansk og polsk [Tautonyme præfixale Personenbezeichnungen im Dänischen und Polnischen]. – In: Kunø, Mette / Larsen, Erik Vive (Hg.): *2. Møde om udforskningen af dansk sprog, Århus Universitet 13.-14. oktober 1988*. Århus: Aarhus Universitets Forskningsfond, 282-286.

RAJNIK, Eugeniusz (1993): Formengleiche weibliche Personenbezeichnungen im Dänischen und Polnischen. – In: *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego: Studia Scandinavica* 14. Gdańsk, 151-162.

RASMUSSEN, Jens (1977): Typer af differenser i dansk-franske „fællesord“ [Typen der Unterschiede im Bereich der dänisch-französischen „falschen Freunden“]. – In: Hyldgaard-Jensen, Karl (Hg.): *Kontrastiv Lingvistik in Danmark*. København: Statens humanistiske Forskningsråd, 98-112.

SCHWARZ, Helge (1973): *False Friends: Faldgruber i engelsk* [Falsche Freunde: Fallgruben im Englischen]. København: Forlaget Samfundslitteratur.

THIEMER, Eberhard (1979): Die „falschen Freunde“ als Erscheinung zwischensprachlicher und innersprachlicher Interferenz. – In: *Fremdsprachen* 23/4. Leipzig, 263-271.

WAHRIG, Gerhard (1997): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.

[2]

**Interkulturelle
Landeskunde,
Sensibilisierung
und Kommunikation
an der Grenze des
deutschen
Sprachraumes**

[2]

Winfried Baumann

Der politische Diskurs über die deutsch-tschechische Nachbarschaft in den Medien der Grenze

1. Fremder und Nachbar

Mit dem Wort ‚Fremder‘ kann spielerisch umgegangen werden, siehe die bekannte Zeile des bayerischen Komikers Karl Valentin: „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“ Für uns folgt daraus: Nur Fremde lernen Fremdsprachen, deutsche Fremdsprachenlerner sind fremd in den Ländern der Fremdsprachen, Deutsche begegnen anderen Fremden überall auf der Welt, Fremde kommen auch zu ihnen nach Deutschland, wo die Einheimischen freilich nicht fremd sind, anders als im Ausland, aus dem jene Ausländer kommen, die eben Fremde sind usw. (vgl. KÜHLMANN / MUELLER-JACQUIER 2007: 7-16). Dazu tritt ein Moment der örtlichen ‚Nähe-Ferne‘, auch ‚Nahferne‘ oder ‚Fernnähe‘. Das, was wir ‚die Fremde‘ (tschechisch ‚cizina‘) nennen, ist möglicherweise weit weg von der Heimat der Deutschen oder den Deutschsprachigen, es liegt manchmal aber auch sehr nahe, eventuell hinter dem nächsten Berg oder Wald oder jenseits eines Flusses. Und schließlich ergibt sich ein zeitlicher Gesichtspunkt: Was einmal fremd war, ist es vielleicht noch nach ein paar Jahren und dann nicht mehr. Umgekehrt kann etwas fremd geworden sein – sogar die eigene Heimat bleibt von diesem Prozess nicht verschont – und ist so fremd geworden, dass es fremder manchmal gar nicht mehr geht.

Zwischen ‚Fremd‘ und ‚Nichtfremd‘ versuchen zum Beispiel die Medien im Alltag der deutschen Grenzen zu vermitteln. In unserem Fall wollen wir uns der deutsch-tschechischen Presse widmen, genauer der bayerisch-tschechischen. Grenzen bieten den Idealfall oder direkt den applikativen Ernstfall, was die Beschäftigung mit Fremden, mit Nachbarn betrifft. Die speziellen Fragen nach den entsprechenden Beziehungen und Begegnungen gelten heute besonders als Inhalte der Interkulturellen Germanistik, zu deren wichtigen Bereichen ausdrücklich die Xenologie als ‚Wissenschaft von den Fremden oder von der Fremde‘ gehört (s. hierzu NÜNNING 1998¹). Mit Xenologie verbindet sich die Landeskunde und in Zusammenhang mit dieser spielt wiederum die Politik eine wichtige Rolle. Nun hat eine Grenze, wie angedeutet, aber eben zwei Seiten. Wir begegnen hier Wechselblicken und Blickwechseln ebenfalls auf politischem Gebiet.

Die Probleme anderer, benachbarter Kulturalität sind auch der tschechischen Germanistik aufgrund der alten deutsch-tschechischen Kontakte nicht fremd. Es gibt hierzu Erkenntnisse seit dem frühen Mittelalter (s. hierzu BAUMANN 1978) und im Jahre 2007 sind die Themen der Fremde, Nachbarschaft, der bayerisch-tschechischen Beziehungen in der Landesausstellung *Bayern-Böhmen* in Zwiesel dokumentiert worden (vgl. RIEPERTINGER u.a. 2007). Das Ereignis ist vor dem Hintergrund eines neuen, grenzüberschreitenden politischen Diskurses zu sehen, was nicht ohne Folgen bleiben dürfte.

An einer weiteren deutschen Grenze, nämlich der sächsischen, beschäftigen sich die von der Chemnitzer Germanistin Elke Mehnert herausgegebenen Publikationen der Reihe *Gute Nachbarn – Schlechte Nachbarn?*² mit Tschechien. Auf diese Beiträge möchte ich hier besonders hinweisen. Der Begriff ‚Nachbar‘ wird in ihnen ausdrücklich genannt. Die zuletzt ange-

1 Der Artikel liegt bereits in tschechischer Übersetzung (TRÁVNÍČEK / HOLÝ 2006: 873) vor.

2 Der jüngste Band der Reihe (MEHNERT 2006) befasst sich mit dem Erzgebirge.

fürten Veröffentlichungen widmen sich also Kontakten zwischen Deutschen und Tschechen, die wir auch ‚Nachbarschaft‘ nennen können, was schon bereits der Bindestrich in *Bayern-Böhmen* im Titel des Ausstellungsbandes von Zwiesel (vgl. RIEPERTINGER u.a. 2007) angedeutet hat.

Zu ‚Fremder‘/‚fremd‘/‚Fremde‘ passen trotz aller Fremdheit also gerade ‚Nachbar‘/‚nah‘/‚Nähe‘ und/oder das ‚Beieinander‘ und ‚Miteinander‘ sowie das ‚Zusammen‘ und ‚Gemeinsam‘.³ Nachbarschaft konnte selbst der Eiserne Vorhang nicht verhindern. Selbst im Kalten Krieg gab es am Rande Bayerns regionale politische Kontakte. Die Peripherie der Bundesrepublik ist freilich von der Interkulturellen Germanistik noch kaum ausführlich behandelt worden, obwohl von ihr bereits die regionale neben der globalen Perspektive akzeptiert worden ist – gerade im Fall von Mitteleuropa. Bemerkenswert ist, dass die Nähe sehr wohl mit den inzwischen ausgearbeiteten und gefestigten interkulturellen Fachbegriffen der Fremde untersucht werden kann, die sich in dem neuen Standardwerk *Handbuch Interkulturelle Germanistik* (vgl. WIERLACHER / BOGNER 2003)⁴ finden und von welchen an dieser Stelle etwa der Terminus ‚Grenze‘ als Trennungslinie zwischen zwei Völkern zu nennen ist, die räumlich gar nicht voneinander entfernt sind, sich aber dennoch vielleicht nicht nah genug fühlen.

Im Blick auf das sich in Mitteleuropa weiterentwickelnde oder sogar neu ausbildende nachbarliche Schrifttum, zu dem gerade die Medien mit ihren Nachrichten, Feuilletons, Reportagen beitragen, sei daher besonders auf ‚Nahferne‘ oder ‚Fernnähe‘, ‚Zentrum‘ und ‚Peripherie‘, ‚Rand‘ und ‚Ränder‘ verwiesen (vgl. BAUMANN / ŠTAVÍKOVÁ 2006: 251-264) und zwar als Themen zeitgemäßer Germanistik, Politik- und Medienwissenschaft.

Hier zeichnet sich im Bereich der tschechisch-deutschen kulturellen Beziehungen ab, dass mit weiteren Herausforderungen zu rechnen ist, die sich aus der Landeskunde respektive aus den „Landesstudien“ (vgl. WIERLACHER 2003a: 22-24) ergeben. An dieser Stelle möchte ich auf den landeskundlichen Bereich des Geografischen neben dem Politischen aufmerksam machen. Der politische Diskurs kann – soweit es sich um die Aufmerksamkeit der Tschechen gegenüber den Deutschen und umgekehrt handelt – bereits in vielerlei Hinsicht als vorhanden gelten, was Asymmetrien wie ‚großer Nachbar – kleiner Nachbar‘ bezeugen.⁵

Politik ist sowohl von deutscher wie auch von tschechischer Seite als ein für die Gestaltung von Nachbarschaft notwendiger Faktor erkannt worden – er wurde bereits in der Vergangenheit vorgeprägt (vgl. HOUŽVIČKA / NOVOTNÝ 2007: 17-19; WEIGL 2008). Die Germanistik ist freilich noch kaum auf die heutigen politischen Alltagsdiskurse der Grenzländer eingegangen, geschweige denn auf das sich formende besondere grenzübergreifende Leben dieser ‚Regionen (sozusagen) am Rande‘ (s. hierzu BAUMANN 2008a).

Was die Medien betrifft, so begegnet man in diesem Zusammenhang immer wieder wissenschaftlichen Arbeiten zu Nationenbildern, Deutsche und Tschechen betreffend, v.a. auch im Schrifttum über die Ausbildung von Managern. Dass z.B. Zeitungen gerade im Bereich des Alltags noch auf viele weitere Themenbereiche aufmerksam machen, genau dies gilt es künftig stärker zu beachten. Im Blick auf die Politik kann bereits auf eine an der Universität Regensburg verfasste Magisterarbeit (vgl. VIERLING 2005) verwiesen werden, in der Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Beitritt der Tschechischen Republik zur EU themati-

3 Hier sind wir bereits beim Begriff ‚inter‘ in der Zusammensetzung ‚interkulturell‘ angelangt, und zwar in der Bedeutung des ‚Zwischen‘ und ‚Zusammen‘ bzw. des ‚Wechseltausches‘ (s. hierzu WIERLACHER 2003a).

4 Interessant ist, dass die tschechische Germanistik in diesem Werk durch keinen einzigen Beitrag vertreten ist. Den Artikel über die Grenze im Handbuch von Wierlacher/Bogner verfasste Dagmar KOŠTÁLOVÁ (2003: 238-244).

5 Hier nicht nur im Sinne von ‚gute Nachbarn – schlechte Nachbarn‘ wie im Titel der von MEHNERT (2006) herausgegebenen Schriftenreihe.

siert werden. Hier wird auch der Standpunkt Bayerns (bzw. der CSU) bezüglich der Frage der Sudetendeutschen behandelt.

2. Landesstudien – Nachbarschaftsstudien

Landesstudien sollten heute gerade wegen der geografischen Nähe eigentlich keine Probleme aufwerfen, ganz im Unterschied zur globalen Situation im Blick auf China, Japan, Amerika und Afrika, deren spezifische Situationen aus der Ferne viel schwieriger zu überprüfen sind. Was Mitteleuropa betrifft, so ist der Begriff vom tschechischen Nachbarn als dem ‚fernen, unbekannten Nachbarn‘ und von Deutschland als einem die Tschechen mal mehr, mal weniger interessierenden Thema besonders aktuell. In dieser Beziehung hat sich seit langem nur wenig geändert (vgl. den Buchtitel von HERDA / TRÄGLER 1999). Hier zeigt sich erst recht die Notwendigkeit von Informationen für den Landeskundeunterricht, die an und für sich weder eine germanistische Grundsprachengermanistik (Germanistik im bisherigen Sinne, also für Muttersprachler) noch eine Bohemistik allein vermitteln können, sondern am ehesten die Integration und Zusammenarbeit mehrerer Fächer. Landesstudien scheinen freilich weltweit immer noch eine ungeklärte und sogar geringe Rolle zu spielen (vgl. WIERLACHER 2003b: 504-513).

Für die deutsch-tschechische Situation in ihrer bayerisch-böhmischen Variante gilt die Notwendigkeit politischer Informierung, wenn man bedenkt, dass der Nationalsozialismus in den bayerischen Zeitungen nicht dieselbe Aufmerksamkeit findet wie in den tschechischen. Die Hitler-Epoche ist westlich der Grenze schon kaum ein Thema mehr. Was man in Tschechien liest, ist hier weitgehend unbekannt. In diese Richtung weist ebenfalls die politische Teilkomponente des Fachs Interkulturelle Germanistik, innerhalb welcher ebenfalls noch kaum Bereitschaft zu ersehen ist, politikdidaktische Schwerpunkte an den Schulen und Hochschulen zu setzen (vgl. FRITZSCHE 2003: 519). Dabei gilt es eigentlich zu beachten, dass sich infolge des bekannten *cultural turn* die Entwicklung der so genannten Geisteswissenschaften in einem Tempo vollzieht, das bei der Gründung der Interkulturellen Germanistik noch völlig undenkbar schien.

Damit ergeben sich also zwei Aufträge, die wir von diesem Beitrag ausgehend formulieren wollen: zum einen, auf den politischen Diskurs aufmerksam zu machen, und zum anderen, die Medien zu beachten, hier besonders die Tageszeitung, und zwar im Blick auf den grenznahen Bereich, also die direkte räumliche deutsch-tschechische Nachbarschaft, eventuell mit Schwerpunkten bei den bayerisch-tschechischen (oder bayerisch-böhmischen) Beziehungen, wie sie sich an der bayerischen Ost- und der tschechischen Westgrenze anbieten.

Dass hier nur Hinweise gegeben werden können, zeigt der Umfang der Politikwissenschaft mit ihren Bereichen ‚Ideengeschichte‘, ‚Internationale Politik‘, ‚Innenpolitik‘ und ‚Vergleich politischer Systeme‘, der sich dann ja ebenfalls bis in die Lokalzeitungen (hier: Grenzzeitungen) hinein widerspiegelt. Dabei sollten wir nicht übersehen, dass selbst eine Erscheinung wie der moderne Tourist heute in einen politischen Zusammenhang hineingestellt ist, ohne dass Politik für ihn auch nur im Entferntesten zum Thema werden würde.

Wie die Interkulturelle Germanistik im Allgemeinen haben die Medien auf dem besonderen Gebiet der Politik die Aufgabe, Differenzen, Gemeinsamkeiten, Übereinstimmungen, Asymmetrien und insgesamt Unverstandenes verstehbar zu machen, so dass wir jetzt behaupten dürfen: Verständigung hat grundsätzlich auch einen politischen Charakter (vgl. FRITZSCHE 2003: 520). Diese Verständigung soll freilich im Idealfall über Grenzen hinweg funktionieren. Damit ist ein Spezialfall gegeben, mit dem sich unser Beitrag im Folgenden beschäftigt.

3. Landesstudien – Medien

Tschechien ist in den bundesdeutschen Medien immer wieder präsent – in der *Süddeutschen Zeitung*, in der *F.A.Z.*, in der *Welt*. Aber auch und gerade im regionalen, grenznahen Bereich. Wir wollen hier auf den bisher kaum gebräuchlichen Begriff ‚Grenzlandzeitung‘ aufmerksam machen, weil er zeigt, dass die Tschechische Republik von vielen lokalen und einigen überregionalen Redaktionen umgeben ist, die über sie berichten – regionalpolitisch, landespolitisch und bundespolitisch. Von den deutschsprachigen Blättern kommen in unserem Beitrag allerdings nur die aus dem Westen in Frage, also die der bayerischen Seite, nicht die *Sächsische Freie Presse* (Chemnitz) mit dem wöchentlichen *Blick nach Böhmen*. Im Vordergrund stehen jedoch auch nicht alle bayerischen Ausgaben, sondern nur der tägliche *Blick über die Grenze*⁶, aus der *Kötztinger Zeitung*, die zum Verlagshaus des *Straubinger Tagblatts* gehört und eine Grenzzeitung ist. Das Verbreitungsgebiet des ganzen Blatts mit seinen Regionalausgaben reicht von der tschechischen Grenze bis kurz vor München (Freising, Moosburg). Im Süden schließt sich die *Passauer Neue Presse* an, der die vielen tschechischen Tageszeitungen (*deníky*) gehören (vgl. BAUMANN 2008b).

Die bayerischen Grenzlandzeitungen haben insgesamt einen großen Bedarf an Nachrichten über Tschechien entwickelt und versuchen, der regionalen Nachfrage auf die eine oder andere Weise zu entsprechen. Das heißt also ganz allgemein, an der böhmischen Westgrenze gibt es viele Interessenten für die Berichterstattung über Tschechien und die Tschechen. In diesem Zusammenhang möchte also der erwähnte tägliche *Blick über die Grenze* den Lesern Informationen über die Nachbarn bieten, und zwar in vierspaltigen Feuilletons. Kötzting ist der Begriff für den betreffenden Altlandkreis, der nach der bayerischen Gebietsreform zum Landkreis Cham (Oberpfalz) gehört. Seine Städte an der Grenze heißen Furth im Wald und Waldmünchen. Merkmal der Region ist nicht nur die schöne Berglandschaft, sondern eben auch die Grenze. Eine Reihe von Ortsnamen weist auf eine ehemalige slawische Besiedlung hin. Mit den nachbarlichen (slawischen) ‚Königs- und Osterritten‘ hängt ferner der ‚Kötztinger Pfingsttritt‘ zusammen.

Der betreffende ‚Blick‘ in der erwähnten Zeitung entstand in einem bestimmten historischen Augenblick: Bekanntlich breiteten sich an der bayerisch-tschechischen wie auch an der sächsischen sowie österreichischen Grenze seit 1989/90 Hoffnungen aus, die aus den übertriebenen Erwartungen neuer positiver Entwicklungen entstanden. Diese Euphorie verschwand wieder. In Bayern begann die Regierungszeit von Ministerpräsident Edmund Stoiber (1993-2007), dessen Rückzug von der politischen Bühne bewirkte, dass sich mit seinem Nachfolger Günther Beckstein neue politische Hoffnungen verbinden konnten.

Die täglichen *Blicke über die Grenze* wollten praktisch vom ersten Text (5. Dezember 2001) an ganz eindeutig ein positiver bayerischer Beitrag zur Entwicklung der bayerisch-tschechischen Nachbarschaft sein. Zugleich dokumentieren sie das Deutsche und in ausgewählten Beispielen auch das Tschechische an der heutigen Sprachengrenze. Bekanntlich wurde früher Deutsch bis weit in den Osten hinein gesprochen, nicht nur von Deutschen. Was aber diese *Blicke* besonders auszuzeichnen begann, war ihr Eingreifen in die bayerische Politik. Sehr schnell ergab sich z.B. eine durchaus kritische Bewertung, was die Einstellung des bayerischen Ministerpräsidenten gegenüber Tschechien betraf.

Inzwischen sind die *Blicke* auch international beachtet worden, so etwa auf dem III. Internationalen Germanisten-Kongress *Die Germanistik innerhalb und außerhalb deutschsprachiger Länder*⁷ (Sevilla, 17.-19. Dezember 2007). Auf der spanischen Konferenz hob Lenka MATUŠKOVÁ (2008) hervor, dass die Beiträge des über Tschechien schreibenden bayeri-

6 Der Verfasser des vorliegenden Beitrags ist gleichzeitig Autor der genannten *Blicke über die Grenze*.

7 III. Congreso Internacional de Estudios Filológicos Alemanes. *La Germanística dentro y fuera de los Países de Habla Alemana*.

schen Autoren auf dem täglichen Studium der nachbarlichen Presseorgane *Lidové Noviny*, *Mladá fronta dnes* und *Plzeňský deník* beruhen. Sie lassen sich also nicht nur auf Stellungnahmen zu Tschechien beziehen, die in anderen bayerischen, in sächsischen sowie österreichischen Zeitungen zu finden sind, sondern auch auf tschechische. Außerdem können sie mit landeskundlichen Veröffentlichungen verglichen werden, die Hermann BAUSINGER (2000) z.B. für Deutschland vorgelegt hat. Diesbezüglich ist außerdem noch auf drei weitere Bücher (SCHMIDT 2006; PAYRLEITNER 2003; SZCZYGIEL 2007⁸) zu verweisen. Nicht zu vergessen sind hier auch die Publikationen für die Managerausbildung (z.B. SCHROLL-MACHL / NOVÝ 2003).

Die Intensivierung der deutsch-tschechischen Beziehungen wird einen weiteren Bedarf an Informationen entwickeln, den die üblichen Reiseführer nicht mehr decken können.⁹ Für die Forschung ergeben sich hier ganz neue Ausblicke, gerade auch auf die Präsentation von Politik in Werken, die über das Nachbarland aufklären und die Leser/Reisenden mit Grundinformationen versorgen möchten. Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, dass Reisen ohne Politik eigentlich nicht möglich ist, wie sich im Falle der bayerisch-tschechischen Beziehungen in der Zeit des Kalten Krieges gezeigt hat. Im Zusammenhang des neuen Bedarfs sind gerade die genannten *Blicke* mit ihren speziellen Blickwinkeln zu sehen.

4. Medien und Themen

Das Fach ‚Landesstudien‘ als Komponente der Germanistik – dies würde auch für eine Slowakistik oder Bohemistik gelten – umfasst nicht nur Hinweise auf Geografie und Geschichte, sondern eben auch auf Politik mit Themen wie Raum, Bevölkerung, Gesellschaft, Wirtschaft, Staat, Nation, Kultur, Mentalität, nationales Gedächtnis, Toleranz, Konflikte, Nationalismus, Kontinuität und Wandel, Ideengeschichte, Internationalität, Innenpolitik, Macht und Vergleich politischer Systeme (vgl. FRITZSCHE 2003: 519-527). Die Wichtigkeit dieser Inhalte bezeugen wiederum die Medien.

Zu beachten sind dabei die Nord-, West- und Südgrenze der Tschechischen Republik, denn dort begegnet man einer Nachbarschaft eben zu zwei deutschsprachigen Staaten, die ihre eigene staatliche Politik entwickeln. Eine besondere Grenze stellt dabei diejenige zum Freistaat Bayern dar, die sich im tschechischen Bewusstsein immer mehr als völlig konflikt- und problemfrei abzuzeichnen beginnt – trotz des Engagements der bayerischen Staatsregierung in der Angelegenheit der Sudetendeutschen. Ganz bestimmt haben die Medien wesentlich dazu beigetragen, dass das Verständnis für Tschechien wächst, was nicht zuletzt die bereits erwähnte Landesausstellung *Bayern-Böhmen* 2007 bewies, die auch von den tschechischen Nachbarn fleißig besucht wurde, wobei sie vor Ort etwa das Original des ‚Münchner Abkommens‘ (1938) studieren konnten.

Politik wurde ab den ersten Januartagen 2008 ein Thema, und zwar wegen der bekannten ‚Achterjahre‘ 1918, 1938, 1948 und 1968, die in der tschechischen Geschichte besondere Wendepunkte markieren. Hier gilt es, die deutschen (bayerischen) Leser auf die Befindlichkeiten und Erfahrungen der tschechischen Nachbarn aufmerksam zu machen, wobei sich zeigt, dass wir hier trotz Aufklärung, Ausstellungen und Publikationen vielfach erst am Anfang stehen: Bayerische Vorträge über Böhmen bzw. Tschechien bewegen sich sehr oft noch in den Bereichen ‚Speis und Trank‘, ‚Musik aus Böhmen‘, ‚böse Hussiten‘, ‚Vertreibung aus sudetendeutscher Sicht‘, ‚Prager Wahrzeichen‘, ‚Jan Nepomuk‘ und ‚die goldene Straße Prag-Nürnberg‘. Das sind die von Hof bis Marktredwitz, Straubing und Passau gewünschten Themen, was im Grunde nichts anderes bedeutet, als dass das längst Bekannte nur weiter wiederholt wird.

8 Die Übersetzung ins Deutsche ist angekündigt.

9 Zur Reiseliteratur s. z.B. WANG (2000).

Anders als dieses Repetieren besteht die Aufgabe der genannten *Blicke* jedoch darin, erstens jener Art von Nachbarschaftskunde ein Ende zu setzen, damit zweitens neue Zugänge zu Tschechien eröffnet werden. Man sollte dabei auch nicht übersehen, dass die *Blicke* in der deutsch-tschechischen Entwicklung durchaus etwas Neues bedeuten. Denn früher verlief die Sprachgrenze innerhalb der böhmischen Länder. An dieser Grenze im Landesinneren schenkte die eine Nation der anderen kaum Aufmerksamkeit. Nachdem spätestens 1947 die Sprachgrenze mit der Staatsgrenze zusammengefallen war, konnte sich infolge der Errichtung des ‚Eisernen Vorhangs‘ ebenfalls kein grenzübergreifendes Interesse entwickeln. Nachbarschaft war sowieso kein Thema. Wir brauchen uns daher nicht zu wundern, dass sich beide Nachbarn nie auf der breiten Grenzlinie zu begegnen vermochten und sich heute gegenseitig für unbekannt und einander fern erklären müssen. Als Wissensvermittler konnten in dieser Lage gerade die Sudetendeutschen nicht auftreten, obwohl sie sich immer noch als Brücke zwischen Deutschen und Tschechen begreifen, was aber nicht zu rechtfertigen ist, weil sie selbst keine aktuellen Informationen über die tschechischen Nachbarn besitzen. Diese Aufgabe der Berichterstattung haben die *Blicke* übernommen. Bayern ist deswegen bereits des Problems enthoben, eine regelmäßige Informierung über Tschechien erst begründen zu müssen.

Sieht man sich nun die auf der tschechisch-bayerischen Linie in Frage kommenden politischen Themen genauer an, so begegnen immer wieder folgende Zusammenhänge: ‚Münchenkomplex‘, ‚Protektorat und Nationalsozialismus‘, ‚Neonazis‘, ‚Vertreibung der Sudetendeutschen‘, ‚Bayerns Schirmherrschaft über die Sudetendeutschen‘, ‚Tschechien in der EU‘, ‚der tschechische Staatspräsident‘, ‚die deutsche Bundeskanzlerin‘, ‚Ängste der Tschechen‘, ‚Ängste der Österreicher‘, ‚das ängstliche oder wenigstens zeitweise angstfreie Bayern‘, ‚grenzübergreifende Kooperationen‘ und vieles mehr. Einige Inhalte finden sich ebenfalls in der *Sudetendeutschen Zeitung* (München) und der *Sudetenpost* (Linz).

Der Hinweis auf Hitler ist dabei immer wieder angebracht: Er ist in der tschechischen Presse praktisch täglich präsent – in Artikeln, im Fernsehprogramm, in Beiträgen aus dem Deutschen und aus anderen Sprachen, indirekt in der Berichterstattung über Neonazis, in den vielen Informationen zu Jahrestagen von NS-Verbrechen, verübt im damaligen ‚Protektorat Böhmen und Mähren‘. Was die tschechischen Medien in dieser Hinsicht berichten, erscheint den deutschen (bayerischen) Lesern insgesamt als unbekannt und fast fremd. Das Nachbarland ist, was den Zeitabschnitt 1938-45 betrifft, eines der vorrangigen Erinnerungsländer Europas. Deswegen kehren die Themen in regelmäßigen Abständen wieder. Die betreffenden Beiträge markieren in der einen oder anderen Reihenfolge auch Entwicklungen, Brüche, Neuansätze und Tendenzen. Als typisch tschechischer Brauch könnte auch gelten, historische Schlachten nachzustellen: Beispielsweise wird das Kriegsende 1945 immer wieder von Militärclubs inszeniert, worüber dann wieder die Medien berichten.

Zwei Punkte sollen abschließend hervorgehoben werden: Wie sich zeigte, sind Bayern und Tschechien nach dem Ende der Regierungszeit von Edmund Stoiber trotz mancher Streitfragen immer mehr ins Gespräch gekommen. Nach Neujahr 2008 geschah es auf der politischen Klausurtagung der CSU in Wildbad Kreuth, dass die Abgeordneten in einem zwölfseitigen Thesenpapier Vorschläge zur Entwicklung der Nachbarschaft vorlegten (vgl. UMLAUFT 2008¹⁰). Viele Ideen wurden dabei bereits in den *Blicken* der Jahre seit 2001 vorformuliert, beispielsweise die Konzeption eines *Hauses Bayern* als Kulturzentrum an der Moldau, wo auch eine sudetendeutsche Abteilung unterzubringen wäre. Denn jedem tschechischen Nachbarn könnten dadurch zwei Zusammenhänge sofort klar werden: Dass die Vertriebenen heute eindeutig zu Bayern, historisch dagegen zu Böhmen gehören. Wohin eine enge

10 Der Artikel stammt dem *Neuen Tag* (Weiden). Diese Zeitung erscheint in der nördlichen Oberpfalz. Sie gehört ebenfalls zu den ‚Grenzblättern‘. Auf den Beitrag reagierte NOVOTNÝ (2008a), worauf sich dann BAUMANN (2008c) bezog. Den jüngsten Beitrag zu diesem Thema verfaßte wiederum NOVOTNÝ (2008b).

Kooperation des Staates Tschechien mit dem integrierten deutschen Bundesland Bayern einmal führen würde – das zu überlegen wäre dann schon ein weiterer Schritt.

Als aktuelles Problem bleibt die Furcht vor der Grenze: Im Grenzland hatte man, im historischen Überblick betrachtet, zuerst Angst vor den Tschechen als Hussiten, dann vor den Russen und jetzt wieder vor den Tschechen sowie überhaupt vor Migranten, die von Osten her nach Ostbayern hereinströmen könnten. Stichtag war der bekannte 21. Dezember 2007, als der Schengen-Raum u.a. um Tschechien und die Slowakei erweitert wurde. Das bedeutete, dass der Freistaat Bayern die Verantwortung für die Kontrolle der Schengen-Grenze z.B. an die Slowakische Republik abtrat. Damit sind wir aber bereits in der dritten Etappe der Entwicklung von Angst an der bayerischen Grenze, wo sich Oberfranken, Oberpfälzer und Niederbayern nicht einmal die Frage stellten, ob sich eigentlich nicht auch die benachbarten Tschechen fürchten könnten – vor den Bayern. Das Thema ist, so weit ich sehe, v.a. in den erwähnten *Blicken* aufgegriffen und in mehreren Beiträgen behandelt worden. Gegenüber dem Beitritt Tschechiens zum Schengen-Raum war außerdem – den Ausschlag gab die Grenzbevölkerung – die bayerische Staatsregierung lange skeptisch eingestellt. Die Regelung Österreichs und Bayerns, tschechische Staatsbürger nicht mehr direkt am Grenzübergang, sondern dahinter zu kontrollieren, hat jetzt freilich der tschechische Ministerpräsident Mirek Topolánek gerügt und für nicht vereinbar mit dem Schengen-Abkommen bezeichnet (vgl. NOVOTNÝ 2008a: 1).

Die Angst taucht als Gesprächsinhalt in den Grenzräumen immer wieder bei Befragungen auf, die sich auf das Leben am Eisernen Vorhang beziehen. V.a. gibt es noch die erwähnten Erinnerungen an die Hussitenzeit, wobei die Informationen darüber selbstverständlich nicht auf echten Erlebnissen beruhen, sondern v.a. mit den Festspielen in Ostbayern zusammenhängen, die den Hussitismus auf die Bühne bringen: z.B. im *Drachenstich* (Furth im Wald) und im Historienspiel *Vom Hussenkrieg* (Neunburg vorm Wald) (s. KRAUSOVÁ 2000; BLAHAK 2007). Furcht zeigte sich später noch einmal am 21. August 1968, als Truppen des Warschauer Pakts die ČSSR besetzte. Der Dialektausdruck „Da Russ kommt“ ist gerade ein Kennzeichen des Grenzlandes geworden und ist auch noch in heutigen Befragungen präsent, wie Lukáš NOVOTNÝ (2008a) gezeigt hat.

Dass die Tschechen einerseits in fünf Kreuzzügen und andererseits unter dem Protektorat sowie während des Kommunismus bedrängt wurden – diese Tatsache wird von der bayerischen Seite kaum zur Kenntnis genommen. Angst ist von Norbert Elias unter dem Blickwinkel des „Prozesses der Zivilisation“ untersucht worden und zwar im Hinblick auf die Kriegergesellschaft des Mittelalters. Was die Lage im Grenzland (auch im österreichischen) betrifft, hat man überhaupt an den Peripherien zu Tschechien weiterhin mit Furcht zu rechnen. Elias' abschließende Feststellung hat ihre Gültigkeit nicht verloren: „Die Zivilisation ist noch nicht abgeschlossen. Sie ist erst im Werden“ (ELIAS 1976: 454). Und wie gerade das bayerische Beispiel zeigt, wird der Einsatz der Politik notwendig, wenn die Bürger der Emotion Angst erliegen.¹¹

Grenzlandpolitik ist nur ein Teil der Gesamtpolitik. Hier ergeben sich Beziehungen zu Traditionen im Blick auf Vergangenheit, Zukunft, Aufgaben, Themen und Interessen in der jeweiligen Gegenwart. Zu beachten ist die dritte Dimension: das von Kritik zum Konsens führende politische Handeln. Grenzlandpolitik hat also die Möglichkeiten der Bewältigung von Gegenwarts- und Zukunftsproblemen zu erkennen und zwar in Form des Gesprächs miteinander. In der Öffentlichkeit der zwei Nachbarländer kommt dabei den Medien eine wichtige Aufgabe zu: jeweils das Verständnis für die eigene und auch für die andere Seite zu fördern.

11 Weil es sich manchmal um übertriebene Vorstellungen handelt, ist der Eingriff der Politik in den grenznahen Zonen erst recht erforderlich.

Literaturverzeichnis

BAUMANN, Winfried (1978): *Die Literatur des Mittelalters in Böhmen. Deutsch-lateinisch-tschechische Literatur vom 10. bis zum 15. Jahrhundert*. München/Wien: R. Oldenbourg.

BAUMANN, Winfried (2008a): Die neue grüne Jungfer. Grenzen der Literatur – Literatur der Grenze. – In: *Internationale Konferenz Germanistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre, veranstaltet vom Germanistenverband der Tschechischen Republik, (Telč 22. 5.-23. 5. 2008)* (in Vorbereitung).

BAUMANN, Winfried (2008b): *Nachbarschaft in den bayerischen Medien*. Vortragsmanuskript.

BAUMANN, Winfried (2008c): Bayern hat sich zurückgemeldet. – In: *Kötztinger Zeitung* vom 12. 02. 2008.

BAUMANN, Winfried / ŠŤAVÍKOVÁ, Veronika (2006): Grenzgänge – Fremdgänge. Vorwort zu einer tschechischen interkulturellen Germanistik. – In: *Scientific Papers of the University of Pardubice. Series C. Faculty of Arts and Philosophy. Supplement 14*. Pardubice, 251-264.

BAUSINGER, Hermann (2000): *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?* München: C. H. Beck.

BLAHAK, Boris (2007): Akzentuierungswandel im Bild von den ‚Böhmen‘ in historischen Festspielen Ostbayerns vor dem Hintergrund der Hussitenkriege. – In: *brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Neue Folge 15*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 303-341.

ELIAS, Norbert (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

FRITZSCHE, Peter K. (2003): Politische Landeskunde. – In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 519-527.

HERDA, Jürgen / TRÄGLER, Adolf (Hg.) (1999): *Tschechien der ferne Nachbar. Politik, Wirtschaft und Kultur seit 1989*. Regensburg: Friedrich Pustet.

HOUŽVIČKA, Václav / NOVOTNÝ, Lukáš (Hg.) (2007): *Otisky historie v regionálních identitách obyvatel pohraničí. Sebedefinice a vzájemné vnímání Čechů a Němců v přímém sousedství* [Historische Prägestempel in regionalen Identitäten der Bewohner des Grenzlandes. Selbstdefinition und gegenseitige Wahrnehmung von Tschechen und Deutschen in direkter Nachbarschaft]. Praha: Sociologický ústav Akademie Věd ČR, v.v.i.

KOŠŤÁLOVÁ, Dagmar (2003): Grenze. – In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 238-244.

KRAUSOVÁ, Milada (2000): *Husitské války v historickém povědomí obyvatel česko-bavorského pohraničí* [Die Hussitenkriege im historischen Bewusstsein der Einwohner des bayerisch-tschechischen Grenzlandes]. Domažlice: Nakladatelství Českého lesa.

KÜHLMANN, Torsten / MÜLLER-JACQUIER, Bernd (Hg.) (2007): *Deutsche in der Fremde. Assimilation – Abgrenzung – Integration*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

MATUŠKOVÁ, Lenka (2008): Literarische und kulturelle Blickwinkel der bayerisch-böhmischen Nachbarschaft – Winfried Baumann: Blick über die Grenze aus interkultureller Sicht. Referat. III. Congreso Internacional de Estudios Filológicos Alemanes. Sevilla, 17.-19. Dezember 2007 (im Druck).

MEHNERT, Elke (Hg.) (2006): *Erzgebirge – Heimat und domov. Materialienband zum 8. Deutsch-Tschechischen Begegnungsseminar Gute Nachbarn – Schlechte Nachbarn?* Frankfurt a. Main: Peter Lang.

MÜLLER, Uwe (2008): „Tschechien fehlen Qualitätsjournalisten“. – In: *Prager Zeitung* vom 10. 01. 2008, 9.

NOVOTNÝ, Lukáš (2008a): Bavorská CSU mění kurz vůči Česku [Die bayerische CSU ändert den Kurs gegenüber Tschechien]. – In: *Lidové Noviny* vom 07. 02. 2008.

NOVOTNÝ, Lukáš (2008b): Bavorská CSU mění kurz politiky vůči České republice [Die bayerische CSU ändert den Kurs der Politik gegenüber der Tschechischen Republik]. – In: *Mezinárodní politika* 32/03. Praha, 22-25.

NOVOTNÝ, Lukáš (2008c): Topolánek kritisiert Deutschland und Österreich. – In: *Landeszeitung* vom 08. 04. 2008, 1.

NOVOTNÝ, Lukáš (2008d): *Vergangenheitsdiskurse zwischen Deutschen und Tschechen. Ergebnisse einer empirischen Sozialforschung im tschechischen Grenzgebiet*. Phil. Diss. TU Chemnitz (in Vorbereitung).

NÜNNING, Ansgar (1998): Art. Xenologie. – In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 576-577.

PAYRLEITNER, Alfred (2003): *Österreicher und Tschechen. Alter Streit und neue Hoffnung*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

RIEPERTINGER, Rainhard / BROCKHOFF, Evamaria / EIBER, Ludwig / LIPPOLD, Stephan / WOLF, Peter (Hg.) (2007): *Bayern-Böhmen. Bavorsko-Čechy. 1500 Jahre Nachbarschaft. 1500 let sousedství*. Augsburg: Haus der bayerischen Geschichte.

SCHMIDT, Hans-Jörg (2006): *Tschechien. Eine Nachbarschaftskunde für Deutsche*. Berlin: Ch. Links Verlag.

SCHROLL-MACHL, Sylvia / NOVÝ, Ivan (2003): *Beruflich in Tschechien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SZCZYGIEL, Mariusz (2007): *Gottland*. Praha: Nakladatelství Dokořán – Jaroslava Jiskrová – Máj.

TRÁVNÍČEK, Jiří / HOLÝ, Jiří (Hg.) (2006): *Lexikon teorie a kultury. Koncepce – osobnosti – základní pojmy* [Lexikon der Theorie und Kultur. Konzepte – Persönlichkeiten – Grundbegriffe]. Brno: Host – vydavatelství, s.r.o.

UMLAUFT, Jürgen (2008): Kurswechsel der CSU im Verhältnis zu Tschechien. – In: *Der neue Tag* vom 18. 01. 2008.

VIERLING, Birgit (2005): *(K)eine normale Nachbarschaft? Die deutsch-tschechischen Beziehungen 1998-2002*. Regensburg: Selbstverlag.

WANG, Zhiqiang (2000): *Fremdheitsprofile moderner deutscher China-Reiseführer*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

WEIGL, Michael (2008): *Tschechen und Deutsche als Nachbarn. Spuren der Geschichte in grenzregionalen Identitäten*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

WIERLACHER, Alois (2003a): Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. – In: WIERLACHER, Alois / BOGNER, Andrea (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 1-45.

WIERLACHER, Alois (2003b): Landeskunde als Landesstudien. – In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, 504-513.

WIERLACHER, Alois / BOGNER, Andrea (Hg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Sandra Innerwinkler

Sprachkritik als Instrument für einen selbstständigen und selbstbewussten Umgang von DaF-LernerInnen mit den Medien der Zielsprachenländer

1. Einleitende Beobachtungen

Die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht, die sich u.a. aus der wachsenden wirtschaftlichen Vernetzung der EU-Länder ergeben, steigen ständig. Grundkenntnisse in der Fremdsprache reichen nicht mehr aus, die benötigten Fähigkeiten gehen weit über das Standardwissen hinaus. Trotz dieser Entwicklung bleibt die sowohl an den Schulen als auch an den Universitäten für den Sprachunterricht zur Verfügung stehende Zeit unverändert. Realistisch betrachtet bleibt den Lehrenden also nichts anderes übrig, als an die Eigenverantwortung der LernerInnen zu appellieren.

Letztere besitzen die geforderte Eigenverantwortung aber nicht unbedingt bzw. wissen nicht immer, was sie mit ihrer neuen Selbstständigkeit anfangen sollen. Auf Seiten der LehrerInnen ist die Versuchung groß, ihnen zu raten, in ihrer Freizeit doch einfach deutschsprachige Zeitungen oder Zeitschriften zu lesen, ein Radioprogramm zu verfolgen oder sich im Fernsehen eine deutschsprachige Sendung oder einen Film anzusehen. Durch das Internet ist der Zugang zu diesen authentischen Materialien sehr einfach geworden. Die LernerInnen können sich Artikel aus Online-Zeitschriften sowie Sendungen aus Fernsehen und Radio auf ihre Computer herunterladen und speichern. Das heißt, sie haben die Möglichkeit, sich eine Fernsehsendung auch fünfmal anzusehen, wenn sie das möchten. Radiosendungen können auf einen MP3-Player kopiert und während einer Zugfahrt mehrfach angehört werden.

Die LernerInnen kennen diese technischen Möglichkeiten, trotzdem nutzen sie sie zum überwiegenden Teil kaum oder nicht zum selbstständigen Lernen. Denn so einfach das alles klingen mag, so leicht es ist, sich etwas aus dem Internet herunterzuladen, so groß ist aber auch die folgende sprachliche Herausforderung: Die LernerInnen werden durch diese authentischen Materialien mit den drei Standardvarietäten, mit innersprachlichen Varietäten, Aussprachevarianten, Andeutungen, politischen Diskussionen, Euphemismen, Un- und Halbwahrheiten konfrontiert.

Neben dem Effekt einer erhofften Wortschatzerweiterung besteht daher die Gefahr, dass Fehler übernommen bzw. Inhalte falsch interpretiert werden. Es kommt auch durchaus vor, dass LernerInnen, die seit Jahren Deutsch lernen, eine Radiosendung in der Standardsprache anhören und dabei Schwierigkeiten haben, ihr zu folgen, weil sie im Unterricht nie mit normaler Sprechgeschwindigkeit oder landschaftlicher Färbung konfrontiert wurden. Solche frustrierende Erfahrungen ersticken erste zaghafte Versuche auf dem Neuland des autonomen Lernens sehr schnell im Keim.

2. Medien als fixer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts

Die Verwendung von Medien im Unterricht wird in vielen Fremdsprachendidaktiken behandelt. Ich möchte hier nur zwei Beispiele herausgreifen: Günther STORCH (²2001: 271-272) betont in seiner DaF-Didaktik, dass der Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht auf die medial vermittelte Kommunikation vorbereitet und das Medienbewusstsein der LernerInnen fördert. Er weist außerdem darauf hin, wie durch die Medien Authentizität in den DaF-

Unterricht gebracht wird – eine Authentizität, die LernerInnen von Deutsch als Zweitsprache durch ihre Lebensumstände selbstverständlich ist, da sie Deutsch in Deutschland, Österreich oder der Schweiz lernen und im Alltag ständig mit der Sprache in Berührung kommen. HUNKE / STEINIG (²2000: 170) vertreten einen ähnlichen Ansatz, wenn sie schreiben: „Die Zeitungslandschaft der Zielsprache oder die Gewohnheiten und Vorlieben ihrer Sprecher zu kennen ist Teil einer umfassend verstandenen kommunikativen Kompetenz in dieser Sprache.“ Der Fremdsprachenunterricht übernimmt also auch die Aufgabe, bei den LernerInnen Medienkompetenz aufzubauen bzw. auf bereits vorhandene diesbezügliche Kompetenzen zurückzugreifen (vgl. LUCHTENBERG 2005: 599).

Aktuelle Landeskunde-Informationen finden sich v.a. in den Medien (vgl. HALM-KARADENIZ 2001: 386). Ein Landeskunde-Unterricht, der über die reine Vermittlung von Fakten hinausgeht und auch die Interpretation und Wirkung dieser Fakten miteinbeziehen möchte (vgl. KRUMM 1999: 35), kann auf die Verwendung von Medien nicht verzichten. Den LernerInnen wird die Medienvielfalt in den deutschsprachigen Ländern nähergebracht und sie werden dazu befähigt, diese Medien auch einzuschätzen. In diesem Zusammenhang bietet sich zusätzlich ein Vergleich mit den Medien in der Ausgangssprache an (vgl. LUCHTENBERG 2005: 606).

Die Argumente für die Verwendung von Zielsprachenmedien im Unterricht ließen sich noch dadurch untermauern, dass sowohl in Lehrbüchern als auch bei standardisierten Prüfungen, wie sie vom Goethe-Institut oder im Rahmen des *Österreichischen Sprachdiploms Deutsch* angeboten werden, Texte aus verschiedenen deutschsprachigen (Print-)Medien herangezogen werden. Man möchte meinen, dass es selbstverständlich sein müsste, sich auch im Unterricht mit den Medien zu befassen, in der Praxis sieht vieles aber anders aus. Zum einen bestehen teilweise einfach Mängel innerhalb der Infrastruktur, wenn es z.B. unmöglich ist, einen neuen CD-Player zu bekommen,¹ oder die am Lernprozess Beteiligten – Schulleitung, Eltern, SchülerInnen – nicht einsehen, warum man kostbare Zeit mit dem Lesen von Zeitungen verschwenden sollte, wo Grammatikübungen doch offenbar überprüfbarere Ergebnisse erzielen. Oft ist es auch schwierig, die aktuelle Printausgabe einer Zeitung überhaupt oder wenn, dann in Klassenstärke zu bekommen. Auch die Lerntradition vor Ort kann ein nicht unwesentliches Problem darstellen: Tschechische SchülerInnen bzw. Studierende sind z.B. aus ihrer Lerntradition heraus daran gewöhnt, Texte sofort in ihre Muttersprache zu übersetzen, und verzweifeln schnell, wenn sie ein Wort nicht im Wörterbuch finden.²

Ein weiterer Faktor spielt ebenfalls eine wichtige Rolle: Wenn Zeitungsartikel in den Unterricht Eingang finden, so werden sie meistens sehr stark didaktisiert. Sie werden fein säuberlich aus der Zeitung ausgeschnitten und kopiert. Die LernerInnen erfahren auf diese Weise nichts über die Situationalität des Textes: Unter welcher Rubrik ist der Text zu finden? Welcher Textsorte kann er zugeordnet werden? Dabei lassen sich allein aus diesen Informationen bereits wichtige Schlüsse über die Art und Weise ziehen, wie der Text gelesen werden muss (vgl. STORCH ²2001: 122-123). Die LernerInnen lernen auch nicht, mit dem Zeitungstext als solchem umzugehen, wenn sie nur dazu ermuntert werden, grammatische Phänomene wie z.B. Komposita oder einzelne Passivkonstruktionen zu suchen. Natürlich können und sollen Medientexte auch zu Grammatikübungen verwendet werden, aber solche Aufgabenstellungen fördern den selbstständigen Umgang der LernerInnen mit den Texten nicht. Unterrichtsmaterialien, die bereits didaktisierte Zeitungstexte enthalten (z.B. der *Österreich-Spiegel*), sind für das Unterrichtsziel des autonomen Lernens also nur bedingt geeignet.

Entschließt man sich als Lehrende(r) trotzdem dazu, seine kostbare Unterrichtszeit mit Zeitungslesen zu ‚verplempern‘, sollte man sich gut vorbereiten. Sich mit Medien zu befassen,

1 Diese und ähnliche Schwierigkeiten mit der Infrastruktur schilderten mehrere DeutschlehrerInnen aus Pilsen und Umgebung unabhängig voneinander in meinen Sprechstunden bzw. auf dem Pilsener DeutschlehrerInnentag.

2 Hierbei handelt es sich um eigene Beobachtungen im Unterricht.

bedeutet sowohl eine inhaltliche als auch sprachliche Herausforderung, auf die ich nun im Folgenden kurz eingehen möchte.

2.1 Medien als inhaltliche Herausforderung

Vieles von dem, was wir über uns selbst und die Welt, in der wir leben, wissen, haben wir aus den Medien erfahren. Dabei ist uns bewusst, dass unsere Quelle nicht so zuverlässig ist, wie wir es gerne hätten (vgl. LUHMANN ³2004: 9). Eine gewisse Skepsis den Medien gegenüber ist also schon von vornherein vorhanden. Die Medien sind nach Robert SAXER (2005: 222) Teil eines „gesellschaftlich-sprachlichen Kampfplatz[es]“, auf dem Sprache zur Meinungsbildung und -lenkung eingesetzt wird. Unsere Gesellschaft kommuniziert über die Medien (vgl. ELITZ 2000: 152). Kommunizieren kann informieren bedeuten, aber auch streiten, lügen, behaupten, überzeugen, scherzen, sich ironisch äußern, jemanden täuschen, bewusst etwas weglassen etc.

Daher erscheint es für den Prozess der Sprachvermittlung notwendig, dass den Lernenden die Sprache auch als [...] Kampfmittel in der Auseinandersetzung der verschiedenen Interessen und Zielsetzungen, vor allem im öffentlichen Raum, nahe gebracht wird“ (SAXER 2005: 222).

In den Medien manifestieren sich ‚Diskurse‘. Dieser Begriff aus der Kommunikationswissenschaft bezeichnet eine Menge von Aussagen, die das Sagbare, also das, was öffentlich gesagt und geschrieben werden soll und darf, regelt (vgl. KERCHNER / SCHNEIDER 2006: 9-10). Diskurse gelten als Vermittler von Wissen, durch das Macht ausgeübt wird. Sie sind so mächtig, dass durch sie die Identität einzelner Personen oder Gruppen hergestellt bzw. bestimmt wird. Durch Diskurse werden gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur erkennbar, sondern auch konstituiert. Obwohl alle Menschen an einem Diskurs teilhaben, indem sie sich auf ihn beziehen und ihn als eine Art Bezugsrahmen für ihr Denken und Sprechen benutzen – egal ob sie mit seinen Aussagen übereinstimmen oder nicht –, sind sie als Einzelne nicht dazu in der Lage, ihn zu bestimmen. (vgl. JÄGER / JÄGER 2007: 20-24).

Ein Beispiel für einen solchen Diskurs ist jener über ‚Atomkraft‘ (Temelín) in den österreichischen Medien. Es wäre natürlich viel zu anspruchsvoll, mit den LernerInnen eine Diskursanalyse durchzuführen. Es ist aber möglich, mit ihnen ein solches Thema anzuschneiden, kurz auf einzelne Aussagen aus dem Diskurs einzugehen und dann gemeinsam den Sprachgebrauch zu diesem Thema zu betrachten (vgl. LUCHTENBERG 2005: 608).

2.2 Gegenwartssprache und Politikerdeutsch

Der Sprachgebrauch von JournalistInnen wird von einem Großteil der RezipientInnen als verbindlich empfunden (vgl. KURZ u.a. 2000: 419), weswegen sie u.a. als ModellautorInnen ihrer eigenen Standardvarietät gelten (vgl. AMMON 1995: 79). JournalistInnen versuchen aber aus der Konkurrenzsituation zwischen den einzelnen Medien heraus, sich dem Sprachgebrauch ihrer RezipientInnen anzunähern (vgl. ELITZ 2000: 145). Trotz dieser Annäherung stemmt sich das Journalistendeutsch manchmal förmlich gegen das Verstehen: Fremdwörter, Fachausdrücke, Okkasionalismen, Nominalisierungen, Attributivkomplexe, Präpositional-Konstruktionen und lange, verschachtelte Sätze stellen DaF-LernerInnen vor enorme Probleme (vgl. LÜGER ²1995: 11-12). Die verschiedenen Metaphern, Sprachbilder, Idiome, umgangssprachlichen Ausdrücke, Regionalismen und Dialektismen lassen sich oft in keinem Wörterbuch finden. LernerInnen, die daran gewöhnt sind, Texte zuerst zu übersetzen, bevor sie sie zusammenfassen können, stoßen bei Zeitungstexten also schnell an ihre Grenzen.

In solchen Texten wird aus sprachökonomischen Gründen außerdem Wissen vorausgesetzt, das die RezipientInnen selbst ergänzen müssen, um den Text zumindest teilweise ver-

stehen zu können (vgl. ALTMAYER 2004: 245). Um Hans-Jürgen BUCHER (1986: 8) zu zitieren: „Einen Pressebeitrag verstehen heißt verstehen, was darin geschieht und was darin nicht geschieht.“

Selbst wenn man sich den Bereich der Fernsehnachrichten ansieht, trifft man auf ähnliche Phänomene. Viele Informationen werden in komprimierte Sätze verpackt, Wissen wird vorausgesetzt, der Wortschatz fällt oft sehr variantenreich aus. Die NachrichtensprecherInnen orientieren sich stark an schriftlichen Texten und sprechen daher ein klares Standarddeutsch. (vgl. MUCKENHAUPT 2000: 13). Aber auch hier kommt es zu einer Annäherung an die RezipientInnen: Eine regionale Färbung in der Aussprache wird toleriert und teilweise von den ZuseherInnen bzw. ZuhörerInnen auch gewünscht. Zusätzlich werden umgangssprachliche und dialektale Elemente über O-Töne und Interviews aufgenommen (vgl. BURGER ³2005: 364-365). Somit gilt:

Sprache in den Medien ist [...] Sprachschluderei und Sprachkritik zugleich, sie bietet Vorbilder und abschreckende Beispiele. Sie [...] hechelt [...] den schnell wechselnden Moden der Alltagssprache hinterher. Und vor allem: Es sind viele Sprachen, die in den Medien gesprochen werden (ELITZ 2000: 143).

Die Analyse von Zeitungssprache kann im Unterricht in verschiedener Hinsicht genutzt werden. Von der Bearbeitung einzelner Textsorten über den Sprachvergleich verschiedener Medien (z.B. Boulevard-Blatt kontra Qualitätszeitung) hin zu einzelnen Phänomenen der Zeitungssprache (z.B. Sprachökonomie) (vgl. LUCHTENBERG 2005: 608). Da sich die Medien wie beschrieben an der Sprache ihrer RezipientInnen orientieren, repräsentieren sie in gewisser Weise das, was in der Sprachwissenschaft als ‚Tendenzen der Gegenwartssprache‘ bezeichnet wird. Lehrende werden in Fortbildungen dazu angehalten, diese Tendenzen mit ihren LernerInnen zu bearbeiten. Eines greift also in das andere: Einerseits werden die LernerInnen durch das Bearbeiten von Medientexten auf die Veränderungen im Gegenwartsdeutsch aufmerksam, andererseits werden sie durch die Behandlung dieser Entwicklungen auch dazu befähigt, Medientexte besser zu verstehen. Wenn die Sprache der Medien ein fixer Teil des Unterrichts ist, wird es mit der Zeit leichter, solche Texte zu bearbeiten (vgl. HALM-KARADENIZ 2001: 387) und man lernt, mit Medientexten umzugehen, da man ja bereits daran gewöhnt ist.

3. Sprachkritik als Instrument für den Umgang mit Zielsprachenmedien

Auch autonomes Lernen will gelernt sein. Wenn die LernerInnen sich von ihrer Rolle als passive KonsumentInnen emanzipieren sollen, müssen sie das erst einmal lernen – und zwar im Unterricht. Autonom sind LernerInnen nach der Definition des Beirats ‚Deutsch als Fremdsprache‘ des Goethe-Instituts dann, wenn sie eigene Lerninhalte auswählen, deren Progression festlegen, Lernstrategien anwenden und ihre eigenen Lernfortschritte bewerten können (vgl. GI 1998: 91).

Der erste Schritt in diese Autonomie ist getan, wenn die LernerInnen im Unterricht mit den verschiedenen Medien und deren charakteristischen Eigenschaften vertraut gemacht wurden, wenn sie eine Zeitung in die Hand nehmen und wissen, was sie damit anfangen können. Sobald sie mit Strategien zum globalen Lesen vertraut sind, den Inhalt des Textes verstanden und selbstständig landeskundliche Hintergrundinformationen recherchiert haben, folgt der nächste Schritt: die Reflexion über die sprachliche Ebene des gelesenen Textes. An dieser Stelle sollten sie auch auf das Handwerkszeug zurückgreifen können, das sie sich im Unterricht angeeignet haben: die Sprachkritik. Aber was ist Sprachkritik eigentlich genau? Und wurde nicht mehrfach über sie geschrieben, dass sie ‚unwissenschaftlich‘ sei?

3.1 Die Sprachkritik, das ‚unbekannte Wesen‘

Im *Lexikon der Sprachwissenschaft* wird Sprachkritik als „Beurteilung von Sprache und zwar als (a) Stilkritik [...], (b) Bewertung von [...] Sprachnormen [...], (c) Beurteilung von Eigenschaften des Sprachsystems [...]“ (BUßMANN 1990: 708) definiert. Das *Linguistische Wörterbuch* (vgl. LEWANDOWSKI ⁶1994: 1028-1029) sieht Sprachkritik als Analyse der Alltagssprache etwa nach dem Vorbild Wittgensteins, als Sprachanalyse nach Philosophen wie Russel oder Carnap (formale Logik) bzw. als Ideologiekritik oder linguistische Kritik an Normen.

Sprachkritik deckt also einen relativ großen Bereich des Reflektierens über Sprache ab: kritische Reflexion über den konkreten eigenen und fremden Sprachgebrauch, Nachdenken über Sprachnormen als Grundlage von Sprachproduktion sowie Ideologiekritik als Frage nach den Absichten, die hinter einem bestimmten Sprachgebrauch stehen. Sprachkritik gehört zum Handwerkszeug der Literaturwissenschaft, der Rechts- und Religionswissenschaften, findet Verwendung in der Philosophie sowie in Bereichen des öffentlichen Lebens und ist ein Teil des Sprachunterrichts (vgl. SITTA 2000: 95).

Die einfachste Form der Sprachkritik ist das Korrigieren der Sprachhandlungen von Fremdsprachen-LernerInnen. Sprachkritik an sich wird im Alltag täglich betrieben, wenn etwa Kinder von Erwachsenen verbessert werden oder LehrerInnen den mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch ihrer SchülerInnen korrigieren. Und doch: Obwohl wir alle sprachkritisch agieren, hat diese Tätigkeit den bitteren Beigeschmack, nicht wissenschaftlich zu sein. Einerseits existiert eine sprachkritische Praxis, die in Medien, Politik, Unterricht und anderen öffentlichen Bereichen Anwendung findet, andererseits werden in sprachwissenschaftlichen Abhandlungen viele Argumente gegen Sprachkritik angeführt. Seit der Auseinandersetzung zwischen Sprachkritik und Sprachwissenschaft in den 1960er Jahren hat sich daran nicht viel geändert.

Vielfach bezieht sich die Kritik der SprachwissenschaftlerInnen auf Sprachglossen, in denen den LeserInnen von selbsternannten Sprachpäpsten weisgemacht wird, wie denn das wirklich echte, richtig gute Deutsch auszusehen habe. Dabei bestätigen die Sprachpäpste nur das, was bereits seit der Antike bekannt ist – den ‚sprachlichen Untergang des Abendlandes‘: Früher war immer alles besser. Die Jugendlichen können nicht mehr richtig Deutsch. Die LehrerInnen in der Schule versagen bei der Sprachvermittlung (vgl. SCHIEWE 1998: 254).

Willy SANDERS (1992: 2, 17-18) bezeichnet die AutorInnen von Sprachglossen als „Sprachkritikaster“, die Sprache nur um des Kritisierens willen bemängelten und zwar nörgelehaft, schulmeisterhaft und querulantisch. Sprachratgeber wie *Deutsch für Profis* seien amüsant geschrieben, glichen manchmal stilistischen Meisterleistungen und seien sehr beliebt. Positiv zu bewerten sei aber, dass sie v.a. Menschen erreichten, die niemals eine sprachwissenschaftliche Abhandlung zum gleichen Thema lesen würden. Sprachglossen haben mit Wissenschaftlichkeit zwar nichts zu tun, ihr Erfolg zeigt aber auch, dass es in der Bevölkerung eine bestimmte Unsicherheit gibt und dass ein Bedürfnis nach Normfixierung besteht – ein Signal dafür, dass ein Bewusstsein für die Veränderungen der Sprache vorhanden ist (vgl. NEULAND ²2002: 37-38), selbst wenn diese als negativ empfunden werden.

Sprachkritik jenseits der Sprachglosse könnte also die praktische Seite der Sprachwissenschaft sein. Peter BRAUN (³1993: 228-229) bezeichnet sie als Gewinn für die Sprachwissenschaft, weil sie das Alltagsverstehen stärker berücksichtigt. Die Sprachwissenschaft wiederum könne im Gegenzug Sprache besser beobachten und allgemeingültig beschreiben.

3.2 Sprachkritik im DaF-Unterricht

Sprachkritik, die für LehrerInnen und LernerInnen nützlich ist, erfüllt mehrere Bedingungen: Sie beurteilt von klar erkennbaren und nachvollziehbaren Normen aus. Kann sie diese Grund-

voraussetzung nicht erfüllen, begibt sie sich auf das Niveau von Sprachglossen, in denen v.a. nach dem persönlichen Geschmack der jeweiligen AutorInnen bewertet wird. Zusätzlich dazu braucht sie einen Begriff von Sprache als Ausgangsbasis, der schriftliche Sprachproduktion nicht an der Literatursprache (Goethe, Schiller, Mann etc.) und mündliche Sprachproduktion nicht am Bühnendeutsch (Siebs) misst. Sprache ist lebendig und verändert sich (vgl. SITTA 2000: 96-102). Neben der Norm sollten auch die Kommunikationssituation und die kommunikative Angemessenheit eine Rolle spielen. Eine objektive Sprachkritik setzt sich mit dem Sprachgebrauch auseinander und zwar v.a. mit der Frage, welche Konsequenzen dieser nach sich zieht (vgl. HERINGER 1982: 14-19).

Für den Unterricht bedeutet das, dass Medientexte – in schriftlicher oder audiovisueller Form – auch hinsichtlich ihrer sprachlichen Korrektheit und Angemessenheit beurteilt werden sollen. Das heißt nicht, dass die LernerInnen mit dem DUDEN bewaffnet auf die Jagd nach Orthographiefehlern geschickt werden. Sie sollen die Texte zuerst einmal verstehen und dann überlegen, wie der Inhalt sprachlich umgesetzt wurde. Dabei geht es vorerst einmal darum, über den fremden Sprachgebrauch an sich zu reflektieren. Wenn die LernerInnen nicht dazu befähigt werden, ein gewisses Misstrauen an den Tag zu legen, werden sie später Fehler aus Medientexten übernehmen.

Sprache zu beurteilen heißt für die LernerInnen auch, sich auf die eigenen Kenntnisse zu verlassen. Wenn ihnen an einem Text etwas sprachlich auffällt, sie sich aber über ihre Vermutung nicht sicher sind, dann müssen sie lernen, selbst zu recherchieren, ob der bewusste Ausdruck richtig und passend ist. Sie dürfen keinesfalls denken: „Das hat ein Muttersprachler geschrieben, das wird schon richtig sein.“ Es ist wichtig ihnen beizubringen, dass das Zweifeln und Nachforschen ihre Sprachkenntnisse wesentlich schneller und umfangreicher verbessert als reines Abschreiben. Auf das selbst Überprüfte können sie sich verlassen und sie werden es sich auch merken können. Je mehr sie selbst erarbeiten können, desto größer wird auch ihre Motivation im Unterricht sein. „Übereinstimmend wird betont, dass ein aktives, selbständiges [sic!] und [...] eigenverantwortliches Lernverhalten wesentlich motivierender und auch erfolgreicher ist als eine vorwiegend rezeptive Lernhaltung [...]“ (STORCH ²2001: 335).

Der Fremdsprachenunterricht festigt auf diese Weise die Fähigkeit der LernerInnen, über den eigenen wie fremden Sprachgebrauch zu reflektieren. Diese Reflexion wird – anders als Sprachkritikastereien – der Sache angemessen und begründbar sein (vgl. NEULAND 2002: 44). Die LernerInnen werden selbstbewusster werden und ihre Scheu davor verlieren, sich in der fremdsprachigen Umgebung zu bewegen, mit MuttersprachlerInnen zu kommunizieren oder sich mit einer interessanten Zeitung in ein Kaffeehaus zu setzen.

3.3 Praktische Erfahrungen

Mein Interesse am Thema ‚Sprachkritik‘ wurde bereits während des Germanistik-Studiums in Klagenfurt geweckt. Als Österreich-Lektorin am Lehrstuhl für deutsche Sprache an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität Pilsen denke ich darüber nach, wie ich meine Erfahrungen in der Analyse von Texten an die LernerInnen weitergeben kann.

Einen ersten Versuch unternahm ich mit Studierenden des fünften Studienjahres (etwa auf Niveau C1) im Fach *Einführung in die Textlinguistik* im Rahmen der Erarbeitung von Textkriterien. Nachdem wir die Kriterien allgemein behandelt hatten, teilte ich verschiedene Artikel aus Zeitungen aus. Da ich leider keine Ausgabe in Klassenstärke bekommen konnte, musste ich jeweils die Seite aus der Zeitung kopieren. Zum Ausgleich stellte ich den LernerInnen die Zeitungen (*Die Presse* und *OK*) kurz vor und erklärte ihnen, wie diese Informationen mit dem Kriterium der ‚Situationalität‘ in Verbindung gebracht und interpretiert werden. Danach erhielten die LernerInnen die Aufgabe, die Artikel auf Grund der Kriterien zu untersuchen. Zuerst waren sie skeptisch. Sie meinten, sie könnten nicht gut genug Deutsch, um den

Text eines Muttersprachlers noch dazu eines Berufsschreibers zu kritisieren. Schließlich ließen sie sich doch überzeugen, es wenigstens zu versuchen. Der Artikel aus der Gratiszeitung *OK* erfüllte weder das Kriterium der ‚Kohäsion‘ noch jenes der ‚Kohärenz‘ – der Text las sich wie ein Stückwerk aus zwei Agenturmeldungen. Die LernerInnen kritisierten, dass der Text unzusammenhängend sei, und versuchten dann, eine sinnvolle Alternative zu finden. Weiters entdeckten sie eine Unklarheit in der Pronominalisierung, die ich während der Vorbereitung übersehen hatte. Als Abschlussarbeit für das Fach *Textlinguistik* verlangte ich eine ähnliche Analyse, die LernerInnen durften sich die Texte nun allerdings selbst aussuchen. Hatten sie sich im Unterricht zum Teil noch dagegen ausgesprochen, die Texte von MuttersprachlerInnen zu kritisieren, so entdeckten sie in denselben in den abschließenden Seminararbeiten u.a. Brüche in der Kohärenz oder problematischen Wortgebrauch und begründeten ihre Feststellungen.

Eine zweite Möglichkeit der Schulung in Sprachkritik bot sich bei den LernerInnen des dritten Studienjahres (etwa auf Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) im Fach *Praktische stilistische Übungen* an. Im Unterricht werden hier verschiedene Textsorten und ihre Charakteristika bearbeitet und die LernerInnen erhalten die Gelegenheit, selbst Texte zu verfassen. Im Rahmen der journalistischen Textsorten brachte ich fünfzehn verschiedene deutschsprachige Zeitungen mit in den Unterricht.³ Jeweils zwei LernerInnen bearbeiteten eine Ausgabe. Das Herangehen an die Zeitung war in drei Schritte untergliedert: Zunächst sahen die jeweiligen PartnerInnen ihr Zeitungsexemplar durch und notierten ihre ersten Eindrücke in Stichworten. Danach mussten sie die Zeitung genauer durchsehen, das Impressum suchen, die verschiedenen Ressorts feststellen, das Verhältnis zwischen Text und Bild reflektieren und daraus eigene Schlüsse darüber ziehen, was die Zuordnung zu verschiedenen Zeitungsarten (Qualitätszeitung, Boulevard-Blatt etc.) betraf. Schließlich suchten sie sich dann einen Artikel aus, den sie durchlesen und über den sie genauer reflektieren sollten. Gegen Ende der Stunde wurden die Ergebnisse im Plenum präsentiert. Während der gesamten Unterrichtseinheit betreute ich die einzelnen Gruppen, erklärte die Funktion des Impressums näher und wie man aus dem Aufbau einer Zeitung auf ihre Qualität schließen kann. Bis auf wenige Ausnahmen bewältigten die LernerInnen ihre Aufgabe erfolgreich.

Beide Unterrichtsverfahren wurden von den LernerInnen anfangs sehr distanziert und teilweise sogar verängstigt aufgenommen, schlussendlich dann aber mit großem Interesse durchgeführt.

4. Abschließende Bemerkungen

Letztlich unterrichten wir Deutsch „[...] mit dem Ziel, dass sich unsere Lernenden am Ende korrekt, verständlich und angemessen ausdrücken können“ (BOHN 2005: 88). Manchmal erscheint es schon schwierig genug, allein dieses Ziel zu erreichen. Trotzdem ist ein weiteres Anliegen unserer Arbeit, die LernerInnen vom Unterricht zu emanzipieren und sie dazu zu befähigen, sich eigenverantwortlich weiterzuentwickeln. Wenn sie keine Angst mehr vor dem „Bad in der Sprache“ (RÖSLER 1994: 92) haben, weil sie wissen, wie man unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließt, weil sie durch authentische Hörübungen Tempo und landschaftliche Färbungen des Sprechens von Muttersprachler kennen gelernt haben und einer Radiosendung oder einem Gespräch problemlos folgen, weil sie durch das Rezipieren von Medien aus dem Zielsprachenland auch über die neuesten landeskundlichen Informationen Bescheid wissen und so die Fähigkeit besitzen, aktiv an Diskussionen teilzunehmen, dann können sie in der Fremdsprache nicht nur kommunizieren, sondern sich auch auf jene Anforde-

3 Bei der Vorbereitung dieser Unterrichtseinheit ließ ich mich von SAXER / KURI / JERAN (1992) inspirieren.

rungen einstellen, mit welchen sie durch die Welt der freien Marktwirtschaft konfrontiert werden.

Literaturverzeichnis

ALTMAYER, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

AMMON, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

BOHN, Rainer (2005): Surfen? Da bin ich nicht für, weil ich will lieber joggen. Entwicklungen im Gegenwartsdeutsch und wie wir im DaF-Unterricht damit umgehen sollten. – In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 9. Wien u.a., 83-98.

BRAUN, Peter (³1993): *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

BUCHER, Hans-Jürgen (1986): *Pressekommunikation. Grundstrukturen einer öffentlichen Form der Kommunikation aus linguistischer Sicht* (= Medien in Forschung + Unterricht: Serie A 20). Tübingen: Max Niemeyer.

BURGER, Harald (³2005): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin: Walter de Gruyter.

BUßMANN, Hadumod (²1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.

ELITZ, Ernst (2000): Sprache in den Medien – die Wortverdrehen GmbH. – In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. / Hoberg, Rudolf (Hg.): *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall?* (= Thema Deutsch 1). Mannheim u.a.: DUDEN, 143-154.

HALM-KARADENIZ, Katja (2001): Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde. – In: *InfoDaF* 28/4. München, 375-396.

HERINGER, Hans Jürgen (1982): Sprachkritik – die Fortsetzung der Politik mit besseren Mitteln. – In: Heringer, Hans Jürgen (Hg.): *Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik*. Tübingen: Gunter Narr, 3-34.

HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (²2000): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (= Grundlagen der Germanistik 34). Berlin: Erich Schmidt.

[GI] Beirat „Deutsch als Fremdsprache“ des Goethe-Instituts (Hg.) (1998): „Deutsch als Fremdsprache“ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. – In: *InfoDaF* 25/1. München, 85-96.

JÄGER, Margarete / JÄGER, Siegfried (2007): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KERCHNER, Brigitte / SCHNEIDER, Silke (2006): „Endlich Ordnung in der Werkzeugkiste“. Zum Potential der Foucaultschen Diskursanalyse für die Politikwissenschaft – Einleitung. – In: Kerchner, Brigitte / Schneider, Silke (Hg.): *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-30.

KRUMM, Hans-Jürgen (1999): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit der Verschiedenheit im DaF-Unterricht. – In: Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 52). Regensburg: Fachverband DaF, 31-61.

KURZ, Josef / MÜLLER, Daniel / PÖTSCHKE, Joachim / PÖTTKER, Horst (2000): *Stilistik für Journalisten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

LEWANDOWSKI, Theodor (⁶1994): *Linguistisches Wörterbuch* (= UTB für Wissenschaft 1518). Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.

LUCHTENBERG, Sigrid (2005): Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ. – In: *InfoDaF* 38/6. München, 597-609.

LÜGER, Heinz-Helmut (²1995): *Pressesprache* (= Germanistische Arbeitshefte 28). Tübingen: Max Niemeyer.

LUHMANN, Niklas (³2004): *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MUCKENHAUPT, Manfred (2000): *Fernsehnachrichten gestern und heute*. Tübingen: Gunter Narr.

NEULAND, Eva (²2002): Vielfältiges Deutsch – Chance zum reflektierten Umgang mit Normierung. – In: Kühn, Ingrid / Lehker, Marianne (Hg.): *Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache* (= Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur 1). Frankfurt a. Main u.a.: Peter Lang, 37-50.

RÖSLER, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

SANDERS, Willy (1992): *Sprachkritikastereien und was der „Fachler“ dazu sagt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

SAXER, Robert (2005): Sprache als Medium von Kultur und Gegenkultur in Österreich. – In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 9. Wien u.a., 219-230.

SAXER, Robert / KURI, Sonja / JERAN Eva-Maria (1992): *Sprache der Medien* (= Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht als Deutsch als Fremdsprache 5). Wien: Dachs.

SCHIEWE, Jürgen (1998): *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.

SITTA, Horst (2000): Was publizistische Sprachkritik sein könnte. – In: Gellhaus, Axel / Sitta, Horst (Hg.): *Reflexionen über Sprache aus literatur- und sprachwissenschaftlicher Sicht* (= Reihe Germanistische Linguistik 218). Tübingen: Max Niemeyer, 95-114.

STORCH, Günther (²2001): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: W. Fink.

Birgit Holzner

Text und Hypertext. Interkulturelle Landeskunde im fachbezogenen DaF-Unterricht in Frankreich

Österreich ist ein Labyrinth, in dem sich jeder auskennt.
(Helmut Qualtinger, zit. nach RATHKOLB 2005: 5)

1. Einleitung

Wie Albert RAASCH (2008: 206-209) in seinem Eröffnungsvortrag zur Konferenz *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen* betont hat, sind sowohl Sprach- als auch Kulturkenntnisse unentbehrliche Voraussetzungen für grenzüberschreitende (berufliche) Tätigkeiten. Der folgende Beitrag möchte daher anhand von fachsprachlichen Presstexten aufzeigen, wie das im kollektiven Gedächtnis einer Kultur gespeicherte Wissen im Rahmen interkultureller Wirtschaftskommunikation für (in unserem Fall: französische) DaF-LernerInnen nachvollziehbar gemacht werden kann und wie die Beschäftigung mit diesen Texten dazu dienen kann, fremdsprachige Wirtschaftstreibende im Umgang mit österreichischen Geschäftspartnern zu schulen.

Die Landeskunde versucht, eine bestimmte Kultur zu vermitteln, und von einem Kulturkreis kann man dann sprechen, wenn sich eine Mehrheit von Individuen gleich verhält und gewissen Traditionen folgt. Darin liegt die Problematik der Landeskunde: Denn nicht alle Individuen verhalten sich ausnahmslos gleich, Traditionen ändern sich. Von der Landeskunde werden also Konzepte erwartet, die sowohl Gleichverhalten als auch Abweichungen implizieren (vgl. HANSEN 1993: 10). Zusätzlich ist der Anspruch der Landeskunde auf Vollständigkeit in wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Strukturen sehr umstritten und birgt die Gefahr von Dilettantismus, Verallgemeinerungen über einen Kulturkreis und der Bestärkung von Vorurteilen in sich, denn kaum jemand ist Spezialist für einen ganzen Kulturraum. Die Landeskunde muss deshalb Texte und nicht das Verhalten von Sprachgemeinschaften zu ihrem Untersuchungsgegenstand machen.

Dass Textverstehen mit der Kenntnis der Kontextbedingungen zu tun hat, unter welchen ein Text entstanden ist, ist keine neue Erkenntnis. V.a. Siegfried J. SCHMIDT (1980) hat das Modell der Landeskunde als Kontextwissenschaft, als Gesamtheit der politischen, sozioökonomischen und kulturellen Gegebenheiten, die für die Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerungen maßgeblich sind, geprägt. Die empirische Literaturwissenschaft als Theorie der literarischen Kommunikation könne demnach Texte nur in ihren Kontexten beschreiben, sprachliche Handlungen könnten nicht losgelöst vom Kontext analysiert werden. Gegen dieses lineare Kontextmodell stellt sich Claire KRAMSCH (1993), wenn sie der Frage nachgeht, wie Kultur implizit verstanden werden kann und unter welchen Bedingungen Lerner kulturelle Events in Beziehung zu anderen versteckten Patterns setzen, die Links interpretieren und damit typische Verallgemeinerungen und Stereotype verhindern können. Sie fordert, dass Lehrende nicht wie bisher Sprache und Kultur, sondern Sprache als Kultur unterrichten sollen und meint: „Teaching language is teaching culture“ (KRAMSCH 1993: 177).

Erst die Verbindung der Konzeption des kollektiven Gedächtnisses von Maurice Halbwachs mit Jürgen HABERMAS' (1991) *Theorie des kommunikativen Handelns*, die Kultur im Sinne jener Muster und Schemata auffasst, derer sich Angehörige einer Gesellschaft bzw. Sprachgemeinschaft für die Deutung ihrer Lebenswirklichkeit bedienen, bietet für die Landes-

kunde eine wissenschaftliche Basis. Maurice HALBWACHS (1950: 1-3.) geht in seiner Theorie des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ von der Beobachtung aus, dass nicht nur einzelne Menschen über eine Erinnerung verfügen, sondern auch Gesellschaften und soziale Gruppen ein kollektives Gedächtnis besitzen, das der eigenen Identitätssicherung dient. Dieses kollektive Wissen manifestiert sich im weitesten Sinn in Texten, weshalb der Gegenstand dieser kulturwissenschaftlichen Analyse auf ‚Texte‘ eingeschränkt wird, auf deren Grundlage anhand eines Deutungsmusters Hintergrundwissen konstruiert und für Fremdsprachenlerner zugänglich gemacht werden soll.

Um das im kulturellen Gedächtnis gespeicherte und verfügbare Hintergrundwissen im Hinblick auf kulturelle Lernprozesse nachvollziehbar zu machen, werden die analysierten Texte mit dem Ziel einer Objektivierung zu Hintergrundtexten nach einer Methode in Beziehung gesetzt, die von Claus ALTMAYER (2004) vorgeschlagen wurde. Sein Ansatz ist für landeskundliche und interkulturelle Lernprozesse des DaF-Unterrichts von besonderem Interesse und soll hier für die Unterrichtspraxis konkretisiert werden. Im zweiten Teil des vorliegenden Beitrags wird anhand eines konkreten Beispiels das in den ausgewählten Texten vorhandene kulturelle Deutungsmuster zur ‚Österreichischen Sozialpartnerschaft‘, das von österreichischen Pressetexten als selbstverständlich und allgemein bekannt vorausgesetzt wird, analysiert. Das Ziel besteht vorrangig darin, dieses implizite Wissen explizit und sichtbar und auf diese Weise für DaF-LernerInnen nachvollziehbar zu machen. Abschließend werden methodisch-didaktische Vorschläge zur unterrichtspraktischen Bearbeitung der Texte präsentiert, wobei die LernerInnen unter Förderung interkultureller Kommunikation und ausgehend von aktuellen fachsprachlichen Texten das landeskundliche Thema für sich erschließen sollen.

Die französische Hochschul-Germanistik machte schon in den 1960er Jahren zumindest deutsche Politik und Gesellschaft zu einem eigenen Gegenstand, der *civilisation allemande*. Der Schwerpunkt lag hierbei noch auf der historischen, technischen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung der Deutschen und enthielt nur wenige kulturwissenschaftliche und alltagskulturelle Aspekte. Ende der 1960er Jahre wurde überlegt, wie und wo die Absolventen des Deutschstudiums ihre erworbenen Kenntnisse in eine gesellschaftliche Praxis einbringen könnten, die berufliche Tätigkeiten eröffnet. Als Antwort darauf wurde das Studienfach LEA (*Langues étrangères appliquées*) eingeführt, ein Studiengang für angewandte Fremdsprachen, der sich im Gegensatz zum Germanistik-Studium, in dem die Landeskunde nur eine periphere Rolle spielt und es vielmehr um Sprach- und Literaturwissenschaft geht, vorwiegend an wirtschaftlich-technischen, politischen und sozialen Inhalten orientiert. Dadurch sollte die Diskrepanz zwischen Berufsausbildung und Berufspraxis geschlossen werden, in der in der Regel Kenntnisse über Geschichte, Kultur, Wirtschaft und Politik, weniger dagegen literaturwissenschaftliche Kompetenzen gefragt sind. Diese Studiengänge dauern drei Jahre und sind bei den französischen LernerInnen sehr beliebt. Ob das ursprünglich gesteckte Ziel damit erreicht werden kann, bleibt allerdings fraglich, denn die Kenntnisse der LernerInnen bleiben zumeist auf allen Gebieten, Sprachkompetenzen inklusive, sehr bescheiden.

Anders ist das auf den *Grandes Écoles* wie der französischen Eliteuniversität *Sciences Po*, deren Schwerpunkt mit internationaler Ausrichtung auf Geschichte, Politik, Wirtschaft, Jus und Soziologie liegt. Die LernerInnen sollen eine intellektuelle und pluridisziplinäre Ausbildung erhalten, deren Orientierung sie für verantwortungsvolle Aufgaben in einer globalisierten Welt qualifiziert. Sie sollen die Fähigkeiten entwickeln, sich in der Öffentlichkeit auch in zwei Fremdsprachen auszudrücken, klar zu argumentieren, überzeugend zu verhandeln und Entscheidungen zu treffen, was in Kursen, die neue Informations- und Kommunikationstechnologien verwenden, geleistet wird. In diesem Rahmen wurde das Hypertextmodell erprobt.

2. Text und Hypertext

Das Fach Deutsch als Fremdsprache ist, wie ALTMAYER (2004: 83) in *Kultur als Hypertext* darlegt, eine Kulturwissenschaft, die sich im Wesentlichen auf zwei Standpunkte stützt: zum einen auf die Vertreter einer ‚homogenisierenden Tradition‘, die Kultur als empirisch beschreibbare Größen sehen, die durch quantitative Erhebungen innerhalb einer Nation dargestellt werden können, was nicht mehr den Anforderungen des 21. Jahrhunderts entspricht, zum anderen auf die Vertreter der ‚Verstehenden Soziologie‘, die Kultur anhand von Deutungsmustern aufzuzeigen versuchen, sich der Lebenswirklichkeit einer Sprachgemeinschaft bedienen und sich hierfür insbesondere auf kommunikative Handlungen stützen, die sich häufig in Texten manifestieren.

Die Kulturwissenschaft betrachtet Kommunikationsangebote häufig auch unter normativen Gesichtspunkten, will die Fremdverstehenskompetenz im landeskundlichen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht fördern und geht dabei von der Annahme aus, dass sich Kulturen als unterscheidbar beschreiben lassen, was nicht mehr den heutigen multikulturellen Gesellschaften entspricht. Eine Kulturtheorie, die objektivistische Paradigmen durch Interpretationen aus der Perspektive von Mitgliedern einer Gesellschaft zu ersetzen versucht, muss deshalb deren Äußerungen – deren Texte im weitesten Sinn (und nicht deren Verhalten) – zu ihrem Untersuchungsgegenstand machen (vgl. ALTMAYER 2004: 137). Dazu zählen schriftlich fixierte und medial repräsentierte Texte wie Presseartikel, Plakate, Diskussionsrunden im Fernsehen und Reden von Politikern, die sich alle an eine allgemeine Öffentlichkeit wenden, ebenso wie Belege authentischer, mündlicher Kommunikation, über die sich Aufschlüsse über Lebensrealitäten gewinnen lassen, wobei erstere meist leichter zugänglich sind und sich mit nicht-sprachlichen Symbolen kombinieren lassen.

Altmayer beschäftigt sich darüber hinaus mit dem kulturellen Wissen als Gedächtnis und Text und versucht, kulturelles Wissen theoretisch zu erfassen, ohne dabei in die Falle des homogenisierenden Kulturbegriffs zu tappen:

Die Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache hat es mit dem lebensweltlichen Hintergrundwissen zu tun, von dem in deutschsprachigen kommunikativen Handlungen als einem den Angehörigen bzw. Teilnehmenden der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam und selbstverständlich unterstellten Wissen implizit Gebrauch gemacht wird. Ihre Aufgabe besteht vorrangig darin, dieses implizite Wissen explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen (ALTMAYER 2004: 150).

Man kann daher von der Kulturwissenschaft kein empirisches Wissen erwarten, sie kann keine objektive Beschreibung der Kultur der deutschsprachigen Länder leisten. Ihre Aufgabe besteht stattdessen darin, den zu analysierenden Text so mit anderen Texten zu verknüpfen, dass der Charakter des im Ausgangstext ersichtlichen Wissens sichtbar wird. Um dies zu verdeutlichen, schlägt ALTMAYER (2004: 265) vor, auf ‚Hypertexte‘ und kulturelle Deutungsmuster zurückzugreifen. Der Begriff ‚Hypertext‘ stammt aus der Computer-Technologie und bezeichnet die Vernetzung von elektronischen Texten insbesondere im Internet. Unter Hypertext versteht man demnach die Verknüpfung von Textdokumenten durch hierarchische Relationen, die mit dem Ziel entwickelt werden, interaktive Recherchen in umfangreichen Textbeständen zu erleichtern. Während herkömmliche Lehrtexte linear aufgebaut sind, bietet der Hypertext¹ dem Lerner die Möglichkeit, selbst Verknüpfungen zu aktivieren und den Lernprozess mitzugestalten. Es können Bezüge zu Hintergrundtexten hergestellt und als Bestandteile eines kulturellen Wissens einer Kommunikationsgemeinschaft kenntlich gemacht werden. Das Ziel der Kulturwissenschaft Deutsch als Fremdsprache ist es, kulturelles Hintergrundwissen in Texten

1 Der Begriff ‚Hypertext‘ wird hier als Metapher verwendet.

bereit zu stellen und den Rezipienten so in die Lage zu versetzen, ein lebensweltliches Wissensschema auszubauen.

Der Lerner soll mittels des Hypertextmodells im Umgang mit deutschsprachigem Textmaterial kulturelle Deutungsmuster ausmachen können, die bei Muttersprachlern meist als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Kulturelle Deutungsmuster sollen abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten, neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung setzen, kollektive Erfahrungen explizieren und nicht individuell, sondern in einer Sprachgemeinschaft verankert sein (vgl. ALTMAYER 2004: 154). Kulturelles Wissen wird dabei im Sinne eines im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Repertoires an Texten verstanden, das einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung steht. Insofern ist die Kulturwissenschaft v.a. eine Textwissenschaft, die in Texte eingehende kulturelle Muster anhand anderer Texte rekonstruiert und plausibel macht (vgl. ALTMAYER 2004: 254).

Eine Kulturwissenschaft im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache definiert sich, wie hier immer wieder betont wurde, über ihr Interesse, zur wissenschaftlichen Lösung des praktischen Problems beizutragen, das mit dem Begriff ‚Landeskunde‘ hier nur noch einmal pauschal benannt sei. Landeskundliches Lernen aber, so haben wir zu Beginn gesehen, ist kein Selbstzweck, sondern muss die Lerner des Deutschen als Fremdsprache (und analog gilt dies natürlich auch für Lerner anderer Fremdsprachen) befähigen, sich mit deutschsprachigen Texten und ‚Kommunikationsangeboten‘ aller Art verstehend auseinanderzusetzen. Lerner müssen in die Lage versetzt werden, die in Texte implizit eingehenden und von Texten als selbstverständlich verfügbar vorausgesetzten kulturellen Deutungsmuster als solche zu identifizieren, zu aktivieren und im Prozess des Verstehens für die Herstellung eines kohärenten Textsinns fruchtbar zu machen. Dies aber setzt bei Lernern eine komplexe Kompetenz voraus, die wir oben als ‚Fremdverstehen‘ bezeichnet haben und zu der neben allgemeinen ‚interkulturellen‘ Schlüsselqualifikationen wie der Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinierung oder geeigneten Texterschließungsstrategien wie ‚Zwischen-den-Zeilen-Lesen‘ auch ein erhebliches Maß an kulturellem Wissen gehört, das von der kulturwissenschaftlichen Forschung bereit zu stellen ist (ALTMAYER 2004: 459).

Unter kulturellen Deutungsmustern versteht ALTMAYER (2004: 154) Wissensstrukturen, die

[...] abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten; dazu dienen, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen; erfahrungsgesättigt sind, in denen aber nicht individuelle, sondern ‚kollektive‘ Erfahrungen abgelagert sind; eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweisen und die daher für Deutungsprozesse innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft immer wieder herangezogen werden; nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam sind.

Diese in Texten vorhandenen kulturellen Deutungsmuster, die im Text als selbstverständlich und allgemein bekannt vorausgesetzt werden, sollen in der Analyse explizit gemacht werden.

Dass der Sprachunterricht über Hintergrundinformationen hinaus soziokulturelles Wissen zu vermitteln hat und Voraussetzungen zum Kulturverstehen schaffen soll, ist heute auch in Frankreich unumstritten. Die Landeskunde ist also auch ein wichtiger Lernbereich im französischen Unterrichtsalltag. Für das Landeskundelernen im Nachbarland ist es besonders wichtig, über ein Orientierungswissen in Bezug auf die deutschsprachige Kultur zu verfügen. Die österreichisch- und deutsch-französischen Beziehungen haben in Geschichte, Politik und Wirtschaft zu ständigen interkulturellen Kontakten geführt, was sich im Sinne einer konfrontativen Landeskunde nutzen lässt. Hier erscheint es sinnvoll, Wissen, Kenntnis und Verstehen

zu verknüpfen und einen mehrperspektivischen Blick zu unterstützen: Affektives, kognitives und operatives Lernen sollen die folgenden Lernzielbereiche unterstützen:

Sozio-kulturelle Sensibilisierung und Perspektivenwechsel
 Vermittlung von Strategien zum selbständigen Wissenserwerb
 Methoden und Verfahren zur Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen (HACKL / LANGER / SIMON-PELANDA 1998: 6).

Kompetente Kommunikationspartner müssen auf Maßstäbe und Wissen zurückgreifen, die vielfach nicht aus den unmittelbar benützten Wörtern ersichtlich sind. Der Fremdsprachenlerner braucht also ein Mehr an Wissen, damit er sich in kulturell unterschiedlichen Standards orientieren kann. Eine soziokulturelle Sensibilisierung und ein Perspektivenwechsel sollen dies unterstützen. Die LernerInnen sollen in der Lage sein, sich eigenständig Informationen und Materialien zu beschaffen, Strategien zur Text- und Bedeutungerschließung sind unabdingbar. Sie sollen ihre Eigeninteressen in einen Zusammenhang stellen, aus dem sich weitere Themen entwickeln lassen. Ausgehend von der eigenen Wirklichkeit können sie so einen interkulturellen Blick auf Österreich werfen. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist die Landeskunde handlungsbezogen konzipiert und soll das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen.

3. Analyse und Interpretation des Deutungsmusters ‚Sozialpartnerschaft‘

Anhand des Deutungsmusters ‚Sozialpartnerschaft‘, das im Rahmen dieses Aufsatzes freilich nur angerissen werden kann, soll beispielhaft² aufgezeigt werden, wie das in den ausgewählten Presstexten als selbstverständlich verfügbar vorausgesetzte kulturelle Deutungsmuster identifiziert und im Verstehensprozess für einen kohärenten Textsinn fruchtbar gemacht werden kann.

Das Mehr an kulturellem Wissen ist im kollektiven Gedächtnis einer Nation verankert. Das Erinnern an bestimmte politische Ereignisse und deren Deutung in einem kollektiven Gedächtnis machen es zu einem Ort nationaler Identität, wie Maurice Halbwachs in *La mémoire collective* herausgearbeitet hat. Für Halbwachs ist das kollektive Gedächtnis in der Distanz des durchschnittlichen Alltagslebens zu den „historischen Ereignissen“ einer Nation begründet, die in ihrer Reinszenierung erfahrbar werden. Darin liegt auch der Unterschied zum historischen Gedächtnis begründet, das eine möglichst vollständige und meist schriftliche Überlieferung anstrebt (HALBWACHS 1950: 35-37).

Dieser Zugang ermöglicht die Verbindung des theoretischen Diskurses zur nationalen Identität Österreichs mit Alltagssymbolen dieser Identität, mit jenen Bild- und Wissensbeständen, die im Alltag der ÖsterreicherInnen eine Rolle spielen, und die Bestimmung, welche nationale Geschichte sie erzählen bzw. an welche Ereignisse der nationalen Geschichte sie im Besonderen erinnern.

Fritz PLASSER und Peter ULRAM (1991: 146) haben festgestellt, dass der Prozess der Nationswerdung in Österreich auch die kollektive Erfahrung der (Erfolgs-)Geschichte der Zweiten Republik widerspiegelt. Der Erfolg wird weitestgehend auf die Neutralität zurückgeführt, die zwar in ihrer sicherheitspolitischen Komponente längst eingeschränkt ist, auf die jedoch der wirtschaftliche Fortschritt und die soziale Zufriedenheit zurückgeführt werden.

Die Sozialpartnerschaft ist ein wichtiger Bestandteil der österreichischen Identität. Sie führte zu einer stabilen politischen Kultur der Konkordanzdemokratie und des Verbändestaates und sicherte den Einfluss der Gewerkschaften, der *Vereinigung österreichischer Industrieller* (VÖI) sowie der Wirtschafts- und Arbeiterkammer. Der soziale Konsens der Zweiten Republik entstand mit den Verstaatlichtengesetzen und der Errichtung der Päritätischen Kom-

2 Die hier skizzierte Methode ist auf andere Themen übertragbar.

mission im Jahre 1957. Die Sozialpartnerschaft galt jahrelang als Garant für den sozialen Frieden in Österreich und brachte dem Land die Bezeichnung ‚Insel der Seligen‘ ein (vgl. BREUSS 1995: 289).

Die Frage nach der kollektiven Identität wird im Gegensatz zu anderen Ländern in Österreich häufig gestellt. Während Franzosen, Schweizer oder Polen seit jeher größtenteils vorbehaltlos an die Überlebensfähigkeit ihrer Nationen glauben, sorgen sich die ÖsterreicherInnen seit 1918 um ihre Existenz und vollendeten erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts den Prozess der Nationswerdung. Ein zentraler ‚Anker‘ der österreichischen Identität ist die politische, sozioökonomische und kulturelle Ichbezogenheit des deutschsprachigen Kernlandes der Habsburger Monarchie, das neben Ungarn alle anderen Völker der Monarchie dominiert hat. Dieser Austro-Solipsismus hat sich nach 1918 bis heute fortgesetzt (vgl. BREUSS / LIEBHART / PRIBERSKY 1995: 56). 2004 sehen immerhin 80 % der ÖsterreicherInnen Österreich als Nation an, während Anfang der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts nicht einmal die Hälfte diese Meinung teilte. Diese Probleme lassen sich laut Anton PELINKA (1990: 8, 30) durchaus objektiv begründen: Größe, wirtschaftlicher Erfolg, politische Stabilität und Qualität der Demokratie sind Rahmenbedingungen der österreichischen Identität. Die Republik Österreich ist das Produkt eines im kollektiven Gedächtnis als Abstieg begriffenen Prozesses. Dem ‚Staat, den keiner wollte‘ wurde keine große Überlebenschance eingeräumt, denn: „Die österreichische Demokratie ist das Ergebnis weltpolitischer Konstellationen, die einem der Demokratie eher widerwillig gegenüberstehenden Volk die demokratischen Freiheiten aufzwingen“ (PELINKA 1990: 24). Die Antithese zu einer besonderen österreichischen Identität ist das Aufgehen Österreichs in dem großen Nachbarn (vgl. PELINKA 1990: 10).

Die österreichische Kleinheit ist nicht selbst gewählt. Anders als in der Schweiz ist die (geringe) Größe des Landes nicht Ergebnis eines Zusammenschlusses kleiner Einheiten, sondern einer – außenpolitisch motivierten – Sezession aller anderen Teile eines großen Reiches. Österreich, das ist der Rest.

Eben das verbindet die Besonderheit der österreichischen Kleinheit mit der Besonderheit der österreichischen Identität. [...] Österreich, als politischer Raum und als politische Identität, das ist zunächst einmal das Resultat eines Auseinanderfallens – und Österreich ist, wiederum als Raum und als Identität, etwas von oben und von außen Aufgezwungenes (PELINKA 1990: 147).

Österreich war lange Zeit ein rückständiges Land, das auf politische und wirtschaftliche Entwicklungen verspätet reagierte, was auf die ökonomische Randlage und die ethnische Vielfalt zurückzuführen ist. Österreich gilt als Parteien- und Verbändestaat, als Staat, in dem sozialpartnerschaftliche Einrichtungen über die Verfassungsorgane hinaus die Gesellschaft kontrollieren und der Kirche nach wie vor in vielen Fragen wie etwa der Bildungspolitik ein Mitspracherecht einräumen, der sich aber im Wandel zu einer mobilen und zunehmend zivilisierten sowie säkularisierteren Bildungsgesellschaft befindet (vgl. PELINKA 1990: 150-151).

Deutschland ist Österreichs wichtigster Handelspartner, aber auch kulturell gibt es einige Anknüpfungspunkte zwischen beiden Ländern: Das Verlags- und Pressewesen, Fernsehprogramme oder die Theaterszene sind eng mit dem jeweiligen Nachbarland verbunden. Darüber hinaus befindet sich die österreichische Identität gegenwärtig in Konkurrenz zu drei erheblichen Änderungen der sozioökonomischen Rahmenbedingungen, nämlich der Globalisierung, der europäischen Integration sowie der Erweiterung der Europäischen Union.

In einer breit angelegten Untersuchung sind Ruth Wodak u.a. der Frage nachgegangen, was die österreichische Identität nun ausmache, wobei die AutorInnen nach zahlreichen Interviews und Diskussionen zu dem Schluss kommen, dass es keine Indizien für die Existenz der *einen* österreichischen Identität gibt (vgl. WODAK u.a. 1998: 476). Jede Gesellschaft besitzt eine charakteristische Variationsbreite, innerhalb welcher Unterschiede in der Verhaltenswei-

se zulässig sind und als normal gelten. Neben der Geburt wird häufig die Sozialisation in Österreich als wichtiges Argument der Vorstellung des „Homo austriacus“ (WODAK 1998: 328) genannt, als identitätsstiftend wird weiters die Sprache angesehen. Und obwohl viele ÖsterreicherInnen ihrer Heimat auch durchaus kritisch gegenüberstehen, lässt sich doch bei allen im Rahmen der Untersuchung befragten Personen ein gewisser Nationalstolz etwa auf den politischen Frieden, auf soziale Errungenschaften, Alltagskultur, Mentalität oder auf die österreichische Landschaft feststellen. Daneben wird immer wieder das Klischee der ‚Gemütlichkeit‘ strapaziert, als negative Mentalität das Jammern und die ‚Mir-san-mir-Haltung‘, die sich insbesondere 1986 bei der Wahl Kurt Waldheims zum Bundespräsidenten manifestiert hat, dessen Wahlsieg häufig als Votum gegen Protest und Einmischung von internationaler Seite gedeutet wird. Was Ereignisse und Daten betrifft, spielen dieser Untersuchung zufolge das Jahr 1955 mit dem Abschluss des *Staatsvertrages*³ und das Ende der Monarchie 1918 für das kollektive Gedächtnis der ÖsterreicherInnen eine herausragende Rolle. Daneben werden die Zeit der Ersten Republik und des Ständestaates, der ‚Anschluss‘ und der Zweite Weltkrieg, die Ära Kreisky, die Waldheim-Affäre 1986 und die Ostöffnung 1989 genannt (vgl. WODAK 1998: 330, 333).

Die Waldheim-Affäre löste zu ihrer Zeit eine Vergangenheitsbewältigung aus, die bis dahin kein öffentliches Thema gewesen war: Bis Mitte der 1980er Jahre wurde die mit der *Moskauer Deklaration* in Zusammenhang stehende These gepflegt, Österreich sei das erste Opfer des Nationalsozialismus gewesen. Diese kollektive Verdrängungsleistung ist ein wesentlicher Bestandteil der politischen Kultur der Zweiten Republik. Darüber hinaus zeigen die Befragungen, dass die so genannte ‚Aufbau-Generation‘ eine besondere Wertschätzung genießt und als wichtig für die Zweite Republik befunden wird, neben weiteren Aspekten wie demokratische Staatsform, 50 Jahre Frieden, Wirtschaftsaufschwung, der Ausbau des öffentlichen Verkehrs, der Bau von Schulen und Wohnungen sowie die Modernisierungsphase der Kreisky-Regierung. Als wichtiges kulturelles Identifikationsangebot werden ferner die österreichische Musik und Literatur genannt (vgl. WODAK 1998: 147, 476).

4. Unterrichtspraktische Vorschläge zum Thema ‚Sozialpartnerschaft im Wandel‘

Die folgenden methodisch-didaktischen Unterrichtsvorschläge sollen fortgeschrittene DaF-LernerInnen mittels des Hypertextmodells mit dem grundlegenden wirtschaftlichen Begriff der Sozialpartnerschaft, welcher der österreichischen Wirtschaftspolitik zugrunde liegt, vertraut und die aktuellen Diskussionen und damit einhergehenden Kontroversen um diesen Begriff verständlich machen. Dabei werden alle vier Fertigkeiten des Fremdspracherwerbs (Leseverstehen, Hörverstehen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck) angemessen berücksichtigt.

4.1 Historischer Rückblick: Der Begriff der ‚Sozialpartnerschaft‘

Unterrichtsphase: Einstieg in das Thema:

Material: Lückentext

Fertigkeit: Leseverstehen (Vokabelübung)

Arbeitsauftrag: Setzen Sie folgende Begriffe und Wörter in die Lücken ein.

Preisfragen – Sozialpartnerschaft – Pflichtmitgliedschaft – industrieller – Arbeiterkammer
Streiks – volkswirtschaftliche – Produktion – soziale – überparteilicher – Arbeitgeber

3 Wobei die österreichische Neutralität allgemein als historische Errungenschaft und nicht als eine von außen aufgezwungene Bedingung interpretiert wird.

Der wirtschaftliche Zusammenbruch in Folge des Zweiten Weltkriegs hat gezeigt, dass Arbeitnehmer und zusammenarbeiten müssen. Deshalb wurde schon 1957 die Paritätische Kommission eingerichtet, die sich mit Lohn- und (Preiskontrolle) sowie der allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklung Österreichs beschäftigt. Sie ist gesetzlich nicht verankert und eine freiwillige Zusammenkunft und macht Analysen und Empfehlungen für die Regierung. Prägend für die österreichische Wirtschaftspolitik der 1960er Jahre war der Ausbau der Wichtigstes Ziel war der Wiederaufbau der Volkswirtschaft und die Steigerung der und Produktivität. Arbeitnehmer und Arbeitgeber bereiten seither wirtschaftspolitische Maßnahmen gemeinsam vor, weshalb es in Österreich bis 2003 selten gab (die Streikminuten pro Arbeitnehmer und Jahr waren meist 0). Daneben gibt es zahlreiche Interessensvertretungen: In den Kammern wie der (Arbeitnehmervertretung) oder der Wirtschaftskammer gilt eine, 0,5 % des Einkommens gehen automatisch an sie, was eine Unabhängigkeit von der Regierung gewährleisten soll. Freie Wirtschaftsverbände sind unter anderem der VÖI, die Vereinigung österreichischer Industrieller, die etwa 20.000 Unternehmen, die sich Methoden bedienen, vereinigt oder der ÖGB, der Österreichische Gewerkschaftsbund, ein Verein mit 14 Einzelgewerkschaften (öffentlicher Dienst, Eisenbahner...), die die Interessen einzelner Arbeitnehmer gegenüber den Arbeitgebern, Staat und Parteien vertreten. Darüber hinaus kümmern sie sich um Anliegen, wie die Sicherung der Reallöhne, Information und Beratung, Vertretung in Sozialgerichtsprozessen, Rechtsschutz, Streiks, Bildung, Kultur oder Urlaub.

Material: Video (ORF Archiv, 1983)

Fertigkeiten: Hörverstehen + mündlicher Ausdruck

Arbeitsaufträge: In den 1980er Jahren beginnt die Sozialpartnerschaft aufgrund der geänderten politischen Verhältnisse (veränderte Parteienlandschaft, Zunahme politischer Mobilität, Ende des Austrokeynesianismus, Arbeitsmarktp Probleme, Teilprivatisierung der verstaatlichten Industrie, ökologische Konflikte wie Zwentendorf und politische Skandale), an positiver Akzeptanz in der Öffentlichkeit zu verlieren.

- Sehen Sie sich den Videobericht zweimal an, machen Sie sich Notizen und fassen Sie mündlich die Hauptzüge der Entwicklung der Sozialpartnerschaft in Österreich zusammen.
- Wovon warnt Anton Benya im Jahre 1983?

Materialien: Presstext *Österreich, ein Kammerstaat* (PINK www) mit Grafik

Fertigkeiten: Leseverstehen + mündlicher Ausdruck

Arbeitsaufträge:

- Beschreiben Sie die dem Text beigelegte Grafik.
- Klären Sie die Begriffe ‚Kammerstaat‘, ‚Paritätische Kommission‘, ‚Insel der Seligen‘.
- Wie entwickelte sich die Sozialpartnerschaft in Frankreich?

Materialien: Presstext (PINK www), Tabelle

Fertigkeit: Leseverstehen (Vokabel-/Grammatikübung)

Arbeitsauftrag: In der folgenden Tabelle werden Verben und Substantiva, die in obigem Text vorkommen und die mit einer bestimmten Präposition gebildet werden, aufgelistet. Ergänzen Sie die folgende Tabelle.

zutreffen ...		zurückgehen ...	auf	Einfluss nehmen ...	
hervorgehen ...	aus	legitimieren ...		ausschließen ...	
das Recht ... Begutachtung		führen ...		... Druck geraten	
entsenden ...		übergehen ...		votieren ...	für

4.2 Die Sozialpartnerschaftsdebatte

Materialien: Presstext *Staatsrechtler: Sozialpartner in Verfassungsrang „überflüssig“* (SZE-MELIKER www), Auszug aus der Österreichischen Verfassung (ARLAMOVSKEY www)

Fertigkeit: Leseverstehen

Arbeitsaufträge: Die LernerInnen sollen versuchen, diesen Satz zu verstehen, indem sie Unterteilungen vornehmen und sich auf die wichtigsten Phrasen konzentrieren. Der Gesetzestext spielt auf ein umfassendes und komplexes Hintergrundwissen an, das hier mit Hilfe einiger Schlüsselwörter eher angedeutet denn ausgeführt werden und auf das Globalverständnis zielen soll.

Artikel 120a (2) Die Republik anerkennt die Rolle der Sozialpartner. Sie achtet auf deren Autonomie und fördert den sozialpartnerschaftlichen Dialog durch die Einrichtung von Selbstverwaltungskörpern (ARLAMOVSKEY www).

Material: Interview (PÖLL www)

Fertigkeiten: Leseverstehen + mündlicher Ausdruck

Arbeitsaufträge: In einem Interview weist Wirtschaftskammer-Präsident Christoph Leitl die Kritik der Verfassungsrechtler zurück.

- Lesen Sie das Interview. Machen Sie sich Notizen.
- Fassen Sie mündlich Leitls Argumentation zusammen!
- Was wirft Wirtschaftskammer-Präsident Christoph Leitl seinen Kritikern vor?

Die Kammern sind ab sofort in der Verfassung geschützt – wie lässt sich das rechtfertigen?

Leitl: Geschützt ist gar nichts, weil das Kammergesetz einfachgesetzlich ist, das ist Punkt eins. Punkt zwei: Eine Verfassung drückt auch aus, was die wesentlichen Aufgaben sind und wer sie zu erfüllen hat. Wenn sich Europa zur Sozialpartnerschaft und zum sozialen Dialog bekennt, steht es auch Österreich gut an, das Gleiche zu tun.

Hätte man das nicht außerhalb der Verfassung belassen können, um diese Aufgaben zu erfüllen?

Leitl: Natürlich hätte man das können. Es ändert sich ja de facto nichts. Daher verstehe ich die ganze Aufregung nicht.

Kritiker fragen sich, warum man es macht, wenn sich eh nichts ändert.

Leitl: Weil genau dieselben Kritiker gesagt haben, dass die Sozialpartner, solange sie nicht in der Verfassung sind, neben der Verfassung und damit illegal sind.

Die Sozialpartner in der Verfassung, andere Interessenvertretungen nicht?

Leitl: Die Sozialpartner sind ja die Interessenvertretungen. Und das, was in Brüssel der Soziale Dialog ist, ist genau das, was wir mit der Sozialpartnerschaft in Österreich haben. Ich sehe das als Bekenntnis zu einer Werthaltung. Dass wir einen sozialen Ausgleich durch eine Sozialpartnerschaft bewerkstelligen.

Machen es also die anderen Länder falsch, in denen es eine solche Verankerung in der Verfassung nicht gibt?

Leitl: Europa hat einen Grund gehabt, warum es Europa macht. Und Österreich hat auch einen Grund, warum es Österreich macht.

Materialien: Presstexte *Kontra Sozialpartnerschaft in Verfassung: Flucht aus Verantwortung* (HASELSTEINER / ZACH www) und *Pro Sozialpartnerschaft in Verfassung: Kammerjäger in der Populismusfalle* (MAUTNER www)

Fertigkeiten: Leseverstehen + mündlicher Ausdruck (Fragen zum Text)

Arbeitsaufträge: Bevor die LernerInnen die beiden Kommentare lesen, sollen sie in zwei Gruppen Argumente, Vermutungen und Thesen sammeln, die für und wider den Kammerzwang im Verfassungsrang sprechen, und anschließend im Plenum austauschen.

- Lesen Sie das Pro und Kontra und rekonstruieren Sie die Sozialpartnerschaftsdebatte.
- Welche Aspekte werden in den beiden Texten angesprochen, die Sie nicht in Erwägung gezogen haben?
- Klären Sie die im Text verwendeten Begriffe ‚Zwangsmitglied‘, ‚SPÖ-ÖVP-Koalition‘, ‚Verfassungsrang‘, ‚neue Selbstständige‘.
- Wie wird in Österreich auf den Kammerzwang im Verfassungsrang reagiert?
- Welches Urteil fällt der Vorstandsvorsitzende der Strabag, Hans Peter Haselsteiner, in seinem offenen Brief? Wovon warnt er?
- Wie beurteilen Sie diese Argumentation aus der Sicht des Arbeitnehmers?
- Welche Forderung erhebt der Künstleragent, Erich Felix Mautner?

Materialien: Presstext *Österreich, ein Kammerstaat* (PINK www) mit Grafik

Fertigkeit: Mündlicher Ausdruck (Rollenspiel/Gruppenarbeit)

Arbeitsauftrag: Anhänger und Gegner der Kammerpflichtmitgliedschaft werden zu einer Radiosendung zum Thema *Kammerzwang im Verfassungsrang* eingeladen und diskutieren kontrovers. Diese Perspektivenübernahme eines verschiedenenkulturellen Blickwinkels ermöglicht es den LernerInnen, sich auf die Situation anderer Personen einzulassen und in deren Rollen zu schlüpfen.

Materialien: Musil-Zitat (s.u.)

Fertigkeiten: Schriftlicher Ausdruck (Verfassung eines Aufsatzes)

Arbeitsauftrag: Auf die Frage „Braucht Österreich die Koalition?“ antwortete der Schriftsteller Robert Musil anlässlich einer Enquete der *Wiener Allgemeinen Zeitung* vom 1. Jänner 1928:

Daraus läßt sich aber gar nichts für das politisch-taktische Verhalten folgern [...]. Man kann höchstens sagen, daß man doppelt [...] achten muß, wenn man aus der stimmungsmäßig-geistigen Atmosphäre der Opposition in die der Kompromisse übergeht“ (zit. nach BREUSS / LIEBHART / PRIBERSKY 1995: 217).

- Beziehen Sie schriftlich Position zu dieser Aussage über den sozialen Konsens und begründen Sie Ihren Standpunkt.

5. Schluss

In der heutigen Zeit, in der Mobilität, Globalisierung und damit interkulturelle Begegnung und Zusammenarbeit in politischen Fragen wie Friedenserhaltung, Klimaschutz und wirtschaftliche Entwicklung an Bedeutung gewonnen haben, in einer Welt, die immer mehr zusammenwächst, in der die Häufigkeit von Konflikten jedoch nicht abnimmt, ist interkulturelles Verstehen ein brisantes Thema. Der vorliegende Aufsatz versuchte deshalb zu zeigen, dass die intensive Auseinandersetzung mit authentischen Presstexten die interkulturelle Sprachkompetenz von Deutsch-LernerInnen fördern und zugleich zu einer Perfektionierung ihrer Deutschkenntnisse führen kann. Die Textkompetenz der LernerInnen kann sich dadurch wesentlich verbessern, was sich nicht nur auf den schriftlichen Ausdruck im Hinblick auf das Verfassen von Aufsätzen auswirkt, sondern sich auch im mündlichen Ausdruck – sowohl produktiv als auch rezeptiv – manifestiert. Die intensive Auseinandersetzung mit den fachsprachlichen Presstexten hat gezeigt, dass über das Hypertextmodell viel an Kulturverständnis und landeskundlichem Wissen vermittelt werden kann. Was die LernerInnen aus den Presstexten,

die auf das österreichische Zeitgeschehen Bezug nehmen, erfahren, ist wertvoller als Zahlen, Daten und Fakten einer landeskundlichen Kontext-Vorlesung, die bei einer Prüfung abgefragt werden und nichts mit Textverständnis gemein haben. Die Hintergrundtexte enthalten unzählige landeskundliche Inhalte (die hier bei weitem nicht vollständig behandelt werden konnten), bieten interkulturelle Zugänge und Perspektiven zur österreichischen Identität und kommen damit der Forderung nach, dass es im landeskundlichen Unterricht um mehr gehen muss als um die bloße Vermittlung von Faktenwissen. An diesem sind die Studierenden von heute weniger denn je interessiert. Denn je schneller das Wissen der Informationsgesellschaft wächst, desto wichtiger erscheint es, eine Orientierung in der beinahe unüberschaubaren Vielfalt der Erkenntnisse zu bieten. Das Hypertextmodell schult die Fähigkeit der Studierenden, dieses Wissen und damit neue Horizonte selbst zu erschließen.

Literaturverzeichnis

ALTMAYER, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

ARLAMOVSKEY, Karl-Arthur (www): Eitelkeiten um die Kammern (online), abgerufen am 26. 07. 2008 unter: <http://diepresse.com/home/recht/rechtallgemein/351985/index.do>.

ASSMANN, Aleida (1996): Texte, Spuren, Abfall: die wechselnden Medien des kulturellen Gedächtnisses. – In: Böhme, Hartmut / Scherpe, Klaus R. (Hg.): *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 96-111.

ASSMANN, Jan (2005): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.

BÖHME, Hartmut / SCHERPE, Klaus R. (Hg.): *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

BREUSS, Susanne / LIEBHART, Karin / PRIBERSKY, Andreas (1995): *Inszenierungen. Stichwörter zu Österreich*. Wien: Sonderzahl.

HABERMAS, Jürgen (1991): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

HACKL, Wolfgang / LANGER, Michael / SIMON-PELANDA, Hans (1998): *Landeskundliches Lernen*. – In: *Fremdsprache Deutsch* 18. Ismaning, 5-12.

HALBWACHS, Maurice (1950): *La mémoire collective. Ouvrage posthume publ. par Mme Jeanne Alexandre*. Paris: Presses universitaires de France.

HANSEN, Klaus P. (1993): *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften*. Tübingen: Gunter Narr.

HASELSTEINER, Hans Peter / ZACH, Alexander (www): Kontra Sozialpartnerschaft in Verfassung: Flucht aus Verantwortung. Offener Brief an die Zwangsmitglieder in den Kammern (online), abgerufen am 01. 04. 2008 unter: <http://economyaustria.at/?id=3143631>.

KRAMSCH, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: University Press.

MAUTNER, Erich Felix (www): Pro Sozialpartnerschaft in Verfassung: Kammerjäger in der Populismusfalle. Warum Alexander Zach & Co unrecht haben (online), abgerufen am 01. 04. 2008 unter: http://derstandard.at/?id=3143636&sap=2&_pid=8211335.

PELINKA, Anton (1990): *Zur österreichischen Identität. Zwischen deutscher Vereinigung und Mitteleuropa*. Wien: Ueberreuter.

PINK, Oliver (www): Österreich, ein Kammerstaat (online), abgerufen am 01. 04. 2008 unter: <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/347371/index.do>.

PLASSER, Fritz / ULRAM, Peter (1991): *Staatsbürger oder Untertanen? Politische Kultur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

PÖLL, Regina (www): Leitl: „Es ändert sich ja de facto nichts“ (online), abgerufen am 26. 07. 2008 unter: <http://diepresse.com/home/import/thema/347491/index.do?from=suche.intern.portal>.

RAASCH, Albert (2008): Die Funktion sprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer Grenzregion. Beispiel: Saar-Lor-Lux. – In: Blahak, Boris / Piber, Clemens (Hg.): *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 205-219.

RATHKOLB, Oliver (2005): *Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005*. Wien: Paul Zsolnay.

SCHMIDT, Siegfried J. (1980): Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? – In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. I. München: W. Fink.

SZEMELIKER, Leo (www): Staatsrechtler: Sozialpartner in Verfassungsrang „überflüssig“ (online), abgerufen am 01. 04. 2008 unter: <http://derStandard.at/?url=/?id=3130357>.

WODAK, Ruth / DE CILLIA, Rudolf / REISIGL, Martin / LIEBHART, Karin / KARGL, Maria / HOFSTÄTTER, Klaus (1998): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identitäten*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Clemens Piber

„Wir kommen ja alle irgendwie von irgendwoher...“ Grenze und Grenzüberschreitung im Kino. Zur fachdidaktischen Verwendung deutschsprachiger Spielfilmszenen im Lehrbereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

1. Interkulturelle Kommunikation im Rahmen des Studiums Internationale Beziehungen

Die Forderung nach einer Sensibilisierung für Grundbegriffe der Interkulturellen Kommunikation (IKK) im Rahmen des zwei- bzw. vierstündigen Ausbildungsmoduls *Kultur und Kommunikation* an der Wirtschaftsuniversität Bratislava steht in engem Zusammenhang mit der internationalen Ausrichtung des multidisziplinär konzipierten Studiums *Internationale Beziehungen* (*medzinárodné vzťahy*), in dessen Rahmen die oben genannte Lehrveranstaltung absolviert wird, und leitet sich unmittelbar aus dem idealtypischen Berufsbild der Studierenden ab: Diese lernen neben Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache noch zwei weitere Fremdsprachen und nehmen nach ihrem Hochschul-Abschluss überwiegend Mittler-Positionen im Bereich der Diplomatie oder Führungspositionen in einer zunehmend internationalisierten Wirtschaft ein. Viele stehen bereits während des Studiums in multinationalen Berufskontexten, sind etwa Teil deutsch- oder österreichisch-slowakischer Arbeitsteams im Automobil-, Banken- oder Versicherungsbereich. Der dadurch gewährleistete praxisnahe Input seitens der Lerner im Rahmen einer kontrastiven Perspektive zwischen Eigen- und Zielkultur entbindet den Lehrer von einer (in diesem Lehrbereich ohnehin nicht zu leistenden) bloßen Vermittlungsfunktion. So nimmt der Unterricht oft den Charakter eines wechselseitigen Austausch-Prozesses an, in dessen Rahmen das unmittelbar in der Praxis Erlebte mit Hilfe theoretischer Konzepte reflektiert werden kann.

Neben der Integration unmittelbarer Erfahrungen mit der Zielkultur aus dem außeruniversitären Bereich bietet der Unterricht weitere direkte Erfahrungsmöglichkeiten, so durch den Muttersprachler selbst als „Prototypen des Fremden“ (KUMPFERT 1996: 290) bzw. durch die Beschäftigung mit fremdkulturellen Produkten wie authentischen Texten, Rollenspielen, Bildern etc. Weitere interkulturelle Überschneidungssituationen als Basis interkulturellen Lernens (vgl. THOMAS 1993: 382) ergeben sich durch die Beschäftigung mit indirekten Erfahrungen in Form von Casestudies, Erfahrungsberichten etc.

In Bezug auf die sprachlichen Fertigkeiten stellt das Fach Anforderungen auf Niveau B2 bzw. C1 des Europäischen Referenzrahmens. Die zu entwickelnde Sprachkompetenz zielt dabei auf die nachhaltige Verfestigung (fach)sprachlicher Fertigkeiten v.a. auf produktiver Ebene. Im Rahmen von moderierten Diskussionen und Gruppenübungen soll über eine vornehmlich mündliche ‚Versprachlichung‘ die Internalisierung einschlägiger IKK-Inhalte erfolgen.

2. Vorzüge des Spielfilm-Einsatzes bei der Erarbeitung von IKK-Themen im Fachsprachenunterricht Deutsch

Der vorliegende Beitrag will beispielhaft die Einsatzmöglichkeiten von Spielfilmszenen im Unterricht Interkulturelle Kommunikation ausloten und versteht sich im Rahmen einer inter-

kulturellen Medienanalyse¹ als vorläufiges Zwischenergebnis einer explorativen Suche nach erweiterten Darstellungs- und Erfahrungsmöglichkeiten von IKK-Phänomenen für Fremdsprachen-Lerner außerhalb der Zielkultur.

Bereits in den 1970er Jahren geriet der (Spiel-)Film als Textsorte für den Fremdsprachenunterricht ins Blickfeld von Didaktikern. An die Grundüberlegung vom Kino als „sozialem Erlebnisort“ (BURGER 1995: 593, zit. nach BLAHAK 2006: 16), das in „außerschulische Lernräume“ (BLAHAK 2006: 16) entführt, in welchen an die durch die bewegte Bildkultur unserer Mediengesellschaft hoch entwickelte Sehgewohnheiten der Lerner angeknüpft werden kann, schließen sich folgende weitere Vorzüge filmischer Darstellung von IKK-Phänomenen an:²

Filme sprechen zunächst die von SCHWERDTFEGGER (1989: 24-26) geforderte „fünfte sprachliche Grundkompetenz“ an, nämlich das Verstehen von etwas, was man sieht. Hierbei tritt Sinnstiftung auf Grundlage des visuell Wahrgenommenen durch Interpretation des Textes auf. Die Tatsache, dass diese Sinnzuweisung neben dem persönlichen auch durch das kulturell geprägte Erfahrungswissen der Rezipienten bestimmt ist (vgl. GUSE 2007: 227, mit Bezug auf BLELL / LÜTGE 2004: 402), macht Spielfilme für die Analyse (inter)kultureller Phänomene besonders attraktiv, da sie zwangsläufig eigenkulturelle Reflexion anregen.

Durch ihre Anschaulichkeit besitzen Filme eine im Vergleich zu Texten oder der gesprochenen Sprache höhere „kommunikative Effektivität“. Daraus leiten sich nicht nur bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten eine besonders hohe Vermittlungseffektivität und ein damit verbundener „Langzeitbehaltungseffekt“ (GUSE 2007: 229) ab. Indem „genaue Erinnerungsbilder von Handlungen, Situationen, Redeverhalten und Redeverläufen“ (GÜGOLD 1991: 37, zit. nach GUSE 2007: 229) evoziert werden, erschließen sich dem Lerner auch Inhalte besser, zumal sie gleichsam sinnlich umfassend erlebt werden. So können auch IKK-Phänomene im Film ganzheitlich auf sprachlicher, narrativer und auf der Eben filmischer Mittel wahrgenommen und analysiert werden, was ein umfassendes und nachhaltiges Verständnis fördern dürfte.

Die plurimediale Darstellungsform des Films, die Bild, Dialogizität und Ton verbindet, scheint darüber hinaus die der Wirklichkeitskomplexität am besten angenäherte Darstellungsmöglichkeit zu sein (vgl. DION / LÜSEBRINK 2003: 189). Diese Wirklichkeitsnähe führt zu einer höheren Glaubwürdigkeit und vermittelt das Gefühl des konkreten und authentischen Lebens (vgl. KOTTORZ 1993: 48). Der so durch das Medium suggerierte Authentizitäts-Anspruch kann durch bestimmte Darstellungsinhalte und bestimmte filmspezifische Darstellungsformen und -techniken noch verstärkt werden. Im Spannungsfeld zwischen filmisch suggerierter Authentizität bzw. faktischer Fiktionalität einerseits und der außerfilmischen ‚Wirklichkeit‘ andererseits, wie sie IKK-Konzepte abbilden wollen, kann eine inhaltliche Erschließung im „beschützten Raum der Fiktion“ (GUSE 2007: 231) stattfinden.

Schließlich eignen sich Filme schon aus genreimmanenten Gründen für die Darstellung von IKK-Inhalten:

Kaum ein Film kommt ohne die Darstellung von Fremdheiten aus. Die medialen Dramaturgien leben davon, dass sie das Bekannte mit dem Unbekannten, das Reguläre mit dem Au-

-
- 1 Diese „[...]“ zielt auf die Erforschung von Phänomenen und Prozessen des Kulturtransfers, der Kulturmischung und des kulturellen Synkretismus in unterschiedlichen Kommunikationsmedien, von den Printmedien über audio-visuelle Medien bis zum Hörfunk und zur Werbung“ (LÜSEBRINK / WALTER 2003: 9).
 - 2 Hier soll nur auf sprachpraktische bzw. medienspezifische Überlegungen eingegangen werden, insofern sie auch im Zusammenhang mit der Vermittlung von IKK-Inhalten relevant erscheinen. Eine ausführliche Zusammenstellung sprachpraktischer und medienspezifischer Überlegungen zum Thema Film im Fremdsprachenunterricht findet sich bei BLAHAK (2006: 16-18) bzw. GUSE (2007: 226-229).

Bergewöhnlichen, das Eigene mit dem Fremden konfrontieren“ (HICKENTHIER 1995: 21, zit. nach GROTH 2003: 93).

Diese Opposition ‚Fremdes‘ – ‚Eigenes‘ als konstituierendes Element filmischer Dramaturgie bietet also einen besonders reichhaltigen Pool zu Veranschaulichung von IKK-Phänomenen.

Nicht zuletzt reflektieren Spielfilme kulturelle, historische und gesellschaftliche Inhalte, die fester Bestandteil der Lebensrealität der Zielkultur sind. Indem IKK-Phänomene durch Spielfilme veranschaulicht werden, erfolgt deren ‚Einbettung‘ mit allen oben genannten medien-spezifischen Vorzügen in einen landeskundlichen Kontext, ohne den sie letztlich abstrakt bleiben und sich dem Lerner nicht endgültig erschließen.

3. Überlegungen zur Filmauswahl – Grenze und Grenzüberschreitung im Film

Der Suche nach Filmbeispielen für den IKK-Unterricht wurde die Ausgangsüberlegung zugrunde gelegt, dass sämtliche IKK-Phänomene – wörtlich verstanden als Kontakt und Austausch zwischen mindestens zwei kulturellen Entitäten – die kulturelle Grenze bzw. deren Überschreitung als Grundfrage gemein haben. Die Grenze ist dabei jener Ort, der das Jenseits und Diesseits definiert, indem sich Fremdes und Eigenes als relationale Größen in einer dynamischen Verhandlung gegenseitig konstituieren. Aus dieser Sicht kann Grenze zunächst als „Voraussetzung für die Existenz erkennbarer kultureller Alterität, welche wiederum die Konturierung der eigenen kulturellen Identität bedingt“ (KOŠŤÁLOVÁ 1997: 242) aufgefasst werden. Die Wirkung von Grenze weitet sich aus und wird ambivalent, wenn Grenze neben seiner trennenden Funktion gleichzeitig als Ort der Zusammenführung mit dem ausgeschlossenen Anderen begriffen wird, was Grenzüberschreitung, neue Erfahrung und Horizont-Erweiterung impliziert. Schließlich weist gerade auch die Betrachtung von Grenze als künstliche Unterbrechung von Kontinuierlichem, als Zwischenbereich und Ort der Vieldeutigkeit (vgl. KOŠŤÁLOVÁ 1997: 240-241) auf einen für die IKK besonders spannenden Aspekt neuer Möglichkeiten hin, in deren Rahmen aus dem Eigenen und dem Fremden ein synthetisiertes Drittes erwachsen kann.

Das deutsche Filmschaffen bietet v.a. mit dem Thema ‚Migranten in Deutschland‘ vielfältige thematische Anknüpfungspunkte für die Erarbeitung von IKK-Phänomenen im Sinne von Grenze und Grenzüberschreitung.³ Zahlreiche Didaktisierungsansätze zu älteren und aktuellen Filmen aus diesem Bereich des World Cinema, also jenem Kino, welches das Zusammenleben verschiedener ethnischer Bevölkerungsgruppen in einer Hauptkultur zeigt, zielen darauf ab, ein Stück bundesdeutscher Lebenswirklichkeit und damit v.a. landeskundliche Aspekte zu vermitteln. Der hier angedachte Einsatz von Spielfilmen im Unterricht will hingegen an die spezifische Lebensrealität von Lernern anknüpfen, deren Bild von der Zielkultur sich zu einem beträchtlichen Teil aus unmittelbaren Erfahrungen in der Dreiländer-Grenzregion Bratislava speist. Dieses Erfahrungswissen sollte unter dem Vorzeichen einer erhöhten Identifikati-

3 Mit *Katzelmacher* (D 1969) und *Angst essen Seele auf* (D 1974) sieht Rainer Werner Fassbinder Deutschland erstmals durch die Augen der Fremdheit. Der bundesdeutsche Film der 1970er und frühen 1980er Jahre zeichnet Migrationsbilder „zwischen Solidarität und Entfremdung“ (METZ / SEEBLER 2006) oder setzt Migranten als „Problemstaffage“ bzw. „exotisches Ornament“ (BUß / GOMBITZA 2004) ein. In den 1990er Jahren vollzieht sich mit Fatih Akim, Thomas Arslan, Züli Aladag u.a. die filmische Wortergreifung der dritten Einwanderer-Generation. Spätestens seitdem Akims *Gegen die Wand* (D 2004) den *Goldenen Bären* der Berlinale gewann, hat sich das Thema der multi- und interkulturellen Gemengelage in deutschen Ballungsräumen endgültig in den filmischen Mainstream eingeschrieben. Filmisch erzählte Geschichten, denen diese Thematik zugrunde liegt, werden nunmehr als Teil einer gesamtdeutschen Realität und Identität wahrgenommen (vgl. METZ / SEEBLER 2006).

on und Sensibilisierung im Rahmen der Behandlung von Filmbeispielen aktiviert werden, die an der Grenze des deutschen Sprachraumes zu den Ländern Mittel-Ost-Europas spielen.⁴

Dabei wurde davon ausgegangen, dass sich Grenze als Abstraktum am geografischen Ort des Grenzraums besonders deutlich konkretisiert. Hier begegnen sich kulturelle Entitäten, hier ist man mit Sprach- und Mentalitätsgrenzen am unmittelbarsten konfrontiert, hier stellt sich die Frage der Grenzüberschreitung durch interkulturelle Kommunikation in seiner ureigensten Form. V.a. Filme, die handelnde Personen im fremdkulturellen Kontext zeigen und dabei auch deren eigenkulturellen Kontext abbilden, könnten zur Verdeutlichung von IKK-Phänomenen im Sinne einer verstärkten Kontrastivität und einer damit verbundenen besseren Anschaulichkeit zu Unterrichtszwecken effektiv herangezogen werden. In diesem Sinne wurden Grenzregionen in ihrer filmischen Darstellung als Katalysatoren eines Sensibilisierungsprozesses für Phänomene der IKK verstanden.

4. Überlegungen zur Themenauswahl – Stereotype als ‚Wurzel-Frage‘ der IKK

Unter allen Themen aus dem Bereich der Interkulturalität scheint das Thema ‚Stereotype‘ eine Schlüsselrolle innerhalb der IKK einzunehmen. Jeder Kontakt mit dem Anderen impliziert eine Erkenntnis-Anstrengung und jeder Umgang (d.h. Kommunikation) mit ihm verlangt zumindest ein gewisses Maß an Toleranz (vgl. HANSEN 2003: 320). Reduziert sich dieser Kontakt bei Beziehungen zwischen Angehörigen ein und derselben Kultur auf ein in seinem Verhalten mehr oder minder gut einschätzbares Erkenntnis- und Kommunikationsobjekt, so gestaltet er sich bei interkulturellen Beziehungen bereits deutlich schwieriger, denn hier fehlt „[...] der Kitt der gemeinsamen Sprache, der gemeinsamen Geschichte, der gemeinsamen Standardisierungen und der gemeinsamen gesellschaftlichen Institutionen“ (HANSEN 2003: 319). Die Wissensvorräte der Interaktionspartner sind hier mitunter nicht mehr deckungsgleich (vgl. BOLTEN 1993: 270). Viele IKK-Konzepte versuchen nun, Erkenntnis-Hilfen an die Hand zu geben, um interkulturelle Kommunikationssituationen besser bewältigen zu können. So geben etwa Kulturstandards Auskunft über die in einer Kultur als verbindlich angesehenen Normen und Maßstäbe des Verhaltens, also über das kulturspezifische Orientierungssystem. So ordnen etwa Kulturdimensionen die zu erwartenden Verhaltensweisen sämtlicher Kulturen unter der Prämisse grober Verallgemeinerung verschiedenen Kategorien zu.

Indem diese Konzepte versuchen, die Besonderheiten kultureller Kollektive in Abgrenzung zu anderen zu erfassen, stehen diese Erklärungsansätze ganz zwangsläufig im Zusammenhang mit dem Problem der „depersonalization“ (TAJFEL 1982: 240, zit. nach HANSEN 2004: 325). Das Gegenüber wird als Vertreter eines (kulturell geprägten) Kollektivs wahrgenommen, wobei einzelmenschliche Parameter weitgehend ausgeblendet werden. Kollektive sind also, wie HANSEN (2003: 325, mit Bezug auf TAJFEL 1982: 287) betont, ohne eine gewisse Entindividualisierung nicht denkbar und setzen Stereotype bis zu einem gewissen Grad voraus. Aus dieser Sicht scheint eine besondere Sensibilisierung für Stereotype, deren Funktionen und Wirkung im Zusammenhang mit der Dialektik von Individuum und Kollektiv eine

4 Neben der Darstellung interkultureller und multiethnischer Phänomene in den großen Metropolen des Landes, führen deutsche Filme v.a. in den letzten Jahre zunehmend in und über die ostdeutsche Peripherie hinaus und damit in Grenzgebiete hüben wie drüben, die auf der Landkarte des deutschen Films der 1990er Jahre nicht verzeichnet waren (vgl. BUß / GOMBITZA 2004). Dabei werden in diesen ‚Grenzlandfilmen‘ häufig Themen behandelt, die sich aus den politischen und wirtschaftlichen Veränderungen durch den EU-Beitritt der mittel-osteuropäischen Länder und der Bedeutung Deutschlands als (Flüchtlings-)Transitland ergeben, so z.B. in *Der Grenzer und das Mädchen* (D 2004) oder *Lichter* (D 2004). Auf weitere deutsche und österreichische Grenzlandfilme sei an dieser Stelle verwiesen: *Klassenfahrt* (D 2002), *Unterwegs* (D 2006), *Tunnelkind* (A 1990), *Donau* (A 2003), *Struggle* (A 2003).

wichtige Verständnis-Voraussetzung für all jene IKK-Konzepte zu sein, die kulturelle Kollektive erfassen wollen.

5. Zur Identifizierung stereotyper Zuschreibungen im Film

Unabhängig vom jeweiligen Inhalt identifiziert GROTH (2003: 94-100) fünf Ebenen – Sprache, Story, filmische Mittel, Stars und Genres/Erzählmuster –, auf welchen sich Mechanismen zur Darstellung von Stereotypen im Film gewöhnlich manifestieren. Im Folgenden sollen stereotype Zuschreibungen in Grenzlandfilmen jeweils exemplarisch auf den ersten drei der oben genannten Ebenen näher betrachtet werden.

5.1 Sprache

Besonders häufig und zumeist offensichtlich werden Stereotype im Film durch verbalisierte Urteile transportiert: in Form der gesprochenen Sprache der handelnden Personen, seltener eines Erzählers bzw. durch Schriftsprachlichkeit, wie sie etwa durch narrationsunterstützende Inserts oder in der filmischen Handlung selbst in Form von Plakaten, Schildern etc. auftreten kann. Nach Uta QUASTHOFF (1973: 240-254) lassen sich sprachliche Erscheinungsformen von Stereotypen in vier Kategorien einordnen, deren stereotyper Gehalt unterschiedlich deutlich zutage tritt:

1. Eine Prädikation – z.B.: „Die Slawen *sind* gastfreundlich.“ – bringt eine bezeichnete Gruppe mit Eigenschaften und Verhaltensweisen in Verbindung und unterstellt einen allgemein gültigen, weil signifikant charakteristischen Zusammenhang.
2. Dieser Zusammenhang kann durch bestimmte Signale an der Oberflächen-Struktur des Satzes abgeschwächt werden: „Die Slowaken *gelten* als gastfreundlich.“ Die persönliche Stellungnahme des Sprechers wird dabei verschleiert und eine angeblich öffentliche Meinung wiedergegeben, die nicht explizit geteilt, aber auch nicht abgelehnt wird.
3. Indem der Sprecher seine Aussage durch Verben wie ‚glauben‘, ‚meinen‘, ‚denken‘ usw. eindeutig als seine subjektive (und damit unverbindliche) Meinung ausweist, wird das stereotype Urteil abgeschwächt.
4. Schließlich realisieren sich sprachliche Stereotype dadurch, dass eine (stereotype) Kenntnis der Welt vorausgesetzt wird und damit eine implizite Deutung bzw. eine Art semantische Ergänzungsleistung des Empfängers eingefordert wird – wie etwa im Film *Lichter*, wo es heißt: „Wenn ein Deutscher etwas in die Hand nimmt...“

5.2 Story

Häufig stützen sprachlich geäußerte Stereotype eine allgemeine Stereotypisierung, die in die gesamte Story des Films eingeschrieben ist. Als Story wird im Gegensatz zur Inszenierung einer Geschichte der Inhalt der Narration selbst verstanden. Dazu gehören der chronologische Handlungsablauf ebenso wie Elemente der Geschichte und der Charakter der dargestellten Figuren, Handlungszeit und -ort (vgl. GROTH 2003: 95). Anhand des Films *Grenzverkehr* (D 2004) lässt sich dies besonders gut nachvollziehen:

Wolfgang und seine beiden Freunde entfliehen der Öde der grenznahen niederbayerischen Provinz. Ihr Ziel: die Entjungferung in einem Bordell in der Tschechischen „Rebumsblik.“ Doch die geplante Initiation verunglückt und die drei werden zu Gefangenen eines Bordellbesitzers. Mit Hilfe der hochschwangeren Ukrainerin Alica, die nach Deutschland will, um angeblich den Kindsvater aufzusuchen, gelingt ihnen in einem gestohlenen Kleinbus die abenteuerliche Flucht nach Deutschland. Auf der Fahrt wird Wolfgang unfreiwillig zum Ge-

burtshelfer von Alicas Kind und verliebt sich in sie. Wieder zurückgekehrt nach Niederbayern, werden die beiden ein Paar.

Hier atmet die gesamte Narration unübersehbar schwer an der dumpf-stereotypen Vorstellung vom ‚Osten‘. Die physische und thematische Grenzüberschreitung wird zur Deckung gebracht: Der Grenzbalken, den die Jungs mit ihren Mopeds passieren, scheidet die kapitalistische Vorzeige-Nation vom nachhinkenden, verbrecherischen Osten und konstituiert die Opposition ‚rückständiger aber abenteuerlicher, wilder Osten‘ vs. ‚fortschrittlicher, geordneter aber langweiliger Westen‘ als handlungstragendes Element. Die Zeichnung der Figuren unterstützt dieses in der Narration verankerte Grundstereotyp: Diebischen Anhalterinnen und Schlange stehenden, grimmigen, vernarbten ‚Puff-Brüdern‘ mit Neigung zur Drohgebärde durch laufende Kettensäge stehen auf deutscher Seite korrekte Exekutivbeamte, fürsorgliche Mütter, aber auch apathisch in die Regungslosigkeit des Dorflebens stierende Väter gegenüber.

Das Konzept des Fremden, aus dem das hier angelegte Grundstereotyp seine Logik bezieht, ist zunächst die Exotik. Das innerlich zu Entdeckende der erwachenden Sexualität der pubertierenden Protagonisten korrespondiert mit dem äußerlichen Abenteuer eines zu entdeckenden, unbekannten Landes. „Im Aufeinandertreffen von vertrautem Selbst und exotischem Anderen gilt als Ordnungskonzept die Ergänzung des Selbst, seine dynamische Vervollständigung“ (FAULSTICH 1996: 415). Nach der missglückten Entjungferung wandelt sich das bisherige Konzept der Wahrnehmung des Fremden als Exotik zu seiner Wahrnehmung als Bedrohung bzw. Horror, zwei ebenfalls häufig zu beobachtende Grundmuster der stereotypen Darstellung von Fremdheit in Spielfilmen (vgl. dazu GROTH 2003: 100-101; FAULSTICH 1996: 418-424).

5.3 Filmische Mittel

Im Gegensatz zu verbalisierten Stereotypen befördern filmische Mittel die Konstruktion von Stereotypen auf verhältnismäßig subtilere Art, da sie vom Rezipienten oft nur unbewusst wahrgenommen werden. Zu filmischen Mitteln zählen der Schnitt, also die Reihenfolge der Bilder, die Einstellungsverbindungen wie Überblenden, Montage usw., aber auch der Aufbau des Einzelbildes. Zu Letzterem gehören Kamerabewegung und -perspektive sowie die Einstellungsgrößen Panorama, (Halb-)Totale, Nah-, Groß-, Detailaufnahme etc. (vgl. GROTH 2003: 96-97). Die Wirkung filmischer Mittel in der Konstruktion von Stereotypen lässt sich besonders gut anhand des Films *Mit Verlust ist zu rechnen* (A 1992) nachvollziehen:

Es ist dies die Geschichte einer Brautwerbung über die tschechisch-österreichische Staatsgrenzen hinweg. In einem kleinen österreichischen Dorf an der tschechischen Grenze beginnt sich der Pensionist und Witwer Sepp Paur nach einer neuen Frau umzusehen, denn die Essensvorräte, die ihm seine verstorbene Frau zurückgelassen hat, werden langsam knapp. Paur beobachtet dabei per Fernrohr Paula Hutterová, die in dem gegenüberliegenden tschechischen Dorf mit ihren Schwestern lebt. Nach gegenseitigen Besuchen und Ausflügen kann sich Paula letztlich nicht zu einem Leben mit Sepp entschließen.

Das hier entworfene Sittenbild eines hüben wie drüben gott- und zeitvergessenen Dorflebens kurz nach dem Fall des Eisernen Vorhangs beschäftigt sich v.a. mit universell menschlichen Fragen wie Einsamkeit, Alter und Tod, die die Menschen dies- und jenseits der Grenze verbinden. Dabei fällt die stereotype Ladung des Films auf, die die unterschiedlichen wirtschaftlichen Lebensbedingungen auf beiden Seiten der Staatsgrenzen zum Inhalt hat. So bedienen etwa auf österreichischer Seite Hausfrauen moderne Haushaltsgeräte, während auf tschechischer Seite drei Hinterhof-Schlachtungen armutsbedingte Ursprünglichkeit vermitteln, so kommentieren die Bewohner der Grenzregion bei ihren jeweiligen Besuchen im

Nachbarland staunend den guten bzw. desolaten Zustand der Gebäude, so werden beispielsweise österreichische Kinder in ihren voll ausgestatteten Kinderzimmern gezeigt, wohingegen ihre tschechischen Altersgenossen ohne Spielzeug weinend im Hof stehen.

Im Zusammenhang mit diesen kontrastierenden Darstellungen fällt besonders die eigenwillige filmästhetische Umsetzung auf, die häufig durch sekundenlange bewegungslose, standbildartige Tableaus von Protagonisten in Großaufnahme erreicht wird. Durch den statischen Charakter der Tableaus, die den für das Medium Film typischen Erzählmodus bewegter Bilder durchbrechen, gewinnen diese Einstellungen an besonderer Eindringlichkeit. Die Abwesenheit von gesprochenem Text und Musik steigert diese Eindringlichkeit bisweilen ins Gespenstische. Indem die Tableaus oft auch unmittelbar hintereinander angeordnet sind, wird überdies ein stark kontrastierender Charakter des Dargestellten erzielt: die stark optisch vermittelten Deutungen werden einander in scharfer Abgrenzung gegenübergestellt und akzentuieren sich gegenseitig.

Der Einsatz anderer filmischer Mittel suggeriert überdies einen besonders starken Wirklichkeitsanspruch des Dargestellten: Die durchwegs von Laien dargestellten Charaktere spielen sich gleichsam selbst, sie tragen auch im Film ihre tatsächlichen Namen. Handlungsbestimmende Informationen vermitteln sie dem Zuschauer oft durch ein freies Erzählen vor der Kamera, das den Eindruck einer Interview-Situation erweckt, bzw. durch Dialoge, die spontan zu entstehen scheinen. Darüber hinaus suggerieren Vor-Ort-Aufnahmen bzw. nur minimal für den Dreh adaptierte Räume sowie Untertitel einen dokumentarischen Charakter des Films.

6. Skizze einer Behandlung von Stereotypen im Unterricht IKK anhand des Spielfilms *Blue Moon* (A 2002)

Nach einer geplatzten Geldübergabe zwischen dem österreichischen Kleinkriminellen Johnny Pichler und einem zwielichtigen slowakischen Geschäftemacher im österreichischen Großenzersdorf entflieht Pichler mit Hilfe der sich in den Händen des Slowaken befindlichen jungen Ukrainerin Shirley mit dem Auto des Slowaken. In der Slowakei versuchen die beiden den Wagen zu verkaufen. Dabei verliebt sich Pichler in Shirley, verliert sie jedoch aus den Augen. Auf der Suche nach Shirley, die ihn quer durch die Slowakei und durch die Ukraine nach Odessa führt, wird sein Weg immer wieder vom ostdeutschen Geschäftsreisenden Springer gekreuzt.

Die poetische Wende-Komödie *Blue Moon* verbindet Märchen-Charakter mit dokumentarischem Anspruch und entwirft ein Bild des europäischen Ostens, das „[...] weder zynisch noch beschönigend ist, bestehende Vorurteile oft auf humorvolle Weise entschärfen will, ohne sie jedoch um jeden Preis entkräften zu wollen“ (FLÜCKINGER www). Im Rahmen einer Unterrichtseinheit sollten die filmisch umgesetzten Vorstellungen der Regisseurin Andrea Maria Dusel von der Slowakei mit den lebenswirklichen Vorstellungen der Lerner konfrontiert werden, um dabei zu versuchen, den Themenkomplex Stereotype, deren Wesen, Funktion und Wirkung zu erarbeiten. Aufgrund der Tatsache, dass der gezeigte Filmausschnitt in der slowakischen Grenzregion zu Österreich spielt und damit an die unmittelbare Lebensrealität der Lerner anknüpft, konnte davon ausgegangen werden, dass es zu einem Diskurs über die eigenen Existenz-Erfahrungen der Lerner kommen würde. Damit würde der Film die von AIFAN (1997: 272-273, mit Bezug auf QUASTHOFF: 1989: 56) aufgestellte Forderung erfüllen, dass interkulturelles Lernen bei der Reflexion und Vergegenwärtigung der eigenen Identität beginnen müsse. Außerdem hatte die Auswahl des Films rein praktische Gründe: Der ausgewählte Filmausschnitt von 20 Minuten konnte als geschlossene erzählerische Einheit aufgefasst werden und ließ sich mit großzügig bemessener Zeit zur Diskussion im Rahmen einer Doppelstunde bewältigen.

Der Filmprojektion vorgelagert, wurden die Lerner mit dem Lippmann-Zitat: „Um die Welt zu durchwandern, benötigen wir Karten von der Welt“ konfrontiert. Über Assoziogram-

me von ‚Welt‘ und ‚Karte‘ konnte die durch das Zitat aufgeworfene semantische Verbindung beider Begriffe erarbeitet werden. Damit wurde ein Einstieg in das Thema gewählt, der das Phänomen Stereotyp (und dessen Funktion) in Abgrenzung zur vergleichsweise stärker verbreiteten negativen Konnotation des Begriffs zunächst neutral benennen sollte.⁵

Der Projektion des Films gingen verschiedene das Sehen und Hören lenkende Beobachtungsaufgaben voraus, anhand derer die Lerner auf die Analyse-Ebenen Sprache, Story und filmische Mittel hingewiesen wurden. Hinter allen einzelnen Beobachtungsfragen stand mehr oder weniger deutlich die übergeordnete Grundfrage: „Wie werden die Slowakei bzw. die Slowaken in diesem Film dargestellt?“ Dieses filmisch vermittelte Fremdbild wurde im Anschluss an die Filmprojektion rekonstruiert.

Die Zuschreibungen ‚Verbrechen‘ und ‚Rechtlosigkeit‘ erkannten viele Lerner sowohl auf narrativer als auch auf sprachlicher Ebene. Die im Weiteren handlungsbestimmende Eingangsszene der Geldübergabe zeichnet einen Slowaken gewissermaßen als ‚übelsten Bösewicht‘. Dieses Bild einer Einzelperson weitet sich, wenn auch mit Einschränkungen, in Form eines sprachlich realisierten Stereotyps auf das ganze Land aus, als die Protagonisten mit dem gestohlenen Auto fliehen und Pichler äußert: „Sell the [stolen] car? Not in Austria, in Slovakia ... maybe!“ Darüber hinaus identifizierten einige Lerner in der filmischen Darstellung Bilder, die sich unter den Begriff ‚Frontier‘ im Sinne neuer wirtschaftlicher Möglichkeiten aber auch unerschlossener Erlebniswelten für Ausländer zusammenfassen ließen. Dies wurde z.B. an Aussagen wie „Hier verkauft doch jeder was“ oder „Ich will was erleben!“ festgemacht.

Die Zuschreibung ‚Rückständigkeit‘ bzw. ‚Tristesse‘ sahen die Lerner v.a. durch die als reizlos und unspektakulär eingestuften Schauplätzen des Films gegeben. Als dominierende Ansicht der Slowakei wurden die Landstraße und deren landschaftlich zumeist reizlose Umgebung genannt, wahrgenommen durch die Windschutzscheibe des fahrenden Autos der Protagonisten. Auch Hinterhöfe, Tankstellen und als schäbig empfundene Hotels und Hotelzimmer erweckten diesen Eindruck. Einige Lerner erlebten im Zusammenhang mit der Zuschreibung ‚Rückständigkeit‘ außerdem zwei Reminiszenzen an die kommunistische Vergangenheit der Slowakei, die als unmotiviert und verzichtbar eingestuft wurden. Außerdem akzentuierte der Dauerregen, so ein Lerner, diese unvorteilhafte Darstellung des Landes besonders subtil, zumal über einem österreichischen Filmschauplatz die Sonne scheine. Lediglich die Filmmusik unterstütze diese Darstellung nicht: „Das ganze wäre wirklich sehr traurig, wäre da nicht zumindest die dynamische Musik“, äußerte eine Lernerin hierzu. Angesichts dieser Darstellung des Landes im Film sei die Aussage der Protagonistin Shirley über die Slowakei „What a fucking country is this!“ keineswegs verwunderlich, kommentierte eine andere.

Die Darstellung der Slowaken im Film ließ demgegenüber offenbar stärker ambivalente Deutungsmöglichkeiten zu. So erkannten einige Lerner die Slowaken im Film in Kontaktsituationen mit Ausländern als offen, kontakthilffrig und gastfreundlich, während andere die gleichen Personen als konfus bzw. unsouverän und provinziell dargestellt erlebten. Als Beispiel für die Zuschreibung ‚Provinzialität‘ bzw. ‚mangelnde Weltgewandtheit‘ wurden die zumeist als ungenügend empfundenen Sprachfertigkeiten der im Film agierenden Slowaken angeführt. Anhand einer Szene, in welcher ein slowakischer Autoverkäufer auf Deutsch, Englisch und Russisch, also sowohl nach Osten als auch nach Westen kommuniziert, konnte diese von den Lernern wahrgenommene Zuschreibung exemplarisch genauer diskutiert werden, um die zugrunde liegenden wahrnehmungssteuernden emotionalen und kognitiven Prädispositionen des Beobachters zu hinterfragen.

Nachdem zu diesem Zeitpunkt der Diskussion bereits festgestellt worden war, dass bei der Definition des Fremden keine eigentlich ‚objektiven‘ Kriterien zur Anwendung kommen, konnte die Konstruktion von Wirklichkeit durch die wechselwirkende Verknüpfung von

5 Viele Lerner interpretierten das Zitat im Sinne einer Charakteristik des Unterrichtsgegenstandes IKK. An die Vorüberlegung zur Schlüsselstellung von Stereotypen innerhalb sämtlicher IKK-Phänomene konnte also im weiteren Unterrichtsverlauf angeknüpft werden.

Fremd- und Selbstbild erarbeitet werden. Dabei galt es zu betonen, dass „[...] in der Wahrnehmung eher die Aussagekraft der Fremdwahrnehmung über das Eigene als der Erkenntnis über das Fremde in Betracht gezogen werden sollte“ (AIFAN 1997: 272), dass also die Fremdwahrnehmung „[...] eher das Eingeschrieben-Sein in eine kulturelle und soziale Situation auf[zeigt], als dass sie etwas über das Objekt aussagt“ (LADMIRAL / LIPIANSKY 2000: 135). Dies konnte etwa anhand eines Zeitungsausschnitts verdeutlicht werden, in dem die Regisseurin die Entstehungsgeschichte des Films beschreibt und damit gleichzeitig deutliche Hinweise auf ihr Selbstbild als Einzelmensch, vielleicht auch als Österreicherin gibt.⁶

Anhand der identifizierten Zuschreibungen konnte in einem nächsten Schritt eine Abgrenzung zwischen Stereotypen und Vorurteilen als wahrnehmungsbestimmende Kategorien versucht werden.⁷ Dabei sollte zunächst zwischen Stereotypen als „pictures in our head“⁸, die sich als neutrale, positive oder negative ‚Meinungen‘ äußern, und Vorurteilen als Ausdruck von ‚Haltungen‘ unterschieden werden.⁹ Insbesondere in der beobachteten Kategorie ‚Verbrechen‘ sahen die meisten Lerner eine negative Haltung zugrunde liegen, d.h. eine mithin stärker affektiv geladene Komponente, und rückten sie damit die Nähe eines Vorurteils.¹⁰ Demgegenüber wurde die Zuschreibung ‚wirtschaftliche Rückständigkeit‘ tendenziell als kognitives Konzept und mithin als negatives Stereotyp erkannt. ‚Frontier‘ als Bündel verschiedenster Zuschreibungen wurde zunächst mehrheitlich als neutrales Stereotyp betrachtet. Die durch den Film herausgegriffenen Inhalte dieser Zuschreibung deuteten allerdings nach Auffassung vieler Lerner stark in Richtung eines negativen Stereotyps. Dies wurde z.B. an der Tatsache festgemacht, dass sich die ausländischen Protagonisten Springer und Pichler gerne als dekadent empfundenen Vergnügungen (wie etwa einer Kaviar-Wodka-Party mit ‚leichten‘ Slowakinnen) hingeben. Anhand der Diskussion konnten die Lerner nachvollziehen, dass die Grenze zwischen kognitiven und emotionalen Urteilsbereichen letztlich nicht klar gezogen werden kann. Im Rahmen der Debatte wurde ebenfalls deutlich, dass ein Wirkungszusammenhang besteht, nach dem Vorurteile auf Stereotypen beruhen bzw. sich erstere zu letzteren verfestigen können (vgl. GERNDT 1988: 11), und dass ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Stereotypen und Vorurteilen in einem prinzipiellen Willen zur Toleranz zu sehen ist (vgl. AIFAN 1997: 274).

Das filmisch-fiktional vermittelte, durch Stereotype und Vorurteile geprägte Fremdbild bot schließlich entscheidende Anknüpfungspunkte zur Diskussion über erlebte und erfahrene Fremdbilder der Lerner in Nachbarländern wie Österreich. Entsprechend der Überlegung,

-
- 6 Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs begab sich Dusch auf Reisen in die östlichen Nachbarländer Österreichs, die jahrzehntelang ihr „Eigenleben und ihre bizarre Exotik“ verborgen hielten. „Es war faszinierend, eine völlig intakte Welt zu betreten, die nach ganz anderen Gesetzmäßigkeiten funktionierte. Es waren Menschen wie du und ich, aber in den Geschäften wurden andere Dinge verkauft, die Menschen hatten andere Sehnsüchte und andere Paradiese in ihren Herzen“, erinnert sich Dusch an Ihr Spielfilmdebüt. „Die Idee, dieses eben betretene Neuland und die aus der Begegnung damit entstandenen Gefühle in einer Filmgeschichte zu verdichten, wurde mit jeder Reise zwingender“ (zit. nach SCHIEFER www).
 - 7 Die Begrifflichkeit von Stereotypen und Vorurteilen ist naturgemäß durch eine große Unschärfe charakterisiert. Zum Problem der Abgrenzung siehe u.a. GILLES (1996: 43- 45). Entsprechend einer mangelnden einheitlichen Begriffsverwendung scheint auch die Beziehung zwischen Stereotypen und Vorurteilen nicht eindeutig geklärt (vgl. MITULLA 1997: 68-69).
 - 8 An diese von LIPPMANN (1922: 96) erstmals vorgenommene Definition von Stereotypen schließen sich bis heute zahlreiche weitere an. Einen Überblick über die Vielfalt an Definitionen in der angloamerikanischen und deutschsprachigen Literatur liefert MAZZA MONETA (2000: 32-35).
 - 9 Diese Unterscheidung zwischen Stereotypen und Vorurteilen treffen STROEBE / INSKO (1989: 12, zit. nach MAZZA MONETA 2000: 41-42 bzw. GROTH 2003: 22). Für den hier angedachten Vermittlungszweck scheint dieses Unterscheidungsmerkmal sinnvoll und ausreichend.
 - 10 GROTH (2004: 100-101) erkennt das Fremde als Bedrohung als Grundmuster stereotyper Darstellung im Film und ordnet es vornehmlich den Genres Thriller, Actionfilm und Kriegsfilm zu.

dass in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge von Wahrnehmung neben Selbst- und Fremdbild auch das erwartete Fremdbild (Metabild) eine entscheidende Rolle einnimmt (vgl. AIFAN 1997: 55), wurden die Lerner nun gebeten, Eigenschaften zu sammeln, die ihrer Meinung nach der Slowakei bzw. den Slowaken von Österreichern zugeschrieben werden. Dabei wurden Zuschreibungen genannt, die sich mit der Wahrnehmung des filmisch vermittelten Fremdbildes weitgehend deckten. In nahezu allen Äußerungen schwang das Problem einer falschen oder mangelhaften („Wir sind nicht Slowenien ... aber sonst wäre in den Augen der meisten Nachbarn eben dort, wo Slowenien liegt, ein weißer Fleck auf der Landkarte!“) bzw. einseitig negativen Wahrnehmung der Slowakei mit.¹¹ Im Zuge der zum Teil recht emotional geführten Diskussion über das filmisch Fremdbild und das Metabild fungierte der Spielfilm bisweilen als diskussionssteuerndes Regulativ, indem seitens einzelner Lerner mehrmals die Äußerung „Das ist ja nur ein Film“ eingeworfen wurde und damit allen Lernern die Fiktionalität des Dargestellten in Erinnerung gerufen wurde.¹²

In einem nächsten Schritt erfolgte die Erhebung des Selbstbildes, das eine starke Kluft zum vorher skizzierten Fremdbild offenbarte.¹³ Dabei schienen viele Elemente des Selbstbildes reaktiv auf ein antizipiertes, oftmals als unzutreffend empfundenes oder negativ geladenes Fremdbild ausgerichtet zu sein. Entsprechend bezogen sich auch viele kritische Äußerungen bezüglich des Films weniger auf das tatsächlich Dargestellte als Teil des Fremdbildes, sondern oftmals auf das nicht Dargestellte als Teil des formulierten Selbstbildes. In diesem Zusammenhang vermissten viele Lerner in der filmischen Darstellung ihres Landes etwa Hinweise auf Modernität („Bratislava ist eine fortschrittliche mitteleuropäische Stadt. Das ist die Realität. Warum wird diese Realität nicht gezeigt?“) bzw. auf landschaftliche Schönheit („Unser Land hat viele Naturschönheiten zu bieten, warum werden nicht mehr davon gezeigt?“). Ließen diese Äußerungen ein mit hohem kommunikativen Einsatz verbundenes Bemühen erkennen, die Kluft zwischen Fremd- und Selbstbild zu überbrücken, so konnte dennoch auch in Ansätzen die von SCHWARZ (2002: 51) beschriebene problematische Reaktion auf ein überwiegend negatives Fremdbild nachvollzogen werden, die darin besteht, „das kollektive Stigma anzunehmen oder auch defensiv darauf zu reagieren.“

Im Zuge dieser Diskussion über Dargestelltes und nicht Dargestelltes bzw. Darzustellendes konnte die selektive Wahrnehmung durch Stereotypisierung und damit durch deren wichtigste Funktion unmittelbar anhand des Mediums Film nachempfunden werden. Indem der Spielfilm durch Selektion deutet, generalisiert und schematisiert, vollzieht er – unter den Vor-

11 Diese Einschätzung einer mangelhaften und einseitig negativen Wahrnehmung der Slowakei korrespondiert mit der Einschätzung von Lernern der Universität Nitra, die im Rahmen eines interkulturellen Workshops zum Thema „Fremd- und Selbstbild“ geäußert wurde (vgl. SCHWARZ 2002: 46-55). SIPTAK (2002: 75- 92) konstatiert ein durch mediale Desinformation, Vorurteile bzw. durch grundsätzliches Desinteresse gekennzeichnetes Slowakei-Bild auf Seiten der Österreicher.

12 In diesem Zusammenhang musste darauf hingewiesen werden, dass Stereotype, klischeehafte Darstellungen und Vorurteile häufig ganz unbeabsichtigt bzw. ohne eine intendierte Beeinflussung des Rezipienten in einen Spielfilm einfließen. Dies geschieht einfach aufgrund der Tatsache, dass sie in einem fremden Land mit eigener Kultur spielen (vgl. MALETZKE 1996: 123). Außerdem galt es zu betonen, dass die authentische Darstellung eines Landes – im Gegensatz zum Dokumentarfilm – nicht primäres Anliegen eines Spielfilms sein kann und dass insbesondere Komik auf Mittel der Übertreibung und Überzeichnung zurückgreifen muss.

13 Durch die Gegenüberstellung der stark kontrastierenden Selbst- und Fremdwahrnehmung wurde die von AIFAN (1997: 279) geforderte inhaltliche Auseinandersetzung mit Stereotypen automatisch angeregt, indem die statistische Relevanz von als zutreffend erlebten Zuschreibungen herausgestellt wurde bzw. den als unzutreffend erlebten Zuschreibungen ihr wahrer Kern abgesprochen wurde.

zeichen künstlerischer Freiheit – eine Komplexitätsreduktion.¹⁴ Damit verdeutlicht er gleichsam aus sich heraus eine Funktion von Stereotypen, die aus der Begrenztheit menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit bzw. dem Bedürfnis nach der Ordnung von Sinneseindrücken erwächst. Auch wenn die Diskussion ergeben hatte, dass die Darstellung der Slowakei bzw. der Slowaken im Film zum Großteil auf fehlerhaften bzw. grob einseitigen Stereotypen beruhte, wurde deutlich, dass sich auch im Falle einer differenzierteren und authentischeren Darstellung, wie sie die Äußerungen der Lerner nahe legten, Stereotypie im Sinne selektiver Wahrnehmung als letztendlich unvermeidlich erweisen würde und man somit der Wirklichkeit nie vollends gerecht werden könne. Mit der Äußerung eines Lerner: „Und wie sollen alle diese [von euch genannten] Eigenschaften in einem Film untergebracht werden?“ konnte eine Analogie zwischen beschränkter filmischer Abbildbarkeit von komplexer Realität und beschränkter menschlicher Wahrnehmung von Realität hergestellt werden.¹⁵

Nachdem zutreffende Stereotype also als gängiger und schwer vermeidbarer Erfahrungsmodus erkannt worden waren, konnte auf die problematische Wirkung von Stereotypie hingewiesen werden. Dabei sollten sich die Lerner ausmalen, wie eine Person, deren Vorstellungen von der Fremdkultur v.a. auf den Film *Blue Moon* basieren, die Slowakei bzw. die Slowaken bei einem tatsächlichen Aufenthalt im Lande wahrnehmen würde. Aufgrund der Diskussionsergebnisse konnte die latent vorhandene Gefahr herausgearbeitet werden, dass durch den Film vermittelte Vorstellungen „[...] unreflektiert übernommen und angewendet werden und so Urteilsvermögen und Entscheidungsfähigkeit des einzelnen stark einschränken“ (MAZZA MONETA 2000: 38). Darüber hinaus stießen die Lerner im Rahmen der Diskussion selbst auf das im Zusammenhang mit Stereotypen bestehende Phänomen der ‚self-fulfilling prophecy‘, die „[...] das erkennende Subjekt mit Blindheit schlägt“ (HANSEN 2003: 322): „Wer mit diesen Bildern im Kopf hierher fährt, fährt vielleicht auch wieder mit diesen Bildern im Kopf nach Hause,“ so die Meinung eines Lerner.¹⁶ Als Ergebnis blieb eine für Stereotype charakteristische Wechselwirkung festzuhalten: „In der Benennung kommt das Erkennen in Form, und diese Form bändigt, zügelt, begrenzt und strukturiert fortan das Erkennen“ (BAUSINGER 1988: 163).

Indem die Aufmerksamkeit nun wiederum auf die sowohl durch Fremd- als auch durch Selbstbild erhobenen Eigenschaften von Slowaken gelenkt wurde, sollte die Wirkung von Depersonalisierung durch Stereotype thematisiert werden. Anhand dieser Wirkungsweise von Stereotypen wurde dem Lerner ein dreigliedriger Beobachtungsmodus nahegelegt, der auch die Erkenntnisgrundlage für die Beobachtung anderer, im weiteren Semester-Verlauf zu behandelnder IKK-Bereiche wie Kulturstandards oder Kulturunterschiede bilden sollte. Suggestiert schon die Bezeichnung des Fachs Interkulturelle Kommunikation eine Interpretation

14 Der Umstand, dass Filme – etwa durch ihren beschränkten zeitlichen Rahmen – zu Stereotypisierung neigen (vgl. DION / LÜSEBRINK 2003: 209), sollte freilich im Zusammenhang mit der Darstellung anderer IKK-Phänomene in jedem Fall bedacht werden. Im vorliegenden Unterrichtsentwurf zum Thema Stereotype konnte diese Gegebenheit eher als Chance denn als Hindernis begriffen werden.

15 Darüber hinaus wurde auf die soziale Funktion von Stereotypen hingewiesen. Im Zusammenhang mit der Identitätsstiftung bei Angehörigen einer Gruppe konnte anschaulich anhand des Films gezeigt werden, warum Autostereotype meist positiver ausfallen als Heterostereotype (vgl. MAZZA MONETA 2002: 40, mit Bezug auf GAERTNER / DOVIDIO 1986: 63) bzw. dass Autostereotype in der Regel differenzierter und komplexer sind als Heterostereotype (vgl. ENGELBERT 2008: 60).

16 An dieser Stelle blieb im Zusammenhang mit der Vorurteilsthematik anzumerken, dass Kultur- und Intergruppenkontakte – entsprechend der ‚Kontakthypothese‘ – keineswegs per se, sondern nur unter bestimmten Voraussetzungen zum Abbau von Vorurteilen führen. Zu diesen Voraussetzungen gehören neben einem positiven sozialen Klima und engen Kontakten v.a. Statusgleichheit der interagierenden Personen, ein verbindendes Ziel der interagierenden Gruppen sowie eine Integrationsleitfigur (vgl. THOMAS 2004: 158-164).

menschlichen Verhaltens auf Grundlage gruppenspezifischer, d.h. kultureller Zugehörigkeit, so sollten die Lerner dafür sensibilisiert werden, menschliche Handlungen und Äußerungen auf persönlicher, kulturbedingter und universeller sowie situationsbedingter und kontextueller Ebene (vgl. FÖLDES 2007: 19) zu deuten.

Schließlich sollte die häufig nahegelegte Starrheit stereotyper und vorurteilsbedingter Vorstellungen anhand des durch den Filmausschnitt gezeichneten Fremdbildes erörtert werden. V.a. die identifizierten Aspekte ‚Rückständigkeit‘, ‚Verbrechen‘, und ‚Tristesse‘ deuteten die meisten Lerner als Phänomene, die inhaltlich stark in Zusammenhang mit der Zeit vor dem inzwischen vollzogenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationsprozess der Slowakei stünden. Der EU-Beitritt der Slowakei, der wirtschaftliche Erfolg des Landes als ‚Karpaten-Tiger‘, sein Beitritt zum Schengen-Raum sowie die bevorstehende Euro-Einführung – das alles seien durchaus auch im Ausland registrierte Tatsachen, die dazu geeignet seien, das Fremdbild der Slowakei seit Erscheinen des Films *Blue Moon* im Jahre 2002 bis heute (positiv) zu verändern. Die durch den Film vorgenommenen Zuschreibungen wurden demzufolge nicht etwa als historisch tradierte, sondern als eindeutig auf der wandelbaren Oberflächenstruktur der Fremdwahrnehmung angesiedelte Bilder verortet.¹⁷ Auch angesichts der im vorhergehenden Diskussionsverlauf herausgestellten Wissens- und Erfahrungsdefizite seitens der Österreicher, die zu einem entsprechend diffusen bzw. einseitigen und fehlerhaften Slowakei-Bild führen, kam die Gruppe mehrheitlich zu dem Schluss, dass die vorhandenen Zuschreibungen verhältnismäßig leicht durch andere Zuschreibungen ‚überschreibbar‘ seien.¹⁸ Ein Lerner goss diese Hypothese in die anschauliche Metapher: „Ein nur wenig gefüllter Weinkrug ist leicht ausgeleert und mit frischem Wein gefüllt.“

Indem an die unmittelbare Erfahrung der Funktion und Wirkung von stereotypen Zuschreibungen und das dadurch erarbeitete Metawissen angeknüpft wurde, schloss sich in einem letzten Schritt die Frage nach Strategien der Bewältigung von und des Umgangs mit Stereotypen an. Die von den Lernern anhand von Beispielen aus der Filmprojektion erläuterten diesbezüglichen Vorschläge ließen sich sowohl einer affektiven als auch einer kognitiven Ebene zuordnen. So wurde seitens der Lernern etwa vertieftes Wissen über die Fremdkultur im Sinne einer Erweiterung landeskundlicher Kenntnisse und damit eine Überprüfung der faktischen Basis von vorgenommenen Zuschreibungen angeregt, während soziale Kompetenzen wie Selbstreflexion, Sympathie und Empathie als wichtige Persönlichkeitsmerkmale für die Modifizierung von Zuschreibungen genannt wurden. Damit konnte eine unmittelbare thematische Überleitung zum Thema Interkulturelle Kompetenz¹⁹ gefunden werden, die inzwi-

17 Wobei an dieser Stelle freilich fraglich bleiben musste, inwiefern diese nach aktuellen politischen und wirtschaftlichen Umständen ausgerichteten Zuschreibungen nicht ihrerseits wiederum in den Dienst eines tiefer verankerten Fremdbildes gestellt werden und damit ein letztlich doch persistentes Stereotyp konstant fortschreiben und unter nur leicht veränderten Vorzeichen fortwährend aktivieren.

18 Zeitgenössische politische und gesellschaftliche Umstände scheinen laut einer unter 120 österreichischen Studierenden durchgeführten Umfrage auch im Jahre 1996 das österreichische Fremdbild von der Slowakei bestimmt zu haben. Auf die Frage „Was fällt Ihnen zum Stichwort Slowakei ein?“ fanden sich unter den vier häufigsten Antworten die drei Assoziationsbündel: „Mochte, Gabčíkovo, Kováč, Ungarische Minderheit“, „Billige Einkäufe, Benzin, Zigaretten“ bzw. „Niedriger Lebensstandard, Ostblock“ (vgl. SIPTAK 2002: 85). Ein solches Ergebnis wäre bei einer entsprechenden Befragung heute wohl nur mit Einschränkungen zu erwarten.

19 HATZER / LAYES (2005: 138) verstehen Interkulturelle Kompetenz als „Fähigkeit, in Situationen in denen man mit Menschen aus anderen Kulturen interagiert, sensibel, reflektiv und produktiv handeln zu können“. Üblicherweise wird nach Kompetenzen differenziert: Die affektiven Kompetenzen umfassen u.a. Selbstreflexion, Sympathie, Ambiguitätstoleranz und Ethnorelativismus, während sich kognitive Kompetenzen etwa auf Kenntnisse der Landeskunde sowie auf die Einsicht in Struktur und Funktionsweise kultureller Systeme beziehen. Zusammen mit Kommuni-

schen als Dreh- und Angelpunkt einer Bewältigungsstrategie gegenüber Vorurteilen und Stereotypen erkannt worden war (vgl. hierzu auch ENGELBERT 2008: 63-68).

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von verschiedenen medienspezifischen Vorteilen und den entsprechenden positiven Auswirkungen auf die Lernprogression, versuchte vorliegender Beitrag exemplarisch Anregungen zum Einsatz von Spielfilmen im IKK-Unterricht zu geben. Diese Anregungen deuteten insbesondere auf eine gesteigerte und tatsächlichen interkulturellen Kontaktsituationen angenäherte Erfahrbarkeit von IKK-Phänomenen für Lerner außerhalb der Zielkultur hin. Vor diesem Hintergrund können Spielfilme neben andere holistisch ausgerichtete Erfahrungsmöglichkeiten wie etwa Rollenspiele gestellt werden.²⁰ Das hier gewählte Beispiel ‚Stereotype in Grenzlandfilmen‘²¹ wurde dabei insofern als prototypisch begriffen, als der Handlungsschauplatz an der Realität der Lerner ausgerichtet war bzw. als Grenze und Grenzüberschreitung sowie Stereotype als Wurzelfragen der Interkulturellen Kommunikation begriffen wurden – mit entsprechender thematischer Rückgriffs- und Verweismöglichkeit für den weiteren Kursverlauf. Angesichts der mitunter starken emotionalen Ladung, die eine eigen- und fremdkulturelle Reflexion im Rahmen der Behandlung sämtlicher IKK-Themen mit sich bringt, erwies sich insbesondere die Fiktionalität des Spielfilms im Unterrichtsverlauf als große Chance, einer diesbezüglich gebotenen Sensibilität genüge zu tun.

Vor dem Hintergrund des hier Dargestellten scheint der Versuch einer Ausweitung des Einsatzes von Spielfilmen – sei es in modularer Form und unter stärkerem Einsatz von Ergänzungsmaterialien oder in Form von Workshops, die das Gesamtkunstwerk Spielfilm nicht zerstören – auf andere IKK-Bereiche, letztlich auch auf andere Themenbereiche²² lohnend. Dabei sollten freilich nicht die Grenzen der Darstellbarkeit und die damit einhergehenden Beschränkungen der Erfahrungsmöglichkeiten für Lerner, insbesondere die deutlichen Beschränkungen bezüglich wirklichen interkulturellen Verstehens, außer Acht gelassen werden.

Literaturverzeichnis

AIFAN, Uta (1997): Balanceakt auf dem Drahtseil. Theorie, Analyse und didaktische Behandlung von Stereotypen und Vorurteilen im Unterricht an Hochschulen. – In: Breuner, Ingo / Söltner, Arpad A. (Hg.): *Der fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik*. Bozen: Edition Sturzflüge, 265-286.

BARMEYER, Christoph I. (1998): *Interkulturelles Management und Lernstile*. Frankfurt a. Main/New York: Campus.

kationsbereitschaft und Fremdsprachenkenntnissen erfolgt im Rahmen der konativen Kompetenz die Umsetzung der affektiven und kognitiven Kompetenz (vgl. BARMEYER 1998: 323-324).

20 Dabei bliebe freilich zu klären, ob die hier unterschiedenen Analyse- und Erfahrungsebenen gegebenenfalls für die Vermittlung anderer IKK-Phänomene – denkbar wären hier etwa die Themenbereiche ‚Interkulturelle Kompetenz‘, ‚Interkulturelle Konflikte‘ oder ‚Interkulturelle Kommunikation‘ – modifiziert oder verändert werden müssten.

21 In diesem Zusammenhang bleibt die tendenziell negative stereotype Ladung der Fremdwahrnehmung von Tschechien und der Slowakei in den hier betrachteten österreichischen und deutschen Grenzlandfilmen als Nebenergebnis festzuhalten. Dies trifft nicht (in diesem Ausmaß) auf die unter Anm. 3 angeführten Filme zu.

22 So begreift etwa GREGG (1998: 2-6) Spielfilme als „windows to the world“ und als verständnisfördernden Beitrag zum Thema ‚Internationale Beziehungen‘, indem sie im Idealfall als wertvolle historische Lektionen, zumindest aber als Diskussionsanlass und Basis für weitere Untersuchung dienen.

BAUSINGER, Hermann (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. – In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. München: IUDICIUM, 157-170.

BLAHAK, Boris (2006): Interaktive Landeskunde-Vermittlung mittels polynationaler Spielfilm-Workshops. Ein Praxisbeispiel zum Thema „Fremde in Deutschland – Deutsche in der Fremde“. – In: *Brünner Hefte zur Didaktik, Sprach- und Literaturwissenschaft* 2 (= Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně 199). Brno: Masarykova univerzita 2006, 15-29.

BLELL, Gabriele / LÜTGE, Christoph (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. – In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1. Oldenburg, 402-405.

BOLTEN, Jürgen (1993): Grenzziehungen als interaktionaler Prozeß. Zur Theorie und Vermittlung interaktiv-interkultureller Handlungskompetenz. – In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München: iudicium, 255-276.

BURGER, Günter (1995): Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. – In: *Die Neueren Sprachen* 94. Frankfurt a. Main u.a., 592-608.

BUß, Christian / GLOBITZA, Birgit (2004): „Deutschland, revisited“ (Katalog zur gleichnamigen Retrospektive im kommunalen Kino Metropolis). Hamburg: Kinemathek Hamburg e.V. (online), abgerufen am 13. 05. 2008 unter: <http://www.filmportal.de/df/e1/Artikel,,,,,,,,,EE9357E6295A735FE03053D50B37386A,,,,,,,,,,,,,html>.

DION, Robert / LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2003): Interkulturalität im Film – am Beispiel von Xala (Senegal) und La dérouté (Québec). – In: Lüsebrink, Hans-Jürgen / Walter, Klaus Peter (Hg.): *Interkulturelle Medienanalyse. Methoden und Fallbeispiele aus den romanischen Kulturen des 19. und 20. Jahrhunderts* (= Saarbrückener Studien zur Interkulturellen Kommunikation mit Schwerpunkt Frankreich/Deutschland 6). St. Ingelbert: Rührg Universitätsverlag, 189-210.

ENGELBERT, Sonja (2008): Wahrnehmung, Stereotype und Vorurteile – Kenntnisse und Komponenten für den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen. – In: Kauzner, Ulrike A. (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster u.a.: Waxmann, 57-72.

FAULSTICH, Werner (1996): Zwischen Exotik, Heil und Horror. Das Fremdartige als Dramaturgie von Kultur. – In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. / Siegrist, Christoph / Würffel Stefan Bodo (Hg.): *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 411-427.

FLÜCKINGER, Christian (www): Grotesker Osten (online), abgerufen am 15. 05. 2008 unter: <http://www.cineman.ch/movie/2002/BlueMoon/review.html>.

FÖLBES, Csaba (2007): Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. – In: *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis. Beiheft 7*. Veszprém/Wien: Universitätsverlag Veszprém/Edition Praesens.

GERNDT, Helge (1988): Zur interkulturellen Stereotypenforschung. – In: Gerndt, Helge (Hg.): *Stereotypenvorstellungen im Alltagsleben. Beiträge zum Themenkreis Fremdbilder – Selbstbilder – Identität. Festschrift für Georg R. Schroubek zum 65. Geburtstag* (= Münchner Beiträge zur Volkskunde 8). München: Münchner Vereinigung für Volkskunde, 9-12.

GILLES, Martina (1996): *Il tedesco perché? Analysen zum Deutschlandbild italienischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung von nationalen Stereotypen*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

GREGG, Robert W. (1998): *International Relations on film*. Boulder: Lynne Rienner.

GROTH, Sibylle (2003): *Bilder vom Fremden. Zur Konstruktion kultureller Stereotypen im Film*. Marburg: Tectum.

GÜGOLD, Barbara (1991): Zur Theorie und Praxis der Arbeit mit Video im Bereich Deutsch als Fremdsprache. – In: *Info DaF* 18/1. München, 34-39.

GUSE, Anette (2007): Das Medium Spielfilm im DaF-Unterricht: Chancen zur Kommunikation und interkulturellen Wahrnehmung. – In: Lorey, Christoph / Rieger, Caroline L. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht / Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop*. Tübingen: Gunter Narr, 223-243.

HANSEN, Klaus P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen/Basel: UTB/A. Franke.

HICKETIER, Knut (1995): Zwischen Abwehr und Umarmung. Die Konstruktion des anderen in Filmen. – In: Karpf, Ernst (Hg.): „*Getrübte Bilder*“: *Zur Inszenierung von Fremden im Film* (= Arnoldshainer Filmgespräche 12). Marburg: Schüren Presseverlag, 21-37.

KOŠŤÁLOVÁ, Dagmar (2003): Grenze. – In: Wielacher, Alois / Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 237-244.

KOTTLORZ, Peter (1993): *Fernsehmoral. Ethnische Strukturen fiktionaler Fernsehunterhaltung*. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.

KUMPFERT, Bettina (1996): Das Eigene und das Fremde in der Interkulturellen Kommunikation. Wie man als Muttersprachler Missverständnisse vermeiden oder auch erzeugen kann. – In: Breuner, Ingo / Söltner, Arpad A. (Hg.): *Der fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik*. Bozen: Studien Verlag, 287-293.

LADMIRAL, Jean-René / LIPIANSKY, Edmond (2000): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen* (= Europäische Bibliothek interkultureller Studien 5). Frankfurt a. Main/New York: Campus.

LIPPMANN, Walter (1922): *Public Opinion*. London: Free Press.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen / WALTER, Klaus Peter (2003): Einführung: Interkulturelle Medienanalyse – Konzepte, Gegenstandsbereiche, Perspektiven. – In: Lüsebrink, Hans-Jürgen / Walter, Klaus Peter (Hg.): *Interkulturelle Medienanalyse. Methoden und Fallbeispiele aus den romanischen Kulturen des 19. und 20. Jahrhunderts* (= Saarbrückener Studien zur Interkulturellen Kommunikation mit Schwerpunkt Frankreich/Deutschland 6). St. Ingelbert: Rüh-
rig Universitätsverlag, 6-23.

MALETZKE, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MAZZA MONETA, Elisabetta (2000): *Deutsche und Italiener. Der Einfluss von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation. Deutsche und italienische Selbst- und Fremdbilder und*

ihre Wirkung auf die Wahrnehmung von Italienern in Deutschland (= Angewandte Sprachwissenschaft 2). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

METZ, Markus / SEEßLEN, Georg (2006): *Fucking Identity*. – In: *taz* vom 07. 01. 2006 (online), abgerufen am 15. 06. 2008 unter: <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2006/01/07/a0242&type=98>.

MITULLA, Claudia (1997): *Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen: Leske + Budrich.

QUASTHOFF, Uta (1989): Ethnozentrische Verarbeitung von Information. Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. – In: Matusche, Petra (Hg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte der Klärung von Verstehensprozessen*. München: Goethe-Institut, 36-62.

QUASTHOFF, Uta (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt a. Main: Athenäum.

SCHIEFER, Karin (www): Andrea Maria Dusl: Blue Moon (online), abgerufen am 07. 05. 2008 unter: http://www.afc.at/jart/prj3/afc/main.jart?rel=de&reserve-mode=active&content-id=1148999736995&artikel_id=4946.

SCHWARZ, Ingrid (2002): Über Grenzen gewaltfreie Lebenswelten schaffen. – In: Reif, Elisabeth / Schwarz, Ingrid (Hg.): *Falsche Grenzen, wahre Hindernisse. Ein interdisziplinäres Friedensprojekt zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ mit der Slowakei*. Wien: Mandelbaum, 42-72.

SCHWERDTFEGGER, Inge (1989): *Sehen und verstehen*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 24-26.

SIPTAK, Ivan (2002): Unbekannte Nachbarn: Österreich – Slowakei. Wechselseitige Wahrnehmungen, Vorurteile, Stereotype. – In: Reif, Elisabeth / Schwarz, Ingrid (Hg.): *Falsche Grenzen, wahre Hindernisse. Ein interdisziplinäres Friedensprojekt zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ mit der Slowakei*. Wien: Mandelbaum, 73-92.

TAJFEL, Henri (1981): *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: University Press.

THOMAS, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. – In: Thomas, Alexander (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hofgrete Verlag für Psychologie, 377-424.

THOMAS, Alexander (2004): Stereotype und Vorurteile im Kontext interkultureller Begegnung. – In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive* (= Saarbrückener Studien zur Interkulturellen Kommunikation mit Schwerpunkt Frankreich/Deutschland 7). St. Ingelbert: Rührig Universitätsverlag, 157-175.

Björn Freiberg

Feilschen um ‚Sin-City‘: An Sprachgrenzen im Kulturkontrast das Verhandeln lernen

1. Einführung

Vorgestellt werden soll hier das Beispiel einer exemplarischen interkulturellen Unterrichtsarbeit im Fach ‚Internationale Verhandlungstechnik‘ auf Deutsch, wie sie in Ungarn an der Universität Győr mit Studierenden der Internationalen Beziehungen, aber auch im DaF-Unterricht an der Universität Passau mit Wirtschaftsstudenten aus MOE durchgeführt wurde. Das dazu benutzte Material stammte aus einem dritten Kulturraum bzw. einer anderen Epoche. Es wurde damit der Versuch unternommen, die Ausgangs- und Zielkultur der Lerner mit einer Verhandlungssituation aus dem genannten zeitlich und kulturell entfernten Raum zu kontrastieren, um dadurch mögliche verbindende Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede der betrachteten Ausgangs- und Zielkultur besser erkennbar zu machen. Es hat sich herausgestellt, dass die Sensibilisierung für die Bedeutung interkultureller Unterschiede bei Verhandlungen durch die besondere Textsorte und den Fokus auf die Drittkultur enorm geschärft werden konnte und eben nicht – wie man meinen könnte – für Verwirrung sorgte. Der für diese Übung verwendete und folgend zitierte Text ist dem Alten Testament entnommen und stammt aus 1. Mose 18 (*Luther Bibel* 1999: 17-19).

2. Was der Verhandlung vorausgeht

- 1 Und der HERR erschien ihm im Hain Mamre, da saß er an der Tür seiner Hütte, da der Tag am heißesten war.
- 2 Und als er seine Augen aufhob und sah, siehe, da standen drei Männer vor ihm. Und da er sie sah, lief er ihnen entgegen von der Tür seiner Hütte und bückte sich nieder zur Erde
- 3 und sprach: HERR, habe ich Gnade gefunden vor deinen Augen, so gehe nicht an deinem Knecht vorüber.

Die Geschichte aus der Bibel beginnt mit einem Abschnitt, in dem geschildert wird, wie eines Tages um die Mittagszeit drei Männer (Gott und zwei Engel) Abraham aufsuchen und von diesem (bei einem ‚Jacuzzi‘ statt der Scheibenwäsche des Geschäftswagens und einem lockeren ‚Sich-an-den-Baum-Lehnen‘ statt eines Ledersessels) mit allen Feinheiten der Gastfreundschaft zum Business-Lunch empfangen werden:

- 4 Man soll euch ein wenig Wasser bringen und eure Füße waschen, und lehnt euch unter den Baum.

Interkulturell ist das Besondere hier, dass die Männer beim Abschied noch einige Kilometer auf ihrem weiteren Weg begleitet werden. Dieses Begleitetwerden gibt es zwar auch in der deutschen Geschäftskultur (zum Beispiel bis zur Bürotür), es fällt aber in Ungarn schon viel länger aus. Hier kommt die weitaus stärkere Beziehungsorientierung der ungarischen Geschäftskultur zum Ausdruck. Anhand des Beispiels aus der dritten Kultur – hier: der Nahe Osten vor fast 4000 Jahren – wird der bestehende Unterschied klarer aufgezeigt. Auch im Text erwähnte Begrüßungsrituale laden zur Kontrastierung ein: niederknien bzw. auf den Boden fallen versus Händedruck zwischen Männern in der westlichen Kultur. Der Umstand, dass

sich Abrahams Frau im Zelt versteckt, könnte zur Thematisierung der Unterschiede in der Begrüßung von Frauen in der deutschen und ungarischen Kultur führen, da in Letzterer die Frau entscheidet, ob sie dem Gegenüber die Hand anbieten will oder nicht.

Die Männer wandern weiter in Richtung Sodom, einer aufstrebenden Bergbau-Stadt, direkt am Westufer des Toten Meeres gelegen. Sodom war bekannt für seinen Geiz. Bei dem harten Leben unter Tage schenkte man sich nichts und nachts florierte das Glücksspiel.¹ Abraham wusste, dass ein Besuch des Herrn mit seinen zwei ‚Security-Engeln‘ im Sommer des Jahres 1830 v. Chr. nichts Gutes für die Stadt verheißen würde. Dies hätte ihm eigentlich ziemlich egal sein können, da er weit genug von Sodom entfernt lebte. Allerdings hatte er wenige Jahre zuvor seinen ehemaligen Kompagnon aus einem damals gemeinsamen Jointventure für Milch und Wolle, Lot, dorthin ziehen lassen, da sich die Geschäftsführer der Unterabteilungen ständig um die Ressourcen gestritten hatten, bis sich eine Auflösung des Unternehmens als unvermeidlich herausgestellt hatte. Um weiterhin rentabel zu bleiben, war der gesamte Geschäftsbereich unter Lot ‚outgesourced‘ worden. Die Entscheidung hatte sich für beide als ziemlich gut herausgestellt und Abraham wollte sich daher auf jeden Fall dafür einsetzen, dass Lot an seiner neuen Wirkungsstätte bleiben konnte: Lot hatte es nämlich binnen kurzer Zeit vom nomadisierenden Agrarmanager zum bürgerlichen ‚VIP-Promi‘ mit Entscheidungsbefugnis in der Industrie- und Handelskammer innerhalb der geschützten Mauern des Industrieparks von Sodom gebracht (Kap. 19,1: Lot saß „unter dem Tor“).

Abrahams Ansinnen war dabei nicht ganz uneigennützig, denn seine Verwirklichung hätte ihm in jedem Fall weiterhin seine Ruhe gesichert, die er hier oben in den Bergen inzwischen durchaus zu schätzen gelernt hatte. Es galt also, alles zu tun, um die drohende Vernichtung der Stadt durch den Herrn abzuwenden. Und auch Gott war klar, dass Abraham die Bedeutung seiner Geschäftsreise nach Sodom nicht verborgen bleiben würde: Sie diente dazu, nach all den Gerüchten und widersprüchlichen Informationen aus den Klatsch- und Tratschgeschichten der Vorabendprogramme der himmlischen Fernsehsendungen den Ist-Zustand der zwei Siedlungen Sodom und Gomorra zu eruieren, um sodann eine faktenbasierte Entscheidung treffen zu können. Gott gab sich also auch nicht mit Satelliten-Aufnahmen zufrieden, sondern überzeugte sich selbst. Und das wusste Abraham.

17 Da sprach der HERR: Wie kann ich Abraham verbergen, was ich tue [...]?

20 Und der HERR sprach: Es ist ein Geschrei zu Sodom und Gomorra, das ist groß, und ihre Sünden sind sehr schwer.

21 Darum will ich hinabfahren und sehen, ob sie alles getan haben nach dem Geschrei, das vor mich gekommen ist, oder ob's nicht also sei, daß ich's wisse.

3. Die Verhandlung

22 Und die Männer wandten ihr Angesicht und gingen gen Sodom; aber Abraham blieb stehen vor dem HERRN 23 und trat zu ihm und sprach: Willst du denn den Gerechten mit dem Gottlosen umbringen?

Mit dieser rhetorischen Frage beginnt die Verhandlung. Abraham erscheint ziemlich anmaßend, denn er fragt nicht naiv einfach so nebenbei, sondern direkt provozierend, so als müsse man Gott darauf hinweisen, was Gerechtigkeit sei. Aber eigentlich und in der Strategie der Verhandlung ist die gestellte Frage auch ein emotionaler Appell, um auf das nun folgende konkrete Angebot aufmerksam zu machen, das andeutet, dass Abraham zu seiner Vermarktung wohl schon so etwas wie die ‚AIDA-Formel‘ kannte: Attention (Aufmerksamkeit) – Interest (Interesse) – Desire (Wunsch) – Action (Handlung).

1 Zum Geiz Sodoms s. SIMPSON (1995) und PERRY (1998) (jeweils Kap. 18), zur Lage und Wirtschaft Sodoms s. ROHL (2003: 118-120).

24 Es mögen vielleicht fünfzig Gerechte in der Stadt sein; wolltest du die umbringen und dem Ort nicht vergeben um fünfzig Gerechter willen, die darin wären?

Vielleicht fünfzig Gerechte. Auch Abraham weiß, dass diese Zahl höchstwahrscheinlich zu hoch gegriffen ist, aber er braucht einen Anknüpfungspunkt, der halbwegs seriös erscheint, um Gottes eigenes Interesse an Gnade zu erwecken, zumindest soweit, um ihn an den Verhandlungstisch zu locken. Mit dem Wort ‚vielleicht‘ drückt Abraham scheinbar Demut aus und muss sich zugleich noch nicht vollständig festlegen. Zudem wiederholt er seine rhetorische Frage in Verbindung mit dem konkreten Beispiel von fünfzig Gerechten. Damit liegt ein Eröffnungsangebot vor.

25 Das sei ferne von dir, daß du das tust und tötest den Gerechten mit dem Gottlosen, daß der Gerechte sei gleich wie der Gottlose! Das sei ferne von dir, der du aller Welt Richter bist! Du wirst so nicht richten.

Zusammen mit der Abgabe des Eröffnungsangebotes bringt Abraham unterstützend und selbstbewusst eine weitere emotionale Drohung in die Verhandlung ein, die zugleich eine Anweisung für ein gewünschtes Handeln darstellt. Er erklärt Gott, dass es sich dieser in seiner Position einfach nicht leisten könne, nicht auf dieses Angebot einzugehen. Anderenfalls müsste er praktisch unschuldiges Leben opfern. Dies wäre nicht nur unmenschlich, sondern auch ungöttlich ungerecht. Gott wird erklärt, was es heißt, Gott zu sein, nämlich „aller Welt Richter“, quasi der Inbegriff von Gerechtigkeit selbst. Und dies bringt Pflichten mit sich.

Es ist interessant, wie weit Abraham geht. Er scheut sich nicht, Gott vorzuschreiben, wie dieser sich als kluger Verhandlungspartner zu verhalten habe. Aber es ist auch wichtig, dass Abraham eine konkrete Alternative mit Handlungspfad entwirft und diese zur Sprache bringt. So wird ein möglicher zweiter real begehbarer Weg geschaffen, den der Verhandlungspartner einschlagen kann, soweit er dies wünscht. Außerdem wird Gott so als gewaltiger, universaler Herrscher angesprochen – im Gegensatz zu Abraham, der hier als einfacher Mensch mit einem einfachen Wunsch agiert. So wird mit Charme ein ungleiches Verhältnis erzeugt, welches den sowieso schon vorliegenden Unterschied in der Verhandlungsposition noch weit deutlicher zu Tage treten lässt.

26 Der HERR sprach: Finde ich fünfzig Gerechte zu Sodom in der Stadt, so will ich um ihrer willen dem ganzen Ort vergeben.

Und Gott reagiert, in göttlicher Ruhe und beruhigender Göttlichkeit. Ohne viel Aufhebens zu machen oder gar zu einer Moralpredigt anzusetzen, spricht er von der Möglichkeit eines positiven Ausgangs der Geschichte und den dazu erforderlichen Bedingungen. Diese sind – und das ist erstaunlich – die von Abraham selbst zuvor gewählten. Mit dieser Antwort kommt ein Vertrag zustande, denn wir haben zwei gleichlautende rechtsgeschäftlich bindende Willenserklärungen vorliegen, wobei Formfreiheit herrscht, denn die Schriftform wurde zu Abrahams Zeit eher selten gewählt. Damit ist der Deal unter Dach und Fach. Erstaunlich schnell aus Abrahams Sicht kommt es zu einer Einigung.

Doch kaum ist das Abkommen besiegelt, beginnt Abraham bereits, den Status Quo in Frage zu stellen, denn er weiß, dass er den ‚Preis‘ – die Zahl der in Sodom existierenden Gerechten – herunterhandeln muss, da nicht die fiktive, geschönte Anzahl aus den Marketing-Prospekten zählt, sondern die tatsächliche.

27 Abraham antwortete und sprach: Ach siehe, ich habe mich unterwunden zu reden mit dem HERRN, wie wohl ich Erde und Asche bin.

28 Es möchten vielleicht fünf weniger den fünfzig Gerechte darin sein; wolltest du denn die ganze Stadt verderben um der fünf willen?

Ganz vorsichtig versucht es Abraham diesmal mit der ‚Aschenputtel-Taktik‘: Er gibt sich ganz unterwürfig und unbedeutend, was den Verhandlungspartner größer erscheinen lässt, also im Ergebnis denselben Effekt erzielt wie die vorausgegangene Strategie. Auch operiert er mit kleinen, scheinbar unbedeutenden Zahlen. Fünf – was ist das schon? Kein großer Unterschied, betrachtet man die zu Grunde gelegten 50. Gott soll doch nicht so kleinlich sein, handelt es sich doch ‚nur‘ um den Vorschlag einer ‚kleinen‘ Vertragsmodifikation. Aus der Sicht Abrahams ist dies „ein kleiner Schritt für Gott – ein großer Schritt für die Menschlichkeit“.

29 Er sprach: Finde ich darin fünfundvierzig, so will ich sie nicht verderben.

Gott reagiert, wieder ohne viele Worte, kurz und sachlich. Indem er die Zahl 45 nennt, stellt er zudem klar: „Abraham, ich kenne deine Tricks, ich durchschaue dich, wenn du mit mir reden willst, dann tue es offen, ohne deine Kniffe – wir sprechen nicht von ‚unbedeutenden fünf hin oder her‘, sondern von ‚45 anstatt von 50‘“. So ist man also nun bei 45 Personen als Voraussetzung für einen möglichen Verzicht auf göttliche Atomwaffen („Feuer vom Himmel“) angekommen. Und Abraham lernt schnell, er akzeptiert die Verhandlungsregel der Nennung konkreter Zahlen, um Gottes geneigtes Ohr und damit die Chance auf weitere Zugeständnisse nicht zu verlieren:

29 Und er fuhr fort mit ihm zu reden und sprach: Man möchte vielleicht vierzig darin finden. Er aber sprach: Ich will ihnen nichts tun um der vierzig willen.

30 Abraham sprach: Zürne nicht, HERR, daß ich noch mehr rede. Man möchte vielleicht dreißig darin finden. Er aber sprach: Finde ich dreißig darin, so will ich ihnen nichts tun.

31 Und er sprach: Ach siehe, ich habe mich unterwunden mit dem HERRN zu reden. Man möchte vielleicht zwanzig darin finden. Er antwortete: Ich will sie nicht verderben um der zwanzig willen.

Abraham erreicht 40, dann 30 und schließlich reduziert er die Mindestzahl der Gerechten sogar auf 20. Dabei geht er so vor, dass er immer bescheidener wirkt: „Zürne nicht, dass ich noch mehr rede“, „vielleicht“, „ich habe mich unterwunden“ sind solche Redemittel, die diese Zurückhaltung und Unverbindlichkeit ausdrücken. Sie sind das ‚Cocolino‘ der Verhandlung, die ‚Weichmacher‘ des mit allen Wassern des Geschäftslebens Gewaschenen.

Aber wenn wir die nackten Zahlen betrachten, stellen wir etwas Erstaunliches fest: Sie verkünden eine schon fast schamlose Dreistigkeit Abrahams: Den Ausgangswert 50 hatte er um 10 % auf 45 reduziert, diese dann um weitere 11 % auf 40, dann wurde ein weiterer Rabatt von 25 % (von 40 auf 30) erreicht, um Gott schließlich nochmals 33,3 % (von 30 auf 20) abzunehmen. Und damit nicht genug, setzt Abraham zu seinem ganz großen Sprung von 50 % an. Er tut dies in dem Gefühl, danach nicht mehr viel Zeit und Möglichkeit zu bekommen, weitere Dreistigkeiten vorzubringen, und auch, weil er unbedingt sein Verhandlungsziel erreichen will: Er glaubt, in der Stadt seien wohl zehn Gerechte zu finden. Diese Zahl hatte er sich wohl schon von Beginn an vorgenommen – er hatte da wohl ‚grob über den Daumen gepeilt‘: Lot plus seine Frau plus seine zwei Töchter plus deren Verlobte plus drei Witwen, die jeden Sonntag, nicht nur zu Weihnachten, im Gottesdienst sitzen, plus eine Kirchenmaus macht zehn. Und wieder verpackt Abraham sein Vorgehen in Cocolino:

32 Und er sprach: Ach zürne nicht, HERR, daß ich nur noch einmal rede. Man möchte vielleicht zehn darin finden. Er aber sprach: Ich will sie nicht verderben um der zehn willen.

33 Und der HERR ging hin, da er mit Abraham ausgeredet hatte; und Abraham kehrte wieder um an seinen Ort.

Geschafft! Wieder ist Abraham erfolgreich: Er bekommt, was er erreichen wollte, er hat sein Verhandlungsziel erreicht. Die Verhandlung ist damit beendet.

4. Ergebnis

Diese Verhandlungsführung zeigt, warum Abraham in seinem Geschäftsleben so erfolgreich war. Dennoch hatten Sodom und Gomorra nur noch einen Tag Bestand. Es waren keine zehn Gerechten in ihnen gefunden worden, die Bedingung für eine Verschonung. Nur Lot und seine zwei Töchter überlebten das Drama, Lots Frau erstarrte zu einer Salzsäule.

Abraham hatte sich nicht gründlich genug vorbereitet. Zugegeben: Dazu hatte er auch keine Zeit gehabt, denn der Verhandlungspartner Gott war ganz spontan zum Business-Lunch erschienen. Abraham hatte keine Zeit gehabt, die ‚Gerechten-Statistiken‘ von Sodom im Internet bzw. in den Gelben Seiten durchzugehen. Dann hätte er nämlich anders geplant, sich sicherlich ein anderes Verhandlungsziel gesetzt und sich auch nicht wie im letzten beschriebenen Verhandlungsschritt selbst die Hände durch das Versprechen, nur noch einmal zu reden, gebunden. Hier war er sich seiner Sache einfach zu sicher gewesen. Und darum konnte er – trotz der verfügbaren Gnade des Herrn – nichts zu Gunsten der Stadt ausrichten. Dieser Ausgang zeigt, wie essentiell eine gründliche Vorbereitung für das Verhandlungsergebnis ist.

Der Studierende lernt in der hier skizzierten Übung – neben einigen gebräuchlichen Business-Vokabeln – die für das Fach Verhandlungstechnik wichtigen Begriffe ‚Eröffnungsangebot‘, ‚Verhandlungsziel‘, ‚Strategie‘, ‚Weichmacher‘ und ‚Vorbereitung‘ zu erfassen, er erkennt, wie sehr das Verhandeln in die jeweilige Geschäftskultur eingebunden ist, und wird gleichzeitig befähigt, die Bestandteile, die universell gelten, zu differenzieren.

Literaturverzeichnis

Die Luther Bibel. Deutsche Originalausgabe 1545 und revidierte Fassung 1912 (1999). Buttkon: La Buona Novella.

PARRY, James Henry (Hg.) (1998): *Book of Jasher Referred to in Joshua and Second Samuel* (1887). Salt Lake City: Kessinger Publishing Company.

ROHL, David (2003): *From Eden to Exile*. London: Arrow Books.

SIMPSON, Wayne (Hg.) (1995): *The Authentic Annals of the Early Hebrews: Also Known as the Book of Jasher*. Sapulpa: Morris Publishing.

Eleonóra Peczeová

Globalisierung und interkulturelle Kompetenz in der Wirtschaftspraxis zwischen Slowaken und Partnern aus Nachbarländern

1. Die Globalisierung und ihre Folgen

Wir leben in einer globalisierten Welt mit ständig zunehmender wirtschaftlicher Verflechtung, in der es nicht nur zu einer wachsenden grenzüberschreitenden Mobilität von Waren und Dienstleistungen, Arbeit und Kapital, sondern auch von Menschen – also auch von Angehörigen verschiedener Kulturen – kommt. Das bedeutet, dass die wirtschaftliche Globalisierung auch Faktoren mit sich bringt, die einen bedeutenden Einfluss auf die Entstehung und Existenz einer multikulturellen Gesellschaft mit verschiedenen Ethnien, Religionen, Werten und Normen, Ritualen, Denkhaltungen und Sprachen haben. In einer solchen Gesellschaft treffen oft Personen verschiedener Kulturkreise aufeinander, die beruflich und privat zusammenarbeiten und -leben müssen und wollen, was in keinem Fall ein einfacher Prozess ist.

Die Auseinandersetzung mit fremdkultureller Andersartigkeit stellt hohe und ständig wachsende Anforderungen auch an die Qualität der Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und Kooperation. In einem international zusammengesetzten Arbeitsteam reicht es z.B. nicht mehr aus, einfach nur mit einem fremdkulturellen Partner irgendwie zu kommunizieren, sondern es geht um gemeinsame Arbeitsziele, die nur in einer möglichst positiven Gruppen-Atmosphäre und bei einer funktionierenden Verständigung zu erreichen sind.

2. Kooperation mit benachbarten Ländern

Man könnte annehmen, dass Kommunikation und Kooperation mit Partnern aus benachbarten und geographisch nahe liegenden Nationen und Kulturkreisen viel problemloser verlaufen sollten als mit solchen, die aus entfernten Regionen der Welt stammen. Die geographische Nähe erleichtert den gegenseitigen Kontakt und ermöglicht ein intensiveres Kennenlernen. So könnte man etwa bezüglich der Slowaken vermuten, dass sie – auch wegen der gemeinsamen Vergangenheit – leichter zu Menschen aus den Nachbarländern Österreich, Tschechien und Ungarn (evtl. auch Deutschland) finden und enge Beziehungen aufbauen und pflegen können. Viele Fach- und Führungskräfte aus Wirtschaft, Verwaltung, Politik oder Diplomatie gehen von der Erwartung aus, dass die nachbarschaftliche Zusammenarbeit besonders verständnisvoll und reibungslos verlaufen wird, bis sie dann enttäuscht feststellen müssen, dass es doch erhebliche kulturbedingte Unterschiede gibt, die ein gegenseitiges Verstehen und Kooperation unmöglich machen oder doch zumindest erheblich erschweren. Hiervon zeugen zahlreiche, authentische Fallbeispiele aus der Wirtschaftspraxis, dem Berufs- und Alltagsleben. Führen wir ein paar Beispiele an:

Fallstudie 1: In einem international zusammengesetzten Unternehmen kann die österreichische Vorgesetzte kein Verständnis für ihre slowakische Assistentin aufbringen, die wienend zur Arbeit erscheint und ihre Ehe- und Familienprobleme während der Arbeitszeit, wenn gerade die meiste Arbeit anfällt, ausgerechnet mit ihrer Chefin besprechen will. Die Offenheit und die Gefühlsausbrüche der Slowakin hält die Österreicherin für eine private Angelegenheit und fühlt sich in einer derartigen Situation überfordert. Auf der anderen Seite hält die Slowa-

kin ihre Chefin für gefühllos und an ihrer Person desinteressiert. Sie hätte von ihr mehr Empathie, ein Eingehen auf ihre Person und so manchen Ratschlag erwartet.

Fallstudie 2: Ein deutscher Manager versteht nicht, warum seine ‚Politik der offenen Türen‘ von seinen slowakischen Mitarbeitern zwar vordergründig begrüßt aber de facto nicht angenommen wird, warum er von ihnen unklare und ausweichende Antworten bekommt oder warum seine ungarischen Partner so oft die Firmen-Regeln und -Vorschriften umgehen. Andererseits werden – aus Sicht der Slowaken – vom deutschen Management ein zu hoher Arbeitseinsatz, ein überzogenes Leistungsquantum, eine fast maschinelle Einhaltung der Arbeitszeit und deren maximale Ausnutzung sowie eine als unangenehm empfundene Streitkultur verbunden mit konstruktiver Opposition statt einer gewohnten Konformität und Harmonie verlangt. Außerdem können die Slowaken nur schwer nachvollziehen, warum die deutschen Vorgesetzten ihre slowakischen Mitarbeiter nicht als Freunde ansehen, warum sie selbst trotz vorhandener Qualifikationen nicht einmal zum mittleren Management zugelassen werden. Aus diesem Grund betrachten sie ihre Vorgesetzten als ständige ‚Besserwisser‘. Entsprechend werden so manche Ungarn nicht verstehen können, dass ihre österreichischen Partner persönliche Konflikte mit Hilfe einer dritten Instanz lösen.

3. Die Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Kulturstandards‘

Die erwähnten Beispiele (es ließen sich noch unzählige weitere anführen) zeugen davon, dass wir im Zeitalter einer kulturellen Migration leben. Obwohl die Globalisierung fast alle Lebensbereiche erfasst, wird sich kaum ein ‚globaler Kultur-Markt‘ entwickeln, denn es wird immer Eigenkulturen mit ihren Spezifika geben. In einer multikulturellen Gesellschaft reicht es nicht mehr aus, irgendwelche Information über die betreffende Fremdkultur zu haben, sondern es geht auch und v.a. darum, diese Kultur zu verstehen, sie zu respektieren und zu akzeptieren.

Dieses Desiderat zu erfüllen ist jedoch nicht einfach, denn was heißt überhaupt ‚etwas zu verstehen‘? Nach Gerhard MALETZKE (1996: 35) bedeutet ‚verstehen‘ die Fähigkeit des Menschen, etwas Neues, das ihm in seiner Welt begegnet, sinnvoll in bereits bekannte, schon vorhandene Strukturen einzufügen. Möglich ist dies nur vor dem Hintergrund der Eigenkultur, d.h. man muss erst die eigene Kultur verstehen, sich mit ihr auseinandersetzen und sie identifizieren. Das Bewusstsein von der eigenen Identität vermittelt ein Gefühl von Sicherheit, mit dem man anderen Kulturen offen gegenüber treten kann.

Dieses Eigenverstehen wiederum ist deshalb sehr schwer, weil sich die Frage stellt, was ‚Kultur‘ eigentlich ist. Dieser Terminus wird oft verwendet, seine Bedeutung ist aber durchaus nicht immer klar bzw. ambivalent und variiert je nach Kontext und Benutzer. Nicht einmal eine einheitliche, allgemein anerkannte Definition von ‚Kultur‘ gibt es: In der Literatur kann man über 150 Begriffserklärungen finden, wobei sich mit diesem schwer fassbaren Gegenstand schon in der Vergangenheit viele namhafte Persönlichkeiten beschäftigt haben: Leibnitz, Voltaire, Herder, Kant, Freud oder Jung, um nur einige zu nennen.

Eines steht aber fest – Kultur ist in ihrem Wesen die Art und Weise, wie Menschen leben und wie sie ihr Leben zusammen mit den Produkten ihres Denkens und Schaffens gestalten. Sie ist also etwas spezifisch Menschliches, weil der Mensch einerseits als Person und Persönlichkeit Kultur schafft und beeinflusst, andererseits wiederum während des Sozialisierungsprozesses wesentlich von der Kultur geprägt wird. Dieses Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner Kultur ist also als komplexes System von Wechselbeziehungen zu verstehen, das nach Alexander THOMAS’ (1996, zit. nach SCHROLL-MACHL / NOVÝ 2000: 14) Definition des Kulturbegriffes als „ein universelles, für eine Gesellschaft aber sehr typisches Orientierungssystem“ bezeichnet werden kann. „Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet, in der jeweiligen Gesellschaft tradiert. Es beeinflusst das Wahrneh-

men, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft.“

Bei interkulturellen Begegnungen – wie etwa in unseren angeführten Beispielen – verfügen die fremdkulturellen Partner über unterschiedliche Werkzeuge, die ihr Verhalten regulieren. Diese Werkzeuge werden als „Kulturstandards“ bezeichnet, die als Normen und Maßstäbe in einer Kultur Geltung haben:

Kulturstandards charakterisieren auf einem generalisierten und abstrahierten Niveau alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und auch für andere als normal, selbstverständlich und verbindlich angesehen werden (HAASE / STEPLINGER / THOMAS 2005:12).

In Begegnungen mit fremdkulturellen Partnern wird das eigene Verhalten sowie das des Gegenübers auf der Grundlage dieser Regeln und Maßstäbe beurteilt. Je weniger gemeinsame Merkmale die Kulturen der Interaktionspartner besitzen, desto wahrscheinlicher ist das Auftreten von Missverständnissen, Überraschungen und Konflikten.

Wenn wir die Kulturstandards in den obigen Beispielen vergleichen (s. Anhang), können wir Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten im Rahmen ‚östlicher‘ bzw. ‚westlicher‘ Länder feststellen: Diffusion von Beruflichem und Privatem, Beziehungsorientierung, starke Hierarchie-Orientierung, indirekter Kommunikationsstil auf einer Seite (SK/H), Trennung von Beruflichem und Privatem, Sach- und Handlungsorientierung, schwache Hierarchie-Orientierung, direkter Kommunikationsstil (A/DE) auf der anderen Seite.

Obwohl Kulturstandards in der Regel relativ stabil und zeitresistent sind, darf der politisch-gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungsprozess in der Slowakei und ihren Nachbarländern seit Anfang der 1990er Jahre nicht vergessen werden. Der Transformationsprozess von einem langjährigen planwirtschaftlichen zu einem marktwirtschaftlichen System, in dem sich die individuelle Freiheit als gesellschaftlicher Grundwert erst herausbilden musste, initiiert mit veränderten Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie der Öffnung zum ‚Westen‘ einen wesentlichen Bewusstseinswandel und eine Modifizierung der Strukturmerkmale von Kulturen. Der Wertewandel ist insbesondere bei der jüngeren Generation zu beobachten, bei der heute schon eine Werteververschiebung hin zu marktwirtschaftlich relevanten Werten festzustellen ist: eine verstärkte Differenzierung individueller Werte, die Zunahme von Selbstentfaltungswerten sowie eine zunehmende Säkularisierung aller Lebensbereiche.

4. Interkulturelle Kompetenz

In einer multikulturellen Gesellschaft werden Unternehmen mit internationaler Belegschaft gegründet, in welchen es zu Missverständnissen und Konflikten im Rahmen der Zusammenarbeit kommt, weil zu deren Bereinigung die entsprechenden Kompetenzen fehlen. Auf das ‚Fremde‘ muss man sich vorbereiten, und gewisse Voraussetzungen erfüllen, d.h. man muss interkulturell kompetent sein. Was aber umfasst der Terminus ‚interkulturelle Kompetenz‘, der heutzutage geradezu zu einem Modebegriff geworden ist? In der Fachliteratur auch als ‚interkulturelle Handlungskompetenz‘ oder ‚interkulturelle Kommunikations- und Interaktionskompetenz‘ zu finden, wird er als allgemeine linguistische, soziale und psychische Fähigkeit einer Person, mit Individuen und Gruppen, die einer anderen Kultur angehören, erfolgreich zu kommunizieren und zu handeln, charakterisiert.

Der Anstoß zur Erforschung von interkultureller Kompetenz kam von international tätigen Organisationen, die Mittel und Wege finden wollten, Erfolg und Misserfolg kostspieliger Auslandsentsendungen zu erklären und vorherzusagen, da nicht jeder automatisch zu interkulturellem Handeln berufen ist. Wenn z.B. ein österreichischer oder deutscher Manager zum Tochterunternehmen seiner Firma in der Slowakei entsandt wird, muss er außer allgemeinen auch spezielle Kenntnisse über die Kultur seines Einsatzlandes als komplexes System haben,

d.h. er muss die wichtigsten slowakischen Kultur- und Verhaltensmuster in Kontrast zu seinen eigenen kennen, er muss grob einschätzen können, wie sich die beiden unterschiedlichen Führungsstile auf die Arbeitsabläufe und das Arbeitsklima auswirken, welche Konflikte sich potentiell daraus ergeben und mit welcher Strategie diese gelöst werden können usw. Interkulturelle Kommunikation ist also als ein komplexes Phänomen mit drei komplementären Kompetenzbereichen zu verstehen.

4.1 Kognitive Kompetenzen

In der Umgangssprache werden die kognitiven Kompetenzen als ‚Know-how des betreffenden Kulturraumes‘ bezeichnet. Hier handelt es sich um Kenntnisse über Landeskunde, kulturelle Dimensionen, Strukturmerkmale und Funktionsweisen kultureller Systeme. Neben Faktenwissen sollte auch Wahrnehmungsmustern und Kommunikationsformen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, die in wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturen üblich sind, weiter der Betrachtung von Mentalitäten, den Sozialisationsfaktoren (Familie, Schule, Freunde, Bildungswesen, berufliche Sozialisation), religiösen Traditionen sowie der Geschichte. Historisches Wissen kann z.B. zum besseren Verständnis kulturhistorischer Kontinuitäten der Zielkultur beitragen. Allerdings können kulturhistorische Hintergründe auch die Grundhaltung gegenüber den Mitgliedern der Zielkultur positiv wie negativ beeinflussen.

4.2 Emotionale Kompetenzen

Für interkulturelle Kompetenz ist dieser Aspekt von außerordentlicher Bedeutung. Emotionale (auch affektive oder soziale) Kompetenzen gehen nämlich vom Denken des Menschen aus, von seinen persönlichen Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften. Somit formen sie das Profil seiner sozialen Intelligenz. Es geht hier um die innere Bereitschaft des Menschen, die Grenzen seiner eigenen kulturellen Beschränktheit zu überwinden. Normalerweise ist dem Menschen nicht bewusst, dass seine Erlebensweisen und Verhaltensmuster durch seine eigene Kultur geprägt sind und dass die Angehörigen anderer Kulturkreise ihre eigenen Sichtweisen, Wertorientierungen und Normen besitzen. Die meisten Menschen – egal, welcher Kultur sie angehören – gehen unreflektiert von der Annahme aus, die Welt sei an sich so, wie sie ihnen erscheint. Für sie besteht die Welt aus zahllosen Selbstverständlichkeiten und deshalb sehen sie – sehr oft unbewusst – die eigene Kultur als Mittelpunkt der Welt und Maßstab aller Dinge.

Diese Tendenz, andere Völker aus der Sicht der eigenen Gruppe zu betrachten, die eigenen Sitten und Normen zum Maßstab aller Beurteilungen zu erheben und alle anderen Kulturen dementsprechend einzustufen, wird in der Literatur als ‚Ethnozentrismus‘ bezeichnet (vgl. u.a. LADMIRAL / LIPIANSKY 2000: 133-137). Die ethnozentrische Selbstüberschätzung des Eigenen, verbunden mit einer Abwertung des Fremden, ist in unterschiedlichsten Regionen und Epochen vorzufinden, angefangen vom Gegensatz Hellenen vs. Barbaren in der Antike bis hin zu den nationalistischen Antagonismen der Neuzeit. Der Kommunikationswissenschaftler Gerhard Maletzke nimmt eine kritische Haltung zu einer derartigen Weltsicht ein, wenn er schreibt:

Wir selbst, die Abendländer, machen da keine Ausnahme. Mindestens seit dem Beginn der Neuzeit sind die Europäer – und in ihrem Gefolge auch die Nordamerikaner – davon überzeugt, die einzige, wirkliche Kultur und Zivilisation auf der Erde zu besitzen. Wir gehen davon aus, ein Vorbild für alle anderen Völker und Kulturen zu sein, und wir können es nicht verstehen, wenn man uns in anderen Regionen und Kulturkreise nicht mit offenen Armen empfängt (MALETZKE 2005: 24).

Wir meinen, dass gerade die ethnozentrischen Einstellungen eines der häufigsten und gravierendsten Hemmnisse in der Wirtschaftspraxis zwischen den Slowaken und ihren Nachbarländern darstellen. Alexander THOMAS (2005: 10) schreibt: „Beruflicher und wirtschaftlicher Erfolg sind nicht allein abhängig von Kapital und verfügbarem Know-how, sondern von der Bereitschaft und Fähigkeit der beteiligten Personen, verständnisvoll und wertschätzend zu kooperieren.“ Wichtig ist es auch, diejenigen Eigenschaften und Persönlichkeitseinstellungen der sozialen Kompetenzen zu entwickeln, die die interkulturelle Denkhaltung positiv beeinflussen. Dazu gehören insbesondere Sympathie, Empathie, Toleranz, Anpassungsfähigkeit, die Bereitschaft, fremdkulturelle Unterschiede zu akzeptieren, sowie Selbstreflexion, Humor, Höflichkeit und der Abbau negativer Stereotype und Vorurteile (vgl. z.B. BARMEYER 1998: 323-324).

Auch auf einen weiteren Aspekt des Ethnozentrismus ist noch hinzuweisen: auf seine neuzeitliche Variante, den Nationalismus. Leider werden wir heutzutage mit diesem Begriff sehr häufig konfrontiert und das nicht nur im ursprünglichen europäischen, sondern auch im weltweiten Kontext. Es handelt sich hierbei um die äußerste Form des Ethnozentrismus, bei der das anfangs positiv ausgeprägte Nationalgefühl ethnozentrisch dermaßen übersteigert wird, dass Toleranz und Achtung gegenüber anderen Nationen verletzt werden und die eigene Nation durch Abwertung anderer Nationen glorifiziert wird. Eine solche Einstellung – sei sie rassistisch, ethnisch oder religiös motiviert, stellt für eine multikulturelle Gesellschaft die äußerste Gefahr dar, weil sie dem Grundprinzip der gesellschaftlichen und politischen Ethik von der Gleichheit aller Menschen widerspricht.

4.3. Konative Kompetenzen

Die unter den kognitiven und sozialen Kompetenzen angeführten Kenntnisse und Persönlichkeitseigenschaften können erst dann wirksam werden, wenn sie in interkulturellen Interaktionen umgesetzt werden. In der Praxis geht es eigentlich um die Fähigkeit, kognitive und emotionale Aspekte zu kombinieren. Für ein effektives interaktives Verhalten sind auch kommunikative Kompetenzen unerlässlich. Diese drücken sich in der Beherrschung einer Fremdsprache, insbesondere der Branchen-Lexik, und kulturspezifischen Kenntnissen innerhalb der jeweiligen para- und nonverbalen Kommunikation aus. Die Letztgenannten gelten als besonders wichtig, da die menschliche Kommunikation nur zu ca. 7 % verbal (Wortschatz, Kontext), jedoch zu 38 % paraverbal (Sprechtempo, Pause, Betonung, Akzent) und zu beträchtlichen 55 % nonverbal (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung, Proxemik) verläuft (vgl. z.B. HERINGER 2004: 81-104; MALETZKE 1996: 76).

Aus vorliegendem Beitrag sowie vielen bekannten Erfolgen oder Misserfolgen im Bereich der Wirtschaftspraxis und des internationalen Marketings auf globalen Märkten lässt sich folgern, dass man sich auf einen Auslandseinsatz gründlich vorbereiten muss. Dabei ist es egal, ob es sich um einen Slowaken in Deutschland oder einen Österreicher bzw. Deutschen in der Slowakei, in Tschechien oder in Ungarn handelt. Nur Personen mit einem ‚interkulturellen Minimum‘ und einer positiven Einstellung zur eigenen Kultur, die gleichzeitig eine hohe Sensibilität für spezifische Eigenheiten anderer Kulturkreise aufweisen und sich an essenzielle Gepflogenheiten der Zielkultur nach dem bekannten Motto „Wenn ich in Rom bin, dann bin ich ein Römer“ anpassen können, sollten sich um eine Auslandsentsendung bewerben. Denn letztendlich geht es in interkulturellen Situationen sehr oft um Überraschungen, Belastungen, Schwierigkeiten, um den unerwünschten Kulturschock¹ – unangenehme Begleiterscheinungen, deren Auswirkungen durch eine gründliche Vorbereitung² minimiert werden könnten.

1 Zum Kulturschock-Modell s. besonders ADLER (1975), zu weiteren unterschiedlichen Kulturschock-Hypothesen PEDERSEN (1995).

2 Zu solchen Formen interkulturellen Trainings s. BLOM / MEIER (2002: 171-178).

5. Interkulturelle Ausbildung an der Wirtschaftsuniversität Bratislava

An der Fakultät für Internationale Beziehungen der Wirtschaftsuniversität Bratislava werden Fachleute ausgebildet, die nach dem Abschluss des Studiums in der (Wirtschafts-)Diplomatie, im internationalen Marketing oder interkulturellen Management tätig sein werden. Die erforderlichen Kenntnisse werden vom Fremdsprachen-Zentrum der WU im Rahmen der Studienfächer ‚Landeskunde‘, ‚Kultur und Kommunikation‘ sowie ‚Geschäftsverhandlungen‘ obligatorisch in zwei Fremdsprachen vermittelt, die mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden. Das Profil der Absolventen wird dabei an die oben genannten Ausbildungsziele angepasst, so dass nicht nur Fach- und interkulturelle Handlungskompetenzen, sondern auch Orientierungs- und Durchsetzungsvermögen mit kommunikativen Kompetenzen erworben werden – d.h. Kompetenzen, die zu erfolgreichen Leistungen auf dem globalen Markt beitragen.

Literaturverzeichnis

- ADLER, Peter S. (1975): The transitional experience: An alternative view of culture shock. – In: *Journal of Humanistic Psychology* 15/4. Thousand Oaks/Calif. u.a., 13-23.
- BARMEYER, Christoph I. (1998): *Interkulturelles Management und Lernstile*. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- BLOM, Hermann / MEIER, Harald (2002): *Interkulturelles Management. Interkulturelle Kommunikation. Internationales Personalmanagement. Diversity-Ansätze in Unternehmen*. Berlin: Neue Wirtschafts-Briefe.
- HAASE, Sandra / STEMPLINGER, Michaela / THOMAS, Alexander (2005): *Beruflich in der Slowakei*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HERINGER, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- LADMIRAL, Jean-René / LIPIANSKY, Edmond (2000): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- MALETZKE, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- PEDERSEN, Paul (1995): *The Five Stages of Cultural Shock. Critical Incidents Around the World*. Westport/London: Greenwood Press.
- SCHROLL-MACHL, Sylvia / NOVÝ, Ivan (2000): *Perfekt geplant oder genial improvisiert? Kulturunterschiede in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit*. München/Mering: Rainer Hampp.
- THOMAS, Alexander (Hg.) (1996): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hofgrefe.

Anhang:

Kulturstandards im Vergleich	
Slowakei / Ungarn	Deutschland / Österreich
Diffuse Kultur	Spezifische Kultur
• Diffusion von Rolle und Person • Mischung von privater und beruflicher Sphäre • Berufliche Angelegenheiten werden privat besprochen, private am Arbeitsplatz. • Ziel: Mitarbeiter als Freunde gewinnen • Kollektiv-/Gruppenorientierung	• Trennung von Rolle und Person • Trennung von privater und beruflicher Sphäre • Berufliche Angelegenheiten werden in der Arbeit besprochen, private zu Hause. • Trennung von Kollegen und Freunden • Individualismus
Beziehungsorientierte Kultur	Sach-/Abschlussorientierte Kultur
• Beziehungsaspekte (Freundschaft, Vertrauen etc.) sind für Geschäftsabschlüsse wesentlich. • Mitarbeiter werden nach persönlichen Qualitäten ausgewählt und beurteilt.	• Sachaspekte (Preise, Fristen, Konditionen etc.) sind für Geschäftsabschlüsse wesentlich. • Mitarbeiter werden nach sachlichen Kompetenzen ausgewählt und beurteilt.
Starke Hierarchie-Ordnung	Schwache Hierarchie-Ordnung
• Enger Führungsstil • Entscheidungs- und Verantwortungskonzentration bei wenigen Personen • Statussymbole wichtig	• Partizipativer Führungsstil • Delegierung von Entscheidung und Verantwortung • Statussymbole haben eine untergeordnete Bedeutung
Indirekter Kommunikationsstil	Direkter Kommunikationsstil
• Hoher Kontext bestimmt die Kommunikation. • Vermeidung von offener Kritik • Kritikempfindlichkeit und Gehorsam gegenüber Vorgesetzten • Schwach ausgeprägte Streitkultur	• Niedriger Kontext bestimmt die Kommunikation. • Sachliche Kritik wird akzeptiert und auch gegenüber Vorgesetzten geäußert. • Stark ausgeprägte Streitkultur

[3]

**Euroregionen, lokale
grenzüberschreitende
Sprach-, Mobilitäts- und
Begegnungs-Projekte,
-Kooperationen und
-Institutionen**

[3]

Albert Raasch

Die Funktion sprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer Grenzregion. Beispiel: Saar-Lor-Lux¹

0. Zur Einführung

Ein Charakteristikum Europas und insbesondere der Bundesrepublik Deutschland ist die große Zahl von Grenzen und Grenzregionen. Wer im Landesinneren wohnt, ist vielleicht stolz darauf, nahe dem (oder sogar im) Zentrum eines Landes zu leben, aber er könnte es auch als einen Nachteil ansehen, dass er keine unmittelbaren grenzüberschreitenden Kontakte zu Nachbarn im umliegenden Ausland hat. Und wie fühlen sich die Bewohner von Grenzregionen? Fühlen sie sich vom Zentrum des Landes abgeschnitten? Fühlen sie sich daher eher zu den Nachbarn hingezogen? Nicht selten hört man: „Die Saarländer sprechen selbstverständlich Französisch, das sind ja ohnehin halbe Franzosen.“

Wenn man sich ein wenig mit dem Lebensgefühl von grenznah Wohnenden vertraut machen will, könnte eine aktuelle, aus unserer Sicht hervorragende Initiative des Vereins ‚Zukunft SaarMoselle Avenir‘ hilfreich sein, sich für unsere Thematik zu sensibilisieren. Dieser Verein will eine engere Kooperation in der Region durch die Bildung eines ‚Eurodistrikts‘ erreichen und erbittet in einem Fragebogen (vgl. LETT / BRITZ 2007) von den Einwohnern Ideen für eine erfolgreiche und starke Region SaarMoselle. Diese Fragen, die von uns gekürzt und leicht abgewandelt übernommen werden, sollte die verehrte Leserschaft des hier vorliegenden Beitrags auf die jeweils eigene Situation übertragen und beantworten.

Hier also sind Sie gefragt, was Sie zu folgender Formulierung meinen: „Reich an Geschichte und ausgestattet mit wirtschaftlichen und kulturellen Stärken bergen Europas Grenzregionen vielfältige Chancen.“ Und wie beantworten Sie die folgenden Fragen?

0. Leben Sie in einer Grenzregion?
1. Leben Sie gern in Ihrer Grenzregion?
2. Was verbindet Sie mit den Nachbarn jenseits der Grenze?
3. Wo fühlen Sie sich zugehörig? – Ich sehe mich ... (Hier sind folgende Mehrfachnennungen möglich: ‚als Bürger/-in meines Dorfes/meiner Stadt‘; ‚meiner Grenzregion‘; ‚meiner Region‘; ‚meines Landes‘; ‚der EU‘)
4. Was würde Ihnen helfen, sich mit der Grenzregion zu identifizieren?
5. Ich würde es begrüßen, wenn ...
6. Was hat Ihre Grenzregion aus Ihrer Sicht heute schon zu bieten?
7. Was muss in Zukunft unbedingt noch verbessert werden?
8. Den Ausbau der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Region rund um meine Heimatstadt halte ich grundsätzlich für ...
9. Für welche Vorhaben würden Sie sich selbst engagieren bzw. die Politik bei ihrer Umsetzung unterstützen?

1 Der vorliegende Aufsatz bildete den Eröffnungsvortrag der internationalen Konferenz *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen* (Wirtschaftsuniversität Bratislava, 7.-8. Februar 2008)

1. Von den Grenzregionen nach Europa (und zurück)

Wenn man den vorliegenden Fragenkatalog hinsichtlich des Gesichtspunktes analysiert, welches die ‚message‘ ist, die offen oder versteckt in den Formulierungen zum Ausdruck kommt, dann heben sich die folgenden Passagen deutlich erkennbar heraus:

1. Leben Sie *gern* in der Grenzregion?
2. Was *verbindet Sie mit den Nachbarn* jenseits der Grenze?
3. Wo *fühlen Sie sich zugehörig*?
4. Was würde Ihnen helfen, sich *mit der Grenzregion zu identifizieren*? ...

Die letztgenannte Frage (4) nennt dabei die ‚message‘ explizit: Es geht um das Anliegen, die Befragten dazu zu animieren, sich nach ihrer Identität zu fragen und sich zu einer neuen Identität führen zu lassen: die Grenzregion als neue Identität.

Wir setzen diesen Gedankengang fort und rufen in Erinnerung, welches das zentrale Anliegen Europa-orientierter Politik ist, wie es z.B. in dem Entwurf einer Verfassung für Europa besonders deutlich formuliert wurde: dass sich die Menschen mit Europa identifizieren. Die Politik der Grenzregionen führt geradewegs hin zu einer Politik für Europa. Anders formuliert: Die regionale Identität fördern, heißt, die europäische Identität fördern. Konkreter könnten wir diese Verbindung so formulieren: Die Identität fördern, bedeutet soziale Kohäsion schaffen, im Kleinen an den Grenzen als erster Schritt zur Schaffung einer europaweiten sozialen Kohäsion.

Die europäischen Institutionen, die darin ihr zentrales Anliegen sehen, suchen immer wieder nach neuen Möglichkeiten, die Menschen auf diesen Weg mitzunehmen. Um ein aktuelles Beispiel zu nennen: Das Jahr 2008 ist das ‚Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs‘. Hierzu seien einige Beispiele angeführt, die das Anliegen der europäischen Institutionen illustrieren:

- Der interkulturelle Dialog muss als Herzstück der europäischen Integration Priorität erhalten, um vor allem die jungen Menschen einzubinden (Gemeinsamer Beschluss des Europäischen Parlaments und Rates vom 12. 12. 2006, zit. nach KRIPPENDORF 2007: 22).
- Ziel des Europäischen Jahres ist es, Menschen der eigenen Kultur mit anderen Gesellschaften zusammenzuführen, um sie damit für andere Kulturen zu interessieren und sie zu gegenseitigem Respekt zu bringen (KRIPPENDORF 2007: 22).

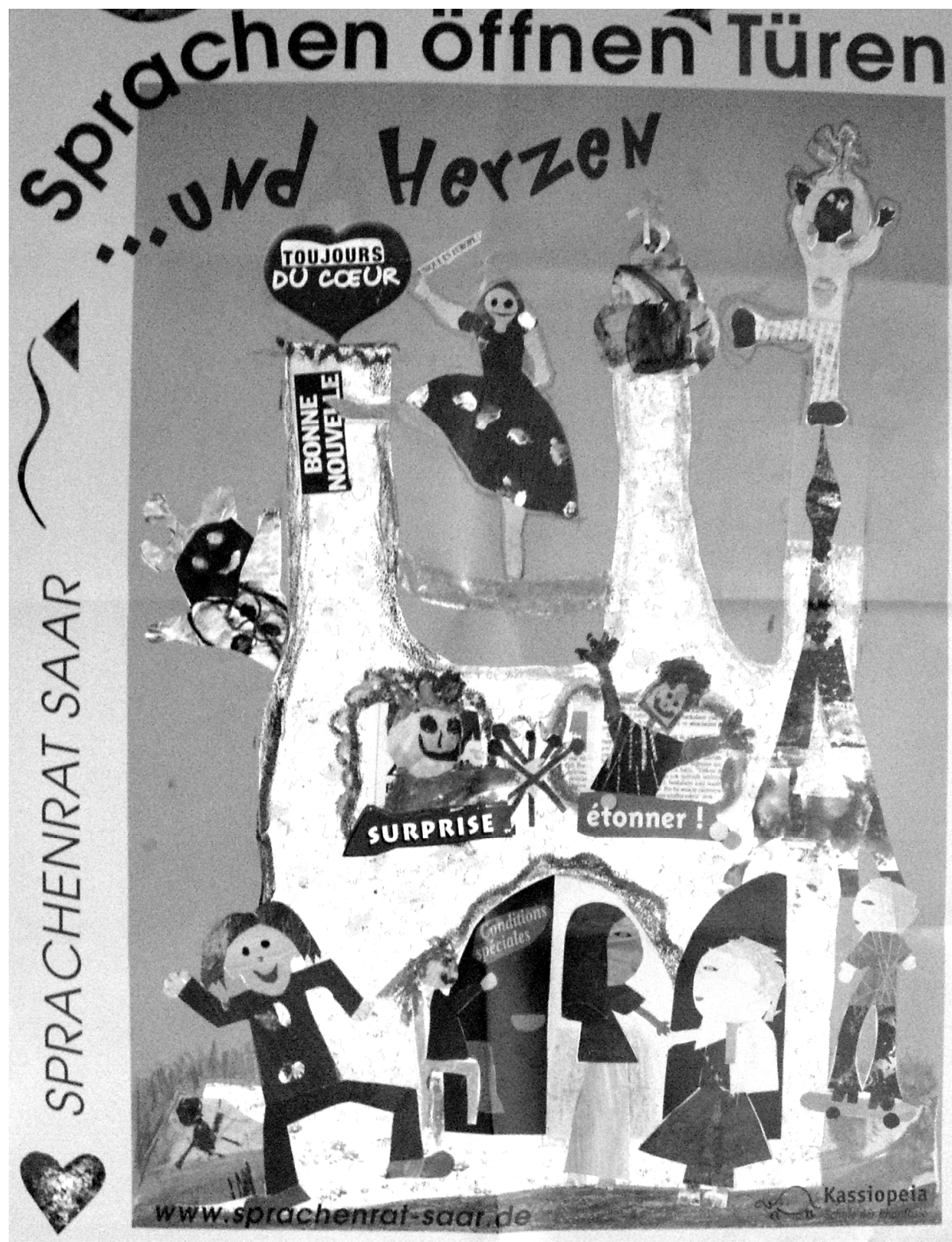
Als das Jahr 2008 zum ‚Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs‘ ausgerufen wurde, wurde damit zugleich die wichtige Funktion und die große Bedeutung der Sprache definiert: Sprache ist das Instrument des interkulturellen Dialogs, der seinerseits den Weg zur sozialen Kohäsion in und zwischen den europäischen Kulturen bahnt.

Diese Bedeutung der Sprache wurde uns besonders deutlich, als wir im Namen des ‚Sprachenrates Saar‘ vor einigen Jahren den Kindern einer Malschule das Motto „Sprachen öffnen Türen“ nannten und sie baten, dieses sprachliche Bild in Zeichnungen umzusetzen. Die Kinder machten sich an die Arbeit und fragten dann bei uns nach, ob sie das Motto ergänzen dürfen: „Sprachen öffnen Türen ... und Herzen“. Selbstverständlich waren wir sehr dankbar für diese Anregung und aus ihr entstand schließlich ein Plakat, das wir seinerzeit für alle Grundschulklassen drucken ließen. Ein Ausschnitt daraus wurde zudem jedem Kind in den saarländischen Grundschulen in Form von Lesezeichen als ‚Werbung‘ für das Sprachen-Lernen geschenkt (vgl. Abb. unten).

Diese Zeichnungen konkretisieren, was wir meinen: Sprache benutzen, bedeutet handeln, Kontakte knüpfen, miteinander reden, kommunizieren, gemeinsam etwas tun, mit anderen zusammen – und eben auch grenzüberschreitend – eine ‚community‘ bilden. Grenzregionen sind

Europa im Kleinen. Wozu dient also Sprache? Sie dient dem Verstehen, der Begegnung, einem Miteinander statt eines Gegeneinanders, der Verständigung, Empathie und Toleranz. An eine Einsicht, die heute bereits Konsens ist, sei im Hinblick auf das Folgende erinnert: Sprache und Kultur sind untrennbar:

- Wer „Sprache“ sagt, meint stets auch „Kultur“.
- Wer „Sprachunterricht“ sagt, meint immer auch „Kulturunterricht“; dafür sagt man üblicherweise „Landeskunde“.



2. Grenzregionen, ‚Grenzkompetenz‘ und Sprache

Wir haben die Bedeutung der Sprache für den interkulturellen Dialog an Grenzen herausgestellt, haben aber auch deutlich zu machen versucht, dass Sprachkompetenz alleine nur Teil einer größeren Fähigkeit ist, die an den Grenzen erworben und praktiziert werden muss und die wir ‚Grenzkompetenz‘ nennen. Wir meinen damit die Fähigkeit, das Zusammenleben der Menschen an den Grenzen zu fördern und die Rolle der Grenzregionen für die Internationalisierung des Lebens, vor allem im Hinblick auf Europa, zu stärken.

Einerseits fördert das sprachliche Können also das soziale Miteinander an Grenzen, andererseits motiviert (oder zwingt) die Grenzsituation dazu, dass das Sprachenlernen und das Sprachenlernen zu diesem sozialen und letztlich politischen Verantwortungsbewusstsein finden und zu einem Überdenken und Revidieren herkömmlicher Inhalte und Methoden veranlasst werden. ‚Grenzkompetenz‘ beinhaltet zentral den Begriff der Identität und selbstverständlich knüpfen sich Fragen daran: Brauchen wir diese neue Identität neben den geläufigen Identitäten wie Familie, ‚Heimat‘ oder Land bzw. Nation? Wie viele Identitäten verträgt der Mensch eigentlich? Verkraftet er eine weitere Identität, nämlich die grenzüberschreitende?

Wir möchten diese zentrale Frage, die ja auch dem oben zitierten Fragebogen zum Thema ‚Eurodistrikt‘ zugrunde liegt, vertiefen und greifen auf Ausführungen zurück, die wir in ähnlicher Form an der Pädagogischen Hochschule Freiburg vor kurzem vorgetragen haben (vgl. RAASCH 2005). Wir möchten damit nicht nur die Komplexität der Thematik ‚grenzüberschreitende Identität‘ andeuten, sondern noch einmal – nunmehr auf andere Weise – unsere Leser/-innen zum Überdenken ihrer je eigenen Situation und Positionen herausfordern:

- Identität ist kein statisches, sondern ein dynamisches Phänomen, das sich je nach Situation, Erleben oder Erfahrung ändern kann.
- Identitäten überlagern sich, die Identifizierung des Individuums mit seinen mehrfachen Identitäten lässt – je nach Herausforderung – die eine oder die andere oder eine dritte Identität dominant werden.
- Neue Identitäten schaffen notwendigerweise neue Grenzen und generieren daher eventuell neue Probleme.
- Die Ausgangsfrage muss ebenfalls stets immer wieder bedacht werden: Hat man es nötig, sich von anderen bzw. vom anderen abzuheben? Braucht man diese Abgrenzung, um das Bewusstsein einer eigenen Identität zu schaffen, zu stützen, weiterzuentwickeln?
- Sind grenzüberschreitende Identitäten vielleicht besonders ungewohnt, spröde, fragil, vielleicht auch politisch brisant? Sind Grenzen, wie es ein österreichischer Kollege formulierte, „Narben der Geschichte“ oder, wie eine slowenische Kollegin sie daran anschließend nannte, „Wunden der Gegenwart“?
- Ist eine solche Förderung oder Findung einer grenzüberschreitenden Identität, die wir ‚Intrakulturalität‘ nennen, überhaupt politisch gewollt? Oder möchte man vielleicht lieber den Status quo beibehalten und gar festschreiben? Wie weit sieht man in der Öffentlichkeit ein solches Unterfangen überhaupt als relevant an?
- Das Programm ist betitelt: „Weg nach Europa“. Hier stellt sich die Frage: Ist Europa überhaupt ein Ziel? Ist in der Region eine Zuwendung dafür, einen Weg nach Europa zu suchen, vorhanden – und wenn ja: diesseits und jenseits der Grenze in gleicher Weise und in gleichem Ausmaß? Könnte man durch die Zusammenarbeit in Grenzregionen den Weg nach Europa ‚einüben‘? Könnte dies der Mehrwert einer solchen Kooperation sein?
- Ist erkennbar, ob eine klare Vorstellung von der angestrebten grenzüberschreitenden Identität in benachbarten Regionen wirklich vorhanden ist? Oder herrscht z.B. die Meinung vor, dass man darunter so etwas wie eine Mischkultur zu sehen hat? Sollte man also vielleicht deutlicher hervorheben, dass diese neue Identität die Diversitäten nicht verwischen will, sondern dass gerade die Diversität der Kern der neuen Identität ist?

- Kann man sich angesichts des zusammenwachsenden Europas dem Konzept einer ‚Identität der Diversitäten‘ überhaupt entziehen? Entspricht das Bemühen um grenzregionale Identität vielleicht der Notwendigkeit, auf regionaler Ebene das nachzuholen, was für die (auf europäischer Ebene bereits) laufende Identitätsfindung die nötige Unterfütterung liefert oder gar nachholt? Wie frei sind wir also überhaupt, Grenzkompetenz anstreben zu wollen oder auch nicht? Werden wir von der Multikulturalität eines sich erweiternden Europa möglicherweise überrollt, wenn wir nicht einmal in der Lage sind, in Grenzregionen ‚Intrakulturalität‘ zu schaffen?

Wir haben unsererseits einen ‚Fragen-Katalog‘ vorgeschlagen, der diese Komplexität in den Vordergrund rückt und also die Öffentlichkeit bei weitem nicht in der Weise und in dem Umfang erreichen kann wie die oben zitierte Erhebung des Vereins ‚Zukunft SaarMoselle Avenir‘ über die Einstellung der Bevölkerung zum Eurodistrikt.

Eigene langjährige Erfahrungen an Grenzen, vor allem an der Grenze Saarland – Lothringen, aber auch im deutsch-dänischen und deutsch-polnischen Grenzraum sind in unsere hier dargelegten Überlegungen und Folgerungen eingeflossen. Zwei Erkenntnisse gewinnen wir aus diesen Erfahrungen, wenn wir folgende Problemskizze mit einem Einblick in die Wirklichkeit an der deutsch-französischen Grenze in Bezug setzen:

Die Grenzsituation in der Region Saarland – Lothringen – Luxemburg weist einen exemplarischen Facettenreichtum auf, ganz gleich, ob man sich vorrangig mit der Wirtschaft, der Geografie, der sozialen Situation, der Politik, dem Tourismus, der Besiedlung, der Kultur, der Sprache, der Geschichte, der Interkulturalität, der Sozialpsychologie oder anderen Dimensionen (oder allen zugleich) befasst. Diese Region kann als ein Musterbeispiel für europäische Grenzregionen schlechthin betrachtet werden. So ist es nicht verwunderlich, dass in dieser Region eine solch große, um nicht zu sagen: überwältigende Zahl von Initiativen grenzüberschreitender Aktivitäten auf den verschiedensten Gebieten des Lebens entstanden ist. Wir werden im Folgenden einen bescheidenen Einblick in diese Vielfalt zu geben versuchen.

Auf der anderen Seite muss man hervorheben, dass diese Vielfalt an Erscheinungsformen dieser grenzbezogenen Lebenskultur und die damit verbundene Vielfalt an Problemen, Hindernissen und Schwierigkeiten und auch gelegentlichen Blockaden eben nicht dazu geführt hat, dass man sich durch sie hätte entmutigen lassen oder aufgegeben hätte. Jede neue Initiative birgt das Risiko, auf neue, bisher nicht sichtbar gewordene Schwierigkeiten zu stoßen. Doch wenn man an solchen kritischen Stellen nicht vorankommt, dann findet man mit Hilfe des grenzüberschreitend vorhandenen Sinnes für Pragmatik andere Möglichkeiten, sich dem Ziel einer grenzüberschreitenden Identität zu nähern, gerade so weit, wie dies möglich ist, und nicht mehr, als es nötig erscheint.

3. Ein Beispiel: die ‚Großregion‘

Als ‚Großregion‘ bezeichnet man den Zusammenschluss von Saarland, Luxemburg, Lorraine, Région wallonne, Rheinland-Pfalz, Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens (ca. 65.000 km², mehr als 11 Mio. Einwohner) (vgl. CODEX 2006). Wir bringen zum Einstieg einen sozialen Aspekt der Grenzregion in Zusammenhang mit dem Stand der Sprachkompetenz ihrer Bewohner: Im Gebiet der Großregion pendeln mehr als 155.000 Personen über die Grenze zu ihrem Arbeitsort in eine benachbarte Region (Angaben für 2005). Damit weist die Großregion einen im europäischen Rahmen überdurchschnittlich großen Pendlerstrom auf. Diese Pendler verteilen sich wie folgt:

- Ca. 28.200 Lothringer pendeln ins Saarland (umgekehrt sind es 1100).
- Ca. 60.700 Lothringer pendeln nach Luxemburg. Umgekehrt pendeln praktisch keine Luxemburger nach Lothringen.

- Dazu kommen ca. 31.400 Pendler aus der Région wallonne und 22.400 aus Rheinland-Pfalz.
- Ca. 3800 Saarländer fahren täglich nach Luxemburg zur Arbeit.
- Aus Rheinland-Pfalz pendeln ca. 1000 Berufstätige nach Belgien (umgekehrt sind es 150), aus Lothringen ca. 3000 (vgl. EURES 2006).

Diese Pendlerströme wachsen offenbar weiterhin an. Es ist charakteristisch, dass es keine zahlenmäßige Ausgewogenheit zwischen den Teilregionen gibt.

Um nun den Bezug zur Sprachenverteilung herzustellen, könnte man den Lernaufwand für den Erwerb von Sprachkompetenz skizzieren:

- Für Lothringer, die in Luxemburg arbeiten, ist der Lernaufwand relativ gering.
- Für Lothringer, die ins Saarland pendeln, muss man nach Region und nach Alter unterscheiden: Die Kenntnis des (grenzüberschreitenden) Dialekts ist im Département Moselle (Verwaltungszentrum: Metz) bei Älteren (neben dem Französischen) durchweg (noch) vorhanden. Im Département Meurthe-et-Moselle (Hauptstadt: Nancy) ist Französisch praktisch die alleinige Sprache.
- Für Saarländer in Lothringen und Luxemburg gelten unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen: Dialektkenntnisse sind noch weitgehend vorhanden, auch bei der Jugend, allerdings regional unterschiedlich stark ausgeprägt. Die französische Hochsprache ist die gegenüber dem Englischen (noch?) privilegierte Fremdsprache.

Es gibt in diesen Zusammenhang natürlich einige offene Fragen:

- Die Pendlerströme sind groß. Es fragt sich, ob sie so groß sind, weil die vorhandenen Sprachkenntnisse das Pendeln ermöglichen?
- Könnten die Pendlerströme umgekehrt noch größer sein, wenn mehr Sprachkenntnisse vorhanden wären – und wenn ja, welche Sprachkenntnisse?
- Schließlich: Wird das Pendeln zurückgehen, wenn ein Generationenwechsel eintritt?

Mit anderen Worten: Fördern Sprachkenntnisse die Pendlerströme oder fördern Pendlerströme die Sprachkenntnisse? Man darf wohl annehmen, dass beides zutrifft. Als gesichert darf Folgendes betrachtet werden:

- Sprach- und Kulturkenntnisse sind Voraussetzung für die Tätigkeit im anderen Land.
- Berufsorientierte Sprachkenntnisse sind Mangelware.
- Berufsorientierte Angebote in den Bildungsinstitutionen sind ‚ausbaufähig‘.
- Modelle (fachliche Glossare des *Deutsch-Französischen Jugendwerks*, Bemühungen des *Deutsch-Französischen Sekretariats für den Austausch in der beruflichen Bildung*, angesiedelt in Saarbrücken) sind übertragbar und nachahmenswert.

Wir haben bislang zwei Aspekte unterschieden: Sprachkenntnisse zur Förderung regionaler Identität und Sprachkenntnisse zur Förderung regionaler Mobilität. Wir wollen diese Aspekte – Mobilität und Identität – nunmehr wieder zusammen führen:

- Nur wenn das Gefühl von Gemeinsamkeit über die Grenze hinweg vorhanden ist, entsteht Mobilität.
- Nur wenn Mobilität über die Grenze hinweg vorhanden ist, entsteht das Gefühl von Identität.

Wir werden im Folgenden die vielfältigen Aktivitäten und Institutionen in Saar-Lor-Lux Revue passieren lassen, die in der Region gleichzeitig Mobilität und Identität fördern. Selbst-

verständlich könnten wir auch aus anderen Regionen zahlreiche Beispiele zitieren, denn die Bundesrepublik Deutschland weist eine Vielzahl von Außengrenzen auf: zu Dänemark, Polen, Tschechien, Österreich, der Schweiz, Frankreich, Luxemburg, Belgien und den Niederlanden. Darüber hinaus gibt es bekanntlich auch ‚Grenzen‘ innerhalb des Landes: die zu den autochthonen Minderheiten der Friesen und Sorben und die zu den ‚Zugewanderten‘, zu Migranten, Aussiedlern und Asylanten. Das Thema ‚Grenzen‘ ist u.a. deswegen von so großem Interesse, weil das Leben in Grenzregionen und auch an Grenzen innerhalb eines Landes durch eine Vielzahl von – historischen, politischen, wirtschaftlichen, geographischen, sozialen, sprachlichen und ethnischen – Aspekten bestimmt wird.

Auf Grund eigener Grenzerfahrungen (an der deutsch-dänischen, deutsch-französischen und deutsch-polnischen Grenze) haben wir 1996/97 zusammen mit dem Goethe-Institut (München), KulturKontakt Austria (Wien), der Talenacademie Nederland (Maastricht) und dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (Graz) das Projekt „Nachbarsprachen in Grenzregionen“ auf den Weg bringen können. Aus ihm sind zum einen eine Reihe von Veröffentlichungen hervorgegangen, es hat sich zum anderen ein Netz von Experten gebildet und schließlich wurden in der Folge Aktivitäten in verschiedenen Grenzregionen – u.a. an den Grenzen zwischen Österreich und Tschechien, Österreich und Slowenien, Deutschland und Frankreich sowie in Benelux – durchgeführt. Zahlreiche weitere Initiativen (Workshops, Vortragsveranstaltungen usw.) haben wir an Hochschulen, Universitäten und Bildungseinrichtungen – z.B. in Strasbourg, Bozen, Murmansk, Nicosia, Mulhouse, Sarreguemines, Słubice/Frankfurt an der Oder, Kaliningrad und Bratislava – unternommen. Ferner basierten andere europäische Projekte (COMENIUS, ‚People-to-People‘) darauf, koordiniert und organisiert von der Talenacademie Maastricht und dem Kreisschulamt des Kreises Borken mit Aktivitäten u. a. in Biarritz, Nijmegen, Pello, Rust, Severin und Borken. Die Thematik ‚Förderung von Sprachkenntnissen in Grenzregionen‘ hat ferner Eingang in die Sprachförderprogramme der Europäischen Union und des Europarats gefunden.

Wir möchten mit diesen Hinweisen andeuten, wie weit verbreitet und weit verzweigt diese Bemühungen um die Nachbarsprachen in Grenzregionen inzwischen geworden sind (vgl. u.a. RAASCH 1999a; 1999b; 2000; 2002; SCHWARZ 2004; 2006/2007; BREUGNOT / MOLZ 2006; BREUGNOT 2007).

4. Von ‚Saar-Lor-Lux‘ zur ‚Großregion‘

Die ‚Großregion‘ ist nicht die erste Form der Zusammenarbeit in ‚unserer‘ Region; bevor sie entstand, war ‚Saar-Lor-Lux‘ konzipiert und gegründet worden. Das Saarland (‚Saar‘) grenzt bekanntlich an Lothringen (‚Lor‘) und das Großherzogtum Luxemburg (‚Lux‘). Diese Regionen haben sich in den letzten Jahrzehnten zu der grenzüberschreitenden Region ‚Saar-Lor-Lux‘ zusammengefunden, mit einer Fläche von ca. 36.000 km² und einer Einwohnerzahl von ca. 4,7 Mio. ‚Saar-Lor-Lux‘ ist gleichzeitig Wiege und Ergebnis der ‚Montanunion‘. Der Terminus ‚Saar-Lor-Lux‘ wurde wohl bereits 1969 geprägt. Der Zusammenschluss zur Region ‚Saar-Lor-Lux‘ beruht auf einer Vereinbarung der beteiligten Teilregionen vom 16. Oktober 1980. Historisch entstand dieser Zusammenschluss zunächst auf wirtschaftlicher Ebene und zwar im engsten Zusammenhang mit den Kohlevorkommen und der Stahlindustrie im Länderdreieck von Saarland, Lothringen und Luxemburg und den früheren Aktivitäten der großen Schwerindustrie-Konzerne.

Aus der Fülle der grenzüberschreitenden Einrichtungen in ‚Saar-Lor-Lux‘ und der Großregion sollen hier nur einige genannt werden. Detaillierte Informationen zu denselben findet man ohne Schwierigkeiten im Internet:

- Saarbahn Saarbrücken-Saargemünd
- Deutsch-Französische integrierte Studien

- Deutsch-Französische Handelskammer
- Deutsch-Französischer Garten
- Deutsch-Französisches Gymnasium
- Beilage ‚Extra‘ der *Saarbrücker Zeitung* und des *Républicain Lorrain*
- Stiftung für die deutsch-französische kulturelle Zusammenarbeit – Fondation pour la coopération culturelle franco-allemande
- Europäische Kinder- und Jugendbuchmesse Saarbrücken
- Festival *Perspectives* – Deutsch-Französisches Festival der Bühnenkunst
- *Des Flammes ... à la Lumière* (Freiluftveranstaltung in den Steinbrüchen von Verdun)
- Deutsch-Französisches Chansonfestival *Chansonfête*

Auf wirtschaftlichem Gebiet ist zu erwähnen, dass der frühere Schwerpunkt, die Montanindustrie, seine Bedeutung fast vollständig verloren hat. Traditionelle Stärken wie Maschinen- und Automobilbau werden weitergeführt, aber die Zukunftsindustrien sind Informations- und Kommunikationstechnik, Bio- oder Nanotechnologie sowie das Bildungswesen.

Diese Entwicklung lässt sich in allen genannten Teilregionen beobachten, aber auch darüber hinaus, und dies war einer der Gründe dafür, dass man eine entsprechend erweiterte Grenzregion schuf, die so genannte ‚Großregion‘/‚La Grande Région‘, die in Kap. 3 bereits beschrieben wurde. Die Schwerpunkte der Aufgaben, die sie erfüllen soll, ergeben sich aus der Ausstattung mit finanziellen Mitteln. Fast die Hälfte des Budgets ist für die Förderung der Wirtschaft bestimmt, ein Viertel für die Raumentwicklung, ein weiteres Viertel für die Förderung des Bildungs- und des Gesundheitswesens sowie für den sozialen Bereich. Die Neuausrichtung der Forschungsförderung in der Großregion weist folgende Leitlinien aus: Clusterbildung, Fach- und disziplinübergreifende Forschung sowie engere Verzahnung der staatlichen Forschung mit der universitären und der Unternehmensforschung.

Zu den interessanten Aktivitäten und Einrichtungen vor Ort gehören u.a. folgende:

- ‚Geographie ohne Grenzen e.V.‘, in dem *Stattreisen Saar* und *Geografische Gesellschaft Saarbrücken* zusammenarbeiten und Exkursionen und Vorträge anbieten, z.B. zum Thema ‚Wilhelm II. in Lothringen: Die deutsche Neustadt in Metz‘.
- ‚Gärten ohne Grenzen‘: Gärten an und über Grenzen, die 2007 für Besucher geöffnet waren:
 - In Luxemburg:
 - *Barockgarten und Kräutergarten* in Schengen
 - In Deutschland:
 - *Römische Gärten* der Villenanlage Borg
 - *Schlossgarten* Dagstuhl
 - *Bauerngarten* des Freilichtmuseums Roscheider Hof in Konz
 - *Garten der Sinne* in Merzig
 - *Renaissancegarten* in Nennig
 - *Barockgartenparterre* in Perl
 - *Bauerngarten* in Tünsdorf
 - *Staudengarten* in Weiskirchen
 - *Garten der Begegnung* in Hilbringen
 - *Bürgerpark* in Besseringen
 - *Garten der Künste* am Museum Schloss Fellenberg in Merzig
 - *Pfarrgarten St. Peter* in Merzig
 - *Garten der Einkehr* an der evangelischen Kirche in Merzig
 - *Bauerngarten* des Museums im ‚Haus Saargau‘ in Gisingen
 - In Frankreich:
 - *Garten für den Frieden* in Bitche

- *Schlossgarten* in Pange
 - *Garten der heimischen Pflanzen* in Scy-Chazelles
- Gärten in der Bauphase:
 - In Deutschland:
 - *Forstgarten* des Jagdschlusses Karlsbrunn
 - *Park der Vier Jahreszeiten*, Stausee Losheim
 - *Saar-Garten* in Beckingen
 - In Frankreich:
 - *Obstgarten* in Laquenexy
 - *Wiesengarten* im Schloss Grange in Manom
 - *Garten der Alten Steingutfabriken* in Sarreguemines
- Interregionale Institutionen in der Großregion:
 - Gipfel der Großregion
 - Regionalkommission
 - Interregionaler Parlamentarier-Rat (IPR)
 - Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammern
 - Interregionaler Rat der Handwerkskammern
 - EURES
 - Interregionaler Gewerkschaftsrat
 - Kommission Zukunftsbild 2020
 - Interregionale Presse – Presse Interrégionale (IPI)
 - Wirtschafts- und Sozialausschuss der Großregion
 - Netzwerk der Bürgerbeauftragten
 - Kooperationsregister
 - Interregionale Arbeitsmarktbeobachtungsstelle
 - 2005 haben schließlich nunmehr 17 Partner in der ‚Großregion‘, darunter alle Kultusministerien, zur Vernetzung der vorhandenen Ressourcen und zur Schaffung eines grenzüberschreitenden Informationssystems durch ein Kooperationsabkommen den Grundstein für die Schaffung von ‚plurio.net‘ gelegt, dem europaweit ersten grenzüberschreitenden Kulturportal einer Großregion.

5. ‚Eurodistrikt‘ und ‚QuattroPole‘

Eine wiederum andere, neue Institution für grenzüberschreitendes Zusammenwachsen der Region ist das Projekt ‚Eurodistrikt‘, dessen Verwirklichung sich der Verein ‚Zukunft SaarMoselle Avenir‘, in dem 27 deutsche und französische Gemeinden und Gemeindeverbände Mitglied sind, zum Ziel gesetzt hat. Der Verein beabsichtigt,

[...] eine neue und engere Form der Kooperation in der Region einzurichten [...]. Das Ziel ist, die Chancen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zu nutzen und damit die Region im europäischen Wettbewerb nach außen besser zu positionieren und nach innen die Lebensqualität auf beiden Seiten der Grenze gleichermaßen zu verbessern (LETT / BRITZ: 2007).

Ein Eurodistrikt (französisch: ‚eurodistrict‘) ist ein grenzüberschreitender Kooperationsraum einer europäischen Metropolregion, die sich über Städte und Gemeinden in zwei oder mehr Staaten ausdehnt. Er bietet Programme für die Zusammenarbeit und Integration der Städte und Gemeinden dieses Raumes, die z.B. auf die Verbesserung der Verkehrsverbindungen für die Menschen, die auf verschiedenen Seiten der Grenze leben und arbeiten, abzielen. Darüber hinaus fördert er die grenzüberschreitende regionale Identität und trägt auf diese Weise zur Realisierung der europäischen Integration bei.

Seit kurzem gibt es in der Saar-Lor-Lux-Region außerdem das Projekt ‚QuattroPole‘. Am 29. Februar 2000 unterzeichneten die Bürgermeister von Metz, Luxemburg, Saarbrücken und

Trier im Rathaus von Metz eine Absichtserklärung zur Schaffung eines interkommunalen grenzüberschreitenden Städtensetzes, das den Namen ‚Kommunikationspol Luxemburg, Metz, Saarbrücken, Trier‘ oder kurz ‚QuattroPole‘ trägt.

Telekommunikation und neue Medien sind bereits heute ein Grundfaktor in der politischen Verpflichtung der Kommunen und werden dies noch mehr in naher Zukunft sein. Die Infrastrukturen auf diesen Gebieten sind für die kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung der Region unentbehrlich. Zweck von ‚QuattroPole‘ ist u.a. die Erhöhung der Qualität und Quantität des Datenaustausches in einem gemeinsamen Datennetz. Konkret geht es um die Schaffung einer zweisprachigen Internet-Kommunikationsplattform für die in der Region angesiedelten Unternehmen, den grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt und zweisprachige Bildungsinstitute.

6. Fazit

Ein Überblick über wichtige Daten zur Geschichte der Region und ihrer Institutionen im 20. Jh. soll es erleichtern, das bisher Gesagte in eine zeitliche Abfolge einzuordnen:

1919:	Das Saargebiet wird unter die Verwaltung des Völkerbundes gestellt.
1935:	Abstimmung über die Zugehörigkeit des Saargebietes und Rückkehr nach Deutschland.
1946:	Aus der französischen Besatzungszone wird das Saargebiet herausgelöst.
1947:	Das Saargebiet wird autonom, verbleibt aber im Wirtschaftsverbund mit Frankreich.
1955:	Abstimmung über das Saar-Statut.
1957:	Rückkehr des Saargebietes nach Deutschland als ‚Bundesland der Bundesrepublik Deutschland‘
1959:	Aufhebung der Wirtschaftsunion mit Frankreich.
1960er Jahre:	‚Saar-Lor-Lux‘ wird angedacht.
1980:	‚Saar-Lor-Lux‘ wird offiziell gegründet.
1995:	Die ‚Großregion‘ wird geschaffen.
2000:	Die Gründung von ‚QuattroPole‘ wird beschlossen.
2007/08:	Beratungen über die Schaffung und die Leitideen eines ‚Eurodistrikts‘

Welche Erfahrungen kann man aus dem Zusammenwachsen der Saar-Lor-Lux-Region letztendlich ziehen?

- Die lokalen Aktivitäten sind fast unüberschaubar zahlreich.
- Sie nehmen nicht ab, sondern im Gegenteil zu.
- Sie zeigen eine deutliche Zuwendung zum Nachbarn.
- Sie sind aufwendig an Ressourcen.
- Sie entsprechen offenbar einer (sozialen, wirtschaftlichen, politischen) Notwendigkeit.
- Sie verdeutlichen die Bedingungen einer Grenzsituation.
- Das Saarland ist, wie es der ehemalige saarländische Kultusminister Schreier einmal genannt hat, das ‚französischste Bundesland‘ Deutschlands.
- Es ist eine Grenzregion, die ihre grenzregionale Situation inszeniert, die ihr Image als Grenzregion systematisch pflegt, die von der Nähe der Nachbarregionen profitiert und von der umgekehrt die Nachbarregionen profitieren.
- Das Saarland und Saar-Lor-Lux bilden Europa im Kleinen ab.

In der Bildungspolitik ist sich das Saarland seiner Verantwortung bewusst, die Nachbarsprache Französisch – vom Kindergarten über die Grundschule, die weiterführenden Schulen, die

Hochschulen bis in die Erwachsenenbildung hinein – so zu fördern, dass die Sprachkompetenz der Menschen das Zusammenwachsen der Grenzregion fördert – im Sinne des oben genannten Mottos: „Sprachen öffnen Türen ... und Herzen.“

Sprachen lehren und Sprachen lernen heißt: sprachenpolitisch handeln. In diesem Sinne sind die Grenzregionen die wichtigsten Stufen auf dem Weg zu einem Europa der sozialen Kohäsion, und die Saar-Lor-Lux-Region stellt dafür einen Modellfall dar.

Literaturverzeichnis

BREUGNOT, Jacqueline / MOLZ, Markus (Hg.) (2006): *Europa konkret! Grenträume als Chance für Bildungsinnovationen?* Landau: Markus Knecht.

BREUGNOT, Jacqueline (Hg.) (2007): *Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne.* Bern etc.: Peter Lang.

CAVET, Marine / FEHLEN, Fernand / GENGLER, Claude (2006): *Vivre dans la Grande Région. Etude des pratiques transfrontalières dans les espaces frontaliers intérieurs de la Grande Région SarLorLux/Rhénanie-Palatinat/Wallonie.* Luxemburg: éditions saint-paul/Forum Europa.

[EURES] (2006): *EURES Grenzregionen/Transfrontalier 2006. Saar-Lor-Lux-Rheinland-Pfalz (SLLR).* Saarbrücken: MKW Wirtschaftsforschung.

[CODEX] (2006): *FORUM EUROPA. CODEX: Quatre régions transfrontalières – un slogan: L’union fait la force! Vier Grenzregionen: Ein Leitmotiv: Gemeinsam sind wir stärker!* Edition spéciale: Sept. 2006.

KRIPPENDORF, Rainer (2007): 2008: Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs. – In: *Bildung für Europa. Journal der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung* 8. Bonn, 22.

LETT, Céleste / BRITZ, Charlotte (2007): *Eurodistrikt mitgestalten. Fragebogen. Construire l’Eurodistrict. Questionnaire.* Saarbrücken: Verein Zukunft SaarMoselle Avenir.

RAASCH, Albert (Hg.) (1999a): *Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen.* Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

RAASCH, Albert (Hg.) (1999b): *Foreign language teaching for border regions. Didactique des langues étrangères pour les régions frontalières.* Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

RAASCH, Albert (Hg.) (2000): *Fremdsprachen – Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen.* Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

RAASCH, Albert (2002): *Europe, Frontiers and Languages. L’Europe, les Frontières et les Langues.* Strasbourg: Conseil de l’Europe.

RAASCH, Albert (2005): Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. – In: Denk, Rudolf (Hg.): *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit.* Herbolzheim: Centaurus, 119-130.

SCHWARZ, Ulrike (Hg.) (2004): *Nachbarsprachenlernen. Von der modernen Fremdsprachendidaktik zu ihren spezifischen Ausprägungen in Grenzregionen*. Borken: Schulamt für den Kreis Borken.

SCHWARZ, Ulrike (Hg.) (2006/2007): *Grenzkompetenz: Eine Qualifikation für Europa*. Borken: Schulamt für den Kreis Borken.

Anhang

Da dieser Beitrag ja nicht nur dazu bestimmt ist, einen gewissen Einblick in die Charakteristika der Region ‚Saar-Lor-Lux‘ zu geben, sondern auch – und sicherlich vornehmlich – Anregungen für die Übertragung von Erfahrungen auf andere Regionen vermitteln soll, fügen wir einen Fragebogen an, den wir als Denkanstoß zu einer weitergehenden – auch wissenschaftlichen – Beschäftigung mit unserem Thema ‚Die Funktion sprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer Grenzregion‘ verstehen möchten. Wir hoffen, dass der Zusammenhang mit dem eingangs zitierten Fragenkatalog von LETT / BRITZ (2007) erkennbar ist, aber auch die andersartige Intention deutlich wird. Eine ausführliche Befragung zur ‚Grande Région SarLorLux/Rhénanie-Palatinat/Wallonie‘ und die Analyse der Ergebnisse finden sich in CA-VET / FEHLEN / GENGLER (2006).

1

‚Grenze‘ ist vielleicht eine trennende Linie, vielleicht aber auch (schon) ein Raum, in dem Begegnungen stattfinden und der als ‚gemeinsam‘ gesehen wird.

- Wie schätzen Sie die Situation in der Gegend ein, die Sie beschreiben wollen?
- Falls man bei Ihnen die Grenze eher als Raum betrachtet: Was umfasst dieser Raum, wie weit reicht er? Worin äußert sich die Gemeinsamkeit innerhalb dieses Raumes?
- Hat sich diese Grenze/dieser Raum im Laufe der (jüngeren oder älteren) Vergangenheit verändert – und falls ja, wie und mit welchen Konsequenzen?

2

Die Gegenden, die an diesen Grenzen zusammentreffen bzw. den Grenzraum bilden, weisen generell unterschiedliche Merkmale auf, z.B. im sozioökonomischen Bereich, im Bereich der Strukturen, im Bereich des Verhaltens und der Mentalitäten, in ihren kulturellen Merkmalen, in den Stereotypen und Tabus. Man kann auch sagen: Diese Gegenden gehören verschiedenen Systemen an.

- Welche Systeme mit welchen Merkmalen grenzen in Ihrer Region aneinander?
- Führen die systembedingten Unterschiedlichkeiten zu Kreativität und Innovation oder eher zur Lähmung von Bemühungen?
- Wird Heterogenität bei Ihnen als Chance aufgefasst?

3

Eine Region im europäischen Sinne ist charakterisierbar durch eine gemeinsame, grenzüberschreitende Identität.

- Gibt es in diesem Sinne bei Ihnen einen Grenzraum, der als Region bezeichnet werden kann?
- Gibt es das Entstehen einer neuen, eben grenzüberschreitenden Identität?
- Ist diese neue Identität, falls sie denn bestehen sollte, in der Öffentlichkeit eher umstritten oder eher akzeptiert?

4

Gibt es einen politischen Willen in der Bevölkerung oder bei den Verantwortlichen/Regierenden im Hinblick auf das Zusammenleben in Ihrer Region?

- Gibt es einen grenzüberschreitenden politischen Willen in der gesamten Region, also auf beiden/allen Seiten der Grenze(n)?
- Falls ja, wie/wo äußert sich dieser Wille?
- Worin besteht dieser Wille?

5

Der eventuell vorhandene politische Wille und/oder die Merkmale der aneinandergrenzenden Systeme bilden oft den Ausgangspunkt für Aktivitäten und Bemühungen um das Zusammenleben über die Grenze; zu nennen wären z.B. Partnerschaften zwischen Schulen, Vereinen oder Gemeinden, gemeinsame Feste oder Ausstellungen, eine gemeinsame, grenzüberschreitende Gestaltung der Natur usw.

- Welche Zusammenhänge können Sie zwischen dem politischen Willen bzw. den Systemmerkmalen einerseits und den Aktivitäten andererseits nennen, die sich in Ihrer Region finden?
- Handelt es sich also um begründete, zusammenhängende, übergreifend geplante Aktivitäten?

6

Es gibt gegenüber den Aktivitäten sicherlich auch viele Widerstände oder Schwierigkeiten.

- Könnten Sie solche Widerstände oder Schwierigkeiten nennen?
- Wie erklären sich diese Widerstände?
- Welche Möglichkeiten gibt es nach Ihren Erfahrungen, diese Widerstände zu überwinden?

7

Der Sprachunterricht kann einen Beitrag zur Förderung dieser Identität leisten und also einen spezifischen Teil der regionalen ‚Aktivitäten‘ bilden. Dabei ist ebenso an öffentliche Schulen zu denken wie an Privatschulen, Abendkurse, öffentliche und private Erwachsenenbildung, Kindergärten usw.

- Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Sprachunterricht in Ihrem Grenzraum?
- Wie erklären sich die Ergebnisse (Erfolge bzw. Misserfolge oder Rückschläge) dieser Aktivitäten?

8

Sprachen zu lernen, heißt – für alle Schulformen und alle Lebensphasen – sicherlich zugleich Kultur zu lernen.

- Gibt es eine grenzregionspezifische Kultur als Gegenstand des Unterrichts, der Fortbildung, der Ausbildung oder der Lehrwerke?
- Gibt es Maßnahmen, die den Sprachunterricht und die unterrichtsunabhängige Förderung der Sprachkenntnisse an der Grenze vom Sprachunterricht im Landesinneren unterscheiden?
- Gibt es eine Auswirkung des grenznahen Sprachunterrichts auf den Sprachunterricht und seine Konzepte in grenzfernen Gegenden?

9

Der Sprachunterricht muss sich mit dem ‚Image‘ oder den vorhandenen Vorstellungen von bestimmten Sprachen auseinandersetzen.

- Gibt es ein spezielles ‚Image‘ der Partnersprachen in Ihrer Region? Gelten sie z.B. als leicht oder besonders schwer?
- Gibt es Meinungen über die Nützlichkeit, die Partnersprachen zu beherrschen?
- Gibt es Erhebungen darüber, wozu man die Partnersprache in ihrer Region verwenden könnte, z.B. im beruflichen Bereich?
- Ist die Partnersprache möglicherweise in den Augen der Öffentlichkeit politisch oder historisch belastet?

10

Sprachenlernen ist lebenslanges Lernen. Könnten Sie die beschriebenen Aspekte in Bezug auf bestimmte Phasen des Sprachenlernens näher erläutern?

- Könnten Sie dabei z.B. neben der Schule zwei Phasen, nämlich den Frühbeginn und die Erwachsenenbildung, berücksichtigen, die oft weniger im Vordergrund des Interesses stehen, gleichwohl wichtige Phasen für das Sprachenlernen bilden?
- Wie gestalten sich die grenzüberschreitenden Beziehungen und die entsprechenden Aktivitäten in speziell diesen beiden Bereichen?

Grenzüberschreitende Mobilität am Oberrhein. Deutsch als fachbezogene (Fremd-)Sprache vom Kindergarten bis zur Universität

Der ‚Oberrhein‘ umfasst Teile zweier deutscher Bundesländer, einige Kantone der Schweiz und zwei französische Departements. Französisch, Hochdeutsch und einige auf Deutsch basierende Dialekte treffen hier aufeinander. In allen Teilgebieten gibt es schulische Wege zu einer mehr oder minder ausgeprägten Zweisprachigkeit Deutsch-Französisch. Wir stellen hier einige besondere Initiativen in den betroffenen Teilgebieten Baden-Württembergs, der Nordwestschweiz und des Elsass vor, die entweder eine Mehrheit von Schülern oder ausgewählte Schüler zu einer Zweisprachigkeit führen sollen. Im vorliegenden Beitrag geben wir auch einen Überblick über grenzüberschreitende Schüler-, Lehrer- und Dozentenströme am Oberrhein, die – meist im Rahmen bilingualer oder integrierter Studiengänge – im Zusammenhang mit einer Ausbildung in Deutsch als fachbezogener (Fremd-)Sprache vom Kindergarten bis zur Universität stehen.

1. Der Oberrhein: Geografische, demografische und wirtschaftliche Eckdaten

Die Region Oberrhein umfasst das deutsch-französisch-schweizerische Grenzgebiet und setzt sich aus den vier Teilgebieten Elsass, Nordwestschweiz, Südpfalz und Baden zusammen. Das Elsass und Baden, beide annähernd gleich groß, nehmen zusammen mit 76 % den größten Anteil der Gesamtfläche ein. Das übrige Viertel der Fläche verteilt sich auf die Südpfalz (7 %) und die Nordwestschweiz (17 %) mit den fünf Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Aargau, Jura und Solothurn. Diese EuroRegion zählte im Jahr 2004 nahezu 5,9 Millionen Einwohner bei einer Gesamtfläche von 21.500 km² (STAT 2006: 6).

1.1 Bevölkerung

Die durchschnittliche Bevölkerungsdichte der Region liegt bei 272 Einwohnern je km², wobei fünf Ballungszentren mit jeweils mehr als 100.000 Einwohnern herausragen: Karlsruhe, Straßburg, Freiburg i. Breisgau, Mülhausen (Mulhouse) und Basel. Die Bevölkerungszahl am Oberrhein wächst, überwiegend durch Zuwanderung. Nur das Elsass weist einen günstigen Geburtenüberschuss mit 58 Geburten je 1000 Frauen auf. Ansonsten zeichnet sich am Oberrhein eine alternde Bevölkerung ab.

Knapp 11 % der Bevölkerung leben als Ausländer am Oberrhein, die meisten

[...] in der Nordwestschweiz (rund 20 %), die Hälfte davon stammt aus den Ländern der Europäischen Union (EU-25). Im übrigen Oberrheingebiet liegt der Ausländeranteil bei 8 %, aber nur ein gutes Drittel kommt aus der EU, wobei dieser Anteil im Elsass 43 % und im deutschen Teilgebiet 35 % beträgt (STAT 2006: 8).

Die Erwerbsquote am Oberrhein lag für alle Teilgebiete zusammen im Jahre 2004 bei 81,3 % unter Männern und 67,7 % unter Frauen, wobei jedoch große Unterschiede zwischen den Teilgebieten bestehen. So lag die Arbeitslosenquote im Elsass z.B. bei 8,7 %, während sie in der Nordwestschweiz nur 3,4 % betrug.

1.2 Grenzüberschreitender Arbeitsmarkt

Auch der wirtschaftliche Wohlstand der Gebiete ist sehr unterschiedlich und bietet

[...] eine Erklärung dafür, dass es zahlreiche Erwerbstätige während der letzten zwanzig Jahre vorgezogen haben, einen Arbeitsplatz jenseits der Grenze zu suchen. Im Jahr 2004 arbeiteten rund 63 000 elsässische Grenzgänger in Deutschland oder in der Schweiz und rund 25000 badische Grenzgänger in der Region um Basel (STAT 2006: 10).

Wahrscheinlich könnten die Pendlerströme am Oberrhein größer sein, wenn bessere Fremdsprachen-Kenntnisse vorhanden wären. Es ist zu befürchten, dass die Zahl der Arbeitspendler zurückgeht, wenn ein Generationenwechsel eintritt: Nach Auskunft der *Regio Basiliensis* sind in der Tat in den letzten Jahren 10.000 Arbeitsplätze verlorengegangen, weil die jungen Französinen und Franzosen aus dem Süd-Elsass nicht mehr ausreichend Deutsch-Kenntnisse besitzen. Man spricht sogar von 2600 Stellen, die an Deutsche aus grenzfernen Regionen bzw. an Personen aus Mittel- und Ostdeutschland aufgrund ihrer guten Deutsch-Kenntnisse vergeben wurden, weil am Oberrhein keine entsprechenden Arbeitskräfte zur Verfügung standen (vgl. LUS 2007: 10). Julien STEINHAUSER (2008) stellt sogar fest, dass die Zahl der französischen Grenzpendler auf 31.000 geschrumpft ist, während die der deutschen einen Zuwachs um 29.000 verzeichnet hat. Auch bei der berühmten Basler Mustermesse gab es im Jahre 2008 nur noch 15 französische Aussteller, davon fünf elsässische Unternehmen. 2006 waren es noch 25 französische Aussteller gewesen.

Im Südsass zeichnet sich also eine ansteigende Arbeitslosigkeit ab, die sich negativ auf das bereits bestehende Lohngefälle auswirken wird. Ein solches Gefälle besteht übrigens nicht nur zwischen den Gebieten, die durch die Sprachgrenze getrennt sind, sondern auch zwischen solchen ohne Sprachgrenze, denn Rheinland-Pfälzer werden von baden-württembergischen Gehältern, Baden-Württemberger von den Lohnbedingungen in der Nordschweiz angezogen.

Außer den Arbeitspendlern gibt es noch andere Pendlerströme, auf die wir hier nicht näher eingehen: Wohnpendler, Touristen, Einkaufspendler (in Sachen Haushaltswaren, Zigaretten, Treibstoff etc.). Es handelt sich in der Regel um unausgewogene Ströme mit eindeutig einseitiger Richtungsvorliebe.

2. Wege zu schulischer Zweisprachigkeit

Es gibt am Oberrhein weder ein einheitliches Schul- noch ein einheitliches Hochschul- oder Ausbildungssystem für Lehrkräfte (vgl. GEIGER-JAILLET 2007b). Wir können hier aus Platzgründen nur Einblicke in die Bildungsstrukturen der jeweiligen Teilgebiete der Region geben, für die wir jeweils kurz die neuesten Entwicklungen hin zu einer schulischen Zweisprachigkeit darstellen. Dabei unterscheiden wir zwischen Angeboten für alle Lernenden und solchen, die optional nur für wenige Schülerinnen und Schüler konzipiert sind. Es liegt auf der Hand, dass wir Deutsch als fachbezogene (Fremd-)Sprache nicht völlig von dem losgelöst betrachten können, was es an Sprachkontakt und Bildungsangeboten für (Fremd-)Sprachen gibt. Die Südpfalz, zum Oberrhein gehörend, ist in keinem der angesprochenen Gebiete Vorreiter und wird deshalb hier nicht behandelt. Die Nordwestschweiz wird als Ganzes vorgestellt, obwohl natürlich jeder Kanton sein eigenes Schul- und Ausbildungssystem hat.

2.1 Baden-Württemberg

Der badische Teil des Oberrheins umfasst rund 40 % der EuroRegion und fast ein Viertel der Fläche und der Bevölkerung des Bundeslandes Baden-Württemberg. In der Bundesrepublik Deutschland herrscht Kulturhoheit der Länder, d.h. das bestehende Bildungssystem gilt je-

weils nur für ein Bundesland. Für eine deutschlandweite Harmonisierung sorgt die ‚Ständige Konferenz der Kultusminister‘ (KMK).

2.1.1 Fremdsprachen in der Grundschule

In Baden-Württemberg ist Deutsch Schulsprache für alle schulpflichtigen Kinder. Im Schuljahr 2003/04 wurde nach einer längeren Pilotphase zum Zeitpunkt des Beginns der obligatorischen Schulpflicht mit sechs Jahren auch gleichzeitig die erste Fremdsprache verpflichtend eingeführt. Gegen den Willen der Eltern-Mehrheit wurde dafür die Anzahl der Wochenstunden pro Klassenstufe um zwei Stunden erhöht. Es gilt das territoriale Prinzip, d.h. je nach Standort der Schule wird entweder Französisch oder Englisch gelehrt. An der Rheinschiene, also in dem am nächsten an der französischen Grenze liegenden Gebiet, wird Französisch unterrichtet. Dies hat eine lange Tradition, da die ‚Sprache des Nachbarn‘ spielerisch und freiwillig bereits über Jahrzehnte angeboten wurde. Dennoch ist dieser ‚zwangsweise‘ gewählte frühe Französischunterricht in der entsprechenden Region bei Eltern und Lehrkräften umstritten.

Die zu lernende Fremdsprache wird von Anfang an in die Fächer integriert. Man versucht also, für die Kinder relevante Inhalte auch in der Fremdsprache zu vermitteln. Ein Bildungsplan (MKJSa [www](#)) gibt diesbezüglich ein spiralförmiges Curriculum vor. So werden z.B. im Anfangsunterricht die Haustiere in der Fremdsprache erlernt, in Klasse 3 oder 4 folgen die Tiere aus dem Zoo oder dem Dschungel, wobei die jeweilige Lehrkraft wahrscheinlich auf die zuvor erlernten Haustiere zurückgreift. Noten mit Ziffern gibt es erst ab der 3. Klasse, also im Alter von etwa acht bis neun Jahren. Sie sind allerdings nicht versetzungsrelevant.¹

2.1.2 Fremdsprachen in den weiterführenden Schulen

Die Weiterführung der in der Grundschule vier Jahre lang erlernten Fremdsprache ist für Englisch derzeit Standard, für Französisch ist dies dagegen nicht in allen Schulformen der Sekundarstufe I gewährleistet. Hier muss differenziert werden: Während es im Gymnasium in der Regel keine Hindernisse für eine Weiterführung mit Französisch gibt, ist diese Möglichkeit nicht unbedingt für die Haupt- und Realschule gegeben. Neun baden-württembergische Gymnasien bieten sogar einen deutsch-französischen Zweig an, der zum Doppeldiplom *AbiBac* führt. Das ist der Löwenanteil an dieser Form des Abiturs in Deutschland, denn die anderen 19 deutschen Gymnasien mit *AbiBac*-Zweig sind über die ganze BRD verteilt (Stand: 2007/08).

Berufsorientierte Angebote mit Französisch sind auf der deutschen Seite des Oberrheins noch ausbaufähig. Hier gibt es nur einzelne Doppeldiplome, die über die beruflichen Kammern und Verbände erworben werden können. Fremdsprachlicher Frühbeginn im Kindergarten wird nur vereinzelt, v.a. in grenznahen Orten wie Neuenburg oder Kehl am Rhein, gewährleistet. In Kehl bieten muttersprachliche Französischen in allen Kindergärten Aktivitäten in französischer Sprache für die Kinder an. Diese sind fakultativ. Festgelegte Programme für den Fremdsprachenunterricht vor der Pflichtschule gibt es in der Regel nicht.

2.1.3 Ausbildungsweg ‚Europalehramt‘

Die Universitäts- und Verwaltungsstädte Karlsruhe und Freiburg i. Breisgau haben sich in den letzten Jahren auch in der Ausbildung für Lehrkräfte einen Namen gemacht. In beiden Städten wird seit 2000 von den dortigen Pädagogischen Hochschulen das ‚Europalehramt‘ angeboten,

1 Weitere Information zur didaktisch-pädagogischen Begründung und Umsetzung finden sich in der Broschüre *Fremdsprachen in der Grundschule* (MKJSb [www](#)).

ein achtsemestriger Studiengang, der zur Qualifikation bilingualer Grund- und Hauptschullehrkräfte mit Französisch oder Englisch führt (vgl. SCHLEMMINGER 2006). An der Pädagogischen Hochschule Freiburg wird außerdem ein integrierter Studiengang angeboten (vgl. BODENBENDER 2007), auf den wir in Kapitel 4.1. noch eingehen werden.

2.2 Nordwestschweiz

Der Begriff ‚Nordwestschweiz‘ wird für eine Großregion mit den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft und Basel-Stadt verwendet. Manchmal werden die Kantone Solothurn und Jura dazugerechnet. Es ist das am dichtesten besiedelte Gebiet am Oberrhein. Wirtschaftliches Zentrum ist Basel, die größte Stadt der Nordwestschweiz, welche direkt am Dreiländereck mit Frankreich und Deutschland liegt. „Knapp 60 000 Arbeitnehmende kommen als Grenzgänger täglich von Frankreich und Deutschland“ (STAT www: 21). Dies allein sorgt schon für eine gewisse Durchmischung der Sprachen Französisch und Hochdeutsch sowie deutscher regionaler Sprachvarietäten bzw. Dialekte.

2.2.1 Schwyzerdütsch und Standardsprache

Der Dialekt gilt in der Schweiz gemeinhin als praktizierte Umgangssprache. In der Deutschschweiz gibt es seit langem Diskussionen über Benutzung und Abgrenzung der mündlichen Varianten gegenüber der Standardsprache. Nachdem nicht nur Deutschland, sondern auch die Schweiz bei der PISA-Studie von 2000 zum Lesen und Leseverständnis schlecht abgeschnitten hatte, wurden in einigen Kantonen der Deutschschweiz „[...] schulpolitische Maßnahmen eingeleitet, die einen frühen Hochdeutscherwerb lancieren“ (LANDERT 2007: 15). ‚Früh‘ bedeutet nun im Kindergarten-Alter bzw. spätestens in der ersten Primarklasse. Wie wir mehrfach in diesem Beitrag sehen werden, hat auch in der Schweiz die Position bzw. der Widerstand der Eltern einen großen Einfluss auf die Gestaltung, Umsetzung und die Ergebnisse von Projekten. Wir zitieren hier noch einmal Karin LANDERT (2007: 15):

Obwohl sich viele Eltern nicht vorstellen können, dass ihr Kind schon während dieser noch ‚unbeschwerten‘ Zeit eine ‚Fremdsprache‘ sprechen muss, und Proteste gegen Hochdeutsch als Unterrichtssprache laut wurden, erzielten die betroffenen Kindergärten gute Ergebnisse.

2.2.2 Zwei Sprachen in Konflikt?

Selbst ‚Hochdeutsch im Hörsaal‘ gilt nicht allen Schweizer Bürgern als Zielvorstellung, wie ein Artikel von Jan-Martin WIARDA (2008) in der *Zeit* festhält: „2006 lehrten fast 1600 deutsche Professoren in der Schweiz, damit stammte fast jeder zweite ausländische Lehrstuhlinhaber aus dem großen Nachbarland im Norden.“ Der Autor stellt fest, dass an den Schweizer Universitäten die Angst vor einer ‚Germanisierung‘ des Lehrbetriebs wachse, und das liege auch an der im Lehrbetrieb verwendeten Hochsprache.

Zudem verwenden fast zwei Drittel der Deutschschweizer nach eigenen Angaben die Hochsprache Standarddeutsch überhaupt nicht.² Die Tatsache, dass man ‚Standardsprache‘ oder ‚Hochdeutsch‘ für die eine, ‚Schweizerdeutsch‘ und ‚Schweizerhochdeutsch‘ für die andere Variante benutzt, spricht an sich schon Bände. In Publikationen der letzten Jahre wurden auch Termini wie „deutschländisches Deutsch“ (vgl. SCHARLOTH 2004), „deutsches Deutsch“ (vgl. AMMON 1995) oder „Binnendeutsch“ (vgl. HÄCKI BUHOFFER / BURGER 1998) zur Abgrenzung der Varianten eingeführt.

2 S. hierzu den Beitrag von BLAHAK (2008: 20) in diesem Band.

2.2.3 (Fremd-)Sprache in der Schule: Die zweite Landessprache oder Englisch?

Doch kehren wir zum Schulsystem zurück: Die Schweiz räumt den vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch einen besonderen Status ein. Die meisten Kantone sind einsprachig; drei Kantone (Bern, Freiburg, Wallis) sind zweisprachig, einer (Graubünden) ist dreisprachig.

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache, die immer eine der anderen Landessprachen war, begann bis 1997 im 4. oder 5. Primarschuljahr. 1997 führte jedoch der Kanton Zürich Englisch als erste Fremdsprache ab der ersten Primarschulklasse ein – damit geriet vieles auf Gesamtschweizer Ebene ins Wanken. Im Jahre 1998 wurde von einer Expertengruppe ein ‚Gesamtsprachenkonzept‘ (vgl. EDK 1998) verabschiedet, das Argumentationshilfen bei der Entscheidung bietet, welche Sprachen die SchülerInnen während der obligatorischen Schulzeit lernen sollen und welches Niveau pro Zielsprache anzustreben ist – ein lobenswerter Ansatz. Seit 2003 wird daher in den französischsprachigen Kantonen sowie im Tessin Deutsch spätestens im 3. Schuljahr begonnen und Englisch in der 7. Klasse.

2.2.4 Sprachen im bilingualen Unterricht

Während nach ELMIGER (2008: 5) nie ernsthaft an einen flächendeckenden Unterricht mit bilingualem Immersionsunterricht und Sachfächern für alle SchülerInnen gedacht wurde, entschloss man sich, für die Sekundarstufe II – insbesondere am Gymnasium – eine freiwillige bilinguale Option anzubieten: Es handelt sich um die 1995 eingeführte ‚zweisprachige Maturität‘, einen Zweig für begabte SchülerInnen. MuttersprachlerInnen der jeweiligen Immersionsprache sind in ihm jedoch unerwünscht, wenn nicht gar „[...] durch das Reglement explizit ausgeschlossen“ (ELMIGER 2008: 7). Gegenwärtig besuchen ungefähr 10 % der Schweizer GymnasiastInnen einen solchen zweisprachigen Ausbildungsgang, welcher von fast 40 % der Schweizer Gymnasien³ angeboten wird.

Die bilingual unterrichteten Sachfächer sind überwiegend Geschichte und Mathematik, gefolgt von Physik, Geografie und Biologie (vgl. ELMINGER 2008: 30-31). Ein großes Problem stellen jedoch die Zielsprachen dar: Ursprünglich zur Stärkung der offiziellen Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch gedacht, wird heute (nachdem eine Genehmigung des Bundesamts eingeholt wurde) fast nur Englisch gewählt. So bietet heute keine einzige der elf Züricher Kantonsschulen mit zweisprachiger Matura Französisch als Zielsprache an, genauso wie keines der vier Gymnasien des Kantons Basel-Stadt, der immerhin direkt an der Staatsgrenze zu Frankreich liegt. Erfreulicher ist die Situation nur in den beiden zweisprachigen Kantonen Freiburg und Wallis. Die Lehrkräfte für Deutsch und Französisch sind in der Regel Muttersprachler, diejenigen für Englisch dagegen nicht, weshalb die Schweiz für diese Situation den Begriff der ‚Hors-Sol-Immersion‘ geprägt hat (vgl. ELMINGER 2008: 8).

Fassen wir zusammen: Der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz befindet sich mitten in einem wichtigen Reformprozess. Politisch umstritten ist dabei sowohl die Präferenz bestimmter Kantone für den frühen Englisch- oder Französisch-Unterricht als auch der geeignete Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns sowie die zeitliche Abfolge und der methodische Ansatz des betreffenden Fremdsprachenunterrichts.

2.3 Elsass

2.3.1 Die aktuelle Sprachenregelung in Frankreich

In Frankreich gilt ein einheitliches Bildungssystem auf dem gesamten Staatsgebiet. Wir stellen daher zunächst einige nationale Entwicklungen in Frankreich bezüglich des Fremdspra-

3 Nach ELMIGER (2008: 11) insgesamt 70 Gymnasien in 18 von 26 Kantonen (Frühjahr 2007).

chenerwerbs vor und gehen anschließend genauer auf einige regionale Besonderheiten im Elsass ein.

In den letzten Jahren erfolgte eine Stärkung der Fremdsprachen in Schule, Hochschule und Primarschul-Lehrerbildung. Eine Fremdsprache wurde verpflichtend als zehntes Unterrichtsfach der Primarschule eingeführt und wird – je nach Lehrkraft-Kapazitäten – im Alter zwischen sechs und acht Jahren begonnen. Alle Lehrkräfte im Primarschulbereich werden in einer Fremd- oder Regionalsprache (s.u.) und ihrer Didaktik geschult, der Stundenumfang erscheint allerdings ungenügend. Primarlehrkräfte haben in Frankreich die Lehrbefähigung von der Vorschule bis zum Ende der Grundschule, also für Kinder im Alter von drei bis elf Jahren.

In der Hochschule sind bei allen Studiengängen in den beiden ersten Studienjahren fünfzig Stunden Sprachunterricht verpflichtend. Es wurde ein nationales Zertifizierungsverfahren für den Hochschulbereich (CLES) eingerichtet, das jedoch nicht besonders gut funktioniert. Klar ist die Orientierung am Portfolio-Gedanken und am ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ des Europarats: Die Lehrziele und das Lehrprogramm des Ministeriums werden jetzt für die Sprachen anhand dieser Orientierung formuliert. In Frankreich wurden Sprachen-Portfolios für drei Niveaustufen zertifiziert: für Anfänger bis zum Ende der Klasse 5, für das *collège* (es entspricht der deutschen Sekundarstufe I) sowie für das Niveau ‚Gymnasiasten und junge Erwachsene‘.⁴

Alle SchülerInnen lernen ab dem Alter von 11 Jahren eine zweite Fremdsprache. Am Ende der obligatorischen Schulzeit (d.h. nach zehn Schuljahren) soll mit 15 Jahren das Ziel des Europarats erreicht sein, neben der eigenen Muttersprache zwei Fremdsprachen zu sprechen.

2.3.2 Der Status der Sprachen im Elsass

Die heutige Sprachgrenze entlang der Vogesen stammt aus dem 6. Jh., als sich das Elsass mit Ausnahme einiger Vogesen-Täler sprachlich vom späteren Frankreich trennte, wo sich eine romanische Sprache entwickelte (vgl. LEVY 2004: 120). Schon lange vor dem Straßburger Eid beginnend, gehört das Elsass somit seit mehr als tausend Jahren zum deutschen Sprachraum. Insgesamt wechselte die Region fünfmal ihre nationale Zugehörigkeit. Parallel dazu änderte sich auch immer der Status der Sprachen.

Als *langue de la République* (Art. 2 der französischen Verfassung) muss Französisch heute mindestens in der Hälfte der Unterrichtszeit in öffentlichen Schulen benutzt werden. Die elsässischen Dialekte haben keinen offiziellen Status in der Schule, sollen aber künftig nach den Wünschen der lokalen Schulverwaltung wiederbelebt werden (s.u.). Eine französische Region hat aber auch die Möglichkeit, mit dem Staat einen Vertrag im Bildungsbereich einzugehen, der über die nationalen Regelungen hinausgeht. Das hat die *Région Alsace* mit der ‚Convention Etat – Région 2007-2013‘ (CONVENTION 2007) getan. Sie soll der komplexen sprachlichen und politisch verflochtenen Situation im Elsass Rechnung tragen, denn:

Die Sprachpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg im Elsass, die enge Bindung an den Nationalstaat Frankreich und die verschiedene standardsprachliche Überdachung – mit Französisch *und* mit Deutsch als zwei Referenzsprachen – hat die Sprachlandschaft und vor allem die Praxis der jüngeren Sprecher im Elsass stark verändert (GEIGER-JAILLET 2006a: 349).

Wie Annette KLIEWER (2005: 18) außerdem bemerkt, ist „[...] die Sprachenfrage in Frankreich auch eine Frage der politischen Treue zur Republik.“

4 Alle Portfolios sind im Verlag *Didier* in Paris erschienen.

2.3.3 Eine Sprachenpolitik für das Elsass? Deutsch an allen Schulen und Schularten

Nach der zitierten ‚Convention‘ (s.o.) wird Deutsch im Elsass für alle SchülerInnen unterrichtet, entweder in der intensiven oder in der extensiven Form (s.u.). Die Lehrerbildung hat sich darauf eingestellt und besonders in den letzten Jahren neue Modelle für die bilinguale Lehrerbildung umgesetzt (s. hierzu GEIGER-JAILLET / MORGEN 2007). Die Zielsprache ist Hochdeutsch, die Benutzung des Dialekts möglich, wenn sie auch sehr selten umgesetzt wird (vgl. GEIGER-JAILLET 2006a: 371). Deutsch wird in allen Schulformen und -niveaus, auch und gerade im beruflichen Bereich unterrichtet. Die funktionale Sprache steht stärker im Vordergrund als der Bildungsgedanke. Im Elsass wurden spezielle Diplome und Zertifizierungen geschaffen, die z.B. auch ein Praktikum im deutschsprachigen Ausland am Oberrhein problemlos anerkennen. Die Reihenfolge der gelernten Fremdsprachen ist – entgegen der sonst in Frankreich geltenden Tendenz – Englisch *nach*(!) Deutsch.

Früher als im restlichen Frankreich soll im Elsass 2010 das Unterrichtsfach Deutsch bereits am Ende der *maternelle* im Alter von fünf Jahren eingeführt werden. Jedes Kind erhält dann vom fünften bis zum elften (bisher ab dem sechsten) Lebensjahr 90 min. Sprachunterricht pro Woche. Beim Auswahlverfahren zur Grundschul-Lehrkraft (*concours de professeurs des écoles*) muss jeder Kandidat eine Sprachprüfung ablegen. Um die volle Punktzahl zu erreichen, sollte er Sprachkenntnisse auf Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens besitzen. Er kann zusätzlich eine weitere mündliche Sprachprüfung ablegen, deren Punktzahl über 10 (von maximal 20) positiv in die Gesamtplatzierung eingeht. Problematisch ist dabei, dass in keiner der Prüfungen die Zielsprache Deutsch sein muss, dass aber seitens der Schulbehörde in der Ausbildung und im Berufsleben anschließend Deutsch in den Klassen gefordert wird!

Um in der eigenen Klasse die Fremdsprache Deutsch unterrichten zu können (DaF-Ansatz), erhalten seit 2005 alle künftigen Primar-Lehrkräfte im Elsass einen vierzehntägigen Intensivkurs *parcours de langue et culture allemande* und werden ab 2008/09 eine knapp dreißtstündige Ausbildung zu Sprache und Didaktik am Lehrerbildungsinstitut IUFM (*Institut universitaire de formation des maîtres*) erhalten. In den darauffolgenden Jahren werden die Lehrkräfte regelmäßig zu Fortbildungen an das IUFM zurückkehren oder in regionalen Verbänden (*circonscription*) weitergebildet. Nimmt ein Stammler an einer Weiterbildungsmaßnahme teil, wird er durch einen Referendar des IUFM ersetzt, so dass für die Schulkinder kein Unterricht ausfällt.

2.3.4 Deutsch als Fachsprache im bilingualen, frühzeitigen Unterricht

Neben dem gerade vorgestellten Ansatz von Deutsch als *Fremdsprache* (DaF) für fast alle Kinder in der Primarschule, werden knapp 10 % der Kinder im so genannten bilingualen Sachfachunterricht mit Deutsch als *Regionalsprache*⁵ unterrichtet. Dieser Unterricht folgt inhaltlich dem französischen Lehrplan, der Lernstoff wird aber in den betroffenen Fächern (Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, teilweise auch Musik oder Sport) auf Deutsch vermittelt. Seit etwa 15 Jahren gibt es im Elsass einen solchen bilingualen Unterricht nach dem Prinzip der Teilimmersion: 13 Wochenstunden werden in Französisch und 13 in Deutsch als Zweitsprache gehalten (vgl. GEIGER-JAILLET 2006b).

Diese Zweige beruhen auf der Freiwilligkeit der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft. Die Lehrer unterziehen sich anstelle des allgemeinen *concours* einem regionalspezifischen *con-*

5 Die für den bilingualen Unterricht zugelassenen Regionalsprachen in Frankreich sind, je nach Region, Baskisch, Korsisch, Bretonisch, Katalanisch, die ‚Kreolsprache‘, Okzitanisch sowie die ‚Regionalsprache des Elsass und der Moselgebiete‘ (im französischen Original: *langues régionales d'Alsace et des pays mosellans*). Letztere ist eine diplomatische Formulierung, um sich nicht auf ‚Deutsch‘ oder ‚Dialekt‘ festlegen zu müssen (vgl. MEN 2002).

cours in Deutsch. Seine Absolventen arbeiten anschließend in den bilingualen Zweigen, welche als Früherwerb für die Kinder obligatorisch mit Deutsch in der Vorschulzeit einsetzen (*maternelle*, spätestens ab dem vierten Lebensjahr). Vom Modell her handelt es sich um eine paritätische Immersion mit dem Prinzip ‚ein Lehrer – eine Sprache‘. Die Sprache wird instrumentalisiert, d.h. Deutsch ist nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern auch Unterrichtsmedium beim Erwerb fachlicher Kenntnisse und Kompetenzen. An einem Schulstandort gibt es neben monolingualen immer auch bilinguale Klassen, so dass für einen bilingualen Schüler ein Wechsel jederzeit möglich ist (umgekehrt dagegen nicht).

Im Jahr 2007/08 besuchen ungefähr 15.9470 Schüler diesen Unterricht. Das sind etwa 11 % der *maternelle*-Schüler, 9 % der Primarschüler, 4 % der Schüler im *collège* (Sekundarstufe I) und 2 % der Schüler im *lycée* (Sekundarstufe II), die sich auf das *AbiBac* vorbereiten. Der letztere Anteil ist nur deshalb so gering, weil dieser Zweig in ganz Frankreich elitär konzipiert ist. Die Aufnahme erfolgt über eine Bewerbungsmappe mit Schulnoten, Motivationsschreiben und einer Empfehlung des jeweiligen Deutschlehrers aus der vorherigen Klasse.⁶ Auch hier gilt, was schon für Baden-Württemberg gesagt wurde: Von den 28 französischen *AbiBac*-Standorten liegen elf im Elsass, was die Bedeutung der Grenzregion für das Deutsche als Unterrichts- und Fachsprache unterstreicht.

Festgehalten werden muss jedoch, dass es sich seitens der Schulbehörden um eine zwiespältige Mehrsprachigkeit handelt und keine eindeutig positiven Signale zur institutionellen Mehrsprachigkeit erfolgen: Denn warum sollte man alle Vierjährigen, die es wünschen, in bilinguale Klassen aufnehmen, um zehn Jahre später deren Zugang zu einem Doppelabitur im Rahmen der gymnasialen Oberstufe so extrem zu beschränken?

2.3.5 Der elsässische Dialekt in der Schule

Aus politischen Gründen wird auch nicht alles so umgesetzt, wie es der derzeitige Forschungsstand des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts erlauben würde. Immerhin sorgen in jüngerer Zeit einige bildungspolitische Maßnahmen für eine gewisse Öffnung, z.B. zum bewussten Gebrauch des Elsässischen neben den beiden Standardformen Französisch und Deutsch. Auch Eltern- und Lehrervereine argumentieren in diese Richtung, das Regionalamt *Office pour la Langue et la Culture d'Alsace* (OLCA) organisiert Veranstaltungen und gibt bilinguale französisch-elsässische Glossare⁷ heraus. Diese Öffnung kommt jedoch für viele Menschen überraschend und hat sich bisher weder in einer breiten Bevölkerung noch bei den Lehrkräften richtig durchsetzen können.

Die letzte Neuerung sieht vor, den 10 % der SchülerInnen deutsch-französisch-bilingualer Zweige ab 12 Jahren auch Unterricht in *langue et culture régionale* (LCR) anzubieten. Warum dürfen aber monolingual im Elsass aufwachsende französisch sprechende SchülerInnen oder solche mit Migrationshintergrund nicht auch etwas von den Beziehungen zwischen der mündlichen Lokalsprache und dem Standarddeutschen erfahren, zumal es sich hier um etwas handelt, das doch eigentlich alle lernen sollen?

2.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Wir halten fest: In den Teilgebieten des Oberrheins werden überall Anstrengungen zu einem intensiveren und möglichst frühen Erwerb von Sprachen, auch und gerade der Sprachen der direkten Nachbarn, unternommen. Es werden jedoch verschiedene Wege eingeschlagen, die zu diesem Ziel der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit führen sollen. So handelt es sich je nach Angebot um unterschiedlich große Zahlen davon betroffener SchülerInnen (große Menge vs.

6 Zum Bewerbungsmodus s. <http://www.ciep.fr/abibac/> im Internet.

7 Unter <http://www.olcalsace.org/fr/lexiques-francais-alsacien/lexiques-francais-alsacien.html> im Internet abrufbar

„Elite“), um private oder öffentliche Schulen, um Regelunterricht für alle oder besondere Zweige für wenige, um frühe oder spätere Zweisprachigkeit.

- Die *Zielsprachen* werden regional unterschiedlich bezeichnet – und das ist nicht nur eine Frage des Etiketts. Die Bezeichnung einer Sprache als ‚Regional-‘ oder als ‚Herkunftssprache‘ führt in Frankreich z.B. zu anderen Rahmenbedingungen als dies für eine erste oder zweite ‚Fremdsprache‘ der Fall ist. Außerdem baut das Wort ‚Fremdsprache‘ eine größere Distanz zu der zu erlernenden Sprache auf als der Terminus ‚Nachbar-‘ oder gar ‚Partnersprache‘. Dennoch führt ein Begriff wie ‚Landessprache‘ nicht unbedingt zu einer größeren Akzeptanz und Motivation seitens der Lerner – wie das Schweizer Beispiel zeigt.
- Das *Eintrittsalter* liegt beim flächendeckenden Angebot in Baden-Württemberg mit sechs Jahren zu Beginn der obligatorischen Schulzeit zur Zeit am niedrigsten. Bald werden aber die Kinder im Elsass altersmäßig darunter liegen, da die *école maternelle* inhaltlich mit der Primarschule über die Einteilung in mehrjährige *cycles* zusammenhängt und trotz Freiwilligkeit von fast 100 % der Kinder besucht wird. Dort wird es in Kürze einen flächendeckenden DaF-Unterricht neben einem immersivem Zweisprachenunterricht geben. In Baden-Württemberg und in der Schweiz ist eine frühere Einführung wegen der unterschiedlichen Zuständigkeiten und Kindergartenträger in näherer Zukunft nicht absehbar.
- Einen Schwerpunkt bilden in allen drei Teilgebieten die letzten Jahre vor dem Abitur, wo *bilinguale deutsch-französische Zweige* zu einem (meist allgemeinbildenden) Doppelabschluss (*AbiBac* oder zweisprachige Matura) eines kleinen Teils der SchülerInnen führen. Je höher das Einstiegsalter für bilinguale Zweige ist, desto anspruchsvoller sind die Aufnahmebedingungen. Das Gegenbeispiel ist die französische *maternelle* mit bilinguaalem Zweig, in die alle drei- bis vierjährigen Kinder aufgenommen werden, deren Eltern dies wünschen.
- In *Privatschulen* wird immer noch mit Muttersprachlern für das Prestige des gewählten Modells geworben. Die Erwartungen an eine solche Schule sind nicht vergleichbar mit der Motivation von Eltern (z.B. im Elsass), deren Kinder DaF-Unterricht erhalten, obwohl sie selbst keinen Bedarf geäußert haben.
- Die *Methodik* der Lehre kann die des Deutschen als Fremd-, als Zweit- oder Arbeitssprache, als Schulsprache, als Regionalsprache in Frankreich oder als Sprache im bilingualen Sachfachunterricht sein. Vom Stundenvolumen her reicht die Bandbreite von 1-2 Wochenstunden (das macht im Durchschnitt 90 min.) bis zur Totalimmersion in Privatschulen, die wir in diesem Artikel aber nicht berücksichtigt haben.
- *Leistungsüberprüfungen* finden entweder gar nicht statt (keine Ziffernnoten in Baden-Württemberg in den ersten beiden Schuljahren), oder werden regional (s. die Niveau-Beschreibungen in der ‚Convention‘ im Elsass oder die zweisprachige Matura in bestimmten Kantonen der Schweiz) bzw. national wie beim *AbiBac* oder beim bilingualen *brevet des collèges* (Abschlusszeugnis der obligatorischen Schulbildung mit bilingualer Variante) festgelegt. Natürlich hängen die erwarteten und tatsächlichen Ergebnisse immer von allen Faktoren gleichzeitig ab.

3. Nachbarschaftsbezogene Mobilität im Bildungsbereich

3.1. Innovationspotential im Grenzraum

3.1.1 Für die Schulen

Allgemein gilt für Grenzregionen – nicht nur speziell für die deutsch-französische Grenze – dass die Lage an Sprachgrenzen den Schulen Folgendes ermöglicht:

- grenzüberschreitende Kontakte und regelmäßige Treffen mit Partnern von der ‚anderen Seite‘,
- Profilierung der Schule durch einen bilingualen Schwerpunkt (aufgrund des anderssprachigen Einzugsgebiets ‚hinter‘ der Grenze),
- Aufbau eines Schulnetzes⁸ und Aufbau von Klassenpartnerschaften, z.B. durch „eTwinning“,
- besondere Unterrichtsformen wie den regelmäßigen Austausch halber Klassen, dauerhafte reziprok-immersive Lerner-Gruppen, die je zur Hälfte mit Muttersprachlern besetzt sind, lernplattformgestütztes Tandemlernen, das eventuell mit Präsenzunterricht gekoppelt ist.

Die Grenznähe ermöglicht also eine zeitweise oder ständige Arbeit in multikulturellen Lerner-Gruppen, wobei deren Zusammensetzung thematisiert wird, d.h. es wird nicht – wie in der monolingualen Schule – explizit angenommen, dass alle SchülerInnen die dominante Schulsprache als Muttersprache sprechen.

3.1.2. Für die Lehrkräfte

Den an diesen Schulen tätigen Lehrenden ermöglicht die Grenznähe z.B.:

- die Teilnahme am grenzüberschreitenden Stammtisch von Lehrkräften (s. hierzu SAUDAN 2007),
- Tages- und Wochenpraktika beim Nachbarn während der Erstausbildung oder danach,
- den Besuch gemeinsamer Fortbildungsveranstaltungen, von Produktionsseminaren für Unterrichtsmaterialien, eventuell die Teilnahme am Tandem-Lernen, bei dem der Muttersprachler für das Lernen seines Partners mit verantwortlich ist,
- das Abstimmen besonderer Bedürfnisse in Grenznähe (Projekte über Grenzen hinweg),
- vorübergehendes Arbeiten beim Nachbarn über grenznahe Austausch-Programme (*échange de proximité* zwischen baden-württembergischen und elsässischen Lehrkräften, *School-hopping* als bilinguale Sachfachlehrkraft für die Zeit eines Projekts etc.).

Bei dieser Art zeitlich begrenzten Austausches wird in der Regel die Wohnung im Herkunftsland beibehalten und neue Impulse für die pädagogische Arbeit werden im anderssprachigen Ausland gesucht. Der Bereich grenzüberschreitender Lehrkräfte, die in einem Land wohnen und im Nachbarland arbeiten, ist jedoch noch wenig erforscht. Bezüglich des Oberrheins liegt hierzu eine erste Untersuchung (GEIGER-JAILLET 2004) vor.

3.1.3. Für Schülerinnen und Schüler

Schließlich ermöglicht es die Grenznähe den dort schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen,

- eine relativ frühe sprachliche und kulturelle Immersion in ein anderes Schulsystem zu erproben,
- Tandem-Lernen mit ‚echter‘ Begegnung zu kombinieren,
- von Klassenpartnerschaften mit einem jährlich bezuschusstem mehrfachem Besuch zu profitieren, wobei der Austausch hier ‚geschützt‘ in der vertrauten Lerner-Gruppe bzw. im Klassenverband erfolgt,
- einen individuellen Austausch mit Gleichaltrigen zu pflegen⁹,

8 Zwischen dem Nordelsass und der Südpfalz ist inzwischen ein grenzüberschreitendes Netz von Nachbarschulen (*écoles voisines*) entstanden.

- wöchentliche außerschulische Begegnungen mit der anderen Sprache und Kultur zu haben (Besuch eines Sportvereins, von Musikunterricht, von Pfadfindertreffen, des Kinos etc.)
- von einem punktuellen Sprachbad (z.B. über Kinder- und Jugendfreizeit-Aktivitäten) zu profitieren.

Für den deutsch-französischen Grenzraum sind besonders Maßnahmen interessant, die über das Deutsch-Französische Jugendwerk angeboten werden und z.T. durch nationale Projekte von Bildungsträgern wie den Ministerien oder Schulbehörden ergänzt werden, z.B. der ‚Voltaire-Austausch‘ oder das ‚Brigitte-Sauzay-Programm‘. Sie alle können hier aus Platzgründen nicht aufgelistet werden.

Nicht zuletzt treten regionale Partner verstärkt in Erscheinung. Am Oberrhein ist v.a. das Projekt ‚INTERREG IIIA-TRISCHOLA‘¹⁰ hervorzuheben, das neue Formen des Austauschs durch die deutschen, französischen und schweizerischen Schulverwaltungen umsetzt und Teilprogramme für die Lehrkräfte und die Klassen anbietet.

3.2. Grenzüberschreitende Schülerinnen und Schüler

In den letzten Jahren sind erste Dissertationen zum Thema ‚grenzüberschreitende Schülerströme‘ in Europa (z.B. JORI 2006) abgeschlossen worden. Das Phänomen erfährt eine Ausdehnung auf alle europäischen Grenzen. Als ‚grenzüberschreitende Schüler‘ bezeichnen wir hier solche, die in einem EU-Land wohnen und im Nachbarland zur Schule gehen. Das kann täglich einige wenige Schüler an gewissen Grenzen bis hin zu Tausenden von Schülern in großen Grenzräumen betreffen. Das neu erschienene Buch von PUREN / BABAUT (2008) nennt hierzu Beispiele von der französisch-belgischen Grenze. Zu erwähnen ist auch, dass es in der Schweiz möglich ist, ein Jahr in einem Gymnasium eines anderssprachigen Landesteils zu verbringen, was mit Ausnahme der Gymnasien des Kantons Waadt aber wenig genutzt wird (vgl. ELMIGER 2008: 35). Der obligatorische Fremdsprachen-Aufenthalt sieht nur einen Monat in einem anderen Schweizer Kanton vor.

Mit grenzüberschreitenden Schülerströmen zwischen Strasbourg und Kehl befasste sich zwischen 1999 und 2001 eine Untersuchung im Rahmen eines Interreg II-Programms. Dort wurde wie an anderen Grenzen festgestellt, dass es sich um asymmetrische Schülerströme handelt, dass also ein Teilgebiet eine stärkere Anziehungskraft auf die Schülerschaft des anderen ausübt. Vom Wohnort Strasbourg gingen im Jahre 2001 täglich 209 Schülerinnen und Schüler in Deutschland zur Schule und nur 77 traten den umgekehrten Weg an (vgl. GEIGER-JAILLET 2007a). Im Grenzgebiet waren offiziell 32 Vor- und Grundschulen bzw. Kindergärten von diesen Schülerströmen betroffen, wobei es eine Dunkelziffer gibt. Ein interessantes Ergebnis dieses Interreg-Projekts war, dass Sprache und Verständigung weder bei den grenzüberschreitenden Schülern noch bei ihren Eltern ein Problem darstellten. Von den Eltern war darüber hinaus zumeist ein Elternteil selbst in einer Grenzregion aufgewachsen. Der Hauptgrund für diesen ‚Schulwechsel‘ ist daher auch nicht in der Zielsprache zu sehen, die im Schulland gesucht wurde, sondern im anderen Schulsystem, im anderen Schulprogramm, in den anderen Rahmenbedingungen, die von den Familien als günstiger für ihr familiäres Bildungsprojekt empfunden und daher bewusst angestrebt wurden.

9 Über das *Centre culturel français* in Freiburg i. Breisgau werden z.B. solche individuellen Austauschgelegenheiten vermittelt. Dabei wird der Schritt zu einem individuellen ‚Abenteuer‘ gegangen, d.h. der Schüler muss sich fern des Klassenverbandes individuell der fremdartigen Begegnung stellen. Unterstützt wird das ganze z.B. mittels so genannter ‚Familientreffen‘.

10 Im Internet unter <http://www.trischola.org> zu finden.

4. Grenzüberschreitende Mobilität im Hochschulbereich

Im Jahre 1989 schlossen sich die sieben Universitäten der Städte Basel, Freiburg, Karlsruhe, Strasbourg und Mulhouse zu einem Verbund zusammen, der sich ‚EUCOR‘ nennt.¹¹ 2006 kam der Standort Landau hinzu.

Da die Lehrerausbildung der berufsbezogenen zweiten Phase in den Teilgebieten des Oberrheins nicht an den Universitäten, sondern in lehrerbildenden Einrichtungen erfolgt (in Baden-Württemberg z.B. an den Pädagogischen Hochschulen und den Staatlichen Studienseminaren, im Elsass am IUFM d’Alsace), wurde 1998 ein zweiter Verbund parallel zu EUCOR gegründet. Dieser nennt sich ‚CoLingua‘¹² und verbindet 13 lehrerbildende Institutionen, die sich eine Mitgliederversammlung, ein Präsidium, eine ständige Arbeitsgruppe sowie ein gemeinsames Sekretariat einrichteten, das für die allgemeine und wissenschaftliche Organisation des Kooperationsverbundes zuständig ist und turnusmäßig zu jeweils der Hochschule gehört, die die Präsidentschaft inne hat. Beide Verbünde haben den stilisierten Rhein in ihr Logo aufgenommen.

4.1 Mobilität für Studierende/LehramtsanwärterInnen

Während bei den grenzüberschreitenden Schülern die Sprache des Schullandes in der Regel kein Problem darstellt, sind mangelnde Fremdsprachen-Kenntnisse bei Studierenden immer noch ein Hindernis in Punkto Mobilität. Daher gibt es vorbereitende Sprachkurse zur Förderung studentischer Freizügigkeit, z.B. für Studierende der Straßburger Universitäten, die ihr Niveau B2 in Deutsch in einem einwöchigen kostenlosen Intensivkurs¹³ verbessern möchten.

Mit Unterstützung des Aktionsprogramms SOCRATES/Lingua 2 der Europäischen Kommission wurden seit 1999 multimediale Sprachtrainings- und Informationsprogramme für neun europäische Zielsprachen unter dem Namen ‚EUROMOBIL‘¹⁴ erarbeitet. Sie wurden auf Basis einer Bedarfsanalyse speziell für Studierende entwickelt und sind auf die Bedürfnisse der Austauschstudenten im Zielland abgestimmt. Zur Finanzierung der Auslandsaufenthalte gibt es mittlerweile ein breites Angebot von Mobilitätsprogrammen wie z.B. ERASMUS. Auch werden Ausbildungszeiten – z.B. bei integrierten Studiengängen – im Ausland von Anfang an vorgesehen und daher auch anerkannt.

4.1.1 Bi- und trinationale Ausbildungsmodule

Gemeinsame Ausbildungsmodule innerhalb ansonsten national getrennter Ausbildungen werden seit einigen Jahren zwischen den Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und den Referendaren am IUFM d’Alsace durchgeführt. Manchmal handelt es sich dabei um so genannte ‚Produktionsseminare‘, in denen in interkulturell gemischten Gruppen in den Fachsprachen Deutsch/Französisch Lehrmaterialien für bilinguale Schulklassen entwickelt werden.

4.1.2 Der Integrierte Studiengang Freiburg – Mulhouse – Guebwiller

Wie wir bereits gezeigt haben, ist der Aufbau gemeinsamer Studiengänge mit Berufsziel Lehramt wegen des Beamtenstatus in Deutschland und Frankreich bzw. der Kulturhoheit von

11 Im Internet unter <http://www.eucor-uni.org> dokumentiert.

12 Im Internet unter <http://www.colingua.org/> zu finden.

13 Informationen zu ihm finden sich im Internet unter: http://www-umb.u-strasbg.fr/UserFiles/File/sri/Stage_linguistique_2008.pdf.

14 Demo-Übungen und Informationen über die Zielländer können unter <http://www.euro-mobil.org/deutsch/index.php> abgerufen werden.

Bundesländern (D) oder Kantonen (CH) sehr schwierig (vgl. GEIGER-JAILLET 2005). Daher konnten integrierte Studiengänge im Lehrberuf an Schulen erst viel später als solche in Fächern wie Rechtswissenschaften oder Medizin aufgebaut werden. Für die Grund- und Hauptschule ist der integrierte Studiengang Freiburg i. Breisgau – Mulhouse – Guebwiller der erste und bislang einzige zwischen Deutschland und Frankreich (vgl. BODENBENDER 2007). Er führt zu einem Doppelabschluss mit französischer Lehrbefähigung und deutschem Staatsexamen. Bei einem integrierten Studiengang studiert eine interkulturell gemischte Lerner-Gruppe gemeinsam über mehrere Jahre und begibt sich nach einem vorgegebenen Verlaufsplan in die Herkunftsländer der Teilnehmer. Eine solche gemeinsame Lehrerausbildung über Grenzen hinweg führt zu dreifacher Kompetenz: sprachlich, (sach)fachlich und inter- bzw. multikulturell.

4.1.3 Der trinationale Master ‚Mehrsprachigkeit‘

Um die Nordwestschweiz mit einbeziehen zu können, wurde ein trinationaler Master ‚Mehrsprachigkeit‘ für das Lehramt geschaffen, dessen langen Entstehungsprozess Daniel MORGEN (2007) beschreibt. Dieser Masterstudiengang wurde zuerst vom nationalen Bildungsministerium in Paris genehmigt, dann in der Schweiz von der Universität Basel. Im Jahre 2008 befindet er sich in der Akkreditierungsphase für Deutschland. Es handelt sich um einen internationalen Master-Abschluss, der bei entsprechendem Erstdiplom ohne doppelten Prüfungsaufwand zur Lehrbefähigung in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, im Elsass, und in den beiden Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land führt. Von Basel bis Karlsruhe werden hierfür Module an acht Hochschulen anerkannt.¹⁵ Von Vorteil ist, dass die Mobilität schon im Aufbau vorgesehen ist und zwar insofern, dass die Studierenden einen gemeinsamen Parcours durchlaufen: das erste Semester in Frankreich, das zweite in Deutschland, das dritte in der Schweiz und das vierte an derjenigen Universität, an der die Prüfungen abgelegt werden und von der das Diplom verliehen wird.

Wer nach dem Masterabschluss eine Promotion anstrebt, kann dies am Oberrhein im Rahmen eines internationalen Doppel-Doktorats (frz. *cotutelle de thèse*) tun, bei dem ein Kandidat von einem französischen und einem deutschen Professor gleichzeitig betreut wird und eine finanzielle Unterstützung erhält, um mehrere Monate an der ‚Zweituniversität‘ zu verbringen. Neben den Universitäten ist ein solches Verfahren auch an den Pädagogischen Hochschulen möglich. Zwischen Karlsruhe und Strasbourg nutzen die Doktoranden sogar monatliche grenzüberschreitende Doktorandentreffen, in der jeder Nachwuchsforscher in der Sprache, in der er seine Dissertation schreibt, über den Fortschritt seiner Arbeit berichtet und methodologische Fragen zur Diskussion stellt.

4.1.4 Zwei Varianten der Mobilität an Hochschulen

Anfang 2007 wurde erstmals eine Studie zur grenzüberschreitenden Dimension der Hochschulen und Forschungseinrichtungen Ostfrankreichs (vgl. SCS 2007) veröffentlicht. Diese bezog alle Auslandsaktivitäten der genannten Einrichtungen mit ein (also z.B. auch diejenigen zwischen Strasbourg und Berlin) und nicht nur die im engeren Sinne ‚grenzüberschreitenden‘. Dabei zeichnen sich zwei grundsätzliche Varianten ab:

- Die erste ist die Anerkennung von Teilleistungen aus Veranstaltungen, an denen man im anderen Land ‚physisch‘ teilgenommen hat. Dabei ist die soziale Herkunft der Studierenden

¹⁵ Die Modulbeschreibungen finden sich in deutscher und französischer Sprache auf den Internetseiten des IUFM d’Alsace unter: http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/master_trinational/de/tout.htm (deutsch) und: http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/master_trinational/fr/Description%20modules%20master%20trinat08-02-08.pdf (französisch).

den unter Umständen ein Hindernis. Obwohl sich der grenzüberschreitende Nahverkehr schon vielerorts verbessert hat, stellt die Infrastruktur in manchen Ballungsräumen weiterhin eine Behinderung der geografischen Mobilität dar. Mancherorts gelten die Semestertickets der Studierenden bereits teilweise für öffentliche Verkehrsmittel über Staatsgrenzen hinweg. In anderen Städten muss man dagegen zusätzliche Fahrkarten kaufen. Ein weiteres, speziell französisches Problem ist die hohe Anzahl an Ausbildungsstunden innerhalb eines Studienjahres: Diese im eigenen Land angerechneten ‚Fehlstunden‘ erschweren den Auslandsaufenthalt für französische Studierende, sie erleichtern aber auch nicht die Anerkennung von in Frankreich erbrachten Leistungen, weil diese eben oft nur als Teilleistungen angerechnet werden können.

- Die zweite Variante ist eine Anerkennung von Studienleistungen, die man über *Distance Learning* erbracht hat und für welche man gar nicht ‚physisch‘ im anderen Land gewesen sein muss. In manchen Fällen führt eine solche Internationalisierung der Ausbildung dazu, kleinere universitäre Fachbereiche vor dem Schließen zu bewahren, da Synergien über Landesgrenzen hinweg im Bereich von ‚Orchideenfächern‘ geschaffen werden konnten.

Diese Politik der ‚geistigen Mobilität‘ ist weniger kostenaufwendig, bringt aber nicht den gleichen interkulturellen bzw. „europäischen Mehrwert“ (BMBF 2002: 36) wie ein mehrmonatiger Auslandsaufenthalt. Es gibt bereits verschiedene Netzwerke wie UNERA (*Université Numérique en Région Alsace*), UNIRE (*Université Numérique Inter Régionale de l'Est*) und verschiedene Lernplattformen (ACOLAD, Stud.IP, MOODLE), über die solche Unterfangen möglich sind. All diese Initiativen führen aber letztlich zu einem größeren Bewusstsein, gemeinsam zu einem ‚europäischen Hochschulraum‘ beizutragen.

4.2 Mobilität für Dozierende

Die Europäische Kommission hat im Jahre 2005 Grundsätze und Empfehlungen zu einer *Europäischen Charta für Forscher* erarbeitet. In diesem Dokument werden z.B. die „Wertschätzung von Mobilität“ (EK 2005: 22) und die „Anerkennung von Mobilitätserfahrung“ (EK 2005: 30) besonders angesprochen. Auch ist von einer „Laufbahnberatung“ die Rede. Es wird z.B. empfohlen, auch nicht kontinuierlich-chronologisch verlaufende Lebensläufe auf allen Ebenen (Doktoranden, Dozierenden, Professoren etc.) stärker positiv zu beachten.

Zu häufig noch geht eine Mobilitätserfahrung im Ausland mit einem finanziellen Verlust, mit großem persönlichen (und familiären) Aufwand und mit Einschränkungen im Karriereverlauf im Ursprungsland einher. Die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (vgl. KFH 2005) hat daher Empfehlungen zur ‚Dozierendenmobilität‘ veröffentlicht, die viele Hemmnisse ansprechen und diesbezüglich konkrete Verbesserungen vorschlagen.

Im Rahmen des COLINGUA-Verbandes können Dozierende bei Partnereinrichtungen unterrichten und bekommen dies im Rahmen ihrer eigenen Dienstpflichten angerechnet. Mittlerweile ist auch eine bilaterale ERASMUS-Dozenten-Mobilität grenznah möglich, welche normalerweise einen einwöchigen Aufenthalt beim Partner voraussetzt. Am Oberrhein können die acht zu leistenden Unterrichtsstunden auch auf mehrere Tagesseminare oder Blöcke verteilt werden. Dennoch ist auch hier der Personenkreis der Dozierenden, die sich tatsächlich auf eine Ortsveränderung einlassen, begrenzt. Dieser müsste unbedingt zahlenmäßig erweitert werden. Die Bedeutung der Deutsch-Französischen Hochschule ist hier nicht zu unterschätzen, führt sie doch durch den Zwang, gemeinsame Anträge auszufüllen, zu gemeinsamer Arbeit, zu Systematisierung und zu einer gewissen Außenwirkung.

Neue Projekte gibt es schon. Sie reichen von der Einrichtung eines Internet-Portals, das das Lehrangebot der Veranstaltungen im gemeinsamen Masterstudiengang ‚Mehrsprachigkeit‘ im COLINGUA-Raum aufnimmt, über den Aus- und Aufbau von gemeinsamen E-Learning-Angeboten (über Lernplattformen) und Präsenzveranstaltungen bis hin zur Einrichtung einer

gemeinsamen Forschungsstruktur zur Unterrichtsforschung und Mehrsprachigkeit im Bereich des bilingualen Lehrens und Lernens. Ob der Weg vom grenzüberschreitenden Doktoranden-seminar zu einem gemeinsamen Doktorandenkolleg gegangen werden wird, bleibt abzuwarten.

5. Fazit

Wir treffen im Oberrheingebiet auf viele gute Ansätze grenzüberschreitender Zusammenarbeit und Mobilität im Bildungsbereich. Oft sind diese allerdings nicht vollständig durchdacht und es mangelt an Kontinuität oder einfach an der Umsetzbarkeit. Die Hauptbeschlüsse betreffen die Sprachenwahl und die LehrerInnenausbildung.

Bezüglich der Wahl der (Fremd-)Sprachen ist die Vielfalt der Angebote (Elsass) für die Eltern schwierig. Vielfach fühlen sie sich auch nicht ernst genommen, wenn man ihren Kindern eine bestimmte Fremdsprache aufzwingt. Die Frage, ob überhaupt Englisch, wird nicht mehr gestellt, nur noch die Frage, wann bzw. ob danach noch andere Sprachen kommen (können). Da Eltern eine politische Kraft darstellen, brauchen sie auch Informationen. Vielfach ist ihnen jedoch nicht klar, dass sie Englisch als *lingua franca* fordern, dass an den Schulen aber nach wie vor Englisch als *lingua culturalis* gelehrt wird. Ein Problem ist auch, dass überwiegend curricular gedacht wird: So ‚plant‘ ein Gymnasiallehrer bis zum Abitur seiner Schüler, aber Menschen (bzw. Lernende) brauchen das (lebenslange) ‚Erlebnis Sprache‘. Und eben das finden wir an (Sprach-)Grenzen intensiver und häufiger als im Landesinneren.

Hinsichtlich der Ausbildung der künftigen Lehrkräfte offenbaren sich Probleme bei der Abstimmung mit den unmittelbaren Nachbarn: ein oftmals doppelter Prüfungsaufwand, wenig Anerkennung einer Höherqualifikation, eine Nicht-Anerkennung der Lehrbefähigung für andere europäische Länder und die Tatsache, dass trotz einer Mehrqualifikation oft keine höhere Besoldung in Aussicht gestellt wird. Dennoch oder gerade deshalb ist nach CHARBONNIER (2008) die internationale Mobilität der Lehrkräfte ein Spielball in der künftigen Lehrerausbildung, zumal sich doch kein Bildungssystem mehr erlauben kann, nur auf die nationalen Bezugspunkte und Rahmenbedingungen zu schauen. Für Frankreich wurde als Ziel festgelegt, dass jede künftige Lehrkraft an einem Praktikum zur Entdeckung eines anderen Bildungssystems teilnehmen sollte.¹⁶

Trotz aller Anstrengungen wird in der Ausbildung der Lehrkräfte bisher auch ihre Multiplikatorenrolle und ihre Modellfunktion nicht in angemessener Weise beachtet. Die drastische Herabsenkung der Stundenzahl für Grundschullehrkräfte innerhalb der Ausbildung für DaF im Elsass und für Französisch/Englisch in Baden-Württemberg verheißt nichts Gutes. In der ErzieherInnenausbildung sind Fremdsprachen nach wie vor keine Pflicht. Auch werden keinerlei Kenntnisse zur Sprachstandsmessung, egal ob in der Mutter- oder in der Fremdsprache, eingefordert. So stellt sich die Frage, ob man immer noch glaubt, besseres Lernen und höhere Sprachkompetenz seien allein durch einen früheren Beginn ausreichend gesichert.

Es stellt sich auch die Frage, ob wir die gesteckten Ziele schnell genug umsetzen, denn die ehemalige Bildungs- und Forschungsministerin Edelgard BULMAHN hatte bereits vor sechs Jahren im Vorwort der Publikation *Europäischer Bildungsraum. Grenzenlos Lernen und Arbeiten* gefordert:

16 Im französischen Original: „Il serait donc naturel que tout professeur, anticipant ainsi sur une possible mobilité professionnelle au sein de l’Union, puisse bénéficier au cours de sa formation d’un stage de découverte d’un système éducatif européen“ (CHARBONNIER 2008) sowie: *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut de formation des maîtres*, annexe à l’arrêté du 19-12-2006, JO du 28-12-2006 & BO n° 1 du 4 janvier 2007 (Rahmenvorgaben des französischen Bildungsministeriums zur Lehrerausbildung in den IUFMs).

Genauso wichtig ist die europäische Dimension der Bildung und die Schaffung eines europäischen Bildungsraums, der allen Bürgern Europas ungehinderte grenzübergreifende Mobilität in der Aus- und Weiterbildung und beim Übergang in den Beruf erlaubt sowie eine möglichst umfassende Anrechnung und Anerkennung ihrer erworbenen Qualifikationen. Zugleich muss Europa sein Profil als attraktiver, im weltweiten Maßstab wettbewerbsfähiger Bildungsstandort schärfen und seine Anstrengungen zur grenzübergreifenden Entwicklung entsprechender gemeinsamer Bildungsangebote verstärken (BULMAHN 2002).

Literaturverzeichnis

AMMON, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter

BLAHAK, Boris (2008): Zur Thematisierung regionaler Sprachvarietäten im Fachsprachen-Unterricht Deutsch in Regionen südöstlich des deutschen Sprachraumes. – In: Blahak, Boris / Piber, Clemens (Hg.): *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 19-37.

[BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002): *Europäischer Bildungsraum. Grenzenlos Lernen und Arbeiten* (online), abgerufen am 02. 05. 2008 unter: http://www.bmbf.de/pub/europaeischer_bildungsraum.pdf.

BODENBENDER, Vera (2007): Der Integrierte Studiengang am Oberrhein. – In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein* (= Sprachenlernen Konkret! 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 83-94.

BULMAHN, Edelgard (2002): Vorwort. – In: *Europäischer Bildungsraum. Grenzenlos Lernen und Arbeiten* (hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung) (online), abgerufen am 02. 05. 2008 unter: http://www.bmbf.de/pub/europaeischer_bildungsraum.pdf.

CHARBONNIER, Daniel (2008): La mobilité internationale des enseignants, nouvel enjeu de la formation des maîtres. – In: *Point de vue / Le courriel européen des langues* 13 (online), abgerufen am 09. 05. 2008 unter: http://www.ciep.fr/courrieuro/2008/1308_point.htm.

[CONVENTION] (2007): *Convention quadripartite entre l'Etat français, la Région Alsace et les Départements du Haut-Rhin et du Bas-Rhin: Convention Etat – Région 2007-2013* (online), abgerufen am 02. 05. 2008 unter: http://www.ac-strasbourg.fr/sections/rhin_superieur_europ/les_langues_vivantes/convention_sur_la_po/la_nouvelle_conventi/downloadFile/attachedFile/20070713convention_signee_VLight.pdf?nocache=1184574999.69.

[EDK] Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (1998): Bericht der Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ an die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): 15. Juli 1998 (online), abgerufen am 02. 05. 2008 unter: <http://www.tenorjaeger.ch/sprachenkonzept/Konzept.html>.

[EK] Europäische Kommission (Hg.) (2005): *Europäische Charta für Forscher. Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern*. Directorate-General for Research/Human resources and mobility (Marie Curie Actions) Unit D1. Brüssel. EUR 21620 (online), abgerufen am 09. 05. 2008 unter: <http://www.europa.eu.int/eracareers/europeancharter>.

ELMIGER, Daniel (2008): *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.

GEIGER-JAILLET, Anemone (2004): Grenzüberschreitende Familien – grenzüberschreitende SchülerInnen – grenzüberschreitende Lehrkräfte. – In: *SGL-SGBF-Jahreskongress Schule – Mehrsprachigkeit – Familie in Bern* (CD-Rom). Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE.

GEIGER-JAILLET, Anemone (2005): Mehrsprachige Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht in Deutschland und Frankreich. – In: Denk, Rudolf (Hg.): *Nach Europa unterwegs: Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Pfaffenweiler: Centaurus, 81-97.

GEIGER-JAILLET, Anemone (2006a): Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass. – In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 4/2006. Nancy, 349-376.

GEIGER-JAILLET, Anemone (2006b): Sprachunterricht im Elsass: Die Modelle 3-6-13 und ihre Umsetzung. – In: Schlemminger, Gérald (Hg.): *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernen. Schwerpunkt Grundschule* (= Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 1). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 95-138.

GEIGER-JAILLET, Anemone (2007a): Exemplarische Darstellung grenzenüberschreitender Schüler und ihrer Familien beidseits des Rheins. – In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein* (= Sprachenlernen Konkret! Bd.4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 129-138.

GEIGER-JAILLET, Anemone (Hg.) (2007b): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein* (= Sprachenlernen Konkret! 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

GEIGER-JAILLET, Anemone / MORGEN, Daniel (2007): Bilinguale Ausbildungsgänge für das Lehramt im Elsass: Bilanz und Perspektiven. – In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein* (= Sprachenlernen Konkret! 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 39-61.

HÄCKI BUHOFER, Annelies / BURGER, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren* (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 98). Stuttgart: Franz Steiner.

JORI, Johanna (2006): *La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged, Thèse en co-tutelle*. Univ. Diss. Lille/Szeged.

[KFH] Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (Hg.) (2005): *Dozierendenmobilität. Empfehlungen*. 19. Dezember 2005 (online), abgerufen am 10. 05. 2008 unter: http://www.kfh.ch/uploads/empfdoku/Empfehlungen_Dozierendenmobilitaetdt.pdf.

KLIEWER, Annette (2005): *Unterricht entgrenzen – Interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass* (= Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft Interkulturalität und Interregionalität 9). Landau: Knecht.

LANDERT, Karin (2007): *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz* (= Zürcher Germanistische Studien 62). Bern: Peter Lang.

LEVY, Paul (2004): *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. Tome I: Des origines à la Révolution française* (Originalausgabe 1929). Houilles: Manucius.

[LUS] (2007): *Culture et bilinguisme d'Alsace et de Moselle* (hg. v. der René Schickele-Gesellschaft) (= Land un Sproch. Les Cahiers du bilinguisme 164. Sept.-Nov. 2007). Strasbourg.

[MEN] Ministère de l'éducation nationale (Hg.) (2002): Modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement de professeurs des écoles. Arrêté du 3-1-2002. – In: *Journal officiel* vom 05. 02. 2002 (online), abgerufen am 12. 02. 2008 unter: <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020214/MENP0102487A.htm>.

[MKJSa] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hg.) (www): Ergänzung zum Bildungsplan für die Grundschule Fremdsprachen Englisch/Französisch: Lehrplan Zielsprachen Englisch/Französisch, Grundschule 1-4, (online), abgerufen am 12. 02. 2008 unter: <http://www.ls-bw.de/allg/lp/bpgse.pdf>.

[MKJSb] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hg.) (www): Fremdsprachen in der Grundschule (online), abgerufen am 12. 02. 2008 unter: <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/fremdsprache/>.

MORGEN, Daniel (2007): Der lange Weg zu einem trinationalen mehrsprachigen Master für das Lehramt. – In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein* (= Sprachenlernen Konkret! 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 107-125.

PUREN, Laurent / BABAULT, Sophie (2008) (Hg.): *L'éducation au-delà des frontières* (= Espaces discursifs 56). Paris: L'Harmattan.

SAUDAN, Victor (2007): „Wenn's Gfüel stimmt, même l'impossible devient possible“. L'innovation transfrontalière à l'exemple du forum trinational des enseignants. – In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein* (= Sprachenlernen Konkret! 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 159-164.

SCHARLOTH, Joachim (2004): Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. – In: Muhr, Rudolf (Hg.): Standardvariationen und Sprachauffassungen in verschiedenen Sprachkulturen (= *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15) (online), abgerufen am 02. 05. 2008 unter: http://www.inst.at.trans/15Nr/06_1/scharloth15.htm.

[SCS] Strasbourg conseil sarl (2007): Une analyse de l'ouverture internationale des établissements d'enseignement supérieur et de recherche du Grand Est. Commandée par la Délégation Interministérielle à l'Aménagement et à la Compétitivité du Territoire (DIACT) et la Mission d'Etude et de Développement des Coopérations Interrégionales et Européennes du Grand Est (MEDCIE) (online), abgerufen am 02. 05. 2008 unter: <http://www.strasbourg-conseil.com/>.

SCHLEMMINGER, Gérald (2006): Die Studiengänge Europalehramt – ein Beispiel für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. – In: Schlemminger, Gérald (Hg.): *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernen. Schwerpunkt Grundschule* (= Sprachenlernen Konkret! 4).

Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 1). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 69-94.

[STAT] Deutsch-französisch-schweizerische Oberrheinkonferenz. Arbeitsgruppe „Wirtschaftspolitik“ (Hg.) (2006): Euroregion Oberrhein. Statistische Daten 2006 (online), abgerufen am 06. 02. 2008 unter: <http://www.oberrheinkonferenz.org/dokumente/statistiken>.

STEINHAUSER, Julien (2008): L'emploi souffre de la perte de l'alsacien et de l'allemand. – In: *Dernières Nouvelles d'Alsace* vom 17. 02. 2008, n° 41. Regionalseite zu „Altkirch“.

WIARDA, Jan-Martin (2008): Hochdeutsch im Hörsaal. – In: *Die Zeit* vom 19. 03. 2008 (online), abgerufen am 02. 05. 2008 unter: http://www.academics.de/wissenschaft/hochdeutsch_im_hoersaal_30616.html?page=1.

Milada Odstrčilová

Zu den Perspektiven des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts. Aufgezeigt am Beispiel der Studenten- und Dozentenmobilität zwischen der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität Prag und ihren Partnerhochschulen in Deutschland und Österreich

1. Aktuelle Herausforderungen

Die Frage, ob Lehrstühle für Sprachen (Sprachenzentren, Fremdsprachenlektorate oder -institute) in Zukunft im Zentrum der Hochschullandschaft oder an deren Peripherie zu finden sein werden, lässt sich pauschal nicht beantworten. Auf den ersten Blick bieten sich der Sprachausbildung an Hochschulen im Moment ideale Bedingungen: Ein politischer Wille zur Förderung des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts ist auf höchster europäischer Ebene vorhanden und die Studierenden sind hoch motiviert. Obwohl also die politischen Voraussetzungen für Sprachenzentren an Hochschulen in Europa denkbar günstig sind und die Reform des Hochschulwesens – nicht zuletzt durch die Zielsetzung, durch den ‚Bologna-Prozess‘ einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen – in Gang gekommen ist, zeigt sich die Situation vor Ort recht unterschiedlich. Es gibt Hochschulen, an denen unter vermeintlichem Budgetdruck Sprachenzentren an die Peripherie gedrängt bzw. gänzlich geschlossen werden, während andere Hochschulen gerade jetzt neue Sprachenzentren gründen oder die bestehenden stärker profilieren wollen.

2. Hochschulspezifische Profilierung

Die Herausforderungen, vor denen die Lehrstühle für Sprachen heute stehen, sind relativ klar umrissen: Sie müssen ihre Arbeit in die Gesamtperspektive der Hochschule einbetten und sich für Sprachenvielfalt innerhalb der Hochschule engagieren. Die Studierenden müssen die Möglichkeit bekommen, sich auf eine internationale, von Mobilität geprägte Arbeitswelt vorzubereiten. Innerhalb dieser Vorbereitung auf den globalen Arbeitsmarkt stellt das Studium im Ausland einen integralen Bestandteil dar. Die sprachliche und kulturelle Vor- und Nachbereitung eines Auslandsstudiums (Teilstudium, Auslandspraktikum, Forschungsaufenthalt im Rahmen des PhD-Studiums etc.) und die Förderung der interkulturellen Kompetenz im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (FSU) muss ein wichtiges Anliegen der Fremdsprachenlehrstühle sein.

Wenn die Sprachausbildung in die Curricula eingebunden ist und zum Profil des Hochschulabsolventen gehört, führt dies zur komplexen Diskussion, was denn ‚hochschulspezifisch‘ ist und was von Studierenden an Vorkenntnissen erwartet werden kann. Die Diskussion über den hochschulspezifischen FSU ist vermutlich so alt wie der studienbegleitende FSU selbst. Handelt es sich dabei nicht einfach um Fachsprachenunterricht? Gilt hier die Regel: je fachspezifischer, d.h. näher dem Fach, das die Lerner studieren,¹ und mehr auf den fachstiltypischen Strukturen basierend, desto besser? Gerade von der Arbeitgeberseite aus Fachwis-

1 Beispielsweise Wirtschaftsdeutsch oder besser Deutsch für Wirtschaftswissenschaftler bzw. Agrarwissenschaftler, Agrarmanager, Forstwirtschafts-, Landschafts-, Holzwirtschaftsingenieure, Maschinenbauer usw. (s. dazu auch VLČKOVÁ 2005).

senschaft und Wirtschaft ertönt aber in letzter Zeit vermehrt der Ruf nach besseren allgemeinsprachlichen, kommunikativen Fertigkeiten und praktischer Berufsbezogenheit sowie nach so genannten akademischen Fertigkeiten (Beispiele s.u.) und weniger nach detaillierter Fachbezogenheit. Ein hochschuladäquater FSU muss sich jedenfalls am kommunikativen Bedarf in den späteren Berufsfeldern der Studierenden, sei es Wirtschaft oder Wissenschaft, orientieren. Dabei ist am besten ein Kanon ‚learning by doing‘ derjenigen zu erwerbenden Fertigkeiten zu entwickeln, die heute in allen Berufsfeldern gefordert werden. Dazu gehört u.a. die Fähigkeit zur Präsentation, zur zusammenfassenden Darstellung und zur Argumentation.

3. Zusammenarbeit von Fach und Sprache

Die Mitarbeiter von Lehrstühlen für Sprachen sollten sich sowohl als Hochschulpädagogen als auch als Wissenschaftler verstehen und auch so wahrgenommen werden. Der Status, der ihnen zugewilligt wird, liegt allerdings meist auf der gleichen Ebene wie der des Verwaltungspersonals einer Hochschule. Obwohl es kein klares Berufsbild des Hochschul-Fremdsprachenlehrers gibt, werden von diesem laut einer von J. Fischer und T. Vogel im Jahre 2004 durchgeführten Umfrage (vgl. VOGEL 2005) heute europaweit Kenntnisse und Fertigkeiten auf folgenden Gebieten gefordert: Sprachdidaktik, Lehrmaterialentwicklung, interkulturelle Kommunikation, Sprachtestentwicklung, autonomes Lernen (Selbstlernen), Informationstechnologie, Spracherwerbtheorie, Linguistik, empirische Forschungsmethoden, Grammatiktheorie, Management-Fertigkeiten, Curricula-Entwicklung und nicht zuletzt Sachkenntnisse über den Fachkontext, in dem sie lehren, also zumindest die Beherrschung der jeweiligen fremdsprachigen Fachterminologie.

Hier klaffen Anspruch und Wirklichkeit weit auseinander, denn herkömmliche Lehramtsstudiengänge vermitteln diese Kenntnisse und Fertigkeiten als Gesamtpaket nicht. Der einzig gangbare Weg – neben entsprechender Professionalität, Weiterbildungswilligkeit und persönlichem Engagement des Einzelnen – ist, dass Sprachenzentren ihre Lehrenden in Kooperation mit Fachlehrstühlen selbst ausbilden. Bei der Kooperation von Fach und Sprache kann die einzelne Institution mitunter überfordert sein. Eine geeignete Kooperationsplattform zur Bewältigung der veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an die studienbegleitende fremdsprachliche Ausbildung könnte der *Europäische Dachverband der Hochschulsprachenzentren (CercleS)* bilden.

4. Hochschuladäquate Zertifizierung von Sprachprüfungen

Sowohl für die strukturelle als auch inhaltliche Integration der Sprachausbildung in die Studiengänge sind Sprachprüfungen als Hochschulprüfungen wahrzunehmen. Mit dem vom *Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehr- und Fremdspracheninstitute in Deutschland* (AKS, Mitglied von *CercleS*) seit 1990 aufgebauten *UNICert*-System gewinnt die Sprachausbildung einen über die jeweilige Hochschule hinausreichenden Status. Dieses Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem für Fremdsprachenausbildung im Hochschulbereich ermöglicht eine fachübergreifende und überinstitutionelle Anerkennung von Zertifikaten sowie die Validität und Transparenz der Abschlüsse mit universitätsspezifischer Interpretation der Stufen des Europarates (*UNICert* I = GERR B1, II = B2, III = C1 und IV = C2). Nach dem Stand von September 2006 gibt es bereits 52 *UNICert*-akkreditierte Institutionen in Deutschland, Österreich und Frankreich.²

2 Institutionen, die sich um eine Aufnahme in den *UNICert*-Verbund bewerben wollen, wenden sich entweder an die *Arbeitsstelle UNICert* in Dresden (<http://rcswww.urz.tu-dresden.de>) oder an deren 2004 gegründete Zweigstelle *UNICert LUCE* in Bratislava (<http://www.casajc.sk.unicert.html>).

5. Innovationen im Rahmencurriculum

Fremdsprachen werden nicht über Nacht gelernt. Erfolg, besonders bei Fortgeschrittenen, ist über längere Zeit kaum messbar und es führt zu Frustration, wenn die Ziele der Fremdsprachenausbildung nicht schon bei Studienbeginn genau festgelegt wurden. Dies fordert sowohl von Lehrenden als auch von Lernern Engagement über den Unterrichtsraum hinaus. Die Fremdsprachenausbildung an Hochschulen sollte daher in inhaltlicher Absprache mit den Fachwissenschaften erfolgen und in die Studienordnungen der jeweiligen Studiengänge integriert werden.

Das Goethe-Institut Krakau arbeitete in inhaltlicher Abstimmung mit dem Autorenteam des von entsprechenden Goethe-Instituten und der *Robert-Bosch-Stiftung* unterstützten internationalen EU-Projekts *Studienbegleitender Deutschunterricht an den Hochschulen und Universitäten in Frankreich, Polen, Tschechien und in der Slowakei* (begonnen 1996),³ in dessen Rahmen das *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten* (BENÍŠKOVÁ-SCHULZE u.a. 2002) und das *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte DaF an polnischen Hochschulen und Universitäten* (KRAJEWSKA-MARKIEWICZ / RADZISZEWSKA / WAJDA 2001) entwickelt wurden, an der Aktualisierung dieser Rahmencurricula: Das 2006 erschienene *Rahmencurriculum neu* ist stärker mit dem GERR (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) und ESP (Europäisches Sprachenportfolio) verbunden. Besonders das Kapitel zur Leistungsmessung wurde völlig überarbeitet (s. hierzu BENÍŠKOVÁ-SCHULZE 2006).

Im Rahmen des oben genannten EU-Projekts entstand auch *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (LÉVY-HILLERICH / KRAJEWSKA-MARKIEWICZ 2004/05), eine Materialsammlung für den studienbegleitenden FSU in Form von flexiblen Unterrichtsdossiers mit hochschulspezifischer Thematik, geeignet für das Niveau B2-C1 des GERR. Von einem anderen internationalen Autorenteam unter Leitung der hauptverantwortlichen Redakteurin Dorothea Lévy-Hillerich, die auch Redakteurin des obigen Lehrwerks war, ist gerade ein ähnlich konzipiertes Lehrwerk für das Niveau A2-B1 des GERR in Vorbereitung. Beide Lehrwerke stellen einen Versuch dar, die Lerner nicht mit einem isolierten Lernstoff zu konfrontieren, sondern ihnen sprachliche Schlüsselqualifikationen, eingebettet in einen studien- und lebensnahen Kontext sowie in einen realen landeskundlichen Hintergrund, anzubieten.

6. Internationalisierung der Lehrveranstaltungen

Die globale Wirtschaft braucht Hochschulabsolventen, die gute Networking-, Team- und Kommunikationsfähigkeiten haben, fachübergreifende Kenntnisse besitzen, mehrsprachig kommunizieren können und im Stande sind, über Firmen- und Landesgrenzen hinweg zu kooperieren. Die Betriebsökonomische Fakultät (BÖF) der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität Prag organisiert im Rahmen von EU-Programmen – v.a. *Socrates/Erasmus* und *Tempus* – fremdsprachliche Fachvorlesungen und -seminare von Gastdozenten. Von den dabei erworbenen Fach- und Fremdsprachenkenntnissen profitieren die Studierenden später im Auslandsstudium an unseren Partneruniversitäten. Schon im Jahre 1993 wurde an der BÖF auch die Spezialisierung, der so genannte *Erweiterte fachbezogene FSU*, eröffnet. Seit dem Wintersemester 2007/08 musste dieses Programm wegen der neuen zweistufigen Organisation des gesamten Studiums an der TLU (Bachelor- und Ingenieur- bzw. Magister-Studium) abgeändert werden. Es wird nunmehr im 2. und 3. Studienjahr durchgeführt (6 Stunden pro Woche, mit tschechischen und ausländischen Lektoren und Fachleuten) statt wie bisher im 3. bis 5. Studienjahr. Der nunmehr angepasste Erweiterte fachbezogene Deutschunterricht soll

3 Zum vorläufigen Abschluss des Projekts s. KRAJEWSKA-MARKIEWICZ / LÉVY-HILLERICH / SERENA u.a. (2006).

mit der *UNiCert*-Prüfung C1 abschließen. Das Aufnahmeverfahren für dieses Studienprogramm findet im Sommersemester des 1. Studienjahres statt.

Der Lehr- und Studienbetrieb an der TLU Prag wird auch durch international ausgerichtete Studiengänge (wie z.B. den Master-Studiengang ‚Agrarwissenschaften mit Unterrichtssprache Deutsch‘⁴) internationalisiert. Darüber hinaus bestehen zwischen der TLU und Partnerhochschulen in Deutschland und Österreich intensive Austauschbeziehungen. Studenten-, Doktoranden- und Dozentenmobilitäten werden etwa mit der Humboldt-Universität Berlin, der Universität für Bodenkultur (BOKU) in Wien, der Universität Rostock, der Fachhochschule Niederrhein sowie mit der Universität Hohenheim durchgeführt. Die Studierenden der TLU zeigen dabei ein großes Interesse an einer internationalen Ausrichtung ihres Studiums.

Literaturverzeichnis

BENÍŠKOVÁ-SCHULZE, Bianca (2006): Innovation des Rahmencurriculums für studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten. – In: Kuncová, Květa (Hg.): *Sborník konference Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 11-15.

LÉVY-HILLERICH, Dorothea / KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, Renata (Hg.) (2004/05): *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*. München: Goethe-Institut; Plzeň: Fraus.

KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, Renata / RADZISZEWSKA, Krystyna / WAJDA, Jagna (Hg.) (2001): *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte DaF an polnischen Hochschulen und Universitäten*. Warszawa: Poltext.

BENÍŠKOVÁ-SCHULZE, Bianca / DRNKOVA, Libuše / KÖLMEL, Barbara / ZÁHORCOVÁ, Jana (Hg.) (2002): *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Prag/Bratislava: Goethe-Institut; Plzeň: Fraus.

KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, Renata / LÉVY-HILLERICH, Dorothea / SERENA, Silvia u.a. (2006): *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden FSU an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Kraków: Goethe-Institut.

VLČKOVÁ, Irena (2005): Reformy vysokého školství – příklady modularizace studia v ČR a SRN [Reformen des Hochschulwesens – Beispiele für die Modularisierung des Studiums in der Tschechischen und der Slowakischen Republik]. – In: Vomáčková, Helena (Hg.): *Sborník konference Moderní přístupy k výuce jazyků na VŠ*. Ústí nad Labem: Sociálně ekonomická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 167-172.

VOGEL, Thomas (2005): Die Sprachenzentren an Hochschulen in Deutschland in einer sich verändernden Landschaft. – In: *Fremdsprachen in Lehre und Forschung* 37. Bochum, 437-456.

4 Auf die entsprechenden neben dem obligatorischen studienbegleitenden fachbezogenen und berufsorientierten FSU (2 Sprachen, 4 Semester, 2 WS) zur Wahl gestellte Lehrveranstaltungstypen in Englisch, Französisch und Spanisch kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden.

Michaela Kováčová

Zur Effektivität landesspezifischer interkultureller Trainings in Grenzgebieten am Beispiel der Evaluation interkultureller Ausbildung am Internationalen Hochschulinstitut Zittau

1. Einführung

Seit dem Fall des Eisernen Vorhangs hat sich die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und seinen östlichen Nachbarn kontinuierlich intensiviert. Es wächst nicht nur der Umfang der deutschen Auslandsinvestitionen in diesen Ländern und die gegenseitige Handelsbilanz, sondern auch die Mobilität der Arbeitskräfte, besonders in den Grenzregionen. Immer mehr junge Menschen aus den postsozialistischen Staaten studieren in Deutschland, absolvieren dort Auslandspraktika oder suchen eine Anstellung. Ihre Zahl wird nach der vollständigen Öffnung des deutschen Arbeitsmarktes für die zentraleuropäischen Nachbarländer vermutlich noch steigen. Mit der Migration dieser ‚neuzeitlichen Nomaden‘ ist das Problem der Integration im Gastland Deutschland verbunden. Die Schwierigkeiten einer kulturellen Anpassung tschechischer und polnischer Arbeitskräfte vor Ort werden von der Öffentlichkeit eher unterschätzt, weil ihre Herkunftsländer als Deutschland kulturell nahe liegend betrachtet werden. Allerdings hat SELMER (2007) gezeigt, dass die Anpassung an eine fremde Kultur mit (scheinbar) geringer Distanz zur Eigenkultur für Auslandsentsandte ähnlich problematisch sein kann wie im Falle von Gastländern, die eine große kulturelle Distanz zum Herkunftsland aufweisen.

Als bestimmender Faktor für den Erfolg eines Auslandsaufenthaltes wird von Psychologen und Kommunikationswissenschaftlern die so genannte ‚Interkulturelle Kompetenz‘ hervorgehoben (vgl. HATZER / LAYES 2005: 138-148), und man geht davon aus, diese in interkulturellen Trainings vermitteln zu können. Jedoch ist die Tragweite und Nachhaltigkeit der Wirkung dieses Instruments nach wie vor nicht unumstritten. Das Ziel des Forschungsprojekts, das in diesem Beitrag vorgestellt werden soll, war es, zu untersuchen, welche Effekte verschiedene Trainingsformen auf die Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz haben und ob diese Trainings geeignete Vorbereitungsmaßnahmen für Studierende aus der Grenzregion Neiße darstellen, um sich im Rahmen von Praktika in Deutschland besser in der neuen kulturellen Umgebung zurecht zu finden.

2. Interkulturelle Kompetenz

HATZER / LAYES (2005: 138) charakterisieren Interkulturelle Kompetenz als „Fähigkeit, in Situationen, in denen man mit Menschen aus anderen Kulturen interagiert, sensibel, reflektiert und produktiv handeln zu können“. Interkulturelle Kompetenz wird dabei nicht als Einzelkompetenz, sondern vielmehr als Überbegriff für ein ‚Set‘ von Fähigkeiten angesehen (vgl. O'REILLY / ARNOLD 2005: 13). Üblicherweise wird zwischen der affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimension der Interkulturellen Kompetenz unterschieden (vgl. BOLTEN 2003: 374; JOHNSON / LENARTOWICZ / APUD 2006: 530-534; MÜLLER / GELBRICH 1999: 34-35; WISEMAN 2002: 211-212).

- Die *affektive Dimension (attitudes)* fokussiert auf Emotionen, Intentionen und Motivationen, die einen erfolgreichen Verlauf interkultureller Interaktionen bedingen. Unter dieser Dimension werden ein positives Selbstkonzept, Offenheit, Unvoreingenommenheit und

minimale Ängste im Kontakt mit Fremden sowie Ambiguitätstoleranz, Flexibilität, Empathie, Rollendistanz und geringer Ethnozentrismus subsumiert.

- Die *kognitive Dimension (knowledge)* umfasst Selbsterkenntnis, d.h. das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und das eigene Reaktionsverhalten, über eigene und fremde Orientierungsmuster, ferner das Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse sowie Reflexions- und Metakommunikationsfähigkeit.
- Die *behaviorale Dimension (skills)* umfasst Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Performance in interkulturellen Situationen ermöglichen. Dazu zählen Sprachkompetenzen, die Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufzubauen, außerdem Kommunikationsfähigkeit, Konflikt- und Problemlösungskompetenz, eine angemessene Art, sich selbst zu präsentieren (*self disclosure*) sowie Belastbarkeit.¹

Die interkulturelle Kompetenz (IKK) kann entweder autodidaktisch, durch interkulturelle Lebenserfahrung oder durch organisiertes und segregiertes Lernen² erworben werden. Als eine Maßnahme organisierten segregierten Lernens zur Förderung der IKK gelten interkulturelle Trainings.

3. Interkulturelle Trainings

Interkulturelles Training (IKT) wird in Anlehnung an O'REILLY / ARNOLD (2005: 3) verstanden als

Aus- oder Weiterbildung, die anhand geeigneter Lehrmethoden gezielt Menschen mit Fähigkeiten und Kompetenzen ausstattet, die für eine beiderseitig empfundene, befriedigende und effektive Kommunikation mit Individuen aus unterschiedlichen Kulturen ausschlaggebend sind.

Auch wenn die Gestaltung konkreter interkultureller Trainings sich nach Kundenwünschen richtet und jeder Trainer entsprechend einen individuellen Mix verschiedener Trainingsmaßnahmen anbietet, lassen sich vier Trainingstypen unterscheiden. Nach *Lerninhalten* werden kulturallgemeine (kulturübergreifende) und kulturspezifische Trainings unterschieden. Nach *Lernmethoden* unterscheidet man zwischen konventionellen trainerzentrierten didaktischen Trainings und eher teilnehmerzentrierten erfahrungsorientierten Seminaren (vgl. BOLTEN 2001: 88-98; GÖTZ 2003: 35-41).

Kulturallgemeine Trainings sollen die Teilnehmer für den Einfluss der Kultur auf das menschliche Verhalten sensibilisieren. Sie vermitteln allgemeines kulturtheoretisches Wissen. Häufig bearbeitete Themen sind neben ‚Kultur‘ und ‚Fremdheit‘: Images, Stereotype, Ethnozentrismus, das Verhältnis von Selbst-, Fremd- und Metabildern, Probleme und Chancen des Lebens im multikulturellen Milieu sowie Versuche, den wechselseitigen Zusammenhang zwi-

1 Das hier vorgestellte integrative Modell Interkultureller Kompetenz mit seiner Dreiteilung ist nicht unumstritten, zumal neuere faktorenanalytische Untersuchungen diese populäre Dreiteilung nicht rechtfertigen. Die Ausblendung von Kontextfaktoren sowie das ungelöste Dilemma etischer versus emischer Sichtweise sind weitere Kritikpunkte am dreiteiligen Modell Interkultureller Kompetenz. Trotz dieser Schwächen hat sich das Modell in Fachkreisen weitgehend durchgesetzt (vgl. MÜLLER / GELBRICH 1999: 39-52; WISEMAN 2002: 211-212) und wird daher den folgenden Ausführungen dieses Beitrags zugrundegelegt.

2 Segregiertes Lernen bezeichnet Lerntätigkeiten, die ausgegliedert aus dem allgemeinen Leben in speziellen Einrichtungen (Schulen und anderen Bildungsinstitutionen) stattfinden. Der Prozess der Ausgliederung betrifft mehrere Aspekte. Den Gegensatz dazu bildet implizites oder integriertes Lernen, d.h. Lernen durch eigene Erfahrung (vgl. FLECHSING www: 2-3). In diesem Beitrag werden unter dem organisierten segregierten Lernen v.a. Kurse und Trainings verstanden.

schen verschiedenen Konstituenten von Kultur – wie etwa die Medien, Politik und Wirtschaft – zu erklären.

Kulturspezifische Trainings zielen hingegen darauf ab, Teilnehmer auf konkrete Kulturen vorzubereiten. Die Trainings beziehen sich besonders auf die Darstellungen von Alltagskultur, beruflichem Leben, Wertewandel, Geschichte etc. einer bestimmten Kultur. Außerdem beinhalten diese oft einen Vergleich ausgewählter ziel- und eigenkultureller Merkmale und betrachten konkrete interkulturelle Prozesse, die zwischen Ausgangs- und Zielkultur, z.B. in der Wirtschaft, stattfinden.

Trainerorientierte didaktische IKTs bestehen aus Vorträgen oder Seminaren, in deren Rahmen Texte und Fallstudien bearbeitet sowie Filme und Videos analysiert werden. Diese Trainings zielen auf die Vermittlung von Wissen über Kultur, können Interkulturalität jedoch nicht unmittelbar erfahrbar machen.

Beim *erfahrungsgestützten Trainingsansatz* kommt es hingegen nicht in erster Linie auf die Vermittlung kulturtheoretischer Inhalte an, sondern darauf, Teilnehmer in Handlungssituationen hineinzusetzen, die dem fremdkulturellen Umfeld angenähert sind und Reaktionen hervorrufen, die alle Dimensionen der IKK berühren. Plan-, Rollen- und Simulationsspiele sind häufig eingesetzte Trainingsbausteine dieses Ansatzes. Letztere simulieren den Kontakt mit dem Fremden in frei erfundenen Kulturen. Auch wenn nach BLACK / MENDENHALL (1991: 188) erfahrungsorientierte Methoden die Teilnehmer intensiver in den Trainingsprozess einbezogen und daher effektiver seien, werden sie wegen des zumeist hohen Zeitaufwands und einer anspruchsvollen Vorbereitung nicht so oft angewendet. Ein weiteres Problem erfahrungsorientierter Trainings besteht darin, dass sich zumeist nicht alle Teilnehmer gleichermaßen auf die Spielsituation einlassen.

In einer Metaevaluation von IKTs aus den vergangenen zwei Jahrzehnten, die 41 Trainingsgruppen umfasste, kommt EHNERT (2004: 82-87) zu dem Ergebnis, dass 54 % der Trainings die kognitive Dimension signifikant erfolgreich beeinflussten. Bei der Modellierung der affektiven Ebene wurde eine signifikant positive Auswirkung hingegen nur bei 40 % verzeichnet. Bezüglich der Effekte auf die behaviorale Dimension erwiesen sich nur 29 % der IKTs als erfolgreich. Im Vergleich zwischen didaktischen und erfahrungsgestützten Trainings hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf den drei Dimensionen der IKK schnitten die didaktischen Trainings in der kognitiven Dimension besser ab, während die erfahrungsgestützten Trainings bessere Ergebnisse in der affektiven und behavioralen Dimension erreichten (vgl. EHNERT 2004: 93).

Allerdings überwogen in Ehnerts Metaevaluation IKTs aus dem angelsächsischen Raum. Nur in 7 % der betrachteten Trainings wurde mit Deutschen gearbeitet. Evaluationen mit Probanden aus MOE, deren Zielland Deutschland war, fehlten sogar völlig (vgl. EHNERT 2004: 69). Da Lernstile über Kulturen hinweg variieren, wäre es wohl unangemessen, anhand von Evaluationsergebnissen aus anderen Kulturkreisen einen Erfolg der IKTs mit Teilnehmern aus MOE zu unterstellen. Wie aber bereits in der Einleitung erwähnt, ist eine steigende Nachfrage nach interkulturellen Trainings auch in MOE zu erwarten. Diese zwei Prämissen bewogen mich dazu, einen evaluativen Vergleich eines erfahrungsgestützten und eines didaktischen kulturspezifischen Trainings mit Teilnehmern aus MOE durchzuführen, dessen Lerninhalt die deutsche Kultur darstellte.

4. Empirischer Teil

4.1 Stichprobe und Trainingsmaßnahmen

Die Trainingsteilnehmer waren deutsche, polnische, tschechische und ukrainische Studierende, die im dritten Semester am Internationalen Hochschulinstitut in Zittau (Sachsen) studierten. Die Grundgesamtheit bildeten 41 Studierende. Trainiert wurden insgesamt zwölf Teilnehmer aus Polen, sieben aus Tschechien, acht aus Deutschland sowie ein ukrainischer Teilneh-

mer. Die Kontrollgruppe bestand aus neun Polen und vier Tschechen. Obwohl die ausländischen Studierenden schon über ein Jahr in Deutschland verbracht hatten, ergab die Exploration des Forschungsfeldes, dass sie insgesamt als tendenziell wenig akkulturiert zu charakterisieren waren. Die meisten Studierenden hatten einen nur mäßigen Kontakt zur deutschen Gastlandkultur, der sich weitgehend auf den Umgang mit den Dozenten und dem universitären Verwaltungspersonal beschränkte. Die Kooperation in Studiengruppen über die Kulturen hinweg war in zwei Studiengängen relativ eng, in zwei anderen eher gering. Die polnischen und tschechischen Studierenden blieben oft in ihren nationalen Grüppchen unter sich.

Deswegen wurde ein IKT als obligatorische Vorbereitungsmaßnahme im 3. Semester für ein danach folgendes 16-wöchiges Pflichtpraktikum im Ausland in der Studienordnung vorgesehen. Da ca. 80 % des Jahrgangs ausländische Studierende bildeten, die ihr Praktikum in Deutschland absolvieren wollten, wurde ein kulturspezifisches IKT für Deutschland angeboten. Die deutschen Studierenden mussten in eines der so ausgerichteten IKTs integriert werden, weil es wegen des großen Spektrums ihrer Zielländer nicht möglich war, ein für ihr Praktikum relevantes kulturspezifisches Training anzubieten. Auch bei ihnen rechnete man jedoch mit einer Steigerung der IKK, da sie durch die Teilnahme am IKT ihr Reflexionsvermögen bezüglich der eigenen kulturellen Orientierungsmuster erhöhen konnten. Da das IKT auch eine vergleichende Gegenüberstellung kultureller Praktiken aus den Heimatländern der Teilnehmer anstrebte, konnten diejenigen, die sich für ein Praktikum in MOE entschieden hatten, zudem von den Beiträgen ihrer polnischen, tschechischen und ukrainischen Kommilitonen profitieren.

Es wurden zwei Trainingsformen – ein didaktisches und ein erfahrungsorientiertes IKT – angeboten, die jeweils als Blockveranstaltung im Umfang von 15 Stunden durchgeführt wurden. Die Lerninhalte in beiden Trainings bildeten die deutschen Kulturstandards (s. hierzu SCHROLL-MACHL 2002) bzw. spezifische Ausprägungen der Kulturdimensionen (vgl. HOFSTEDE 2003; HALL 1990) im deutsch-polnischen bzw. deutsch-tschechischen Vergleich. Diese Inhalte wurden zunächst in einem Vortrag präsentiert und anschließend im didaktischen Training durch Fallbeispiele bzw. im erfahrungsgestützten Training durch Rollenspiele vertieft. Den zweiten großen Lernbereich bildeten Strategien im Umgang mit dem ‚Fremden‘. Die erfahrungsorientiert trainierte Gruppe absolvierte dazu ein Simulationsspiel, die didaktische Gruppe sah sich einen Film an, in dem verschiedene Akkulturationsstrategien präsentiert wurden. Beide Gruppen diskutierten anschließend jeweils den möglichen Transfer des Erlebten bzw. des Gesehenen in den Praktikumsalltag.

Die Reaktionen auf das IKT waren unterschiedlich. Die erfahrungsgestützte Trainingsgruppe³ wurde von der Dozentin bis auf einige Ausnahmen als träge und demotiviert erlebt. Die interaktiven Trainingsbausteine (Rollenspiele und Simulationsspiele) wurden als Auflockerung wahrgenommen, allerdings wurde ihr Lernpotential suboptimal genutzt. Es fehlte den Teilnehmern trotz Diskussionshilfen der Wille oder die Fähigkeit, das Erlebte auch angemessen zu reflektieren. 20 % der Gruppenmitglieder fanden die ‚Spiele‘ eigenartig und als Lehrmethode eher ungeeignet, was einerseits auf das Alter der Probanden (über 22 Jahre) und andererseits auf die eher seltene Anwendung von interaktionsorientierten Übungen in der Hochschullehre zurückgeführt werden könnte.

Überdies gab es seitens einiger Teilnehmer Einwände hinsichtlich des Kulturstandardkonzepts, das als „Verwissenschaftlichung von Stereotypen“ nicht der Lebenserfahrung junger Menschen aus einem alternativen Milieu entsprechen würde und insofern in Frage gestellt wurde. Als die Trägheit und Demotivation der Gruppe in einem offenen Gespräch thematisiert wurde, zeigte sich, dass zumindest ein Teil der Studierenden das IKT für irrelevant hielt. Als Beispiel hierfür sei eine Aussage eines deutschen Teilnehmers angeführt:

3 n=15, nationale Zusammensetzung: sieben Deutsche, sechs Polen und zwei Tschechen.

Ich bin doch [für andere Kulturen, Anm. d. Verf.] offen. An dem IKT soll eher die Generation meiner Eltern teilnehmen. Die haben noch Stereotype, ... aber wir [deutsche, polnische und tschechische Studierende, Anm. d. Verf.] leben doch miteinander. Und unsere Kulturen sind doch nicht soo unterschiedlich.

Diese Einstellung korrespondiert mit der Stufe im interkulturellen Lernen, die BENNETT (1993: 21-25) als Minimierung der Wahrnehmung von Kulturunterschieden bezeichnet. Einerseits mag es sein, dass sich die Jugendkulturen in den Grenzgebieten tatsächlich ähneln, andererseits kann diese Wahrnehmung als Hinweis darauf verstanden werden, dass sich der Teilnehmer der tiefer liegenden kulturellen Unterschiede nicht bewusst war, da er ständig mit Angehörigen der anderen Kultur in gleichen Kontexten (Studium) interagierte, in welchen die Spielregeln institutionell (von der Universität) vorgegeben werden und den Akteuren nur ein gewisser Spielraum zugestanden wird, in einem Jahr gemeinsamen Studiums einen Modus Vivendi zu entwickeln.

Entsprechend dieser erlebten grundsätzlichen Ähnlichkeit wurde analog in anderen Bereichen von einer relativen Übereinstimmung von deutscher, tschechischer und polnischer Kultur (z.B. im Berufsalltag) ausgegangen. Dies hatte ein gewisses Desinteresse an dem IKT zur Folge. Dabei wurde von den Teilnehmern offenbar nicht berücksichtigt, dass die Personen, denen man im Ausland während des Praktikums begegnet, ihrerseits nicht unbedingt über umfangreiche Auslandserfahrung verfügen. Für eine möglichst reibungsfreie Interaktion mit solchen Akteuren sollte insofern das Wissen über kulturelle Spezifika des Gastlandes von entscheidendem Vorteil sein.

Eine ganz andere Einstellung wurde bei den Teilnehmern des didaktischen Trainings⁴ beobachtet. Diese Gruppe schien der Dozentin im Vergleich zur Gruppe im erfahrungsgestützten IKT wissbegieriger und aktiver, was sich u.a. durch eine rege Teilnahme an den Diskussionen zeigte. Die Trainingsmethoden mit Fallbeispielen oder Diskussionen stießen auf positive Resonanz. So wurden etwa Fallbeispiele fast einstimmig als Methode betrachtet, dank derer ein tieferes Verständnis der zuvor vermittelten Inhalte erreicht werden könne. Positiv überraschte außerdem, dass die Hälfte der Teilnehmer die Fallbeispiele auch als angemessenes Mittel zur Empathieschulung einstufte. Acht von 13 Befragten nutzten die Fallbeispiele als Möglichkeit, verschiedene Handlungsalternativen auszuloten und daraus zu lernen. Auch der Einsatz eines Films über Strategien kulturellen Lernens in der Fremde wurde positiv bewertet. Das Konzept der Kulturstandards, das in dieser Gruppe ebenfalls Trainingsinhalt war, wurde von den Teilnehmern – im Gegensatz zu der Grundstimmung in der erfahrungsgestützt trainierten Gruppe – tendenziell positiv wahrgenommen.

Die bereits genannte Kontrollgruppe absolvierte in der Zeit des Trainings ein ‚Placebo-Treatment‘ in Form eines Selbststudiums der deutschen Geschichte.

4.2 Evaluationsmethodik

Der Effekt der Trainingsmaßnahmen wurde in Anlehnung an KIRKPATRICK (1979: 78-92) in dreierlei Hinsicht gemessen: auf der Ebene der subjektiven Trainingsbewertung, der Ebene des theoretischen Transfers der erworbenen Kenntnisse sowie der Ebene des praktischen Transfers.

Im Rahmen der *subjektiven Trainingsbewertung* stand die Frage im Vordergrund, wie den Teilnehmern das IKT gefallen hat. Das Ziel der Evaluation auf dieser Ebene war, festzustellen, ob es zwischen der Akzeptanz eines kognitiven und eines erfahrungsgestützten Trainings Unterschiede gibt. Als Messinstrument wurde in Anlehnung an RINDERMANN (2001: 55-76) ein Fragebogen zur Beurteilung der Lehrveranstaltungsqualität entworfen. Die Teilnehmer sollten unmittelbar nach dem IKT die vermittelten Inhalte, den subjektiv wahrgenom-

4 n=13, nationale Zusammensetzung: sechs Polen, fünf Tschechen, eine Deutsche und ein Ukrainer.

menen Lernerfolg, die verwendeten Lernmethoden, die Trainerin und die Art der Durchführung der Lehrveranstaltung auf einer siebenstufigen Likertskala bewerten. Neben den Trainingsvariablen beinhaltete der Fragebogen auch Items zur Bewertung der Motivation der Teilnehmer und zum Umfang ihres Vorwissens.

Bei der Evaluation auf der *Ebene des theoretischen Transfers* im ‚Pretest-Posttest-Design‘ sollten die Probanden die erworbenen Kenntnisse bei der Bearbeitung eines Fallbeispiels anwenden, das Probleme in der interkulturellen Interaktion zwischen einem Praktikanten aus MOE und seinem deutschen Vorgesetzten in den ersten Praktikumstagen schildert.⁵ Durch die Bearbeitung des Fallbeispiels sollten Trainingsauswirkungen auf alle drei Dimensionen der IKK untersucht werden:

- *Kognitive Dimension*: Erkennen von Problemen bei der interkulturellen Interaktion und kulturspezifisches Wissen, d.h. kulturadäquates Erklären des Verhaltens der beiden Akteure im Fallbeispiel anhand von Kulturstandards oder Kulturdimensionen.
- *Affektive Dimension*: Empathie gegenüber den Akteuren des Fallbeispiels gegenüber.
- *Behaviorale Dimension*: Generierung eines Handlungsentwurfs für einen idealen Verlauf der interkulturellen Interaktion.

Die Bearbeitungen des Fallbeispiels wurden mit einem Punktesystem bewertet, wobei für jede angemessene Aussage hinsichtlich der untersuchten Kriterien auf der affektiven und kognitiven Ebene ein Punkt vergeben wurde. Für die Bewertung der Handlungsentwürfe wurden 10 Punkte als Maximum festgelegt. Die Bearbeitungen des Fallbeispiels wurden statistisch (mit deskriptiven Statistiken und nicht-parametrischen Tests: ‚Mann-Whitney-U-Test‘ und ‚Wilcoxon-Test‘) sowie inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Evaluation auf der *Ebene des praktischen Transfers* untersuchte die Anwendung des im Training erworbenen Wissens im Betriebsalltag während des Auslandspraktikums. Zu diesem Zweck wurden semi-strukturierte Interviews mit neun ausgewählten Trainingsteilnehmern und Probanden aus der Kontrollgruppe sowie mit ihren jeweiligen Praktikumsbetreuern und Praktikumskollegen geführt, und zwar noch während des Praktikums direkt in den Unternehmen. In dieser Evaluationsphase galt es zu untersuchen, wie die Praktikanten unterschiedlicher Gruppen die kulturellen Differenzen in ihrem neuen Umfeld wahrgenommen hatten und wie sie mit ihnen umgingen. Dabei wurden die Extremfälle aus verschiedenen Versuchsgruppen, d.h. Personen, die eine maximale oder minimale Progression auf der Lernebene erreicht hatten, verglichen.

4.3 Evaluationsergebnisse

4.3.1. Subjektive Trainingsbewertung

Für die erhobenen Daten bezüglich der Zufriedenheit mit den vermittelten Inhalten, des subjektiv wahrgenommenen Lernerfolgs, der verwendeten Lernmethoden und der Trainerin galt: Je höher der Wert, desto positiver wurde der Sachverhalt bewertet. Von diesem System wich die Kodierung der Werte der Variablen ‚Durchführung‘ und ‚Vorwissen‘ ab. Das erwünschte Ergebnis sollte bei diesen Variablen in der Mitte einer siebenstufigen Skala, also um Stufe 4 liegen, denn zu viel Vorwissen führt zu Langeweile und zu Störungen, zu wenig Vorwissen beeinträchtigt das Verständnis des Lehrstoffs. Ebenso senkt eine zu schnelle oder zu langsame Durchführung die Qualität der Lehrveranstaltung.

5 Das Fallbeispiel wurde aus dem Inventar des Trainingsanbieters *Birke & Partner* entnommen; es handelt sich um die Rekonstruktion authentischer Erfahrungen tschechischer Ingenieure, die Fortbildungspraktika in deutschen Stammhäusern absolviert hatten; s. hierzu die Homepage des Unternehmens unter <http://www.birke.de>.

Abschließend sollten die Teilnehmer ihre allgemeine Zufriedenheit mit dem Training in einer Note ausdrücken, wobei das deutsche Notensystem von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) angewendet wurde. Eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse bietet die folgende Tabelle 1:

Tab. 1: Erhobene Werte einzelner evaluierter Aspekte

Evaluierter Aspekt	Didaktisches IKT (n = 13)		Erfahrungsgestütztes IKT (n = 15)		Signifikanz der Unterschiede
	Mittelwert	SA ⁶	Mittelwert	SA	Signifikanz
Inhalte	6,05	0,60	4,70	1,02	0,001
Lernerfolg	5,58	0,78	3,81	1,37	0,000
Methoden (Fallbsp./Rollenspiele)	5,88	0,90	5,03	1,43	0,079
Trainer	6,56	0,32	5,99	0,71	0,046
Durchführung	4,60	0,48	4,00	0,67	0,011
Motivation	5,92	1,12	5,20	1,97	0,239
Vorwissen	5,15	0,80	5,27	1,10	0,762
Gesamtnote	1,44	0,39	2,60	0,59	0,000

Bei der Mehrheit der Aspekte wurde das didaktische Training signifikant besser als das erfahrungsgestützte bewertet. Im Einzelnen betrifft dies ‚Inhalte‘, ‚Lernerfolg‘, ‚Lehrmethoden‘, ‚Trainer‘ sowie die Gesamtbeurteilung des Trainings. Anhand der berechneten Korrelationen zwischen der Gesamtnote für das IKT sowie den einzelnen Variablen und unter Berücksichtigung des Trainingsverlaufs kann man vermuten, dass die Zufriedenheit mit dem Training weniger von seiner methodischen Gestaltung abhängt ($r = -0,52$, $p \geq 0,05$ für das didaktische IKT; $r = -0,42$, $p \geq 0,05$ für das erfahrungsgestützte IKT) als von der Einstellung der Studierenden zum Training. Als ausschlaggebende Faktoren zeigten sich die Relevanz, die die Teilnehmer den vermittelten Inhalten zuschreiben ($r = -0,78$, $p \leq 0,01$) und der subjektiv eingeschätzte Lernerfolg ($r = -0,75$, $p \leq 0,01$).

4.3.2 Theoretischer Transfer der erworbenen Kenntnisse

Eine zusammenfassende Darstellung der erreichten Trainingseffekte bietet Abb. 1 (s.u.): Bezüglich der *Auswirkungen auf die kognitive Dimension der IKK* kann man beide Trainingsarten als erfolgreich betrachten. Die Teilnehmer beider Gruppen nahmen die Probleme der interkulturellen Interaktionen deutlicher und differenzierter wahr. Die Teilnehmer des didaktischen IKTs erreichten im Posttest signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe und verbesserten sich signifikant auch im Pretest-Posttest-Vergleich ($MW_{did.pre}^7 = 1,5$; $MW_{did.post} = 2,9$; $p = 0,01$; $MW_{KG.post} = 2,0$; $p = 0,05$).

Hinsichtlich der Fähigkeit, in den Handlungen der Akteure die Manifestationen von Kulturstandards bzw. Kulturdimensionen zu erkennen, konnte man ebenfalls eine Lernprogressi-

6 SA: Statistische Abweichung.

7 Auflösung der im Folgenden benutzten Abkürzungen: $MW_{did.pre}$ – Mittelwert der kognitiv trainierten Gruppe im Pretest; $MW_{erf.pre}$ – Mittelwert der erfahrungsorientiert trainierten Gruppe im Pretest; $MW_{KG.pre}$ – Mittelwert der Kontrollgruppe im Pretest; $MW_{did.post}$ – Mittelwert der kognitiv trainierten Gruppe im Posttest; $MW_{erf.post}$ – Mittelwert der erfahrungsorientiert trainierten Gruppe im Posttest; $MW_{KG.post}$ – Mittelwert der Kontrollgruppe im Posttest; perf.-KG – Signifikanzniveau in Mann-Whitney-U-Test zwischen den Werten des erfahrungsorientierten IKT und der Kontrollgruppe; $pdid.-KG$ – Signifikanzniveau in Mann-Whitney-U-Test zwischen den Werten des kognitiven IKT und der Kontrollgruppe.

on beobachten. Bei der erfahrungsorientiert trainierten Gruppe wurde im Pretest-Posttest-Vergleich wie auch im Posttestvergleich zur Kontrollgruppe ein signifikant positiver Effekt erreicht ($MW_{\text{erf.pre}} = 1,0$; $MW_{\text{erf.post}} = 3,9$; $p = 0,00$; $MW_{\text{KG.post}} = 1,8$; $\text{perf.-KG} = 0,01$). Die didaktisch trainierte Gruppe realisierte aber nur im Pretest-Posttest-Vergleich ein signifikant positives Ergebnis ($MW_{\text{did.pre}} = 0,7$; $MW_{\text{did.post}} = 2,8$; $p = 0,01$).

Bezüglich der *Veränderungen der affektiven Dimension der IKK* ist festzustellen, dass im Rahmen der Gesamtbeurteilung der Empathie bei beiden trainierten Gruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe im Posttest signifikant positive Ergebnisse vorliegen ($MW_{\text{erf.post}} = 4,8$; $MW_{\text{did.post}} = 3,9$; $MW_{\text{KG.post}} = 2,5$; $\text{perf.-KG} = 0,02$; $\text{pdid.-KG} = 0,03$). Bei den Teilnehmern des didaktischen IKT fiel auch der Pretest-Posttest-Vergleich bezüglich Empathie positiv aus ($MW_{\text{did.pre}} = 1,8$; $MW_{\text{did.post}} = 3,9$; $p = 0,01$).

Abb. 1: Evaluationsergebnisse: theoretischer Transfer

Evaluierte Aspekte	Erfahrungsgestütztes IKT		didaktisches IKT	
	Pretest-Posttest	Kontrollgruppe	Pretest-Posttest	Kontrollgruppe
Identifikation von Problemen bei der interkulturellen Interaktion	-	-	↗	-
Kulturspezifisches Wissen	↗	↗	↗	-
Empathie	-	↗	↗	↗
Lösungsvorschlag	-	-	↗	-

Legende: ↗ signifikante Lernprogression, - keine signifikante Veränderung

Insgesamt konnten sich die Versuchspersonen schon vor dem Training relativ gut in die Lage des ausländischen Praktikanten hineinversetzen, und diese Fähigkeit zeigte sich im Posttest als noch stärker ausgeprägt. Als problematisch erwies sich hingegen die Empathie gegenüber dem deutschen Vorgesetzten. Im Pretest widmeten nur wenige Probanden diesem Akteur ihre Aufmerksamkeit, und seine Person wurde überwiegend negativ attribuiert. Nach dem IKT gingen die Respondenten zwar stärker auf ihn ein, jedoch gelang es nicht, negative Attributionen bezüglich seiner Person gänzlich zu beseitigen. Bei der Kontrollgruppe blieb die Zahl der Teilnehmer, die negativ attribuierten, konstant (38,5 %); in der didaktischen IKT-Gruppe sank sie hingegen leicht (Pretest 30,8 %; Posttest 23,1 %) und in der erfahrungsorientiert trainierten Gruppe wurde sogar ein leichter Anstieg beobachtet (Pretest 21,4 %; Posttest 26,7 %).

Betrachtet man die Veränderungen auf der affektiven und kognitiven Ebene in ihrer Komplexität, indiziert dies, dass die Teilnehmer zwar Wissen über die fremde Kultur erworben hatten, das Verhalten des fremdkulturellen Gegenübers jedoch auf der Basis des eigenen Orientierungssystems beurteilten. In diesem Zusammenhang ist die Tatsache interessant, dass wahrscheinlich infolge des Trainings ein Teil der deutschen Respondenten eine kritische Einstellung zur Heimatkultur entwickelte. Damit zeigt sich die affektive Dimension der Interkulturellen Kompetenz verhältnismäßig resistent gegenüber Veränderungen – eine Beobachtung, die durchaus mit dem Stand der Forschung korrespondiert (vgl. Kap. 3).

Bei der Untersuchung der *Trainingseffekte auf die behaviorale Dimension der IKK* wurde nur bei der didaktisch trainierten Gruppe eine signifikante positive Veränderung sowohl im Pretest-Posttest-Vergleich als auch im Vergleich zur Kontrollgruppe erreicht ($MW_{did.pre} = 3,8$; $MW_{did.post} = 6,3$; $p = 0,02$). 30,8 % der Teilnehmer am didaktischen IKT und 13,3 % der Teilnehmer am erfahrungsorientierten IKT lieferten Handlungsvorschläge für die Protagonisten des Fallbeispiels, die man als interkulturell angemessen einstufen kann.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass beide Trainingsformen einen positiven Effekt auf die kognitive Dimension der IKK hatten. Signifikant positive Veränderungen auf die beiden anderen Dimensionen erreichte man aber sowohl im Pretest-Posttest-Vergleich als auch im Vergleich zur Kontrollgruppe nur im Falle des didaktischen IKT. Basierend auf dieser Stichprobe und der hier angewandten Art der Messung scheint das didaktische IKT dem erfahrungsorientierten hinsichtlich der erzielten Lerneffekte überlegen zu sein.

4.3.3 Praktischer Transfer der erworbenen Kenntnisse

In den Interviews wurde eine Vielzahl kultureller Differenzen zwischen Deutschland und den Heimatländern der Praktikanten (Polen und Tschechien) erhoben und zwar auf folgenden Ebenen:

- *Andere Stellung des Praktikanten im Vergleich zum Heimatland*
 - Anvertrauen verantwortungsvoller Aufgaben
 - Mehr Selbstständigkeit bezüglich deren Planung und Durchführung
- *Führung der Mitarbeiter (MA)*
 - Flachere Hierarchien, geringere Machtdistanz
 - Offenheit und Bereitschaft der MA, auf allen Hierarchieebenen fachliche Probleme mit Praktikanten zu besprechen
 - Praktikanten werden als gleichwertige Partner beim Besprechen ihnen anvertrauter Problembereichen betrachtet.
 - Demokratischer Führungsstil, Partizipation einfacher MA an Entscheidungen
- *Einstellungen der Mitarbeiter*
 - Hohe Identifikation der MA mit ihren Aufgaben
 - Wichtigkeit von Strukturen: Es gibt mehr Regeln als in den Heimatländern und diese werden seltener verletzt als in MOE – auch, wenn sich dies für eine pragmatische Lösung bisweilen anbieten würde.
- *Umgang mit der Zeit*
 - Wenig Stress und Hektik in der Arbeit durch längerfristige Planung
 - Lange bzw. andere Arbeitszeiten (9:00-18:00 Uhr)
 - Trotz bestehender Stereotype über ‚deutsche Pünktlichkeit‘ erscheinen Mitarbeiter in manchen Unternehmen zu Sitzungen nicht zu den vereinbarten Zeiten.
 - Häufiger freiere Einteilung der Arbeitszeiten als in Heimatländern üblich.
- *Kommunikationsmuster*
 - Offenheit und Direktheit in Diskussionen: Probleme werden nicht verschwiegen, sondern man setzt sich offen mit ihnen auseinander, argumentiert hart, stellt Rückfragen.
 - Die Mitarbeiter erwarten eine Partizipation der Praktikanten an der Diskussion.
 - Direkte, ungeschminkte und sachbezogene Kritik
 - Sachliche Lösung von Konflikten
 - Andere Art von Humor: so werden etwa Anspielungen nicht auf Anhieb verstanden.

Meistens wurden kulturelle Unterschiede von den Praktikanten einfach akzeptiert, ohne sie als problematisch zu empfinden. Einige Trainingsteilnehmer nahmen sie hingegen überhaupt nicht bewusst wahr. Erst auf Nachfrage reflektierten sie die Unterschiede und ordneten

diese oft auch richtig den Kulturstandards zu. Das im IKT erworbene Wissen war also vorhanden, es wurde – wie aus der Erhebung des Transfers resultierte – aber selten abgerufen und angewandt. Nur eine Befragte aus dem didaktischen Training erwähnte eine Situation, in der ihr das IKT dabei half, ein konkretes Problem im Praktikum zu lösen. Das Wissen über den Kulturstandard ‚schwacher Kontext‘ nutze ihr im Umgang mit direkter, schnörkellos vorgebrachter Kritik. Nachdem sie das Wissen aus dem IKT abgerufen hatte, wurde ihr klar, dass es sich um eine kulturspezifische Verhaltensweise handelte, die nicht gegen sie gerichtet war (Effekt auf kognitiver und affektiver Ebene). Überdies erweiterte sie ihr Verhaltensrepertoire um eine neue Handlungsweise (auf behavioraler Ebene).

Drei andere Interviewte, zwei aus dem didaktischen und eine aus dem erfahrungsorientierten Training, berichteten, dass sie das im Training vermittelte Wissen eher unbewusst angewandt hatten. In interkulturellen Interaktionen versuchten sie, ihrem Wissen nach angemessen zu handeln. Allerdings konnten sie keine klaren Aussagen dazu machen, ob dieses Wissen aus dem Training oder aus spontanem interkulturellem Lernen durch Kontakt mit Angehörigen der Gastkultur stammte. Sie hoben aber die sensibilisierende Trainingswirkung bezüglich der Akzeptanz kultureller Unterschiede hervor. Stellvertretend für diese Gruppe sei eine Teilnehmerin aus dem erfahrungsgestützten IKT zitiert:

Ich würde sagen, vieles läuft eher unbewusst. Und alles, was ich irgendwann früher erlebt habe, ist meine Erfahrung, und diese Erfahrung wirkt sich auf mein jetziges Verhalten aus. Und das alles musste schon irgendwie prägend sein. Es ist nicht so, dass ich nur dabei [bei dem Simulationsspiel, Anm. d. Verf.] stand und dass das keinen Einfluss auf mich gehabt hätte. Weil das wäre einfach unmöglich. Ich habe mir schon Gedanken dabei gemacht, etwas Neues verstanden, und jetzt weiß ich zwar nicht, was das war, aber es ist irgendwo im Gedächtnis, im Kopf. [...] Und was ich wichtig finde: Man wird einfach auf viele Sachen aufmerksam. [E]s gibt Menschen, die denken, dass alles, was sie denken, das Klügste, das Wichtigste und das Beste ist, und dass das für alle gelten soll. Und sie können sich gar nicht vorstellen, dass es auch andere Perspektiven, andere Sichtweisen, andere Kulturen gibt. Und dadurch, dass ich nach Deutschland gekommen bin, dadurch dass ich dieses IKT gemacht habe, dadurch dass ich jeden Tag mit Ausländern zusammenarbeite und studiere und alles Mögliche, bin ich dafür sensibilisiert worden (Interviewperson 3).

Nach Informationen von drei anderen Trainingsteilnehmern blieben die Auswirkungen des IKT auf ihr Verhalten im Praktikum aus. Nur ungefähr bei einer Hälfte der trainierten Respondenten hatte das IKT demnach eine bewusste oder vermutete Auswirkung auf ihr Verhalten während des Auslandspraktikums. Dabei handelte es sich in drei Fällen um Teilnehmer des didaktischen IKT und in einem Fall um eine erfahrungsgestützt trainierte Person. Dies kann als Indiz dafür verstanden werden, dass die Teilnehmer des didaktischen Trainings den Transfer des Vermittelten vergleichsweise besser vollzogen.

Frage man in den Interviews jedoch nach der Integration und der Leistung der ausländischen Praktikanten, so wurde beides von ihren Betreuern und Kollegen als gut bis sehr gut eingeschätzt, ohne dass ein Unterschied zwischen trainierten und untrainierten Personen gemacht wurde. Nur in zwei Fällen wurden möglicherweise durch kulturelle Unterschiede bedingte Probleme erwähnt.

Offensichtlich wurde Interkulturelle Kommunikation neben dem Training auch spontan durch den Kontakt mit Angehörigen der Gastkultur erreicht. So legten sich die Studierenden implizite Konzepte zur Erklärung des Handelns der Einheimischen zurecht, die durchaus in die Nähe des Kulturstandard-Modells kamen, und setzten diese offenbar so ein, dass Interaktionen auf dem Arbeitsplatz im Allgemeinen problemlos verliefen. Außerdem zeigte sich, dass die Interkulturelle Kommunikation nur einer von mehreren Faktoren ist, die in ihrer Ge-

samtheit für den Auslandserfolg ausschlaggebend sind. Neben Persönlichkeitsfaktoren⁸ spielen auch organisatorische Faktoren⁹ und die Art der anvertrauten Aufgaben¹⁰ eine wichtige Rolle.

5. Zusammenfassung und Implikationen

Die Auswirkungen des IKTs zeigten sich stärker auf der Ebene des theoretischen Transfers, d.h. in strukturierten Überprüfungssituationen. Im Betriebsalltag, in welchem eine bewusste Reflexion über interkulturelle Phänomene zumeist nicht stattfand, wurde dagegen äußerst selten auf das im IKT vermittelte Wissen zurückgegriffen. In der komparativen Evaluation erwies sich das didaktische IKT als erfolgreicher. Wichtiger als die methodische Gestaltung – dies resultiert aus den Interviews – scheint jedoch die Motivation der Trainingsteilnehmer und deren aktive Beteiligung am Lernprozess. Da aber auch bestimmte Trainingsbausteine (etwa das Simulationsspiel) von den Teilnehmern positiv aufgenommen wurden, kann man davon ausgehen, dass Mischformen zwischen didaktischen und erfahrungsorientierten IKT auch positive Effekte erreichen könnten.

Ein kurzes IKT sollte integrativer Bestandteil jedes Sprachunterrichts werden. In Fällen, wo dies nicht möglich ist, sollte wenigstens kurz auf Kulturunterschiede eingegangen werden. Ein spezieller Thematisierungs- bzw. Trainingsbedarf besteht offenbar bei folgenden von den Befragten als problematisch empfundenen Punkten: Umgang mit Sprachasymmetrie im Kontakt mit Muttersprachlern, passives Verstehen von Regionalismen (Wirtschaftszentren im süddeutschen Raum) und Beherrschung unternehmensrelevanter Kommunikationspraktiken (Telefonieren, Argumentieren in Diskussionsrunden, Erklären komplexer betriebswirtschaftlicher Prozesse).

Literaturverzeichnis

BENNETT, Milton J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. – In: Paige, Michael R. (Hg.): *Education for intercultural experience*. Yarmouth ME: Intercultural Press, 21-71.

BLACK, Stewart J. / MENDENHALL, Mark E. (1991): A practical but theory-based framework for selecting cross-cultural training methods. – In: Mendenhall, Mark E. / Oddou Garry R. (Hg.): *International human resource management*. Boston: PWS-Kent Publishing Company, 177-204.

BOLTEN, Jürgen (2001): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

BOLTEN, Jürgen (2003): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalsmanagements internationaler Unternehmen. – In: Bolten, Jürgen /

8 Z.B.: Sprachkenntnisse, Lernbereitschaft, Selbstständigkeit, Auslastung, Zukunftspläne (Verbleiben im Gastland oder Rückkehr ins Heimatland) etc.

9 So etwa: Internationalisierungsgrad des Unternehmens, Auslandserfahrungen von Betreuern und Anwesenheit anderer ausländischer Praktikanten, Unternehmenskultur, Möglichkeit informeller Kontakte mit Mitarbeitern usw.

10 Als ideal für den Erfolg des Auslandspraktikums erwiesen sich etwa auch das Heimatland des Praktikanten betreffende Projekte, in deren Rahmen der Praktikant sein besonderes Maß an Wissen und Kompetenzen einbringen konnte.

Ehrhardt, Claus (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternfels: Wissenschaft & Praxis, 369-394.

EHNERT, Ina (2004): *Die Effektivität von interkulturellen Trainings. Überblick über den aktuellen Forschungsstand*. Hamburg: Dr. Kovač.

FLECHSING, Karl-Heinz (www): Kleines Handbuch didaktischer Modelle (online), abgerufen am 24. 10. 2005 unter: <http://www.ikud.de/handbuch0.html>.

GÖTZ, Klaus / BLEHER, Nadine (2003): Unternehmenskultur und interkulturelles Training. – In: Götz, Klaus (Hg.): *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München/Mering: Rainer Hampp, 11-58.

HALL, Edward T. (1990): *The Silent Language*. New York: Anchor Books.

HATZER, Barbara / LAYES, Gabriel (2005): Interkulturelle Handlungskompetenz. – In: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 138-148.

HOFSTEDE, Geert (2003): *Culture's Consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications.

JOHNSON, James P. / LENARTOWICZ Tomasz / APUD, Salvador (2006): Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model. – In: *Journal of International Business Studies* 37/4. New York, 525-542.

KIRKPATRICK, Donald L. (1979): Techniques for evaluating training programs. – In: *Training and Development Journal*. June 1979, 78-92.

MÜLLER, Stefan / GELBRICH, Katja (1999): *Interkulturelle Kompetenz und Erfolg im Auslandsgeschäft: Status quo der Forschung*. Dresden: Technische Universität.

O'REILLY, Claire / ARNOLD, Maik (2005): *Interkulturelles Training in Deutschland. theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturlauswahl*. Frankfurt a. Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

RINDERMAN, Heiner (2001): *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

SCHROLL-MACHL Sylvia (2002): *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SELMER, Jan (2007): Which is easier, adjusting to a similar or to a dissimilar culture? American business expatriates in Canada and Germany. – In: *International Journal of Cross Cultural Management* 7/2. Thousand Oaks, 185-201.

WISEMAN Richard L. (2002): Intercultural Communication Competence. – In: Gudykunst, William B. / Mody, Bella (Hg.): *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage Publications, 207-223.

Kulturarbeit erschließt neue Erfahrungsräume. Österreichisch-ungarische Kooperationsprojekte im Bereich der Hochschulausbildung

1. Einleitung

Wir möchten im Folgenden ein innovatives Sprachprojekt aus der Auslandsgermanistik vorstellen, das Kulturwissenschaft, praktische Kulturarbeit und Deutschunterricht miteinander verbindet: die *Spezialisierung Pragmatische Kulturwissenschaft*, die am Institut für Germanistik der Katholischen Péter-Pázmány-Universität in Piliscsaba bei Budapest angeboten wird. Zunächst werden wir einen Überblick über das Ausbildungsmodul und unsere Kooperationspartner geben und die didaktischen Methoden skizzieren, die unseren Unterricht prägen. Dann werden wir kurz erläutern, welche Konsequenzen der traditionelle Unterrichtsraum für das Lernen hat. Ein umfangreiches Kooperationsprojekt ermöglicht es uns, diesen traditionellen Unterrichtsraum systematisch zu erweitern und mit den LernerInnen neue Räume zu betreten. Dies geschieht auf drei Arten: Erstens holen wir Gastvortragende und ExpertInnen aus der Arbeitswelt in den Unterricht, zweitens verlegen wir den Unterricht an außeruniversitäre Lernorte und drittens eröffnen wir neue Räume für autonomes Lernen. Anhand von konkreten Beispielen aus unserem Unterrichtsalltag erläutern wir, wie sich diese Transgression des traditionellen Unterrichtsraumes auf die Inhalte, die Unterrichtsmethodik und das Lernen auswirkt.¹

2. Das Ausbildungsmodul *Pragmatische Kulturwissenschaft*

Die *Spezialisierung Pragmatische Kulturwissenschaft*² ist ein im Curriculum der geisteswissenschaftlichen Fakultät verankertes deutschsprachiges Ausbildungsmodul für Studierende, die über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen – unabhängig von ihrem Fach. Dieses Modul stellt eine kostenlose Zusatzausbildung zum eigentlichen Studium dar, die im Diplom bestätigt wird, und sieht insgesamt neun Lehreinheiten, ein Praktikum mit Bericht und eine Abschlussprüfung vor. Die Inhalte der Kurse hängen stark von den jeweils aktuellen Kooperationsprojekten ab. Sie sind daher auch nicht hierarchisch aufgebaut, was den Vorteil hat, dass die LernerInnen jederzeit einsteigen können. Die Voraussetzungen der TeilnehmerInnen sind also in sprachlicher und fachlicher Hinsicht recht unterschiedlich, was gerade für Gruppenarbeit keinen Nachteil darstellt, da sich die Rollen (z.B. ‚Erfahrene‘ – ‚Unerfahrene‘) automatisch verteilen und die LernerInnen so von einander bzw. durch das Erklären viel lernen können. Die Größe der Gruppe liegt derzeit zwischen 12 und 25 Mitgliedern, mit denen wir drei Semester intensiv zusammenarbeiten. Das sprachliche Niveau unserer LernerInnen liegt im

1 Wir danken an dieser Stelle Nicole Kandiolier für ihre wertvollen Anmerkungen im Rahmen der Verfassung dieses Artikels.

2 Sie wurde im Studienjahr 2002/03 von Márta Nagy, damals Oberassistentin in Piliscsaba, heute Beauftragte für Kulturprogramme am Goethe-Institut Budapest, und Barbara Mariacher, ehemalige österreichische Lektorin in Piliscsaba, gegründet. Derzeit wird das Ausbildungsmodul von Krisztina Kovács, wissenschaftliche Mitarbeiterin, und Christine Czinglar, österreichische Lektorin, geleitet. Mehr über das Programm der Spezialisierung findet sich im Internet unter <http://www.pkpw-ppke.info/>.

Allgemeinen auf der Stufe B2 des Europäischen Referenzrahmens, reicht aber in Einzelfällen bis zu C1 oder sogar C2.

Hinter dem Begriff ‚Pragmatische Kulturwissenschaft‘ steht die Überzeugung, dass man über konkrete Handlungen am nachhaltigsten zu Erkenntnissen gelangt. Dementsprechend ist es unser Ziel, den Studierenden nicht nur über theoretischen Input, sondern auch über praktische Erfahrungen einen Zugang zu Kulturarbeit und Kulturreflexion zu ermöglichen.

So laden wir z.B. ExpertInnen aus verschiedenen Bereichen der Kulturarbeit und Kulturwissenschaft zu Workshops ein, und planen gemeinsam mit den Studierenden Exkursionen und Veranstaltungen. Um diese Projekte und Workshops realisieren zu können, kooperieren wir mit verschiedenen Wissenschafts- und Kulturinstitutionen wie z.B. dem Österreichischen Kulturforum in Budapest, KulturKontakt Austria, dem Goethe-Institut Budapest und dem Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft der Universität Wien.

Gemeinsam mit dem letztgenannten Institut führen wir seit 2007 das Projekt „Kulturwissenschaft. Theorie – Praxis – Kooperationen“³ durch. Im Rahmen dieser Kooperation konnten wir ExpertInnen aus dem Umfeld des Instituts für Theater-, Film- und Medienwissenschaft für Workshops gewinnen: Diese setzen thematisch sowohl praktische (z.B. Einführung in die Grundlagen einer gelungenen Pressearbeit für kulturelle Veranstaltungen oder die neun Organisationsphasen für einen Film-Event) als auch theoretische Schwerpunkte (z.B. zur Notwendigkeit einer ständigen Veränderung des Kulturbegriffs oder zur empirischen Rezeptionsforschung, die die Reaktion und Interpretation von Kunst etwa am Beispiel eines Popsongs untersucht). Bei einer gemeinsamen Exkursion sowie bei kurzen Forschungsaufenthalten in Wien konnten die Studierenden die Infrastruktur des Instituts für Theater-, Film- und Medienwissenschaft nutzen, wurden von unseren KooperationspartnerInnen vor Ort betreut und profitierten von deren Kontakten zu Wiener Kultur- und Wissenschaftsinstitutionen (vgl. Kap. 5).

3. Erweiterung der Unterrichtsmethoden

Die Konzeption der Ausbildung auf der Basis von ExpertInnen-Workshops und praktischen Gemeinschaftsprojekten mit den LernerInnen regte uns von Beginn an dazu an, neue Vermittlungsmethoden zu entwickeln und auszuprobieren. Diese neuen Ansätze ergaben sich zunächst aus der Transgression universitärer Räume, wie wir sie in den folgenden Abschnitten genauer beschreiben werden. Aber auch innerhalb des traditionellen Unterrichtsraumes veränderten sich unsere Lehr- und Lernmethoden.

Bei der Entwicklung unserer Lehrmethoden orientieren wir uns an der aktuellen Diskussion innerhalb der Fremdsprachen- bzw. DaF-Didaktik. Ein Trend im Rahmen dieses Diskurses ist die Kombination von Inhaltsvermittlung und Sprachunterricht, wie sie z.B. im bilingualen Sachfachunterricht im schulischen Kontext immer häufiger praktiziert wird. So arbeiten wir im Rahmen der Vorbereitung auf die Workshops oder auch auf praktische Aufgaben gemeinsam mit den Studierenden intensiv an kulturwissenschaftlichen Texten. D.h., die Studierenden lesen die Texte nicht nur, sondern erarbeiten Glossare, interpretieren und paraphrasieren Textstellen und beantworten konkrete Fragen zu den Texten (s. einige Beispiele dazu bei CZINGLAR 2007). Dabei ergibt sich eine doppelte Lernfunktion, da über die sprachliche Auseinandersetzung Inhalte erfasst werden und über die inhaltliche Auseinandersetzung Sprache gelernt wird (vgl. VOLLMER 2000: 64). Ein weiteres Kriterium für methodisch-didaktische Entscheidungen stellt die Orientierung an den LernerInnen bzw. ihre Autonomie dar (vgl. FAISTAUER 2005: 11, 14). Lernprozesse können oft gar nicht von außen beeinflusst werden, daher ist es wichtig, den LernerInnen die Verantwortung für ihre Lernfortschritte weitgehend

3 Finanziert von der Aktion Österreich Ungarn (AÖU Projektnummer: 66öu13) und der ERSTE Stiftung. Projektleitung: Krisztina Kovács (AÖU) und Christine Czinglar (ERSTE Stiftung). Laufzeit: 2007-2008. Kooperationspartner: Andrea B. Braidt, Patric Blaser und Monika Meister, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Universität Wien.

selbst zu überlassen. Wir versuchen dies umzusetzen, indem wir die Inhalte mit den LernerInnen durch Fragen, Brainstorming und gemeinsames Strukturieren an der Tafel induktiv erarbeiten, anstatt ihnen frontal fertige Lösungen vorzusetzen. Weiters planen wir die Inhalte gemeinsam mit den LernerInnen, lassen sie über die Entscheidungsfindung abstimmen und geben ihnen, wenn möglich, eine Auswahl von verschiedenartigen Aufgaben und Themen. Wie von FAISTAUER (2005: 15) eingefordert, fassen wir Lernen als sozialen Prozess auf und lassen die LernerInnen in Gruppen an einzelnen Aufgaben arbeiten. Derzeit bearbeiten sie weitgehend selbstständig mehrere Projekte, z.B. die Vorbereitung eines Antrags für eine Studienreise beim DAAD, die Erstellung einer Webseite, auf der sie ihre vielfältigen Unterrichtsergebnisse präsentieren können, die redaktionelle Betreuung einiger Seiten einer Broschüre über die Spezialisierung und die Mitarbeit bei der Dokumentation eines Kunstprojekts im öffentlichen Raum⁴ in Budapest. In der Stunde berichten die Gruppen dann über ihre Fortschritte, es werden gemeinsam Entscheidungen getroffen, Probleme und Konflikte besprochen und die Ergebnisse gemeinsam überarbeitet.

4. Lernsituation und Raum

4.1 Der Raum als konstitutives Element der Konstruktion von Wirklichkeit

Im Weiteren werden wir uns nun auf den Faktor Raum konzentrieren und darstellen, wie die Erweiterung des Unterrichtsraumes zu einer drastischen Veränderung der Unterrichtskonzeption und des Unterrichtsalltags führt. Individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit entsteht in einem Konstruktionsprozess durch menschliches Handeln und menschliche Kommunikation. Ein wesentliches konstitutives Element dieses Prozesses ist der Raum: der reale und der virtuelle sowie der soziale. Er ist nicht nur eine Bedingung für Handeln und Kommunikation, er bestimmt auch die Aktionen, die in ihm stattfinden. Dabei kann zum Beispiel eine Rolle spielen, wie er mit anderen Räumen verbunden ist und mit welchen, wie er gestaltet ist, welche AkteurInnen in dem Raum agieren (können) und inwieweit er und die in ihm stattfindenden Prozesse den AkteurInnen bekannt sind. Wenn wir die Bedeutung des Raumes betonen, gehen wir von den Erkenntnissen der Sozialpsychologie aus:

Ein zentrales Bedürfnis des Menschen ist, sich in seiner Umwelt zurechtzufinden, die Welt und das, was in ihr vorgeht, und sich selbst zu verstehen, zu begreifen und Ereignisse zuverlässig vorhersehen zu können. Wenn ihm das gelingt, ist er orientiert und hat das Bewusstsein und Gefühl, sich und seine Umwelt kontrollieren zu können. Kontroll- und Orientierungsverlust bzw. schon das Gefühl, Kontrolle und Orientierung womöglich verlieren zu können, erzeugen Angst, Bedrohungsgefühle, Hilflosigkeit und Stress (THOMAS 2003: 280).

Angst, Bedrohungsgefühle, Hilflosigkeit und Stress beeinträchtigen den Menschen beim Agieren oder hemmen ihn möglicherweise ganz. Damit die LernerInnen diesen Gefühlen weniger ausgeliefert sind, sollen sie in für sie unbekannte Räume geführt werden und dort agieren, damit sie sich in möglichst vielen Räumen zuhause fühlen und die dort mögliche (und erwartete) Interaktion und Kommunikation kennen lernen. Denn Angst und Hemmungen können soweit führen, dass man fremde Räume gar nicht betritt und dadurch Möglichkeiten versäumt. Das kann aber auch passieren, wenn man aus dem eigenen Blickwinkel heraus diese Räume gar nicht wahrnehmen kann.

4 „Privates Licht für die Ráday utca“, ein gemeinsames Projekt von Mischa Kuball und den Bewohnern der Ráday-Straße, finanziert vom Goethe-Institut Budapest. Die Lichtinstallation war vom 29. April 2008 an täglich ab dem Einbruch der Dunkelheit in der Ráday-Straße vor dem Goethe-Institut zu sehen.

4.2 Lernsituation im traditionellen Unterrichtsraum: simulierte Kommunikation

Allgemein formuliert bestand die Zielsetzung der Universität – v.a. in den geisteswissenschaftlichen Fächern – bis jetzt darin, den Studierenden die Grundlagen des wissenschaftlichen Denkens zu vermitteln. Nach dem Abschluss des Studiums sehen sich die AbsolventInnen dann mit den Anforderungen einer Arbeitswelt konfrontiert, die – vom Bildungs- und Forschungsbereich einmal abgesehen – nach ganz anderen Gesetzen funktioniert. Die Welt der Arbeit und die Welt der Universität sind von einander getrennte Bereiche der sozialen Wirklichkeit. Dies zeigen nicht nur Ausdrücke wie ‚die Arbeitswelt‘ oder ‚der akademische Betrieb‘, die implizieren, dass sie jeweils eine Welt für sich darstellen, sondern auch die Einstellung der Mehrheit unserer Studierenden: Sie können nicht über das Studium und die Universität hinaus schauen, sie definieren ihre Ziele nur im Rahmen ihres Studiums und denken nicht weiter als bis zum Diplom.

Um beschreiben zu können, was genau in den universitären Räumen passiert, müssen zunächst die AkteurInnen – die LernerInnen und die Unterrichtenden – genauer beschrieben werden. Wir unterrichten hauptsächlich junge Menschen, die entweder nur Germanistik oder Germanistik und ein anderes geisteswissenschaftliches Fach studieren. Während des Germanistikstudiums erwerben sie Kenntnisse in DaF, in germanistischer Linguistik und deutschsprachiger Literatur sowie in Übersetzung und Kulturwissenschaften, wenn sie Lehramt studieren, dann noch zusätzlich in DaF-Didaktik. Es ist relativ offen, welche Berufe sie nach ihrem Studium ergreifen und in welchen Bereichen sie arbeiten können: Da kommen der Bildungs- und Forschungsbereich, Wirtschaft, Staatsverwaltung, Politik und Kultur gleichermaßen in Frage. Die Unterrichtenden wiederum müssen in der Mehrheit der Lehrveranstaltungen der definierten Zielsetzung der Universität gerecht werden und ihre spezifischen Forschungsgebiete auf theoretischer Ebene vermitteln. Daraus ergibt sich, dass sie – mit Ausnahme der Sprachdidaktik und der linguistischen, literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung – oft keinen bis wenig Kontakt zu den möglichen Berufs- und Wirklichkeitsfeldern haben, in denen ihre LernerInnen nach der Hochschul-Ausbildung ihr Leben fortsetzen.

Aber selbst in den praxisorientierten Lehrveranstaltungen (z.B. im DaF-, Didaktik- oder Übersetzungsunterricht) kann der geschlossene Unterrichtsraum nur als ‚Übungsraum‘ mit simulierten Lernsituationen funktionieren, von denen die Unterrichtenden aufgrund ihrer Erfahrungsbasis denken, dass sie möglicherweise auch in echten Arbeitssituationen vorkommen. Die Lehrenden vermitteln in diesen simulierten Lernsituationen Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen sie selbst denken, dass sie auch in der Arbeitswelt gebraucht werden.

Laut einer Studie des Analyse-Instituts der Ungarischen Industrie- und Handelskammer (*Gazdaság- és Vállalkozáselmző Intézet*), die auf den Ergebnissen von Umfragen unter 1000 Unternehmen und auf dreißig Einzelinterviews mit ExpertInnen im Bereich der Human Resources basiert, braucht die Arbeitswelt MitarbeiterInnen, die präzise und selbstständig sowie sehr gut im Team arbeiten können, über gute Sprach- und EDV-Kenntnisse verfügen und belastbar sind (vgl. SELMECZY 2007). Die AbsolventInnen werden gleich am ersten Arbeitstag mit diesen Anforderungen konfrontiert, und je mehr der oben aufgezählten Fähigkeiten sie besitzen und je besser sie diese beherrschen, desto besser sind ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dabei spielt nicht nur eine Rolle, welche Qualifikationen sie auf dem Papier vorweisen können, sondern v.a., wie gut sie von ihnen in einer fremden Situation Gebrauch machen können.

Die Frage ist, ob die fingierte Lernsituation an der Universität den LernerInnen dabei helfen kann, den für sie bestmöglichen Tätigkeitsbereich zu finden und dessen Anforderungen gerecht zu werden. Wenn es darum gehen soll, die LernerInnen auf die Herausforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten, kann das in zweierlei Hinsicht problematisch sein. Erstens handelt es sich nur um mögliche Situationen gemäß der Interpretation der DozentInnen, die ihre Zeit und ihr Leben selbst oft nur auf dem Campus verbringen und daher nicht immer über

aktuelle praktische Erfahrungen verfügen. Zweitens wissen auch die LernerInnen, dass sie sich nur in einer Übungssituation befinden, und dass das Schlimmste, was ihnen passieren kann, ist, dass sie nicht die beste Note bekommen. In der Arbeitswelt kann aber auch ein kleiner Fehler weitreichende, existenzielle Folgen haben.

Die LernerInnen werden also während des Studiums nur mit möglichen Situationen vertraut gemacht, in realen Situationen werden sie meistens aber mit ganz anderen, ihnen fremden Prozessen und Gedanken konfrontiert, die andere Lösungsstrategien verlangen. Mit einer solchen Situation kommen nur die ganz Aufgeweckten zurecht, und vielleicht nicht einmal diese vollständig effizient. Die anderen werden sich zu gehemmt fühlen, um angemessen zu handeln und zu kommunizieren, wie die oben zitierten Erkenntnisse der Sozialpsychologie es beschreiben. Ein weiteres Hemmungspotential ergibt sich, wenn die Kommunikation nicht in der Muttersprache und womöglich noch in fremdkultureller Umgebung stattfinden soll, was häufig mit fremdsprachlicher Kommunikation einhergeht. Unsere Erfahrungen mit den LernerInnen, die wir in den nächsten Abschnitten beschreiben werden, zeigen ganz klar, dass ihnen die Kommunikation in fremden Räumen besonders am Anfang schwer fällt.

5. Erweiterung des Unterrichtsraumes

Um die simulierte, von der gesellschaftlichen Wirklichkeit isolierte Lernsituation in eine authentische Lernsituation⁵ zu verwandeln, haben wir neben den in Kap. 3 kurz erläuterten methodischen Änderungen v.a. die geschlossenen Unterrichtsräume geöffnet. Dies versetzt die LernerInnen einerseits in unbekannte Räume, andererseits in ihre privaten Lebensräume. Das heißt in der Praxis, dass wir Außenstehende, ‚Fremde‘ in unsere eigenen Unterrichtsräume holen, teils aus dem universitären Bereich, teils ExpertInnen, die in einem für die *Spezialisierung Pragmatische Kulturwissenschaft* relevanten Berufsfeld tätig sind. Gleichzeitig führen wir die LernerInnen aus den Räumen der Universität in andere Räume hinaus – wegen des thematischen Schwerpunktes v.a. in kulturelle Räume wie Galerien, Kulturinstitutionen, Museen und in den öffentlichen Raum.

Durch diese Öffnung ergeben sich automatisch reale Aufgaben, mit denen wir die LernerInnen konfrontieren, indem wir sie bei den Exkursionen und den Workshops verantwortlich in die Arbeitsorganisation und die Inhalte mit einbeziehen. Die LernerInnen haben also mit echten Aufgaben zu tun, die sie nicht für das Zeugnis⁶, sondern für sich selbst bzw. für die Gruppe lösen sollen: sich um eine/n Gastvortragende/n kümmern, Werbung für einen Diavortrag über die gemeinsame Wien-Exkursion machen, sich ein Interview für eine Praktikumsstelle arrangieren, selbstständig einen Antrag auf eine DAAD-Studienreise vorbereiten oder auch theoretische Texte lesen, um sich z.B. auf eine Exkursion ins Holocaust-Gedenkzentrum vorzubereiten und die dortigen Erlebnisse besser verstehen zu können. Darüber hinaus erfahren die LernerInnen – und auch die Lehrenden – dabei, wie sie sich in fremden Räumen bewegen, wie und mit welchem Erfolg sie dort agieren können.

5 Die Schaffung einer authentischen Lernsituation steht auch im Einklang mit der aktuellen Diskussion in der DaF-Didaktik: Anstatt fingierte Situationen herzustellen, in denen LernerInnen so tun, als würden sie kommunizieren, sollten vielmehr authentische Aufgaben gestellt werden, die eine tatsächliche Kommunikationssituation zwischen den Lernenden herstellen, in denen es um tatsächlichen Informationsaustausch geht, in denen „mitteilungsbezogene Kommunikation“ stattfindet. Denn: „Das Bedürfnis sich mitzuteilen und das Bedürfnis zu verstehen, sind der Motor des Spracherwerbs“ (KRENN 2006: 20).

6 Bei den Noten differenzieren wir kaum, setzen jedoch ausreichende Mitarbeit voraus. Die sprachliche Leistung steht ohnehin nicht im Vordergrund und Gruppen- und Projektarbeit lassen sich ohnehin kaum fair benoten. Was Noten hier an Motivation nicht leisten können, wird aber durch das gemeinsame Ziel – z.B. bei der Organisation von Veranstaltungen – wettgemacht.

5.1 Lerneffekte im erweiterten Unterrichtsraum

Das Unterrichtskonzept der Spezialisierung basiert von Anfang an auf Workshops von Gastvortragenden. Bei jedem Workshop haben die LernerInnen die Aufgabe, Kontakt mit dem/der Gastvortragenden aufzunehmen, um ihn/sie persönlich kennen zu lernen und den anderen LernerInnen in der Gruppe vorstellen zu können bzw. um Anfahrt, Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und Technik, Unterkunft, Stadt- und Campusführung und sonstige Wünsche mit ihm/ihr zu klären. Sie machen das alles selbstständig allein und werden dabei nicht ständig von uns kontrolliert. Zu diesen Aufgaben müssen sie nicht nur über die nötigen Sprach- und Situationskenntnisse verfügen bzw. sich diese wenn nötig beschaffen, sondern auch spontan reagieren können und nötigenfalls all ihre Hintergrundkenntnisse mobilisieren. Sie müssen genau und zuverlässig arbeiten, denn der Erfolg der Gruppe hängt auch von ihnen als Einzelperson ab. Natürlich müssen sie ihre Arbeit und den Workshop danach auch reflektieren und dokumentieren, wie das bei allen Projekten in der Arbeitswelt der Fall ist. Indem sie all diese Aufgaben selbst übernehmen, erkennen sie, wie viel organisatorischer Aufwand hinter einem solchen Gastvortrag steckt.

An dieser Stelle möchten wir nur einige konkrete Beispiele dafür anführen, welche Lerneffekte durch Gäste aus außeruniversitären Institutionen erzielt werden konnten und wie diese Interaktionen zur Erweiterung des Erfahrungsbereichs der Studierenden beigetragen haben: Katja Wiederspahn, die Programmreferentin der *Viennale*, stellte in ihrem Workshop⁷ zentrale Aspekte internationaler Filmfestival-Arbeit vor. Das Besondere an diesem Workshop war zunächst, dass er zwar in einem Unterrichtsraum stattfand, aber nicht an der Universität, sondern am Goethe-Institut Budapest. Er war Teil der Veranstaltung „Studieren mit internationaler Perspektive“, bei der wir die *Spezialisierung Pragmatische Kulturwissenschaft* präsentierten, und stand auch auswärtigen InteressentInnen offen. Ein Effekt dieser Transgression und der Öffnung für ein allgemeines Publikum ist auch, dass die LernerInnen den Workshop durchaus als Dienstleistung erkennen können, die ihnen geboten wird – und dass es nicht nur darum geht, irgendwie die Unterrichtsstunde abzusitzen.

Jede/r Gastvortragende ist wie eine Spotlampe: Er/sie beleuchtet einen bestimmten Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit, den Außenstehende entweder überhaupt nicht oder nur undeutlich aus der Ferne wahrnehmen. In dem Workshop fokussierten wir uns auf Filme, Filmfestivals, Filmverleih, logistische, künstlerische, finanzielle Faktoren der B-Festivals am Beispiel der *Viennale*, des internationalen Filmfestivals in Wien. Die LernerInnen bekamen auch einen Überblick über die Organisationsstruktur, über die Aufgaben und die Arbeitsanforderungen in allen Organisationseinheiten der *Viennale*. Sie erfuhren aber auch, wie der Arbeitsalltag einer Programmreferentin aussieht und wie er durch die Organisationsprozesse und -phasen des Festivals bestimmt ist. Sie erhielten ferner einen Einblick in die Arbeitsbedingungen der Branche und Antworten auf die Fragen: Was verdient man hier? Wie viel, wo und in welcher Anstellungsform arbeitet man? Vor den LernerInnen tat sich eine Welt auf, die sie vorher nicht gekannt hatten, die ihnen mögliche Berufsalternativen eröffnete und sie gleichzeitig Arbeitsprozesse und -anforderungen kennen lernen ließ.

Diese Begegnung mit Katja Wiederspahn zog außerdem weitere Begegnungen mit fremden Räumen und Menschen in Ungarn und in Wien nach sich. Es tauchte die Frage nach der Finanzierung der vielen Budapester Programmkinos auf und eine Lernerin wollte zu diesem Thema Recherchen anstellen. Für sie entstand dadurch ein Anlass, Kontakte zu Fachleuten in Budapest aufzunehmen. Eine andere Lernerin besuchte im Rahmen eines kurzen Forschungs-

7 Der Workshop „Wie kommt die *Viennale* zu ihren Filmen?“ von Katja Wiederspahn, Programm- und Printkoordinatorin der *Viennale* (<http://www.viennale.at>), fand am 20. April 2007 am Goethe-Institut Budapest (<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/>) statt. Der Workshop war ein Teil der Workshop-Reihe „Presse-, Kultur- und Kinoarbeit“ im Rahmen des Kooperationsprojekts „Kulturwissenschaft. Theorie – Praxis – Kooperationen“ (vgl. Kap. 2).

aufenthalts in Wien (vgl. auch Kap. 5.3) das *Viennale*-Büro und führte ein Interview mit Katja Wiederspahn durch.

5.2 Lernen außerhalb des Unterrichtsraums

Wir holen nicht nur die Außenwelt in Form von ExpertInnen in den Unterricht, wir tragen unseren Unterricht auch nach draußen. Das geschieht auf zwei Arten. Einerseits formulieren wir Aufgaben, deren Erfüllung bedingt, dass die LernerInnen unsere Unterrichtsräume verlassen: So pflanzen und betreuten sie z.B. einen Informationsstand in der Aula des Universitätsgebäudes, der die Spezialisierung bei anderen Studierenden bekannt machen sollte und gleichzeitig für eine Veranstaltung am Goethe-Institut warb. Oder sie besuchten im Rahmen einer gut vorbereiteten ‚Direktmarketingkampagne‘ für die Spezialisierung die Unterrichtsstunden anderer Studiengänge, um die Spezialisierung vorzustellen und E-Mail-Adressen von Interessierten zu sammeln.

Andererseits verlegen wir auch den tatsächlichen Unterrichtsraum nach Außen, an den Ort, um den es auch inhaltlich geht. Z.B. zeigte Katharina Gsöllpointner, Kunst- und Medienwissenschaftlerin aus Wien, in ihrem Workshop⁸ zunächst auf dem Campus in Piliscsaba, wie sich die Systemtheorie von Niklas Luhmann für die Beobachtung von Kunst fruchtbar machen lässt. Dann führte sie uns in die Galerie *kisterem* in Budapest, wo die LernerInnen gemeinsam mit der Galeristin Margit Valkó und dem Künstler der aktuellen Ausstellung, János Sugár, eine systemtheoretische Kunstbeobachtung versuchten. Die meisten unserer LernerInnen waren zum ersten Mal in einer Galerie. Während sie sich vorher im vertrauten Unterrichtsraum noch selbstbewusst bewegten, Fragen zu den präsentierten Kunstwerken stellten und mitarbeiteten, wussten sie in der kleinen Galerie (*kisterem* bedeutet ‚kleiner Raum‘), in der es keine Sitzgelegenheiten gab und eine riesige Skulptur den Raum dominierte, nicht, wo und wie sie stehen oder sich verhalten sollten, und keiner wollte sich mehr zu dem Kunstwerk äußern. Durch den Wechsel in einen realen Kunstraum mit seinen AkteurInnen (Galeristin, Künstler), denen sie im wahrsten Sinne des Wortes hautnah ausgesetzt waren, entstand plötzlich eine große Unsicherheit, die sich nicht nur mit der Unvertrautheit des Ortes erklären lässt. Das Defizit an Wissen und Seherfahrung – hier im Zusammenhang mit zeitgenössischer Kunst – das im Unterrichtsraum als normal und erlaubt erlebt wird, wurde im realen Raum trotz der definierten Unterrichtssituation ganz anders spürbar und hemmte die LernerInnen. Die eigenen Grenzen zu spüren, zu erfahren, wie man sich selbst im realen Raum fühlt und bewegt, ist eine wesentliche Lernerfahrung und trägt auch zu einer besseren Selbsteinschätzung bei. Gleichzeitig fand diese Erfahrung aber in einer kontrollierten Situation statt, denn die LernerInnen waren in einer vertrauten Gruppe und ohne Leistungsdruck unterwegs.

Durch das Kooperationsprojekt mit dem Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft (vgl. Kap. 2) hatten wir im letzten Jahr auch die Möglichkeit, den Unterrichts- und Erfahrungsraum in Richtung Ausland zu öffnen. So konnten wir etwa im März 2007 mit 15 LernerInnen eine dreitägige Exkursion nach Wien unternehmen, auf der sie einen Überblick über die kulturelle und wissenschaftliche Infrastruktur Wiens bekommen sollten. Gleich bei der Begrüßung durch Monika Meister am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft zeigte sich schon, wie eine reale Situation interkulturelle Differenzen erfahr- und fühlbar machen kann: Während die LernerInnen von der Institutsleiterin einen frontalen Begrüßungs-

8 Der Workshop von Katharina Gsöllpointner, Leiterin von *LOOP*. *Institut für systemische Medienforschung* in Wien (<http://www.loopmedienforschung.at>) zum Thema „Medien der Kunst. Theorie und Praxis systemtheoretischer Kunstbeobachtung“ fand am 12. Oktober 2007 auf dem Campus in Piliscsaba und in der Galerie *kisterem* (<http://www.kisterem.hu>) in Budapest statt. Der Workshop war ein Teil der Workshop-Reihe „Schnittstellen zwischen Kulturwissenschaft und Kunst“ im Rahmen des Kooperationsprojekts „Kulturwissenschaft. Theorie – Praxis – Kooperationen“ (vgl. Kap. 2).

vortrag über das Institut erwarteten, wie das in Ungarn typisch wäre, wollte Monika Meister im Gespräch von ihnen erfahren, wer sie seien, welche Ausbildung sie absolvierten, wofür sie sich interessierten etc. Die LernerInnen waren darauf nicht vorbereitet und konnten in dieser Situation nicht spontan reagieren, sodass keine Kommunikation zustande kam und die Professorin schließlich etwas über die Tätigkeit des Instituts berichtete. Als wir im Nachhinein die Situation mit den LernerInnen besprachen, hatten sie zunächst gar kein Problem wahrgenommen, dann sahen sie den Fehler nicht bei sich, sondern bei der Institutsleiterin, die es sich aus ihrer Sicht hatte leicht machen wollen und keinen Vortrag vorbereitet hatte. Es ist also für den Lernprozess ungemein wichtig, die Erfahrungen im Nachhinein zu reflektieren und zu diskutieren. Daher planen wir ausführliche Nachbereitungsphasen in den Unterricht mit ein. Mit dieser Nachbereitung können wir wiederum sinnvolle Aufgaben verknüpfen – z.B. die Abfassung eines zusammenfassenden Kurzreferats mit Handout oder eines Textes für die Webseite des Ausbildungsmoduls.

Neben verschiedenen Kulturinstitutionen besuchten wir auch die Universitätsbibliothek, wo wir im Rahmen einer zweistündigen Einführungsveranstaltung u.a. erfuhren, dass sich auswärtige Gäste schon vor ihrer Anreise nach Wien per E-Mail Bücher in den Lesesaal bestellen können, noch dazu in höherer Anzahl als Einheimische, um während des Besuchs Zeit und Energie zu sparen. Diese grundlegenden Informationen, der persönliche Kontakt zu einem Bibliotheksmitarbeiter und die Erfahrung vor Ort sollten den LernerInnen als Rüstzeug für einen eigenständigen Forschungsaufenthalt in Wien dienen.

5.3 Räume für autonomes Lernen

Neben der Erweiterung der Unterrichtsräume versuchen wir auch, möglichst viele Räume und Möglichkeiten für autonomes Lernen zu schaffen. So konnten sechs LernerInnen das Wissen, das sie sich bei der Exkursion in der Gruppe über die wissenschaftliche und kulturelle Infrastruktur Wiens angeeignet hatten, im Rahmen von einwöchigen Kurzaufenthalten selbständig umsetzen. Dass dies nicht immer sofort gelingt, zeigt der Fall eines Lerners, der enttäuscht darüber war, dass er in einer Woche in der Universitätsbibliothek nur ein Buch zu seinem Thema bekommen konnte, u.a. weil er sich nicht im Vorfeld vorbereitet und die benötigten Bücher per E-Mail vorbestellt hatte. Dies deutet auch darauf hin, wie wichtig es ist, sich immer wieder in reale Räume zu begeben und eigenständige Erfahrungen zu machen. Zu diesem Zweck ist auch das dreiwöchige Praktikum gedacht, das die LernerInnen entweder im deutschsprachigen Ausland oder in Ungarn in einer Kulturinstitution absolvieren müssen.

Wir versuchen auch, den LernerInnen so oft wie möglich die Gelegenheit zu geben, ihre sozialen Kompetenzen zu erproben: wenn wir z.B. bei der Exkursion in Wien gemeinsam essen oder ins Burgtheater gehen oder in Budapest mit Freikarten des Goethe-Instituts gemeinsam das Festival „Sehenswert. Neue deutsche Filme“ besuchen und dabei natürlich (auch) auf Deutsch kommunizieren, aber auch wenn wir nach dem Workshop ca. eine Stunde im Zug von Piliscsaba nach Budapest sitzen und sich ein ungezwungenes Gespräch mit dem Gastreferenten ergibt, oder wenn wir gemeinsam mit diesem noch in Budapest ausgehen, oder wenn die LernerInnen ihn alleine in Budapest betreuen und ihm die Stadt zeigen. Letzteres betrifft jeweils nur zwei bis drei LernerInnen, die dann aber umso mehr gefordert sind. Diese Gelegenheiten stellen authentische Kommunikationssituationen auf Deutsch dar, in welchen die LernerInnen nebenher ihre sozialen Fähigkeiten erproben und Regeln des sozialen Umgangs und der Höflichkeit üben, die eine Voraussetzung für den Erfolg in der Arbeitswelt darstellen. Nach dem Workshop von Monika Meister am Goethe-Institut Budapest gingen wir, die Leiterinnen der Spezialisierung, mit der Institutsleiterin z.B. noch gemeinsam nach nebenan ins Café Eckermann und mehr als die Hälfte der LernerInnen schloss sich an. Durch die mitreißende und herzliche Art von Frau Meister kam die Kommunikation, die mit den Exkursions-TeilnehmerInnen in Wien noch gescheitert war, in Budapest schließlich doch noch zu-

stande und letztendlich begleitete die gesamte LernerInnen-Gruppe Frau Meister zum Bahnhof.

Durch die Erweiterung des Unterrichtsraumes in virtuelle Räume entstehen weitere vielfältige Möglichkeiten für autonomes Lernen. Außerhalb des Klassenzimmers kommunizieren wir und auch die Studierenden untereinander regelmäßig per E-Mail und Chat und dokumentieren unsere Arbeit im Internet. Unterlagen, an denen die Studierenden kooperativ arbeiten, verwalten wir über ein Google-Konto in der dazugehörigen Text-&-Tabellen-Funktion: So haben wir die aktuellste Überarbeitung jederzeit griffbereit, auch zur Präsentation und Überarbeitung während der Stunde. Zusätzlich haben wir gemeinsam mit den LernerInnen eine offizielle Webseite⁹ entwickelt, auf der grundlegende Informationen zum Ausbildungsmodul und zu den Veranstaltungen der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Da diese Webseite auch zur Selbstdarstellung gegenüber unseren GeldgeberInnen und KooperationspartnerInnen dient, sind die Ansprüche an die Texte so hoch, dass viele LernerInnen hier überfordert sind. Daher haben wir ihnen die Aufgabe gestellt, eine zweite Webseite¹⁰ zu erstellen, auf der sie selbstständig mit dem Google Page Creator ihre Unterrichtsergebnisse (z.B. Referatshandouts, Zusammenfassungen der Workshops, Rechercheergebnisse, Begriffsdefinitionen, Checklisten etc.) publizieren können.

Durch die Bewältigung dieser Aufgaben erweitern die LernerInnen ihre Medien-Kompetenz und erlangen eine größere Sicherheit im Umgang mit dem Computer. Beim Gestalten einer Webseite lernen sie zudem, ein übersichtliches Gesamtlayout für einen Text zu erstellen, kurze modulartige Texte zu schreiben, die auf einer Bildschirmseite Platz finden, einzelne Webseiten sinnvoll miteinander zu verlinken (Perspektivenwechsel, Antizipation verschiedener Lesewege), und gewinnen die Einsicht, dass Schreiben immer Überarbeiten bedeutet (vgl. LEITNER-KÖHRER 2001: 187-188). So wird einerseits der aktuelle Sprach- und Wissensstand der LernerInnen sichtbar, andererseits wird das Bild des Unterrichts in der *Spezialisierung Pragmatische Kulturwissenschaft* bunter. So entstehen ebenfalls authentische Schreibansätze, denn die Unterlagen werden nicht nur für die Stunde zusammengestellt bzw. für diejenigen, die die Aufgaben formulieren, sondern für einen breiteren AdressatInnen-Kreis. So werden auch die Texte der LernerInnen aufgewertet: Sie sind „die sichtbaren Ergebnisse der Konzeptualisierungsleistungen der SchreiberInnen“ (LEITNER-KÖHRER 2001: 190). Letztlich können die LernerInnen die von ihnen gestalteten Webseiten auch für ihre eigene Selbstdarstellung verwenden.

6. Zusammenfassung

Wir haben in unserem Beitrag ein Ausbildungsmodul für pragmatische Kulturwissenschaft aus der Auslandsgermanistik vorgestellt, dessen inhaltliches Programm über bilaterale Kooperationsprojekte finanziert wird. Diese Kooperationen ermöglichen eine Erweiterung des traditionellen Unterrichtsraumes, der sich negativ auf das Lernen auswirken kann, speziell dann, wenn es um berufsorientierte Ausbildungsziele geht. Wenn die Grenze zwischen Universität und Arbeits- bzw. Lebenswelt durchlässig wird, wenn neue Räume betreten werden, entstehen für die LernerInnen neue Möglichkeiten, sich selbst zu erproben und zu erfahren. Durch externe Gastvortragende, durch die Verlagerung des Unterrichts an Orte, die mit den Inhalten selbst zu tun haben, und durch die Einrichtung von autonomen Lernräumen wird aber auch der Unterricht selbst beeinflusst, es entstehen neue Vermittlungsformen. Durch die neue Lernsituation entstehen authentische Aufgabenstellungen und verschiedene Möglichkeiten, mit muttersprachlichen ExpertInnen in Kontakt zu treten. So werden reale Lernszenarien durchge-

9 Die offizielle Webseite der *Spezialisierung Pragmatische Kulturwissenschaft* ist abrufbar unter <http://www.pkw-ppke.info/>.

10 Die Webseite mit den Unterrichtsergebnissen der LernerInnen (noch im Aufbau) findet sich unter <http://spezipkw.googlepages.com/>.

spielt und ausprobiert, es kommt zu Fehlern, die reale Konsequenzen haben, es werden reale Ansprüche an die LernerInnen gestellt, und diese lernen, sich selbst besser einzuschätzen und sind in Zukunft auf ähnliche Situationen besser vorbereitet.

Literaturverzeichnis

CZINGLAR, Christine (2007): Handlungsorientierte Kulturarbeit im Fremdsprachenunterricht. – In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 11. Wien u.a. (im Druck).

FAISTAUER, Renate (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. – In: *ÖDaF Mitteilungen. Sonderheft IDT 2005 Perspektiven*. Wien, 8-17.

KRENN, Wilfried (2006): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue Designmethode der Fremdsprachendidaktik. – In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 10. Wien u.a., 13-28.

LEITNER-KÖHRER, Ursula (2002): Über die Medienkompetenz zur Textkompetenz. Schulisches Schreiben und die Neuen Medien. – In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 177-198.

SELMECZY, Iván (2007): *Diplomás pályakezdők és egyetemi, főiskolai karok vállalati szemszögből* [Berufsanfänger mit Diplom und Universitäts- und Hochschulfakultäten aus der Sicht der Unternehmen]. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság és Vállalkozáselemző Intézet.

THOMAS, Alexander (2003): Lernen und interkulturelles Lernen. – In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 276-287.

VOLLMER, Helmut J. (2000): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. – In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 51-73.

Hana Ovesleová

Praxisbezogener Fachsprachenunterricht als Vorbereitung auf das berufliche Leben im westböhmisch-deutschen Grenzgebiet. Kooperationen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt

1. Die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Westböhmischen Universität Pilsen

Die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften (*Fakulta ekonomická*) wurde im Jahre 1990 als eine von sieben Fakultäten der Westböhmischen Universität Pilsen (*Západočeská univerzita v Plzni*) gegründet. Von Beginn an arbeitete sie an zwei Standorten: in Pilsen (Plzeň) und in Eger (Cheb). Seit 1996 bietet die Fakultät das Studium auf zwei akademischen Stufen an: im Rahmen des Bachelor-Studiums (3 Jahre) und des anschließenden Magister-Studiums (2 Jahre). 2004 erweiterte man das Angebot um das Doktoranden-Studium in den Studienprogrammen Wirtschaft und Management, Systems Engineering und Informatik und in den Fachrichtungen (Spezialisierungen innerhalb der Studienprogramme) Betriebswirtschaftslehre und Management, Betriebsmanagement und Informationsmanagement.

Der Lehrstuhl für Fremdsprachen bietet den Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät im Rahmen ihrer fachlichen Ausbildung den Erwerb bzw. die Vertiefung von Kenntnissen in sechs (Fach-)Sprachen an: neben dem Tschechischen in den fünf Weltsprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch. Die Studierenden sind verpflichtet, im Laufe ihres Studiums Kurse in zwei Weltsprachen (darunter Englisch) zu bewältigen. Der Schwerpunkt der Fremdsprachenausbildung liegt dabei jeweils auf der Wirtschaftssprache.

Im Folgenden sollen nach einer kurzen Umreißung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen für eine enge Kooperation im westböhmisch-deutschen Grenzgebiet verschiedene Sprachprojekte, Initiativen und Kooperationen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt vorgestellt werden, die von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften (mit)getragen werden und ihren Studierenden vertiefte Fachsprachen-Kompetenzen und Hilfe bei der Suche nach Praktika sowie Studien- oder Arbeitsmöglichkeiten in der deutschsprachigen Nachbarregion vermitteln.

2. Zum Stand der Kooperation Westböhmens mit Deutschland in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen

Rein geographisch betrachtet hat die Region Westböhmen die besten Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit ihren deutschen Nachbarn. Die unmittelbare Nähe und die in den letzten Jahren weiter entwickelte und ausgebauten Infrastruktur sichern eine solide Verbindung über die Grenze hinweg. In diesem Bereich steht einer engen Kooperation beider Seiten also nichts im Wege. Im historisch-interkulturellen Kontext sind die deutsch-tschechischen Verhältnisse allerdings schwieriger zu analysieren und zu bewerten. Auf beiden Seiten scheinen viele persönliche Vorurteile, die aufgrund historischer Missverständnisse entstanden sind, und viel unaufgearbeitetes gebliebenes Unrecht der Vergangenheit die positive Entwicklung der Nachbarschaft zu behindern. Hier herrschen noch viele unrealistische Erwartungen, Unsicherheiten, Ängste und Vermutungen vor. Im privaten Bereich kann man also leider nur bedingt von einer breiten Zusammenarbeit sprechen – wenn man hier auch punktuelle positive Ent-

wicklungen im Rahmen privater Initiativen (z.B. Schul- und Städtepartnerschaften), die sich um eine Verbesserung der Beziehungen bemühen, würdigen sollte.

Im wirtschaftlichen Sektor verändert sich die Situation dagegen rasanter. Der gemeinsame rechtliche Rahmen der Europäischen Union regelt den bilateralen Handel eindeutig, man kann sich auf allgemein gültige Garantien verlassen, persönliche Beziehungen spielen hier eine weniger wichtige Rolle. Die Kooperation entwickelt sich in diesem Sinne also auf beiden Seiten der Grenze günstig. Dieser Umstand spiegelt sich v.a. in den drei Bereichen Arbeit, Handel und Tourismus wider: Auf tschechischer Seite schätzt man die gute Möglichkeit, in Deutschland einen attraktiveren Arbeitsplatz und einen besseren Verdienst zu erreichen. Sehr beliebt sind ebenso der in Deutschland verbreitete Arbeitsstil und die hier übliche Disziplin. Demgegenüber bewundern die Deutschen die tschechische handwerkliche Geschicklichkeit und werden durch billigere Arbeitskräfte und Waren in Tschechien angezogen. Im Tourismusbereich stehen sich gut zahlende (deutsche) Kunden und ein breites (tschechisches) Angebot an günstigen aber guten Dienstleistungen gegenüber.

3. Die Rolle der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften im Rahmen der Intensivierung der deutsch-tschechischen Beziehungen in der Grenzregion

Die wichtigsten (Ausbildungs-)Ziele der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften kann man mit den folgenden fünf Punkten beschreiben (vgl. FKZCU [www](http://www.fkzcu.cz)):

- Vermittlung des relevanten Fachwissens im Bereich Wirtschaftswissenschaften und verwandter Themen (z.B. Politik, Recht)
- Vertiefung fachsprachlicher Kompetenzen im Rahmen des Fremdsprachenstudiums
- Vorbereitung auf das berufliche Leben und Vermittlung praktisch-orientierter Kompetenzen
- Unterstützung der wissenschaftlichen Arbeit
- Intensivierung internationaler Beziehungen und Kooperationen.

Um die Studierenden möglichst früh auf das berufliche Leben in einem vereinigten Europa mit seinen erhöhten Anforderungen vorzubereiten, spielt die Fakultät die Rolle des Ratgebers und Partners, v.a. in den folgenden Bereichen, auf die hier genauer eingegangen werden soll:

- Angebot von diversen Sprachkursen
- Vermittlung von Studienaufenthalten an ausländischen Universitäten
- Möglichkeit der Absolvierung eines ‚Deutsch-Tschechischen Doppeldiplomstudiums‘
- Vermittlung von Praktikantenstellen.

3.1 Unterricht Deutsch als (fachbezogene) Fremdsprache

Zur Unterrichtskonzeption: Deutsch als Fremdsprache wird vom Lehrstuhl für Fremdsprachen auf drei Stufen unterrichtet: Die erste Stufe bilden allgemeinsprachliche und landeskundliche Kurse auf den Niveaus B1 bis B2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*. Die zweite Stufe bilden Kurse in allgemeiner Wirtschaftssprache (B1-B2), auf der dritten Stufe werden schließlich spezialisierte wirtschaftssprachliche Aufbaukurse (B2-C1) angeboten. Die Sprachkurse der beiden ersten Semester werden dabei im Umfang von wöchentlich vier Unterrichtseinheiten, die Spezialkurse im Umfang von zwei Unterrichtseinheiten (zu je 45 min.) pro Woche unterrichtet.

Zur thematischen Gliederung der Kurse: Der Sprachkurs in allgemeiner Wirtschaftssprache (NC5,6W) befasst sich mit Themenbereichen, die in die sprachlichen Anforderungen des

beruflichen Lebens einführen sollen. Damit sind v.a. Themen wie ‚Erste Kontakte‘, ‚Bewerbung‘, ‚Vorstellungsgespräch‘, ‚Alltag im Betrieb‘, ‚Firmengeschichte‘, ‚Personalmanagement‘ u.a. gemeint. Der Kurs in fortgeschrittener Wirtschaftssprache (NC7,8W) behandelt folgend Themen, die sich mit konkreten Tätigkeiten im Wirtschaftsbereich befassen, wie z.B. ‚Produktpräsentation‘, ‚Produkteigenschaften‘, ‚Messebeteiligung‘, ‚Auftragsabwicklung‘, ‚Outsourcing‘, ‚Personalplanung‘, ‚Arbeitsrecht‘ sowie ‚Marketing und Werbung‘ erweitert um Themen der Handelskorrespondenz. Die spezialisierten Aufbaukurse unterstützen die kommunikativen Kompetenzen der Lerner und erweitern den Wortschatz in folgenden Themenbereichen: ‚Bankwesen‘, ‚Existenzgründung‘, ‚Geschäftskommunikation‘, ‚Geschäftsverhandlungen‘, ‚Marketing‘, ‚Landeskunde‘ u.a.

3.2 Studienaufenthalte an ausländischen Universitäten

Im Rahmen von ERASMUS hat die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften inzwischen Mobilitätskooperationen mit folgenden Universitäten bzw. Ländern aufgenommen:

Fachhochschule Amberg-Weiden (D)	Université Montpellier 1 (F)
Universität Bayreuth (D)	IUT Limoges (F)
Fachhochschule Hof (D)	Hochschule Liechtenstein (FL)
Technische Universität Chemnitz (D)	Arnhem Business School (NL)
Technische Universität Kaiserslautern (D)	Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu (PL)
Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg (D)	Instituto Superior Dom Afonso III (P)
Hochschule Harz Wernigerode (D)	Università degli Studi di Verona (I)
Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt (D)	Central Ostrobothnia Polytechnic (SF)
University of Lyngby (DK)	Univerzita Konstatina Filozofa v Nitre (SK)
Universidad de Sevilla (E)	Erciyes University (TR)
Universidad de Vigo (E)	University of Huddersfield (GB)
Groupe Sup de Co Amiens Picardie (F)	Salford University (GB)
	University of Birmingham (GB)

Die jeweiligen Kooperationsverträge ermöglichen es unseren Studierenden, ein Studium von bis zu vier Semestern im Ausland aufzunehmen. Durchschnittlich stehen pro Hochschule drei Studienplätze zur Verfügung.

Im Rahmen von LEONARDO kann man seinen Auslandsaufenthalt noch um einen weiteren Monat verlängern und ein anschließendes Praktikum bei einem Unternehmen in dem gewählten Bereich des vorherigen Studienschwerpunktes ablegen. Die Studierenden unserer Fakultät nehmen außerdem an weiteren Stipendien- und Austauschprogrammen teil, in deren Rahmen man sich um ein Stipendium für einen Studienaufenthalt im Ausland bewerben kann. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang *AKTION*, der *Deutsche Akademische Austauschdienst* (DAAD), *Dům zahraničních služeb* (DZS), *Fullbright*, *Copernicus*, *Laurea Magistralis in Economics* (LMEC), *Centre français de recherche en sciences sociales* (CEFRES) u.a.

Seit 2005 gibt es ferner im Rahmen der Entwicklungsprojekte des Tschechischen Ministeriums für Schulwesen das ‚Projekt Chemnitz und Bayreuth‘: Es bietet einen einsemestrigen Aufenthalt an den Universitäten Bayreuth bzw. Chemnitz, wobei der Aufenthalt gewöhnlich in zwei Phasen verläuft: In der ersten wählt und studiert man ein konkretes Studienfach an der jeweiligen Universität, in der zweiten absolviert man ein Firmenpraktikum im entsprechenden Fachbereich zur Vertiefung und Intensivierung der gewonnenen theoretischen Kenntnisse durch Erfahrungen aus der Praxis.

3.3 Das ‚Deutsch-Tschechische Doppeldiplomstudium‘

Das Projekt dieses Doppeldiplomstudiums in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Hof befindet sich gegenwärtig noch immer in der Phase der Vorbereitung (vgl. HH www). Geplant ist ein einjähriges Studium im Bereich ‚Betriebswirtschaftslehre und Management‘ (BWL/M).

3.4 Vermittlung von Praktikantenstellen – Kooperationen mit Firmen und Institutionen

3.4.1 Das Sächsisch-Tschechische Hochschulzentrum (2003-06)

Innerhalb der inzwischen zahlreichen sächsisch-tschechischen Kooperationen im Wirtschaftsbereich (s. hierzu u.a. GRAMLICH 2006; HOLEČKOVÁ / NEUBERT / STEGER 2006) sind besonders zwei Initiativen hervorzuheben:

Das *Sächsisch-Tschechische Hochschulzentrum* (STHZ) wurde 2003 an der Technischen Universität Chemnitz gegründet und wird aus Mitteln der EU-Gemeinschaftsinitiative Interreg IIIA kofinanziert. Es soll zur Intensivierung der fachwissenschaftlichen Interaktionen zwischen sächsischen und tschechischen Hochschulen im Grenzgebiet beitragen. Das STHZ verstärkt die grenzüberschreitende Entwicklung durch neue Impulse auf verschiedenen Arbeitsfeldern wie z.B. Wirtschaft, Verkehr, Umwelt, Kultur und Bildung. Dies erfolgt u.a. im Zusammenwirken mit den regionalen Partnern, der *Initiative Südwestsachsen e.V.* sowie der Industrie- und Handelskammer Südwestsachsen. Ziel des Zentrums

ist der Aufbau einer langfristig angelegten wissenschaftlichen Kooperation von Hochschulen im sächsisch-tschechischen Grenzgebiet. Die Koordination universitärer Einzelmaßnahmen mit Schlüsselfunktion steht dabei im Vordergrund. Als Fernziel ist die Bildung eines nachhaltigen, grenzübergreifenden Forschungsnetzwerkes von Wissenschaftlern, Studierenden sowie sonstigen Experten unter vorrangiger Einbeziehung der im sächsisch-tschechischen Grenzraum agierenden Hochschulen vorgesehen. Ausgangspunkt dieser Kooperation sind verschiedene Aktivitäten der Technischen Universität Chemnitz, die sich insbesondere mit ihren sozial-, kultur- und wirtschaftswissenschaftlichen Potenzialen als Motor der grenzübergreifenden Zusammenarbeit versteht. Dadurch sollen nicht zuletzt auch die hochschulischen Standortfaktoren im sächsischen Grenzraum gestärkt werden (STHZa www).

Zu den wichtigsten Aufgaben des STHZ gehören zum einen neben dem Angebot von Praktikantenstellen an der Technischen Universität Chemnitz die Durchführung von Fachtagungen mit einem breiten Themenspektrum. Mittlerweile fanden schon zwölf derartige Tagungen u.a. zu den Schwerpunkten ‚Regionalwissenschaften‘, ‚Volkswirtschaftslehre‘, ‚Betriebswirtschaftslehre‘, ‚Sprachwissenschaften‘ sowie ‚Geschichte und Verwaltungswissenschaften‘ statt. Dabei wurden auch die Kooperation sächsisch-tschechischer Betriebe, Formen elektronischer Verwaltung, die Europäische Integration, Politik und Sprache im erweiterten Europa und die Europäische Umweltpolitik thematisiert (vgl. STHZb www).

Eine andere Herausforderung des STHZ stellt der Aufbau der *Sächsisch-Tschechischen Fachbibliothek* (STFB) dar. Diese wurde als Teil des STHZ Chemnitz mit rund 140.000 Euro an Fördergeldern der EU eingerichtet. Die Fachbibliothek zählt ca. 5.000 Werke, die nicht nur von Gaststudierenden der TU Chemnitz, sondern auch von den Unternehmern der sächsischen Region genutzt werden können. Zum Buchbestand gehören nicht nur Fachliteratur zu Wirtschaftsthemen, zur Geschichte von Sachsen und Böhmen und zur EU-Osterweiterung, sondern auch Sprach- und Tourismusführer, Landkarten, DVDs und Hörbücher. Die Bibliothek, die auch von der Industrie- und Handelskammer Südwestsachsen unterstützt wird, ermöglicht deutschen wie tschechischen Studierenden den Zugang zu wichtigen Quellen für ihre Arbeit und dient als solide Informationsbasis für ihr weiteres Studium (vgl. STHZc www).

3.4.2 Das Sächsisch-Tschechische Hochschulkolleg (seit 2006)

Das *Sächsisch-Tschechische Hochschulkollegs* (STHK) an der TU Chemnitz ist das Nachfolgeprojekt des STHZ und löste dieses im Jahre 2006 ab. Zu seinen wichtigsten Zielen gehören (vgl. STHKa [www](#)):

- Durchführung studentischer Workshops zu ausgewählten Problemen im tschechisch-sächsischen Grenzgebiet
- Vermittlung von Informationen zur Existenzgründung
- Aufbau einer sächsisch-tschechischen Praktikantenbörse
- Organisation von Fachexkursionen.

Hauptziel [...] ist die Vorbereitung und Durchführung von Aktivitäten auf der Schnittstelle von Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft (Verwaltung, Politik, Kultur u.ä.). Dabei erachtet die TU Chemnitz die Schaffung bzw. Erweiterung einer langfristig angelegten Kooperation mit Akteuren der Wirtschaft und Gesellschaft als herausragende Aufgabenstellung. In diesem Zusammenhang spielen aus universitärer Sicht die Verstetigung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit (vor allem sächsischer und tschechischer Studierender), die Verstärkung der interdisziplinären Vorgehensweise (vorzugsweise der Wirtschafts-, Sozial- und Geisteswissenschaften) sowie die Akzentuierung auf berufsbezogene Aktivitäten (speziell die Hinführung zu Existenzgründungen) eine besondere Rolle (STHKa [www](#)).

Für die Zukunft ist die Durchführung von zwölf studentischen Workshops geplant, in deren Rahmen verschiedene Themen mit wirtschafts-, sozial- und geisteswissenschaftlicher Spezialisierung behandelt werden sollen, die auf beiden Seiten der Grenze als problemorientiert gelten. Dabei erhalten Studierende die Gelegenheit, sich mit jeweils einem Themenschwerpunkt intensiv auseinander zu setzen.

Die *Sächsisch-tschechische Praktikantenbörse* des STHK ist für solche Studierende bestimmt, die eine Praktikantenstelle außerhalb der Universität suchen. Ein solches Praktikum wird von der Hochschule zwar oft nicht unbedingt vorgeschrieben, aber dennoch in zunehmendem Maße gewünscht. Darüber hinaus könnte es bei der späteren Stellensuche hilfreich sein. Dies gilt für die Absolventen deutscher wie tschechischer Universitäten gleichermaßen.

Eine Vielzahl außeruniversitärer Projektpartner lässt erwarten, dass das Auffinden und die Besetzung von Praktikumsplätzen erfolgreich durchgeführt werden kann. Das heißt, dass das STHK eng mit solchen Einrichtungen zusammenarbeiten und sich primär auf die Vermittlung von Praktikanten konzentrieren wird. Es dient somit als Informationsstelle, baut eine Internet-Plattform auf und verlinkt diese mit den in diesem Bereich aktiven Partnern (STHKb [www](#)).

4. Fazit

Da sich die wirtschaftlichen Beziehungen an der westböhmisches-deutschen Grenze lebendig und intensiv entwickeln und die Partnerschaft beider Regionen inzwischen eine feste Basis besitzt, kann man erwarten, dass auch die oben genannten Initiativen, die zu der Intensivierung der Zusammenarbeit beider Nationen führen, weitere Nachfolger finden werden und dass auch Universitäten und andere Bildungseinrichtungen auf beiden Seiten der Grenze dazu positiv beitragen werden.

Literaturverzeichnis

[FEZCU] Fakulta ekonomická Západočeské univerzity v Plzni (Hg.) (www): Poslání Fakulty ekonomické ZČU v Plzni [Ziele der Wirtschaftsfakultät der Westböhmischen Universität Pilsen] (online), abgerufen am 12. 08. 2008 unter: <http://www.fek.zcu.cz/fakulta.php#poslani>.

GRAMLICH, Ludwig (2006): *Entwicklungen bei eGovernment in Sachsen und Tschechien*. Chemnitz: GUC-Verlag.

[HH] Hochschule Hof (Hg.) (www): Internationales (online), abgerufen am 08. 02. 2008 unter: <http://www.fh-hof.de/partnerhochschulen.109.0.html>.

HOLEČKOVÁ, Radka / NEUBERT, Andreas / STEGER, Thomas (2006): *Sächsisch-tschechische Unternehmenskooperation*. München/Mering: Rainer Hampp.

[STHKa] Sächsisch-tschechisches Hochschulkolleg (Hg.) (www): Das Sächsisch-Tschechische Hochschulkolleg hat das Ziel (online), abgerufen am 22. 01. 2008 unter: <http://www.sthk.de/projekt.php>.

[STHKb] Sächsisch-tschechisches Hochschulkolleg (Hg.) (www): Praktikantenbörse (online), abgerufen am 22. 01. 2008 unter: <http://www.sthk.de/praktikantenboerse.php>.

[STHZa] Sächsisch-tschechisches Hochschulzentrum (Hg.) (www): Das Projekt / Die Ziele (online), abgerufen am 01. 12. 2007 unter: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/geographie/sthz/projekt.html>.

[STHZb] Sächsisch-tschechisches Hochschulzentrum (Hg.) (www): Die Fachtagungen (online), abgerufen am 22. 01. 2008 unter: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/geographie/sthz/Tagungen.html>.

[STHZc] Sächsisch-tschechisches Hochschulzentrum (Hg.) (www): Die Aufgaben (online), abgerufen am 22. 01. 2008 unter: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/geographie/sthz/Aufgaben.html>.

Blanka Blažková

Firmenpraktika und Messebeteiligung als authentischer Weg zu einer praxisbezogenen Fachsprachenverwendung. Ein Beispiel aus der Grenzregion Westböhmen – Deutschland

1. Einleitung – Fachsprachenerwerb im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Im Rahmen der Fachsprachenausbildung Wirtschaftsdeutsch an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Westböhmischen Universität Pilsen (*Fakulta ekonomická Západočeské univerzity v Plzni*) erwerben die Studierenden nicht nur in der Fremdsprache theoretisches Wissen über Gesetzmäßigkeiten und Funktionsmechanismen der Wirtschaft, sondern können die hier erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse dank studienbegleitender Unternehmenspraktika auch unmittelbar in der Praxis erproben. Die Studierenden sammeln dadurch erste Berufserfahrungen und erarbeiten sich gegenüber Mitbewerbern einen oft entscheidenden Karrierevorteil. Diesbezüglich werden in vorliegendem Aufsatz studienbegleitende Praktika in zwei international tätigen tschechischen Unternehmen mit dem Schwerpunkt ‚Messeteilnahmen‘ vorgestellt, in deren Rahmen Studierende als Stand-Mitarbeiter bzw. Assistenten auf internationalen Messen in Deutschland berufspraktische Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch erwerben.

2. Die Theorie: Der Unterricht Deutsch als Wirtschaftssprache – curriculare Ziele und Unterrichtsthemen

Das Ziel des Fachsprachenunterrichts Wirtschaftsdeutsch besteht in einer möglichst adäquaten Vorbereitung der Lerner auf die Wirtschaftspraxis und konzentriert sich entsprechend auf die praxisbezogene Vermittlung erfolgreichen sprachlichen Handelns im Beruf. Nach dem Abschluss von zwei (fach)sprachlichen Semesterkursen sollten die Lerner in der Lage sein, sich schriftlich und mündlich über wirtschaftlich relevante Sachverhalte auf gehobenem Niveau (C1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*) zu verständigen.¹

Zu den Themen, anhand derer die Lerner ihre mündliche Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch entwickeln sollen, zählen u.a. ‚Kontaktaufnahme‘, ‚Geschäftsverhandlungen‘, ‚Auswahlgespräch im Rahmen einer Stellenbewerbung‘, ‚Unternehmens- und Produktpräsentation‘, ‚Auftragsabwicklung‘, ‚Betriebsalltag‘, ‚Marketing und Werbung‘, ‚Rechte und Pflichten der Arbeitnehmer‘ sowie ‚Messeteilnahmen‘.

Entsprechend den Anforderungen der studienbegleitenden Praktika, spielt auch die Fähigkeit, geschäftlichen Schriftverkehr abzuwickeln, im Fachsprachenunterricht eine entscheidende Rolle: So beschäftigen sich die Lerner mit Textsorten wie Geschäftsbrief, Stellenangebot, Bewerbungsbrief, Lebenslauf, Einladung, Dankeschreiben, Anfrage und Angebot, Werbebrief, Auftrag, Rechnung, Lieferschein, Beschwerde, Mahnung und Reklamation. Ferner sollten Sie in der Lage sein, eine Dienstreise zu planen.

Neben diesen eigentlichen Inhalten legt die fachspezifische Fremdsprachenausbildung aber auch Wert auf die Entwicklung der Soft Skills der Lerner. Adäquate Umgangsformen,

1 Zum Aufbau, Umfang und zu den Anforderungen des Fachsprachenunterrichts an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Westböhmischen Universität Pilsen s. den Aufsatz von OVESLEOVÁ (2008: 268-269) in diesem Band.

Höflichkeit, Disziplin, Freundlichkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Motivation gehören schließlich zu Persönlichkeitszügen, die für das Ausüben eines Berufs in jeder beliebigen Branche unverzichtbar sind. Eine Sensibilisierung für diesen Bereich, der nicht eigentlich erlernt werden kann, scheint daher bereits während des Studiums angebracht. Auch im Zusammenhang mit den studienbegleitenden Unternehmenspraktika sind Soft Skills ein entscheidendes Auswahlkriterium.

3. Die Praxis: Angewandtes Wirtschaftsdeutsch im Rahmen von Firmenpraktika

3.1 Das Praktikanten-Programm

Die Firmenpraktika sind mittlerweile zu einem integralen Bestandteil des Wirtschaftsstudiums in Pilsen geworden. Sie bieten die Möglichkeit, berufliche Praxiserfahrung zu sammeln, verschiedene Tätigkeitsfelder kennen zu lernen und dabei die Fremdsprache Deutsch berufsbezogen anzuwenden. Bei der Suche nach einem Praktikantenplatz steht den Studierenden die Hilfestellung des Lehrstuhl für Fremdsprachen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Westböhmischen Universität Pilsen zur Verfügung. Die Deutschlerner haben derzeit (in erster Linie im letzten Studienjahr des Bachelor-Studiums bzw. im Verlauf des Master-Studiums) die Gelegenheit, bei zwei Kooperationsfirmen als Praktikanten tätig zu werden. Die Praktika dauern 6 bis 24 Monate. Jährlich praktizieren bei beiden Firmen 5 bis 15 Studierende.

Die an die Praktikanten gestellten Anforderungen sind v.a. sehr gute Deutschkenntnisse sowie Kommunikationsstärke, der sichere Umgang mit den gängigen Office-Anwendungen, selbstverständlich die Bereitschaft, sich fachlich und persönlich weiterzuentwickeln, ebenso wie die Fähigkeit, selbstständig im Team zu arbeiten und das eigene Wissen optimal einzubringen. Beide Firmen legen außerdem großen Wert auf die Bereitschaft der Praktikanten, in einem dynamischen Umfeld zu arbeiten und ihr analytisches Verständnis sowie Flexibilität und Teamgeist in die betriebliche Arbeit einzubringen.

3.2 Kooperierende Firmen

Im Rahmen der Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für Fremdsprachen der Wirtschaftsfakultät und der freien Wirtschaft sind besonders zwei Firmen zu nennen, die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften Praktikantenstellen anbieten:

- Die Zusammenarbeit mit der HITEX GmbH² (gegründet 1998) besteht seit drei Jahren. Das tschechische Unternehmen befasst sich mit der Entwicklung und Produktion hochwertiger Spezialbekleidung für Sportschützen und vertreibt seine Produkte international, u.a. in Deutschland, der Schweiz, Österreich, Schweden, Norwegen, Frankreich, Polen, und den USA. Im Rahmen der Betreuung von Kunden aus dem deutschsprachigen Raum haben die Studierenden hier die einzigartige Gelegenheit, ihre Deutschkenntnisse in authentischen Kommunikationssituationen zu erproben.
- Das tschechische Unternehmen BAGMASTER GmbH³ (gegründet 1999) ist auf die Entwicklung, Produktion und den Verkauf von Schul-, Freizeit- und Sportrucksäcken und verschiedenen Taschen spezialisiert. Die Firma unterhält Niederlassungen in der Slowakei, Polen und Ungarn und beliefert u.a. auch den deutschsprachigen Raum, wodurch sich praxisrelevante Betätigungsfelder für die Deutschlerner der Wirtschaftsfakultät eröffnen.

2 Im Internet unter <http://www.hitex.cz> zu finden.

3 Im Internet unter <http://www.bagmaster.cz> vertreten.

3.3 Aufgabenbereiche der Praktikanten

Die Lerner werden während ihrer Unternehmenspraktika mit sämtlichen Aufgaben betraut, die in Zusammenhang mit der Fremdsprache Deutsch stehen. Sie erledigen deutschsprachige Geschäftskorrespondenz, setzen Emails, Faxe und Briefe auf, führen Telefonate auf Deutsch, vereinbaren Termine mit deutschsprachigen Kunden oder betreuen diese, organisieren Geschäftsreisen ins deutschsprachige Ausland, führen Verkaufsgespräche oder präsentieren das Unternehmen und dessen Produkte auf Messen. Erfahrungsgemäß verfügen die Praktikanten über ausreichende Fertigkeiten und Kenntnisse, um alle diese Tätigkeiten, die sich oft über ein ganzes Jahr erstrecken, professionell zu erledigen.

3.4 Der Schwerpunkt ‚Messeteilnahmen‘

3.4.1 Messebeteiligungen der HITEX GmbH und BAGMASTER GmbH

Der Schwerpunkt der Unternehmenspraktika liegt in der Teilnahme der Studierenden an Messen in Deutschland. Die HITEX GmbH und die BAGMASTER GmbH verfolgen mit ihren Messebeteiligungen verschiedene Ziele, darunter Informationsverbreitung über die Neuigkeiten in ihrer Produktpalette, Gewinnung neuer Kontakte, Kundenpflege, Imagepflege, Steigerung des eigenen Bekanntheitsgrades, Direktabschlüsse, Erfahrungsaustausch und Beobachtung von Mitbewerbern.

Ergeben sich also durch den Messeauftritt selbst vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten für die Studierenden, so können sie auch im Rahmen der Planung des Messeauftritts und der Nachbereitung sämtliche im Fachunterricht erworbene Kenntnisse direkt in die Praxis umsetzen. So auch im Rahmen von Messeauftritten der HITEX GmbH, die ständiger Aussteller auf der *IWA & OutdoorClassics* in Nürnberg ist.⁴ Das Unternehmen hat inzwischen viele Stammkunden in Deutschland, Österreich und der Schweiz, von denen über 80 % den Messestand des Unternehmens regelmäßig besuchen. Jährlich kommen etwa 20 % neue Kunden hinzu. Etwa 65 % der Fachhändler schließen während der Messe oder unmittelbar nach der Fachmesse neue Verträge mit dem Unternehmen.

Die BAGMASTER GmbH beteiligte sich zum ersten Mal im Januar 2008 an der internationalen Konsumgütermesse *Paperworld* auf dem Frankfurter Messegelände.⁵ Das Unternehmen gewann durch diese Messeteilnahme eine Reihe von neuen Kunden nicht nur aus den deutschsprachigen Ländern, sondern aus aller Welt.

3.4.2 Die Messe als ‚außerschulischer Lernraum‘

Die Studierenden sind im Zusammenhang mit der Messebeteiligung des Unternehmens, bei dem sie praktizieren, mit folgenden Aufgaben konfrontiert, die in drei Phasen fallen:

Vorbereitung der Messe: In der etwa ein Jahr vor dem Messeauftritt beginnenden Vorbereitungsphase werden die Praktikanten zumeist mit terminlicher Organisation (etwa Hotelbuchungen) und der Erstellung von Werbeprospekten und Einladungen betraut. Unmittelbar vor dem Messeauftritt kümmern sie sich um den Zeitplan und die Zuständigkeitsverteilung am Messestand, sie stellen Werbemittel und Unterlagen zusammen, kontrollieren Namensschilder, Visitenkarten und Grafiken etc. Für den eigentlichen Messeauftritt werden die Praktikan-

4 Seit 35 Jahren ist die *IWA & OutdoorClassics* die weltweit führende Messe im Bereich Jagd- und Sportwaffen, Outdoor und Zubehör. Im Jahre 2008 kamen 31.715 Fachbesucher aus mehr als 100 Nationen und interessierten sich für Produkte von insgesamt 1046 Ausstellern. Informationen zur Messe sind unter <http://www.press.nuernbergmesse.de> abrufbar.

5 Zu insgesamt 2255 Ausstellern der internationalen Frankfurter Messe *Paperworld* kamen im Jahre 2008 60.112 Fachbesucher aus aller Welt. Informationen zur Messe finden sich unter: http://paperworld.messefrankfurt.com/frankfurt/de/presse-center_news.html.

ten eigens geschult. Sie müssen alle Produkte perfekt kennen und sind entsprechend gefordert, den branchenspezifischen Wortschatz zu aktivieren und zu vertiefen. Eine große Herausforderung bedeuten auch die anstehenden Messegespräche, auf die sie sich eingehend vorbereiten müssen.

Durchführung des Messeauftritts am Messestand: Am Messestand selbst fungieren die Praktikanten als Standmitarbeiter bzw. Assistenten und empfangen potenzielle Kunden, vereinbaren und führen Gespräche, fertigen Besucherberichte an, sorgen für die Bewirtung am Stand, verteilen Prospekte und Werbegeschenke. Sie wissen, dass der erste Eindruck für den weiteren Kommunikationsverlauf entscheidend ist, treten daher korrekt auf, bemühen sich, fundiert zu präsentieren, sind hilfsbereit, freundlich, offen, redegewandt, überzeugend und teamfähig. Sie sprechen den Besucher an, fragen nach seinen Wünschen, ermitteln seinen speziellen Bedarf und lenken sein Interesse auf ausgewählte Produkte. All diese Tätigkeiten üben die Studierenden bereits im Rahmen des Fachunterrichts: Von Beginn an sind sie in kleine Gruppen zu je vier bis fünf Lernern eingeteilt. Die Vorbereitungen auf eine gemeinsame Gruppenpräsentation gehen von den Unterrichtsthemen aus. Als Vertreter einer fiktiven Firma sollen die Lerner ihr Unternehmen, seine Mitarbeiter und Produkte ansprechend präsentieren. Sie benehmen sich so, als ob sie irgendwo auf einer Ausstellung oder Messe wären. Die Teampräsentation verläuft vor der ganzen Studiengruppe und wird nachfolgend auch von den Mitstudierenden ausgewertet und konstruktiv kritisiert.

Nachbereitung des Messeauftritts: Sie ist genauso wichtig wie die Vorbereitung und die eigentliche Teilnahme an der Messe, denn viele konkrete Abschlüsse kommen erst nach der Messe zustande. Im Rahmen der anfälligen Messenachbereitung verarbeiten die Praktikanten verschiedene Analysen über die Anzahl der Kundenbesuche, über Fachgespräche, Neukunden und Aufträge. Die erste Arbeitswoche nach der Messe wird von den Praktikanten gewöhnlich dazu genutzt, die am Messestand getroffenen Vereinbarungen zu erfüllen. Es werden Dankeschreiben an wichtige Kunden versandt, verschiedene Unterlagen verschickt und Anfragen bearbeitet.

4. Schlussbemerkungen

In diesem Beitrag wurde ein außeruniversitäres Praxisprojekt im Bereich Fachsprache Wirtschaftsdeutsch vorgestellt, das Lernern des Spracheninstituts der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Westböhmischen Universität Pilsen studienbegleitende Praktika in international tätigen tschechischen Unternehmen vermittelt. Im Rahmen der unternehmerischen Praxis haben ausgewählte Praktikanten die Möglichkeit, ihr betriebswirtschaftliches Fachwissen mit ihren fachsprachlichen Kompetenzen zu verknüpfen und beides in gegenseitiger Wechselwirkung zu vertiefen und auszubauen. Anhand der aktiven Teilnahme von Praktikanten bei Messeauftritten zweier tschechischer Unternehmen auf internationalen Messen in Deutschland sollte dieser Zusammenhang exemplarisch dargestellt werden.

Literaturverzeichnis

OVESLEOVÁ, Hana (2008): Praxisbezogener Fachsprachenunterricht als Vorbereitung auf das berufliche Leben im westböhmisches-deutschen Grenzgebiet. Kooperationen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt. – In: Blahak, Boris / Piber, Clemens (Hg.): *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 267-272.

Veronika Kotůlková

Das deutsch-tschechische Sprachprojekt als Ausgangspunkt für eine kontrastive Korpusanalyse im DaF-Bereich unter fachsprachendidaktischen Aspekten

1. Das Forschungsprojekt als Teil einer grenzübergreifenden Hochschulkooperation

In vorliegendem Beitrag soll an einem konkreten Beispiel die Zusammenarbeit zwischen der Abteilung Germanistik der Schlesischen Universität Opava (*Slezská univerzita v Opavě*) und dem Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft der Universität Würzburg vorgestellt werden. Die Kooperation begann bereits vor acht Jahren mit einem Studierenden-Austausch im Rahmen des Erasmus-Programms und wurde im Jahre 2006 um die so genannte ‚Studienbörse‘¹ erweitert, die, finanziell unterstützt von der Hermann-Niermann-Stiftung, Studierenden der Schlesischen Universität Studienaufenthalte an der Partneruniversität in Würzburg ermöglicht. Besonders hervorzuheben ist allerdings ein gemeinsames deutsch-tschechisches Forschungsprojekt zur Korpusanalyse, das seit 2004 im Rahmen einer Kooperation zwischen den beiden genannten Instituten durchgeführt wird und dessen Beschreibung den thematischen Schwerpunkt der folgenden Ausführungen bilden wird.

2. Die Korpuslinguistik als Teildisziplin der Sprachwissenschaft

Die Korpuslinguistik hat ihren Ursprung im angloamerikanischen Raum, besonders in den USA, wo bereits in den 1960er Jahren das erste Korpus (*Brown Corpus*) erstellt wurde. Seitdem hat sich dieser Zweig der Sprachwissenschaft auch in Europa fest etabliert. BAKER (1995: 223-225) unterscheidet verschiedene Typen von Korpora: multilinguale, komparative und parallele (Übersetzungs-)Korpora. In diesem Beitrag soll v.a. auf das so genannte ‚Übersetzungskorpus‘ näher eingegangen werden, dessen Erstellung das Hauptziel des deutsch-tschechischen Sprachprojekts ist.

FRANCIS (1982: 7) definiert ‚Korpus‘ als „a collection of texts assumed to be representative of a given language, dialect, or other subset of a language, to be used for linguistic analysis.“ Ausgehend von dieser Definition kann Korpus außerdem als Sammlung von Texten in elektronischer Form definiert werden, zumal der Computer ein wichtiges Instrument des korpusbasierten Arbeitens ist. Korpora werden also gezielt zusammengestellt, wobei die Auswahl der Texte aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie erfolgt. Korpora decken damit nur einen Ausschnitt der betrachteten Sprache ab, der durch die Auswahl der Texte vorgegeben wird.

Die Korpuslinguistik wird v.a. in der Lexikografie genutzt. So wurde z.B. das Online-Wortschatzlexikon der Universität Leipzig² mit Mitteln der Korpuslinguistik erstellt. Mittels ihrer Methodik ist es auch möglich, Assoziationsgraphen zu erstellen und die relative Häufigkeit eines Wortes zu ermitteln oder in Texten nach Synonymen oder Antonymen u.a. zu suchen. Mehrsprachige Korpora können dann beispielsweise für vergleichende Betrachtungen verschiedener Sprachen genutzt werden. Ein besonderer Vorzug der Korpusanalyse ist die Möglichkeit, zu sehen, „was tatsächlich einmal verwendet wurde oder wird“ (WOLF 2003:

1 Zu dieser ausführlich s. <http://www.studienboerseprkst.fpf.slu.cz>.

2 Im Internet unter <http://wortschatz.uni-leipzig.de> zu finden.

134). Es geht bei der Betrachtung des Korpus also immer um Sprache in ihrer natürlichen Verwendung und nicht um konstruierte Beispiele.

3. Das Übersetzungskorpus

Das Übersetzungskorpus bzw. das Parallelkorpus stellt einen Spezialtyp unter den Korpora dar, mit welchem der Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Würzburg schon langjährige Erfahrungen hat. Mit Hilfe solcher Korpora wurden schon mehrere Sprachen miteinander verglichen, darunter Deutsch und Englisch sowie Deutsch und Finnisch. Im Rahmen des deutsch-tschechischen Sprachprojekts wurden zwei typologisch ganz unterschiedliche Sprachen gegenübergestellt. Die Erstellung des Korpus dauerte mehrere Jahre und begann mit belletristischen Texten zweier Gegenwartsautoren: dem tschechischen Roman *Výchova dívek v Čechách* von Michal VIEWEGH (1997) und seiner deutschen Übersetzung *Erziehung von Mädchen in Böhmen* (VIEWEGH 1998) von Hanna Vintř bzw. dem deutschen Roman *Unkenrufe* von Günter GRASS (1992) und seiner tschechischen Übersetzung *Žabí lamento* (GRASS 1996) von Hanuš Karlach.

Parallelkorpora bestehen meistens aus Texten in Sprache A und ihren Übersetzungen in Sprache B. Im Rahmen unseres Projektes haben wir einen speziellen Typus von Parallelkorpus eingesetzt, das so genannte ‚reziproke (oder beidseitige) Textkorpus‘. Es besteht aus Texten und jeweils dazugehörigen Übersetzungen, was das Studieren von Übersetzungsäquivalenten in beide Richtungen ermöglicht, d.h. von der Originalsprache Deutsch in die Richtung der Übersetzungssprache Tschechisch und umgekehrt.

Die Aufbereitung der Korpustexte vollzog sich in mehreren Schritten: Zunächst mussten alle Texte eingescannt und anschließend alle Absätze mit Informationen zur Seitenzahl, Absatzzahl u.a. versehen werden. Erst dann konnten beide Texte mit Hilfe des Programms *TUSTEP* gegenüber gestellt werden, so dass man jeweils den deutschen und den entsprechenden tschechischen Absatz parallel auf dem Bildschirm sehen konnte, wie in folgendem Beispiel:

ABSATZ	ABSATZ
~ 40.4 S. 41.4; Nr. 107	S. 30.30; Nr. 107
— 40.5 Schließlich einigte sich das Paar,	Nakonec dvojice, protože muselo
— 40.6 weil Wilna mitbedacht sein mußte,	se rovněž uvažovat o
— 40.7 auf die Mittellage der Reichen und	Vilně, došla shody kdesi
— 40.8 Ersten: die	uprostřed: na
— 40.9 Polnisch-Deutsch-Litauische	„Polsko-německo-litevské
— 40.10 Friedhofsgesellschaft , bald PDLFG	hřbitovní společnosti “,
— 40.11 genannt, wurde am 2. November des	záhy zkrácené na PNLHS. Ta
— 40.12 Jahres 1989 zwar nicht gegründet,	byla 2. listopadu roku 1989 ne
— 40.13 aber doch ausgerufen; noch fehlten	sice založena, přesto však
— 40.14 als notwendiges Zubehör weitere	provolána; ještě co
— 40.15 Gründungsmitglieder , ein	nezbytné příslušenství
— 40.16 Gesellschaftervertrag , die Satzung	scházeli další
— 40.17 und Geschäftsordnung , der	zakládající členové ,
— 40.18 Aufsichtsrat und weil auf dieser	scházela zakládací smlouva ,
— 40.19 Welt nichts umsonst ist das	stanovy a jednací řád ,
— 40.20 Gründungskapital samt Kontonummer .	dozorčí rada a protože na
— 40.21	tomto světě nic není zadarmo
— 40.22	počáteční kapitál ,
— 40.23	jakož i číslo konta .

4. Korpusarbeit im Fachsprachenunterricht DaF

Fundiertes Fachwissen und erste berufspraktische Erfahrungen sind nicht die einzigen Bedingungen für einen erfolgreichen Start ins Berufsleben. Durch die zunehmende Internationali-

sierung des Arbeitsmarktes steigen auch die Anforderungen an die fremd- und fachsprachlichen Kompetenzen von HochschulabsolventInnen. Aus diesem Grund versuchen wir, unsere Lerner stets auf neue Trends im Rahmen des Fremdspracherwerbs aufmerksam zu machen und bieten ihnen entsprechend innovative Ausbildungsmöglichkeiten auf diesem Gebiet. Die Recherche innerhalb von Korpora stellt für uns insofern ein wichtiges Instrument dar, das besonderes Interesse bei Lehrenden und Lernern hervorruft. Zwar ist es keine Neuigkeit, dass elektronische Medien gute Dienste beim Spracherwerb und im Sprachunterricht leisten, die Verbindung von Korpuslinguistik und Computer stellt jedoch ein relativ junges Phänomen dar.

Die hier herangezogene Korpusarbeit wendet sich v.a. an Deutschlerner auf Fortgeschrittenen-Niveau (B2-C1 des Europäischen Referenzrahmens) und soll folgend anhand von Fach- und Berufssprache betrachtet werden, zumal diese wegen ihrer „[...] inhaltlichen Dichte und ihrer begrifflichen Standardisierung auch über Sprachgrenzen hinweg [...] für Fremdsprachenlerner meist leichter verständlich [ist] als allgemeinsprachliche Äußerungen und Texte“ (ROCHE 2005: 138). Die Lerner stoßen in Fachsprachen häufig auf international ähnliche und damit zumeist leichter verständliche Begriffe. Für unsere fremdsprachendidaktischen und unterrichtspraktischen Zwecke steht mittlerweile auch eine Reihe von fachsprachlichen Texten im Übersetzungskorpus zur Verfügung.

Im Folgenden soll anhand von Beispielen zur Mobiltelefonie gezeigt werden, für welche Zwecke und wie Korpora im Fachsprachenunterricht eingesetzt werden können. Als Quellentexte wurden Bedienungsanleitungen zu Mobiltelefonen der Firma Nokia gewählt. Das didaktische Ziel war es, die Wortbildungskonstruktionen in beiden Sprachen zu untersuchen, wobei Deutsch als Ausgangssprache und Tschechisch als Zielsprache gewählt wurde. Da der Nominalstil in der Fachsprache eine wichtige Rolle spielt, konnte man davon ausgehen, dass Komposita in den herangezogenen Texten zahlreich vertreten sein würden, da sie zur Kondensierung von Informationen dienen.

Im Unterricht beschränkt man sich im Zusammenhang mit der Erläuterung der Wortbildung von Komposita meistens auf direkte Erklärungsverfahren und auf weitere Vereinfachungen, ohne diese später wieder in einen größeren Gesamtzusammenhang zurückzuführen. Darüber hinaus entstehen Probleme, wenn deutsche Komposita ins Tschechische übersetzt werden sollen. ERBEN (1983: 124-125) bemerkt dazu:

Die Neigung der Deutschen, mit Wörtern wie mit Klötzchen zu spielen und sie so lange übereinanderzuschieben, bis wieder eine Neubildung entstanden ist, wird von Nichtdeutschen oft als ein Tick betrachtet. Das Deutsche mit seinen vielfältigen Baumustern der Nominalkomposita ist ja in den großen europäischen Nachbarsprachen ohne strukturelle Parallele.

5. Didaktischer Umgang mit fachsprachlichen Übersetzungskorpora

In unserer Sprache und Linguistik integrierenden Unterricht sollte nun mit Hilfe des fachsprachlichen Übersetzungskorpus der Frage nachgegangen werden, wie deutsche Komposita ins Tschechische übersetzt werden. Bei der Analyse fachsprachlicher Komposita standen Fragen im Vordergrund, die das sprachanalytische Denken der Lerner fördern sollten, so z.B., aus welchen Teilen die zusammengesetzten Wörter bestehen oder wie diese Wörter entstanden sind. In einer fünfschrittigen Vorgehensweise sollten die Lerner

- (1) die Komposita im jeweiligen Text identifizieren,
- (2) die Bedeutungen der Komposita klären,
- (3) die Komposita mit den Äquivalenten in der eigenen Muttersprache vergleichen,
- (4) Regeln zur Bildung von Komposita in Ziel- und Muttersprache nachvollziehen,
- (5) allgemeine Regeln zu den Unterschieden im deutschen und tschechischen Wortbildungssystem formulieren.

In der ersten Phase arbeiteten die Lerner nur mit dem deutschen Teil des Textkorpus. Zur Beschränkung auf die häufigsten und deutlichsten Spracherscheinungen war das Hauptaugenmerk auf Determinativkomposita gerichtet, die ein Substantiv als Grundwort aufweisen. Das Bestimmungswort sollte hingegen ein Substantiv (S), Adjektiv (Adj) oder Verb (V), genauer ein Verbstamm, sein. Die Komposita dieses Typs erwiesen sich im modernen Deutsch der untersuchten Texte als sehr produktiv. Das Ziel bestand zunächst darin, die Lerner dazu anzuweisen, die zusammengesetzten Wörter ohne Schwierigkeiten im deutschen Text zu finden und zu analysieren. Diesem Ziel dienten folgende Fragestellungen:³

5.1 Aufgabe 1 (grafische Ebene)

Wie erkennt man Komposita in deutschen Texten?

Welche graphischen Spezifika können uns bei der Suche nach den Komposita helfen?

Die meisten Determinativkomposita werden zusammengeschrieben, was als erstes Signal dafür gelten kann, dass es sich um ein zusammengesetztes Wort handelt. Außerdem können die Bestandteile des Kompositums nicht getrennt werden, beispielsweise durch die Einfügung von Attributen. In manchen Fällen schiebt sich allerdings ein Bindestrich zwischen Grund- und Bestimmungswort. Bei der Korpusrecherche identifizierten die Lerner verschiedene Arten von Bindestrichen. So erscheint ein Erläuterungsbindestrich v.a. in Komposita, wenn sie folgende Vorderglieder enthalten (vgl. FLEISCHER / BARZ ²1995: 142; GALLMANN 1985: 83):

- *Initialwörter*: Der Übergang zwischen Buchstabenwörtern und Wörtern gewöhnlicher alphabetischer Schreibung wird fast ausnahmslos mit Bindestrich gekennzeichnet: *HTTP-Authentifizierung*, *GSM-Netz*, *HF-Signale*, *ABS-Systeme*, *SAR-Grenzwert* usw.
- *Ziffern*: Meistens sind die Vorderglieder mehrteilig (z.B. *10-Meter-Abstand*), trotzdem hat das Kompositum dank des Bindestrichs die Funktion eines einfachen Wortes.

Ein Bindestrich wird häufig auch in so genannten ‚polymorphemischen Komposita‘ als Segmentierungshilfe gesetzt. Der Bindestrich erscheint hier bereits bei Zusammensetzungen mit drei Grundmorphemen und soll eine falsche Segmentierung der Morpheme verhindern: *Konfigurationsserver-Profil*, *Hochfrequenz-Energie* etc.

Der Bindestrich erscheint ferner häufig in Komposita, die ein Lehnwort als Erst- oder Zweitglied enthalten und soll fremde Morpheme von spracheigenen abgrenzen, u.a. in *Cover-Auswahltasten*, *Online-Verbindung*, *Multimedia-Mitteilungen* oder *Geräte-Manager*.

5.2 Aufgabe 2 (morphologische Ebene)

Wie sind Determinativkomposita strukturiert?

Welche Funktionen haben die einzelnen Teile der Zusammensetzungen?

Determinativkomposita sind durch eine binäre Struktur charakterisiert und lassen sich in zwei unmittelbare Konstituenten (UK) zerlegen, die als Bestimmungswort und Grundwort bezeichnet werden. Das Zweitglied legt die Wortart und damit verbundene Kategorien wie z.B. das Genus des Gesamtkomplexes fest. Das Erstglied gibt spezifizierende Zusatzmerkmale (vgl. ERBEN 2000: 62)

3 Als ergänzende Möglichkeiten zu den hier angeführten Fragestellungen bieten sich z.B. Aufgaben an, in welchen die Lerner Häufigkeitstabellen der einzelnen Entsprechungstypen oder Frequenzlisten der einzelnen Komposita-Typen erstellen sollen.

	Bestimmungswort		Grundwort
<i>die Internetadresse</i> →	<i>(das) Internet</i>	+	<i>die Adresse</i>
= <i>die Adresse im Internet</i>			

5.3 Aufgabe 3 (syntaktisch-semantische Ebene)

*Versuchen Sie, die Komposita zu syntaktischen Strukturen (Syntagmen) umzuformen.
Was zeigen uns die Paraphrasen der Komposita?*

Die syntaktischen und zugleich auch semantischen Beziehungen zwischen den UK der Komposita können durch Paraphrasen ermittelt werden. Dabei wird ein Kompositum in eine äquivalente syntaktische Struktur (Wortgruppe) aufgelöst, wobei der erste UK die Funktion eines Attributs hat. Dank den Paraphrasen wird evident, dass die beiden UK nicht gleichrangig sind. Der zweite UK wird durch den ersten determiniert. Daraus resultiert die für das Deutsche typische Abfolge *Determinans* (das Determinierende) – *Determinatum* (das Determinierte). Die Paraphrasierung der Komposita liefert außer den syntaktischen Beziehungen zwischen den beiden UK auch die Wortbildungsbedeutung, z.B.:

Tastatordirektwahlen – direkte Wahlen auf der Tastatur
Texteingabe – Eingabe des Textes

5.4 Aufgabe 4 (kontrastiv)

Welche äquivalenten Strukturen der deutschen Determinativkomposita gibt es im Tschechischen?

Sortieren Sie die gefundenen Belege in Gruppen.

5.4.1. Wortgruppe Adjektiv + Substantiv

Die deutschen genitivischen Komposita werden in den meisten Fällen mit einer adjektivischen Wortgruppe ins Tschechische übersetzt. Die Reihenfolge der Konstituenten bleibt bei der Übersetzung erhalten. Der einzige Unterschied besteht darin, dass das deutsche Bestimmungswort in der tschechischen adjektivischen Wortgruppe als denominales Adjektiv erscheint. Schematisch kann dieser Prozess als $S+S \rightarrow \text{Adj}+S$ dargestellt werden. Das tschechische Adjektiv hat eine substantivische Basis und nimmt Flexionsendungen auf. Wie im Falle des ersten Konstituenten im Kompositum ist auch in der adjektivischen Wortgruppe das Adjektiv dem Substantiv untergeordnet.

Im Tschechischen wird die attribuierende Funktion der deutschen substantivischen Kompositionsglieder durch desubstantivische Beziehungsadjektive kompensiert, deren Bildung keinen formalen Beschränkungen unterworfen ist. Im Deutschen kommen solche Beziehungsadjektive hingegen nur selten vor:

Speicherkarte → paměťová karta (Speicherplatz → paměť)

Im Deutschen ist es z.B. nicht möglich, aus dem Bestimmungswort *Speicher* ein denominales Beziehungsadjektiv wie im Tschechischen zu bilden. Das Bestimmungswort übernimmt hier die Funktion des Attributes.

V.a. die Fachsprache der Technik lehnt sich im Deutschen immer stärker an das Englische an. Im Tschechischen ist diese Tendenz nicht so stark. Beispiele dafür sind etwa:

Live-Video → živé video
Audiodatei → zvukový soubor

Plug-In → zásuvkový modul

Auch das Tschechische kann sich jedoch Entlehnungen bedienen. Diese werden unter Hinzufügung tschechischer Suffixe an das tschechische Sprachsystem angepasst und funktionieren als attributive Adjektive wie in folgenden Fällen:

E-Mail-System → emailový systém⁴

E-Mail-Adresse → e-mailová adresa

Softwarepaket → softwarový balík

Die letzten beiden Beispiele zeigen, dass sich auch das Tschechische Komposita bedient – wenn auch nicht in so hohem Maße wie das Deutsche:

Teilnehmer-zu-Teilnehmer-Verbindung → dvojbodové spojení

Vollbildmodus → celoobrázkový modus

5.4.2. Wortgruppe Substantiv + Substantiv im Genitiv

Genitivische Syntagmen im Tschechischen als Entsprechungen der deutschen Determinativkomposita bilden ebenfalls eine wichtige Gruppe. Die Verbindung zweier Substantive im Tschechischen entspricht strukturell der genitivischen Paraphrase im Deutschen. Das zweite (determinierende) Glied in der tschechischen genitivischen Wortgruppe nimmt eine Endung auf, der im deutschen genitivischen Syntagma die Kasusform des Artikels entspricht:

Texteingabe → zadávání textu

Relativ häufig konkurriert im Tschechischen die adjektivische Wortgruppe mit der genitivischen Wortgruppe, die der Paraphrase (*Übertragung der Daten*) des deutschen Kompositums strukturell entspricht:

Datenübertragung → datový přenos/přenos dat

5.4.3. Simplex

Simplizia als Entsprechungen der deutschen Komposita treten häufiger als Derivate auf. Hier geht es erstens um fertige Entsprechungen, die auf der synchronen Ebene nicht weiter segmentiert werden können. In diese Gruppe gehören vor allem Lehnwörter:

Internetseite → web

Datenträger → disk

Häufig kommt es auch vor, dass eine Komponente des deutschen Kompositums in der tschechischen Übersetzung ausgelassen wird, ohne dass der Informationsgehalt verändert würde. Manche Konstituenten der Komposita sind im Deutschen semantisch offensichtlich inhaltsleer:

Zeitdauer/Zeitraum → doba

Lichtverhältnisse → světlo

4 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Schreibung der englischen Entlehnung *E-Mail* sowohl im Tschechischen als auch im Deutschen immer noch schwankt.

5.4.4. Derivat

Das Tschechische ist durch eine große Endungszahl von Nomina gekennzeichnet. Aus der großen Aktivität der Wortbildung mit Hilfe von Affixen im Tschechischen und der ausgeprägten Kompositionsfähigkeit im Deutschen ergibt sich, dass den deutschen Determinativkomposita häufig Derivate, also abgeleitete Wörter, gegenüberstehen. Dem Bestimmungswort entspricht das Basismorphem des tschechischen Derivats, die im Grundwort enthaltene Information wird durch ein Derivationssuffix angegeben:

Ladegerät → nabíječka
 Sichtverbindung → viditelnost
 Lesezeichen → záložky
 Sicherungskopie → záloha

5.4.5. Präpositionale Wortgruppe

Zwischen den einzelnen Gliedern eines Kompositums gibt es die Beziehung der Determination, die neben anderen auch durch die Präposition zum Ausdruck gebracht wird. Die tschechischen Präpositionen ergänzen die Beziehung zwischen zwei Begriffen, sowohl syntaktisch als auch semantisch. Zugleich dienen sie der Konkretisierung. Die tschechische präpositionale Wortgruppe stimmt in der Regel strukturell und semantisch mit der Paraphrase des deutschen Kompositums überein:

Kfz-Einbauset (Einbauset ins Kfz) → sada do auta
 Internetzugang (Zugang zum Internet) → přístupový bod k Internetu

5.4.6. Kompositum

Die Korpusrecherche hat auch gezeigt, dass Komposita im Tschechischen in wesentlich geringerem Umfang vorkommen als im Deutschen. Trotzdem wurden v.a. in der Fachsprache der Mobiltelefonie Fälle totaler Übereinstimmung registriert. Dies ist nicht nur der Fall im Zusammenhang von Komponenten, die semantisch und syntaktisch äquivalent sind, denn häufig decken sich auch die Wortbildungstypen, d.h. Komposition mit Komposition:

Videoclips → videoklipy
 Videoanrufe → videohovory
 Datenbank → databáze

Außerdem förderte die Analyse Komposita zutage, die sowohl vom Deutschen als auch vom Tschechischen aus dem Englischen entlehnt wurden:

Software → software
 Headset → headset

6. Abschließende Bemerkungen

Welche Erfahrungen konnten aus dem bisherigen Einsatz des computergestützten Übersetzungskorpus in Bezug auf den Lernmehrwert gewonnen werden? Die Arbeit mit zweisprachigen Korpustexten bietet wesentliche Vorteile gegenüber traditionellen Unterrichtsverfahren. Mit verschiedenen Texten und Textsorten kann man auf individuelle Interessen der Lerner eingehen und ihnen ermöglichen, selbstständig am Sprachmaterial zu arbeiten. Auf diese Weise wird das Lernen individualisiert und intensiviert (vgl. ROCHE 2005: 246).

Was die Kombination von Korpusarbeit, Fachsprache und Wortbildung betrifft, muss betont werden, dass die Kenntnis von Wortbildungsregeln entscheidend beim Erschließen von Fachtexten ist (vgl. FLUCK 1997: 192). Die Lerner sollen v.a. Techniken kennen lernen, mit deren Hilfe sie sich den neuen und unbekannten Fachwortschatz erschließen und sich neue Fachwörter selbstständig herleiten können.

Die Beispiele aus den Textkorpora selbst sind beim Lernen von Fremdsprachen besonders hilfreich, zumal sie den Lerner mit Sätzen und Satzteilen konfrontieren, die sie in realen Situationen benutzen können. Lerner, die nur mit traditionellen Lehrbüchern arbeiten, lernen meistens nur konstruierte Beispielsätze und sind somit nur bedingt fähig, komplexere Sätze in realen Situationen zu verstehen oder zu bilden. Aus diesem Grund sollten die Ergebnisse aus Korpusanalysen unbedingt im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Entsprechend sollten auch Lehrbücher noch stärker jene Wörter und Konstruktionen aufnehmen, die in realen Sprechsituationen üblich sind, und stärker auf jene verzichten, die nur Randerscheinungen darstellen.

Korpora sollten ihren festen Platz sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch im sprachwissenschaftlichen Unterricht haben, denn die Korpusarbeit kombiniert viele Methoden und Arbeitstechniken: den Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht, die statistische Verarbeitung der gewonnenen Daten und das linguistische Kommentieren von gefundenen Ergebnissen. Außerdem gibt insbesondere die Analyse des zweisprachigen Korpus oft Gelegenheit zur Diskussion über kulturspezifische Aspekte, deren Betrachtung ebenfalls ein integraler Bestandteil unseres deutsch-tschechischen Sprachprojekts war.

Literaturverzeichnis

ERBEN, Johannes (1983): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin: Erich Schmidt.

ERBEN, Johannes (2000): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin: Erich Schmidt.

BAKER, Mona (1995): *Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research*. London: Target.

FLEISCHER, Wolfgang / BARZ, Irmhild (²1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer.

FLUCK, Hans Rüdiger (1997): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg: Julius Gross.

FRANCIS, Nelson W. (1982): Problems of assembling and computerizing large corpora. – In: Johansson, Stig (Hg.): *Computer corpora in English language research*. Bergen: Norwegian Computing Centre for the Humanities, 128-136.

GALLMANN, Peter (1985): *Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Grundlagen für eine Reform der Orthographie*. Tübingen: Max Niemeyer.

GRASS, Günter (1992): *Unkenrufe. Eine Erzählung*. Göttingen: Steidl.

GRASS, Günter (1996): *Žabí lamento* (ins Tschechische übersetzt von Hanuš Karlach). Brno: Atlantis.

ROCHE, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: A. Francke.

VIEWEGH, Michal (1997): *Výchova dívek v Čechách*. Brno: Petrov.

VIEWEGH, Michal (1998): *Erziehung von Mädchen in Böhmen* (ins Deutsche übersetzt von Hanna Vintr). Wien/München: Deuticke.

WOLF, Norbert Richard (2003): Plädoyer für eine Korpuslinguistik. – In: Kratochvilová, Iva / Vaňková, Lenka (Hg.): *Germanistik im Spiegel der Generationen. Festschrift für Prof. PhDr. Zdeněk Masařík, Dr.Sc. zu seinem 75. Geburtstag*. Ostrava/Opava: Ostravská univerzita, 133-142.

Irena Orszuliková

Rolle und Perspektiven der Fachsprache Deutsch in der Grenzregion Mährisch-Schlesien

1. Einleitung

In der folgenden Studie möchte ich drei scheinbar unterschiedliche Themen in Zusammenhang bringen: 1. die überlebende Tradition der deutschen Fachsprache im Eisenwerk Třinec (hauptsächlich in Form der von Arbeitern in niedrigeren beruflichen Positionen gebrauchten Fachterminologie), 2. die Aktivitäten auf dem Gebiet praktischer lexikografischer Arbeit an der Fakultät für Handel und Management der Schlesischen Universität Opava in Karviná und 3. eine einmalig durchgeführte schriftliche Umfrage unter den Deutschlernern an dieser Fakultät, deren Ziel es war, festzustellen, wie Familien und Familienumgebung die Wahl einer zu studierenden Fremdsprache beeinflussen können. Die Auswahl dieser lose in Verbindung stehenden Themen verfolgt dabei die Absicht, exemplarisch aufzuzeigen, welche Aspekte im Zusammenhang mit der Stellung der Fachsprache Deutsch in der hier betrachteten ‚Mikroregion‘ Mährisch-Schlesien erwähnens- und betrachtenswert sind.

2. Sprachlich-historische Verknüpfungen der Region Mährisch-Schlesien mit dem deutschen Sprachraum

Mährisch-Schlesien ist reich an historischen und kulturellen Traditionen und entwickelte sich im Zuge der Industriellen Revolution zu einem der wichtigsten Industriezentren Mitteleuropas. Bereits im 19. Jh. vollzog sich hier der Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft. Der wirtschaftliche Aufschwung der Region gründete sich auf Kohle und Eisen, das Eisenwerk von Třinec bildete den Kern des Industriekomplexes Mährisch-Schlesiens. In Karviná wurde – und wird z.T. bis heute – Kohle gefördert.

In der Schwerindustrie der Region, v.a. im Eisenwerk Třinec, spielte die deutsche Sprache traditionell eine wichtige Rolle. Die schlesisch-polnischen Mundart als Träger deutscher Fachausdrücke wurde zum sprachlichen Charakteristikum einer ganzen Region. Im Laufe der Zeit entwickelte sich hier eine spezifische sprachliche Mischform, in welcher die lokale, im Eisenwerk Třinec verwendete schlesisch-polnische Mundart deutsche Fachausdrücke in ihren Kode absorbierte und morphologisch adaptierte, so dass man heute in Übereinstimmung mit der Interlinguistik (vgl. z.B. WANDRUSZKA 1971: 127-137) von einer eigenen Sprache bzw. von Diglossie sprechen kann.

Diese (Fach-)Sprache beschränkte sich jedoch nicht nur auf eine geschlossene Sprechergruppe von im metallurgischen Bereich Beschäftigten, sondern übte auch auf die Alltagssprache eines großen Bevölkerungsteils der Region Mährisch-Schlesien einen wesentlichen Einfluss aus, der noch heute in der Regionalkultur zum Ausdruck kommt. So finden sich etwa entsprechende Ausdrücke in der Literatur (v.a. in der Lyrik) sowie in den Liedertexten aktueller Bands der Region, in welchen Termini deutschen Ursprungs für metallurgische Fachrichtungen als sozialpoetische Symbole eingesetzt werden.¹ Ursprünglich deutsche fach-

1 Eine ausführliche Darstellung zur Geschichte des Eisenwerks Třinec, die auch dialektologisch-sprachliche Aspekte berücksichtigt, findet sich bei ZÁHRADNÍK (1969).

sprachliche Ausdrücke blieben also über die schlesisch-polnische Mundart² erhalten. Insofern gibt es in der Region Mährisch-Schlesien eine spezifische Verbindung zur deutschen Sprachgemeinschaft, die, wiewohl nicht geografisch oder eigentlich (hoch)sprachlich, so doch grenzüberschreitend wirksam wird.

Eine weitere Verbindung der Region zum deutschen Sprachraum stellen die traditionell gut ausgebildeten Germanisten Mährisch-Schlesiens dar. Einige von ihnen wurden während des Zweiten Weltkrieges dazu gezwungen, deutschsprachige Schulen zu besuchen, und haben die deutsche Sprache so in ihrer natürlichen Umgebung erlernt. Diese Exponenten einer alten Generation von Germanisten sind mittlerweile selbst Teil der ‚Tradition‘ geworden, sicherten jedoch in der zweiten Hälfte des 20. Jh. – als Deutsch noch die wichtigste Fremdsprache in Mitteleuropa war³ – das hohe Niveau der Germanistenausbildung in der Region Mährisch-Schlesien.

3. Praxisrelevante Projekte und Kooperationen mit Fachsprachen-Bezug der Fakultät für Handel und Management in Karviná

Die *Fakultät für Handel und Management der Schlesischen Universität (Obchodně podnikatelská fakulta Slezské Univerzity)* in Karviná, die gute Kontakte zu deutschen Hochschulen und Unternehmen unterhält, verfolgt neben der klassischen Lehrtätigkeit etliche praxisrelevante Sprachprojekte in Kooperation mit deutschen wie tschechischen offiziellen Institutionen. So kann die Fakultät etwa auf eine mehrjährige Zusammenarbeit mit der Beratungsabteilung des tschechischen *Ministeriums für Arbeit und soziale Angelegenheiten* zurückblicken.

3.1 Materialerstellung im Bereich fachsprachlicher Nachschlagewerke

Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wird seitens der Fakultät lexikografische Arbeit geleistet: So werden im Auftrag des tschechischen Arbeitsministeriums praktische Nachschlagewerke für die *Grenzagenturen für Arbeit* in Sachsen und Bayern sowie für tschechische Arbeitsämter erstellt. Als Quellen für das lexikalische Material dieser Publikationen dienten verschiedene Broschüren, Werbe- und Informationstexte sowie offizielle Glossare und Wörterbücher, die von der *Bundesanstalt für Arbeit* in Nürnberg erarbeitet wurden.⁴ Im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten kommen der Fakultät die guten fachlichen Beziehungen zu den tschechischen Arbeitsämtern zugute, für die die Fakultät jahrelang Software zu Übersichten über Studienmöglichkeiten an tschechischen und ausländischen Hochschulen entwickelt hat.

Im Folgenden seien ein paar Beispiele aus dem deutsch-tschechischen Wörterbuch (Glossar) angeführt, das im Jahre 2003 für die tschechischen und deutschen Grenz-Arbeitsämter (in Deutschland heute ‚Agenturen für Arbeit‘) und in Zusammenarbeit mit ihnen erarbeitet und herausgegeben wurde. Es trägt den Titel *Deutsch-tschechische und tschechisch-deutsche Grundbegrifflichkeiten im Bereich der Beratung zur Berufswahl, Bildung, Ausbildung und der Beschäftigung* (DTTDG 2003). Das Nachschlagewerk enthält Wörter und Wortverbindungen, die für die Arbeit der BIZ der Grenzagenturen in Deutschland (in Tschechien IPS ÚP) von

2 Der häufig in diesem Zusammenhang gebrauchte Terminus ‚Slang‘ (vgl. ZAHRADNIK 1969) erscheint mir das beschriebene Phänomen nicht hinreichend zu erfassen, denn in unsrem Falle unterscheidet sich der Kode von den Funktionen eines professionellen Slangs z.B. dadurch, dass er ein internes Kommunikationsmittel aufgrund einer Mundart und nicht einer Hauptsprache (soziolinguistisch) darstellt. Ich berufe mich hier erneut auf WANDRUSZKA (1971), der auch einen Slang als Sprache betrachtet, als einen selbstständigen Kode.

3 In Einklang mit sämtlichen anderen Regionen Europas stieg auch in der Region Mährisch-Schlesien bereits in den 1970er, noch stärker in den 1980er Jahren der Einfluss des Englischen, das heute ein unbestrittenes Fremdsprachenmonopol einnimmt.

4 So z.B. das deutsch-englische Glossar von WERNER / BENNET / KÖNIG (1994).

Wichtigkeit sind. Wir finden dort Fachtermini aus den oben genannten Bereichen, die am häufigsten im Verkehr dieser Ämter benutzt werden. Wie bereits erwähnt, entstand das Buch an der Fakultät für Handel und Management als eine der im wahrsten Sinne des Wortes grenzüberschreitenden germanistischen Aktivitäten. In das Wörterbuch wurden außerdem Fachausdrücke aufgenommen, die für das Wirtschaftsstudium und für wirtschaftsbezogene Berufe im Allgemeinen wichtig erschienen. Als Muster dienten die Glossare und Nachschlagewerke der Agentur für Arbeit in Nürnberg (vgl. WERNER / BENNET / KÖNIG 1994).

Ratsuchende, -n, -n <i>m</i>	osoba hledající radu
Rehabilitand, -en, -en <i>m</i>	osoba se změněnou pracovní schopností
Rehmaßnahme, -, -n <i>f</i>	rekvalifikační opatření pro vstup na trh práce
Rückwanderung, -, -en <i>f</i>	reemigrace
Schulabbrecher, -s, -m	žák (student), který předčasně ukončil školní docházku
Schulversagen, -s, -n	školní selhání
Schwarzarbeit, -, -en <i>f</i>	práce načerno
Schwarzarbeiter, -s, -m	nelegální pracovník
Sozialabbau, -s, -0 <i>m</i>	krácení sociálních dávek
Sozialnetz, -es, -e <i>n</i>	sociální síť
Stellensuchende, -n, -n <i>m</i>	uchazeč o místo
Studienberatung, -, -en <i>f</i>	poradenství pro volbu studia
Studiengang, -es, -ä-e <i>m</i>	studijní ročník; obor studia
Teilzeit, -, -en/	na částečný úvazek
Überbeschäftigung, -, -en/	Přezaměstnanost
Vollzeit, -, -en <i>f</i>	na plný úvazek
Vorpraktikum, -s, -a <i>n</i>	přípravná praxe
Anforderungsprofil, -s, -e <i>n</i>	(souhrn) požadavků
Beruflich	
-er Aufstieg	profesní postup
-e Ausbildung	odborné vzdělání
-e Eingliederung	profesní začlenění
-e Entscheidung	profesní rozhodování
-e Entwicklung	profesní vývoj
-e Erwartung	profesní očekávání
-e Fortbildung	další profesní vzdělávání
-e Mobilität	profesní mobilita
-e Umschulung	profesní přeškolení
Berufs-	
-abschluss, -es, -ü-e <i>m</i>	ukončení odborného vzdělávání
-berater, -s, - <i>m</i>	profesní poradce osvojení
-eignung, -, -en <i>f</i>	povolání profese nástup do povolání
-einstieg, -(e)s, -e <i>m</i>	profese
Datenschutz, -es, 0 <i>m</i>	ochrana osobních údajů
Pendler, -s, - <i>m</i>	pracovník dojíždějící denně za práci
Probezeit, -, -en <i>f</i>	zkušební doba
Profil, -s, -e <i>n</i>	profil

Nützlich für Hochschulstudierende sind ferner die Anhänge des Wörterbuchs, die die Bildungssysteme der Tschechischen Republik und der beiden benachbarten deutschen Bundesländer (in Deutschland *Schullaufbahnen in Bayern* und *Bildungssystem in Sachsen*, in Tschechien *Vzdělávací systém České republiky*) beschreiben und erklären.

3.2. Ziele und Motivation für den fachbezogenen Fremdsprachenerwerb Deutsch an der Fakultät für Handel und Management im Spiegel der Ergebnisse einer Umfrage

Im Rahmen einer schriftlichen Umfrage unter Studierenden der Fakultät für Handel und Management sollten die Einstellung der Respondenten zur deutschen Sprache und ihre Motivation bezüglich der Wahl der Fachsprache Deutsch anhand von elf Fragen erhoben werden. Im Folgenden sollen hier die Ergebnisse der Antworten auf sieben dieser Fragen ausgewertet werden. Die knapp 140 Probanden wurden drei Gruppen zugeordnet: (1) aus der Region Mäh-risch-Schlesien stammend (MSK), (2) aus der Slowakei stammend (SR) sowie (3) aus anderen Orten Tschechiens stammend (andere). Die letztere Gruppe machte dabei mit 78 Respondenten (56,9 %) den größten Anteil der Probanden aus:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid MSK	45	32,8	32,8	32,8
SR	14	10,2	10,2	43,1
andere	78	56,9	56,9	100,0
Total	137	100,0	100,0	

	Frage 1: <i>Spricht ein Mitglied Ihrer Familie Deutsch als Muttersprache?</i>			
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	4	2,9	2,9	2,9
Nein	133	97,1	97,1	100,0
Total	137	100,0	100,0	

Nur vier Respondenten (2,9 %) haben in Ihren Familien mindestens einen Angehörigen, der Deutsch als Muttersprache spricht. Hier handelt es sich um eine geringe Anzahl, die die Einstellungen der Studierenden gegenüber Deutsch insgesamt also nur marginal beeinflusst haben kann.

	Frage 2: <i>Gibt es in Ihrer Familie aktive Deutschsprecher?</i>			
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	53	38,7	38,7	38,7
Nein	84	61,3	61,3	61,3
Total	137	100,0	100,0	

In 53 Familien (38,7 %) gibt es aktive Sprecher des Deutschen, eine Anzahl, die sowohl die Wahl der Fremdsprache als auch die Einstellungen zu Deutsch als Fremdsprache insgesamt erheblich beeinflusst haben dürfte.

	Frage 3: <i>Wird Deutsch in Ihrer Umgebung aktiv gesprochen?</i>			
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	51	37,2	37,2	37,2
Nein	86	62,8	62,8	100,0
Total	137	100,0	100,0	

Hier fällt auf, dass die Ergebnisse von Frage 3 (51 Respondenten bzw. 37,2 %: ‚Ja‘; 86 Respondenten bzw. 62,8 %: ‚Nein‘) mit den Ergebnissen der vorherigen Frage (53 Respondenten bzw. 38,7 %: ‚Ja‘; 84 Respondenten bzw. 61,3 %: ‚Nein‘) korrespondieren, was den Schluss zulässt, dass Deutsch außerhalb der Familie kaum aktiv verwendet werden dürfte.

	Frage 4: <i>Haben Sie sich selbst für das Fach Deutsch als Fremdsprache entschieden?</i>			
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	106	77,4	77,4	77,4
Nein	31	22,6	22,6	100,0
Total	137	100,0	100,0	

106 (77,4 %) der Respondenten geben hier an, die Entscheidung, Deutsch zu lernen, selbst getroffen zu haben.

	Frage 5: <i>Hatte Ihre Familie Einfluss auf Ihre Entscheidung, Deutsch als Fremdsprache zu lernen?</i>			
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	83	60,6	60,6	60,6
Nein	54	39,4	39,4	100,0
Total	137	100,0	100,0	

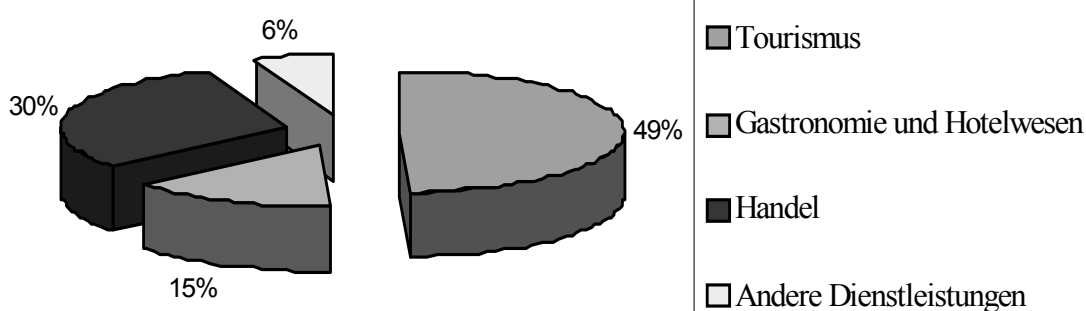
Die Familie hat die Wahl der Fremdsprache im Falle von 83 Respondenten (60,6 %) beeinflusst. Man kann also davon ausgehen, dass die familiäre Umgebung auf die Wahl der Fremdsprache einen besonderen Einfluss ausüben kann.

Frage 6: <i>Haben Sie ein konkretes berufliches Ziel, bei dem Sie die von Ihnen erworbenen Deutschkenntnisse geltend machen können?</i>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	41	29,9	29,9	29,9
Nein	96	70,1	70,1	100,0
Total	137	100,0	100,0	

41 Respondenten (29,9 %) verbinden mit dem Lernen der Fremdsprache Deutsch ein konkretes berufliches Ziel, d.h. sie erwarten sich von einem Fachsprachen-Unterricht die Vermittlung konkreter Fertigkeiten in Hinblick auf ihr berufliches Ziel. Meiner Ansicht nach zeugt ein Anteil von fast 30 % unter fachlich orientierter Studenten von einer zielbewussten Wahl des Hochschulstudiums. Über die Branchen, in denen diese angestrebten Berufe liegen, geben die Antworten auf die nachfolgende Frage Auskunft:

Frage 7: *In welchem Bereich möchten Sie Ihre Deutschkenntnisse beruflich zur Geltung bringen?*

In welchem Bereich möchten Sie Ihre Deutschkenntnisse beruflich zur Geltung bringen?



Die hier dokumentierte Orientierung eines großen Teils der Lerner in Richtung praxisgebundener Berufe deutet auf die Notwendigkeit hin, das Angebot an vermittelten Kompetenzen innerhalb des Fachsprachen-Unterrichts auch in der Zukunft weiterentwickeln zu müssen, hauptsächlich bezüglich der sprachlichen Schlagfertigkeit für die freie Kommunikation, die v.a. im Tourismus, Hotelwesen und der Gastronomie gefordert ist. Ich setze voraus, dass man bei etwa einem Drittel der Studierenden mit einer erhöhten Motivation zum Deutschlernen rechnen darf.

Die Korrelationen zwischen weiteren gestellten Fragen ergeben folgendes Bild:

	Geburts- jahr	13a) ,Deutsch gefällt mir sehr.‘	13b) ,Deutsch ist einfacher als Englisch.‘	13c) ,In meiner Muttersprache gibt es viele deutsche Wörter.‘	13d) ,Meine Familie hält Deutsch für eine nützliche Sprache.‘ ⁵
Geburtsjahr	1				
13a) ,Deutsch gefällt mir sehr.‘	,53 ⁶	1			
13b) ,Deutsch ist einfacher als Englisch.‘	-,131	,185	1		
13c) ,In meiner Muttersprache gibt es viele deutsche Wörter.‘	,006	,033	,115	1	
13d) ,Meine Familie hält Deutsch für eine nützliche Sprache.‘	,001	,175	,137	,177	1

Drei statistisch relevante Korrelationen auf einem Bedeutungsniveau von 5 % fallen hier auf:

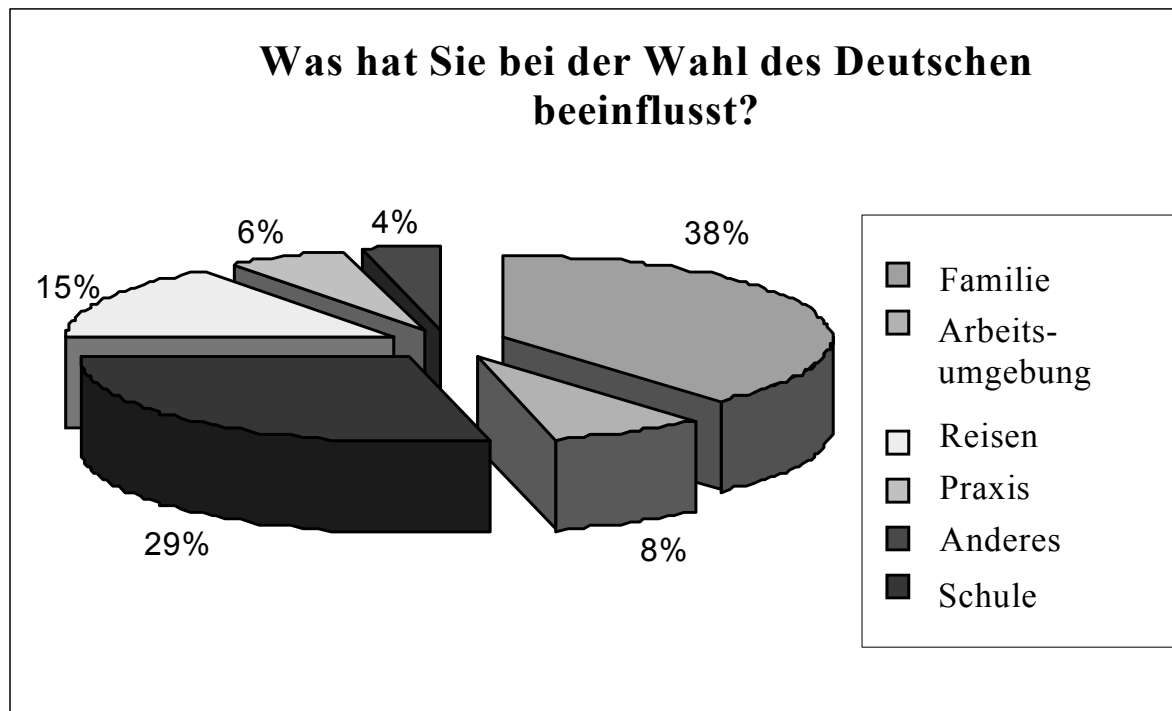
- Je besser den Lernern Deutsch gefällt, desto weniger beurteilen sie diese Sprache als kompliziert gegenüber dem Englischen und umgekehrt (vgl. Fragen 13a und 13b).
- Je stärker die Familien der Respondenten Deutsch für eine wichtige Sprache halten, desto besser gefällt den Lernern Deutsch und umgekehrt (vgl. Fragen 13d und 13a).
- Je stärker die Familien der Respondenten Deutsch für eine wichtige Sprache halten, desto häufiger denken die Lerner, dass ihre Muttersprache viele deutsche Wörter enthält und umgekehrt (vgl. Fragen 13d und 13c).

Die Korrelationen deuten also insgesamt auf einen entscheidenden Einfluss des familiären Umfelds auf die Wahrnehmung der Fremdsprache Deutsch durch die Lerner hin. Diesen Zusammenhang verdeutlicht auch das folgende Tortendiagramm, das die Ergebnisse zu Frage 8 abbildet:

5 Die Ergebnisse zu dieser Frage im Einzelnen: ,Ich stimme absolut zu‘: 10 %; ,Ich stimme zu‘: 33 %; ,Ich stimme weder zu noch stimme ich nicht zu‘: 35 %; ,Ich stimme nicht zu‘: 17 %; ,Ich stimme absolut nicht zu‘: 6 %.

6 Für Werte zwischen 0 und 1 wird in der Statistik die Null vor dem Komma ausgelassen.

Frage 8: Was hat Sie bei der Wahl des Deutschen beeinflusst?



4. Schlussbemerkung

In vorliegendem Artikel sollte anhand von drei Aspekten die Bedeutung der Fachsprache Deutsch in der Region Mährisch-Schlesien skizziert werden:

- (1) Das ursprünglich im industriellen Milieu des Eisenwerks Třinec entstandene Fachdeutsche spielt heute lediglich in Form von lexikalischen Relikten in der spezifischen schlesisch-polnischen Mundart im Grenzgebiet eine Rolle. Über die von dieser Mundart geprägte Regionalkultur sind ehemals deutsche Fachtermini – gleichwohl z.T. pragmatisch verwendet – auch heute noch in der Region präsent.
- (2) Aktuelle Bemühungen im Bezug auf die Fachsprache Deutsch in der Region Mährisch-Schlesien gehen heute v.a. von einem lexikologisch arbeitenden Team an der Fakultät für Handel und Management der Schlesischen Universität Opava in Karviná aus. Die praxisbezogenen Projekte und Kooperationen im Bereich grenzüberschreitende und grenznahe Arbeitsvermittlung sollen künftig noch ausgeweitet werden.
- (3) Durch eine Umfrage unter Studierenden der Fakultät für Handel und Management, die innerhalb ihres Studiums Deutsch als Fachsprache gewählt haben, sollte gezeigt werden, dass die Wahrnehmung des Deutschen wesentlich durch das familiäre Umfeld der Lerner bestimmt ist bzw. dass es unter den Lernern z.T. klare Vorstellungen darüber gibt, in welchen Bereichen Sie ihre Sprachkenntnisse in Deutsch künftig beruflich einsetzen wollen.

Literaturverzeichnis

WANDRUSZKA, Mario (1971): *Interlingvistik*. München: R. Piper.

WERNER, Heinz / BENNET, Roger / KÖNIG, Ingeborg (Hg.) (1994): *Glossar Englisch-Deutsch/Deutsch-Englisch*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

ZAHRADNIK, Stanislav (1969): *Třinecké železářny 1906-1938* [Die Eisenwerke von Třinec 1906-1938]. Praha: Vydavatelství Práce.

[DTTDG] (2003): *Deutsch-tschechische und tschechisch-deutsche Grundbegrifflichkeiten im Bereich der Beratung zur Berufswahl, Bildung, Ausbildung und der Beschäftigung*. Praha: Fakultät für Handel und Management der Schlesischen Universität Opava.

Iveta Rucková

Die Euroregion Teschener Schlesien. Multiethnische Prägungen – vielsprachiges Erbe – genzübergreifende Projekte

1. Zur Genese der Euroregion Teschener Schlesien

Der Begriff ‚Euroregion‘ ist mit einer ganzen Reihe von Definitionen verknüpft, die sich auf geografische, sprachliche, historisch-kulturelle, politische, juristische und andere Merkmale eines territorial abgrenzbaren Gebietes beziehen (vgl. HEFFNER / KLEMNČIČ 1995: 7). All diesen Definitionen gemeinsam ist ihr Bezug auf eine Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Länder in den jeweiligen Gebieten an ihrer gemeinsamen Grenze. In Europa haben sich seit 1957 zahlreiche Euroregionen etabliert, die durch die Umsetzung bilateraler Kooperationsprojekte das Leben in den jeweiligen Grenzgebieten gemeinsam gestalten wollen.

Die Euroregion Teschener Schlesien liegt an der Grenze zwischen Südpolen und dem nordöstlichen Teil der Tschechischen Republik. Ihre Entstehung fällt in die 1990er Jahre, in welchen sich die Zusammenarbeit polnischer und tschechischer Partner in der später gegründeten Euroregion zu entwickeln begann (vgl. hierzu DOKOUPIL / MYŠKA 2005: 75). Im Zuge der beginnenden grenzüberschreitenden Kooperation bildeten sich verschiedene Gremien, die sich um die Entwicklung der gegenseitigen Kontakte im Teschener Grenzgebiet bemühten. Stellvertretend sei hier das polnisch-tschechische Forum *Vereinigung der Städte und Gemeinden Oberschlesiens und Nordmährens* (*Sdružení měst a obcí Horního Slezska a severní Moravy*) genannt, das sich die Umsetzung gemeinsamer tschechisch-polnischer Projekte als Hauptziel gesetzt hat. Derlei Initiativen sowie die Bemühungen beider Länder um den EU-Beitritt intensivierten die Kooperation tschechischer und polnischer Partner sukzessive und führten schließlich am 22. April 1998 zur Gründung der Euroregion Teschener Schlesien, die mit der Unterzeichnung eines Vertrages zwischen der *Regionalen Vereinigung für die tschechisch-polnische Zusammenarbeit* (*Regionální sdružení pro česko-polskou spolupráci*) und der *Vereinigung für regionale Entwicklung und Zusammenarbeit – „Olza“* (*Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej – „Olza“*) besiegelt wurde (vgl. ETS www).

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Euroregion Teschener Schlesien in ihren Umrissen zu skizzieren. Dabei soll der geschichtlichen Entwicklung, der Rolle der deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart der Region sowie ausgewählten lokalen Projekten mit wirtschaftlichen wie kulturellen Schwerpunkten besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

2. Polen, Tschechen, Deutsche, Juden – Meilensteine der Geschichte einer Koexistenz von Völkern und Sprachen im Raum Teschen

Die Geschichte der Region Teschener Schlesien bietet einen Einblick in das Leben von Polen, Tschechen, Deutschen, Juden und anderer Nationalitäten, die das multikulturelle Kolorit des gesamten Gebietes über Jahrhunderte geprägt haben. Mit der ältesten Geschichte von Teschen sind Namen wie Wzgórze Zamkowe, die Innenstadt des heutigen Polnisch-Teschen (Cieszyn), Brandýs, Kamenec oder Saská Kupa verbunden (vgl. hierzu CICHÁ 2003: 108-119). Darüber hinaus haben das Gebiet des jetzigen Archeoparks in Chotěbuz-Podobora, einige Synagogen und andere jüdische Denkmäler (vgl. hierzu SPYRA 2004: 1-28) sowie Erinnerungsstätten an

die in der Region lebenden Nationalitäten einen festen Platz in der Geschichte des Teschener Schlesiens.

Neben Polen, Tschechen, Deutschen und anderen Nationalitäten lebten auf beiden Seiten des Flusses Olše/Olza auch Juden. Die ältesten Zeugnisse ihrer Anwesenheit stammen aus dem Mittelalter. Seit dem Jahre 1631 intensivierte sich der jüdische Zuzug, nachdem die Teschener Fürstin Elisabeth Lukretia die Ansiedlung von Juden in ihrem Herrschaftsgebiet bewilligt hatte. Die jüdische Bevölkerung, die traditionell im Handel tätig war, versammelte sich in Vereinen und Gebetshäusern wie *Machsike Hadas* und *Schomre Schabos*. Nach dem Zerfall Österreich-Ungarns kam es zu einer jüdischen Abwanderung nach Wien und Deutschland. Die Diktatur der Nationalsozialisten versetzte der Gemeinde bereits 1939 im Rahmen der antisemitischen *Akce Nisko* einen schweren Schlag. Nach dem Holocaust und dem Zweiten Weltkrieg kehrten nur wenige jüdische Familien wieder in die Teschener Region zurück (vgl. SPYRA 2004: 3-8, 20-23, 43).

Das multikulturelle Gepräge Teschens ist seit dem Mittelalter auch stark mit der deutschen Bevölkerungsgruppe verbunden (vgl. hierzu ŠAUR 1998: 200). Die deutschsprachigen Teschener waren zumeist im industriellen Bereich tätig und stiegen v.a. im 19. und beginnenden 20. Jh. zur dominierenden Kraft im wirtschaftlichen Leben der Region auf (vgl. GAWRECKÁ 2002: 60-65). Vom prägenden Einfluss der deutschen Sprache zeugt die schlesische Mundart, die in der Region um Teschen, Karviná, Třinec und Jablunkau bis heute gesprochen wird (vgl. BOGOCZOVÁ 2005: 381-382). Diese enthält eine ganze Reihe von Germanismen, die v.a. mit der Metall verarbeitenden Industrie verknüpft sind. Exemplarisch seien an dieser Stelle Ausdrücke wie *štalverk* (Stahlwerk), *šrotplac* (Schrottplatz), *granik* (Kran) und *cug* (Zug) genannt. Neben der Industrie nahm die deutsche Bevölkerung Schlesiens auch in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen eine bedeutende Stellung ein. In Teschen wurden beispielsweise Periodika wie *Der Weg* oder *Schlesisches Jahrbuch* herausgegeben und Schlesische Kulturwochen veranstaltet (vgl. GAWRECKÁ 2002: 64). Dabei bestanden häufig Kontakte zur deutschsprachigen Bevölkerung Niederschlesiens.

Das Leben aller Nationalitäten in der Teschener Region ist trotz der kulturellen Besonderheiten einzelner Bevölkerungsgruppen vor dem Hintergrund einer geschichtlich bedingten Koexistenz zu betrachten. Vom multikulturellen Bild der Teschener Region zeugt eine bewegte Geschichte, die durch eine Vielzahl politischer Statuten gekennzeichnet ist. Die Entstehung des Zentrums der Region, der Stadt Teschen, fällt in das 9. Jh. n. Chr. Sie wurde ursprünglich als Festung gegründet und 1290 zur Stadt erhoben (vgl. CICHÁ 2003: 108-114). Das Gebiet um die Stadt gehörte zunächst zu Großmähren, fiel jedoch bereits vor 991 an Polen. Im 13. Jh. wurde das ganze Gebiet Teil des Teschener Fürstentums, das seit 1327 zu den Ländern der böhmischen Krone gehörte. Zwischen 1653 und 1918 war das Herzogtum Teil der Habsburger Monarchie (vgl. hierzu ETS www).

Der Zerfall Österreich-Ungarns brachte auch für das Teschener Schlesien tief greifende Veränderungen. Zwischen den neu gegründeten Staaten Polen und der Tschechoslowakei kam es zu Konflikten, die durch einen starken sozialen und nationalen Radikalismus gekennzeichnet waren (s. hierzu KUBÍK 2001). Gegenstand der anschließend stattfindenden Verhandlungen zur Lösung territorialer Streitfragen waren auch industrielle Betriebe wie die Kohlengruben bei Karviná und die Eisenbahnverbindung Košice-Bohumín. Anfang 1919 gerieten die Verhandlungen ins Stocken. Eine Lösung des Konflikts brachte erst der auf der Konferenz von Spa 1920 unterzeichnete Vertrag, der die Teilung Teschens in einen tschechischen und einen polnischen Teil zur Folge hatte. 1938 setzte sich Polen im Zuge des Münchner Abkommens darüber hinweg und okkupierte die gesamte Region, bevor diese in der Folge von Hitlers Überfall auf Polen 1939 an das Deutsche Reich fiel. Auch während des Zweiten Weltkrieges war die örtliche Situation konfliktreich und angespannt. 1947 unterzeichneten Polen und die Tschechoslowakei schließlich einen Vertrag über Freundschaft und gegenseitige Hilfe, der die 1920 gezogenen Grenzen bestätigte (vgl. hierzu GAWRECKI 2003: 497).

Während des Prager Frühlings kämpfte die in der Tschechoslowakei lebende polnische Bevölkerung um ihre Minderheitenrechte (vgl. GAWRECKI 2003: 499-500). Nach der Samtenen Revolution von 1989 veränderte sich die Situation der Minderheiten in der damaligen Tschechoslowakei grundlegend, was sich auch positiv auf die grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Teschener Schlesien auswirkte. Bereits vor der Entstehung der Euroregion kam es auf beiden Seiten der tschechisch-polnischen Grenze zu einem fruchtbaren Gedankenaustausch in verschiedenen Bereichen. Dieses Klima konstruktiver Kooperation besteht bis heute fort und wird aller Erwartung nach auch das künftige Zusammenleben von Tschechen und Polen an diesem Grenzabschnitt bestimmen.

3. Zwischen Berglandschaft und Industriegebiet – ausgewählte Projekte der Euroregion im Bereich Tourismus

Die Euroregion Teschener Schlesien wird einerseits durch das Gebirge der Beskiden (*Beskydy*), zahlreiche Erholungsgebiete und historische Denkmäler, andererseits durch die industrielle Agglomeration des Eisenhüttenwerks Třinec, die Kohlegruben bei Karviná sowie die polnischen Industriegebiete geprägt.

Die Beskiden bieten viele Möglichkeiten für Kooperationen im Bereich Tourismus. So hat die Euroregion etwa im Rahmen des Projektes *Greenways* thematische Radwanderwege errichtet. Auf diese Weise soll den Touristen nicht nur die Berglandschaft der Beskiden näher gebracht werden, sondern auch ein vielfältiges, multikulturelles geschichtliches und gegenwärtiges Bild der Teschener Euroregion vermittelt werden. Der erste Radwanderweg, die *Route der Holzarchitektur*¹, informiert ein interessiertes Publikum anhand zahlreicher Kirchenbauten über die hölzerne Volksarchitektur der Region. Der Radwanderweg ist in drei Abschnitte gegliedert und verläuft dies- und jenseits der Staatsgrenzen. Ein weiterer Radwanderweg des Projektes *Greenways*, die *Route In einem Tag durch drei Staaten*², führt Radtouristen ins Dreiländereck Polen-Tschechien-Slowakei und verbindet sportliche Betätigung mit der Besichtigung architektonischer Denkmäler und dem Kennenlernen der spezifischen Traditionen des Dreiländerecks. Weitere Routen wie *Der Radweg der schönen Aussichten*³ in den Beskiden sowie *Wir fahren an Berghütten vorbei*⁴ vervollständigen das große Angebot an Radwanderwegen in der Region.

Das Projekt *Regiotour*, das inhaltlich ebenfalls an *Greenways* anknüpft, sollte hingegen Bereiche wie Tourismus, Sport und Wirtschaft integrieren. Es wurden Informationen gesammelt, die die Euroregion charakterisieren und zugleich als Basis für die Umsetzung weiterer Projekte herangezogen werden konnten.

Eine Integration geschichtlicher, industrieller sowie touristisch-sportlicher Aspekte der Teschener Euroregion strebt das Projekt *Zahrada dvou břehů/Ogród dwóch brzegów* (*Garten an zwei Ufern*)⁵ an. Die tragende Idee der Initiative ist die symbolische Darstellung der Koexistenz verschiedener Nationalitäten in der seit 1920 geteilten Stadt Teschen. Das Projekt wird aus EU-Mitteln finanziert und wurde für den Zeitraum 2007-2015 geplant. Seiner Umsetzung gingen Informationsgespräche zwischen der Euroregion Teschen und der Euroregion Pamina an der deutsch-französischen Grenze voraus. Die Zentren der letzteren Euroregion,

1 „Trasa dřevěné architektury“, Szlak architektury drewnianej; eine Beschreibung findet sich im Internet unter http://www.jablunkovsko.cz/cyklo/eurogreen_architektura.htm.

2 „Za den přes tři státy“, W jeden dzień przez trzy państwa; die genaue Route ist Internet unter http://www.jablunkovsko.cz/cyklo/eurogreen_staty.htm abrufbar.

3 „Trasa pěkných vyhlídek“, Szlak dla amatorów pięknych widoków; im Internet unter http://www.jablunkovsko.cz/cyklo/eurogreen_vyhliodka.htm zu finden.

4 „Jedeme kolem horských chat“, Od schroniska do schroniska; im Internet einsehbar unter http://www.jablunkovsko.cz/cyklo/eurogreen_chaty.htm.

5 Beschrieben im Internet unter http://www.mapa.fundusze-strukturalne.gov.pl/projekt_pdf,id,8862.

das deutsche Kehl und das französische Strasbourg, haben bereits ein ähnliches Projekt mit Erfolg umgesetzt, im Rahmen dessen eine Brücke über einem ehemaligen und ursprünglich zur Müll-Lagerung vorgesehenen Industriegebiet am Rhein errichtet wurde.⁶ An diese Idee anknüpfend, will die Euroregion Teschen nun die *Masarykovy Sady* (*Masaryk-Gärten*) sowie den *Park A. Sikoras* in Český Těšín revitalisieren und neue Radwanderwege in der Region erschließen. Der Hauptfokus des Projekts liegt jedoch auf dem Bau von drei Brücken über den Fluss Olše/Olza und der Errichtung thematischer Routen, die historisch-kulturell Wissenswertes über die Region vermitteln sollen.

Der (industrie)geschichtliche Teil der Route führt an Sehenswürdigkeiten wie dem *Park na Górze Zamkovej* (*Park auf dem Schlossberg*), dem ehemaligen Caféhaus *Avion* und den *Masarykovy Sady* vorbei und weist v.a. auf industrielle architektonische Besonderheiten von Tschechisch- und Polnisch-Teschen hin. Den zweiten Teil des Projektes, in welchem schwerpunktmäßig die Kultur der Teschener Region dargestellt wird, bildet die so genannte *Europäische Brücke*, die beide Teile von Teschen verbindet. Der architektonische Entwurf dieser Brücke greift symbolisch die bewegte Geschichte der vereinigten und geteilten Stadt auf. Die dritte Brücke schließlich eröffnet dem Besucher jene Bereiche beider Teile der Stadt, die mit Sport, Freizeitaktivitäten und Erholung verbunden sind. Hier sollen Wege für Radfahrer und Inlineskater angelegt werden, ferner Kanustrecken, Loipen, Picknick-Plätze etc.

Projekte im touristischen Bereich wurden in der Teschener Region auch im Rahmen anderer Initiativen wie z.B. der *Beskydomap-Strategie* umgesetzt. Diese Initiativen stützten sich allesamt auf das Programm *Phare Credo*. Im wirtschaftlich-industriellen Bereich verdient u.a. das Projekt *Infobusiness* besondere Aufmerksamkeit, welches auf dem Programm *Phare CBC* basiert.

Neben den genannten Initiativen wird die Zusammenarbeit zwischen den Städten der Euroregion und ihren deutschen Partnerstädten gepflegt.⁷ Diese Initiativen betreffen v.a. die Bereiche Schüler- und Studentenmobilität und schließen u.a. Arbeitstreffen der Vertreter der jeweiligen Stadtverwaltungen mit ein.

4. Grenzüberschreitende Projekte im Bereich Forschung, Ausbildung und Wirtschaft

Die Euroregion Teschener Schlesien arbeitet mit vielen internationalen Institutionen zusammen, die im Bereich der Forschung und Ausbildung tätig sind. Stellvertretend sei hier die *Euroakademie* in Bozen/Bolzano⁸ genannt, zu deren Forschungsschwerpunkten u.a. linguistische Untersuchungen, multikulturelle Studien und die Problematik der sprachlichen Situation in den Euroregionen gehören. Im Rahmen eines Projektes des Instituts wurde die sprachliche Situation in der Region Teschen erhoben, wobei der Akzent auf der linguistischen Untersuchung des Polnischen als Minderheitensprache in Tschechien lag. Auf die deutsche Sprache wird in dieser Studie lediglich im Zusammenhang mit ihrem Einfluss auf die Teschener Mundart hingewiesen.

Neben dieser Untersuchung ist ferner die internationale Konferenz zum Thema *Geteilte Städte* zu nennen, die als Teil einer größeren Konferenzreihe zu diesem Thema von den Universitäten Ostrava und Dresden veranstaltet wurde und am 15./16. Mai 2007 am Institut für Slavistik der Technischen Universität Dresden stattfand. Die Konferenzbeiträge beschäftigten sich mit dem sprachlichen, kulturellen und geschichtlichen Hintergrund des Lebens in der Teschener Region, wobei dem Zusammenleben von Polen, Tschechen, Deutschen und Juden

6 Zu ähnlichen grenzübergreifenden Garten-Projekten s. RAASCH (2008: 212-213) in vorliegendem Band.

7 In diesem Zusammenhang ist v.a. die Partnerschaft des polnischen Ustron mit dem deutschen Neukirchen zu erwähnen.

8 Im Internet unter <http://www.euroac.edu> zu finden.

und dem damit verbundenen spezifisch multiethnischen Bild der Region besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

Auch im Bereich der Wirtschaft wird die Bedeutung der deutschen Sprache für die Region Teschener Schlesien deutlich. Die Tatsache, dass in ganz Mährisch-Schlesien deutsche Firmen wie z.B. Siemens, Gardena/STEELTEC, Berndorf, Müller Weingarten, Erich Jaeger etc. tätig sind, schlägt sich im Arbeitsplatzangebot für Hochschulabsolventen nieder. Neben technisch ausgerichteten Studienrichtungen an der Technischen Universität Ostrava bietet das Studienfach ‚Deutsch für die Wirtschaftssphäre‘ (*Němčina pro hospodářskou sféru*) am Lehrstuhl für Germanistik der Universität Ostrava eine adäquate Ausbildung für zukünftige Arbeitnehmer in deutschen Unternehmen in der Region. Die große Nachfrage nach diesem Studienfach bestätigt, dass Deutsch sowohl im Teschener Schlesien als auch in der ganzen mährisch-schlesischen Region im Bereich der Wirtschaft eine wichtige Rolle spielt.

Dieser hohe Stellenwert ergibt sich nicht zuletzt auch aus zahlreichen Kooperationen und Partnerschaften von Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen mit deutschen Partnern. Die Euroregion selbst unterhält Kontakte mit der bereits erwähnten Euroregion Pamina im deutsch-französischen Grenzgebiet um Strasbourg und Kehl. Ferner bestehen im Rahmen der Studenten- und Dozentenmobilität Kooperationen zwischen der Wirtschaftsfakultät der Schlesischen Universität Opava in Karviná und deutschen Universitäten wie der Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg sowie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a. Main. Darüber hinaus veranstaltet die Teschener Euroregion zahlreiche Fortbildungsseminare für tschechische und polnische Grundschullehrer, in welchen Projekte zur Integration von Informationen über das Teschener Schlesien in den schulischen Unterricht erarbeitet werden. Im Rahmen dieser Seminare entstanden etwa Unterrichtsmaterialien zu *Těšínské Slezsko, má vlast v Evropě* (*Teschener Schlesien, meine Heimat in Europa*), die den Schülern die Geschichte, Gegenwart, Kultur sowie den multikulturellen Charakter der Region näher bringen sollen.

5. Resümee

Die Geschichte der Region Teschen wurde in der Vergangenheit durch wechselnde staatliche Zugehörigkeit (Österreich-Ungarn, Polen/ČSR, Polen, Deutsches Reich, Polen/ČSSR), Teilungen und Wiedervereinigungen sowie die Besiedlung durch mehrere ethnische bzw. sprachliche Gruppen (Polen, Tschechen, Deutsche, Juden) bestimmt. Obwohl die heutige Euroregion Teschen an der tschechisch-polnischen Grenze liegt und dadurch sprachlich wie kulturell überwiegend tschechisch und polnisch geprägt ist, spielte hier in der Vergangenheit die deutsche Sprache – v.a. aufgrund der Zugehörigkeit der Region zur Habsburger Monarchie – ebenfalls eine wichtige Rolle. Der bedeutende Beitrag der bis 1945 in der Region lebenden deutschen Minderheit zur Entwicklung der Metall verarbeitenden Industrie am Ende des 19. und Anfang des 20. Jh. spiegelt sich noch heute in fachspezifischer Lexik, die aus dem Deutschen entlehnt wurde, in der Teschener Mundart. In den letzten Jahren ist die deutsche Sprache v.a. als Fachsprache in der Wirtschaft in ganz Mährisch-Schlesien von Bedeutung. Darüber hinaus wird ihre Stellung in der Region u.a. durch Partnerschaften im Bereich der Bildung und Forschung, des Tourismus sowie durch Kooperationen zwischen der Teschener Euroregion und Euroregionen mit deutscher Beteiligung gefördert.

Die heutige Euroregion Teschen hat durch ihre Vergangenheit ein ausgesprochen multikulturelles Gepräge geerbt, das bis heute in der Teschener Mundart sowie in besonderen lokalen Sitten und Traditionen fortlebt. Diesen multiethnischen Charakter pflegt die Euroregion weiter, u.a. indem sie zahlreiche bilateral konzipierte grenzüberschreitende Sport- und Erholungsmöglichkeiten (Gärten, Brücken, Rad- und Wanderwege etc.) in den Beskiden in Zusammenarbeit der tschechischen und polnischen euroregionalen Zentren auf den Weg gebracht hat. Dabei werden nicht nur den Naturschönheiten der Gebirgslandschaft, sondern auch

den architektonischen Zeugen der industriellen Vergangenheit des am Fluss Olše/Olza liegenden Landstreifens Aufmerksamkeit geschenkt.

Literaturverzeichnis

BOGOCZOVÁ, Irena (2005): Jazyková situace [Die sprachliche Situation]. – In: Dokupil, Lumír / Myška, Milan / Svoboda, Jiří (Hg.): *Kulturněhistorická encyklopedie Slezska a severovýchodní Moravy*. Bd. 1. Ostrava: Vydavatelství Ostravské univerzity, 381-382.

CICHÁ, Irma (2003): *Okolím beskydského průsmyku* [Durch die Umgebung des Beskiden-Passes]. Český Těšín: Sdružení regionálních vydavatelů.

DOKOUPIL, Lumír / MYŠKA, Milan (2005): *České Slezsko a severovýchodní Morava. Nástin historického vývoje* [Tschechisch-Schlesien und Nordost-Mähren. Abriss der historischen Entwicklung]. Ostrava: Vydavatelství Ostravské univerzity.

[ETS] Euroregion Těšínské Slezsko (Hg.) (www): *Euroregion Těšínské Slezsko – Śląsk Cieszyński*, abgerufen am 05. 02. 2008 unter: <http://euroregion.inforeg.cz./minulost.htm>.

GAWRECKÁ, Marie (2002): *Němci ve Slezsku 1918-1938* [Die Deutschen in Schlesien 1918-1938]. Opava: Vydavatelství Slezské univerzity v Opavě.

GAWRECKI, Dan (Hg.) (2003): *Dějiny českého Slezska 1740-2000* [Geschichte Tschechisch-Schlesiens 1740-2000]. Opava: Vydavatelství Slezské univerzity v Opavě.

HEFFNER, Krystian / KLEMNČIČ, Vladimír (1995): *Small regions in united Europe*. Opole: Silesian Institut in Opole.

KUBÍK, Lubomír (2001): *Těšínský konflikt* [Der Teschener Konflikt]. Olomouc: Votobia.

RAASCH, Albert (2008): Die Funktion sprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer Grenzregion. Beispiel: Saar-Lor-Lux. – In: Blahak, Boris / Piber, Clemens (Hg.): *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 205-219.

SPYRA, Janusz (2001): Židé v rakouském Slezsku (1742-1918). Nástin dějin [Juden in Österreichisch-Schlesien (1742-1918). Ein historischer Abriss]. – In: Spyra, Janusz / Wodzinski, Martin (Hg.): *Židé ve Slezsku. Studie k dějinám Židů ve Slezsku*. Český Těšín: Muzeum Těšínska v Českém Těšíně, 7-47.

SPYRA, Janusz (2004): *Po stopách těšínských Židů* [Auf den Spuren der Teschener Juden]. Cieszyn/Český Těšín: Biuro Promocji i Informacji.

ŠAUR, Vladimír (1998): Příspěvek lingvisty k vývoji osídlování Slezska [Der Beitrag des Linguisten zur Entwicklung der Besiedlung Schlesiens]. – In: *Slezsko v dějinách českého státu. Sborník příspěvků z vědecké konference u příležitosti 50. výročí Slezského ústavu SZM v Opavě*. Opava: Tilia, 200-204.

[4]

**„Andere“
Perspektiven
auf die Grenze
des deutschen
Sprachraumes**

[4]

Jana Kúdelová

Sprachlich-kulturelle Interferenzen innerhalb eines zweisprachigen Grenzraumes – live!

Ein Stammtisch an der ‚Peripherie‘ als authentischer Erlebnisort der Plurizentrität des Deutschen

Wenn man sucht, findet man. Diejenigen Bewohner der Slowakei, die sich wirklich für ‚das Deutsche‘ (d.h. die deutsche Kultur, die deutsche Sprache, ‚die Deutschen‘ usw.) interessieren, finden auch einen Zugang zu dieser Welt, auch wenn dies nicht gerade die leichteste Aufgabe ist. Doch diese ‚Flucht‘ nach vorne (im positiven Sinne) lohnt sich durchaus, auch wenn das, was man vom Ausland (das in meinem Falle zugegebenermaßen, da nur 10 km von der deutschen Sprachgrenze entfernt, das nächstmögliche ist) aus über die Bundesrepublik aufschnappen kann, nicht wirklich als das wahre, authentische ‚Deutsche‘ bezeichnet werden kann. Es handelt sich immer nur um Fragmente.

Auch das Essen, das man in einem chinesischen Restaurant in Europa serviert bekommt, ist nicht völlig mit demjenigen identisch, das man in China selbst zubereiten würde. Begibt sich ein Angehöriger eines Kulturkreises freiwillig in einen anderen Kulturraum, hinterlässt dies Spuren in Form von Beeinflussung auf das (kulturell geprägte) migrierende Individuum. Man wird immer verändert von der Umgebung, die man rings um sich wahrnimmt, in welcher man lebt, in die man eingebunden und welcher man ausgesetzt ist. Der Grad der Beeinflussung hängt von der Zeit ab, die man in der ‚Fremde‘ verbringt, von der Stärke des Willens zur Integration und der Zahl der Einheimischen, zu welchen man soziale Verbindungen aufbaut.

Um ein persönliches Beispiel zu anzuführen: Spreche ich mit einem bestimmten Bekannten slowakischer Herkunft, der in Deutschland aufgewachsen ist, ist für mich das ‚andere Denken‘ oder die unterschiedliche Einstellung zu alltäglichen Dingen für eine im ‚Mutterland‘ lebende Slowakin wie mich spürbar, manchmal sogar befreiend (in der gewonnenen Gewissheit, dass es ‚auch anders geht‘) und damit auch bereichernd, ein anderes Mal dagegen enttäuschend in seiner scheinbar unüberwindbaren Befremdlichkeit. Doch das hängt v.a. davon ab, mit wem man es zu tun hat.

Um den eingangs genannten Gedanken weiterzuführen: Leider muss man zugeben, dass es nicht überall in der Slowakei die gleichen (guten) Möglichkeiten gibt, sich z.B. ein auf Deutsch geschriebenes Buch auszuleihen oder einen Deutsch-Kurs zu finden, in dem man von einem tatsächlich aus dem deutschsprachigen Raum stammenden Lektor unterrichtet wird. Bratislava ist dank seiner Lage in diesem Punkt etwas besser gestellt als die anderen Städte der Slowakei, schon deswegen, weil die Hauptstadt, die ‚Schönheit an der Donau‘, wie sie oft hier genannt wird, von allen Städten am westlichsten liegt. Sie ist nur ca. 10 km von der österreichischen Grenze und 60 km von Wien entfernt.

Meiner Ansicht nach schafft diese geografische Nähe bereits die Möglichkeit zum ersten Schritt in einen (größeren) Kulturraum, dem alle deutschsprachigen Länder angehören – mag die Republik Österreich auch eher die (geringeren) Kontraste als die (größeren) Gemeinsamkeiten zu Deutschland betonen. Auch die Kodifizierung und Sanktionierung einer österreichischen Standardvarietät des Deutschen kann in meinen Augen keinen wirklichen kulturellen Unterschied zu Deutschland heraufbeschwören, zumal Teile dieses Standards auch in der BRD (z.B. Bayern) auf dialektaler bzw. regionalsprachlicher Basis benutzt werden und das ‚bundesdeutsche Deutsch‘ auch unter seinem Dach mehrere Substandards (z.B. Nord-/Süd-deutscher Usus, West-/Ost-Usus etc.) birgt und nicht überall dasselbe ist.

Doch eigentlich ist dies ganz logisch. Man muss nur auf die Karte Deutschlands schauen und einen Vergleich beispielsweise mit der Slowakei anstellen, um gleich zu entdecken, dass die Bundesrepublik sieben Mal größer ist. Auf einem so großen Gebiet mit ungefähr 80 Mio. Menschen ist es auch irgendwie verständlich, dass der Föderalismus deutlich ausgeprägter ist als in der Slowakei und die Autonomie der 16 Bundesländer größer ist als die der acht slowakischen Regionen, dass man sich oft eher als ‚Bayer‘ oder ‚Hesse‘ fühlt denn als ‚Deutscher‘ oder dass man in Hamburg auf der Straße ein anderes Deutsch hört als in München. Diese Tatsachen sind den meisten Deutschen oder Österreichern sehr wohl bekannt. Doch wie kommt eine Slowakin dazu, von diesen Tatsachen zu wissen, ohne sich jemals längere Zeit in Deutschland oder Österreich aufgehalten zu haben?

Mir jedenfalls waren diese Fakten bis vor kurzem unbekannt, obwohl ich mit der Deutschen Sprache schon seit meiner Kindheit in Berührung stehe, da mein Großvater fließend Deutsch sprechen konnte, ich schon im Vorschulalter von meiner Mutter in einen Deutsch-Kurs geschickt wurde, auch in meiner Grundschulzeit Deutschunterricht hatte und schließlich drei Jahre in Wien verbrachte. Obwohl (oder: weil?) ich den Großteil meines Lebens in der Grenzregion um Bratislava gelebt habe, gehört die deutsche Sprache heute wie selbstverständlich zu meinem Leben: Nach dem Abitur an einem bilingualen österreichisch-slowakischen Gymnasium in Bratislava studiere ich gegenwärtig Deutsch als Fachsprache an der Wirtschaftsuniversität Bratislava, teilweise sogar in dem so genannten ‚Germanophonen Studiengang‘, in welchem man auch Sachfächer in der Fremdsprache studiert. Die Voraussetzungen, sich ein sehr gutes Deutsch anzueignen, waren also da, doch über Deutschland oder Österreich selbst, d.h. ihre Kultur, ihre Politik, ihre Mentalität wusste ich nicht sehr viel – beschämend, wie man zugeben muss. Doch ein Kind interessieren solche Themen kaum und in der Schule wurde mir später auch nicht sehr viel Authentisches über die deutschsprachigen Länder vermittelt.

Und gerade hier kann man sehen, wie sich die Sichtweisen auf beiden Seiten einer Grenze komplett voneinander unterscheiden können. Verblüffend ist bereits, dass das, was für den einen eigentlich ein altgewohntes Ritual ist, für den anderen völlig neu sein kann – auch wenn man wie im Falle Bratislava – Wien fast unmittelbar nebeneinander lebt. Es kann aber auch sein, dass eine Grenzöffnung, wie die nach dem Fall des Kommunismus, zumindest einseitig kaum einen Prozess der Wissensaneignung über den nur einen Steinwurf weit weg lebenden Nachbarn herbeiführt. Das nennt man wohl Ignoranz.

Wie ist es also bei mir zu der ‚großen Entdeckung‘ gekommen, von der ich nicht einmal wusste, dass sie mir fehlte? Durch meine lebenslang weitergeführte Deutsch-Ausbildung geriet ich sozusagen ‚zufällig‘ immer wieder in Kontakt mit anderen, die die gleichen Bildungseinrichtungen besuchten und bei welchen der deutschsprachige Raum eine Rolle spielte. Dennoch ist das wirkliche Interesse erst im letzten Jahr erwacht, durch einige zentrale Begegnungen mit Repräsentanten der plurizentrischen deutschsprachigen Welt. Als Beispiele könnte ich hier die (ostdeutschen) Austausch-Tutoren unserer Partneruniversität Halle-Wittenberg nennen, die in jedem Semester an unserer Hochschule Kurse auf Deutsch unterrichten.

Das für diese Schlüsselerfahrungen wohl bedeutendste Ereignis, welches mir Zeit meines Lebens als Teil meiner Studienzeit unvergesslich bleiben wird, ist aber wohl das Erleben des *Slowakisch-deutsch-österreichischen Kontaktforums ‚Interferenzen-Stammtisch‘*, welches mir durch Vermittlung meines bayerischen Lektors Boris Blahak (Deutscher Akademischer Austauschdienst) und seines steirischen Kollegen Clemens Piber (Österreich-Kooperation) zuteil wurde. Ich will hier nur kurz erwähnen, was der Stammtisch eigentlich im Sinne hat: Als Treffpunkt zwischen integrationswilligen Deutschen und Österreichern in der Slowakei und SlowakInnen, die sich für die deutsche Sprache interessieren, bietet der Stammtisch die Möglichkeit zu Konversation und Debatte in beiden Sprachen im informellen Rahmen. So prosaisch es klingt: Es hat sich als unbestritten erwiesen, dass der Einfluss (geringer) Mengen von Alkohol, gepaart mit der Atmosphäre einer rauchigen Bierstube fördernd auf das kommunika-

tive Verhalten in der Fremdsprache von in der klassischen Unterrichtssphäre oft sonst sehr zurückhaltenden Gemütern wirkt. Als authentisches Element der Vermittlung der Plurizentrität des Deutschen kommt hinzu, dass am Stammtisch spontan Sprecher verschiedener regionaler Varietäten des Deutschen aufeinandertreffen: Bayern, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Niederösterreicher, Wiener und Steirer. Als Slowakin konnte ich beobachten, wie diese ‚Muttersprachler‘ selbst untereinander bei der Konfrontation ihrer Varietäten feststellen mussten, dass sie – v.a. im lexikalischen Bereich – noch Neues aus allen Ecken des deutschen Sprachraumes erfahren konnten. Auch ich hatte einmal das einzigartige Erlebnis, Ohrenzeugin eines Gesprächs auf Niederbairisch und Tirolerisch zu sein. Durch einfaches Zuhören lernte ich am meisten. Ich muss zugeben: Ich habe kurz daran gezweifelt, dass ich überhaupt Deutsch kann – dass es ‚Deutsch‘ überhaupt gibt!

Doch wann kann man eigentlich sagen, dass man eine fremde Kultur wirklich ‚kennt‘? Ist es die Häufigkeit des Aufenthaltes im Zielland? Die Anzahl belletristischer Werke in der Zielsprache, die man gelesen hat? Oder die der Museen und Ausstellungen, die man besucht, oder der Vorlesungen und Seminare zu Geschichte und Politik, an welchen man teilgenommen hat? Geht es um ein Auswendigkennen der Landkarte, so dass man die einzelnen Bundesländer endlich mal benennen kann? Oder ist es wichtiger, zu wissen, dass man in Deutschland anständigerweise den Müll trennt und konstruktive Kritik nicht unbedingt als persönlicher Angriff aufzufassen ist? Und wenn jemand schon so weit gelangt ist, dass er in dem fremden Land lebt: Ab wann gehört man bereits ‚dazu‘? Hier muss angemerkt werden, dass ich mir auch selbst die Frage stelle: „Kann ich überhaupt sagen, dass ich meine eigene Kultur kenne?“ Die Antwort auf diese Fragen muss jeder für sich alleine finden.

Martin Leidenfrost

Die Welt hinter Wien. 50 Expeditionen¹

Zum Geleit

Die Gegend hat viele Namen und keinen. Vielleicht ist die Gegend auch keine Gegend und braucht keinen Namen. Ihre Bewohner sprechen vier Staatssprachen und Dutzende sonstige Idiome. Die wenigsten unter ihnen würden sagen, dass die Gegend, von der ich erzähle, eine Gegend ist.

Ein paar Leuten mühen sich mit Benennungen. Als hätte Europa nicht Dutzende gemessener, gefühlter, behaupteter Mitten, haben sie die Gegend zur Mitte Europas erklärt. Den mitteleuropäischen Freiraum, der sich zwischen Alpen und Karpaten erstreckt, um die Achse Wien-Bratislava herum, ungefähr von Győr bis Brunn, mal etwas weiter, mal etwas enger gefasst.

Centrope, Europa Region Mitte, Central Danube, Twin-City. Kein Name hat sich bislang durchgesetzt, sonst ließe sich mein Buch in den Buchhandlungen einsortieren, im Reiseregal oder überhaupt irgendwo. Stattdessen lege ich einen Bastard vor: deplatziert unter den Wien-Büchern, weil ich das Stadtgebiet umgehe, randständig im Österreich-Fach, weil ich nur durch den verschmähten Ostsaum der Alpenrepublik spaziere. Ein Tschechien-Buch ohne Prag, ein Ungarn-Buch ohne Budapest, ein Slowakei-Buch – aber für die Slowakei gibt es ohnehin kein Regal.

Also Rest und Rand, Sonstiges und Vermischtes. Immerhin ist die Gegend zu einem Ort der Phantasie geworden. Vladimír Bajan, 2005 zum Verwaltungschef der Region Bratislava gewählt, hat seine Vision von „Groß-Bratislava“ vorgestellt. Er zitiert namentlich nicht genannte „Developer“, die der Gegend „nicht zufällig eine schier unglaubliche Zukunft vorherzusagen“. Die sechs Millionen Einwohner der Gegend würden sich – so Bajans Developer – in zwanzig Jahren verdoppeln. „Einige Studien sprechen von bis zu 20 Millionen Einwohnern.“

Eine ruhigere Zukunft hat uns „CENTROPE 2015“ prophezeit, eine Wiener Magistrats-Utopie reinsten Wassers. In dem 2006 veröffentlichten Zukunftsbild steigt die Gegend zur „dynamischen Biosphärenwachstumsregion“ auf, zu einer „Learning Region“ mit „Centrope Card“ und „Gender Center Centrope“.

Eingeleitet wird die Vision so: „April 2015. Heute treffen die Landeshauptleute, Komitatspräsidenten und Bürgermeister der Europa Region Mitte zu ihrer diesjährigen Generalversammlung zusammen, um das Arbeitsprogramm für CENTROPE für die nächsten beiden Jahre zu beraten und zu beschließen.“

Als ich in „Centrope 2015“ auf Begriffe wie „cross border skills net“ stieß, musste ich an die niederösterreichische Pensionistin denken, die mir auf einer Bahnfahrt durch das Marchfeld begegnet ist. Die Frau hatte sich über viele Jahre ihren eigenen Reim darauf gemacht, was die englische Durchsage in den Regionalzügen bedeuten soll. Sie konnte kein Englisch und hätte auch nicht erwartet, dass Helmahof und Silberwald in der Weltsprache angekündigt werden. Bevor ein sprachkundiger Jugendfreund sie aufgeklärt hat, war sie all die Jahre der Überzeugung gewesen, dass die rätselhafte Lautkombination „next stop“ nur eins bedeuten kann: Nächstdorf.

1 Der Abdruck der folgenden Textauszüge aus LEIDENFROST, Martin (2008): *Die Welt hinter Wien. 50 Expeditionen*. Wien: Picus-Verlag, erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors und des Picus-Verlags Wien.

Die Gegend wird auch sonst zu einem Ort der Phantasie. Das ist schon deshalb so, weil man sich gegenseitig nicht kennt, in Wiens nahem Osten. Man mag es mit historischen Traumata erklären, mit Krieg, Vertreibung, Eisernem Vorhang und Schengengrenze, oder auch mit Einkommensgefälle, Verkehrsbarrieren, Komplexen und Ignoranz. Jedenfalls haben alle in der Gegend siedelnden Stämme ihre höchst eigene Vorstellung davon, was nah und fern, was fremd und vertraut ist.

Umfragen haben den Verdacht bestätigt, dass die gefühlte Entfernung zwischen Wien und Bratislava ungleich größer ist als jene zwischen Bratislava und Wien. Viele Wiener wähen Bratislava 100 bis 300 Kilometer entfernt, während fast jeder Pressburger die richtige Antwort gibt. Und sollte sie auch sonst kein Wort Deutsch verstehen, kommt jeder jungen Pressburgerin „Mariahilferstraße“ vollendet über die Lippen.

Dennoch erhebe ich nicht den Vorwurf: Wie kann man noch nie dort gewesen sein! Ich war selbst nicht anders. Nur durch ein Experiment bin ich mitten in die Gegend hineingeraten – durch ein offenkundig entglittenes Experiment, denn aus einer vorübergehenden Verlagerung des Wohnsitzes wurden mindestens vier Jahre meines Lebens.

Dass man in der Gegend so wenig über einander weiß, stimmt mich eigentlich froh. Es hat mir beim Schreiben – dabei ist alles wahr! – eine schwindelerregende Freiheit verschafft.

Die meisten Texte dieses Buchs gehen auf Reisen zurück, die ich für die Serie DIE WELT HINTER WIEN unternommen habe, erschienen im SPECTRUM der Wiener Tageszeitung DIE PRESSE. Ein Jahr lang, von Oktober 2006 bis Oktober 2007, bin ich jede Woche an einen anderen Ort gegangen und in eine andere Sphäre getaucht, in Shopping-Center und Roma-Slums, in Business-Towers und Dorfkaschemmen, in Stauseen, Wohnstuben, Grenzorte, Puff-Hütten und Verkäufer-Seminare, auf schwule Pferdefarmen und in hussitische Messen. Was ich für die Essenz meiner Erkundungen halte, ist in dieses schmale Buch gepresst.

Natürlich habe ich mir die Frage nach dem Stil gestellt. Ich habe mich umgesehen und mindestens drei Stile gefunden, in denen über „den Osten“ geschrieben wird: Mitteleuropa-Nostalgie, Ostkitsch, Investoren-Pathos.

Mitteleuropa-Nostalgie ist das Programm kleiner Minderheiten, aber unter Dichtern, Dissidenten, Intellektuellen vorwiegend fortgeschrittenen Alters verbreitet. Sie raunen eher von „Mitteleuropa“, als dass sie davon sprächen, und die sozio-ökonomische Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts kommt dabei nur als störendes Ärgernis vor.

Dass ich speziell zur habsburg-nostalgischen Linie dieser Schule nicht tauge, ist mir bei der Stasiuk-Lektüre bewusst geworden. In seinem Europa-Essay „Logbuch“ schildert der Wahl-Galizier, wie er in der ungarischen Provinz mit einem unbekannten Narren Körte säuft. Der Pole und der Ungar verstehen die Sprache des anderen nicht, aber es ist der 18. August, und sie wissen beide, auf wen sie trinken – auf Kaisers Geburtstag. Der Österreicher in mir musste das Buch beschämt zur Seite legen. Ich hätte nicht einmal gewusst, an welchem Tag der Kaiser Geburtstag hat.

„Ostkitsch“ ist das vernichtendste Werturteil, das der slowakische Schriftsteller Michal Hvorecký zu vergeben hat. Da ich dieses Urteil im Innersten fürchte, habe ich ihn nie nach der genauen Bedeutung von „Ostkitsch“ gefragt. Er meint wohl das Schwelgen in einer Romantik des Verfalls, der Armut und kommunistischer Relikte.

Mit dem Wirtschaftsboom der postsozialistischen Länder ist ein dritter Stil aufgekommen, das globalisierte Pathos der Investoren, die ihre mit Anglizismen versetzten Businesspläne über die Gegend stülpen. Von Intellektuellen verachtet, erscheint mir der Investoren-Pathos dennoch relevant. Seine Protagonisten sind leicht zu erkennen: Ein Wort wie „Mitteleuropa“ käme ihnen nie über die Lippen, ihr Schaffen gilt „Zentraleuropa“ oder „CEE“. Zu ihnen gehören wohl Bajans Developer und auch die Werktags-Propheten vom Wiener Magistrat.

Alle drei Stile stehen für Initiativen, Institutionen und Neigungsgruppen, die sich der Gegend annehmen, fein säuberlich voneinander getrennt. Ich habe versucht, mich all dieser Stile fromm zu enthalten – und nahm bestimmt einige Anleihen auf.

Meine Expeditionen sollen von Nutzen sein. Wer in meinen Geschichten gute Gründe findet, warum er nie in die Gegend zu fahren braucht, ist mir als Leserin und als Leser lieb und wert. Ich freue mich sogar diebisch, wenn niemand meine Angaben überprüft. Ja, eigentlich könnte ich Märchen erzählen. Märchen aus der Gegend. Märchen aus Nächstdorf.

Wasser stehlen

Wir Mitteleuropäer sind bescheiden. Hätten die Chinesen den Gabčíkovo-Kanal gebaut, würden sie sämtliche Staatsgäste auf die Dammkrone schleppen und ihnen stolz erklären: Wir haben Erdmassen im Umfang von 150 Millionen Kubikmeter bewegt. Das ist sehr viel mehr, als für den Suezkanal ausgehoben wurde.

Wir sind aber keine Chinesen. Wenn wir Gabčíkovo hören, erinnern wir uns allenfalls dunkel. Da war doch was. Ein Kraftwerk, eine ökologische Schweinerei, ein Konflikt. Wurde das überhaupt gebaut?

Es wurde. Gabčíkovo umfasst einen stattlichen Stausee im Süden Bratislavas, einen daran anschließenden Zuflusskanal, ein Kraftwerk, das elf Prozent des slowakischen Strombedarfs deckt, und einen Abflusskanal. Das klingt nicht weiter spektakulär. Die Dimension des Gabčíkovo-Kanals begreift man erst, wenn man ihn sieht: Hier wurde in Wirklichkeit ein Strom verlegt, auf 39 schnurgeraden Kilometern, eine vollkommen neue Donau.

Das Herzstück des verschämten Weltwunders, der Zuleitungskanal, ist mehr herausgehöhlt als hineingegraben. Der Uferdamm ragt aus der Landschaft heraus, haushoch, gleichmäßig und linear. Der abgeleitete Fluss ist wie eine Wanne in das flache Auland gesetzt.

Innen ist die Wanne asphaltiert, ihr äußerer Abhang ist begrünt, auf der Dammkrone verläuft ein Asphaltweg. Auf ihm bin ich gewandert, etwa zehn Kilometer lang, ein Teilstück nur, bis zum Kraftwerk hin. Es war ein Samstag im Winter, zwei ruhige Stunden zur Mittagszeit, kein Mensch ist mir begegnet. Empfehlen kann ich die Strecke nicht. Erstens verbieten unmissverständliche Schilder das Betreten der Dammkrone, und zweitens lässt sich auf Erden keine monotonere Umgebung denken.

Tausendschaften träger weißbäuchiger Enten ließen sich im stillen Wasser treiben. Ein einziges Frachtschiff fuhr flussaufwärts an mir vorbei. Nachdem es passiert hatte, folgte am Rand der Asphaltrinne ein kurzes, längliches Schnalzen, das ich kein Wellenschlagen nennen will. Am anderen Ufer liegt Baka, eines der Dörfer, die unmittelbar zu Füßen der künstlichen Donau zu liegen kamen. Ich sah von Baka nur die silbrig glänzende Kugel des Wasserturms und die Spitze des Kirchturms.

Am Kraftwerk gibt es zwei Rastplätze für die Öffentlichkeit, mit ein paar Schautafeln. Ensembles rundlich hinbetonierter Sitzgruppen sollen zum Verweilen laden. Alle Sitzbänke, Tische und Mistkübel sind in einem hellen Rosa gehalten, leicht abgeschmuddelt. Der Autoverkehr floss rege, aber niemand nahm Platz. Die Sonne kam kurz heraus, und für einen Moment sah das gestaute Gewässer im Rosakontrast einer Art von Donau ähnlich, wenn schon nicht schön, so doch ein wenig blau.

Der Streit über das Werk ist bis heute nicht gelöst. Das Projekt geht auf einen Vertrag aus dem Jahr 1977 zurück, geschlossen zwischen den sozialistischen Bruderstaaten Ungarn und Tschechoslowakei. Nagymaros, der ungarische Teil des kombinierten Staustufen-Plans, wurde 1989 aufgegeben.

Das war ein Erfolg des „Donaukreises“, von Umweltschützern und Dissidenten, eine Geburtsstunde der ungarischen Demokratie. Der Ausstieg hatte allerdings noch einen Hintergrund: Lange schon war den Gulaschkommunisten das Geld ausgegangen. 1989 waren von Nagymaros erst zehn Prozent fertiggestellt, aber bereits neunzig Prozent von Gabčíkovo.

Nach dem ungarischen Alleingang setzte die Tschechoslowakei „Projekt C“ um, eine abgeänderte Variante, die ausschließlich auf slowakischem Territorium verlief. Am 24. Oktober 1992 wurde der Gabčíkovo-Kanal geflutet. Zwar bildet die ursprüngliche Donau nach wie vor

die ungarisch-slowakische Grenze, doch erhält der Altarm nur noch geringe Wassermengen, in den Anfangszeiten bloß zwanzig Prozent. Seither sagen die Ungarn, dass ihnen die Slowaken das Wasser stehlen.

1997 entschied das Internationale Schiedsgericht in Den Haag: Beide Seiten hätten Recht verletzt, so der salomonische Spruch, die beiden Staaten mögen sich einigen und gegenseitig entschädigen. 2007 haben sie immer noch verhandelt.

Der alte Konflikt wird durch den pikanten Umstand aufgeladen, dass an beiden Ufern, an der alten wie auch an der neuen Donau, fast ausschließlich ethnische Ungarn leben, auch im slowakischen Teil des Donaulands. Die slowakische Regierung fühlt sich für die Betroffenen etwas weniger, die ungarische etwas mehr verantwortlich, davon haben aber die Betroffenen nichts.

Auch die Insel ist ungarisch geprägt. Jene Donauinsel der anderen Art, das schmale Eiland, das im wuchtigen Schatten des Gabčíkovo-Kanals entstand. Die Insel ist dreißig Kilometer lang und wird im Süden von der alten Donau begrenzt, von der ungarischen Grenze, über die kein Übergang führt. Die Insulaner sind nur mit slowakischem Gebiet verbunden, über die Staudämme von Čunovo und Gabčíkovo sowie über eine kleine Fähre, die im Sommer über den Kanal verkehrt.

Drei kleine Dörfer liegen auf der Insel. Bevor ich meine Dammwanderung angetreten habe, habe ich Bodiky/Nagybodak besucht, das Dorf in der Inselmitte. Ich wollte hören, wie es sich im Windschatten des Weltwunders lebt.

Ich kam mit dem Morgenbus an und sah einige Alte, auf dem Fahrrad oder zu Fuß. Auf den Weiden der ehemaligen Kolchese, die jetzt „Agro Group“ heißt, standen Pferde und Schafe; fette weiße Kühe lagen in der Wiese. Andere Arbeitgeber habe ich nicht ausgemacht.

Um halb neun spähte ich durch die Glastür des Wirtshauses, das noch geschlossen hatte. Die Putzfrau war am Aufwischen, und die beiden Kellnerinnen quälten sich mit der Inventur, die bei jeder Übergabe ansteht. Sie ließen mich hinein und verkauften mir einen Kaffee.

Die Schwarzhäufige mochte sechzig sein, die Blonde 45, und während sie die Spirituosen der Bar durch Trichter gossen, erzählten sie mir von der Geburt ihrer Insel. In den Siebzigern sind sie noch nach Horný Bar gegangen, ins drei Kilometer entfernte Nachbardorf, wo immer ein wenig mehr los war. Sie streiten kurz, wann die Bagger kamen: 1981? 1984? Jedenfalls waren sie seit damals nicht mehr in Horný Bar.

Als die Kellnerinnen zurück aus dem Keller kommen, haben sie sich darauf geeinigt, woher der Fremde kommt, der sich mit dem Slowakischen ebenso plagt wie sie. Ich sei bestimmt aus Jugoslawien, meint die Ältere, denn ich erinnere sie „an einen schrecklich intelligenten Jugoslawen aus der Slovnaft-Raffinerie“. Die Blonde schießt nach: „Pole? Ukrainer?“ Meine Antwort macht sie ratlos, einen Österreicher hatten sie noch nie.

Gern hätte ich von den beiden noch mehr gehört. Von ihrer Isolation, von der Abwanderung der Eingesessenen und vom Zuzug ruhebedürftiger Pressburger. Doch dann hat nach anderthalb Stunden Rechnen der Tagesumsatz nicht gestimmt. Sie fluchten, schenkten sich zum Trost Fernet ein und gossen ihn mit Wasser auf: „Auch die Ungarinnen können saufen.“

Immer mehr Dörfler kamen zum Bierfrühstück, es flogen ungarische Scherzworte, das ungarische Fernsehen wurde angemacht. Als ich kein Wort mehr verstand, habe ich gezahlt. „24 Kronen“, sagte die Schwarzhäufige. Ich riss die Augen auf: 70 Cent für einen Kaffee und zwei Tee? „Ja, billig“, sagte sie mit einem wissenden Lächeln, „wir haben es billig hier.“

Roma Road Show

An einem Samstag habe ich gelernt, wie Souveränität aussieht, die Souveränität eines Mannes. Ich war zur „Roma Road Show“ nach Kertváros gereist, in einen ärmlichen Vorort des herausgeputzten Stadtjuwels Esztergom. Erwartet wurde Bódi Gusztí, der geliebte Star des ungarischen Roma-Pops, mit seiner rasanten Combo.

Die lange flache Dorfweise war mit Absperrbändern gesichert, wie auch das Wiesenstück direkt vor der Bühne, und ein Dutzend weißer ungarischer Männer, auf deren blauen Uniformen „Security“ stand, bewachten finster konzentriert die Zufahrt und die Bühne, auf der hinreißend begabte Roma-Kids das Vorprogramm tanzten.

An diesem frühen Samstagabend fand das Auge des Fremden alles, was es vom Volk der Roma kennt: eine rauchende Großmutter, einen schwangeren Teenager. An den Verkaufsständen wurden gekühlte Getränke und zähe, in Plastik verschweißte Schnitzelsemmeln verkauft. Die meisten tranken Dosenbier, doch stach mir keinerlei Exzess ins Auge. Verglichen mit einem niederösterreichischen Zeltfest, lebten die paar hundert Roma, die sich vor der Bühne versammelt hatten, ein Muster gutbürgerlicher Manieren vor. Zu ihnen gesellten sich nur wenige Weiße – Betrunkene, Tätowierte, unglücklich Blondierte, nicht gerade eine Auslese der ungarischen Elite.

Lange Zeit gab es kein Programm, und dann kam Bódi. Er fuhr in einem Konvoi schwarzer Limousinen vor, begleitet von seiner Kapelle und seinem Clan. Dem schwarzen Mercedes mit den schwarz getönten Scheiben entstieg er selbst. „Bódi, Bódi!“, rief die Menge hinter dem Absperrband. Bódi winkte zwei, drei Mal und stand danach eine Stunde bei den Autos rum.

Er war ein unauffälliger Typ, trug eine schlichte schwarze Hose und ein schwarz-weiß gemustertes T-Shirt am maßvoll dicklichen Leib. Für eine Zeitlang verschwand er hinter dem VIP-Paravent, einem in die Wiese gepflanzten Oktogon aus grüner Plane. Die meiste Zeit ließ er sich auf die Schulter schlagen, von einem Herrn, der offenbar der Platzhirsch der örtlichen Roma war. Dieser selbstbewusste Herr war mittleren Alters, ein weißes Leinenhemd hing ihm über den Ehrfurcht gebietenden Bauch, rohrdicke Goldketten rahmten seinen Hals, und die riesigen kantigen Goldringe auf seinen Händen konnten Bullen töten.

Weitab vom Geschehen, auf einem unbevölkerten Stück der Wiese, sah ich einen wahrhaftigen Zigeunerbaron. Er hielt mit seiner Sippe auf weißen historistischen Gartenstühlen Hof, unmittelbar vor den Dixi-Klos. Er trug einen breitrempigen, weißen Strohhut. Einmal stand er auf und streckte seinen Bauch gähmend himmelwärts. Zu diesem Zeitpunkt stand Bódi schon auf der Bühne. Der Zigeunerbaron setzte sich wieder hin und hatte den Seinen gezeigt, dass ihn nichts weniger als dieser Bódi interessiert.

Nun ja, Bódis Show war mau. Er sang das hymnische Duett, das auf seiner Homepage erklingt, hopste zu zwei, drei Liedern herum, stimmte neuerlich jenes Duett an und ging ab. Das Konzert kostete keinen Eintritt, Kassetten und Fanartikel wurden nicht verkauft. Es war das Schauspiel eines Überflusses, der seine Quelle verbirgt. Als die Fans zu Bódi stürmten, der bereits am Steuer seiner Limousine saß, erwies sich, dass auch die Security nur angeheuert war, um im einzig heiklen Moment zu weichen. Aus dem heruntergekurbelten Fenster den Jubel empfangend, rollte Bódi vom Feld.

Das war der Moment, in dem die Souveränität des Zigeunerbarons litt. Langsam sammelte er sein Gefolge, ließ die Gartenstühle auf die offene Ladefläche eines Kleinlasters verladen und füllte bedächtig seinen Mercedes-Familien-Van. Das war immer noch mehr an Würde, als ein weißer Mann für möglich hält.

Ein Wahnsinnsortl

Einmal hat mich ein Vortragsthema nach Gänserndorf gelockt. Ich hatte es dabei mit einem Bezirkshauptort zu tun, der spektakulär um sich greift. In Pendeldistanz zu Wien gelegen, am östlichen Ende der urbanen Verlängerungslinie Donaustadt-Deutsch-Wagram-Strasshof, zieht die Gemeinde viel Volk an.

1981 hatte Gänserndorf noch keine 5000 Einwohner, jetzt sind es 10000. Die neuen Wohnungen der Genossenschaften sind leistbar und familienfreundlich, das flache Umfeld ermun-

tert zum Radfahren und Laufen. Wenn der Trend anhält, müssen wir irgendwann alle einmal nach Gänserndorf.

Ich kam leicht verspätet an und habe in der Unterführung des nüchternen Bahnhofs nach dem Weg gefragt. „Dort muss es heute was Besonderes geben“, antwortete mir die Verkäuferin aus ihrer Imbissbude heraus. „Sie sind jetzt schon der Dritte, der fragt.“ Ich war von der Auskunft elektrisiert. Scheinbar hatte nicht nur ich, sondern das ganze nordöstliche Grenzland dieses Vortragsthema herbeigeseht: „Kulturelle Unterschiede zu Tschechien“.

Der Saal war tatsächlich brechend voll. Fast alles Männer, gut gekleidet, prächtig gelaunt. Der Vortragende war ein einnehmender Routinier mit gesunder Gesichtsfarbe und beneidenswert schönen weißen Haaren. Er war erst unlängst „in der Tschechei“ gewesen, in der süd-mährischen Renaissancestadt Teltsch, „ein Wahnsinnsortl, dort kann man herrlich mit den Leuten verhandeln.“ Hauptsächlich verkauft er Landwirtschaftsmaschinen in die Ukraine.

Auch die nicht minder wortgewandten Zuhörer entpuppten sich nach und nach als Verkäufer, als österreichische Handelsreisende, die mit ihrem Englisch die Weiten des Ostens durchstreifen. Der Markt sei „leergefegt von Spitzenverkäufern“, erfuhr ich, und eine amerikanische Studie habe ergeben, dass Selbstkontrolle im Verkauf das wichtigste Erfolgskriterium sei.

Ich war in eine Verkäuferschulung geraten. Die kulturellen Unterschiede, welche das verkorkste Verhältnis zwischen Österreichern und Tschechen vielleicht erhellt hätten, schrumpften zu einem vertriebsbezogenen Vergleich zwischen „Westeuropa“ und „MOE“. Zu MOE zählt man über zwanzig Nationen.

Ich habe gelernt, dass der Osteuropäer wesentlich mehr Probleme mit dem Selbstbewusstsein hat. „Der Osteuropäer lässt uns kommen. Ich erzähle, und er beobachtet mich. Er nutzt die Zeit, mich zu beobachten.“ Wenn er keine Visitenkarte bekommt, kann der Osteuropäer böse werden.

Bei allem Optimismus gilt: „Es wird sicher noch ein paar Jahre dauern, bis sie parallelisiert wurden.“ Bis es so weit ist, tragen die Österreicher die Korruption, über die sie die Nase rümpfen, fleißig nach MOE hinein. „Es gibt eine Weisung im Finanzministerium“, sprach der Vortragende mit gesenkter Stimme. Wenn es belegt werde, könne Schmiergeld durchaus von der Steuer abgesetzt werden. Er selbst lädt den Osteuropäer auf ein Seminar ein, in ein gutes österreichisches Hotel. „Das ist ihm vielleicht sogar lieber als a finanzielle Gschicht oder a Fernseher“.

Ich bin dem Sittenbild zur Halbzeit entflohen und habe mich in den „Geyer“ gesetzt. Dem Trend folgend, kenne ich immer mehr Leute, die nach Gänserndorf gezogen sind, und musste nur eine halbe Stunde warten, bis einer meiner Bekannten Zeit für mich hatte.

Wer bisher noch nicht nach Gänserndorf musste, mag sich wundern, wieso das Café einer Backwarenkette binnen kurzer Zeit zum allgemein anerkannten Treffpunkt geworden ist. Vielleicht ist es die Herzlichkeit der slawischen Bedienung, vielleicht ist das der Gänserndorfer Way of life. Irgendwann sitzen wir alle dort.

Der dritte Anlauf

Wo die Donau einen sanften Bogen nimmt, zwischen versprengten Kogeln der Karpaten und der slowakischen Grenze, da liegt das schöne Hainburg. In der 1114 Jahre alten Stadt lebt eine stattliche Minderheit zugewanderter Türken. Das wirft die Frage nach dem austrotürkisch-slowakischen Verhältnis auf, doch zunächst will ich von einem der aufgewecktesten Hainburger Türken etwas anderes wissen: Wie fühlt er sich, wenn er das mittelalterliche Fischertor passiert?

Die Inschrift der dortigen Gedenktafel kann Cengiz auswendig, wie ein Kindergedicht ratscht er sie herunter: „Dem Andenken der am 12. Juli 1683 nach Erstürmung der Stadt von den Türken niedergemetzelten Einwohner Hainburgs.“

Das sei genau das Problem, meint Cengiz. Er ist jung und sprachgewandt, hat Slowakisch gelernt, liest lieber österreichische als türkische Zeitungen und ginge mit seinem rötlichen Stoppelbart als Ire oder Niederösterreicher durch. Im Bewusstsein vieler Hainburger liege das Massaker von 1683 erst zwei oder drei Jahrzehnte zurück, sagt er. Und auf der anderen Seite zeigten viele ältere Türken wenig Interesse an ihrer Integration.

Cengiz empfängt mich im türkischen Sportverein, in einem Hinterhof der Altstadt. Die Pokale der Mannschaft, die nicht mehr existiert, stehen aufgereiht über dem Tresen. Wir trinken Tee aus kleinen bauchigen Gläsern, es läuft türkisches Fernsehen, eine vergilbte Wandtapede zeigt ein Panorama des Bosphorus. Junge und alte Männer plaudern und spielen Karten.

Eine Frau betritt den Sportverein nur dann, wenn Cengiz einen Vortrag organisiert, der von einer Frau gehalten wird. Er engagiert sich ehrenamtlich, bemüht sich um die Alphabetisierung der Mütter, hat einen Deutschkurs zusammengetrommelt. Einmal bat er die Gemeinde um Unterstützung. Das war der Moment, in dem ein kleiner Gemeinderat ein großes Zitat aussprach: „Frag nicht, was dein Land für dich tun kann, sondern frag, was du für dein Land tun kannst.“

Hainburg hat 5600 Einwohner, laut Volkszählung dürften 500 bis 600 türkischer Herkunft sein. Alle Hainburger Türken stammen aus dem Osten Anatoliens. Einige arbeiten in der Hainburger Tabakfabrik, in der Filterfabrik, viele am Schwechater Flughafen, im Gepäckdienst und in der Reinigung.

Da es in Hainburg kein Nachtleben gibt, sind die jungen Türken meist nach Wien gefahren. Wien ist weit, Wien ist teuer, und so begannen sie in Bratislava auszugehen. Die Slowakei hatte mit Türken nie zu tun, die in Österreich verhängten Lokalverbote sind dort unbekannt. „Einmal sind wir von slowakischen Glatzköpfen zusammengeschlagen worden“, erzählt Cengiz, der mittlerweile braver Ehemann einer Türkin ist. Die Schläge waren freilich einem anderen Volke zugeordnet: „Die Typen haben uns als Itaker beschimpft.“

Ansonsten entwickelt sich das austrotürkisch-slowakische Verhältnis vielversprechend, ein halbes Dutzend Hainburger Türken kann schon Slowakisch. Die Grenze ist dann erreicht, wenn der Sohn dem Vater, der schon keine Österreicherin im Haus will, eine Slowakin vorstellt. Im Kopf des konservativen türkischen Vaters haben sich die Russinnen und Moldawierinnen festgesetzt, welche die Bordelle der türkischen Heimat dominieren. Dass Slowakinnen Huren sind, wird er sich schwer ausreden lassen.

Cengiz arbeitet sich fürs erste am österreichisch-türkischen Verhältnis ab. Die Gedenktafel für die „von den Türken niedergemetzelten Hainburger“, mit ihr hatte er etwas vor. Nichts, was die Hainburger vor den Kopf stößt, die sich in der dritten Türkenbelagerung wähnen. Keine Provokation, eine versöhnliche Geste, eine gewitzte Aktion. Wenn ich ihn recht verstand, sollten Hainburger Türken durch die Stadt marschieren, vom Hauptplatz durch die Blutgasse zum Fischertor. Jeder eine Rose in der Hand, und die Rose niederlegen.

Zum Abschied

Im vierten Jahr meines slowakischen Exils bin ich so weit, dass ich mich nur noch bei Zeno Zenuni behaglich fühle. Zeno Zenuni ist der Inhaber eines Cafés in Devínska, ein älterer Herr von vollendeter Eleganz. Er sieht fremdländisch aus und spricht slowakisch mit einem fremdartigen Akzent. Im Normalfall spricht er gar nicht. Nur wenn das Thema von Gewicht und einer seiner Kumpels zu Gast ist, erhebt der Cafetier seine dunkel schnurrende Stimme. Was mich angeht, fühle ich mich in seinem teilverglasten Pavillon auch deshalb so wohl, weil Zeno Zenuni mit mir nicht spricht.

Ich gebe zu, dass mein Leben in Devínska, einen Kilometer von der österreichischen Grenze, das große Prädikat Exil nie verdient hat. Ich bin freiwillig hinter die March gezogen, war immer rasch in Wien, war den Freunden und den Nachrichten des Vaterlands immer nahe. Dennoch scheint es für das menschliche Bewusstsein keine Kleinigkeit zu sein, wenn das

Bett, der Lidl, der Zahnarzt und das Finanzamt auf dem Territorium eines fremden Staates sitzen.

Wahre Exilanten zitieren den Spruch des mittelalterlichen Mönchs Hugo von St. Victor: „Wer sein Heimatland liebt, ist noch ein zarter Anfänger; derjenige, dem jeder Fleck Erde so viel gilt wie der, auf dem er selbst geboren wurde, hat es schon weit gebracht; reif ist aber erst der, dem die ganze Welt zu einem fremden Ort geworden ist.“

Ich überprüfe mich anhand des Zitats und stelle fest, dass ich in die Phase der letzten Reife gewiss noch nicht eingetreten bin. Doch werde ich im Streben nach vollständigem Befremden von meiner Vorstadt unterstützt.

Da wären die Alarmanlagen. Zwei Drittel aller slowakischen Kredite werden in der Region Bratislava vergeben, die Kreditsumme wächst jährlich um vierzig Prozent. Die Angst der Kreditnehmer schallt vielstimmig durch die Nacht.

Die Anlagen, die auf mich einwirken, reichen vom kecken Kurzalarm über den halbstündig heulenden Klassiker bis zu den hysterischen Medleys, die im Vier-Sekunden-Takt den Warnton wechseln. Es schlagen nicht nur Autos ohne Ursache los, auch die giftgrün und stechgelb gestrichenen Villen und die Fassade der KFZ-Werkstatt stimmen ein. Dazwischen jagen die Halbstarken, für deren Eltern der Sídľisko 1988-1989 auf die Wiese gesetzt wurde, reifenquietschend um die Kurve.

Da wäre das Haus, in dem ich wohne. Der achtstöckige Neubau beherbergt im Erdgeschoß Läden und Lokale. Typisch für die Boomtown, hat nichts Bestand. Alles unterliegt einem fortwährendem Experiment, an dessen nie erreichtem Ende die gastronomische Utopie einer Verschmelzung aller menschlichen Bedürfnisse steht.

Als in meinem Haus die erste „Café-Palatschinkeria“ der Stadt entstand, war das zunächst eine Bar mit vorgelagerter Sofalandschaft, ausgerichtet auf einen Großbildschirm zum Eishockey-Schauen, und einem separaten Speisesaal. Nach kurzer Zeit wurden die Sofas herausgerissen, der Speisesaal weitete sich auf das ganze Lokal aus, und der Großbildschirm machte einem Holzofen-Aufbau Platz. Vielleicht hat der irre Blick des Pizzabäckers die Gäste verstört, jedenfalls wurde auch das Adventure-Cooking wieder abgeräumt. Mit dem Verkaufsraum daneben geht es ähnlich. Das Textilgeschäft wich einem Kino-Café, das Kino-Café wich einer Sprachschule, die Sprachschule wich einem Kleinmöbel-Geschäft.

Natürlich ist das alles nicht schlimm. Auch der Schnellsprech des allgegenwärtigen Radioprogramms ist nicht schlimm, der neoproletarische Camouflage-Auftritt von Jungs und Mädels, der fleißige Vandalismus, der sich an immer denselben Bushaltestellen entzündet. Dass auf den Autos der Müllabfuhr ein bedrohliches Wortspiel prangt, „kto netriedni, je triedný nepriateľ“, „wer nicht Müll trennt, ist ein Klassenfeind“. Dass von den schönsten Plattenbauten der Welt ein zweiter angestrichen worden ist, in einer scheußlich gestuften Kombination aus Siechgelb, Hellgrün und Tiefrot. Dass man mir – das habe ich verdient – ein Hochhaus vor die Nase stellt. Schlimm ist das alles nicht. Was wirklich schlimm ist, das sage ich noch.

Im vierten Jahr meines slowakischen Exils stelle ich fest, dass ich an Zeno Zenunis Café nicht mehr vorbeigehen kann, ohne dass es mich mit Macht hineinzieht. Weil es der einzige Punkt der Vorstadt ist, an dem sich nichts ändert?

Zeno Zenuni ist immer im Café, sieben Tage die Woche, oft schon am frühen Morgen. Er lebt wohl vom Eis, das er an seiner Eismaschine selbst produziert, ein gutes Eis, für das Devínska an heißen Sommertagen Schlange steht. Sonst ist sein Café nicht allzu beliebt, die erotischen jungen Bräute ziehen in Devínska das Solarium-Cocktail-Café vor, in dessen Mitte als theatralisch inszenierter Blickfang ein Turbo-Solarium thront. Derartige Einlagen hat Zeno Zenuni nicht im Programm. An manchen Wintertagen sitzt der Witwer allein in seinem Café.

Zeno Zenuni hat zwei Tageszeitungen aufliegen, die er selber gründlich liest, das Klatschblatt „Nový Čas“ und die linksliberale „Pravda“. Ich bin vollkommen umsonst durch Groß-

Bratislava geirrt, mit zunehmender Verzweiflung einen Ort suchend, an dem ich unbehelligt lesen, schauen, denken kann. Ich habe den Ort gefunden, gleich bei mir ums Eck.

Bei Zeno Zenuni ist alles einfach: Die Kellnerin macht mir einen „Presso“ mit Milch, wahlweise nehme ich eine Punschnitte oder eine Sacher dazu. Ich lese auf meinem Platz, meistens liest auch der Cafetier auf seinem. Er spricht nicht, ich spreche nicht, es ist die absolute Stabilität.

In seinem Café sitzend, unter den grün in die Vorstadtnacht leuchtenden Neon-Bögen, die zwei mal drei Gupf Eis darstellen, ziehe ich Bilanz. Warum fühle ich mich nirgends so wohl wie in der Aura eines Mannes, über den ich kaum etwas weiß und über den nichts herauszufinden ich mich zwingen? Weil mir die Fremde in ihm, dem in der Slowakei absolut Fremden und in seinem Café absolut Beheimateten, so klar entgegentritt, dass sie sich anfühlt wie eine neue Kategorie von Zuhause? Trete ich bereits in den Zustand der Reife ein, die uns der mittelalterliche Mönch empfahl?

Ich glaube nicht. Ich habe vier Jahre an diesem Ort gelebt, und ein Jahr lang bin ich unentwegt aufgebrochen, an alle Ecken und Enden der Gegend, forschend, beobachtend, erzählend. Jetzt will ich still sein. Jetzt erweist sich ein Cafetier, der nicht mit mir spricht, als Zuflucht, als Endpunkt, als das eigentliche und wahre Ziel meiner Reise.

Freilich könnte ich weiter erzählen, ewig. Ich wüsste noch allerhand von der Art zu berichten, was man landläufig eine hübsche Geschichte nennt. In der Stunde der Bilanz scheint mir jedoch, dass ich das wesentliche Dilemma der Gegend nicht angerührt habe. Es ist nicht angenehm, für keine Seite.

Beim Erkunden dieses mental zersplitterten Raums habe ich viele Menschen kennen gelernt, die etwas für das Zusammenwachsen tun, Vermittler, Brückenbauer, Enthusiasten der Völkerverständigung. In solcher Gesellschaft wäre ich beinahe romantisch geworden.

Davor haben mich Konfrontationen mit der Wirklichkeit bewahrt. Etwa eine Veranstaltung zum Thema „Twin-City“, die mich einmal ins Pressburger Rathaus geführt hat. Hunderte Mittelschüler aus Wien und Bratislava wurden herangekarrt, die meisten zwischen sechzehn und achtzehn Jahre alt. Als die feindselige Lethargie der Wiener Saalhälfte nach Skandal zu riechen begann, hielt ich vom Podium herunter eine flammende Rede darüber, wie exotisch und aufregend unser Leben in der Gegend nicht sei. Den Schülern war das, wie man in Wien sagt, powidl.

Da übermannte den Moderator der Mut der Verzweiflung. Er rief den Wiener Schülern eine geradezu märchenhaft entgegenkommende Frage zu: „Angenommen, man bietet euch einen Traumjob an und dieser Traumjob ist supergut bezahlt, nur müsstet ihr dafür nach Bratislava ziehen – würdet ihr das tun?“ Eine Weile tat sich gar nichts, die Hunderten Angesprochenen saßen ungerührt da. Dann gingen irgendwo hinten – ein wenig so, als ob sie sich kratzen wollten – zwei, drei Wiener Hände hoch.

Im vierten Jahr meines slowakischen Exils erscheint mir mein Land oft unerreichbar fremd. Gleichzeitig haben die tausend Meter Abstand gereicht, einen gesunden, gesetzten, unaufgeregten Patriotismus in mir auszubilden. Erst aus der Nachbarschaft fällt mir auf, wieviel in Österreich außer Streit steht, was alles einem stillschweigenden Konsens unterliegt, wie breit und trüg und gutmütig der Strom der öffentlichen Meinung fließt. Irgendwann bin ich zu dem Schluss gelangt, dass in der österreichischen Brust zwei widerstreitende Herzen schlagen: das starke Herz einer Kolonialmacht mit dem zitternden Bewusstsein einer bedrohten Nation.

Ja, Kolonialmacht. Als weitsichtige Bosse nach 1990 aus den unbedeutenden Unternehmen der kleinen österreichischen Volkswirtschaft mitteleuropäische Konzerne formten, haben sie Österreich zu einem neuen Land gemacht. Das Land tut aber, als hätte es nichts davon gemerkt. Die Mutter aus westösterreichischem Beamtenadel, die ihr Kind im Parndorfer Shoppingpark fest umschlossen hält, „weil ja bekannt ist, dass die Slowaken immer wieder Kinder

entführen“, sie bewohnt ein anderes Land. Und in meiner slowakischen Nachbarschaft heult der nächste Fehlalarm los.

Dahinter lauert das Dilemma, von dem in der Gegend keine Seite sprechen mag. Die Frage, die man in der Gegend umschiffet, meist mit Schweigen oder Ignoranz oder Höflichkeiten oder indem man die Ähnlichkeit der kulinarischen Leckerbissen bis in die Lehnworte hinein beschwört.

Der Österreicher, ob er will oder nicht, betritt ein Land wie die Slowakei als Kolonisator. Selbst wenn er nicht kolonisieren will, macht ihn seine Kaufkraft dazu, und wenn es ihm an der Kaufkraft gebricht, nimmt ihn das Gegenüber doch als Kolonisator wahr. Und das ist die Kluft, und das ist schlimm. Denn dem entspricht auf der anderen Seite das Bewusstsein von Kolonisierten. Ob er will oder nicht, fühlt sich der Slowake kolonisiert. Die überproportionalen Gewinnmargen der westlichen Konzerne hat er bezahlt.

Und das ist noch nicht alles. Manchmal kneife ich die Augen zu und stelle mir für die Gegend ein Was-Wäre-Wenn vor. Was wäre, wenn die Slowakei und Österreich wirtschaftlich auf gleicher Augenhöhe stünden? Wenn die Löhne gleich wären, die Preise gleich, wenn die slowakischen Unternehmen in slowakischer Hand wären? Wenn die einen nicht wegen der billigeren Gebrauchtwagen nach Westen zögen, die anderen nicht wegen der billigeren Arbeitskräfte nach Osten?

Ich sehe mich als einen fröhlichen Menschen, beglückt von all den Begegnungen, die mir in diesem Winkel Europas widerfahren sind. Aber wenn ich mir dieses Was-Wäre-Wenn ganz fest vorstelle, wird mir schummrig, und ich blicke in ein tiefes schwarzes Loch. Gesetzt den Fall, auf der anderen Seite wäre kein Vorteil mehr zu holen – hätten die Völkchen der Gegend dann überhaupt noch miteinander zu tun?

Einstweilen sitze ich bei Zeno Zenuni und fürchte, dass er wieder einmal für Wochen schließt. Was, wenn er das Café einmal nicht mehr aufsperrt? Danach sieht es zum Glück nicht aus, auch er hat in einen Flachbildschirm investiert. Sein munterer Sohn hat ausgreifende Pläne, ein Glashaus über dem Gastgarten zum Glühweintrinken. Ich hoffe insgeheim, dass dafür das Geld nicht reicht.

So sitze ich im Café, nehme einen Presso, lese eine slowakische Zeitung oder ein deutsches Buch. Der Sohn des Cafetiers spricht mich manchmal an. Einmal hat er mich gefragt, ob er mir slowakische Flüche beibringen soll und bot mir den populärsten im nächsten Atemzug an. Als hätte mir in all den Jahren entgehen können, dass circa 15 Prozent der slowakischen Bevölkerung jedweden Aussagesatz mit „do piče“ beenden, „in die Möse!“ Eigentlich ein relativ schöner Fluch, auch von Slowakinnen gebraucht und daher deutbar als Ausdruck einer allumfassenden Sehnsucht.

Manchmal probiert Zeno Zenunis Sohn seine Deutschkenntnisse an mir aus. Das ist mir peinlich, und einmal habe ich ihm eine Dummheit erwidert, in spontaner Abwehr, einen Schlachtruf der slowakischen Nationalisten: „Na slovensku po slovensky!“ Das österreichische Gegenstück würde lauten: „Bei uns wird Deitsch gredt!“

Zeno Zenuni muss das gehört haben, denn ein paar Tage später hat er etwas zu mir gesagt. Er zu mir, ohne Zweifel, einen ganzen Satz! Ich habe mich zutiefst erschrocken und verstand kein Wort. Wenn das in dem Tempo weitergeht, fechten wir gegen 2020 den ersten Wortwechsel aus.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Adamcová, Livia, Prof. PhD. CSc. [Ekonomická univerzita v Bratislave, Ústav jazykov, Dolnozemska cesta 1/b, SK-85235 Bratislava 5, Slowakische Republik. E-Mail: adamcova@dec.euba.sk]

Baumann, Winfried, doc. Dr. [Filosofická fakulta Univerzity Pardubice, Katedra cizích jazyků, Studentská 76, CZ-53210 Pardubice, Tschechische Republik. E-Mail: baumannw2001@yahoo.de]

Blahak, Boris, M.A. [Neuroth 10, D-94356 Kirchroth, Deutschland. E-Mail: borisblahak@hotmail.com]

Blažková, Blanka, Mgr. [Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta ekonomická, Husova 11, CZ-30614 Plzeň, Tschechische Republik. E-Mail: blazkovb@kja.zcu.cz]

Borsuková, Hana, Doc. PaedDr. CSc. [Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra anglistiky a germanistiky, Priemyselná 4, SK-91843 Trnava, Slowakische Republik. E-Mail: hana.borsukova@truni.sk]

Czinger, Christine, Mag. [Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Germanisztikai Intézet, Egyetem utca 1, H-2081 Piliscsaba-Klotildliget, Ungarn. E-Mail: czinger.christine@btk.ppke.hu]

Freiberg, Björn, M.A. [Széchenyi István Egyetem, Egyetem tér 1, H-9026 Győr, Ungarn. E-Mail: mrfreiberg@gmail.com]

Geiger-Jaillet, Anemone, Prof. Dr. phil. [IUFM d'Alsace, 141 avenue de Colmar, F-67100 Strasbourg, Frankreich. E-Mail: anemone.geiger-jaillet@alsace.iufm.fr]

Holzner, Birgit, Dr. [Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Technikerstraße 21a (iup), A-6020 Innsbruck, Österreich. E-Mail: Birgit.Holzner@uibk.ac.at]

Höppnerová, Věra, Prof. PhD. DrSc. [Vysoká škola ekonomická, Katedra němčiny, Nám. W. Churchilla 4, CZ-13067 Praha 3, Tschechische Republik. E-Mail: hopp@vse.cz]

Hrdinová, Eva Maria, Ph.D. [Ostravská Univerzita, Filozofická Fakulta, Katedra germanistiky, Reální 5, CZ-70103 Ostrava, Tschechische Republik. E-Mail: eva.hrdinova@osu.cz]

Innerwinkler, Sandra, Mag. phil. [Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka, Jungmannova 3, CZ-30619 Plzeň, Tschechische Republik. E-Mail: sandra.innerwinkler@gmx.at]

Jarosz, Józef, Dr. [Instytut Filologii Germańskiej, Pl. Biskupa Nankiera 15, PL-50140 Wrocław, Polen. E-Mail: jaroj1@interia.pl]

Kiefer, Karl-Hubert, M.A. [Fremdsprachenzentrum (CNJO), Warsaw School of Economics, Al. Niepodległości 152, PL-02554 Warszawa. E-Mail: khkieferde@yahoo.de]

Kotůlková, Veronika, Dr. phil. [Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav cizích jazyků, Masarykova třída 37, CZ-74601 Opava, Tschechische Republik. E-Mail: veronika.kotulkova@fpf.slu.cz]

Kovács, Krisztina, Mag. [Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Germanisztikai Intézet, Egyetem utca 1, H-2081 Piliscsaba-Klotildliget, Ungarn. E-Mail: krisztina.kovacs@gmail.com]

Kováčová, Michaela, Mgr. [Katedra germanistiky, Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, SK-03401 Ružomberok, Slowakische Republik. E-Mail: michaela.kovacova@seznam.cz]

Kúdelová, Jana [Beniakova 1, SK-84105 Bratislava, Slowakische Republik. E-Mail: janakudelova@hotmail.com]

Leidenfrost, Martin, Mag. [Štefana Králik 3/111, SK-84107 Devínská Nová Ves, Slowakische Republik. E-Mail: malevena@yahoo.com]

Lišková, Danuša, doc. PhDr. CSc. [Ekonomická univerzita v Bratislave, Ústav jazykov, Dolnozemská cesta 1/b, SK-85235 Bratislava 5, Slowakische Republik. E-Mail: liskova@new-dec.euba.sk]

Odstrčilová, Milada, PhDr. [Katedra jazyků Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity Praha, Kamýčká 129, CZ-16521 Praha-Suchbát, Tschechische Republik. E-Mail: Odstrcilova@pef.czu.cz]

Ondrčková, Eva, doc. PhDr. CSc. [Ekonomická univerzita v Bratislave, Ústav jazykov, Dolnozemská cesta 1/b, SK-85235 Bratislava 5, Slowakische Republik. E-Mail: ondrckov@dec.euba.sk]

Orszuliková, Irena, Ph.D. [Slezská Univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta, Univerzitní náměstí 1934/3, CZ-73340 Karviná, Tschechische Republik. E-Mail: orszulikova@opf.slu.cz]

Ovesleová, Hana, Mgr. [Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta ekonomická, Husova 11, CZ-30614 Plzeň, Tschechische Republik. E-Mail: ove@kja.zcu.cz]

Peczeová, Eleonóra, PhDr. [Ekonomická univerzita v Bratislave, Ústav jazykov, Dolnozemská cesta 1/b, SK-85235 Bratislava 5, Slowakische Republik]

Piber, Clemens, Mag. [Ekonomická univerzita v Bratislave, Ústav jazykov, Dolnozemská cesta 1/b, SK-85235 Bratislava 5, Slowakische Republik. E-Mail: clemens.piber@web.de]

Raasch, Albert, Prof. (emer.) Dr. [E-Mail: ARMolfsee@aol.com]

Riedel, Frank, M.A. [Južná 32, SK-94901 Nitra, Slowakische Republik. E-Mail: frank_riedel@hotmail.com]

Rucková, Iveta, Ph.D. [Ostravská Univerzita, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky, Reální 5, CZ-70100 Ostrava, Tschechische Republik. E-Mail: iveta.ruckova@osu.cz]

Rykalová, Gabriela, Ph.D. [Slezská univerzita v Opavě, Ústav cizích jazyků, Masarykova třída 37, CZ-74601 Opava, Tschechische Republik. E-Mail: gabriela.rykalova@fpf.slu.cz]

Svetlin Gvardjančič, Polona, M.A. [Ekonomška fakulteta Ljubljana, Kardeljeva ploščad 17, SLO-1000 Ljubljana, Slowenien. E-Mail: polonca.svetlin@ef.uni-lj.si]

Trdan Lavrenčič, Marija, M.sc. [Univerza na Primorskem, TURISTICA – Visoka šola za turizem Portorož, Obala 11a, SLO-6320 Portorož, Slowenien. E-Mail: marija.trdan@turistica.si]

Wrede, Olga, PaedDr. [Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky, Štefánikova 67, SK-94974 Nitra, Slowakische Republik. E-Mail: owrede@ukf.sk]

