

Nino Abzalava, Manana Kutelia, Tea Petelava,
Elisabeth Venohr, Heiner Dintera (Hrsg.)

TAGI TAGUNG TAGUNG

Beiträge zur Internationalen
Tagung

Theorie und Praxis
der deutschen Fachsprache(n) in Georgien



პროკრედიტ ბანკი
ProCredit Bank
Georgia

Deutscher Akademischer Austausch-Dienst
German Academic Exchange Service



**Nino Abralava, Manana Kutelia, Tea Petelava,
Elisabeth Venohr, Heiner Dintera (Hrsg.)**

Beiträge zur Internationalen Tagung

01. - 03. Juni 2012

an der University of Georgia

**Theorie und Praxis der deutschen
Fachsprache(n) in Georgien**

University of Georgia
Tbilissi 2013

Die Herausgeber danken dem Deutschen Akademischen Austauschdienst
(DAAD) für die freundliche Unterstützung.

© 2013 by Nino Abralava, Manana Kutelia, Tea Petelava,
Heiner Dintera, Elisabeth Venohr.

Gedruckt mit der freundlichen Unterstützung der
"Münsterschen Stiftung für Interkulturelle Kommunikation"

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk darf - auch auszugsweise - nur mit Genehmigung der
Herausgeber wiedergegeben werden.

Einbandgestaltung: Gocha Nemsadze (Goethe Institut Tbilissi)

Printed in Georgia, Universitätsverlag 2013

Bestelladresse: n.abralava@eli.ge

ISBN: 97844450420

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Vorwort | 7 |
| Elisabeth Venohr „Alles Fachsprache – oder was?“ | 9 |
| Manana Kutelia/Nino Abralava Die Rolle des Deutschen in der Sprachenlandschaft Georgiens..... | 13 |
| Wilhelm Grießhaber Sprache – mehr als ein Mittel der Informationsübertragung | 29 |
| Sektion 1: Fachsprache Jura | |
| Sofo Kiladze Falllösung im Jurastudium..... | 44 |
| Ketevan Shekiladze Nominale Strukturen in der Rechtssprache als abstrakte Ausdrucksmittel einer Tätigkeit (am Beispiel von deutsch-georgischen Texten)..... | 50 |
| Tea Petelava Didaktik der Fachtexte..... | 56 |
| Tamar Chakhnashvili Besonderheiten der deutschen Rechtssprache bei der fachsprachlichen Kommunikation..... | 61 |
| Sektion 2: Fachsprache Wirtschaft | |
| Bodo Lochmann Fachsprache Wirtschaft (Sektionsbericht)..... | 74 |
| Bodo Lochmann Das Sprachkonzept der Deutsch-Kasachischen Universität: Struktur und Erfahrungen..... | 78 |
| Nino Scharaschenidse Besonderheiten der Wortbildung in der deutschen Wirtschaftssprache..... | 89 |
| Eka Narsia Fachlichkeitsgrad in deutschen und georgischen Lehrbuchtexten der Wirtschaft..... | 95 |
| Sektion 3: Fachsprache Naturwissenschaften / Medizin | |
| Manana Napireli Besonderheiten des Fachwortschatzes in der medizinischen Fachsprache..... | 102 |
| Sektion 4: Fachsprache Technik | |
| Claudia Villiger Die tekoma in Georgien..... | 113 |

Sektion 5: Mehrsprachige Wissenschaft(en) und mehrsprachiger Unterricht / Zweitsprachenerwerb

Claudia Polzin – Haumann / Christina Reissner

Mehrsprachigkeit in Schule und Universität: Ein Blick in die Lehreraus- und –
weiterbildung im Saarland..... 116

Manana Bakradse

Zur Rolle der interkulturellen Kompetenz im Fachsprachenunterricht..... 128

Sektion 6: Didaktik der Fachsprachen

Ekaterine Shaverdashvili / Nino Antadze

Fachsprachendidaktik und berufsorientierter Deutschunterricht an georgischen
Universitäten..... 135

Marina Andrazashvili

Fachdeutsch plus Wissenschaftsdeutsch – neue Konturen für ein altes Modell..... 141

Bella Schalamberidze

Schreiben - leicht gemacht? Freies Schreiben als Einstieg
in das akademische Schreiben..... 154

Elisso Koridse

Die landeskundlichen Konzepte im Fachsprachenunterricht..... 158

Miranda Gobiani / Tinatin Meburishvili / Ramaz Svanidze

Kriterien für Textschwierigkeitsbestimmungen im fachsprachlichen Unterricht..... 165

Miranda Gobiani, Tinatin Meburishvili, Marina Kutschuchidse

Die Online-Kommunikation als Motivation zum Deutschunterricht..... 177

Helen-Leli Abashidze / Domna Karanadze

The Significance and Relevance of Portfolio Assessment in ESP Classroom:
Artifacts from Tbilisi, Georgia..... 186

Rusudan Beridze / Sophia Bazadze

Presentation-Problems, Approaches and Solutions Helping Students
do Things with Presentations..... 195

Maia Kalandadze

The structure of the articles published in foreign scientific journals..... 202

Maia Chkheidze

Communication Strategies in Teaching Professional Texts..... 207

Manana Rusieshvili / Natela Mosiashvili

Using Multimedia Means in Legal English Teaching Methodology..... 213

Sektion 7: Kontrastive Fachtextologie/Übersetzen von Fachsprachen

Bernd Spillner

Fachsprachenforschung: von der Terminologie zur Kontrastiven Fachtextologie 218

| | |
|---|-----|
| Erekle Tschigogidze | |
| Problem der relevanten Zieltextgestaltung: Sprachliche und außersprachliche Faktoren in verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses..... | 234 |
| Nino Lekishvili | |
| Die Bankentextsorte „Autokreditwerbung“ im deutsch-georgischen Vergleich (mit besonderer Berücksichtigung von Visualisierungsstrategien)..... | 240 |
| Marina Dshaschi | |
| Die politische Fachsprache in der Dolmetscherausbildung..... | 248 |
| Khatuna Tsiklauri | |
| Mot, Parole et Silence. Les avatars de l'énonciation dans l'Étranger d'Albert Camus..... | 254 |
| Sophie Mujiri | |
| Die kontrastive Darstellung der Lautsysteme des Deutschen und des Georgischen und ihre Bedeutung für den DaF – Unterricht..... | 260 |
| Sektion 8: Fachsprache Presse und Medienkommunikation | |
| Mikaela Petkova-Kessanlis | |
| Bericht über die Sitzungen der Sektion 8: Fachsprache Presse und Medienkommunikation | 275 |
| Ramaz Svanidze | |
| Formen des Parallelsprechens in deutschen und georgischen Talkshows..... | 278 |
| Nino Gogelia | |
| Die sprachlich-stilistische Gestaltung und der argumentative Aufbau einer ausgewählten öffentlichen Rede..... | 285 |
| Eka Kiladze-Gvinadze | |
| Die Funktion des Dialekts in der heutigen Werbung..... | 292 |
| Zurab Bolkvadze | |
| Mediensprache als Fachsprache im Deutschen..... | 297 |
| Marina Kutschuchidse | |
| Gefühle als Mitkonstituenten von Medienkommunikation..... | 303 |
| Autorinnen und Autoren | 308 |
| Abstracts | 311 |

Vorwort

Die 1. internationale Tagung „Theorie und Praxis der deutschen Fachsprache(n) in Georgien“, die vom 01.- 03. Juni 2012 an der University of Georgia in Tbilissi stattfand, hat viele Gesichter und Akteure. Das Organisationsteam bestehend aus den Initiatorinnen, Prof. Dr. Nino Abralava (University of Georgia) und Prof. Dr. Manana Kutelia (Staatliche Medizinische Universität Tbilissi), unterstützt durch Dr. Tea Petelawa (University of Georgia/Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi), und dem DAAD-Informationszentrum Tbilissi (Dr. Elisabeth Venohr, Dr. Heiner Dintera) in Kooperation mit dem Goethe-Institut Georgien hat mit dieser (fremd)sprachenpolitischen Veranstaltung versucht, ein neues Format zu schaffen, das sowohl den Erfahrungsaustausch im Fachsprachenunterricht im georgischen und internationalen Kontext („Best practice“) als auch den aktuellen Fachdiskurs integriert.

Unser besonderer Dank gilt der gastgebenden Hochschule und ihrer Rektorin, Prof. Dr. Manana Sanadze sowie der Vorstandsvorsitzende der University of Georgia, Prof. Dr. Giuli Alasania und der Fakultätsdekanin für Geisteswissenschaften Prof. Dr. Tina Gudushauri für die logistische und finanzielle Unterstützung der Veranstaltung. Für die Bereitstellung von Räumlichkeiten bedanken wir uns ebenfalls beim Rektor der Staatlichen Medizinischen Universität, Prof. Surab Wadatschkoria.

Sowohl finanzielle als auch fachliche Unterstützung erhielten wir durch den DAAD Bonn und zwar das Referat 332 („fachliche Lektorenbetreuung“ /Frau Friederike Schomaker) und die Gesellschaft für deutsche Sprache (gfds/Wiesbaden; Zweigleiterin Tbilissi. Prof Dr. Lali Kezba-Chundadze, TSU). Für die Spende der Procreditbank Georgien möchten wir uns ebenfalls herzlich bedanken.

Darüber hinaus gilt unser besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber und der Münsterschen Stiftung für Interkulturelle Kommunikation für die finanzielle Unterstützung der Herausgabe des Sammelbandes.

Der vorliegende Sammelband enthält nicht die Gesamtheit aller Beiträge in den insgesamt 8 Sektionen, er soll aber der Dokumentation der wichtigsten Aspekte und Themengebiete der Fachdiskussion dienen. Aus diesem Grund wird den jeweiligen Sektionen auch in der Regel eine Zusammenfassung der Sektionsarbeit vorangestellt. An dieser Stelle gilt der Dank des Organisationsteams den Sektionsleitern/innen, auch für ihre redaktionelle Arbeit bei der Fertigstellung der Gesamtpublikation. Dazu gehören: Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber (Münster), Prof. Dr. Bodo Lochmann (Almaty), Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann (Saarbrücken), Prof. Dr. Ekaterine Shaverdashvili (Tbilissi), Prof. Dr. Bernd Spillner (Duisburg) und Dr. Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia).

Tbilissi im Herbst 2013

***Prof. Dr. Nino Abralava/Prof. Dr. Manana Kutelia/ Dr. Tea Petelava
Dr. Elisabeth Venohr/Dr. Heiner Dintera***

Elisabeth Venohr (Tbilissi/Saarbrücken)

„Alles Fachsprache – oder was?“

Anlässlich der ersten internationalen Fachsprachentagung in Georgien mit dem programmatischen Titel „Theorie und Praxis der deutschen Fachsprache(n) in Georgien“ kamen vom 01.-02. Juni 2012 über 120 Fachvertreter/innen aus nahezu allen Universitäten, an denen in Georgien Deutsch gelehrt wird (darunter aus Kutaissi, Achalziche, Gori und nahezu allen Tbilisser Hochschulen) vom 01.- 02. Juni 2012 an der University of Georgia zusammen, um gemeinsam den steigenden Bedarf an universitärer Fachsprachenvermittlung in Georgien zu dokumentieren und inhaltliche Berührungspunkte untereinander, aber auch im internationalen Vergleich zu identifizieren.

Diese Tagung kann als viel beachtetes Gemeinschaftsprojekt zweier international ausgerichteter Universitäten, der University of Georgia und der Staatlichen Medizinischen Universität Tbilissi mit Unterstützung des DAAD-Informationszentrums Tbilissi und des Goethe-Instituts Georgien bezeichnet werden. Darüber hinaus wurden über Hochschulkooperationen anderer georgischer Universitäten (u.a. der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität und der Universität des Saarlandes) und durch Kontakte zu sprachpflegerischen deutschen Institutionen (u.a. Gesellschaft für deutsche Sprache e.V. /Wiesbaden) sowie der Gesellschaft für Technische Kommunikation – tekomp e.V. zur Stärkung des Deutschen als fremder Fachsprache beigetragen. Auch im Rahmen von DAAD-geförderten Hochschul-/Lehrexporten (Deutsch-Kasachische Universität/Almaty, DAAD-Fachlektorat Jura/Astana) kamen deutsche Referenten/innen bzw. Sektionsleiter/innen mit ihren georgischen Fachkollegen/innen zusammen. Somit wurde man sowohl der Themenbreite als auch der fachlichen Herkunft der deutschen und georgischen Referenten/innen in ihrer Vielfalt gerecht.

Dieses neue Konzept von (Fachsprachen-)Tagung überzeugte mit einer breiten Palette an Beiträgen in insgesamt 8 Sektionen, deren Einzelbeiträge sich in Auszügen in diesem Sammelband widerspiegeln. In Abhängigkeit

von der jeweiligen Sektionsausrichtung (forschungs- bzw. praxisorientiert) variiert auch die Anzahl der hier präsentierten Beiträge. Insbesondere die Sektion „Fachsprache Technik“ hatte den Fokus auf curricularen Aspekten (u.a. dem BA-Studiengang „Technische Kommunikation“ an der Georgisch Technischen Universität Tbilissi mit Beteiligung des DAAD-Lektors, Dr. Heiner Dintera) und der Vermittlungsperspektive (hier: Deutsch-Uni online/DUO).

Handelte es sich aber wirklich um eine reine *Fachsprachentagung*? Bei näherer Betrachtung erkennt man sowohl ein enges als auch ein weites Verständnis von Fachsprache bzw. Fachsprachen. In Anlehnung an Lothar Hoffmann lässt sich bereits in der Sektionseinteilung eine horizontale Schichtung der einzelnen Fächer oder Disziplinen erkennen, u.a. Fachsprache Medizin, Fachsprache Jura usw. Innerhalb der Fach-Sektionen gilt aber auch die vertikale Schichtung, bei der der Fachlichkeitsgrad variiert, also von der Experten-Experten zur Experten-Laien-Kommunikation bis hin zur Vermittlungsebene, immer eng verbunden mit der Frage nach einer ziellandadäquaten Fachsprachendidaktik. Die didaktische Bereitstellung und Nutzbarmachung von fachlichen Inhalten muss von Hochschullehrern/innen des Faches Germanistik/Deutsch als Fremdsprache geleistet werden. Hierin liegt eine Chance, aber auch ein grundsätzliches Problem, denn:

"Echte Fachsprache ist immer an den Fachmann gebunden, weil sie volle Klarheit über Begriffe und Aussagen verlangt. Vom Nichtfachmann gebraucht, verliert die Fachsprache ihre unmittelbare Bindung an das fachliche Denken" (Hoffmann 1976, 31).

Dass wir aber heute in der Fachsprachendidaktik in ihrer Berufsbezogenheit, Interkulturalität und nicht zuletzt auch durch Kontrastive Studien mehrere Zugänge zur Fachsprache haben, ist das Ergebnis von interdisziplinärer Forschung, aber auch im Zusammenhang mit dem praktischen Bedarf an Fachsprachen in der universitären Germanistik-/DaF-Ausbildung zu sehen. Der semesterbegleitende Fachsprachenunterricht wird aber in der Regel von Nicht-Fachleuten erteilt, die durch Zusatzqualifikationen im fachsprachlichen Vermittlungsdiskurs „fachliche“ Eignung erreichen, was sich im georgischen Kontext besonders

gut an der Fachsprache Jura zeigen lässt (hier insbesondere: gemeinsames Lehrbuchprojekt/Trainerkurs von der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit/GIZ in Georgien, Eter Chachanidze und dem DAAD-Informationszentrum Tbilissi).

Dass die Fachsprache Jura in Georgien eine lange Tradition hat (auch in Anlehnung des georgischen Rechtssystems an das deutsche, hier: das BGB/Zivilrecht) und die meisten georgischen Juristen deutschsprachig sind bzw. in Deutschland ihre akademische Ausbildung erfahren haben, ist nicht selbstverständlich und muss weiterhin gepflegt werden, insbesondere im Hinblick auf die Dominanz des Englischen als 1. Fremdsprache, was sich auch auf die Wahl der Studienfachsprache auswirkt. Zur Fachsprache gehört also auch der Aspekt der Studiensprache, die mit einem bestimmten Berufsziel, also einer Anwendung dieser Fachsprache verbunden ist.

Daher erklärt sich auch, was hier mit „Alles Fachsprache – oder was?“ gemeint ist, dass nämlich diese Fachsprachentagung und deren Ergebnisse im vorliegenden Sammelband eine Vielfalt dokumentieren, die sich auch in der Verbindung von Fach- und Wissenschaftssprache und zwar sprach(en)politisch „lesen“ lässt. Die Grundlagen für die Wissenschaftssprache werden bereits in der Schule gelegt, in Deutschland in der Tat etwas expliziter als in Georgien, z.B. durch spezifische wissenschaftspropädeutische Kursformate wie zum Bsp. das Seminarfach, in dem das wissenschaftliche Arbeiten/Recherchen usw. geübt wird. Für georgische Deutschlehrer/innen an Schulen könnte diese Perspektivenerweiterung aber auch ein gutes Argument für die Wahl des Deutschen als Fremdsprache bei der Beratung von Eltern sein, da bestimmte Fach- und Wissenschaftsdiskurse nur auf Deutsch zugänglich sind und die Profilbildung durch die Wahl einer Studiensprache den akademischen Ausbildungsweg maßgeblich geprägt wird. Natürlich spielt das Deutsche auch für die Wahl des Studienstandortes Deutschland eine entscheidende Rolle.

Aber auch als Forschungsfeld haben Fachsprachen, vor allem, wenn die Studien kontrastiv angelegt sind, eine große wissenschaftliche Relevanz, zumal im Georgischen in vielen Bereichen durch Kulturtransfer und Kulturkontakt neue Fachtextsorten entstehen, die einen Vergleich interessant, methodisch aber – aufgrund mangelnder Textsortenäquivalenz –

schwierig machen. Das Ziel dieser von Prof. Dr. Nino Abralava (University of Georgia) und Prof. Dr. Manana Kutelia (Staatliche Medizinische Universität Tbilissi) initiierten Fachsprachentagung, mit Unterstützung der in diesem Bereich ausgewiesenen DAAD-Lektoren vor Ort, war es also auch, die Vermittlung der deutschen Sprache über die Fachsprachen attraktiver zu machen, indem der Bezug zwischen Fachinhalten und der Sprache des Faches (in diesem Fall Deutsch) hergestellt und gleichzeitig die Stärke der Germanistik/DaF durch Kompetenzerweiterung, insbesondere durch das Deutschen als Fach- und Berufssprache sichtbar wird. Hier treffen sich aber die Interessensgebiete, darunter die textlinguistische, die zweitspracherwerbstheoretische und die didaktische Perspektive auf die Fachsprache(n), was uns mit den Vertretern anderer Fremdsprachen verbindet. Daher sollte auch hier eine Brücke zu Ansätzen der Romanistik und Anglistik, ganz im europäischen Sinne der Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Wissenschaften geschlagen werden. Wir können methodisch sicher voneinander profitieren und haben daher auch Referenten/innen anderer Fremdsprachen in deutschsprachige bzw. eigene fremdsprachliche Sektionen eingeteilt und sollten die Fachkommunikation auch in Zukunft über die Sprachgrenzen hinweg innovativ gestalten (auch durch zweisprachige Powerpointpräsentationen oder Zusammenfassungen sowie vermehrte Übersetzungen).

Das verbindende Element aller Sektionen ist aber auch in der interlingualen und interkulturellen Perspektive zu sehen, da sich das Prinzip des Vergleichs deutsch-georgisch, sei es im Bereich Urteilssprache oder Internetwerbung für Banken, durch nahezu alle Sektionen zieht.

Die vorliegende Publikation versteht sich daher als Dokumentation des bisherigen Fachsprachendiskurses an georgischen Hochschulen und dient der Sichtbarmachung von Transfermöglichkeiten aus anderen (internationalen) Kontexten. Folgediskurse sind diesem Ansatz immanent, wodurch sich auch die „Vorläufigkeit“ der hier präsentierten Ergebnisse der 1. internationalen Fachsprachentagung in Georgien erklärt.

Literaturverzeichnis:

Hoffmann, Lothar (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache. Leipzig.

Die Rolle des Deutschen in der Sprachenlandschaft Georgiens

„Die georgische Hochschulpolitik ist konsequent an den Reformprozessen orientiert, die unter dem Namen Bologna für einen einheitlichen europäischen Hochschulraum sorgen sollen. Damit schafft Georgien die strukturellen Voraussetzungen für die Öffnung zu diesem riesigen Wissenschaftsraum. Für die georgischen Hochschulen bedeutet dies nach den massiven Reformen der vergangenen Jahre eine Weiterführung der Reformen“. (Grießhaber 2010, 11)

1. Überblick über die Sprachsituation

1.1. Georgisch als Unterrichtssprache

Offizielle Landessprache in Georgien ist de facto und de jure Georgisch, dementsprechend ist es auch Unterrichtssprache an Schulen und Hochschulen. In Georgien gibt es auch nationale Minderheiten, deren Sprachen vom Staat geschützt und anerkannt werden. In den Regionen Samzche-Javacheti und Kvemo-Kartli, die mit Armeniern und Aserbaidschanern kompakt besiedelt sind, sind die Verkehrssprachen Armenisch und Aserbaidschanisch.

Das georgische Ausbildungssystem trägt bis heute ein schweres Erbe, das typisch für die Übergangsperiode in postsowjetischen Ländern ist. Eine der wichtigsten Komponenten der laufenden Bildungsreform ist die Verbesserung der Qualität des Unterrichts in der Landessprache, insbesondere an manchen nicht-georgischen Schulen, an denen Georgisch keine Unterrichtssprache ist. Denn an diesen Schulen ist Georgisch als Unterrichtsfach nur unzureichend ausgebaut. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Im sowjetischen Bildungssystem war die Sprache der internationalen Völkerverständigung Russisch. Aus diesem Grund entfiel die Notwendigkeit des Lernens der georgischen Sprache für die nicht-

georgische Bevölkerung Georgiens. Die Folge ist, dass die Abiturienten die Staatssprache sogar für die alltägliche Kommunikation kaum verwenden können. Eine solche Einstellung einiger Bevölkerungsgruppen zur Staatssprache ist durch die u. E. nicht zutreffende Annahme bedingt, die Beherrschung der letzteren könne die nationalen Interessen der ethnischen Minderheiten beeinträchtigen. Der zweite Grund für die unzureichenden Georgischkenntnisse war die gleiche Unterrichtsmethodik an georgischen und nicht-georgischen Schulen, wobei in den nicht-georgischen Schulen Georgisch als Muttersprache und nicht als Fremdsprache unterrichtet wurde.

Unserer Ansicht nach ist es dringend erforderlich, die Einstellung der Bevölkerung zur Staatssprache dahingehend zu ändern, dass sie die Notwendigkeit ihrer Beherrschung und Wertschätzung sowohl für die Staats- als auch für die eigenen Interessen erkennt. Die georgische Regierung plant, an nicht-georgischen Schulen Georgisch nicht nur als Fach, sondern auch als Unterrichtssprache für bestimmte Fächer einzuführen (sog. „bilinguales Unterrichtsmodell“). Dementsprechend sollten auch in Anfänger- und Basisschulen innovative Ansätze und Methoden angewendet werden, damit in der dritten Ausbildungsetappe (10.-12. Klasse) Georgisch (auf Wunsch) zur Unterrichtssprache wird.

Die Zahl der erlernten Sprachen bei nationalen Minderheiten sieht folgendermaßen aus: Aserbaidshaisch oder Armenisch (Muttersprache) + Georgisch + Englisch + Russisch + Deutsch. Das heißt, die Schüler werden im Unterricht mit vier Sprachen konfrontiert. Bei der Bestimmung der Sprachenpolitik soll die in unserem Lande vorhandene Vielsprachigkeit der georgischen Staatsbürger mit unterschiedlichen Muttersprachen als Selbstverständlichkeit angenommen werden. Darüber hinaus muss gewährleistet werden, dass die Minderheiten Georgisch als Staatssprache akzeptieren und lernen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob im schulischen Curriculum noch Platz für eine dritte oder für weitere Fremdsprachen bleibt.

1.2. Sprachen in den Medien

Die Medien in Georgien nutzen fast ausschließlich die georgische Sprache. Georgisch dominiert sowohl in schriftlichen Medien als auch im Rundfunk und Fernsehen.

Schriftliche Medien

Neben georgischen Textmedien gibt es auch einige (Internet-)Zeitschriften, die auf Englisch, Russisch und auch auf Deutsch erscheinen.

Fernsehen und Rundfunk

Der öffentliche Rundfunk und das georgische Fernsehen haben derzeit insgesamt 35 Sender, 27 davon werden in ganz Georgien gesendet. Zwei georgische TV-Anstalten senden auf Russisch. Der öffentliche Staatskanal strahlt noch Nachrichten in Ossetisch, Armenisch, Aserbaidshisch, Abchasisch und Russisch aus; diese Programme werden in den von nationalen Minderheiten besiedelten Regionen empfangen. Fernsehsendungen in europäischen Sprachen gibt es nicht.

Einmal wöchentlich gibt es seit 2012 im 1. Georgischen Radiosender auf FM 102.4 eine einstündige Sendung in georgischer und deutscher Sprache über aktuelle Bildungsfragen im Kontext von Internationalisierung und Wissenschaftsaustausch zwischen Deutschland und Georgien mit dem Titel „DAAD – Weg zur internationalen Bildung“, die das DAAD-Informationszentrum Tbilissi inhaltlich konzipiert hat.

Einen Sprachkurs im georgischen Fernsehen gibt es nur für die englische Sprache (mit georgischen Untertiteln). Dieser wird täglich in ganz Georgien für 20 Minuten gesendet. Auf unsere Anfrage hin, warum es gleichwertige Sprachkurse nicht für Deutsch oder andere Sprachen gebe, erklärte die zuständige Behörde, dass die amerikanische Botschaft dabei geholfen habe, eine Lizenz von einer amerikanischen Universität zu erhalten, die ein spezielles Lehrprogramm für das Fernsehen entwickelt hatte. Wenn der Sender Zugang zu einer Lizenz für Sprachkurse für das Deutsche oder eine andere europäische Sprache bekäme, wäre eine Ausstrahlung im TV möglich.

Seit kurzem müssen 30% aller TV-Filme im Original - ohne Synchronisation - mit georgischen Untertiteln gezeigt werden. Diese Forderung der Regierung lässt sich mit dem Ziel der Verbreitung der europäischen Sprachen erklären. Es werden hauptsächlich englischsprachige Filme gezeigt. Auf diese Weise möchte man den Bürgern die englische Sprache nahebringen.

Obwohl Russisch für die ältere Generation in der Region Lingua Franca ist, dürfen die Sender keine unsynchronisierten russischen Filme zeigen. Wir vermuten, dass diese Vorgehensweise politisch motiviert ist. Auch im Kino müssen 30% der Filme in der englischen Originalsprache mit georgischen Untertiteln gezeigt werden. Die Bevölkerung kann aber über Kabel/Satellit ausländische Programme in anderen Sprachen empfangen, über die am häufigsten rezipierten Sprachen gibt es bis heute leider keine Daten.

Radionachrichten in europäischen Sprachen gibt es auf vier Sendern. Auf einer Frequenz konnte man bis 2011 täglich ca. zwei Stunden die *Deutsche Welle* empfangen, während der restlichen Zeit wird auf der gleichen Frequenz in französischer Sprache gesendet. Es gibt einen Sender, der durchgehend auf Englisch ausgestrahlt wird, und einen Sender, der teilweise auf Englisch moderiert wird.

1.3. Sprachverwendung in Institutionen

In allen öffentlichen Organisationen ist die offizielle Arbeitssprache Georgisch, aber neben der Landessprache etabliert sich vermehrt Englisch (als Ersatz für das bis vor kurzem dominierende Russisch, das in den bedeutenden wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Institutionen kaum verwendet wird bzw. erforderlich ist). Die Arbeitssprache aller in Georgien akkreditierten internationalen Firmen ist ausschließlich Englisch. Englisch gewinnt auf allen Ebenen der Wirtschaft an Bedeutung, da es seit dem Ende des Krieges 2008 kaum noch wirtschaftliche Verbindungen mit Russland gibt. Englisch ist seit den letzten zehn Jahren in ausländischen Vertretungen die einzige Verkehrssprache. In Georgien existieren kaum Firmen, die für die alltägliche berufliche Kommunikation die Beherrschung der deutschen Sprache voraussetzen. Sogar staatliche Organisationen und

deutsche Firmen, die in Georgien eine Niederlassung haben, verlangen meist nur die Beherrschung der englischen Sprache und oft auch die des Russischen. Als Beispiel ist die GIZ in Georgien zu nennen (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit), die fundierte Englischkenntnisse als obligatorische Voraussetzung für Beschäftigte fordert, Deutschkenntnisse als erwünscht, aber nicht erforderlich betrachtet. (Ausnahme sind dabei spezielle Projekte, bei denen Deutschkenntnisse explizit erforderlich sind). Firmeninterne Sprachkurse gibt es nur für Englisch. Manche Unternehmen übernehmen die Kosten für die Englischkurse der Angestellten.

Auch auf dem Gebiet des Tourismus, der eigentlich ein fremdsprachenintensiver Sektor ist, ist Englisch dominant. Die Tourismusbranche gewinnt in letzter Zeit vermehrt an Bedeutung und obwohl deutschsprachige Touristen die Mehrheit der Besucher in Georgien ausmachen, spielt die deutsche Sprache in dieser Branche eine eher untergeordnete Rolle.

Offizielle Arbeitssprache der Banken ist Georgisch, manche Banken führen aber ihre Korrespondenz außerdem auf Englisch, darunter auch die „deutsche Bank“ in Georgien (ProCredit Bank). Die Kasachische Chalik Bank führt ihre Korrespondenz außer auf Georgisch noch zusätzlich auf Russisch.

2. Das Bildungssystem

2.1. Das Schulsystem

In Georgien gibt es derzeit über 2366 Schulen. Davon sind 2089 öffentliche Schulen und 277 private Schulen¹. Das ganze Schulsystem in Georgien ist in drei Phasen gegliedert und umfasst zwölf Jahre. Die Schulpflicht beträgt neun Jahre. Ab dem Alter von sechs Jahren besuchen alle Kinder die sechsjährige Grundschule (seit dem Jahr 2011 ist der Schulzugang auf Wunsch von Eltern auch mit fünf Jahren möglich). Darauf folgt die

¹ Quelle: Das Zentrale Statistik Department des georgischen Bildungsministeriums
<http://www.mes.gov.ge/>

Basisschule in den Klassen sieben bis neun und ab der zehnten Klasse ist der Besuch der dreijährigen Mittleren Schule möglich.

Die meisten Schulen bieten alle drei Phasen an, sodass die Schüler ihre Schule nicht wechseln müssen. Das Schuljahr ist in zwei Halbjahre gegliedert. Die tägliche Unterrichtsdauer beträgt ca. fünf bis sechs Stunden. Benotet wird von 1 (schlecht) bis 10 (sehr gut) Punkten, um ein Fach zu bestehen, müssen in der Regel mindestens 5,1 Punkte erreicht werden.

Seit 2010 müssen die Schulabsolventen die Schulabschlussprüfungen in folgenden Fächern ablegen: Georgische Sprache und Literatur, Georgisch als zweite Sprache (an nicht - georgischen Schulen), Geschichte, Geographie, Physik, Chemie, Biologie, Mathematik und in einer der drei Fremdsprachen, die sie in der Schule lernen. Die Schüler haben diesbezüglich die freie Wahl, nur in so genannten „deutschen Schulen“ (DSD-Schulen) ist die frühe Fremdsprache Deutsch erlaubt.

Um an einer Hochschule studieren zu dürfen, müssen die Absolventen noch zusätzlich zum Bestehen dieser Prüfungen die Hochschulaufnahmeprüfungen (Einheitliche Nationale Prüfungen) bei der Zentrale des Bildungsministeriums ablegen. Die Prüfungen finden jeweils landesweit im Sommer statt. Eine Fremdsprache ist als Pflichtfach vorgegeben, um an der Hochschule studieren zu können. Hierbei kann zwischen Englisch, Russisch, Deutsch und Französisch gewählt werden. Die dabei erlangten Punkte sind für die Zulassung zum Studium und für die Höhe von Studienbeiträgen entscheidend. Im Bildungsministerium wird diskutiert, ob in Zukunft die so genannte ‚Einheitliche Nationale Prüfung‘ abgeschafft werden soll und für die Zulassung zu georgischen Universitäten das Abitur ausreichend sein wird.

2.2. Fremdsprachengebote an Regelschulen

Alle Schulen bieten mindestens zwei Fremdsprachen an, in privaten Schulen werden sogar meistens drei Fremdsprachen angeboten. Englisch ist in Georgien die erste obligatorische Fremdsprache und wird ab der ersten oder zweiten Klasse bis zum Schulabschluss gelehrt, die zweite Fremdsprache wird ab der siebten Klasse angeboten und wird mindestens

drei Jahre gelehrt. Die dritte Fremdsprache wird ab der zehnten Klasse bis zum Schulabschluss unterrichtet.

Die zweite Fremdsprache ist meist Russisch, an manchen Schulen kann hier zwischen Russisch, Deutsch und Französisch gewählt werden. In den meisten Fällen werden Deutsch oder Französisch als dritte Fremdsprache nach Englisch und Russisch angeboten.

Die Schüler entscheiden sich wesentlich öfter für das Erlernen der deutschen Sprache als für Französisch. Die vorhandenen Englisch- bzw. Russischkenntnisse können den Spracherwerbsprozess Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache besonders im Anfangsstadium erleichtern, da manche grammatische Strukturen sowie der Wortschatz des Deutschen Ähnlichkeit mit diesen Sprachen haben.

Alle staatlichen und privaten Schulen müssen sich nach den vom Bildungsministerium vorgeschriebenen Lehrplänen und allgemeinen Bildungszielen richten. Die einheitlichen Lehrpläne sind für alle Schulstufen ausgearbeitet und umfassen allgemeine Bestimmungen, Bildungsziele, didaktische Grundsätze und praktische Fähigkeiten. Die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse werden nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschrieben und umfassen neben den Fähigkeiten in den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen die Themenauswahl. Nach den Anforderungen des Bildungsministeriums muss in der ersten Fremdsprache das Niveau B1+, in der zweiten Sprache B1 und in der dritten Fremdsprache A2 erreicht werden. In den Schulen mit erweitertem Deutschunterricht wird die Niveaustufe B2/C1 angestrebt.

Deutsch wird in den so genannten Deutschen Schulen mit erweitertem Deutschunterricht ab der zweiten oder dritten Klasse bis zum Schulabschluss mit fünf Wochenstunden als „erste“ Fremdsprache angeboten. In diesen Schulen kann das „Deutsche Sprachdiplom“ (DSD) erworben werden. Wenn die Deutschprüfung in der zwölften Klasse nicht bestanden wird, kann diese noch einmal wiederholt werden. In Georgien gibt es insgesamt acht DSD-Schulen, davon befinden sich sechs in der Hauptstadt Tbilissi, eine Schule ist in Telalvi und eine Schule in Batumi. Es gibt sowohl öffentliche als auch private DSD-Schulen. Sie werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Kooperation mit dem

georgischen Bildungsministerium betreut. In solchen Schulen leiten oft Deutsche den Sprachunterricht. Es bestehen Partnerschaften mit Schulen in Deutschland, der Schweiz und Österreich. Im Rahmen von Schüleraustauschen verbringen die Schüler drei bis vier Wochen, manchmal auch bis zu einem Jahr, bei Gastfamilien, besuchen die dortigen Schulen und nehmen an kulturellen Veranstaltungen teil.

In Schulen mit erweitertem Deutschunterricht müssen heute alle Schüler ab der ersten Klasse Englisch lernen. Auf unsere Anfrage bei den Schulen und den Mitarbeitern der ZfA in Tbilissi wurde erklärt, dies wirke sich nicht auf die Anzahl der Deutschstunden aus. Die deutsche Sprache wird neben Englisch ab der zweiten oder dritten Klasse eingeführt. Unserer Meinung nach führt eine solche parallele Einführung der beiden Sprachen zu sprachlichen Mehrfachbelastung und zu geringerer Lernfähigkeit.

Seit 2010 gibt es in Georgien eine Internationale Deutsche Schule, die vom „Deutschen Schulverein“ in Tbilissi gegründet wurde. Zu den 28 Gründungsmitgliedern gehören unter anderem die Deutsche und die Schweizer Botschaft in Tbilissi sowie die Deutsche Wirtschaftsvereinigung Georgiens. Zur Schule gehören außerdem ein Kindergarten und eine Vorschule für deutschsprachige Kinder. Die „Deutsche Internationale Schule Tbilissi“ soll Schüler zu deutschen und georgischen Schulabschlüssen führen und in Georgien eine Schulbildung nach modernsten deutschen Lehrplänen ermöglichen. Gleichzeitig werden wichtige Elemente des georgischen Lehrplans berücksichtigt. Die georgischen Schüler haben die Möglichkeit, neben der Unterrichtssprache Deutsch von der ersten Grundschulklasse an Georgisch als Muttersprache zu lernen. Bei einer monatlichen Schulgebühr von ca. 300,- Euro liegt aber auch diese Privatschule nicht selten über den Möglichkeiten eines georgischen Familieneinkommens.

Nach Angaben der Zentralen Statistikabteilung des georgischen Bildungsministeriums (Ressourcen Zentrum des Bildungsministeriums, im September 2011) hat in den Regionen: Kvemo Kartli, Samzche Javacheti und Adscharien die englische Sprache (mit insgesamt 470058 Lernenden) Russisch (mit insgesamt 255658 Lernenden) als wichtigste Fremdsprache ersetzt und sich auch in Georgien als erste Fremdsprache etabliert. Die

zweite Fremdsprache ist Russisch. Deutsch wird an 1182 Schulen angeboten (davon 1099 öffentliche Schulen und 83 private Schulen) und konkurriert als zweite Fremdsprache heutzutage eher mit Russisch und Französisch (Lernerzahl: 13011).

Ganz anders sah die Situation 1998 aus. Nach Davidheiser (1998, 194) rangierte die deutsche Sprache in Georgien an erster Stelle, allerdings auf gleicher Stufe mit dem Englischen. Nach Angaben von Abzalava (2010) war Russisch 2009 die erste Fremdsprache in Georgien, die zweite Stelle übernahm Englisch und die dritte Deutsch. Im Jahr 2009 lernten in Georgien in 1348 Schulen ca. 120.000 Schüler Deutsch, doch innerhalb kurzer Zeit ist die Zahl der Deutschlerner drastisch gesunken. Nach Angaben der Zentralen Statistikabteilung des georgischen Bildungsministeriums lernen zurzeit (2012) an georgischen Schulen insgesamt 59 634 Schüler Deutsch.

2.3. Ausbildung und Fremdsprachangebot an den Hochschulen Georgiens

In Georgien gibt es derzeit 60 Universitäten, 39 davon privat und 21 staatlich. Als besonders beliebt gelten in Georgien die Studienfächer Jura und Betriebswirtschaft, in den letzten Jahren entstand auch vermehrt Interesse an geisteswissenschaftlichen Fächern. Auf Anordnung des Bildungsministeriums muss das Bewertungssystem an allen Universitäten einheitlich sein. Neben den Pflichtfächern gibt es auch Wahlfächer, deren Zahl allerdings durch das Curriculum sehr eingeschränkt ist.

Georgien ist im Jahr 2005 dem Bologna-Prozess beigetreten und führt seitdem Hochschulreformen durch. In diesem Zusammenhang wurden auch Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt. Nach vier Jahren Bachelorstudium (240 ECTS) – das Studienjahr ist in zwei Semester gegliedert - kann nach einer bestandenen Fachaufnahme und Sprachprüfung ein Masterstudium (180 ECTS) begonnen werden, das zwei Jahre dauert. Der Abschluss umfasst eine Masterarbeit (meist auf Georgisch) und eine mündliche Prüfung. Dem erfolgreichen Masterabschluss kann sich eine dreijährige Promotion (180 ECTS) anschließen, zu deren Aufnahmeprüfung auch eine Sprachprüfung, nach der Bildungsreform meist in Englisch,

gehört. Einige Hochschulen bieten auch die Möglichkeit, die Prüfung statt in Englisch, in einer anderen Fremdsprache abzulegen.

Zur Implementierung des Bologna-Prozesses und zur Integration Georgiens in den Europäischen Hochschulraum gibt es in Georgien seit 2009 das „Twinning Projekt“ (bis 2011), das von Deutschland/DAAD, Frankreich und Georgien unterstützt wird. Das Erlernen mindestens einer Fremdsprache ist für alle Studenten an der Universität obligatorisch.

An den meisten Hochschulen ist Englisch ein Pflichtfach und wird mindestens drei bis vier Semester lang (3 ECTS pro Semester) unterrichtet. Fast alle Hochschulen bieten aber die Möglichkeit an, neben Englisch auch andere Fremdsprachen als Wahlpflichtfach zu studieren, unter anderem Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch. Die meisten Studierenden entscheiden sich für Deutsch oder Französisch. Obwohl die deutsche Sprache den Ruf hat, äußerst schwierig zu sein, wird sie von sehr vielen Studenten als zweite Fremdsprache gewählt. Gründe dafür sind zum einen der Stellenwert des Deutschen als Kultursprache, zum anderen die wachsende politische und ökonomische Bedeutung Deutschlands für Georgien. Eine sehr große Motivation, Deutsch zu lernen, ist die Möglichkeit, ein Studium in Deutschland aufzunehmen und damit verbunden bessere berufliche Aussichten. Deutsch wird in Georgien aber meist nicht aus pragmatischen Gründen, sondern aus Liebe zur deutschen Sprache studiert.

Germanistik mit dem Studienziel Lehramt wird in Georgien an folgenden Universitäten angeboten: Staatliche Djavachischvili Universität, Staatliche Ilja Universität, Staatliche Sochumi Universität, University of Georgia, Staatliche Kutaissi Universität, Staatliche Universität in Batumi und an der Staatlichen Telavi Universität. Im akademischen Jahr 2009/2010 waren in ganz Georgien (vom ersten bis zum achten Semester) ca. 1110 Studierende für den Bachelor mit dem Hauptfach Germanistik und 818 für einen Masterstudiengang Germanistik eingeschrieben.²

² Quelle: Angaben der Lehrstuhlinhaber Germanistik der Staatlichen Djavachischvili Universität, Ilja Universität, Sochumi Universität, University of Georgia, Staatlichen Kutaisi Universität, Universität Batumi und Telavi Universität.

Der Schwerpunkt des Germanistikstudiums ist neben dem Erwerb von Fachwissen die Sprachpraxis. Es gibt Veranstaltungen in Konversation, Grammatik, Hauslektüre, Akademischem Schreiben, Hörverstehen, Stilistik, theoretischer Grammatik, Einführung in die deutsche Philologie, Linguistik und Geschichte der deutschen Sprache usw. Das letzte Semester ist ein Praxisjahr in der Schule. Das Bachelorstudium wird mit einer Bachelorarbeit und ihrer mündlichen Verteidigung abgeschlossen. Darauf folgt ein zweijähriges Masterstudium mit Staatsexamen.

Die meisten Universitäten, an denen Deutsch als Hauptfach angeboten wird, haben eine Partnerschaft mit einer deutschen Universität. Die enge Zusammenarbeit mit deutschen Universitäten und die Austauschprogramme des DAAD tragen dazu bei, dass das Studium für unsere Germanistikstudenten attraktiver wird. Durch die Partnerschaften erhalten das Studienfach Deutsch und Deutsch als Fremdsprache einen höheren Stellenwert, da so die aktive Arbeit und die Mobilität von Studierenden und Dozenten sowie die wissenschaftliche Zusammenarbeit im Bereich Germanistik und Deutschdidaktik ermöglicht werden.

3. Fremdsprachenlehraus- und -fortbildung

3.1. Die aktuelle Situation

In Georgien gibt es bis heute einen Mangel an hochqualifizierten Fremdsprachenlehrern. Die Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen bereiten die Studierenden ausschließlich auf eine künftige Lehrtätigkeit vor. Umfang und Inhalt des Studiums sind vorwiegend auf die Vermittlung einer Fremdsprache ausgerichtet und dementsprechend gestaltet. An den Staatlichen Universitäten werden theoretische Kenntnisse und die sprachwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in den Vordergrund gerückt, es werden ihre lexikalischen, grammatischen und semantischen Ebenen theoretisch beschrieben. Die Studierenden der Lehramtsstudiengänge besuchen vier Semester lang vorwiegend Einführungskurse in die Philologie, Literaturwissenschaft usw., in denen sie sich mit dem produktiven Sprachkönnen weniger beschäftigen.

Es gibt auch Probleme in der Weiterbildung, insbesondere für Lehrer aus den ländlichen Regionen. Das Ministerium für Bildung hat eine Zertifizierung für Lehrkräfte eingeführt. Für den Erhalt des Zertifikats müssen sie je eine Prüfung in Theorie und Praxis ablegen. Die Lehrer, die über ein Zertifikat verfügen, werden dementsprechend besser bezahlt (200,- Lari/ca. 85,-€). Einige private Schulen stellen hauptsächlich Lehrer mit Zertifikat ein.

Es gibt verschiedene Institutionen, die Fortbildungsseminare für Lehrer anbieten. Beispielsweise bietet das Goethe-Institut kostenlose Fortbildungskurse an (jährlich ca. 25 Kurse mit ca. 500 Deutschlehrern). Auch das Bildungsministerium führt kostenlose Fortbildungsveranstaltungen durch. Fortbildungsseminare für Lehrer und Fachrichtungsleiter der Germanistik werden außerdem vom DAAD organisiert und finanziert. An der staatlichen Ilja Universität werden die Fortbildungskurse für Deutschlehrer gegen einen kleinen Aufpreis angeboten.³

Um als Lehrer unterrichten zu können, muss eine entsprechende Qualifikation nachgewiesen werden. Eine Ausnahme bilden aber ausländische Muttersprachler. Derzeit sind es ca. 2000 Lehrkräfte (jährlich kommen 1500 englischsprachige Freiwillige im Programm „Teach and Learn with Georgia“), die Englisch in Schulen in ganz Georgien unterrichten.

3.2. Perspektiven der Fremdsprachenlehrausbildung

Wie erreichen wir eine praxisbezogene Veränderung des Fremdsprachenunterrichts? Über wirksame Maßnahmen zur Lehrerfortbildung und über eine entsprechend gestaltete Lehrerausbildung

³ Das Goethe-Institut in Tbilissi bietet zusätzlich zu den Fortbildungskursen auch deutsche Sprachkurse an, die jährlich von ca. 2.500 Teilnehmern besucht werden. Außer dem Goethe-Institut gibt es in Tbilisi noch das „Europäische Spracheninstitut“ (European Language Institute), welches auch Deutschkurse und eine Sommerschule für Kinder und Jugendliche anbietet sowie jedes Jahr Sprachwettbewerbe für die Fremdsprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch veranstaltet, an denen Schüler aus ganz Georgien teilnehmen können.

muss auch in Zukunft intensiv nachgedacht werden. Das Studium in den Lehramtsstudiengängen sollte sowohl inhaltlich als auch institutionell einer kritischen Überprüfung unterzogen und modifiziert werden. Es muss auch theoretische Erkenntnisse und Ergebnisse der Fremdsprachenforschung in die Ausbildung einbeziehen und an die eigene Unterrichtspraxis rückbinden.

Dass die Absolventen nach Abschluss der von Experten vorgeschlagenen gekoppelten Studiengänge wie Journalistik/Lehramt, allgemeine Philologie/Lehramt, Übersetzer/ Dolmetscher/Lehramt größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten, wird leider nicht berücksichtigt. Für viele Studienbewerber wäre eine solche Kombination intensiver Fremdsprachenausbildung in Verbindung mit den didaktischen Fächern und Journalistik bzw. Kulturwissenschaften ein wesentlicher Faktor für die Entscheidung für diesen Studiengang. Mit einem interdisziplinär angelegten Curriculum und entsprechenden Modulen könnte eine hohe fachliche Kompetenz und damit eine Berufsvorbereitung der Studierenden erreicht werden. Als Rahmenmodule könnten z.B. zwei moderne Fremdsprachen (Deutsch-Englisch), Medienwissenschaften, Kulturwissenschaft und Didaktik angeboten werden.

Bei der Einrichtung derartiger Studiengänge sollten Stärken und Schwächen in einem Pilotprojekt erprobt werden. Dazu könnte eine Befragung von Studierenden durchgeführt werden, die zunächst der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen dient (besonders in Hinblick auf „interdisziplinäres Denken“ und „berufsspezifische Fachkompetenzen“). Erst wenn die Studierenden in der Kenntnis der Fremdsprache eine Berufsperspektive sehen, wird ihre Identifikation mit dem Fach deutlich.

Besondere Aufmerksamkeit sollte auf die sprachpraktische Ausbildung von Studierenden gerichtet werden, die unserer Ansicht nach sowohl quantitativ als auch qualitativ umgestaltet werden müsste. Das Curriculum sollte praxisorientiert sein und auf die Schulpraxis bezogen werden, wobei für die Unterrichtspraxis mindestens doppelt so viel Zeit einzuplanen wäre. Das kann sowohl in Praktika und in begleitenden bzw. vorbereitenden Seminaren als auch in Lehrveranstaltungen mit lehr-lernwissenschaftlichen Inhalten geschehen. Wesentlich ist es, die Verzahnung von lehr-

lernwissenschaftlichen Erkenntnissen mit der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis zu gewährleisten.

In diesem Sinn ist eine Erweiterung des aktiven kommunikativen Sprachunterrichts, z.B. in Form von Konversationskursen wünschenswert. Dazu sollten studienergänzend Auslandssemester angeboten werden, denn die fehlende Möglichkeit, eine Fremdsprache aktiv zu verwenden, wirkt sich negativ auf die Motivation beim Fremdsprachenlernen aus. Des Weiteren sollte neben der literarischen Sprache im Unterricht auch auf Alltags- und Berufssprache eingegangen werden, denn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts an Schulen ist die Vorbereitung von Schülern auf sämtliche fremdsprachliche Sprechsituationen (Alltag, Politik, Sport, Wirtschaft, Kultur, Naturwissenschaften, usw.). Der Grund für die mangelnde Qualifikation unserer Lehrer liegt in ihrer Ausbildung. Einer der Gründe dafür ist die Anwendung der gleichen Unterrichtsmethodik bei der Fremdsprachvermittlung im Haupt- und Nebenfach.

Manche der im Rahmen des Studiencurriculums erlernten Fachinhalte können in der Praxis des Lehrberufes nicht umgesetzt werden.

„Es bleibt jedoch zu überprüfen, inwieweit Fremdsprachenlehrer in der Vorbereitung auf den schulischen Fremdsprachenunterricht tatsächlich auf ihren an Hochschulen erlernten Umgang mit den fachwissenschaftlichen Inhalten zurückgreifen oder welchen Prinzipien sonst die inhaltliche Vorbereitung auf den schulischen Fremdsprachenunterricht untersteht.“ (Bosenius 1992, 503).

Bei der sprachlichen Ausbildung von künftigen Lehrern sollte der Mehrsprachigkeitsdidaktik vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Schwerpunkte sollten auf das Erlernen von zwei oder drei Fremdsprachen sowie auf eine gründliche Ausbildung in pädagogisch-didaktischen Fächern gelegt werden. Für georgische Studierende sollten die von uns oben erwähnten Studiengänge (2-Fach-B.A.) eine Alternative zum alleinigen Lehramtsstudium sein, das aufgrund der heutigen Situation am Arbeitsmarkt in Georgien aussichtslos scheint. Wie eine Umfrage unter Studierenden ergab, gibt es einen Mangel an praktischen Erfahrungen während der ganzen Studienzzeit. Die Studierenden wissen oft nicht, wie die

Inhalte des Studiums im künftigen Beruf zu verwenden sind. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die vereinzelt Praktika an den Schulen nicht dazu führen, den Praxisbezug tatsächlich herzustellen.

Studierende sollten in der Schule unterrichten, außerdem sollten sie in den Semesterferien Praktika absolvieren, die Hospitationen und selbständiges Unterrichten umfassen. So sollten sie sich schon während des Studiums vom rezipierenden Lernen auf eine aktive Lehrtätigkeit einstellen. Eine spätere Umstellung im Berufsleben selbst fällt ihnen schwer. Es ist zu überlegen, ob für die Studierenden nicht eine andere Form der Auseinandersetzung mit der schulischen Lehr-Lern-Realität angebracht ist, beispielsweise indem sie einzelne Lehrer über einen längeren Zeitraum begleiten bzw. gemeinsam mit einer Klasse ein Projekt gestalten. Dieser Prozess könnte die Studierenden für ihren Beruf motivieren und ihnen die Schulrealität bzw. Schüler als Adressaten künftiger Lehre erschließen.

Zum Schluss dieses Kapitels möchten wir betonen, dass die oben genannten Überlegungen als unsere Vorschläge betrachtet werden können und keinesfalls den Anspruch auf die einzige Lösung des Problems erheben.

4. Fazit

Anliegen unseres Beitrags war es, einen Überblick über die gegenwärtigen Tendenzen der Sprachenverwendung sowie über die aktuelle Sprachenpolitik und die Stellung der Fremdsprachen im Hinblick auf Deutsch an Schulen und Universitäten in Georgien zu geben.

Das Beherrschen mehrerer Sprachen ist eine Voraussetzung für sprachliche Mobilität, welche eines der Ziele des Bologna-Prozesses ist. Besonders wichtig ist diese für die Menschen in einem kleinen Land wie Georgien, dessen Sprache außerhalb des Landes kaum gesprochen wird. Das Beherrschen mehrerer Fremdsprachen ist auch die notwendige Bedingung dafür, dass sich unsere Absolventen das den westlichen Standards entsprechende Fachwissen aneignen und dadurch am internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig werden und bleiben können.

Für Georgien ist es wichtig, die sprachliche Mobilität der Studierenden zu verbessern. Dies ist aber allein mit der englischen Sprache nicht möglich.

Wenn wir uns an der Politik der europäischen Mehrsprachigkeit orientieren wollen, so sollten wir möglichst vielen Studierenden die Gelegenheit zum Erwerb verschiedener Sprachen geben.

Wenn diese Tendenz an Schulen und Universitäten Georgiens erkannt wird, dann sind wir auf dem richtigen Weg zum mehrsprachigen Europa.

Literaturverzeichnis:

1. Abralava, Nino (2010): Die Sprachenpolitik in Georgien und die Stellung des Deutschen unter anderen Fremdsprachen. In: Dies. (Hg.): International Conference ‚Multilingualism and Teaching Foreign Languages in Georgia‘ Collection of Papers. Beiträge zur Internationalen Konferenz ‚Mehrsprachigkeit und Probleme des Fremdsprachenunterrichts in Georgien‘. Tbilisi: University of Georgia, Universitätsverlag, 67ff.
2. Bosenius, Petra (1992): Fremdsprachenstudium und Fremdsprachenberuf. Ein Beitrag zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in Institutionen tertiärer Bildung. Münster: Waxmann
3. Davidheiser, James C. (1998): Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland aus der Sicht eines amerikanischen Germanisten. In: Muttersprache (3), 193-206.
4. Griebhaber, Wilhelm (2010): Communiqué. In: Abralava, Nino (Hg.): International Conference ‚Multilingualism and Teaching Foreign Languages in Georgia‘ Collection of Papers. Beiträge zur Internationalen Konferenz ‚Mehrsprachigkeit und Probleme des Fremdsprachenunterrichts in Georgien‘. Tbilisi: University of Georgia, Universitätsverlag, 11
* Die volle Version des Artikels siehe in „Nino Abralava, Manana Kutelia – ‚Sprachverwendung und Sprachunterricht in Georgien – ein Bericht über gegenwärtige Tendenzen und Perspektiven‘. In: ‚Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Griebhaber zum 65. Geburtstag‘ - Herausgegeben von Heike Roll & Andrea Schilling. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2012, 101-114.“

Wilhelm Grieshaber (Münster)

Sprache – mehr als ein Mittel der Informationsübertragung

Wissen und Sprache in der Kommunikation

Fachleute, insbesondere aus den Naturwissenschaften, betrachten Sprache als ein System aus Zeichen und Regeln zu ihrer Verknüpfung. In letzter Konsequenz führt das zur komprimierten Darstellung selbst hochkomplexer Sachverhalte in Formeln. So drückt z.B. die Formel „ $p * V = \text{const.}$ “ aus, dass das Verhältnis zwischen dem Volumen eines Gases (V) und dem Druck (p) auf das Gas konstant ist. Wenn die Bedeutung der Symbole geklärt ist, können sich Experten in ihrem Fachgebiet auch mit Kollegen anderer Sprachen mit Hilfe solcher Formeln verständigen. Doch wenn es darum geht, zu erklären, warum eine bestimmte Vorgehensweise angemessen oder besser als eine andere ist, muss dann doch wieder zu den Mitteln der normalen Sprache gegriffen werden. Die Leistung der Sprache in der fachlichen Kommunikation ist also alles andere als trivial.

Auch in der Linguistik gibt es Versuche, die Leistung der Sprache im naturwissenschaftlichen Sinn auf einfache Informationsübermittlung zu reduzieren. Besonders deutlich zeigt sich dies in dem weit verbreiteten Kommunikationsmodell von Shannon 1949. Es reduziert die Verständigungsprozesse auf Kodierung von Informationshäppchen, die von einer Informationsquelle auf einem durch Störungen beeinträchtigten Übertragungsweg zu einem Empfänger transportiert werden. Wenn Sender und Empfänger nicht den gleichen Zeichenvorrat verwenden, z.B. unterschiedliche Sprachen sprechen, ist die Information gestört. Während Shannon mit diesem bahnbrechenden Modell die technische Übertragungsqualität von Telefonleitungen berechnen konnte, bot es im Vergleich zu dem von Saussure (1916, 14) Jahrzehnte zuvor vorgestellten Modell des Kreislaufes des Sprechens wenig Neues, klammerte jedoch mentale Prozesse aus. Allerdings konzentrierte sich Saussure im Folgenden auf Verfahren zur strukturalistischen Analyse sprachlicher Formen. Das Verhältnis zwischen den außersprachlichen Sachverhalten (aSV) der sog.

Realität und den sprachlichen Mitteln (p) bestimmt er vage als mentale Vorstellung. In Abb. 1 ist die Beziehung zwischen aSV und p als gestrichelte Linie dargestellt.

Für die Analyse von Fachtexten und fachsprachlicher Kommunikation bietet der von Ehlich & Rehbein 1986 eingeführte Bereich der mentalen Sphären von Sprecher (Π^S) und Hörer (Π^H) die Möglichkeit, das fachliche Wissen zu berücksichtigen. Dieses Fachwissen nutzen Sprecher und Hörer im fachsprachlichen Handeln. In der Folge treffen sie aus dem Repertoire der sprachlichen Mittel eine ihren kommunikativen Bedürfnissen angepasste Auswahl. Das betrifft alle sprachlichen Ebenen. Bestimmte alltagssprachliche Lexeme werden in der fachlichen Kommunikation mit besonderer Bedeutung verwendet, so z.B. *Hund* für ein Transportgerät im Bergbau. Die allgemein verfügbaren Mittel der Wortbildung, so z.B. die Komposition, werden besonders intensiv genutzt, um den differenzierten Benennungsbedürfnissen gerecht zu werden. In syntaktischer Hinsicht werden allgemeinsprachliche Verfahren der Komprimierung, z.B. erweiterte Partizipialattribute, besonders intensiv verwendet.

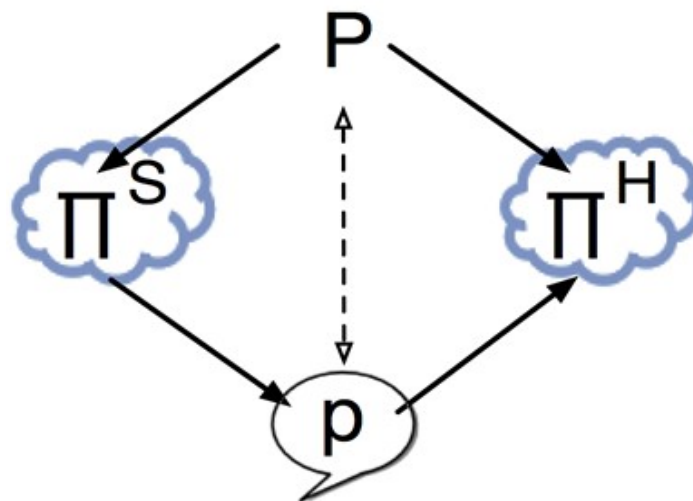


Abb. 1: 'Pi-Bereich': Beziehungen zwischen außersprachlichen Sachverhalten (aSV, Groß-P), mentalen Zuständen von Sprecher (Π^S) und Hörer (Π^H) sowie sprachlichen Äußerungen (p, Klein-p) auf der Basis von Ehlich & Rehbein 1986, 96

Für die Analyse fachsprachlicher Kommunikation erweist sich demnach ein Zugang als angemessen, der sich nicht auf die (strukturalistische) Analyse sprachlicher Mittel beschränkt, da damit das fachliche Wissen

unberücksichtigt bleibt. Dementsprechend ist die von Möhn & Pelka 1984, 26 getroffene Definition ein guter Ausgangspunkt:

"Wir verstehen unter Fachsprache heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt. Fachsprache ist primär an Fachleute gebunden, doch können an ihr auch fachlich Interessierte teilhaben." (Möhn & Pelka 1984, 26)

Eine Überschrift aus dem Wirtschaftsteil der FAZ zeigt exemplarisch ein von Fachleuten geprägtes Lexem in der öffentlichen Kommunikation, das nach der Einteilung von Seibicke (1976, 26) zum fachbezogenen Wortschatz zählt, dessen Lexeme teilweise fachspezifisch sind und die in Fachtexten häufiger vorkommen.

„Heftige Kritik am Projekt **Sozialversicherungsstabilisierungsfonds**“
(FAZ 22.01.09)

Das für das Deutsche typische Wortungetüm ist aus vier grundlegenden Lexemen mit verschiedenen Wortbildungsverfahren gebildet. Es lassen sich fünf Ebenen unterscheiden:

- (1) Grundlexeme: [Sozial-]-[versicherung]-s-[stabilisierung]-s-[fonds]
- (2) Elemente: [Sozial-]-[ver-sicher-ung]-s-[stabil-isier-ung]-s-[fonds]
- (3) Lexikalische Morpheme: sozial, sicher, stabil, fonds
- (4) Wortbildungsmorpheme: -isier-, -ung, ver-
- (5) Grammatische Morpheme: -s-

Die zugrundeliegenden lexikalischen Morpheme sind aus dem Lateinischen ins Deutsche übernommen worden. Das durch und durch deutsch wirkende Wort ist also aus lateinischen Ziegeln (auch das ein lateinisches Lehnwort) mit deutschen Wortbildungsmorphemen zusammengefügt worden. Solche Verfahren des Lexemimports prägen die fachsprachliche Kommunikation.

Die Tücken der Verwendung von Lexemen, die sowohl in der Alltagssprache als auch in fachsprachlichen Zusammenhängen verwendet werden, zeigt exemplarisch folgendes Beispiel aus einer Internetanzeige (Abruf: 25.05.12):

[Brutalsparerer.de - Alles kostenlos, gratis, umsonst!](http://www.brutalsparerer.de/)

www.brutalsparerer.de/

Cocktail-Rezepte für Ihre Cocktailparty Die Cocktailrezepte in der Datenbank von Lieblings-Cocktails.de bieten für jeden Geschmack einen passenden Drink.

Für den fachlich nicht gebildeten Laien sind die drei Attribute *kostenlos*, *gratis*, *umsonst* bedeutungsgleich. Die Massierung soll die Aussage unterstreichen. Die drei Adjektive haben im Online Wortschatz (Uni Leipzig) einen ähnlichen Bedeutungsumfang in Bezug auf mögliche Kosten: *frei*, *gebührenfrei*, *unentgeltlich*. Bei *umsonst* kommt noch die Bedeutung *ergebnislos* hinzu. Mit juristischem Fachwissen zeigen sich jedoch große Bedeutungsunterschiede: *Kostenlos* bedeutet ohne Bezahlung der ‘Sache’ aber mit Bezahlung möglicher Transportkosten; dagegen bedeutet *unentgeltlich* auch den Wegfall möglicher Transportkosten. Dieses Wissen steht dem juristischen Laien nicht zur Verfügung.

Fachwissen und Fachsprache in der juristischen Fremdsprachausbildung

In der Ausbildung von Studierenden in der sog. „Fachspezifischen Fremdsprachausbildung“ (FFA), bei der es sich eigentlich um eine Fachausbildung in der Fremdsprache handelt, lässt sich das Verhältnis von Fachwissen und (Fremd-(Sprachkenntnissen) gut sehen. Die Studierenden der FFA im anglo-amerikanischen Common Law erhalten alle fachlichen und fachsprachlichen Veranstaltungen von der ersten Minute an in der Fremdsprache Englisch. Unter anderem müssen sie ein obligatorisches Praktikum von mindestens drei Wochen im anglo-amerikanischen Rechtssystem, d.h. meist im Ausland absolvieren. In einem Forschungsprojekt wurden die Studierenden zu ihren Praktikumserfahrungen befragt (Grießhaber & Becker 2002).

Unter den genannten Schwierigkeiten dominieren vorwiegend fachliche, z.B. Fachvokabular, Fachtermini, Rechtsfragen usw. Auch bei den Ratschlägen an jüngere Studierende finden sich fachbezogene, wie z.B.

Rechtsterminologie. Dagegen spielen allgemeinsprachliche Probleme so gut wie keine Rolle, was bei den guten Allgemeinsprachkenntnissen, die zur Einschreibung erforderlich sind, nicht verwundert.

| Bereich | vorher | nachher | Zuwachs |
|---------------------|--------|---------|---------|
| Leseverstehen | 2,27 | 1,96 | +16% |
| Konversation | 2,89 | 2,05 | +41% |
| Jur. Fachkenntnisse | 3,81 | 2,70 | +29% |

Tabelle 1: Bewertung von Fertigkeiten im FFA-Praktikum; Bewertung mit deutschem Benotungssystem, d.h. 1 = sehr gut, 4 = schlecht

Die Bewertung der Praktikumserfahrungen mit einem Schulnotensystem bestätigt auf den ersten Blick diese Einschätzung. Die Fachkenntnisse werden am schlechtesten eingeschätzt, das Leseverstehen am höchsten. Überraschend ist jedoch, dass der Zuwachs bei der Konversation am höchsten ausfällt. Dieser Anstieg wird von den Studierenden jedoch nicht bewusst wahrgenommen, da die erfahrenen Probleme im Fachbereich dies überlagern. Das Ergebnis bedeutet auch, dass konversationelle Fertigkeiten fehlen, mit denen fehlende Fachbegriffe vom fremdsprachlichen Fachmann erfragt werden können. In diesem Bereich zeigt sich die Bedeutung des unterschiedlichen Wissens von S und H in der fachlichen Kommunikation.

Mit geeigneten konversationellen Verfahren kann das Wissen erweitert werden. Diese Fertigkeiten werden in fachfremdsprachlichen Studiengängen offensichtlich weder ausreichend wahrgenommen noch gefördert.

Das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS)

Wissenschaftler verwenden in ihrer Fachkommunikation nicht nur explizite Fachbegriffe, sondern auch Wörter der Alltagssprache, die nicht im Zentrum der fachlichen Begriffsbildung stehen, sondern fachliche Zusammenhänge strukturieren. Für diesen Bereich hat Ehlich 1999 den Terminus „Alltägliche Wissenschaftssprache“ vorgeschlagen. Dabei handelt es sich einerseits überwiegend um deutsche Wörter und vor allem um

Kombinationen, sogenannte Fügungen (Graefen & Moll 2011, 17). Ein Beispiel dafür ist allgemeinsprachlich ein Verb wie *entwickeln*. Im Wortschatz der Uni Leipzig wird es in den Bereichen Technik und Mathematik verortet. Im „Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ (Kempcke 2000, 285f.) wird es auf die Form von z.B. Pflanzen und Tiere bezogen, auf etwas, das entsteht, z.B. eine Diskussion, auf die Entwicklung von etwas Neuem in der Wirtschaft oder in der Forschung, schließlich auf das Argumentieren und auf die Bearbeitung eines Films. Bei dem Verb handelt es sich um ein verhältnismäßig neues aus dem 17. Jahrhundert, das unter dem Einfluss von Lateinisch *explicare* (= entfalten, entwirren) und Französisch *évoluer* (= Bewegungen ausführen, sich (weiter) entwickeln) gebildet wurde (Kluge 2002²⁴, 249). Im folgenden Beispiel wird es in einer für die AWS typischen Weise verwendet, die sich nicht direkt mit den genannten Bedeutungen deckt:

(B 3) „Diese naive Mengenlehre soll auch hier zunächst entwickelt werden.“ (Reinhardt & Soeder 1974, 23)

In (B 3) hat es die Bedeutung, etwas schrittweise vorstellen, d.h. dass zunächst eine bestimmte Theorie vorgestellt werden soll. Diese Ebene der Wissenschaftssprache erweist sich gerade für ausländische Studierende und Wissenschaftler als schwer durchschaubar. Die der Alltagssprache entnommenen Mittel erhalten im wissenschaftlichen Diskurs eine spezifische Bedeutung. Ihre Kombinierbarkeit mit weiteren Mitspielern im Sinne der Valenz ist sehr eingeschränkt. Es besteht eine Nähe zu den Funktionsverbgefügen, ohne dass deren feste Fügung mit eigener Bedeutung schon erreicht wäre.

Ehlich 2001 zeigt, dass konventionelle Verfahren der Semantik wie z.B. Assoziation oder Konnotation diese Interdependenz sprachlicher Ausdrücke nicht angemessen erfassen, da sie den Bereich des Wissens von Sprecher und Hörer nicht systematisch berücksichtigen. Zur Analyse solcher Verbindungen schlägt er den Begriff „Transverbalität“ (2001, 179ff.) vor. Mit dem Begriff sollen Wissensstrukturen erfasst werden, die über einzelne Wörter hinausgehen und damit der Plastizität des mentalen Lexikons entsprechen. Aus den Verbindungen und der Plastizität ergibt sich auch die Möglichkeit zur semantischen Innovation bei der Erschließung neuer

Wissensbereiche. Diese Innovationen werden durch Restriktionen eingeschränkt, die als Barrieren der Übertragbarkeit entgegenstehen. So kann man zwar *das Auge auf etwas werfen*, aber nicht *das Ohr auf etwas werfen*. Schließlich zeigen sich im aktuellen Sprachgebrauch noch Spuren früherer Verwendungszusammenhänge, die isoliert nicht mehr aktuell sind. So bezieht sich der Ausdruck *mit Kind und Kegel* nicht auf Kinder und kegelförmige Gegenstände, sondern auf eheliche Kinder und früher juristisch *Kegel* genannte uneheliche Kinder.

Deutschkenntnisse georgischer Studierender

Fremdsprachliche Fachstudiengänge setzen für die erfolgreiche Vermittlung von Fachinhalten hohe Fremdsprachkenntnisse voraus. Zur oben erwähnten FFA werden nur solche Studierende zugelassen, die in einem C-Test mindestens 70 von 100 Punkten erreichen. Das entspricht dem Niveau C2 des Europäischen Referenzrahmens. Dieses Niveau erreichen immerhin mehr als 70% der Bewerberinnen um einen solchen Studienplatz. Wie steht es nun mit den Deutschkenntnissen georgischer Studierender? Dazu werden im Folgenden Erhebungen an der damaligen Tschavtschawadse Universität für Sprache und Kultur vorgestellt, die einen ersten Einblick geben. Die von Melanie Brinkschulte durchgeführte Erhebung erfolgte mit der Vater und Sohn-Bildergeschichte „Jagdeifer und Reue“ von E. O. Plauen mit Leitfragen von Eppert (1983, 50). Die Ermittlung der Deutschkenntnisse wird mit der Profilanalyse durchgeführt, die im Folgenden kurz vorgestellt wird.

Die Profilanalyse nutzt die Tatsache, dass das Deutsche zwar eine weitgehend freie Wortstellung hat, doch bei der Stellung finiter und infiniter Verbteile verbindliche Klammerstrukturen aufweist (s. Tabelle 2). Mehrere empirische Forschungen haben ergeben, dass diese Klammerstrukturen in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden, die auch durch Unterricht nicht willkürlich verändert werden kann (Grießhaber i.Dr.). Die vier grundlegenden Stufen wurden für komplexere Texte, wie sie insbesondere in Fachtexten vorkommen, um zwei weitere Stufen erweitert. Bei der Insertion wird eine minimale satzwertige Einheit in eine übergeordnete Einheit eingefügt: *„Plötzlich, als er unter einem Baum stand, sah er einen*

Hasen. “ In dieser Struktur wird der übergeordneten Einheit „*Plötzlich, ..., sah er einen Hasen.*“ die Stufe 5 zugewiesen, die eingebettete Einheit „*als er einen Hasen sah*“ erhält im Beispiel die Stufe 4.

| Stufe | Vorfeld | Finitum/Konj. | Mittelfeld | Nachfeld |
|------------------|------------------|-------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| 4 V-End | ... | [dass] | /sie/ ins Theater | {geht}. |
| 3 Inversion | Dort Und dann | {liegt} {wird} | /die Karte/. /sie/ ins Theater | (gehen). |
| 2 Separation | /Eva/ /Sie/ | {kauft} {ist} | danach noch ins Kino | (ein). (gegangen). |
| 1 Finitum | /Eva/ | {geht} | ins Kino. | |
| 0 Bruchstücke | Danke. | | | |

Tabelle 2: Grundlegende Klammerstrukturen und Erwerbsstufen des Deutschen; /Subjekt/, {Finitum}, (infinite Verbeile), [Konjunktion]

Bei der Analyse werden die Lerneräußerungen zunächst in minimale satzwertige Einheiten zerlegt und sodann wird für jede Einheit die Satzstruktur ermittelt. Auf diese Weise erhält man das Profil eines Textes, das die Anzahl der Stufen in dem Text darstellt. Auf diese Weise kann man schnell sehen, wie umfangreich ein Text ist und wie einfach oder komplex er ist. Diese Information über einen Lernertext kann man noch verdichten, indem man den erreichten Lernstand ermittelt. Dazu wird die höchste Stufe genommen, die in dem Text mindestens dreimal vorkommt. Bei der Mindestverwendung handelt es sich um ein in der Spracherwerbsforschung bewährtes Kriterium zur Bestimmung von Erwerbsprozessen. Mit der Profilstufe für einen Text kann man die Entwicklung eines einzelnen Lerners verfolgen oder man kann mehrere Lerner in einer Gruppe vergleichen.

Bei der Analyse werden orthographische und grammatische Abweichungen ignoriert. Dadurch können auch bei Lernern, die sich noch in einem frühen Erwerbsstadium befinden, schon Erwerbsschritte erfasst werden, die von den zahlreichen formalen Abweichungen verdeckt werden. Typisch für den Erwerbsprozess ist die Verwendung einer Stufe, ohne dass die für diese Stufe erforderliche Wortstellung realisiert wird. Dies tritt besonders häufig bei der Inversion auf, z.B. in Text 2: „Plötzlich der Junge sah einen Hase ...“. Da das Vorfeld mit plötzlich besetzt ist, müsste das Subjekt der Junge hinter das Finitum sah rücken. In diesem Fall wird die tatsächlich realisierte Wortstellung und nicht die strukturell erforderliche erfasst.

Mit dem Verfahren lassen sich auch Texte, die im Unterricht eingesetzt werden, schnell auf ihre grammatische Komplexität hin analysieren. Narrative Texte haben ihre Schwerpunkte bei den Inversionen. Die vorangestellten Adverbiale dienen der Einführung von Hintergrundinformationen und zur Situierung von Ereignissen. Fachtexte sind durchweg durch zahlreiche Insertionen gekennzeichnet, juristische und naturwissenschaftliche Fachtexte enthalten oft erweiterte Partizipialattribute, die der Stufe 6 entsprechen.

jagdwaffe und keue.

Eines Tages waren der Vater und sein Sohn zum jagd. Der Sohn hielt dem Vater, er suchte den Hasen.

Plötzlich, als er unter einem Baum stand, sah er einen Hasen, Er erfreute sich und rief dem Vater. Der Vater hieft eine jagdwaffe, er ging vorsichtig, kniete sich und schoss dem Hasen.

Text 1: Stufe 4, 4. Jahr; Profil des Ausschnitts: P5: 1 / P4: 1 / P3: 1 / P2: 0 / P1: 8 / P0: 1

jagdelfer und Reue

Otto und seine Mutter lebten nicht weit von dem Wald. Otto hatte keine Freunde aber er wollte viel spielen, leider hatte seine Mutter viel zu tun und hatte sehr wenig Zeit um mit ihrer Sohn zu sein.

Text 2: Stufe 3, 3. Jahr; Profil des Ausschnitts: P5: 0 / P4: 0 / P3: 1 / P2: 2 / P1: 2 / P0: 1

jagdelfer und Reue.

Im Wochenende Peter und sein Sohn Tom gingen auf die jagt, im Wald. Die Natur war wunderbar. sie hatten jagdeifel und waren sehr lustig. plötzlich der junge sah einen Hase vor dem Baum, er war für die selbst, und war wach, sie krochen vorsichtig.

Text 3: Stufe 2, 2. Jahr; Profil des Ausschnitts: P5: 0 / P4: 0 / P3: 0 / P2: 0 / P1: 8 / P0: 1

1. Der Vater und Sohn jagen.
2. Der Sohn steht unter dem Baum.
3. Der Sohn sieht ein Hase.
4. Der Hase sitzt auf der Wiese.
5. Der Vater hat in der Hand das Gewer.

Text 4: Stufe 1, 1. Jahr; Profil des Ausschnitts: P5: 0 / P4: 0 / P3: 0 / P2: 0 / P1: 5 / P0: 0

Der Überblick über die insgesamt 60 erhobenen Texte zeigt erfreuliche Ergebnisse für die universitäre Deutschvermittlung. Mit steigender Studiendauer steigen auch die syntaktische Komplexität und der Umfang der Texte. Bei den übrigen drei Merkmalen zeigt sich keine durchgehend lineare Tendenz. Beim Genus, das selbst weit fortgeschrittenen Deutschlernenden noch Schwierigkeiten macht, liegt die Fehlerquote insgesamt in einem sehr niedrigen Bereich zwischen zwei und vier Prozent der Nominalgruppen. Beim Kasus zeigen sich deutlichere Unterschiede. Auffällig sind die sehr niedrigen Werte im ersten Studienjahr. Dies liegt

unter anderem an den sehr kurzen Texten und den einfachen Konstruktionen, 68% der Nominalgruppen sind im Nominativ und nur ein Prozent insgesamt im Dativ oder Genitiv. Dagegen liegt der Anteil der Dative und Genitive in den Texten des vierten Studienjahrs bei fünf Prozent. Erstaunlich sind die hohen Kasusabweichungen im dritten Studienjahr. Offensichtlich verwenden diese Lernenden komplexe Konstruktionen, die sie noch nicht sicher beherrschen. Insgesamt zeigen die Befunde, dass Kriterien, die sich an der sprachlichen Oberfläche orientieren, wenig über die grundlegende Sprachbeherrschung aussagen. Dies sollte sowohl in der Vermittlung als auch bei der Bewertung berücksichtigt werden.

| Jahr | Anzahl | MW- Stufe | MW- Umfang | MW- Genus % | MW- Kasus % | MW- Numerus % |
|------|--------|--------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| 4. | 18 | 3,3 | 32,5 | 3,8 | 06,9 | 0,4 |
| 3. | 13 | 3,2 | 27,7 | 2,9 | 11,6 | 0,4 |
| 2. | 14 | 2,4 | 19,9 | 3,9 | 05,7 | 1,7 |
| 1. | 15 | 1,0 | 14,7 | 2,4 | 03,6 | 0,2 |

Tabelle 3: Profile und Profilstufen nach Studienjahr

Ein kleiner Ausschnitt aus einem Gesetzestext zeigt die hochkomplexe syntaktische Struktur derartiger Texte. Allein der erste Abschnitt des §20 des SGB II mit fünf minimalen satzwertigen Einheiten enthält drei Einheiten mit einem erweiterten Partizipialattribut der Stufe sechs. Für eine effektive Arbeit mit derart komplexen Texten sind hohe Allgemeinsprachkenntnisse erforderlich.

(1) Der Regelbedarf zur Sicherung des Lebensunterhalts umfasst insbesondere Ernährung, Kleidung, Körperpflege, Hausrat, Haushaltsenergie ohne die auf die Heizung und Erzeugung von Warmwasser entfallenden Anteile sowie persönliche Bedürfnisse des täglichen Lebens. Zu den persönlichen Bedürfnissen des täglichen Lebens gehört in vertretbarem Umfang eine Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft. Der Regelbedarf wird als monatlicher

Pauschalbetrag berücksichtigt. Über die Verwendung der zur Deckung des Regelbedarfs erbrachten Leistungen entscheiden die Leistungsberechtigten eigenverantwortlich; dabei haben sie das Eintreten unregelmäßig anfallender Bedarfe zu berücksichtigen. (§ 20 SGB II Regelbedarf zur Sicherung des Lebensunterhalts)

Ausblick

Mit Bezug auf die Vermittlung fachlicher Inhalte in einer Fremdsprache lassen sich aus den Überlegungen mehrere Erkenntnisse gewinnen. Sprache ist mehr als ein System aus Wörtern und Regeln zu deren Kombination. Einfache Modelle der Informationsübertragung werden der Leistung der menschlichen Sprache nicht gerecht. Die sich immer weiter ausdifferenzierenden Wissensbestände erfordern entsprechend flexible sprachliche Mittel. Das Deutsche hat im Laufe der Zeit eine Vielzahl von Verfahren entwickelt, um einerseits dem Bedürfnis nach Ausdrucksexaktheit zu entsprechen und andererseits den Grundbestand an Lexemen und grammatischen Verfahren nicht ausufern zu lassen. Das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache und der Transverbalität sind fruchtbare Ansätze, um diese Flexibilität linguistisch zu erfassen.

Für die Vermittlung des Deutschen als fremde Wissenschaftssprache lassen sich mehrere Folgerungen ableiten. Die Deutschkenntnisse von Studierenden, die mit sehr geringen Deutschkenntnissen das Studium aufgenommen haben, steigen mit der Studiendauer. Nach den exemplarischen Erhebungen sollten Studierende im dritten Studienjahr schon in der Fremdsprache mit einfachen Fachtexten arbeiten können, wenn sie Unterstützung erhalten. Ab dem vierten Studienjahr sollten sie effektiv in der Fremdsprache arbeiten können. Eine durchgängige Vermittlung in der Fremdsprache nach dem CLIL-Konzept sollte einen weiteren Kenntniszuwachs in der Fremdsprache ermöglichen, der in der Erhebung noch nicht gegeben war.

Das Instrument der Profilanalyse ermöglicht eine schnelle und zuverlässige Ermittlung des Sprachniveaus auf der Basis von natürlichen Äußerungen. Die Profilanalyse kann auch zur Einschätzung der sprachlichen Komplexität

von Lehr- und Lernmaterialien verwendet werden, die sich so gezielter auswählen und einsetzen lassen. Dies ist auch vor dem Hintergrund zunehmender Nutzung authentischer Materialien, die nicht nach grammatischen Progressionskriterien aufbereitet sind, hilfreich.

Literaturverzeichnis:

1. Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26/99, 3-24.
2. Ehlich, Konrad (2001): „Stille Ressourcen“. In: Wolff, A. & Winters-Ohle, E. (Hgg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Beiträge der 28. Jahrestagung DaF vom 1.-3. Juni 2000 Dortmund. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 166-190.
3. Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
4. Graefen, Gabriele & Moll, Melanie (2011) Wissenschaftssprache Deutsch: lesen - verstehen - schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
5. Griebhaber, Wilhelm (2005): "Jagdeifer und Reue" - Texte von Studierenden aus Almaty in Deutsch. In: Bismark, H. & Honemann, V. & Neuß, E. & Tomasek, T. (Hgg.) Usbekisch - deutsche Studien. Münster: LIT, 19-41.
6. Griebhaber, Wilhelm (i.Dr.) (2011): Unterwegs zur Integration: Die Bedeutung von Spracherwerbsstufen für DaF / DaZ. In: Tschirner u.a. (Hgg.) 39. Jahrestagung des FaDaF. 16. bis 18. Juni 2011. Regensburg: FaDaF.
7. Griebhaber, Wilhelm & Becker, Joanna (2002): Fachspezifische Fremdsprach(en)ausbildung für Juristinnen und Juristen im Spannungsfeld zwischen fremdsprachlicher Fachausbildung und fachspezifischer Fremdsprachenausbildung. In: Haß-Zumkehr, U. (Hg.) Sprache und Recht. Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2001. Berlin u. New York: de Gruyter, 343-354.
8. Kempcke, Günter unter Mitarbeit von Barbara Seelig u.a. (2000): Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. New York: de Gruyter
9. Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin u. New York: de Gruyter.

10. Möhn, Dieter & Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
11. Reinhardt, Fritz & Soeder, Heinrich (1974): dtv-Atlas zur Mathematik. Tafeln und Texte. Band 1 Grundlagen Algebra und Geometrie. München: dtv.
12. Saussure, Ferdinand de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.
13. Shannon, Claude E. (1998): Communication in the Presence of Noise. In: PROCEEDINGS OF THE IEEE, VOL. 86, NO. 2, FEBRUARY 1998, 447-457.

Sektion 1: Fachsprache Jura

Falllösung im Jurastudium

1. Einführung

Die Falllösungsproblematik ist eines der wichtigsten Themen im Rahmen der Juristenausbildung. Die Beherrschung der Falllösungsmethode ist sowohl während des Studiums als auch für die Vorbereitung auf die künftige Berufspraxis erforderlich.

Der wichtigste Meilenstein in der Juristenausbildung bis zum ersten Staatsexamen in Deutschland ist der juristische Fall. Darum dreht sich der ganze Lernprozess in weiten Teilen. Das erste Staatsexamen besteht auch überwiegend aus Falllösung in verschiedenen Rechtsgebieten. Nach § 2 II S 1 JAG NRW, „Die Prüfung soll zeigen, dass der Prüfling das Recht mit Verständnis erfassen und anwenden kann und über die hierzu erforderlichen Rechtskenntnisse in den Prüfungsfächern mit ihren europarechtlichen, wirtschaftlichen und politischen Bezügen, ihren *rechtswissenschaftlichen Methoden* sowie philosophischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Grundlagen verfügt.“ Unter der rechtswissenschaftlichen Methode ist die Fähigkeit gemeint, „ein Rechtsproblem als solches zu erkennen, verschiedene Lösungsmöglichkeiten innerhalb des vorgegebenen rechtlichen Rahmens zu entwickeln, Argumente für und gegen die in Betracht kommenden Lösungen zu finden und gegeneinander abzuwägen und darauf schließlich eine begründete Entscheidung zu treffen“ (Lücke 1997, 116). Das Vergewissern des in den Vorlesungen vermittelten Materials ist zwar wichtig, jedoch sollen künftige Juristen lernen, wie man das erworbene Wissen in der Praxis anwendet, was vor allem durch die Lösung von bestimmten konkreten Fällen gelingt.

Im Unterschied zu Deutschland besteht leider Bedarf hinsichtlich der Einführung bestimmter Schritte im Rahmen der Juristenausbildung in Georgien. Ungeachtet einiger Versuche (z.B. Justizreform etc.) bleiben nach wie vor viele Probleme, was die juristische Begründung und die professionelle juristische Vorgehensweise angeht. Das ist vor allem das

Verdienst der falschen Lern-, und Lehrweise während des Studiums, sowohl im kommunistischen System als auch in den post-sowjetischen Zeiten. Das Ausbildungssystem ist weniger auf die Falllösung als vielmehr auf das Auswendiglernen gerichtet. Daher müssen die Grundlagen der Bildung geändert werden. Studenten sollen vom Anfang mit der Falllösungsmethodik vertraut gemacht werden. Denn das Jurastudium ist die Grundlage für die Ausbildung der auf den nationalen und internationalen Ebenen konkurrenzfähigen Juristen.

Das Ziel dieses Referates ist es, zum einen die Präsentation der Falllösungsmethode und deren Einsatz im Lehrprozess der aktuellen Gesellschaft; zum anderen die Vorbereitung der schriftlichen Fassung des hier repräsentierten Materials für die georgischen Studierenden, die an der Beherrschung der Spezifik der Falllösung interessiert sind.

2. Juristische Falllösungsmethode

(a) Allgemeines

Für die Falllösung wird sowohl der Urteils-, als auch der Gutachtenstil verwendet. Als Gutachtenstil bezeichnet man eine spezifische Darstellung der Lösung von rechtlichen Fragestellungen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die schrittweise Prüfung und Argumentation zum Resultat führt, d.h. das Ergebnis steht am Schluss. Diese Falllösungsmethode gewinnt Bedeutung insbesondere im Studium. Dagegen ist der Urteilsstil in der Praxis (z.B. richterliche Entscheidungen) weit verbreitet. Dabei wird das Ergebnis vorangestellt und erst dann begründet, d.h. das Ergebnis steht am Anfang. Der Urteilsstil wird auch im Jurastudium bei der Falllösung verwendet, nämlich dann, wenn es bei der Falllösung um die unproblematischen und klaren Prüfungspunkte geht, die kurz abgehandelt werden müssen.

(b) Falllösung im Gutachtenstil

(aa) Sachverhalt und Skizzen

Zunächst ist es sehr wichtig den Sachverhalt richtig zu verstehen und präzise zu vergewissern, damit jeder potenzielle Problempunkt nicht unberücksichtigt bleibt. Dann ist erforderlich zu erkennen, wo das Problem bzw. die Probleme des Falles liegen. Bei umfangreichen und

verschachtelten Sachverhalten ist es empfehlenswert, die dort erwähnten Geschehnisse kurz zu skizzieren.

Bevor sich der Verfasser sich den einzelnen Schritten der Falllösung zuwendet, sollte eine klare Lösungsskizze erstellt werden. Diese Gliederung dient dem Notieren der wichtigen Prüfungspunkte in Kurzform und bildet ein Raster, das dem späteren Ausformulieren der Falllösung als Gutachten zugrunde gelegt wird. Dabei sollten alle Gliederungspunkte, die Voraussetzungen, wesentliche Argumente, (vorläufige) Ergebnisse, sowie die Gesetzesbestimmungen notiert werden, wobei man sich Stichwörtern und Symbolen bedient (Lange 2009, 262).

Dieser Schritt ist deswegen nötig, damit der Verfasser den Überblick über den Fall behält, während des Schreibens nicht in die falsche Richtung geht und sich nicht in Widersprüche verwickelt.

Einige Probleme müssen ggf. im Hilfsgutachten geprüft werden insbesondere wenn die Fallfragestellung darauf direkt abzielt. Die Gliederung variiert je nach Sachverhalt und Rechtsgebiet. Das jeweilige Rechtsgebiet und zentrale Rechtsfragen führen zu unterschiedlichem Prüfungsaufbau: Im Zivilrecht ist die Gliederung einerseits von Sachverhaltskomplexen abhängig, andererseits von Personen und überdies von Anspruchszielen und Ansprüchen. Im Strafrecht richtet sich die Gliederung nach Handlungsabschnitten sowie den Beteiligten. Im Öffentlichen Recht wird grundsätzlich in einem ersten Schritt nach der Zulässigkeit und dann nach der Begründetheit von Rechtsbehelfen und Rechtsmitteln gefragt (Stepputtis 2010, 130).

Ganz wichtig ist es, dass das Gutachten sich auf die Fallfragestellung richtet. Vielen Verfassern und Verfasserinnen gelingt es nicht, eine präzise Antwort durch die Erstellung eines Gutachtens auf die Fallfrage zu geben. Es ist ein schwerwiegender Fehler, wenn das Gutachten auf eine völlig andere Frage antwortet. Deswegen muss aufmerksam auf die Fallfrage geachtet werden.

(bb) Erstellen eines Gutachtens

Die Falllösung geschieht für jede relevante Fragestellung anhand eines bestimmten Prüfungsvorgangs:

1. *Obersatz*: Die Fragestellung wird in eine Hypothese umgewandelt, wobei bei der Formulierung des Satzes der Konjunktiv zu verwenden ist. Es muss im Obersatz auch auf die rechtliche Grundlage verwiesen werden. Nach einer präzisen Ausformulierung ist gefragt, denn die Beantwortung der Fallfragestellung und auch das Ergebnis richten sich nach dem Obersatz.
2. *Definition*: Unter diesem Punkt müssen die gesetzlichen Voraussetzungen bzw. ungeschriebene Tatbestandsmerkmale erörtert werden, dazu sollen die Voraussetzungen konkretisiert und definiert werden. Die Legaldefinitionen finden sich direkt in Gesetzen, lassen sich aus den gesetzlichen Bestimmungen ableiten oder sind durch Rechtsprechung bzw. Schrifttum entwickelt worden.
3. *Subsumtion*: Es muss festgestellt werden, ob die betreffenden Voraussetzungen, die im Rahmen der Definition erörtert wurden, nach dem vorliegenden Sachverhalt gegeben sind. Unter diesem Punkt wird die eigentliche juristische Arbeit geleistet, nämlich die Argumentation: das Abwägen aller relevanten pro und contra Argumente. Dieser Teil zwingt zu einer besonders genauen Analyse des Sachverhalts und kann dann vervollständigt werden, wenn die fraglichen Tatbestandsmerkmale durch den vorigen Schritt in ihrer Bedeutung geklärt sind.
4. *Ergebnis*: Im Anschluss werden das Zwischenergebnis bzw. das Gesamtergebnis (je nachdem, ob eine Zwischenfrage oder die eigentliche Fragestellung des Falles beantwortet wird) dargestellt. Das Ergebnis soll sich nach dem Obersatz richten und die dort gestellte Hypothese entweder bejahen oder verneinen, je nach Argumentationslinie.

(cc) Häufig auftretende Probleme

Falls eine gesetzliche Norm keine klare Antwort hinsichtlich einer bestimmten Frage gibt, was oft vorkommt, so muss die Norm ausgelegt werden. Dies erfolgt durch vier Auslegungsmethoden: Wortlaut (grammatikalische Auslegung), Systematik (die Norm im Zusammenhang mit anderen Normen und gesetzlichen Vorgaben), Sinn und Zweck (teleologische Auslegung, wobei auf die Zielsetzung der Norm abgestellt wird) und schließlich die historische Auslegungsmethode. Bei der Auslegung wird das systematische Denken und die Fähigkeit des Umgangs mit den Gesetzen gezeigt.

Sehr oft besteht im Schrifttum oder Rechtsprechung Uneinigkeit in Bezug auf bestimmte Fragestellungen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen der Falllösung ist die ordentliche Darstellung der Meinungsstreitigkeiten und die anschließende, eigene Entscheidung der strittigen Frage. In solchen Fällen empfiehlt es sich zunächst die Meinung(en) aufzugreifen, an der/denen man sich nicht anschließen möchte, die Argumente dafür darzustellen und dann die Gegenargumente vorzubringen. Zuletzt sollte man die Meinung darstellen, der man sich anschließen will zusammen mit den diese Meinung bekräftigenden Argumenten.

Der andere Weg der Darstellung von Meinungsstreitigkeiten besteht darin, zunächst alle Meinungen darzustellen und am Ende eine Stellungnahme abzugeben, wobei über jede vorgebrachte Argumentationslinie diskutiert wird.

Die Verfasser sollen darauf achten, dass sie sich nicht in Widersprüche verwickeln. Durch die ganze Lösung sollte sich ein roter Faden ziehen, der den Leser vom Anfang bis zum Ende führt. Der Aufbau muss logisch sein. Die Verfasser sollen sich klar und sprachlich einwandfrei ausdrücken können. Nach klaren und kurzen Sätzen ist gefragt, damit der Leser nicht durcheinander kommt und die Falllösung verständlich wird. Außerdem müsste auf das Zeitmanagement geachtet werden. Es kommt sehr oft vor, dass die Verfasser insbesondere bei den Klausuren unter Zeitdruck stehen. Deswegen müssen sie die eigentlichen Probleme erkennen und gründlich bearbeiten. Das Unnötige müsste im Urteilsstil kurz dargestellt werden.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es wichtig ist, dass die Studierenden die oben aufgeführten Prüfungspunkte gut beherrschen und sie auch richtig anwenden. Dies ist notwendig nicht nur für die Lösung der konkreten Fälle im Studium, sondern auch für die Einübung der juristischen Denkweise, was vor allem in der Praxis eine große Rolle spielt. Die juristische Denkweise ist es, die einen guten Juristen ausmacht.

Die Falllösungsmethode muss insbesondere von den georgischen Jurastudierenden berücksichtigt werden. Sie sind die Zukunft Georgiens.

Dafür, dass sich das Land in die Richtung der Demokratie entwickelt, sind gute Juristen gefragt. Mithin, für die schrittweise Entwicklung der juristischen Denkweise bei den Studierenden muss während des Studiums die Falllösungsmethode berücksichtigt werden. Nur dadurch ist es möglich, gute Juristengenerationen in Georgien auszubilden.

Literaturverzeichnis:

1. „Der Gutachtenstil“, *www.fernuni-hagen.de*
2. Klaner, Andreas (2003): „Wie schreibe ich juristische Hausarbeiten?“ , Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
3. Krebs, Peter/Becker, Maximilian: „Der Gutachtenstil“, *www.wiwi.uni-siegen.de*
4. Lange, Barbara (2009): „Jurastudium erfolgreich“, Köln: Heymanns.
5. Lagodny, Otto (2008): „Gesetzestexte suchen, verstehen und in der Klausur anwenden: Eine Praktische Einleitung für die ersten Schritte im Strafrecht, Öffentliches Recht und Zivilrecht“ Berlin: Springer.
6. Lüke, Gerhard (1997): „Hinweise zur Studiengestaltung“. In: JuS-Studienführer, Beck: München, 116-120.
7. Stepputtis, Beate (2010): „Die juristische Falllösung: Vermittlung relevanter sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen von studienbegleitenden Angeboten für internationale Studierenden“. In: H. Brandl und anderen (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule* Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 118-135.

Ketevan Shekiladze (Tbilissi)

Nominale Strukturen in der Rechtssprache als abstrakte Ausdrucksmittel einer Tätigkeit (am Beispiel von deutsch-georgischen Texten)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit nominalen Strukturen in der Rechtssprache als abstrakte Ausdrucksmittel einer Tätigkeit. Zunächst werde ich mich in einem theoretischen Teil mit dem Themenkomplex *Fachsprache Recht und Nominalstil* beschäftigen. Die Rechtssprache weist einen besonderen Status in Beziehung zur Gemeinsprache auf. So ist zwar die Rechtssprache an die Regeln der Gemeinsprache gebunden, sie hat jedoch ihren eigenen Begriffsapparat gebildet und Begriffsverständnis entwickelt.

Ausdrücke der Gemeinsprache bekommen in der Rechtssprache einen neuen Sinn, neue, spezifische Funktionen. Die Fachsprachen, darunter auch die Rechtssprache, gewannen immer mehr an Bedeutung. Die Welt ist durch *„eine fortlaufend stärkere Spezialisierung menschlicher Kenntnisse und Tätigkeiten geprägt, die ständig neue Bedingungen der Verständigung untereinander mit sich bringt.“* (Roelcke 2005, 7).

Im Allgemeinen gilt der Nominalstil in der Wissenschaftssprache als vorherrschende Stilrichtung. Während in der Alltagssprache, in der mündlichen Kommunikation und in erzählenden Textformen der Verbalstil dominiert, wird in der Wissenschafts- und Fachsprache und in journalistischen Texten häufig der Nominalstil bevorzugt. Die Rechtssprache belegt gemeinsprachliche Begriffe terminologisch und gebraucht sie abweichend, so dass sie für den Laien nicht mehr allgemein verständlich sind. In der Rechtssprache verwendet man häufig den Nominalstil, der in der Alltagssprache keine besondere Rolle spielt. Die Tendenz zur Substantivierung begründet sich mit dem Streben nach Kürze, wobei aber oft die Deutlichkeit darunter leidet. Bei einer Nominalisierung wird der Handelnde weggelassen, sie macht Prozesse und Aktivitäten zu etwas Statischem und Objektivem, konkrete Situationen werden abstrahiert. Nominalisierungen sind abstrakte Hauptwörter, die eine Tätigkeit oder

einen Prozess bezeichnen (Sander 2004, 8). Bei der Nominalisierung werden in erster Linie Verben und Adjektive substantiviert. Man kann aber auch Satzteile bzw. ganze Nebensätze nominalisieren. Um eine Nominalisierung durchführen zu können, muss festgestellt werden, wer der Handelnde ist (s. dazu unten).

Durch diese Technik werden mehr Informationen in einen Satz aufgenommen, wodurch die Informationsdichte des Satzes wesentlich erhöht wird (Sander 2004, 8).

Das Substantiv spielt in der Rechtssprache eine dominante Rolle. Sie ist durch eine häufige Verwendung von Substantiven und substantivischen Wendungen geprägt.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Nominalisierung:

- Substantivierung von Infinitiven, z.B. *das Durchsetzen eines Anspruchs*. Dieses Mittel ist im Georgischen besonders üblich, in den georgischen Gesetzestexten kommen oft solche nominalisierte Verben vor. Z.B.

მოქალაქეობის ჩამორთმევა დაუშვებელია
სიკვდილით დასჯა აკრძალულია

- Die Ableitung von Verben mittels des Suffixes -ung, z.B. die *Abstimmung*, oder andere abgeleitete Verbalsubstantive, z.B. der *Entwurf*; *Ähnliche Ableitung von Verben erfolgt im Georgischen mit dem Suffix -ს*, z.B. *დასჯ-ს; ჩამორთმევ-ს*

- Verwendung von Präpositionalgefügen anstelle von Gliedsätzen, z.B. *zum Durchschreiten*;

- Nominalisierungen in den Funktionsverbgefügen, d.h. in Syntagmen, die aus der Verbindung von Substantiv und Funktionsverb bestehen, z.B. *zur Abstimmung kommen, Auskunft erteilen...*

Die unten aufgezählten Merkmale des Nominalstils sind zum größten Teil auch in juristischen Texten anzutreffen. Soweit vorhanden, stammen die angeführten Beispiele aus dem hier untersuchten Teil des Grundgesetzes:

Im Deutschen:

Die Würde des Menschen ist unantastbar.

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

Genauso im Georgischen:

*ადამიანის პატივი და ღირსება ხელშეუვალია
ყველა ადამიანი კანონის წინაშე თანასწორია*

Den Zwecken der rechtssprachlichen Nominalisierung und Terminologisierung dient auch die Nominalisierungstransformation, die aus üblichen verbalen Phrasen terminologisierte nominale Fügungen bildet. Zu den typischen begleitenden Umwandlungen, die von der Nominalisierungstransformation hervorgerufen werden, gehören die Umformung des Subjektes in ein Genitivobjekt oder des Subjektes in Agensfunktion in ein Präpositionalobjekt (mit Präpositionen *von, durch*) und des Akkusativobjekts in ein Genitivobjekt.

Man vergleiche folgende Beispiele:

*Die Vollziehung der Maßnahmen
Entfaltung der Persönlichkeit
Durchsetzung der Gleichberechtigung*

Georgische Variante:

*ღონისძიების გატარება
პიროვნების განვითარება
თანასწორობის აღიარება*

Wie bereits oben bemerkt wurde, hat die Nominalisierung eine erhöhte Produktion von Genitiven zur Folge. Eine Ersetzung von Genitiven durch andere sprachliche Mittel, bes. durch Relativsätze, ist für die Fachsprache Recht nicht typisch, z.B.

Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

Wie auch in georgischen Texten kommt die Häufung von Genitiven vor, z.B.

*ყველა ადამიანი დაბადებით თავისუფალია და კანონის წინაშე
თანასწორია განურჩევლად რასისა, კანის ფერისა, ენისა, სქესისა,
რელიგიისა, პოლიტიკური და სხვა შეხედულებებისა. ეროვნული,
ეთნიკური და სოციალური კუთვნილებისა, წარმოშობისა,
ქონებრივი და წოდებრივი მდგომარეობისა.*

Der Nominalstil ist auch unter dem Aspekt der Wortbildung, hier der Komposita, von Interesse. Die substantivische Zusammensetzung ist im Deutschen sehr produktiv. Es entstehen auch in der Rechtssprache ständig neue mehrgliedrige Zusammensetzungen. In der georgischen Rechtssprache entsprechen den deutschen Komposita einige zusammengesetzte Wörter, bei der Übersetzung sind teils vollständige Äquivalente erreichbar. Das wird an den von mir angeführten Beispielen deutlich:

Selbstverwaltung f – თვითმმართველობა (Selbst – თვით, Verwaltung - მმართველობა)

Rechtsfähigkeit f – უფლებაუნარიანობა (Recht – უფლება, Fähigkeit - უნარიანობა)

Das Nomen im Georgischen nimmt das Flexionsmorphem für den Genitiv (-ობს) und die Funktion eines Genitivattributs an,

z.B. Rechtsbehinderung f – უფლების შეზღუდვა

Die Komposition stellt aus Sicht der fachsprachlich orientierten Linguistik ein bedeutendes Phänomen dar und trägt wesentlich zur komplexen, kondensierten und sprachökonomischen Ausdrucksweise der Fachsprache Recht bei. Dieses Phänomen kommt besonders bei Übersetzung der deutschen Komposita aus dem Deutschen (als Ausgangsprache) ins Georgische (als Zielsprache) zum Vorschein, denn das Georgische muss wegen seines typologischen Charakters im Bereich der Wortbildung bei sprachlicher Erfassung von Rechtsphänomenen, für die sich das Deutsche der Komposition bedient, Nominalausdrücke in syntaktischer Stellung von vorangestellten Attributen verwenden. Daraus resultiert, dass das Deutsche durch das eigene Sprachpotential kompaktere sprachökonomische Ergebnisse als das Georgische erzielen kann.

Oft handelt es sich dabei um Bezeichnung der handelnden Personen durch substantivierte Deverbative:

Antrag stellen - der Antragsteller
klagen - der Klagende

Solche nominalen Ausdrücke werden in georgischen Rechtstexten meistens nicht mit einem Wort wiedergegeben. Es erfolgt die Entfaltung und Kompensierung der Information durch andere sprachlichen Mittel, durch

die satzförmigen Realisierungsformen und so wird das Fachwissen in der Zielsprache repräsentiert.

Leistungsprinzip n-

ანაზღაურების პრინციპი შესრულებული სამუშაოს ოდენობისა და ხარისხის მიხედვით

Die verschiedenartigen Nominalisierungsmöglichkeiten beispielsweise sind im Deutschen mit den prototypischen Endungen -heit, -keit, -ung usw. abgeleitet. Einige Beispiele aus den obigen Texten sind z.B. die derivativ substantivierten Verben (abgeleitete Verbalsubstantive) und Adjektive:

gleichberechtigt – Gleichberechtigung

verpflichten - Verpflichtung

Was die georgischen Äquivalente betrifft, werden die Verben und nominalisierte Ausdrücke im Georgischen durch die gleiche Struktur repräsentiert:

Vollziehung – vollziehen – სისრულეში მოყვანა

verpflichten - Verpflichtung- ვალდებულება

In der georgischen Rechtssprache überwiegen bei nominalen Strukturen meist nominalisierte Verben, im Vergleich zum Deutschen. Sie übernehmen bedeutungstragende Funktion im Satz, z.B. *Pflege und Erziehung des Kindes – ბავშვის მოვლა და აღზრდა*

Abschließend wird festgestellt, dass die nominalen Strukturen in der Rechtssprache durch die Verlagerung der vermittelten Inhalte aus verbalen in die nominalen Syntagmen gekennzeichnet sind, die eine kompakte Form der Informationsvermittlung bilden. Sie sind ein gemeinsames Stilmerkmal in allen Rechtstexten. Das ist auch unter dem Aspekt der Wortbildung von Interesse. Wie sich aus der Untersuchung ergibt, spielt der Nominalstil in den beiden Sprachen eine besondere Rolle, obwohl oft die Deutlichkeit darunter leidet, weil der Handelnde weggelassen und konkrete Situationen abstrahiert werden.

Literaturverzeichnis:

1. Kjaer, A. L. (1994): Zur kontrastiven Analysen von Nominationsstereotypen der Rechtssprache deutsch-dänisch. In: Tendenzen der Phraseologieforschung. Sandig. B. Universitätsverlag Dr. N. Brockmayer. Bochum.
2. Roelcke, T. (2005): Fachsprachen. Erich Schmidt Verlag GmbH. Berlin. 2. Auflage.
3. Sander, G. (2004): Deutsche Rechtssprache. Ein Arbeitsbuch. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
4. http://www.parliament.ge/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=85&lang=ge
5. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>(22.05.2012)

Tea Petelava (Tbilissi)

Didaktik der Fachtexte

Die Fachsprache hat in den letzten Jahrzehnten als Kommunikationsmittel unter Fachleuten eine immer größere Bedeutung erlangt. Die Fachsprachen mit ihren vielfältigen Differenzierungen sind heutzutage in erster Linie ein Kommunikationsmedium, das zur Mitteilung komplexer Sachverhalte und der Fachinformation dient. Daher kommt der Fachsprache im Zeitalter der Globalisierung eine besondere Bedeutung zu. Die Fachsprache ist an bestimmte fachliche Denk- und Handlungsweisen gebunden, die ihre sprachlichen Erscheinungsformen prägen.

Die Fachsprache hat dem Unterricht wertvolle Anregungen und entscheidende Anstöße für eine Neuformulierung ihrer Zielsetzungen gegeben. Neue Blicke, interdisziplinäre Perspektiven und vielfältigere Methoden sind in den DaF-Unterricht eingeführt worden. Ganz allgemein ziehen Fachsprachen neue Kommunikationsformen und damit neue Untersuchungsgegenstände der Linguistik nach sich. Ohne Übertreibung kann man daher sagen, dass Fachsprachen die Germanistik vor größere Herausforderungen stellen und auch im Weiteren stellen werden. All das bedeutet, dass der Gegenstandsbereich der Germanistik größer und differenzierter wird. Dabei ist wohl zu bedenken, wie neue Techniken uns heute erlauben, mehrere fachliche Fragen anders zu entwerfen, sogar neue Fragestellungen zu formulieren und viele fachliche Probleme anders und gründlicher zu lösen.

Wegen der Heterogenität des Terminus „Fachsprache“ liegt eine einheitliche Fachsprachendefinition jedoch bisher nicht vor. Fachsprache nach Hoffmann ist *„die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“* (Hoffmann 1976, 170)

Das Verhältnis zwischen den Begriffen *Fachsprache* vs. *Gemeinsprache* ist von außerordentlicher Aktualität, mit der sich die Fachsprachenforscher seit langem beschäftigen und voneinander abweichende Erkenntnisse etablieren.

Im Mittelpunkt des Artikels steht die deutsche Fachsprache Jura mit ihrer Aktualität und Relevanz. Da die Sprache das einzige Arbeitsinstrument im Bereich *Rechtswissenschaft* ist, benötigen die sich rasch vermehrenden Fachinformationen und die wachsenden internationalen Kooperationsbeziehungen im Bereich Jura die fachsprachliche Ausbildung nicht nur in der Mutter- sondern auch in der Fremdsprache. Abgesehen davon, dass die georgische Rechtsordnung auf dem deutschen Rechtssystem beruht, besteht ein großer Bedarf an Deutschkenntnissen auf der universitären Ebene im Bereich Rechtswissenschaft und in Zukunft könnte der Bedarf an Juristendeutsch noch steigen; der Fachunterricht mit seiner Komplexität unterscheidet sich stark vom traditionellen Deutschunterricht, daher müssen neue und andere Methode und Wege gefunden werden, um den Erwerb der Fachsprache zu sichern und zu verbessern.

Im Fachsprachensystem sind zwei Schichten der Gliederung zu unterscheiden. Unter horizontaler Gliederung von Fachsprachen ist eine gewisse Zahl aller möglichen Fachsprachen zu verstehen, wobei das Angeben einer exakten Zahl unmöglich ist, weil ständig neue Fachgebiete entstehen und keine Einigkeit darüber besteht, wie viele Fachsprachen es eigentlich gibt. Die vertikale Gliederung erfolgt nach verschiedenen Kriterien, zu denen Abstraktionsstufe, äußere Sprachform, Milieu, Kommunikationsträger und Kommunikationsteilnehmer gehören Fachbereichen wie zum Beispiel Jura, Wirtschaft, Technik u.a. Unter dem Fachbereich versteht man jedoch nicht nur die großen Komplexe wie Rechtswissenschaft, sondern auch deren Teilbereiche wie Zivilrecht, Strafrecht, Verwaltungsrecht ect.

Wie oben erwähnt, ist Fachsprache mittlerweile zu einem festen Bestandteil des Studiums an Hochschulen geworden. Fachkenntnisse erleichtern fachlichen Kommunikation und Kooperation und erweitern die Möglichkeit eines dialogischen und sozialen Lernens in fachlichen

Gemeinschaften. Fachkenntnisse haben einen positiven Einfluss auf die Entwicklung einer neuen Lernkultur.

Die Rechtssprache ist häufig nicht so prägnant und allgemein verständlich. Der Grund liegt vor allem in dem terminologisch normierten Fachwortschatz, also in dem Stil, der nicht für die Gemeinsprache charakteristisch ist. Allgemeine Charakteristika der Rechtssprache sind Explikation von bestimmten Rechtsbegriffen, Eindeutigkeit der Begriffe, differenzierter Gebrauch von Fachausdrücke, Komposita, Nominalstil und unpersönliche Passivkonstruktionen. Die Tendenz zur Substantivierung hebt einerseits das Streben nach Exaktheit der Rechtssprache hervor, andererseits unterstreicht diese den Abstraktionsstil der Rechtssprache.

Typische Inhalte der Fachbezogenen Fremdsprachenausbildung im Jurastudium sind:

- sprachliches Verhalten in berufstypischen Situationen (etwa Situationen, die ein Jurist in einem deutschen Gerichtsprozess sprachlich bewältigen können sollte)
- Überblick über die Begriffsstrukturen eines fachlichen Gebiets mit den entsprechenden sprachlichen Ausdrücken (etwa typische Strukturen des deutschen Rechtssystems mit dem entsprechenden Wortschatz)
- Terminologische Grundsätze und ihre Anwendung in der Praxis; Terminologie und Sprachvergleich (etwa Gesetzmäßigkeiten der Terminologiebildung in die Rechtswissenschaft)
- Einüben fachspezifischer mündlicher und schriftlicher Kommunikationsformen und Texttypen (etwa Rechtsauskunft bei Juristen)
- Lesen fachwissenschaftlicher Texte
- landesspezifisches Wissen über bestimmte Berufsbereiche mit einschlägigem Wortschatz (z.B. Rechtspflege in Deutschland im Vergleich zu Georgien)

Beim Fachunterricht sollten auch sowohl die grammatischen Besonderheiten, Fachlexik und typische Formulierungen in juristischen Textsorten sowie deren Aufbau erarbeitet und analysiert werden, als auch das Leseverstehen und das Anfertigen kürzerer Fachtexte geübt werden. Bei

der Interpretation der Fachtexte sollten auch folgende Schwerpunkte behandelt werden:

- Besonderheiten des Textaufbaus;
- Textbauphänome;
- Stilistische und grammatische Besonderheiten von solchen Texten;
- Didaktik der Fachtexte;

Es wird versucht Merkmale festzulegen, die einen Jura-Text von einem Nicht- Jura-Text unterscheiden. Arntz/Picht/Mayer haben in Anlehnung an Hoffmann (1985,105ff, 1998,416ff) die wichtigsten Merkmale im morphosyntaktischen Bereich wie folgt zusammengefasst: *„1. das Verb verliert seinen konkreten Zeitbezug und steht zumeist im Präsens, insbesondere in der 3. Person Singular;2. das Verb steht häufig im Passiv;3. das Verb als Wortart spielt eine relativ geringe Rolle; 4. das Pronomen tritt selten auf; 5. das Substantiv spielt eine wichtige Rolle; (Arntz /Picht/ Mayer, 2009, 24)*

Der konkrete Unterrichtsprozess besteht im Wesentlichen aus folgenden Schritten: Anfangs wird den Studierenden ein Jura-Text angeboten. Der erste Schritt ist die Vorentlastung des Fachtextes. Zur Textvorentlastung gehören Fragenkomplexe, die ein globales Textverständnis sichern: Worum geht es in diesem Text? Wer sind die Adressaten des Textes? Welches sprachliche Register dominiert im Text usw.? Der nächste Schritt bei der Beschäftigung mit solchen Texten ist die Grobgliederung des Gesamttextes. Gemeint sind die Kompositionssegmente, die folgende Gliederungssignale enthalten: Titel (Präsignal), Textanfang (Eröffnungssignal), Mitteltext (Reihenfolgesignal), Textende (Schlüssignal). In nächster Phase geht es darum, neue Strukturen, deren Bedeutung den Lernenden noch nicht klar ist, zu behandeln. Erst in dieser Phase sollen die Studierenden detailliert wie möglich den Text verstehen und sogar auf zwei Ebenen: auf der Wort- und Satzebene und auf der Textebene. Auch hier muss es darum gehen, die Studierenden möglichst viel selbst entdecken zu lassen. Die Erschließung von neuen Strukturen aus dem Kontext ist eine der wichtigsten Semantisierungstechniken im Unterricht.

In der letzten Phase ist es möglich, im Unterricht verschiedene Sozialformen zu verwenden. Zweier oder Dreiergruppen lösen den Fall und präsentieren das Ergebnis. Den Studierenden wird angeboten - je nach Bedarf – sich an der Diskussion zu beteiligen oder die Diskussion zu beobachten. Gemeint sind hier die Falllösungen. Damit kann jede Veranstaltung möglichst abwechslungsreich und kreativ organisiert sein.

Zusammenfassend kann also konstatiert werden, dass die Beschäftigung mit Fachtexten ein innovativer, mobiler und umfassender Prozess im DaF-Unterricht ist und mitunter sogar grenzenlos wirken kann. Beim Lehren und Lernen an Hochschulen spielen die Fachtexte und damit verbundene Möglichkeiten eine zentrale Rolle. Gerade dies ermöglicht den Studierenden, ihren individuellen- und beruflichen Interessen gemäß zu studieren.

Literaturverzeichnis

1. Arntz, Reiner / Picht, Heribert / Mayer, Felix (2009): Einführung in die Terminologiearbeit: Studien zu Sprache und Technik. Verlag Olms.
2. Busse, Dietrich (2010): Juristische Semantik. Berlin.
3. Hoffmann, Lothar (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache, Leipzig.
4. Barbara, Sandig (2006): Textstilistik des Deutschen. Berlin / New York: de Gruyter.
5. Schmuck, Michael (2010): Deutsch für Juristen, Köln.

Tamar Chakhnashvili (Tbilissi)

Besonderheiten der deutschen Rechtssprache bei der fachsprachlichen Kommunikation

Fachkommunikation und Fachsprachenforschung

Infolge der rasanten Globalisierung und internationalen Kooperation hat die mündliche Kommunikation im fachlichen Bereich immer größere Bedeutung erhalten. Die gesprochene Sprache wurde ein wichtiges Gebiet der Fachsprachenforschung.

Die Fachsprachenforschung als Teilbereich der Angewandten Linguistik orientiert sich an einem spezifischen Gegenstand, an der Fachsprache. Im Vergleich zu der Gemeinsprache wird die Fachsprache in der Kommunikation von Fachleuten in einem bestimmten Fach benutzt, um die fachspezifischen Bedeutungsgehalte auszudrücken.

Nach W. Schmidt (in Fluck 1996, 14–15) ist die *Fachsprache* ein Mittel zur optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten. Kennzeichnend für sie ist ein spezifischer Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinsprachlicher, lexikalischer und grammatischer Mittel.

Früher wurden die Fachsprachen nur in der schriftlichen Form gesehen, mit der man die Besonderheiten systematisch und objektiv untersuchen und lehren konnte. Ende der achtziger Jahre nahm die Forschung der gesprochenen Sprache zu und damit wurde sie ein wichtiges Gebiet der Fachsprachenforschung. An die Stelle von eher sprachsystembezogenen Betrachtungsweisen sind inzwischen kommunikations- und handlungsorientierte Konzeptionen getreten, die auch die pragmatischen und sprachexternen Rahmenbedingungen mit einzubeziehen. Allmählich ist der Schwerpunkt der Forschung und des Unterrichts die mündliche Kommunikation geworden. Immer häufiger verwendet man statt Fachsprache den Begriff „Fachkommunikation“ oder „fachbezogene Kommunikation“. Schröder (1988, 2) bevorzugt auch den Begriff „Fachkommunikation“, weil nach Schröder der Untersuchungsgegenstand nicht das linguistische System *Sprache* ist, sondern die Realisierungsform von Sprache in fachlicher Kommunikation.

Damit will man zeigen, dass berufsbezogener Sprachgebrauch nicht immer eindeutig auf die reine Spezialbereichskommunikation zu begrenzen ist. Die Kommunikation zwischen Fachleuten kann sehr allgemeinsprachlich sein, die Kommunikation zwischen einem Fachmann und Nicht-Fachmann dagegen sehr fachsprachlich.

Besonderheiten der Fachsprachen

Fachsprachen sind vielfältig gegliedert, d.h. sowohl horizontal, als auch vertikal. Unter horizontaler Gliederung wird die Gliederung nach Fächern und Fachbereichen verstanden. So werden zum Beispiel die Fachsprache Jura, die Fachsprache der Medizin, die Fachsprache Politik usw. voneinander unterschieden. Unter vertikaler Gliederung wird die Gliederung innerhalb einer Fachsprache hinsichtlich der Kommunikationssituationen, Textsorten und Adressaten verstanden. Diese reichen von fachinternen (Kommunikation zwischen Experten) bis zu fachexternen Kommunikationssituationen (Kommunikation zwischen Experten und Laien). Wichtig dabei ist also, wer, worüber, wie kommuniziert. Die Kriterien, die die Kommunikation bestimmen, sind die Abstraktionsstufe, die äußere Sprachform, das Milieu und die Kommunikationspartner (vgl. Hoffmann 1998).

In den Fachsprachen sind besonders die Fachwörter wichtig, die eigentlich die Fachsprachen konstituieren. Kennzeichnend für die Fachwörter im Vergleich zu den Wörtern der Gemeinsprache ist, dass sie präziser und kontextautonom sind. Diese semantische Eigenart ist aber nicht in jeder Fachsprache im gleichen Maß typisch. Der Begriff 'Terminus' wird in fachlichen Zusammenhängen benutzt. Terminus kann als Fachausdruck oder spezialisierte Bezeichnung beschrieben werden, er entspricht also dem Begriff Fachwort (Fluck 1996, 47).

Ein zentrales Merkmal in der Fachsprache ist die Terminologie. Außerdem hat die Fachsprache syntaktische oder andere strukturelle Besonderheiten, die die Fachsprache von der Gemeinsprache unterscheidet. Die Fachsprache existiert nicht als selbständige Erscheinungsform der Sprache, sondern wird in Fachtexten aktualisiert, die außer der fachsprachlichen Schicht immer gemeinsprachliche Elemente enthalten.

Unter fachsprachlicher Lexik versteht man die Gesamtheit jener lexikalischen Einheiten, welche die fachliche Kommunikation zwischen Fachleuten dieses Bereichs gewährleisten, nicht jedoch allgemeine,

allgemeinwissenschaftliche und allgemeintechnische Wörter (vgl. Hoffmann 1998, 198). Innerhalb der fachsprachlichen Lexik unterscheiden wir zwischen den Fachtermini und dem nicht-terminologischen Fachwortschatz, der in folgende lexikalische Einheiten unterteilt werden kann: Professionalismen, Nomenklaturelemente, Pragmonyme und Terminoide (vgl. Šarafutdinova 1999, 12). Den Kern und Hauptteil der fach-sprachlichen Lexik bildet die Terminologie, die das System der Termini eines bestimmten Fachgebietes oder Fachwissens darstellt.

Im fachsprachlichen Unterricht spielen Fachtexte eine besonders wichtige Rolle zur Beherrschung der fachkommunikativen Kompetenzen. Da für die Fachtexte das häufige Vorkommen bestimmter fachsprachentypischer Wortbildungen gekennzeichnet ist, muss auch der Fachsprachenunterricht mehr Wert auf die Vermittlung der linguistischen Kenntnisse legen. Im Bereich der Wortbildungen auch in der Rechtssprache sind folgende Strukturen zu erkennen:

- Komposita, z. B. Rechtsstaat, Bunderverfassungsgericht
- Komposita mit Auslassungsbindestrich, z.B. Ein- und Unterordnung
- Nomenderivate (Nomen, die durch Ableitung mithilfe von Suffixen gebildet wurden) z. B. Sicherheit, Billigung, Beschlussfähigkeit
- Nominalisierte Infinitive z. B. das Schneiden, das Verletzen
- Adjektivderivate (Adjektive, die durch Ableitung mithilfe von Suffixen gebildet wurden) z. B. wirksam, rechtsfähig, gesetzgebend
- Fremd- und Lehnwörter z. B. Potenzial, Fraktion, Exekutive
- Wortkürzungen z. B. BGB, StPO
- Neubildungen mit Wortkürzungen z. B. EU-Vertrag, IT-Sicherheit
- Präfixverben z. B. enthalten, verletzen,
- Partikelverben z. B. anschließen, absagen, abdecken, umformen
- Partizipien im attributiven Gebrauch, z. B. er richtet sich nach einer von dem Gerichtshof gemäß Art.245 EGV erlassenen Verfahrensordnung.

Gerade diese Strukturmodelle und die entsprechenden Fachkompetenzen für die Wortbildung muss der Fachsprachenlehrer den Studenten beibringen.

Ein Fachsprachenlinguist würde als Teilprobleme für die linguistische Analyse z.B. die Funktion und Arten der Nominalisierungen in den juristischen Fachtexten oder die sprachliche Gestaltung von typischen Denkopoperationen wie Negationen, Verallgemeinerungen, Analysieren, Vergleichen, Einschränkungen, Ausgrenzen, Konkretisieren, Aufzählen, Definieren und Differenzieren nennen.

Aber bei einem erfolgreichen Fachsprachenunterricht steht nicht das Wissen über die Fachsprache, sondern „der Erwerb der kommunikativen Kompetenz im Mittelpunkt [...]“ (Fluck 1992, 13).

Rechtssprache als Fachsprache

Die Fachsprache des Rechts wird in der Fachsprachenforschung folgenderweise bezeichnet: *Rechtssprache, juristische Fachsprache, Sprache des Rechtswesens, Fachsprache Jura* usw. Im Gegensatz zu Fachsprachen anderer Bereiche wie Technik und Naturwissenschaften, deren Termini „Gegenstände bzw. Sachverhalte [bezeichnen], die konkreter Natur oder doch zumindest graphisch darstellbar sind, so dass eine Klärung des Begriffsinhalts (...) und eine Zuordnung von Begriff und Benennung relativ problemlos möglich sind“ (Arntz, 2001, 206), werden mittels der Rechtssprache abstrakte Begriffe und Zusammenhänge zwischen ihnen wiedergegeben. Die juristische Sprache, die man besonders oft als eine Sprache mit hoher Abstraktheit empfindet, hat ihre Gründe, verhältnismässig abstrakt zu sein.

Die Rechtssprache ist ein äußerst komplexes Gebilde, das nach verschiedenen Kriterien gegliedert werden kann, wie z.B. nach Institutionen, nach den Teilnehmern der Fachkommunikation und deren Fachkompetenz, nach der Kommunikationsart.

Die Sprache des Rechts wird sowohl in der fachinternen Kommunikation von Rechtsexperten als auch beim fachexternen Austausch zwischen Fachleuten und Nichtfachleuten gebraucht. Außerdem dient die Sprache sowohl als Instrument des Rechts als auch zur Kommunikation über das Recht. Daraus resultieren schon im Deutschen zahlreiche linguistische Probleme.

Die benutzte Sprache kann dem Laien fremd vorkommen. Er kann auch verwirrt sein, wenn er statt „Ehepaar“ vor Gericht hört: „*die Parteien heirateten im Jahre 1955*“. (Ickler 1997, 35 – 36.)

Eine der wichtigsten Besonderheiten der juristischen Fachsprache besteht darin, dass die Rechtssprache Ausdrücke enthält, die der Form nach mit denen der Gemeinsprache übereinstimmen, auf der Inhaltsebene aber von der semantischen Struktur der Gemeinsprache abweichen können. Die lexikalische Nähe von Gemeinsprache und Rechtssprache bringt aber nicht zwangsläufig ein leichteres Verständnis der Rechtssprache für den Laien mit sich. Ein Fachbegriff kann beim Gebrauch im juristischen Kontext im Unterschied zum gemeinsprachlichen Gebrauch juristisch relevante Merkmale auf weisen.

Bsp.1: „*Einwilligung*“ und „*Genehmigung*“.

In der Gemeinsprache können diese Benennungen als Synonyme für „Zustimmung“ gebraucht werden, während in der Rechtssprache zwischen der Einwilligung als „vorheriger Zustimmung“ und der Genehmigung als „nachträglicher Zustimmung“ unterschieden wird.

Bsp.2: „*Beschwerde*“ und „*Einspruch*“

Der Einspruch ist ein spezieller Rechtsbehelf, der in verschiedenen gerichtlichen Verfahren oder gegen bestimmte Verwaltungsakte eingelegt werden kann.

Die Beschwerde ist ein Rechtsbehelf gegen Entscheidungen, Beschlüsse und Maßnahmen einer Behörde oder eines Gerichts.

Dabei besteht auch ein Übersetzungsproblem, da die beiden Begriffe auf Georgisch oft eine und dieselbe Bezeichnung haben (-საბოვარო).

Die Unterscheidung zwischen dem gemeinsprachlichen und juristischen Gebrauch von Termini ist für die Übersetzung von Fachtexten von großer Bedeutung.

Textsorten in der Rechtssprache

Welche Fachtexte gehören nach Meinung der Fachsprachenlinguisten eigentlich zum Untersuchungsgegenstand? Es sind Original-Gesetzestexte und Kommentare, Urteile, Verträge, Verwaltungsakte, Lehrbücher, wissenschaftliche Monographien und Gutachten.

Nach dem Grad der Präzision, Verständlichkeit und Effizienz unterscheidet Otto (1981) folgende Textsorten:

1. die Gesetzessprache: Generell-abstrakte Rechtsnormen, die vom Gesetzgeber sowohl für Fachleute als auch für Laien verkündet werden;

2. die Urteils- und Bescheidssprache: Gerichts- und Behördenentscheidungen über Einzelfälle;
3. die Wissenschafts- und Gutachtensprache: Erörterung fachlicher Fragen von Fachleuten für Fachleute;
4. die Sprache des behördlichen Schriftverkehrs: Antragsvordrucke, Merkblätter, Ladungen, Rückfragen usw.;
5. der Verwaltungsjargon: Formlose Erörterung fachlicher und halbfachlicher Fragen von Fachleuten.

Es gibt auch fachübergreifende und systematische Gliederung der Fachtextsorten nach Möhn/Pelka (1994): direktive (Verordnung, Anordnung, Mahnung), deskriptive (Forschungsbericht, wissenschaftliche Monographie) und instruktive Textsorten (Gutachten, Anleitung,)

Noch weitgehend hat Busse (2000) die ausführliche Textsortengliederung klassifiziert. Er hat die Oberklasse der Textsorten angesetzt, wobei für manche Oberklassen aber auch die Überschneidung von Textsorten charakteristisch sind.

Übersicht 1: Textsorten mit normativer Kraft:

Verfassung

Gesetz (als formelles Gesetz, Parlagamentsgesetz)

Sondertypen: Rahmengesetz, Plan in Gesetzesform (z.B.

Flächennutzungsplan, Regionalplan),

Einzelfallgesetz (Einzelpersonengesetz), / ratifizierte internationale

Konventionen (mit innerstaatlicher Gesetzeskraft)

Verordnung: Rechtsverordnung, Verwaltungsverordnung

Erlaß / Verwaltungsvorschrift

Satzung (Öffentliches Recht, z.B. Gemeindegatzung; Bsp.:

Baumschutzsatzung)

Beschluß (vorwiegend bei Gebietskörperschaften, z.B.

Gemeinderatsbeschuß)

Gesetzgebungsmaterialien: Ministerialvorlage, Parlamentsantrag,

Resolution, Parlamentsprotokoll

Bekanntmachung, Staatsvertrag

Übernationale Rechtsvorschriften:

Völkerrecht: Völkerrechtssätze, internationale Verträge, Konkordat

EU-Recht: Primärrecht: Europäische Verträge

Sekundärrecht: Verordnung (= Gesetz), Richtlinie,
Entscheidung

Übersicht 2: Textsorten der Normtext-Auslegung:

Gesetzes-Kommentar: Kommentartext, Urteilszitat, Fachliteraturzitat
Urteils-Kommentierung in Fachliteratur (Besprechung, Anmerkung, Stellungnahme, Analyse)
Leitsatz einer obergerichtlichen Entscheidung
Gutachten

Übersicht 3: Textsorten der Rechtsprechung:

Gerichtsurteil: Rubrum, Tenor/Leitsatz, Sachverhalt, Begründung /
Entscheidungsgründe (rechtliche Würdigung, Strafzumessung),
Rechtsmittelbelehrung)
Bescheid (z.B. Widerspruchsbescheid)
Beschluß (z.B. Beweisbeschluß)
Verfügung

Übersicht 4: Textsorten des Rechtsfindungsverfahrens:

Anklageschrift, Anwaltlicher Schriftsatz: Klageschrift, Klageerwiderung,
Berufung, Beschwerde, Widerklage, Anschlußklage,
Plädoyer (Anwalt/Staatsanwalt)
Gerichtsprotokoll (-notiz), Vernehmungsprotokoll
Vorladung (Gericht, Staatsanwalt)
Aktenvermerk
Urkunden
Innerdienstliche Textsorten: Vermerk, Vorschrift, Weisung, Entwurf,
Formular, Geschäftsordnung
Rechtsgutachten
Antrag
Einspruch
Widerspruch
Erklärung (z.B. Verpflichtungserklärung)
Eid
Versicherung an Eides Statt

Übersicht 5: Textsorten der Rechtsbeanspruchung und Rechtsbehauptung:

Eingabe
Antrag
Widerspruch
Klage [siehe auch: Textsorten des Rechtsfindungsverfahrens]
Verfassungsbeschwerde
Petition
Testament

Übersicht 6: Textsorten des Rechtsvollzugs und der Rechtsdurchsetzung:

Anzeige

Bescheid (z.B. Mahnbescheid)

Anordnung, Verfügung, Allgemeinverfügung, Befehl, Verbot

Haftbefehl

Durchsuchungsbefehl

Vollstreckungsbefehl

Zwangsvollstreckungsanordnungen, z.B. Zahlungsbefehl, Räumungsbefehl

Sicherstellungsanordnung

Beschluß (z.B. Einweisungsbeschluß)

Vergleich (außergerichtlich / gerichtlich); notar. Verträge

Übersicht 7: Textsorten des Vertragswesens:

Vertrag (zahlreiche Teiltypen): Obergruppen: notarieller Vertrag,

zivilrechtlicher Vertrag, öffentlich-rechtlicher Vertrag

wichtige Sondertypen: Internationaler Vertrag, Vergleich,

Allgemeine Geschäftsbedingungen

Satzung (Bürgerliches Recht): zahlreiche Teiltypen (z.B. Vereinssatzung,

Gesellschaftssatzung)

Geschäftsordnung (?)

Übersicht 8: Textsorten der Beurkundung (notarielle und amtliche Textsorten):

Urkunde, Beurkundung, Bescheinigung, Beglaubigung

Eintrag (Grundbuch, Familienbuch, Handelsregister, Partnerschaftsregister

[für Rechtsanwälte, Steuerberater u.ä.] Vereinsregister, Schiffsregister,

Güterrechtsregister, Baulastenverzeichnis u.a.), Testament

Übersicht 9: Textsorten der Rechtswissenschaft und -ausbildung:

Lehrbuch, Fachbuch (Monographie), Fachaufsatz (Sondertypen:

Rechtsprechungsbericht, Literaturbericht, Tagungsbericht)

Urteilskommentierungen, Rechtsgutachten, Rechtswörterbücher,

Rechtslexika, Fallsammlungen, Urteilssammlungen, Lehr- und

Repetitoriums-Texte: Skript, Fallskizze/Lösungsskizze, Stoffgliederungen,

Schemata /Systematiken, Übungskarteien, Übungsbücher

Diese Vielfalt von Fachtextsorten in der Rechtssprache kann für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht von Vorteil sein. Anhand authentischer Texte ist es möglich die fachsprachliche Kompetenz der Studenten zu vervollständigen. In der Gruppe werden nicht nur die Fertigkeiten *Lesen* und *Schreiben*, sondern auch die Hör- und

Sprechfertigkeiten trainiert. Die Frage, die sich die Fachsprachendidaktik stellen muss, ist die Auswahl der Fachtexte und der damit verbundenen, typischen sprachlichen Erscheinungen, wobei auch die Fach- und Sprachkenntnisse der Studenten zu berücksichtigen sind.

Das Ziel des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts

Das Ziel des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts wird definiert, als Fähigkeit, fachsprachlich handeln zu können. Diese fachsprachliche bzw. fachfremdsprachliche Kompetenz wird von den 4 Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) gebildet, obwohl neuere Ansätze dazu auch die Übersetzungskompetenz zählen. Mit anderen Worten geht es hier um eine erfolgreiche Produktion und Rezeption der Fachtexte jeder Art.

Der fachbezogene Fremdsprachenunterricht kann verschiedene Ziele haben. Der Lerner will z.B. Fachliteratur lesen, mit oder ohne Hilfe eines Wörterbuches oder er will gesprochene Fachsprache, z.B. Fachvorträgen und Anleitungen verstehen. In diesen Beispielen geht es um rezeptives Erfassen. Ein anderes Ziel wäre aktives Vermögen über Fachliches sprechen und eventuell schreiben zu können. (Fluck 1996, 143).

Effektiver Fachsprachenunterricht konzentriert sich auf kommunikative Situationen, Themen und Textsorten, die wirklich relevant für den Lerner sind. Ein wichtiges Problem bleibt dabei die Auswahl von Fachtexten und der damit verbundenen, typischen sprachlichen Erscheinungen zum Unterrichtsgegenstand. Das hängt natürlich von den jeweiligen Unterrichtszielen ab. Hauptfrage ist dabei, in wie weit ein georgischer Jura Student oder ein künftiger Jurist die deutsche Jura Sprache brauchen wird. Er wird nie ein Plädoyer vor dem deutschen Gericht halten müssen, er wird aber bestimmt mit seinem deutschen Partner, Anwalt, den Fall besprechen müssen.

Wenn man von einem der Hauptlernziele des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts, der kommunikativen Kompetenz ausgeht, sollte der Lehrer herausfinden, mit welchen sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln die Kommunikation in dem fachbezogenen Bereich stattfindet. Die Voraussetzung dafür sind entsprechende linguistische Kenntnisse des Lehrers und auch fachdidaktische Kompetenz. Ein Lehrer mit philologischer Ausbildung kann im fachkommunikativen Unterricht stärker zur Textsortenproblematik beitragen. Durch kontrastive Analysen könnte er

besser ermitteln, welche lexikalischen und grammatischen Erscheinungen Schwierigkeiten bei bestimmten Lernergruppen verursachen.

Die Didaktik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts

Die Didaktik des Fachsprachenunterrichts sollte auch adressatenorientiert sein. Die Lerner sind meistens Erwachsene mit bestimmten Fachkenntnissen und einem fachbezogenen Fremdsprachenbedarf (Schröder 1988, 35.) Es geht darum, was für sprachliche Fertigkeiten die Lerner haben und wieviel Vorkenntnis sie in bezug auf das Sach- und Fachwissen haben. Das Alter des Lerners, die Dauer und die Art der Ausbildung müssen auch berücksichtigt werden. (Becker 1987, 3.)

Bei der Vermittlung von Fachsprachen kann auf mehrere Probleme stoßen:

- Fachsprachliches Wissen in der Muttersprache
- Fachsprachliches Wissen in der Fremdsprache
- Kommunikationssicht, Kommunikationsgefälle

Beispiel: Ein georgischer Student benötigt zum Verständnis bei einem Vortrag eines deutschen Gastprofessors auch fachliche Kompetenzen, aber man kann kaum von einem Zweitsemestler erwarten, dass er einen Vortrag über Teilfragen z.B. des deutschen bürgerlichen Rechts versteht, da er dazu das Grundwissen im bürgerlichen Recht braucht. Also ist die fachliche Kompetenz mit der fachsprachlichen Kompetenz in der Muttersprache verbunden. Ohne fachliche Kompetenz kann man keine fachfremdsprachliche Kompetenz entwickeln.

Die Didaktik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts sollte auch eine interkulturelle Unterrichtswissenschaft sein, die sich mit interkultureller Fachkommunikation beschäftigt (Schröder 1988, 35). Die interkulturelle Kommunikation ist ein zentrales Teil des Fremdsprachenunterrichts geworden. Das bedeutet die Betonung pragmatischer und kultureller Faktoren, z.B. hat jeder Staat sein eigenes Rechtssystem.

Wegen der Systemgebundenheit der rechtlichen Terminologie gibt es keine internationale juristische Fachsprache außer dem Völkerrecht oder Europarecht.

Bei der Vermittlung von Sprach- und Fachwissen müssen extralinguistische Aspekte berücksichtigt werden, weil ein grundsätzlicher Unterschied z.B. zwischen dem englischen und dem deutschen Rechtssystem besteht. Manchmal entstehen Terminologieprobleme, die einen sachkundlichen

Hintergrund oder Grundkenntnisse der juristischen Systemen verlangen, um richtig interpretiert und übersetzt zu werden, z.B. „High Court of Justice“, „Queen’s Bench“ (unübersetzt).

Übersetzungsprobleme ergeben sich vor allem aus der Kulturabhängigkeit der Rechtstexte, da hinter jedem Rechtstext ein Rechtssystem steht, das seine eigenen Begriffe hervorgebracht hat und mit anderen Rechtssystemen höchstens verwandt, nicht aber identisch ist. z.B. Die rechtsprechende Gewalt ist in der BRD in 5 selbständige Gerichtszweige gegliedert, die mit den Begriffen ordentliche und besondere Gerichtsbarkeit unterschieden werden. Sie umfassen Zivil- und Strafgerichte, Verwaltungsgerichte, Arbeitsgerichte, Sozialgerichte, Finanzgerichte. Aber für georgische Rechtsprechung ist eine solche Gliederung der Gerichtszweige ganz fremd. Im Allgemeinen muss man die Bedeutung der zu übersetzenden Begriffe in der Ausgangsrechtsordnung untersuchen und in der Zielrechtsordnung einen Begriff mit derselben Bedeutung finden. Aber wenn Ausgangssprache und Zielsprache sich auf unterschiedliche Rechtsordnungen beziehen, scheint es eine entsprechende Äquivalenz nicht erreichbar zu sein. Da muss man verschiedene Strategien bei der Übersetzung anwenden, wie z.B. das Erhalten des ursprünglichen Begriffs, die Umschreibung, der Neologismus.

Der Fachsprachenlehrer muss neben den Grundkenntnissen über die Sprache und Didaktik auch über Grundkenntnisse im Fach verfügen. Dies bedeutet für den Fachsprachenlehrer, dass er zumindest die Grundzüge des fachlichen Umfelds der Lerner kennen sollte (Fluck 1992, 112 – 113).

Literaturverzeichnis

1. Picht, Herbert (1988): Terminologie als didaktisches Mittel im fachsprachlichen Unterricht. Fachbezogener Fremdsprachenunterricht/Claus Gnutzmann (Hrsg.) Tübingen: Narr
2. Otto, Walter (1981): *Die Paradoxie einer Fachsprache*. In: Der öffentliche Sprachgebrauch. Band II, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 44-57.
3. Arntz, Reiner (2001): *Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
4. Arntz, Reiner; Picht, Heribert; Mayer, Felix. (2002): *Einführung in die Terminologearbeit*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
5. Schröder, Hartmut (1988): *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

6. Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
7. Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Fünfte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag.
8. Ickler, Theodor (1997): *Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
9. Oskaar, Els (1979): *Sprachliche Mittel in der Kommunikation zwischen Fachleuten und zwischen Fachleuten und Laien im Bereich des Rechtswesens*. In: Mentrup, Wolfgang (Hrsg.). *Fachsprachen und Gemeinsprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 100-113
10. Busse, Dietrich (2000): *Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz*. Aus: Gerd Antos / Klaus Brinker / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) Berlin/New York: de Gruyter, 658 - 675.
11. Hoffmann, Lothar (1998): *Fachsprachen als Subsprachen*. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1998): *Fachsprachen – Languages for special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Halbband 1*. Berlin / New York. 193-199.
12. Šarafutdinova, Nasima S. (1999): *Formirovanije otraslevoj terminologii na baze logiko-semantičeskoj kategorii substancial'nosti (na materiale samolëtoostroitel'nych terminov nemeckogo i russkogo jazykov)*. Ul'janovsk.

Sektion 2: Fachsprache Wirtschaft

Bodo Lochmann (Almaty)

Fachsprache Wirtschaft

Die Arbeitsweise der von der Teilnehmerzahl her kleinen Sektion Fachsprache Wirtschaft war vom Vorstellen und Erörtern von fünf Fachvorträgen gekennzeichnet:

Prof. Lochmann, Prorektor der Deutsch-Kasachischen Universität in Almaty (DKU) stellte das Sprachkonzept der Einrichtung vor. Zu den spezifischen Merkmalen der DKU im Sprachbereich gehört, dass Deutschkenntnisse keine Bedingung der Aufnahme neuer Studenten sind. Nur ein geringer Teil der an der DKU zum Studium Zugelassenen kann schon Deutsch aus der Schule, so dass im ersten und zweiten Studienjahr neben dem in Russisch abgehaltenen Fachunterricht eine intensive, tägliche Sprachausbildung in Deutsch und Englisch erfolgen muss. Ab dem dritten Studienjahr wird ein Großteil der Spezialisierungsdisziplinen in allen angebotenen Bachelorstudiengängen (Wirtschafts-, Technik- und Politikwissenschaften) von deutschen Fachdozenten gehalten, die für meist zwei überwiegend aus den acht deutschen Partnerhochschulen an die DKU kommen. Für die Studierenden bedeuten diese Kompaktkurse aus sprachlicher Sicht eine hohe Belastung, müssen sie doch innerhalb von nur zwei Wochen die Fachsprache der jeweiligen Spezialisierungsdisziplin soweit beherrschen, dass sie bereits am Ende des Kompaktkurses die Prüfung erfolgreich bestehen können. Die fachlich und sprachlich besten Studenten haben die Chance, im vierten Studienjahr an einem sogenannten Doppelabschlussprogramm an einer der deutschen Partnerhochschulen teilzunehmen. Der ein bis zweijährige Deutschlandaufenthalt schließt ein mehrmonatiges Praktikum in Deutschland, das Studium an der jeweiligen Partnerhochschule, das Schreiben und Verteidigen der Bachelorarbeit in Deutsch und in Deutschland ein. Danach muss in Kasachstan das staatlich vorgeschriebene Staatsexamen absolviert werden, um beide Diplome zu erhalten.

Das vorgestellte Sprachkonzept, das nach dem Legen allgemeinsprachlicher Grundlagen bereits ab dem zweiten Studienjahr auf den Erwerb von

fachsprachlichen Kompetenzen abzielt, hat sich in der Praxis bewährt. Das drückt sich u.a. darin aus, dass die nach Deutschland entsandten Studenten in einer für sie sprachlich und sozial oft neuen Umgebung, die erwarteten Studienleistungen ohne spürbare Abstriche erbringen.

Prof. Dr. Nelly Akhvlediani, von der Staatlichen Shota Rustaweli Universität Batumi stellte in ihrem Vortrag Aspekte der interkulturellen Kompetenz im Fachsprachenunterricht in den Mittelpunkt. Sie erarbeitete dabei die genannte Kategorie als die Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen anderer (Wirtschafts-)Kulturen erfolgreich und angemessen zu interagieren, im engeren Sinne die Fähigkeit zum beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit Menschen unterschiedlicher wirtschaftlicher Erfahrung gegenseitig verstehend zu kommunizieren. Diese Fähigkeit kann schon in jungen Jahren vorhanden sein oder im Prozess interkulturellen Lernens erworben werden. Die Basis für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ist emotionale Kompetenz und interkulturelle Sensibilität.

Im Wirtschaftsbereich ist eine Person dann interkulturell kompetent, wenn sie bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Wirtschaftskulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns erfasst und begreift. Interkulturelle Kompetenzen werden nicht von feststehenden Kulturen aus definiert, sondern beziehen sich gerade auf kulturelle Differenzen die in unterschiedlicher Weise in jeder Gruppe von Menschen vorkommen. Allgemeine Sprachbeherrschung oder explizites, d.h. erlernbares Wissen über kulturelle Besonderheiten allein machen niemanden interkulturell kompetent. Die Fachsprachenausbildung an den Hochschulen muss den Studierenden von Anfang an situationsbezogene Differenzierungen des Einsatzes von Fachbegriffen des Wirtschaftslebens darstellen.

Katrin Rimbach, Robert-Bosch-Lektorin an der TSU und der Staatlichen Ilia Universität, stellte ihre Herangehensweisen und Erfahrungen beim Einsatz von Planspielen in Wirtschaftsdeutschkursen dar. Planspiele finden seit etwa 20 Jahren umfassende Anwendung nicht nur, aber besonders in der Ausbildung von Wirtschaftswissenschaftlern. Sie stellen eine valide Abbildung der Realität dar, und zwar in einer Weise, wie Manager sie auch in der Realität erleben. Die von der Vortragenden dargestellten Erfahrungen

besagen, dass die Deutschlernenden mehr Interesse und Begeisterung entwickeln und eine bessere Übersicht über wesentliche Zusammenhänge entsteht. So lassen sich Modelle, Begriffe und Theorien besser veranschaulichen, die Teilnehmer haben Gelegenheit, die Ursachen des Unternehmenserfolges besser zu verstehen, Entscheidungen und deren Folgen präziser abzuschätzen und aus Erfahrungen zu lernen. Für den Trainer besteht die Herausforderung vor allem im Beherrschen mehrerer Fachgebiete, d.h. neben Deutsch müssen die inhaltlichen Grundlagen des jeweiligen Planspiels (Marketing, Finanzen) in einem ausreichenden Maße beherrscht werden. Das Erstellen von umfangreichem Begleitmaterial bedeutet einerseits erhöhten Arbeitsaufwand für den Sprachlehrer, andererseits aber auch eine Erleichterung für die mit Hilfe eines Planspiels Deutschlernenden.

Prof. Nino Scharaschenidse von der Staatlichen Zereteli Universität Kutaisi behandelte in ihrem Vortrag Besonderheiten der Wortbildung in der deutschen Wirtschaftssprache. Sie arbeitete heraus, dass im weltweiten Wirtschaftsgeschehen ständig neue Fachausdrücke entstehen. Dabei weicht die Geschäftssprache meist deutlich vom Alltagsgebrauch der Sprache ab. Zur Vermeidung von Missverständnissen muss die Fach- und Verhandlungssprache sehr konkret sein. Der entsprechende Wortschatz erweitert sich stetig. Zur Terminologiebildung werden entweder im allgemeinen Sprachgebrauch vorhandene Ausdrücke definitorisch präzisiert, Neubildungen geschaffen oder fremdsprachige Ausdrücke übernommen. Die Termini der Wirtschaftssprache bestehen meistens nicht aus einem Morphem, sondern aus mehreren Morphemen, sie sind also in der Regel nicht einfache, sondern komplexe Wörter. Zu einem der häufigsten Typen der Wortbildung gehört die Derivation, bzw. Ableitung, d.h. die Bildung komplexer Wörter durch Anfügen von Affixen an einen Stamm. Zu dem nächsten sehr populären Wortbildungstyp auf dem Gebiet der Wortbildung gehört das Kompositum. Relativ selten kommen in der deutschen Wirtschaftssprache auch Fälle der Konversion vor.

Eka Narsia, Doktorandin an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilisi, behandelte in ihrem Vortrag den Fachlichkeitsgrad in den deutschen und georgischen Lehrbuchtexten der Wirtschaft. Sie verglich auf der

Grundlage der Fachlichkeitskategorie strukturell-funktionale Äquivalenzbeziehungen von Lehrbuchtexten aus der deutschen und georgischen Sprache miteinander. Es wurde festgestellt, dass im Unterschied zu den deutschen Lehrbuchtexten die georgischen mehr an Lehrveranstaltungen orientiert, einem bestimmten Universitätssystem angepasst und in einem bestimmten Zeitraum gültig sind. Aufgabenstellungen werden in Hochschullehrbüchern als relativ selbstständige Teiltexthe durch Zwischenüberschriften am Ende eines Lehrbuchkapitels abgehoben. Zur Anschaulichkeit werden typographische Mittel, Hervorhebungen von Leitbegriffen und Schlüsselwörter benutzt. Im Unterschied zu den deutschen Lehrbuchtexten sind in den georgischen nicht nur Personennamen oder Begriffe durch Fettdruck hervorgehoben, sondern auch Teiltexthe oder Jahresangaben.

Zu allen Vorträgen wurden von den Anwesenden vielfältige Fragen gestellt, viele dargestellte Aspekte wurden intensiv diskutiert. Neben wissenschaftlichen Fragen wurden dabei auch organisatorische und andere praktische Erfahrungen des Vermittelns der Fachsprache Deutsch in der Wirtschaft in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen diskutiert. Die Teilnehmer des Seminars haben für ihre weitere Tätigkeit als lehrende im Deutschbereich nicht wenige Anregungen und Erfahrungen anderer Kollegen mitnehmen können.

Bodo Lochmann (Almaty)

Das Sprachkonzept der Deutsch-Kasachischen Universität: Struktur und Erfahrungen

1. Spezifik der Deutsch-Kasachischen Universität

Die Deutsch-Kasachische Universität in Almaty (DKU) ist eine noch junge (Tätigkeit seit 1999) und kleine (Ende 2012 etwa 600 Studenten) Hochschule. Ihre Gründung erfolgte durch drei physische Personen ohne staatliche Unterstützung mit dem Ziel, jungen Leuten in Kasachstan eine qualitativ hochwertige, stark auf Europa und Deutschland orientierte Hochschulausbildung zu bieten.

Nach einer schwierigen Entwicklungsphase in den Anfangsjahren ist seit 2006 eine intensive Unterstützung der DKU durch das Auswärtige Amt der BR Deutschland (AA) über den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gegeben. In 2008 wurde zwischen Deutschland und Kasachstan eine zwischenstaatliche Vereinbarung zur DKU unterzeichnet, die seither das Basisdokument der Entwicklung der Einrichtung ist.

Aus juristischer Sicht ist die DKU eine gemeinnützige (also nicht auf Gewinnerzielung ausgerichtete) private Hochschule, deren Gesellschafter momentan mit einer Ausnahme Vertreter deutscher Partnerhochschulen sind. Es existieren ein Aufsichtsrat und ein Verwaltungsrat, die beide mit Vertretern aus Deutschland und Kasachstan besetzt sind. Die Leitung der DKU erfolgt durch einen deutschen Präsidenten und einen deutschen Rektor.

Der größte Teil der Lehrkräfte stammt aus Kasachstan und beherrscht die deutsche Sprache nicht. Ständig oder längerfristig vor Ort sind im Moment fünf deutsche Kollegen tätig, die meisten deutschen Dozenten kommen von den acht deutschen Partnerhochschulen für zwei Wochen an die DKU, um die Lehre in Spezialisierungsdisziplinen zu realisieren.

Die Finanzierung des Studienbetriebes erfolgt überwiegend aus den von den Studierenden zu entrichtenden Studiengebühren. Die „Deutschkomponente“

(Einsatz deutscher Gastdozenten, Stipendien, Studium teilweise in Deutschland für Beststudenten) wird im Wesentlichen aus Mitteln des AA und damit aus deutschen Steuermitteln finanziert.

Die Anzahl der Studierenden hat sich von 15 im Jahre 1999 auf etwa 600 im Studienjahr 2012/ 2013 erhöht. Seit 2003 gibt es DKU-Absolventen, die in unterschiedlichen Unternehmen und Organisationen vorwiegend in Kasachstan arbeiten. Ein Teil der Absolventen studiert an verschiedenen deutschen Hochschulen im Rahmen von Masterprogrammen weiter.

An der DKU existieren momentan vier Fakultäten (Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Fakultät politische und soziale Wissenschaften, Fakultät Wirtschaftsingenieurwesen, Fakultät Technik und Ökologie), an denen die Bachelor-Fachrichtungen Finanzen, Management, Marketing, Internationale Beziehungen, Verkehrslogistik, Telematik, Wirtschaftsinformatik, Umweltmanagement und Energie- und Umwelttechnik belegt werden können.

Momentan werden fünf Masterstudiengänge (Finanzen, Internationales Unternehmensmanagement, Logistik, Regionalstudien Zentralasien-Europa, Integriertes Wassermanagement) angeboten. Die Masterstudiengänge werden in Russisch und Englisch realisiert, also ohne eine Sprachkomponente „Deutsch“.

2. Zum DKU- Sprachkonzept: Grundlegendes

Die Ausführungen zum Sprachkonzept beziehen sich auf die Bachelorprogramme der DKU, in denen etwa 90 % aller Studenten der DKU studieren.

Prinzipiell ist zu vermerken, dass ausreichend gute deutsche Sprachkenntnisse an der DKU nicht das Ziel an sich sind, sondern Instrument zum Sichern einer ausreichend großen Anzahl von im Deutschen (ab 3. Studienjahr an der DKU) und von in Deutschland (vorwiegend an den Partnerhochschulen der DKU) studierfähigen DKU-Studenten und Absolventen sind. Dazu sind schwerpunktmäßig Sprachkenntnisse im Bereich der jeweiligen Fachsprache (z.B. in Telematik oder Verkehrslogistik) notwendig.

Das an der DKU praktizierte Konzept der Sprachausbildung umfasst folgende drei Phasen:

1. Schaffung der allgemeinsprachlichen Basis (Sprachstufen A1 – A2)
2. Fachsprachenorientierung im DaF-Unterricht, d. h. *Fachsprachen*-unterricht (Sprachstufen A2 – B1)
3. Fachunterricht in der Fremdsprache (Sprachstufen ab B1).

Der Aufenthalt der deutschen Kollegen, die ausschließlich Disziplinen der Spezialisierungsphase lehren und fortgeschrittenes Know how der deutschen Wirtschaft in diesen Bereichen darstellen, wird im Rahmen eines Projektes des Auswärtigen Amtes zur Unterstützung der Entwicklung der DKU finanziert.

Einige Aspekte dieses Stufenkonzepts der Sprachausbildung sollen im Weiteren kurz dargestellt werden.

Zu 1. Schaffung der allgemeinsprachlichen Basis

Um an der DKU immatrikuliert zu werden, sind keine Deutschkenntnisse erforderlich. Würde diese Forderung gestellt, wären potentiell kaum Studenten verfügbar, da sich in den letzten Jahren die realen Möglichkeiten des Erlernens der deutschen Sprache in Kasachstan stetig weiter verschlechtert haben. Nicht mehr als 15 bis 20 % der Schulabsolventen, die die DKU unter den etwa 150 Hochschulen in Kasachstan für ihre Hochschulausbildung auswählen, bringen bereits Deutschkenntnisse aus der Schule mit. Sie sind also die Ausnahme.

Demnach muss zunächst im (hier: deutschen) Fremdsprachenunterricht eine allgemeinsprachliche Basis gelegt und erworben werden. Ob dabei alle rezeptiven und produktiven Fertigkeiten gleichmäßig oder manche schwerpunktmäßig verstärkt entwickelt werden, hängt von der Zielgruppe und der Sprachlernmotivation ab.

Da sich die DKU aber der Anspruch eines deutschlandbezogenen Studiums, einschließlich der Möglichkeit eines längeren Studienaufenthaltes an einer deutschen Hochschule für ausgewählte Studenten gestellt hat, ist eine

intensive Sprachausbildung im Rahmen des normalen Studienprozesses notwendig. Das Endziel der Sprachausbildung muss dabei darin bestehen, dass die Studenten die jeweilige Fachsprache soweit beherrschen, dass sie auch mit Erfolg ein Teilstudium in deutschsprachiger Umgebung absolvieren können. Allgemeine Deutschkenntnisse sind dafür notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung.

Die Fachausbildung erfolgt an der DKU im ersten und zweiten Studienjahr durch Ortskräfte auf Russisch. Integriert in den Stundenplan ist eine intensive Sprachausbildung (Deutsch und Englisch). Die ersten drei Lehreinheiten, also sechs Unterrichtsstunden, sind im Wechsel zwischen Deutsch und Englisch täglich für die Sprachausbildung reserviert. Diese erfolgt in Kleingruppen (im Durchschnitt 12 Studenten), die nach dem Niveau der Sprachkenntnisse der Studierenden differenziert werden.

Das Ergebnis der am Ende des zweiten Studienjahres durchzuführenden komplexen Sprachprüfung ist ein Kriterium für die offizielle Überführung der Studenten in das dritte Studienjahr und damit in die Spezialisierungsphase.

Eine wichtige organisatorische Komponente des Erlernens der deutschen Sprache sind die in der Ferienzeit zwischen dem zweiten und dritten Studienjahr ausschließlich durch Muttersprachler angebotenen und in Almaty durchgeführten dreiwöchigen Sprachintensivkurse. Die Erfahrungen mit den realen Sprachkenntnissen, vor allem der Studierenden, die erst an der DKU mit dem Erlernen der deutschen Sprache begonnen haben, haben die Leitung der DKU bewogen, diesen Sprachintensivkurs für die Studenten des zweiten Studienjahres als Pflichtveranstaltung auszuweisen.

Ziel der Sprachausbildung in den ersten beiden Studienjahren ist somit das Erreichen eines solchen Niveaus des Beherrschens der deutschen Sprache, dass man ab dem dritten Studienjahr dem dann durch „echte“ deutsche Dozenten durchgeführten Fachunterricht auf Deutsch auf einem ausreichenden Niveau auch folgen und die entsprechenden Prüfungen bestehen kann.

In der Praxis muss die Mehrzahl der Studierenden erhebliche Anstrengungen unternehmen, um Deutsch in einer (aus Sicht dieser Sprache) fremden Umgebung und in einem sehr kurzen Zeitraum in einem

ausreichenden Maße zu erlernen. Die eingesetzten deutschen Fachdozenten leisten dabei insofern Unterstützung, als sie - zumindest in der Anfangsphase ihres Unterrichts - das Sprechtempo im Vergleich mit der Lehre in Deutschland etwas reduzieren, Kernbegriffe anschreiben und in stärkerem Maße Verständnisfragen stellen. Die realen Möglichkeiten eines solchen Instruments interaktiver Lehre, wie Diskussionen, sind infolge des höheren Zeitaufwands der Studenten zum Formulieren ihrer Aussagen auf Deutsch weniger entwickelt, hingegen wird das Instrument der Präsentation und der vorbereiteten Vorträge intensiv genutzt.

Zu 2. Fachsprachenorientierung im DaF-Unterricht

Bereits auf dem Sprachlernniveau A2 ist der Beginn von Fachsprachenorientierung im DaF-Unterricht nicht nur möglich, sondern auch erstrebenswert, sofern die Sprachlerner schon über Fachkenntnisse verfügen – und sei es auch auf Abitur- und Grundstufenniveau. Denn der Sprachlernprozess wird signifikant effektiver, wenn Inhalte des Fachstudiums, also fachspezifisches Vorwissen der Lerner, mit dem Fremdsprachenunterricht produktiv verknüpft werden. Motivation und der Lernerfolg verbessern sich deutlich, wenn man lernt, in der Fremdsprache über Inhalte zu kommunizieren, die einen tatsächlich fachlich interessieren und über die man etwas zu sagen hat.

Diese Kombination trifft allerdings nur für Lerner zu, die nicht ausschließlich die Fremdsprache, sondern ein Studienfach *und* die Fremdsprache studieren. Fachsprachenunterricht macht daher in erster Linie Sinn für Lerner, die studienbegleitend die Fremdsprache lernen. Für die DKU-Studierenden ist genau diese enge Verbindung von Fremdsprachen- und Fachstudium *das entscheidende Qualitätsmerkmal* ihres Studiums und ihrer Wahl dieser Universität – und von daher mit Sicherheit motivierend.

Das Kennenlernen fachsprachlicher Elemente im DaF-Unterricht beginnt also nicht erst im 3. Studienjahr, wenn der Fachsprachenunterricht mit 2 Semesterwochenstunden im Stundenplan steht. Vor allem im fachsprachenorientierten DaF-Unterricht werden bereits auf früheren Stufen bestimmte Elemente, wie z.B. die Wortbildung (Komposita als typisches Merkmal des Deutschen und ihre extreme Häufigkeit in den Fachsprachen)

oder die Präsensformen (3. Person) gängiger Verben, Passiv, man-Sätze als Passiversatzform usw. behandelt.

Gegenstand des Fachsprachenunterrichts sind die sprachlichen Merkmale, die in der betreffenden Fachsprache besonders häufig verwendet werden. Um diese sprachlichen Mittel, die zwangs-läufig mit bestimmten Inhalten korrelieren, angemessen vermitteln zu können, muss sich der Sprachlehrer bis zu einem bestimmten Grad mit den fachlichen Inhalten beschäftigen, um zumindest grundlegende Zusammenhänge und Fachtermini verstehen zu können. Dazu ist ein entsprechendes Ausgangsinteresse notwendig, das unter den Sprachlehrern der DKU anfänglich auch erst generiert werden musste. Ab einem gewissen Niveau der Fachlichkeit wird es für den fachfremden, wenn auch inhaltlich interessierten Sprachlehrer jedoch schwierig, Fachinhalte richtig zu verstehen und im Fachsprachenunterricht qualifiziert einzusetzen. An diesem Punkt setzt in der Praxis aber der eigentliche Fachunterricht in der Fremdsprache erst vollwertig ein. Der durch Fachfremde realisierte Fachsprachenunterricht kann also für die Studierenden immer nur eine gewisse Unterstützung sein und ist auf die Erläuterung richtiger grammatikalischer u.a. sprachlicher Spezifika ausgerichtet, die den Grad der Beherrschung der Fachsprache „verfeinert“. Die Grundarbeit zum Beherrschen der jeweiligen Fachsprache muss natürlich vom Studierenden selbst geleistet werden.

3. Fachunterricht in der Fremdsprache

An der DKU ist ein fließender Übergang vom Lernen der Fremdsprache Deutsch zum Fachstudium in deutscher Sprache institutionell gewährleistet, da etwa 35 bis 40 % der Lehre im Medium der deutschen Sprache stattfinden. Somit bietet die DKU nachgerade ideale Bedingungen für diejenigen Lerner, die am Doppelbachelorprogramm teilnehmen und/oder in Masterprogrammen in Deutschland weiter studieren.

Zum Erreichen des Zieles, eine bestimmte Anzahl von DKU-Studenten für deutsche Partnerhochschulen studierfähig zu machen, hat die DKU ihre Sprachausbildung eng mit dem Fach-Lehrprogramm verzahnt. Folglich geht es beim Thema „Fachsprachen“ für die DKU um das praktische Beherrschen der Überschneidung von Fachsprachenlinguistik,

Fachsprachendidaktik und Fremdsprachenlernen. Im Mittelpunkt steht dabei nicht eine linguistische Beschreibung diverser Fachsprachen, sondern die Anwendung vorliegender Erkenntnisse für die Praxis in einer mehrsprachig angelegten Fachausbildung.

Die DKU hat mit mehreren deutschen Hochschulen vertragliche Vereinbarungen zur fachlichen Zusammenarbeit mit dem Ziel des Doppelabschlusses für ausgewählte Studenten. Dieses „Doppeldiplomprogramm“ für Bachelor gehört zu den Besonderheiten des Studienangebots der DKU. Es wird seit 2008 praktiziert, die ersten Absolventen mit einem deutschen und einem kasachischen Diplom haben 2011 das Studium erfolgreich absolviert.

Je drei deutsche Dozenten pro Semester und pro Doppelabschlussprogramm (Finanzen, Marketing, Management, Verkehrslogistik, Telematik, Wirtschaftsinformatik und Energie- und Umwelttechnik) lehren auf langfristig vertraglicher Grundlage an der DKU. Der jeweils zweiwöchige Blockunterricht, während dessen die deutschen Kollegen eine Fachdisziplin komplett abarbeiten, stellt sehr hohe Anforderungen sowohl an die Dozenten, vor allem aber an die Studierenden. Diese müssen sich innerhalb von nur zwei Wochen die Fachsprache der jeweiligen Disziplin soweit aneignen, dass sie am Ende des Kompaktkurses, also schon nach 10 - 12 Tage, erfolgreich die Prüfung bestehen, wozu ein ausreichendes Verstehen der Fachspezifik innerhalb der zwei Wochen Blockunterricht Voraussetzung ist.

Naturgemäß unterscheidet sich das Niveau der wirklichen Sprachkenntnisse zu Beginn des dritten Studienjahres, während des gesamten Studiums und natürlich auch am Ende des Studiums von Student zu Student. Es gibt Studenten, die aus verschiedenen Gründen, die Sprache nicht ausreichend „packen“ und deshalb Schwierigkeiten vor allem beim Sprechen haben. Die Mehrzahl der Studierenden beherrscht jedoch bereits zu Beginn des dritten Studienjahres die deutsche Sprache soweit, dass ohne prinzipielle Probleme, aber natürlich mit weiteren eigenen Anstrengungen zum Erlernen der spezifischen Fachtermini der einzelnen Fachdisziplinen, dem Fachunterricht deutscher Dozenten gefolgt werden kann. Die Präsenzlehre deutscher Gastdozenten baut einerseits auf den in Kasachstan mit Hilfe von

Ortskräften erworbenen sprachlichen Grundlagen auf, sie ist andererseits das Hauptelement des wirklichen Erlernens der jeweiligen Fachsprache. Der Grad des Erwerbs der Fachsprache hängt – wie in jeder Wissensdisziplin – naturgemäß vom individuellen Engagement der Studierenden ab, die Fachdozenten können (und sollen) durch ihr Methodik und Didaktik „nur“ optimale Rahmenbedingungen für das Aneignen der Fachsprache über das Aneignen von Fachinhalten unterstützen. Der Fachdozent ist also nur „nebenbei“ auch Deutschlehrer, was jedoch keinesfalls seine Haupttätigkeit ist.

Am Ende des 5. Semesters, also nachdem ein Semester lang auch deutsche Dozenten Fachunterricht durchgeführt haben, werden durch die Leitung der DKU diejenigen Studenten der DKU ausgewählt, die das vierte Studienjahr an der entsprechenden deutschen Partnerhochschule verbringen. Kriterien für das Recht der Teilnahme an diesem Doppelabschlussprogramm sind das Bestehen des TestDaf und hervorragende Leistungen in den Fachdisziplinen. Feste Quoten für die an eine Partnerhochschule zu delegierenden Studenten der DKU gibt es nicht, d. h. die DKU-Leitung kann variabel die für einen Deutschlandaufenthalt am besten geeigneten Studenten unabhängig von der Fachrichtung aussuchen. Je nach Partnerhochschule (die in Deutschland ja autonom, also nicht nach einheitlichen Strukturen arbeiten) absolvieren die Doppelabschlussstudenten ein Praktikum in Deutschland, das vor, während oder auch nach dem Präsenzstudium in einem Unternehmen in Deutschland durchgeführt wird. Die in Deutschland Studierenden schreiben und verteidigen dort ihre Bachelorarbeit. Hier müssen in besonderem Maße die Fähigkeiten zur schriftlichen Darstellung wissenschaftlicher Inhalte in einer Fremdsprache ausgeprägt sein. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die in der Leitung der DKU anfänglich vorhandenen Bedenken, ob die in Deutschland Studierenden der DKU dies auch in ausreichendem Maße beherrschen, sich nach Aussagen der deutschen Fachbetreuer der Abschlussarbeiten als unbegründet erwiesen.

Zur Einführung des Fachsprachenunterrichts an der DKU

Das Angebot von Fachsprachenunterricht hat sich mittlerweile zu einem Alleinstellungsmerkmal der DKU entwickelt, der damit verfolgte Gedanke

wird mittlerweile jedoch auch von anderen Hochschulen in Kasachstan bzw. für die hier praktizierten Landessprachen umgesetzt. So ist seit dem Studienjahr 2012/13 zur staatlich vorgegeben Pflicht geworden, auch Fachsprache Kasachisch anzubieten.

Die Aufnahme des Fachsprachenunterrichts in das Lehrprogramm erfolgte an der DKU im Jahre 2008. Es gab im Rahmen eines DAAD-Fachkursprogramms für die Dozentinnen des Sprachenzentrums gezielte, vorbereitende Lehrerfortbildungen zum Thema „Deutsche Fachsprachen und Fachsprachenorientierung im DaF-Unterricht“. Im Wintersemester 2010/11 und im Sommersemester 2011/12 wurden vom DAAD zwei Kurzzeitdozenturen für eine deutsche Spezialistin im Fachsprachenbereich finanziert. Diese führte regelmäßig Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung an einem Jour fixe durch, der einmal pro Woche mit einem Stundenumfang von zwei bis vier Stunden stattfand. Außerdem wurden Hospitationen, Fachthemasitzungen und Einzelberatungen zur Qualifizierung der Deutsch-Lehrkräfte genutzt.

Im Sprachunterricht des 3. Studienjahres ist seit 2008 der Fachsprachenunterricht mit 2 Semesterwochenstunden verankert. Während zunächst präzise nach den Einzelfächern differenzierte Fachsprachenkurse angeboten wurden, sind seit dem Studienjahr 2011/12 leistungsdifferenzierte Niveaugruppen in den Fachgebieten „Fachsprache Wirtschaftswissenschaften“, „Fachsprache Politik- und Gesellschaftswissenschaften“ und „Fachsprache Technik“ eingerichtet. Damit sind es im Vergleich zu der anfänglich praktizierten Einzelfach-Fachsprachenausbildung komplexere Themengebiete aus sprachlicher Sicht zu behandeln, was für die jeweiligen Deutschdozentinnen eine nicht unwesentliche Erleichterung des notwendigen Hineinarbeitens ihrerseits in eine ihnen doch eher fremde Gedanken- und Sprachenwelt ist und den Studierenden einen besseren Überblick über die sowieso nicht nach Lehrfächern exakt abgrenzbaren Fachtermini schafft.

Im Verlaufe unterschiedlicher Experimentierphasen wurden systematische Erprobungen von Lehrinhalten und Lehrmethoden, sowie das Fixieren von Prüfungsformaten durchgeführt. Weiterhin wurden umfangreiche Materialsammlungen angelegt, in der Bibliothek in der Abteilung für

Unterrichtsmethodik ein Kompendium an theoretischer Basisliteratur zur Didaktik des Fachsprachenunterrichts eingerichtet und die Lehr- und Lernmaterialien, die auf dem Markt erhältlich sind, in ausreichender Anzahl (Klassensätze) beschafft.

Zu konstatieren ist, dass gegenwärtig nur für den Bereich Wirtschaftsdeutsch ein ausreichend reichhaltiges Angebot an Lehr- und Lernmaterialien auf dem Markt ist. Dies spiegelt sich auch im guten diesbezüglichen Bestand an der DKU-Bibliothek wider. Für die anderen Fachsprachen gibt es bisher nur wenig geeignete Lehr- und Lernmaterialien.

Deutsch „danach“

Im vierten Studienjahr, also nachdem die für das Doppelabschlussprogramm mit den deutschen Partnerhochschulen ausgewählten Studenten bereits in Deutschland studieren, erfolgt der Fachunterricht für die in Almaty ihr Studium „nur“ mit dem kasachischen Bachelordiplom beendenden DKU-Studenten überwiegend wieder auf Russisch. Nur einige wenige Disziplinen werden von Kollegen aus Deutschland, die sich längere Zeit beruflich an der DKU engagieren, auf Deutsch gelehrt. Dieser Fakt wurde von der DKU-Leitung mehrfach mit dem Ziel thematisiert, zu bestimmen, ob es notwendig und machbar wäre, die bisher – manchmal durchaus auch mühselig - erworbenen Deutschkenntnisse auch bei den Studierenden zu festigen, die nicht im Rahmen des Doppelabschlussprogramms studieren. Vor allem im Hinblick darauf, dass eine Reihe von DKU-Absolventen eigenständig, also ohne spezielle DKU-Hilfe in verschiedenen Masterprogrammen an deutschen Hochschulen weiterstudiert, wäre ein weiteres praktisches Sprachtraining Deutsch durchaus sinnvoll. Weder die personellen, noch die finanziellen Rahmenbedingungen lassen jedoch eine solche Variante zu.

Im Rahmen des vom deutschen Steuerzahler finanzierten Doppelabschlussprogramms studieren jährlich etwa 20 DKU-Studenten verschiedener Fachrichtungen kostenfrei und mit einem deutschen Stipendium in Deutschland. Hinzu kommen (geschätzt) jährlich etwa weitere bis 20 DKU-Absolventen, die im Rahmen von DAAD-Studienprogrammen oder auch eigenfinanziert an verschiedenen deutschen

Hochschulen in Masterprogrammen weiterstudieren. Demnach ist die DKU mit ihrer qualifizierten Sprach- und Fachausbildung für bis zu 40 Studenten pro Jahr Sprungbrett für einen mehr oder länger dauernden Deutschlandaufenthalt und damit für eine Qualifizierung in einer weltweit führenden Volkswirtschaft. Das sind etwa 7 % aller Bachelorstudenten der DKU. Hinzu kommt allerdings noch eine große Zahl von Kurzeitaufenthalten (Sprachkurse, Praktika, Projekte) von DKU-Studenten in Deutschland, für die ebenfalls Sprachkenntnisse notwendig sind, bzw. die diese befördern.

Die erworbenen Sprachkenntnisse von den DKU-Absolventen, die im Rahmen des Doppelabschlussprogramms keinen Deutschlandaufenthalt erreicht haben oder von sich aus keinen eigenorganisierten Studienaufenthalt in Deutschland anstreben, gehen schrittweise längerfristig eher verloren, können bei Notwendigkeit aber sicher eher wieder reaktiviert werden, als bei völligem Neuerlernen des Deutschen.

Die übergroße Mehrzahl auch der in Kasachstan tätigen deutschen Unternehmen erwartet an erster Stelle gute Englischkenntnisse und zunehmend auch Kasachischkenntnisse. Gute Deutschkenntnisse sind zwar nicht von Nachteil, oft jedoch nicht zwingend notwendig. Ausgehend von der Englischdominanz im internationalen Leben, steht auch vor der DKU und ihren deutschen Unterstützern die Frage, in welchem Umfang und mit welchen Aufwendungen Deutsch im Ausland erhalten und gepflegt werden soll.

Literaturverzeichnis:

1. Steinmetz, Maria (2013): „Fachsprachen und die Entwicklung des Fachsprachenunterrichts an der DKU“, Vestnik der DKU Nr. 1.

Nino Scharaschenidse (Kutaissi)

Besonderheiten der Wortbildung in der deutschen Wirtschaftssprache

Die Wirtschaftssprache ist eine relativ neue globale Fachsprache. Im weltweiten Handel sind neue Ausdrücke entstanden, die mit dem Auffinden von Produktions- und Vermarktungsorten, günstiger Arbeitskraft und der optimalen Lieferantenbasis zusammenhängen. Die Geschäftssprache weicht von dem flexiblen Alltagsgebrauch der Sprache ab, und ist zwecks Vermeidung von Missverständnissen sehr konkret und besitzt daher einen sehr gewachsenen Wortschatz. Dazu gehört auch die spezifische Terminologie, d.h. die „Gesamtheit der innerhalb eines wissenschaftlichen Systems definierten Fachausdrücke, die sich von umgangssprachlicher Verwendung durch exakte Definition innerhalb eines bestimmten Systems unterscheiden. Zur Terminologiebildung werden entweder im allgemeinen Sprachgebrauch vorhandene Ausdrücke definatorisch präzisiert [...], Neubildungen geschaffen [...] oder fremdsprachige Ausdrücke übernommen“ (Bußmann 2002, 682).

Die Termini der Wirtschaftssprache bestehen meistens nicht aus einem Morphem, sondern aus mehreren Morphemen, anders gesagt, sie sind in der Regel nicht einfache, sondern komplexe Wörter. Es wäre interessant, die Terminologie der Wirtschaftssprache aus Sicht der Wortbildung, also desjenigen Zweig der Sprachwissenschaft zu behandeln, „in dem die Muster rekonstruiert und beschrieben werden, nach denen die Wörter einer Sprache intern strukturiert sind und neue Wörter gebildet werden“ (Metzler Lexikon Sprache 2000, 794).

I. Zu einem der häufigsten Typen der Wortbildung gehört die Derivation, bzw. Ableitung, d. h. „die Bildung komplexer Wörter durch Anfügen von Affixen an einen Stamm“ (Metzler Lexikon Sprache 2000, 794).

Auf dem Gebiet der wirtschaftlichen Termini sind folgende Präfixe sehr populär:

alt- hat die Bedeutung „ehemalig“ oder „schon lange in einer bestimmten Funktion tätig“ und wird oft mit nomina agentis gebraucht: *die Altbaumiete* - ბინის გადასახადი ძველ სახლებში; **anti-** bedeutet „Gegensatz oder Gegenteil“ *antimonopolistisch* – ანტიმონოპოლისტური; **blitz-** bedeutet „schnell, eindrucksvoll“ und kann auch Bewunderung ausdrücken: *die Blitzaktion* – ბლიცაქცია, *die Blitzabstimmung*-სასწრაფო კენჭისყრა; **Bomben-** bedeutet „sehr gut, eindrucksvoll“ und wird häufig in der Alltagssprache angewendet: *der Bombengehalt*-ძალიან კარგი ხელფასი, *bombenfest*-ძალიან სანდო; **erz-** bezeichnet einen sehr hohen Grad und wird häufig im negativen Sinne gebraucht *erzreaktionär* – ძალიან რეაქციული; *Erzversager* უარყოფითი შედეგი; **ex-** bedeutet „ehemalig“ *der Exdirektor* – ყოფილი დირექტორი; **extra-** hat die Bedeutung „außer Reihe sein“ *der Extrapreis* – განსაკუთრებული ფასი, *Extraservice*; **fehl-** bezeichnet solche Prozesse, deren Ergebnis als „irrtümlich, fehlerhaft oder fehlend“ charakterisiert wird: *die Fehlanzeige* – მცდარი განცხადება, *die Fehleinschätzung* – მცდარი შეფასება; **ge-** bedeutet Mehrheit, Menge; *die Gewährung* კრედიტის გაცემა; **gegen-** bezeichnet einen „Gegensatz“: *der Gegenakkreditiv* – საკომპენსაციო აკრედიტივი; *der Gegenvorschlag* – საპასუხო წინადადება; **haupt-** bezeichnet das wichtigste Element im Rahmen eines Gegenstandes oder eines Begriffes. Es sei betont, dass dieses Präfix besonders produktiv ist: *der Hauptkäufer* = *der Hauptabnehmer*, *die Hauptkosten*, *die Hauptkasse*, *die Hauptablage* – *firmis mTavari* (ცენტრალური) არქივი; **hyper-** bezeichnet einen sehr hohen Grad *die Hyperinflation* – ჰიპერინფლაცია; **ko-** bedeutet „miteinander“ *die Koproduktion* – ერთობლივი პროდუქცია; *die Koexistenz* – თანარსებობა, *die Kooperation* – კოოპერაცია; **minimal** - bezeichnet „sehr wenig“ „außerordentlich klein“ *die Minimalkosten*, *der Minimallohn*, *der Minimalwert*, *der Minimalzoll*; **maximal-** bezeichnet „sehr viel“ „außerordentlich viel“ *die Maximalhypothek* – მაქსიმალური იპოთეკა; **miss-** bedeutet „schlecht, fehlerhaft“ *der Misstrauensantrag* - უნდობლობის ვუტუმი; **mit-** bedeutet (wie **Ko-**) „zusammen, miteinander“ *der Mitanbieter* – ოფერენტი, *der Mitarbeiter* – თანამშრომელი; **nach-** hat zwei

Bedeutungen, einerseits „später“, andererseits „nach Vorbild angefertigt“: *die Nachabstimmung* – ხელახალი კენჭისყრა, *die Nachweisung* – ანგარიში, სია, მტკიცებულება; *das Nachverfahren* – დამატებითი წარმოება; **nicht-** bezeichnet den Gegenteil eines bestimmten Begriffs; *die Nichtabnahme* – უარის თქმა საქონლის მიღებაზე; **non-** “ara” aRniSnavs raime sagnis sapirapiro mniSvnelobas: *der Nonkonformist* – არაკონფორმისტი; *die Nonsubsidiarität* – დამატებითი სამართლებრივი უფლების არქონა; **riesen-** bedeutet einen besonders großen Grad oder ein besonderes Ausmaß: *der Riesenbetrieb* – ქარხანა-გიგანტი; **super-** bezeichnet einen sehr hohen Grad im positive Sinne. Diese Form kommt in der Alltagssprache besonders häufig: *das Superarbitrum* – დავის საბოლოო გადაწყვეტა; **sonder-** bezeichnet „nicht routinemäßig“ und hat meist eine positive Bedeutung; *der Sonderpreis* – განსაკუთრებული ფასი; **spitzen-** bezeichnet einen höchsten Grad: *das Spitzengehalt* – ძალიან კარგი ხელფასი; *der Spitzenbetrieb* – საუკეთესო საწარმო; **über-** bedeutet etwas, was eine Norm überschreitet *die Überabschreibung* – ფულის საამორტიზაციო გადარიცხვა ფაქტობრივი გაცვეთის ზევით; **un-** bezeichnet einen Gegenteil und wird manchmal im negativen Sinne gebraucht: *unobligat* – არასავალდებულო; *die Unabgestimmtheit* – უთანხმოება; **ur-** bedeutet etwas Anfängliches, was am Ausgangspunkt steht: *die Urproduktenhandel* – ძირითადი მასალითა და ნედლეულით ვაჭრობა; *die Urabstimmung* – პროფკავშირის წევრების ფარული კენჭისყრა გაფიცვის ჩასატარებლად; **vize-** bedeutet „stellvertretend“ *der Vizepräsident*; **vor-** bedeutet „früher“ *die Vorbesprechung*; **zwischen-** bedeutet „intermediär“, „vorläufig“ *die Zwischenabrechnung* – შუალედური ანგარიში.

An der Derivation der wirtschaftlichen Terminologie nehmen folgende Suffixe aktiv teil:

-ung ist ein besonders produktives Suffix. Die mit seiner Hilfe gebildeten Wortformen sind in der Regel Nomina actionis (Tätigkeitsbezeichnung), die von Verben abgeleitet werden: *die Lieferung* – მიწოდება, *die Rechnung* – ანგარიში; *die Bezahlung*, *die Einlösung*, *die Auszahlung* – გადახდა;

-schaft kennzeichnet Mengen von Menschen und tritt an Nomina oder Adjektive: *die Kundschaft die Genossenschaft – აზნაზობა*; **-ie** - tritt an Nomina fremder Herkunft. Die mit Hilfe dieses Suffixes abgeleiteten Substantive sind meist Nomina Qualitatis: *die Ökonomie – ეკონომიკა, die Partie- პარტია*; **-ik** die abgeleiteten Substantive bezeichnen normalerweise eine Lehr- oder Forschungsdisziplin: *die Logistik -ლოგისტიკა, die Statistik - სტატისტიკა*; **-ei / -erei** kennzeichnet in den meisten Fällen eine bestimmte Tätigkeit: *die Schieberei – სპეკულირება*; **-e** kennzeichnet bestimmte Tätigkeiten, Gegenstände mit bestimmter Funktion, Eigenschaften: *die Summe – თანხა, die Strafe – ჯარიმა, die Größe*; **-er** kennzeichnet einen Beruf, eine Tätigkeit oder Instrumente mit denen bestimmte Handlungen ausgeführt werden. *der Händler – კომერსანტი; der Rechner, das Register- რეგისტრი*; **-ler** Die mit diesem Suffix abgeleiteten Substantive sind meistens Nomina agentis: *der Wirtschaftler - ეკონომისტი*; **-är** dieses Suffix bezeichnet die handelnde Person. Die abgeleiteten Substantive sind in der Regel Nomina agentis: *der Aktionär - აქციონერი, Kommissionär სავაჭრო აგენტი*; **ent-**, dieses Suffix ist für Substantive fremder Herkunft charakteristisch: z.B.: der Konsument потребитель; **or-**, dieses Suffix ist sehr produktiv und bezeichnet den Handelnden, mit dessen Hilfe eine bestimmte Tätigkeit durchgeführt wird: *der Direktor, der Revisor, der Auditor*; **-en** dieses Suffix ist für die vom Verb abgeleiteten Substantivierungen charakteristisch: *das Unternehmen – საქმე, ბიზნესი საწარმო*; **-nis** tritt an Verben oder Adjektive kennzeichnet einen Zustand oder eine Eigenschaft: *das Erzeugnis – ნაწარმი; das Verderbnis – გაფუჭება; das Zeugnis – მოწმობა*; **-ität** tritt an Nomina und Adjektive fremder Herkunft: *die Qualität – ხარობა, die Quantität – რაოდენობა; die Flexibilität - მოქნილობა, die Bonität - რენტაბელურობა*; **-tion -ion** tritt am meistens an Adjektive und Verben fremder Herkunft. Dieses Suffix ist sehr produktiv: *die Investition, die Inflation, die Inspektion, die Konzession*.

II. Zu dem nächsten sehr populären Wortbildungstyp auf dem Gebiet der Wortbildung gehört das Kompositum. Darunter versteht man einen

„sprachlichen Ausdruck, der aus mindestens zwei frei vorkommenden Morphemen oder Morphemkonstruktionen zusammengesetzt ist“ (Bußmann 2002, 362). Dazu gehören solche Wortformen, die folgende Struktur haben: 1. Adjektiv+ Substantiv = *Fremdinvestitionen* - უცხოელი ინვესტორი; 2. Substantiv + Adjektiv = *zahlungsfähig* - გადახდისუნარიანი; 3. Verb +Substantiv = *Umstellgebühr* - გადასახადი ვაგონის სხვა ლიანდაგზე გადაადგილებისთვის; 4. Präfix + Substantivierung = *das Abkommen* - შეთანხმება; 5. Substantiv+ Präfix + Substantivierung = *das Zahlungsabkommen* - საგადასახადო შეთანხმება; 6. Die Struktur des Kompositums Substantiv + Substantiv ist in der Terminologie auf dem Gebiet der Wirtschaft besonders produktiv. Dabei kann das erste Substantiv sowohl im Singular als auch im Plural stehen: die Zollgebühr, платёж банка die Lohnliste, плата за авиаперевозку die Luftfracht, платежи по вкладам die Depositenzahlung. Zwischen den Substantiven kann auch ein verbindendes S stehen: Arbeitslohn; 7. Manche substantivische Komposita bestehen aus drei Morphemen, z. B. Substantiv + Substantiv+ Substantiv: *Frachtbriefdublikat* - სატრანსპორტო შედნადების დუბლიკატი; Komposita können auch folgende Struktur haben: Präfix + Substantiv + Substantiv: *Einzahlungsbogen* - საგადასახადო უწყისი; *Entlohnungstabelle* - საგადასახადო უწყისი; oder Substantiv + Präfix + Substantiv: *Zahlungsausgang* - საბანკო გადასახადი. 8. Aber Komposita können nicht nur aus zwei oder drei, sondern auch aus mehr Morphemen bestehen: z.B. *Zollfreischreibungsverfahren* - საბაჟოს მიერ გაცემული დაუბეგრავი იმპორტისა და ექსპორტის ნებართვა. Hier sehen wir vier Morpheme. Dieses Wort ist so lang, dass in diesem Fall normalerweise seine kürzere Variante „Zollfreischreibung“ gebraucht wird.

III. Relativ selten kommen in der deutschen Wirtschaftssprache auch Fälle der Konversion vor. Unter Konversion versteht man „die Überführung eines Stammes in eine andere Wortklasse, ohne Zuhilfenahme eines zusätzlichen Affixes“ (Bußmann 2002, 751). Z. B.: *die Fracht* - სატვირთო გადასახადი = *frachten* - დატვირთვა.

Auf der Grundlage der oben erwähnten Tatsachen kann man folgende Schlussfolgerungen machen: Die Wirtschaftssprache ist eine relativ neue globale Fachsprache. Zu einem der häufigsten Typen der Wortbildung gehört die Derivation bzw. Ableitung, d.h. die Bildung komplexer Wörter durch Anfügen von Affixen an einen Stamm. Zu dem nächsten sehr populären Wortbildungstyp auf dem Gebiet der Wortbildung gehört das Kompositum. Relativ selten kommen in der deutschen Wirtschaftssprache auch Fälle der Konversion vor.

Literaturverzeichnis:

1. Bußmann H. (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner Verlag. Tübingen.
2. Metzler Lexikon Sprache (2000): Hrsg. von H. Glück. 2., erweiterte Auflage. Metzler. Stuttgart / Wien.
3. Wörterbuch-Software ABBY Linguo x 3.

Eka Narsia (Tbilissi)

Fachlichkeitsgrad in deutschen und georgischen Lehrbuchtexten der Wirtschaft

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Fachlichkeit von Texten als eine komplexe Vergleichsgröße. Auf der Grundlage der Fachlichkeitskategorie werden die strukturell-funktionalen Äquivalenzbeziehungen von Lehrbuchtexten aus der deutschen und georgischen Sprachen miteinander verglichen. Ein interessantes Objekt für diese Untersuchung stellen Lehrbuchtexte aus dem Bereich des Finanzwesens/Bankwesens dar, die als Einführung in die Lehre von der Finanzwissenschaft in georgischen und deutschen Universitäten angewendet werden.

Die Textsorte *Lehrbuchtext* gehört zu den didaktisierenden Textsorten der fachexternen Kommunikation.

„Das Hochschullehrbuch ist Wissensspeicher eines Fachgebietes und bietet dem Studierenden systematisches, gesichertes theoretisches und faktengestütztes Wissen, schult aber auch das Problemdenken, Abstraktionsvermögen und die Urteilsfähigkeit des angehenden Fachmanns und gibt Anstöße zu einer selbstständigen Beschäftigung mit der Materie“ (Gläser 1990, 156).

Der Analysemodus, nach dem eine *Fachtextsorte* untersucht wird, integriert textexterne und textinterne Beschreibungskriterien. Die Fachlichkeit ist eine Kategorie, auf deren Grundlage die strukturell-funktionalen Äquivalenzbeziehungen von Fachtexten aus verschiedenen Einzelsprachen miteinander verglichen werden können. Unter dem Phänomen der Fachlichkeit von Texten verstehen wir ein komplexes System von außersprachlichen und sprachlichen Determinationszusammenhängen, das sich in der sprachlichen Äußerung durch inhaltliche (auf den fachspezifischen Gegenstand der Kommunikation bezogene), durch formale (auf die Art der (fach-) sprachlichen Realisierung bezogene) und durch funktionale Elemente bzw. Relationen herausbildet. Die Fachlichkeit von Texten stellt eine komplexe Vergleichsgröße dar (Baumann 1992, 32-33).

Die Fachtexte werden nach der Analyse­methode von Klaus-Dieter Baumann als Gesamttext nach deszendente angeordneten Ebenen der Vergleichsgröße *Fachlichkeit* untersucht, wobei die textuelle Dimension als erstes Untersuchungsobjekt ausgewählt wird, da die Makrostruktur und die Teilt­exte auf der Textoberfläche direkt sichtbar sind.

Insgesamt lässt sich für *Hochschullehrbuch* keine allgemeingültige Makrostruktur ermitteln. Empirische Untersuchungen zu Hochschullehrbüchern haben gezeigt, dass nur die Einzelkapitel einen relativ einheitlichen Aufbau aufweisen, wobei der Textkörper eine inhaltlich wie funktional bedingte Feingliederung hat.

Die Makrostruktur des deutschen Lehrbuches gliedert sich in folgende Teilt­exte:

- Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Abbildungsverzeichnis, Schemataverzeichnis, Tabellenverzeichnis, Abkürzungsverzeichnis, ausgewählte Statistiken, Berichte und Gesetze zur öffentlichen Finanzwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland, einige Lehrbücher und Übersichtsartikel zur Finanzwissenschaft;
- Kapitel;
- Glossar finanzwissenschaftlicher Ausdrücke,
- Namen- oder Personenverzeichnis, Sachverzeichnis.

Die Makrostruktur des georgischen Lehrbuches besteht aus folgenden Teilt­exten:

- Vorwort, Inhaltsverzeichnis;
- Thema 1; Vorlesung I-II-III;
- Literaturverzeichnis;
- Glossar finanzwissenschaftlicher Ausdrücke;
- Schematische Übersicht über Curriculumsprojekt (Syllabus).

Im Unterschied zu den deutschen Lehrbuchtexten sind die georgischen mehr an Lehrveranstaltungen orientiert, einem bestimmten Universitätssystem angepasst und in einem bestimmten Zeitraum gültig.

Aufgabenstellungen sind in Hochschullehrbüchern keineswegs ausgeschlossen. Sie werden als relativ selbstständige Teiltex-te durch Zwischenüberschriften am Ende eines Lehrbuchkapitels abgehoben. Zur Anschaulichkeit werden typographische Mittel, Hervorhebungen von Leitbegriffen und Schlüsselwörter benutzt. Im Unterschied zu den deutschen Lehrbuchtexten sind in den georgischen nicht nur Personennamen oder Begriffe durch Fettdruck hervorgehoben, sondern auch Teiltex-te oder Jahresangaben.

Die Kriterien für inhaltlich-funktionale Äquivalenz gehen über solche Merkmale hinaus, die sich an der Textoberfläche zeigen: Sie umfassen beispielsweise die Textsemantik, Kommunikationsverfahren oder metasprachlichen Charakter des Textes.

Autoren von Lehrbüchern für Studierende müssen bestimmte Verstehenskonflikte bei den Rezipienten voraussehen, die durch metasprachliche Mittel (Paraphrasen, Explikationen, Übersetzungen fremdsprachlicher Termini) weitgehend ausglich-en werden können. Der Grad der Fachlichkeit ist dann hoch, wenn der Abstraktionsgrad bei der sprachlichen Exteriorisierung von Bewusstseinsinhalten hoch ist. Ein hohes Abstraktionsniveau der Darstellung setzt voraus, dass sich die Präsuppositionen von Textautor und Rezipienten auf einem vergleichbaren Niveau befinden.

In den Fachtexten meines Korpus erfüllen metakommunikative Verfahren folgende Funktionen: kontextspezifische Rezeption des Textes (Explikation von Begriffen, Anführen von Definitionen; Ergänzen von Präsuppositionen, gedanklichen Einschüben, Parenthesen, Kennzeichnung von Gedankenfolgen) und Steuerung der Fachtextrezeption (Aufforderung, Formulieren von Schlussfolgerungen, Aufgaben, Lehren; Angaben zur Verbindlichkeit des Kommunikationsaktes).

Metakommunikative Äußerungen tragen dazu bei, den beabsichtigten Verstehenseffekt beim Textrezipienten zu sichern. Sie schränken die Fehlinterpretationen des Textrezipienten erheblich ein. Die Analysen weisen darauf hin, dass in vergleichbaren Texten aus beiden Sprachen die gleiche Tendenz zu beobachten ist. Sowohl in deutschen als auch in georgischen Texten kommen metakommunikative Elemente häufig vor:

„Schließlich sei darauf hingewiesen, dass ...“, „eine Klärung erscheint schließlich auch deshalb erforderlich, weil...“, „Es scheint sich fast zu erübrigen, zum Abschluss darauf zu verweisen, dass ...“, oder „აქ საყურადღებოა შემდეგი“, „აქედან გამომდინარე“, „როგორც წესი“.

Metakommunikative Äußerungen begegnen im *Hochschullehrbuch* im Zusammenhang mit der Ankündigung und Begründung des Themas entweder im Vorwort oder als Einleitungssatz eines neuen Kapitels, ferner in Vor- und Rückverweisen oder bei Einschränkungen eines verallgemeinerten Urteils. Metakommunikation kann durch Stilmittel noch akzentuiert werden. Kataphorische Verweise können die Erwartungshaltung des Studierenden erhöhen, während anaphorische Verweise einen wesentlichen thematischen Zusammenhang herstellen und zur Festigung von Sachwissen beitragen.

Es besteht ein wichtiger Zusammenhang von Stilelementen, Kommunikationsverfahren und der Darstellungsperspektive. Die in dieser Fachtextsorte angewandten Kommunikationsverfahren umfassen fast die gesamte Spannbreite des sachbetonten Informierens, Aktivierens, des theoretischen wie pädagogischen Klärens. Für die deutschen Texte sind typisch folgende Kommunikationsverfahren: Ankündigen, Erörtern, Explizieren, Definieren, Kommentieren, Argumentieren, Verallgemeinern, in georgischen Lehrbüchern werden Schwerpunkte auf Mitteilen, Berichten, Beschreiben, Definieren, Explizieren, Kommentieren, Verallgemeinern, Erörtern gesetzt.

Die gedanklichen Einschübe treten häufiger in den deutschen Lehrbuchtexten auf: „Ein weiterer Ansatz, der zur Erklärung der Rechtsverschiebung der Philipskurve und der Existenz einer – wenn auch geringeren – positiven Inflationsrate werden kann, ist das Konzept der politischen Konjunkturzyklen“. Stilistisch relevante Elemente als Ausdruck der Makrostruktur, z.B. Parenthesen werden oft zur Deutlichkeit benutzt. Sie können bestimmte, vom Textproduzenten intendierte Aspekte der kommunikativen Handlung hervorheben.

Die deutschen Lehrbücher zeichnen sich durch Häufigkeit von Metaphern aus. Viele von ihnen sind fachsprachliche Metaphern, die in dem Wortschatzsystem verankert sind, aber es gibt auch kontextabhängige Metaphern, die das Verstehen erschweren und zu Missverständnissen

führen können. Die fachlichen Laien verfügen nicht über die Begrifflichkeit, um fachliche Metaphern oder Metaphern aus dem fachlich-alltagssprachlichen Übergangsfeld überhaupt einordnen zu können, z.B. „Trittbrettfahrer–Verhalten, „Windhundverhalten“, „Abstimmung mit den Füßen“, „Steueroasen“, „Zahlmeister“, „Veredelte“ Bevölkerungszahl, Steueranstoß, Steuerharmonisierung, Steuerausweichung oder ძვირი/იაფი ფული, წმინდა მოგება.

Um die Deutlichkeit und Ausdrucksökonomie zu gewährleisten, werden oft Passivkonstruktionen verwendet. Im Gegensatz zu den deutschen Texten ist Passivanteil in georgischen Texten geringer: „In der Analyse des Föderalismus werden verschiedene Systeme der Zuordnung von steuerlichen Kompetenzen unterschieden“. In der georgischen Sprache werden oft Aktivkonstruktionen verwendet: მომზადებულია, ანაწილებენ, ყიდიან.

Der im *Hochschullehrbuch* verwendete Fachwortschatz ist abhängig von der behandelten Fachthematik, wird in der Regel durch Realdefinitionen und Explikationen systematisch eingeführt, wobei mit der Komplexität der Fachthematik gewöhnlich auch die Terminusdichte zunimmt. Es ist auch zu bemerken, dass für die georgischen Lehrbuchtexte die Entlehnungen charakteristisch sind: ფორვარდული აქტივები, აქცეპტი, ჟიროცენტრალი, ბრუტო/ნეტო-კაპიტალი, ბაზრის კონიუნქტურა, სატრასტო მომსახურების ბაზარი.

Die Analysen bestätigen, dass durch verschiedene Komponenten der komplexen Vergleichsgröße „Fachlichkeit von Texten“ intra- und interlingualer Fachtextvergleich durchgeführt werden kann. Im Dienste der Anschaulichkeit, Verständlichkeit und Einprägsamkeit wird das zu vermittelte Fachwissen durch eine Vielzahl von metakommunikativen Elementen unterstützt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Fachlichkeitsgrad bei den deutschen und den georgischen Lehrbuchtexten in Bezug auf einzelne Komponente unterschiedlich erscheint. Im Georgischen dominieren Entlehnungen fremdsprachlichen Termini, die hinsichtlich der semantischen Komponente einen höheren Fachlichkeitsgrad gewährleisten. Im Gegensatz dazu beeinflusst häufiger Gebrauch von kontextabhängigen Metaphern in den deutschen Lehrbuchtexten die kognitive Dimension

(Fachspezifische Denk- und Mitteilungsstrukturen) und erhöht das Fachlichkeitsniveau.

Literaturverzeichnis:

1. Issing, Otmar (2007): „Einführung in die Geldtheorie“. Verlag Franz Vahlen, München.
2. Zimmermann, Horst/ Henke Klaus-Dieter/ Broer, Michael (2009): „Finanzwissenschaft. Eine Einführung in die Lehre von der öffentlichen Finanzwissenschaft“. Verlag Franz Vahlen, München.
3. გოგობია, მათა (2008): "საბანკო საქმე"-ლექციების კურსი. ინოვაცია, თბილისი.
4. ქოქიაური, ლამარა (2007): "შესავალი საბანკო საქმეში". უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი.
5. ღუდუშაური, ლეილა (2007): "კრედიტი და თანამედროვე საბანკო მექანიზმი", უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი
6. ცაავა, გიორგი (2005): "საბანკო საქმე". აფხაზეთის მეცნიერებათა აკადემია, თბილისი.

Sektion 3: Fachsprache Naturwissenschaften / Medizin

Besonderheiten des Fachwortschatzes in der medizinischen Fachsprache

Eine Fachsprache dient Fachleuten zur optimalen sprachlichen Verständigung über ein bestimmtes Fachgebiet.

„Die Zahl der Fachsprachen in einer Sprache wie dem Deutschen beläuft sich auf mehrere hundert. Obwohl sie einen gemeinsamen Kern haben, zeigen sie nicht selten mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten. Fachsprachen weisen dabei in der Regel verschiedene Spezialisierungsebenen auf“ (Roche 2001, 122).

Die Fachsprache der Medizin oder medizinische Fachsprache erfüllt diese Aufgaben für die medizinischen Wissenschaften und die ärztliche Praxis. Sie wird gebraucht in der medizinischen Forschung (Publikationen, Konferenzen, Forschungsberichte), im Medizinstudium (Vorlesungen, Lehrbücher, Fachliteratur, Praktika, Prüfung), in der ärztlichen Praxis (Berichte, Überweisungen, Arzt-Patienten-Gespräche, Rezepte, Beipackzettel), in der Medizininformatik, der Medizintechnik, auch in der Aufklärungsliteratur für Patienten (mit Anpassung an ihren Kenntnisstand) (Caspar, 2007, 3). Zu diesem Zweck hält sie einen bestimmten Fachwortschatz bereit - man kann auch von einem spezifischen Zeichenvorrat sprechen. Zum Fachwortschatz gehören Termini sowie Fachausdrücke, die keine Termini darstellen (Caspar 2007, 3).

In unserem Beitrag möchten wir über Grundelemente und den medizinischen Fachwortschatz und -strukturen der medizinischen Fachsprache berichten. Es handelt sich um mindestens hunderttausend medizinische Ausdrücke, die in den zahlreichen Disziplinen der Medizin gebraucht werden, so z.B. Fachwortschatz. Zum Fachwortschatz gehören Termini sowie Fachausdrücke, die keine Termini darstellen. Wir werden versuchen zu klären, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede eine Nomenklatur und eine Terminologie auszeichnen. Da in medizinischen Fachtexten angloamerikanische Fachbegriffe gleichrangig neben deutschen Fachtermini behandelt werden, werden wir Grundsätzliches zur

Angleichung von medizinischen Fremdwörtern an die modernen Sprachen Deutsch und Amerikanisch darlegen. Trotz ihres Charakters als „Technolekt“ mit einem hohen Anteil an hochspezialisierten Ausdrücken bleibt eine medizinische Fachsprache immer Teil der natürlichen Sprache eines bestimmten Gebietes: In den deutschsprachigen Ländern ist sie ein Subsystem der deutschen, in den englischsprachigen Ländern der englischen bzw. amerikanischen Sprache.

Nur ein kleiner Teil des Fachwortschatzes - im Wesentlichen die anatomischen Termini - ist in seiner ursprünglichen und unveränderten lateinischen oder latinisierten Schreibweise erhalten geblieben (z.B. Glandula suprarenalis - die Nebenniere). Sie bilden auch lateinische Pluralformen (Glandulae suprarenales - die Nebennieren).

Weitaus die meisten klinischen Begriffe gräkolateinischen Ursprungs aber werden in „eingedeutschter“ oder „anglisierte“ Form gebraucht: Sie sind dem Lautsystem, der Orthographie sowie den grammatikalischen und syntaktischen Regeln der jeweiligen modernen „Ziersprache“ angeglichen. Dieser Anpassungsvorgang führt notwendigerweise zu zahlreichen Unterschieden. Hierfür einige Beispiele:

| Herkunftswort | Definition | Deutsche Form | Amerikan. Form |
|----------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------|
| cerebralis | das Gehirn betreffend | zerebral | cerebral |
| Coliti | Entzündung des Dickdarmes | Kolitis | Colitis |
| Carcinoma | bösartige Geschwulst | Karzinom | Carcinoma |
| anaemia | Blutarmut | Anämie | Anemia |
| prognosis | Vorhersage | Prognose | prognosis |
| anatomia | Lehre v.d. Körperstrukturen | Anatomie | anatomy |
| pneumonia | Lungenentzündung | Pneumonie | pneumonia |
| Ulcus ventriculi | Magengeschwür | Magenulkus | Magenulkus |

Seit einigen Jahrzehnten wandern verstärkt Wortneuschöpfungen aus dem britischen und amerikanischen Englisch in den Fachwortschatz der Medizin

ein und üben auf viele Ärzte aus anderen Sprachgebieten eine große Faszination aus. Bekannte Beispiele sind: *Pacemaker* für Herzschrittmacher, *Fluid lung* für eine besondere Form der Flüssigkeitsansammlung in der Lunge und *Rooming in* für die gemeinsame Unterbringung von Neugeborenem und Mutter. Der Gebrauch solcher Neologismen sind ab und zu modisch, manchmal sind aber solche Lehnwörter tatsächlich kürzer und damit „besser“. Oft ergeben sich durch diese Entlehnungen allerdings kaum weniger, sondern nur andere sprachliche Probleme als bei griechisch-lateinischen Fremdwörtern (z.B. Gross- oder Kleinschreibung, Einfügen eines Bindestrichs, Geschlechtsbestimmung, korrekte Flexion). Manche Ausdrücke wie *Compliance* (Dehnbarkeit der Lunge - Bereitschaft des Patienten zur Mitarbeit bei medizinischen Maßnahmen) oder *Bypass* (Überbrückungsgefäß - Überbrückungsoperation - dauerhafte Umgehung eines Kreislaufabschnittes) sind mehrdeutig, einzelne Mischkompositionen wie *Kammerstiffness* (in etwa: Steifheit der Herzkammermuskulatur) wirken etwas „gestelzt“.

Auswahl und Verwendung medizinischer Fachwörter lassen in verschiedenen Bereichen dieses Wissensgebietes einen unterschiedlichen Grad der Normierung erkennen. Eine solche sprachliche Binnendifferenzierung, z.B. hinsichtlich der Kontrolle des Vokabulars, führt zur Unterscheidung zwischen Nomenklatur und Terminologie. Unter einer Nomenklatur - wörtlich: Namensliste - versteht man ein nach strengen sprachlichen Regeln organisiertes Benennungs- und Ordnungssystem. „Bezeichnen die Termini eine große Zahl konkreter Erscheinungen und liegen die Termini in systematischen Aufstellungen vor, so spricht man von einer Nomenklatur“ (Caspar 2007, 3). Innerhalb der medizinischen Fachsprache gibt es seit 1895 mit den „*Nomina Anatomica*“ lediglich eine solche Nomenklatur, die derzeit etwa 6.000 Ausdrücke umfasst. Zu ihren Kennzeichen gehören:

- die Eindeutigkeit der Namensgebung (ein Begriff bezeichnet nur eine Struktur; diese Struktur hat nur diesen einen Namen);
- die Vergabe der Namen nach festgelegten und von einer Kommission in regelmäßigen Abständen überprüften Regeln;

- die Einigung auf als Nomenklatursprache.

Diese Regularien haben zu einem international gültigen Bezeichnungssystem geführt, in dem für Eigennamen-Begriffe und Mehrfach-Benennungen kein Platz ist (die aber im alltäglichen Sprachgebrauch dennoch verwendet werden). Allerdings dient das Lateinische längst nicht mehr überall als einzige Sprache zur Bezeichnung anatomischer Strukturen. Als Reaktion auf die internationalen Publikationsgepflogenheiten wurde kürzlich parallel zur lateinischen auch eine englische Namensliste zugelassen.

*„Termini sind genormte Fachbegriffe, bei denen verbindlich festgelegt ist, wie sie lauten und was sie bezeichnen und bedeuten“
(Caspar 2007, 3).*

Die Gesamtheit der Termini einer Wissenschaft oder eines Teilgebietes bildet deren Terminologie. Mit dem Begriff „Terminologie“ bezeichnet man einerseits die reflektierende Lehre von den Prinzipien der Fachsprache eines Wissenschaftsbereiches, andererseits aber auch die betreffende Fachsprache selbst, was „logisch“ zwar nicht richtig ist, sich aber eingebürgert hat.

Den eben genannten Charakteristika der anatomischen Nomenklatur kann man die Kennzeichen der klinischen Terminologie oder Fachsprache fast kontrapunktisch gegenüberstellen:

- weder ist bis heute Ein-Ein-Deutigkeit noch vollständige Ein-Deutigkeit der Benennung erreicht (viele Krankheiten haben mehrere Namen, in seltenen Fällen bezeichnet ein Terminus mehrere Krankheiten);
- die Vergabe neuer Namen folgt eher dem freien Spiel der Kräfte auf dem „sprachlichen Markt“ als einem kontrollierten System von Regeln;
- die Festlegung auf eine international verbindliche Sprache fehlt.

Trotz engagierter Projekte wie ICD (International Classification of Diseases) und SNOMED (Systematized Nomenclature of Medicine) kann man bis heute nicht von einer „pathologischen Nomenklatur“ sprechen. Zwar kommt es durch die einheitliche Verwendung griechischer und lateinischer Wortstämme zu einer gewissen internationalen Verbindlichkeit.

Jedoch erscheint die klinische Terminologie gleichzeitig als lebendiger, ständig sich wandelnder Sprachkörper, der sich an jede moderne Nationalsprache anpasst und anpassen muss.

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Unterschiede zwischen anatomischer Nomenklatur und klinischer Terminologie:

| Kennzeichen | Nomina anatomica | Klinische Fachsprache |
|------------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Internationale Gültigkeit | ja | nein |
| Herkunft der Wortelemente | vorwiegend Lateinisch | vorwiegend Griechisch |
| Wörter aus modernen Sprachen | keine | relativ viele |
| Mehrfach-Benennungen | keine | viele |
| Eigennamen-Begriffe | keine | viele |

In der Fachsprache der Medizin kommen neben den Termini technici gräkolateinischen Ursprungs, die den Grossteil des Fachwortschatzes ausmachen, auch Bestandteile anderer Herkunft vor, darunter:

- Deutsche Wörter wie „Herd“, „Flimmern“ oder „Umstimmung“, die in der medizinischen Sondersprache etwas anderes bedeuten als in der Umgangssprache;
- Fremdwörter wie „Inspiration“, „Kultur“ oder „Medium“, die in der Alltagssprache häufig benutzt werden, im medizinischen Kontext jedoch eine spezifische Bedeutung erhalten;
- Formen wie „Lavage“, „Shunt“ oder „Influenza“ aus den lebenden Sprachen Französisch, Englisch und Italienisch, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in die Medizinsprache eingewandert sind und dort eine Bedeutungseinschränkung erfahren haben;
- Abkürzungen wie „EKG“, „i.v.“ oder „Prion“ sowie Slang- oder Jargon-Ausdrücke, die teilweise aus Fachbegriffen hervorgegangen sind.

Nimmt man noch die Eigennamen-Begriffe, Mehrfach-Benennungen, Metaphern und Kunstwörter hinzu, so ergibt sich ein überaus buntes und

schillerndes „Bild“ des gegenwärtigen medizinischen Fachwortschatzes, das aus den verschiedensten „Sprachtupfern“ besteht.

Eponyme (Eigennamen-Begriffe)

Ähnlich wie in anderen Wissenschaften - man erinnere sich an den Dieselmotor (nach dem deutschen Ingenieur Rudolf Diesel) oder den Keynesianismus (nach dem britischen Nationalökonom John Maynard Keynes) - hat auch in der Medizin die Benennung von Gegenständen und Sachverhalten nach mehr oder weniger berühmten Persönlichkeiten große Verbreitung gefunden. Weit mehr als 1.000 Symptome und Krankheiten, Funktionsprüfungen, Handgriffe, Proben, Reaktionen, Behandlungsverfahren und Kleinstlebewesen sind in der medizinischen Fachliteratur durch einen Eigennamen, der häufig den Erstbeschreiber oder die Erstbeschreiberin würdigt, gekennzeichnet. Dazu einige Beispiele:

| Eponym | Zuordnung | Geschichte |
|-----------------------|--|---|
| Alzheimer-Krankheit | Gehirnleiden | Beschrieben 1906 vom deutschen Nervenarzt Alois Alzheimer |
| Apgar-Index | Skala zur Beurteilung des Zustandes des Neugeborenen | Entwickelt 1953 von der amerikanischen Narkoseärztin Virginia Apgar |
| Billroth I-Operation | chirurgischer Eingriff am Magen-Darm-Kanal | Durchgeführt 1881 vom deutschen Chirurgen Theodor Billroth |
| Eustachische Röhre | Ohrtrumpete | Gefunden um 1550 vom italienischen Anatomen Bartolomeo Eustachio |
| Rickettsia prowazekii | Erreger des Fleckfiebers (Gattung und Art) | Entdeckt nach 1900 von den Ärzten Howard Ricketts und Stanislaus von Prowazek |

Vorteile von Eponymen bestehen in der Prägnanz und Präzision der Benennung, zumal ein Ersatzausdruck oft schwierig und umständlich wäre, und im Anknüpfen an die Geschichte historische Genauigkeit vorausgesetzt. Nachteilig ist, dass Eigennamen-Begriffe keine Deskription des Benannten

enthalten und international oft uneinheitlich gebraucht werden, z.B. entspricht der deutschen Bezeichnung *Röntgenstrahlen* der angloamerikanische Ausdruck *X-rays*.

Akronyme (Kurz Wörter)

Abkürzungen, die aus den Anfangsbuchstaben mehrerer Wörter (meist drei bis fünf) eines Fachausdruckes gebildet werden und so ein neues, künstlich erzeugtes und gut (aus-)sprechbares Wort ergeben, heißen Akronyme. Das bekannteste Kunstwort der Wissenschaft dürfte früher - vor dem Auftreten des erworbenen Immunschwäche-Syndroms - die Abkürzung LASER (Light amplification by the stimulated emission of radiation) gewesen sein. Seit etwa zwanzig Jahren tauchen im Jargon der Mediziner nahezu epidemieartig ähnliche Produkte auf. Meist entstammen diese abkürzenden Bezeichnungen, die fast wie eine sprachliche Signatur der gegenwärtigen Medizin wirken, dem angloamerikanischen Sprachraum und werden englisch ausgesprochen. Dazu zwei Beispiele:

| Akronym | Definition |
|----------------|---|
| AIDS | Acquired Immune Deficiency Syndrome / erworbenes Immun-Schwäche-Syndrom |
| SIDS | Sudden Infant Death Syndrome / Syndrom des plötzlichen Kindstodes |

Zwar wirkt die Kürze und Exaktheit der Benennung auf den ersten Blick bestechend. Doch mangelt es auch bei vielen Akronymen an der internationale Einheitlichkeit der Namensgebung: Zum Beispiel wird **AIDS** im französischen Sprachraum als SIDA (Syndrome Immuno-Deficitaire Acquis) wiedergegeben.

Synonyme

Jede Sprache kennt sinnverwandte und bedeutungsähnliche Wörter. In der deutschen Umgangssprache sind für eine virusbedingte entzündliche Erkrankung, die vor allem die Ohrspeicheldrüse befällt, je nach Landstrich die Namen *Mumps*, *Ziegenpeter* und *Bauernwötzel* geläufig. Es darf als eine

weitere Besonderheit der medizinischen Fachsprache gelten, dass es für viele Erkrankungen mehrere gleichbedeutende Bezeichnungen gibt.

Die folgende Tabelle zeigt, dass Synonyme der klinischen Fachsprache oft konkurrierende Möglichkeiten des Benennens oder verschiedene historische Schichten der Begriffsbildung widerspiegeln: Aufgeführt sind synonyme Bezeichnungen für eine Virusinfektion, die vorwiegend bei jungen Erwachsenen auftritt, zum Anstieg lymphozytenähnlicher („mononukleärer“) Zellen im Blut führt und mit Fieber sowie Schwellungen von Gaumenmandeln, Lymphknoten und Milz einhergeht.

| Synonyme | Inhaltlicher Schwerpunkt der Begriffsbildung |
|--------------------------|---|
| Pfeiffer-Drüsenfieber | Eigenname - erkrankte Körperteile – Leitsymptom |
| Mononucleosis infectiosa | befallene Körperzellen - Art der Erkrankung (lateinisch) |
| Infektiöse Mononukleose | Art der Erkrankung - befallene Körperzellen (eingedeutscht) |
| Monozyten-Angina | befallene Körperzellen – Leitsymptom |
| Lymphoidzell-Angina | befallene Körperzellen - Leitsymptom (veraltet) |
| Knutschkrankheit | häufiger Übertragungsmodus (Slang) |
| kissing disease | häufiger Übertragungsmodus (amerikanische Form, Slang) |
| Teenager-Fieber | bevorzugt betroffene Altersgruppe (Slang) |

Zwar bereichern Synonyme durch die Möglichkeit des Auswählens eine Fachsprache. Andererseits schaffen sie - gerade im Zeitalter der elektronischen Datenverarbeitung - durch die entstehende Unübersichtlichkeit und die fehlende internationale Verbindlichkeit große Probleme.

Antonyme

In der Fachsprache der Medizin gibt es eine Reihe von Wortpaaren mit entgegengesetzter Bedeutung, z.B. oben/unten, rechts/links, die zur Orientierung am menschlichen Körper unerlässlich sind. Doch auch die klinische Fachsprache kennt solche Oppositionswörter. Nachfolgend zwei Beispiele:

| Antonyme | Bedeutung |
|-----------------|---------------------------------------|
| benigne/maligne | gutartig/bösartig |
| akut/chronisch | schnell verlaufend/langsam verlaufend |

Weniger wichtig sind metaphorische Begriffsbildungen und Bildübertragungen, sogenannte Metonyme. Deren Stärke liegt in der Bildung anschaulicher Namen für anatomische Strukturen durch Formanalogien (Ohr-, „muschel“, Kleinhirn-, „wurm“, „Rabenschnabel“-fortsatz). Doch kommen auch im Sprachschatz der Klinik einige solche „Vergleiche ohne wie“ vor („Fischschuppen“erkrankung, „Elephantiasis“). In unserem Beitrag haben wir versucht die Besonderheiten des medizinischen Fachwortschatzes in den Vordergrund zu rücken und dadurch zum Erwecken des Interesses und zum effizienten Erwerb der Fachsprache beizutragen.

Literaturverzeichnis:

1. Caspar. W. (2007): Medizinische Terminologie. Stuttgart. Thieme.
2. Friedbichler.I./Friedbichler M (2005): KWiC-Web Fachwortschatz Medizin, Englisch : KWiC - Key words in context; Sprachtrainer & Fachwörterbuch in einem - 2., Überarb. Aufl. - Stuttgart: Thieme. XIV. S. 849 S. +1 CD-ROM
3. Gross. P. (1994): Medical English : zweisprachige Texte zur Vorbereitung auf die klinische Auslandstätigkeit. - 2.. Überarb. Aufl. - Stuttgart , Thieme.
4. Karenberg, A.(2007): Fachsprache Medizin im Schnellkurs : für Studium und Berufspraxis ; mit 200 Übungen. - 2., erw. und ill. Aufl. - Stuttgart u.a.: Schattauer.
5. Lexikon der Medizin (2005): Zetkin-Schaldach / Red.: Thomas Ludewig (Leitung). Sonderausg. der 16., neu bearb. Aufl. Köln: Fackelträger-Verlag.

6. Lippert-Burmester, W./ Lippert, H. (2005): Medizinische Fachsprache leicht gemacht: Lehr- und Arbeitsbuch; mit einer Einführung in die englische medizinische Fachsprache: mit 50 fachsprachlichen Kreuzworträtseln. - 4., erw. Aufl. - Stuttgart u.a.: Schattauer.
7. Ruff, Peter Wolfgang. (1995): Medizinische Fachsprache: Geschichte, Anwendung, Aussprache und Rechtschreibung. - Reinbek: Lau-Verlag für Medizin und Technik.
8. Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Sektion 4: Fachsprache Technik

Claudia Villiger (Hannover)

Die tekomp in Georgien

„Theorie und Praxis der deutschen Fachsprache(n) in Georgien“ lautete der Titel der internationalen Fachtagung, die vom 1. bis 2. Juni 2012 in Tiflis (Georgien) stattfand. Weit über 100 Besucherinnen und Besucher folgten der Einladung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der die Tagung mit dem Goethe-Institut, verschiedenen georgischen Hochschulen und Beteiligung der tekomp organisierte.

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tauschten sich in acht Sektionen zu unterschiedlichen deutschen Fachsprachen aus, beispielsweise Jura, Wirtschaft, Natur/Medizin, Presse/Medienkommunikation und Technik. Weiter wurden die Didaktik der Fachsprachenvermittlung, Übersetzungsfragen und der Mehrsprachenerwerb diskutiert.

Mehr als 100 Experten folgten der Einladung des DAAD und der tekomp. Eine der Fragen war, wie die Ausbildung zum Technischen Redakteur in technische Studiengänge in Georgien eingebettet werden kann. Die tekomp wurde in der Sektion Technik durch Sofia Gamisonia und durch Prof. Dr. Claudia Villiger vertreten, die zusammen mit dem DAAD-Lektor Dr. Heiner Dintera die Sektion moderierte. Claudia Villiger informierte in Referaten über das Berufsbild „Technischer Redakteur“ und die Ausbildung Technischer Redakteure in Deutschland, Sofia Gamisonia präsentierte die Aktivitäten des Fachverbands tekomp und das Konzept „TCTrainNet“. Eine der Fragen war: Wie kann die Ausbildung zum Technischen Redakteur/zur Technischen Redakteurin in technische Hochschulstudiengänge in Georgien, aber auch in Usbekistan und der Ukraine integriert werden?

Die in der Sektion engagierten Studierenden schilderten, wie groß das Interesse an solchen Angeboten ist. Allerdings stellten sie zusammen mit den anwesenden Lehrenden fest, dass insbesondere geeignete Lehrwerke für Technisches Deutsch fehlen. Nun wollen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler solche Materialien zusammenstellen und entwickeln. Unterstützend können hierbei kostenpflichtige E-Learning-Module zum

Erlernen der deutschen technischen Sprache wirken, die von der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt und ebenfalls im Rahmen der Sektion Technik vorgestellt wurden.

Zahlreiche Vorträge kamen immer wieder auf die Frage zurück, wie Deutsch als Wissenschaftssprache in Georgien gelehrt und verbreitet werden kann. Während in den letzten zwei Jahren ein sprunghafter Anstieg der Englischlernenden zu verzeichnen war, wurden Fremdsprachen wie Russisch und Deutsch entsprechend weniger nachgefragt. Gleichzeitig zeigten die Vorträge: Die Forschung zu fachsprachlichem Deutsch in Georgien und den Nachbarstaaten hat internationales Format und wird mit hohem Engagement geführt – auch unter teilweise schwierigen Bedingungen.

**Sektion 5: Mehrsprachige Wissenschaft(en) und
mehrsprachiger Unterricht / Zweitsprachenerwerb**

Mehrsprachigkeit in Schule und Universität: Ein Blick in die Lehreraus- und -weiterbildung im Saarland

1. Sprachen- und bildungspolitische Grundlagen

1.1 Die europäische Mehrsprachigkeitspolitik

Mehrsprachigkeit (gleichermaßen die individuelle wie die gesellschaftliche) nimmt in der Sprachen- und Bildungspolitik der Europäischen Union und des Europarates seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle ein und findet seither immer wieder als zentraler Bereich der gemeinsamen politischen Anstrengungen Beachtung.

Trotz der unterschiedlichen politischen Aktivitäten und die pädagogischen Programme zur Umsetzung der Vorgaben auf europäischer Ebene bleibt es bei dem gemeinsamen Grundsatz der Mitgliedsstaaten, die europäische Sprachenvielfalt zu erhalten und die Bildung und Erziehung möglichst aller Europäer auf das Ziel einer zumindest funktionalen Mehrsprachigkeit auszurichten. Der politische Fokus hat sich dabei im Laufe der Zeit von der Gesellschaft zum Individuum verschoben. Aktuell stehen das Bewusstsein für den Wert der Sprachen und die Ausbildung von individuellen Sprachenprofilen für interkulturelle Handlungsfähigkeit und Mobilität im Vordergrund. Das Sprachenlernen und die europäische Mehrsprachigkeit wurden in verschiedenen Kontexten und Dokumenten verankert. Beispielfhaft seien einige Dokumente aufgeführt, die unserer Ansicht nach für den hier interessierenden Bereich von besonderer Relevanz sind: Die EU-Politik zur Erhaltung und Förderung der Sprachenvielfalt beruht auf dem in Art. 22 der Europäischen Grundrechtscharta festgeschriebenen Grundsatz: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen.“ Im Jahre 1995 wird das *Europäische Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* veröffentlicht, das eine neue Perspektive auf das Sprachenlehren und -lernen eröffnet. Mit der *Lissaboner Agenda zur Erhöhung von Wettbewerbsfähigkeit und beruflichen Chancen und der Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenhalts* wird der Aktionsplan

2004-2006 zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt formuliert. Im Jahre 2005 wird eine erste *Neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* von der Europäischen Kommission verabschiedet (EU-Kommission 2005). Im *Europäischen Referenzrahmen für lebensbegleitendes Lernen*, den das europäische Parlament und der Rat der EU im Jahre 2006 in ihrer Empfehlung veröffentlichen, wird fremdsprachliche Kompetenz schließlich als eine der acht Schlüsselkompetenzen bezeichnet, „die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“. 2006 wird auf Initiative der EU-Kommission die *Hochrangige Gruppe Mehrsprachigkeit* einberufen, die 2007 ihren Abschlussbericht mit Empfehlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa formuliert (Hochrangige Gruppe Mehrsprachigkeit 2007). Es folgt im Jahre 2008 die Mitteilung der Kommission *Mehrsprachigkeit als Trumpfkarte, aber auch als Verpflichtung Europas* (EU-Kommission 2008). Ebenfalls 2008 beschließt der Europarat die *Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Damit wird das Sprachenlernen in den weiteren Kontext des sozialen Zusammenhalts, der gesellschaftlichen Teilhabe und der Wettbewerbsfähigkeit gestellt (Europarat 2008). Mit dem *Arbeitsprogramm Allgemeine und Berufliche Bildung 2010* wird eine neue rechtliche Grundlage für die politische Kooperation geschaffen; die Verabschiedung des *Strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020)* schreibt diese politische Linie fort. Im Laufe der Jahrzehnte wurden zahlreiche Programme aufgelegt, um die Europäer zum Sprachenlernen zu motivieren. Auch Mobilität und soziale Kohäsion sind zentrale Aspekte der gemeinsamen europäischen Mehrsprachigkeitspolitik⁴.

Zweifellos werden auch weiterhin zuweilen erhebliche Unterschiede im europäischen Sprachendenken bestehen bleiben: Nicht immer erreichen die politischen Maßnahmen die Ebene der sprachlichen und kulturellen Praktiken, zudem liegt die Umsetzung der europapolitischen Zielsetzungen in der nationalen Verantwortung der einzelnen Mitgliedsstaaten. Beides

⁴ Eine vollständige Übersicht über die einschlägigen Dokumente, Studien, Reports etc. findet sich (in verschiedenen Sprachen) auf den Seiten der Europäischen Kommission unter der Adresse http://ec.europa.eu/languages/library/key-documents_type_de.htm (15.10.2012).

trägt grundlegend zum Fortbestehen der Heterogenität in der europäischen Bildungslandschaft bei. In Deutschland kommt mit dem Föderalismusprinzip ein weiterer Faktor hinzu, der zu teils deutlichen regionalen Unterschieden in der Bildungs- und Schulpolitik führt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausdrücklich auf das Saarland.

1.2 Die bildungspolitische Situation im Saarland

Das Saarland ist nach den Stadtstaaten mit etwas mehr als 1,1 Millionen Einwohnern das kleinste der Flächenbundesländer. Es liegt in unmittelbarer Nachbarschaft zu Frankreich, Belgien und Luxemburg und gehört zur europäischen Region SaarLorLux. Nicht zuletzt aufgrund der geographischen Lage, aber vor allem aufgrund der mannigfaltigen historisch bedingten Vernetzungen mit Frankreich, nimmt die französische Sprache hier eine zentrale Rolle ein. Diese Schlüsselrolle kommt auch in dem 2010 erarbeiteten Sprachenkonzept zum Ausdruck, das den Titel „Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungswesen“ trägt (Ministerium für Bildung [Saarland] 2011) und dessen Grundsätze im Folgenden kursorisch zusammengefasst werden, ohne dabei näher ins Detail gehen zu können.

In diesem programmatischen Dokument werden die Grundsätze für das Sprachenlernen im Saarland formuliert, das mit dem Sprachenkonzept in eine gesamteuropäische Perspektive gestellt wird. Im Vorwort wird „die herausragende Bedeutung sprachlicher Bildung [...]“ als „[...] Basis für kulturelle Handlungsfähigkeit, die Orientierung in der Welt, den Austausch von Erfahrungen, Gedanken und Informationen [...]“ (2011, 3) betont, ebenso die Rolle von Sprache[n] für die individuelle und soziale Identitätsfindung, Kreativität und die Weitergabe von Kultur.

Im Sprachenkonzept wird zudem eine ausdrückliche Wertschätzung für Mehrsprachigkeit formuliert (ebd.:80). Als modellhafte Sprachenfolge ist vorgesehen, dass zunächst die Lokalsprache Deutsch, dann die Nachbarsprache Französisch und an dritter Stelle die internationale Verkehrssprache Englisch vor ggf. weiteren Sprachen gelehrt werden soll (ebd.:81). Dabei soll jedoch ausdrücklich eine Konkurrenz zwischen dem Französischen und dem Englischen vermieden werden, obgleich Ersterem als Sprache der Nachbarn (vgl. z.B. ebd.:7, 11) und angesichts seiner Funktion als Brücke in die Welt der romanischen Sprachen (ebd.:40) eine

Sonderrolle zukommt. Unter dem Stichwort „Nähedidaktik/ Grenzdidaktik“ wird die Bedeutung des ‚nachbarschaftlichen Miteinanders‘ hervorgehoben; der Französischunterricht müsse auf „reale Begegnungsmöglichkeiten“ vorbereiten und „zahlreiche reale Kommunikationsgelegenheiten für die Lerner schaff[en]“ (ebd.:72).

Auch für die universitäre Ausbildung von Sprachenlehrern ist das Sprachenkonzept ein wichtiges Dokument, indem es auf der politischen Ebene Rahmenbedingungen dafür schafft, europäische Mehrsprachigkeit in Schule und Beruf zur Realität werden zu lassen (hierzu ausführl. Polzin-Haumann/Reissner 2012). In diesen gesellschaftlich-administrativ-politischen Kontext ordnen sich die im Folgenden vorgestellten Aktivitäten in Forschung und Lehre ein, die derzeit am Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft/Sprach-lehrforschung Französisch unternommen werden, um die Lehreraus- und -weiterbildung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit zu stärken und Mehrsprachigkeit in Programme und Curricula auf universitärer und schulischer Ebene einzubinden.

2. Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Universität und Schule

Die Aktivitäten erstrecken sich auf alle Phasen der Lehrerbildung⁵. Im Bereich der Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie der romanischen Sprachwissenschaft bildet das Konzept des sprachenübergreifenden Lehrens und Lernens und der Interkomprehension als eines der innovativen

⁵ Das Lehramtsstudium an der Universität des Saarlandes besteht je nach Schulform aus einem acht- oder zehensemestriigen Studiengang (1. Phase), an den sich das Referendariat anschließt. In dieser 2. Phase unterrichten die zukünftigen Lehrer bereits einige Stunden eigenständig, vertiefen aber in den sog. Studienseminaren ihre didaktisch-methodischen Kenntnisse. Beide Phasen sind inhaltlich und personell verzahnt. Das Lehramtsstudium umfasst zwei Fächer (jeweils mit Fachwissenschaft und Didaktik) sowie Erziehungswissenschaft. Zentraler Bestandteil der Ausbildung sind von Anfang an auch 5 mehrwöchige Schulpraktika während des Studiums. Sie werden an der Universität vor- und nachbereitet sowie fachlich begleitet. Die Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes wird vom Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) koordiniert. Aufgrund der föderalen Souveränität im Bildungsbereich unterscheidet sich die Lehrerbildung im Saarland von der in den anderen Bundesländern. Weitere Informationen hierzu auf den Webseiten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland www.kmk.org (15.10.12)

Instrumentarien zum Zugang zu einer (zunächst rezeptiven) Mehrsprachigkeit einen der Schwerpunkte. Der romanistische Zweig des Projekts EuroCom ist an der Universität des Saarlandes angesiedelt und wird hier in Forschung und Lehre weiterentwickelt⁶.

Der interkomprehensiv-ansatz ermöglicht über das systematische Nutzen vorhandener Kenntnisse des Französischen und Englischen einen lernökonomischen Zugang zu den vielfältigen Facetten der Sprachen und Kulturen der europäischen Nachbarn. Interkomprehensionsunterricht führt in kurzer Zeit dazu, dass die Lerner Alltagstexte wie Zeitungsmeldungen, Veranstaltungshinweise und Informationen aus dem Internet eigenständig in allen romanischen Sprachen verstehen. Das rasch entwickelte Leseverstehen führt zu einer deutlichen Vergrößerung der von den Lernern verarbeiteten Datenmengen und damit zu einem weit positiveren Sprachlernerlebnis als im Fremdsprachenunterricht allgemein üblich. Das Konzept bietet einen neuen Einstieg in die Tertiärsprachenvermittlung und ist damit insbesondere für Fremdsprachenlehrende und Lehramtsstudierende attraktiv. Interkomprehension, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen aus verschiedensten Blickwinkeln (Geschichte, Sprachpolitik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung, Linguistik, Didaktik, ...) sind Teil des grundständigen Lehrangebots, im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Grundausbildung wie für fortgeschrittene Studierende der Fächer Französisch, Italienisch und Spanisch. Den Lehrangeboten liegen folgende Zielsetzungen zugrunde:

- Sprachenunterricht für Mehrsprachigkeit öffnen
- Praktische und lerntheoretische Grundlagen vermitteln
- „Lernen lernen“
- Vorkenntnisse der Lerner einbeziehen
- Sprach(lern)bewusstheit fördern
- Lernerautonomie fördern
- Synergien erkennen und nutzen
- Sprachen- und fächerübergreifende Vernetzung

⁶ Auf den Webseiten des virtuellen EuroComCenters für europäische Mehrsprachigkeit www.eurocom.uni-saarland.de finden sich umfangreiche Informationen, Materialien und Selbstlernszenarien zum Erwerb von Lesekompetenz in romanischen Sprachen.

Eine der wichtigsten Zielgruppen sind bei alledem gleichermaßen zukünftige wie bereits im Dienst befindliche Lehrkräfte, die den Mehrsprachigkeitsgedanken in die Schulen tragen und an die Schüler weitergeben können. Daher richten sich die Angebote der Universität des Saarlandes zunächst vor allem auf die Lehreraus- und -fortbildung sowie auf Schulprojekte zur Mehrsprachigkeit.

Im Folgenden werden zwei besondere Lehrveranstaltungsformate vorgestellt, die die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Zielsetzungen zum Gegenstand haben, bevor kurz auf ein Konzept zur Lehrerfortbildung im Bereich des sprachenübergreifenden Unterrichtens eingegangen wird.

2.1 Trinationales interdisziplinäres Seminar

Seit 2010 führt eine Lehrveranstaltung Dozenten und Studierende der Universitäten Luxembourg, Metz und des Saarlandes zusammen. Das Seminar „Mehrsprachigkeit – Umgang mit Wissen in multilingualen Kontexten/ La gestion du savoir dans des contextes plurilingues“ wurde zunächst als Pilotprojekt der sog. Universität der Großregion⁷ durchgeführt und wird seither jährlich wiederholt. Die Veranstaltung ist nicht nur trinational, sondern auch interdisziplinär angelegt: Die Dozenten forschen und lehren in Frankreich, Luxemburg und Deutschland mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der romanistischen und germanistischen Linguistik sowie der Soziologie. Entsprechend heterogen ist auch die Zusammensetzung der Studierenden, die z.B. Französisch als

⁷ Die Ziele dieser Initiative von sieben Partneruniversitäten ist eine Zusammenarbeit auf interregionaler, grenzüberschreitender Ebene unter Schaffung eines integrierten Hochschul-, Forschungs- und Innovationsraums. Die Universität der Großregion möchte die Mobilität der Studierenden, WissenschaftlerInnen und DozentInnen erhöhen sowie die Lehrangebote und Forschungsprofile bereichern. Ab 2013 soll ein gemeinsamer, international sichtbarer Universitätsverbund entstehen, in dem die Studierenden gegenseitig Zugang zu den Ressourcen haben und Wissenschaftler sich verstärkt grenzüberschreitend vernetzen und kooperieren (vgl. www.uni-gr.eu). Die Großregion SaarLorLux ist im Rahmen der ersten INTERREG-Programme der Europäischen Union entstanden und arbeitet seit dem Jahr 2000 u.a. auf den Gebieten Wirtschaft, Raumplanung, Kultur und Tourismus, Umwelt und Gesundheitswesen zusammen (vgl. www.granderegion.net).

Lehrmatsfach oder im Rahmen der Studiengänge Interkulturelle Kommunikation, Deutsch als Fremdsprache oder Soziologie studieren.

Das übergeordnete Ziel der Lehrveranstaltung, die Zusammenführung der verschiedenen Fächer auf der einen und der unterschiedlichen akademischen Traditionen auf der anderen Seite, ermöglicht vielfältige Sichtweisen und methodische Herangehensweisen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit. Aus dieser transdisziplinären und transnationalen Perspektive werden die Traditionen des (bildungs)politischen, institutionellen und didaktischen Umgangs mit Fragen der Mehrsprachigkeit in den verschiedenen nationalen Kontexten analysiert. Darüber hinaus bewegen sich die Studierenden während der Seminarblöcke in authentischen Mehrsprachigkeitssituationen.

Zu den Zielen der Veranstaltung gehören

- die Sensibilisierung der Studierenden für ihre eigene (Fremd)Sprachenlernbiographie und das Potential von Mehrsprachigkeit, Sprachen- und Sprachlernbewusstheit;
- das Kennenlernen des Phänomens des Perspektivwechsels im mehrsprachigen Umfeld und das Anwenden neuer Strategien der Wissensrepräsentation;
- das Erkennen und Überwinden der eigenen ethnozentrischen Sichtweise und kulturspezifischer Verhaltensweisen im schulischen und universitären Diskurs;
- die inter- und intrakulturelle Reflexion unterschiedlicher Diskussions- und Lehr-/ Lernstile.

Insbesondere für die Lehramtsstudierenden steht darüber hinaus im Fokus

- die Sensibilisierung für die vielfältigen Formen der Mehrsprachigkeit und ihre Relevanz für Lehr-/Lernprozesse allgemein sowie den schulischen (Fremd-) Sprachenunterricht im Besonderen;
- der bewusste(re) Umgang mit den lernerseitigen sprachlichen Ressourcen und das Nutzen vorhandener Potentiale, um Sprachen- und Sprachlernbewusstheit zu vermitteln.

Das Seminar findet in Form von Blockveranstaltungen statt (je einmal in Saarbrücken, Luxemburg und Metz, mit einem spezifischen thematischen Schwerpunkt). Eine Verschränkung der drei Termine entsteht durch die gemeinsame Bearbeitung eines umfassenden Fragebogens zur Mehrsprachigkeit; die Diskussionen und die Ergebnisse werden von einzelnen Teilnehmern im Rahmen von Referaten/schriftlichen Hausarbeiten ausgewertet, was erneut den Praxischarakter der Veranstaltung verdeutlicht.

Die Besonderheit dieser Veranstaltung liegt vor allem darin, dass die Studierenden nicht nur über das Thema lernen; vielmehr bewegen sie sich unmittelbar in diesem. Eigene mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen werden erfahren und erprobt, Kompetenzen wie die Sprachmittlung werden in natürlicher Sprachumgebung trainiert. Auf der interkulturellen Ebene werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Studien- und Unterrichtsalltags bewusst gemacht und kritisch diskutiert. Diese Einblicke in die divergente Unterrichtspraxis in Verbindung mit den genannten sprachpraktischen Aspekten ermöglichen wichtige Erkenntnisse für den Studien- und künftigen Berufsalltag der Studierenden.

Die Lehrveranstaltung wurde von allen Beteiligten – Studierenden wie Lehrenden – insgesamt ausgesprochen positiv bewertet (vgl. ausführl. hierzu Polzin-Haumann i.Dr.).

2.2 Projektseminare zur Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Eine weitere besondere Form von Lehrveranstaltungen, die wir hier vorstellen möchten, sind die sog. „Projektseminare“ (hierzu vgl. auch Reissner 2011). Sie werden in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung unter Beteiligung von Lehramtsstudierenden regelmäßig an saarländischen Schulen durchgeführt. Im universitären Curriculum sind sie in den Rahmen der Seminare zur Sprachlehr- und Sprachlernforschung eingebettet.

Nach einer theoretischen Einführung in die bildungspolitischen und linguistischen Grundlagen der Interkomprehension sowie die transversale Mehrsprachigkeitsdidaktik werden die Lehramtsstudierenden selbst in der

Schule aktiv. Sie sensibilisieren in einwöchigen Projekten Schüler der Sekundarstufe (derzeit v.a. Klasse 7 des Gymnasiums) für das eigene (Mehr)Sprachenlernen und die (europäische) Mehrsprachigkeit und vermitteln ihnen einen neuen Zugang zu (vermeintlich) unbekanntem Sprachen. Die Schüler trainieren, insbesondere die vorhandenen Französischkenntnisse zum Erwerb eines ersten Leseverstehens in nahverwandten romanischen Sprachen zu nutzen.

Die direkte Vernetzung der ersten, universitären, Phase der Lehrerbildung mit der schulischen Praxis stellt ein zentrales Charakteristikum dieser Veranstaltungsform dar, das sich spürbar auf die Mitarbeit und das Engagement der Studierenden auswirkt und auch bei den teilnehmenden Schulen sowie den SchülerInnen positive Rückmeldungen auslöst. Auch hier arbeiten DozentInnen, FachlehrerInnen und Studierende verschiedener Fächer vernetzt zusammen und profitieren von den entstehenden Synergien ebenso wie die Schülerschaft, der ein nicht alltägliches Angebot zum Fremdsprachenlernen unterbreitet werden kann.

2.3 Mehrsprachigkeit in der Lehrerfortbildung

Neben den universitären Lehrveranstaltungen sind Interkomprehension und Mehrsprachigkeit nunmehr auch Gegenstand der saarländischen Lehrerfortbildung, die in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung am Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) angesiedelt ist. Innerhalb eines Jahres können Fremdsprachenlehrende das Multiplikatorenzertifikat „Mehrsprachigkeit und Europäische Interkomprehension“ erwerben. Auch diese Veranstaltung stützt sich maßgeblich auf den europapolitischen Kontext sowie den landespolitischen Rahmen des saarländischen Sprachenkonzepts.

In zwei Modulen werden die Grundlagen der Interkomprehension und des Mehrsprachenlehrens und -lernens vermittelt. Gegenstand des ersten Moduls sind eigene interkomprehensiv Lernerfahrungen und die linguistischen Grundlagen des EuroCom-Konzepts sowie eine erste Einführung in die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das zweite Modul beinhaltet die weitergehende theoretische Fundierung des

Mehrsprachenlehrens und -lernens und die praxisnahe Vermittlung interkomprehensiven Lernens. Auch Konzeption und Durchführung eigener Unterrichtseinheiten, die im Rahmen des Moduls begleitet und gemeinsam evaluiert werden, gehören zum Programm des Multiplikatorenzertifikats. Durch die kollegiale Kohabitation wird die professionelle Fortentwicklung der Lehrenden um den Aspekt kollegialer Zusammenarbeit und Transparenz erweitert. Da im Saarland die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen (bisher noch) fakultativ ist, sind die Teilnehmer vom eigenen, individuellen Interesse getragen und entsprechend motiviert. Damit liegen gute Voraussetzungen dafür vor, dass Lehrende das Konzept auch in ihrem Unterricht umsetzen und in der Kollegenschaft weiterverbreiten. Eine Untersuchung zur Nachhaltigkeit entsprechender Fortbildungen ist in Vorbereitung.

3. Fazit und Ausblick

Die geschilderten Erfahrungen zeigen Möglichkeiten auf, den Mehrsprachigkeitsgedanken in Schule und Universität zu implementieren. Im Saarland sind die Grundlagen für ein umfassendes Gesamtkonzept zur nachhaltigen Verankerung der europäischen Mehrsprachigkeit im Unterricht gelegt: Über die universitäre Lehrerausbildung werden die entsprechenden Konzepte an die zukünftigen Lehrenden weitergegeben. Durch Schulprojekte, an deren Durchführung die Studierenden als zukünftige Fremdsprachenlehrende aktiv beteiligt werden, wird die erste Phase der Lehrerausbildung mit dem Schulalltag verknüpft. Damit wird der häufig beklagten Distanz der akademischen Lehre von der späteren beruflichen Tätigkeit entgegengewirkt. Die positiven Evaluationen der vergangenen Seminarveranstaltungen belegen den Erfolg der direkten Kooperation zwischen Schule und Universität bei allen Beteiligten. Auch im Rahmen der beschriebenen Zertifikatsfortbildung findet eine Vernetzung der verschiedenen Ebenen statt: In praktischen Erprobungsphasen werden im Wege der Aktionsforschung eigene Erfahrungen gesammelt und reflektiert. Eine weitere Verzahnung der Lehrerbildungsphasen wird erreicht, indem auch Studierende die Unterrichtseinheiten im Rahmen der Erprobungsphase beobachten und analysieren. Schließlich entstehen zunehmend Abschlussarbeiten zum Einsatz mehrsprachiger Konzepte im

Fremdsprachenunterricht. Damit kann insgesamt von einem Professionalisierungskontinuum auf dem Feld des Mehrsprachenlehrens und -lernens im Saarland gesprochen werden, das die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung umspannt. Gleichwohl bleibt noch viel zu tun. Insbesondere die Vernetzung möglichst all derjenigen, die Sprachen unterrichten muss dringend fortgeführt werden im Sinne eines umfassenden Gesamtsprachencurriculums, für das schon seit Längerem überzeugende Argumente diskutiert werden (vgl. Hufeisen/ Lutjeharms edd. 2005).

Literaturverzeichnis:

1. Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. KOM (1995) 590 vom 29.11.1995.
2. Europäische Kommission (2008): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. KOM (2008) 566 endgültig.
3. Hochrangige Gruppe Mehrsprachigkeit (2007): High Level Group on Multilingualism: Final Report.
4. Ministerium für Bildung [Saarland] (2011): *Sprachenkonzept Saarland*
Rat der Europäischen Union (2008): Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit.
Université de la Grande Région/Universität der Großregion.
5. Bausch, K.-R./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (edd., 2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.
6. Ehrhart, S./ Hélot, C./ Le Nevez, A. (edd., 2010): *Plurilinguisme et formation des enseignants. Une approche critique*, Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
7. Hildenbrand, E./Martin, H./Vences, U. (edd., 2012): *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*, Berlin: ed. tranvía.
8. Hufeisen, B./ Lutjeharms, M. (edd., 2005): *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, Tübingen: Narr.

9. Königs, F. G. (2002): „Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik“, in: *französisch heute* 1, 22-33.
10. Leitzke-Ungerer, E./Vences, U./Blrell, G. (edd., 2012): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*, Stuttgart: Ibidem.
11. Meißner, F.-J./Reinfried, M. (edd., 1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr.
12. Nieweler, A. (2002): „Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten“, in: *französisch heute* 1, 76-86.
13. Polzin-Haumann, C. (2008): „Lernziel kommunikative Kompetenz: Beitrag zu einem Dialog von (romanistischer) Sprachwissenschaft mit Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik“, in: Schumann, A./Steinbrügge, L. (edd.): *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang, 147-166.
14. Polzin-Haumann, C. (i.Dr.): „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der „Universität der Großregion““, in: Bürgel, C./Siepman, D. (edd.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*.
15. Polzin-Haumann, C./ Reissner, C. (2012): „Perspectives du français en Sarre: Politiques et réalités“, in: Cichon, P./ Ehrhart, S./Stegu, M. (edd.): *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone*, 129-143.
16. Reissner, C. (2011): „Europäische Interkomprehension und ihre institutionelle Verankerung“, in: Reissner, C. (ed.): *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit in Europa*. Akten des XXXI. Romanistentages 2009, Stuttgart: Ibidem, 181-198.

Manana Bakradse (Kutaissi)

Zur Rolle der interkulturellen Kompetenz im Fachsprachenunterricht

Unter Fachsprachenunterricht wird meistens ein fachbezogener Fremdsprachenunterricht verstanden, eine Variante des Fremdsprachenunterrichts mit dem spezifischen Ziel, die fremdsprachliche Handlungskompetenz im Fach gemäß den fachsprachlichen und berufsbezogenen Bedürfnissen der Lernenden auf- und auszubauen. Fremdsprachliche Handlungsfähigkeit im Fach kann umschrieben werden als die Fähigkeit des Lerners sich in der Zielsprache zu informieren und fachlich angemessen zu verständigen. D. h., der Lerner ist in der Lage mit seinen sprachlichen Mitteln unter Nutzung von Arbeitsstrategien schriftlichen und mündlichen Fachtexten ein seinen Intentionen entsprechendes Maximum an Informationen zu entnehmen und sich seinem fachlichen Wissen entsprechend eindeutig und ausreichend differenziert zu äußern (Buhlmann 2000, 389). Der fremdsprachliche Fachsprachenunterricht ist heute dem kommunikativen, interkulturellen Ansatz durch Zielsetzungen wie Adressatenspezifik, Lernerorientierung, Funktionalität der Übungsformen und eine Progression nach pragmatisch-funktionalen Erwägungen verbunden.

Für die didaktische Aufbereitung des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts ist die Berücksichtigung der interkulturellen Gebundenheit von Fachkommunikation eine wichtige Gestaltungsgröße. Insbesondere im Hinblick auf die fortschreitende Internationalisierung unseres gesellschaftlichen Lebens ist immer wieder auf die Bedeutung der kulturell determinierten Kommunikations- und Textstrukturen bzw. die im Zusammenhang damit stehenden kulturspezifischen Verhaltensgewohnheiten hingewiesen worden. Dabei sind z.B. folgende Lern- und Diskurstechniken interkulturell markiert:

1. mechanisches Auswendiglernen von Lernstoffen,
2. fehlende Problematisierung der Unterrichtsstoffe,
3. additive Strukturierungsprinzipien,

4. personenbezogenes Mitteilungsverhalten und
5. reaktives Unterrichtsverhalten (Verzicht auf Fragen, Kritik, usw.)
(Fluck 1992, 181).

„Die aus kulturspezifischen Verhaltensgewohnheiten resultierenden Kommunikationsprobleme, die der fachbezogenen Fremdsprachenunterricht beeinträchtigen können, gilt es durch interkulturelles Problembewusstsein und die Vermittlung kulturadäquater Kommunikationsstrategien im Fach zu minimieren“ (Baumann 2000, 161).

Die 80er und vor allem die 90er Jahre waren wie kein anderer Zeitraum des vergangenen Jahrhunderts geprägt durch die rasante Entwicklung der Globalisierung, einer totalen Internationalisierung, die Menschen aus verschiedenen Kulturen in einer Beruf- und Arbeitswelt zusammenbringt, in der die kulturell geprägten Unterschiede sowohl als Chance als auch als Risiko betrachtet werden können. Um die Chancen zu nutzen und die Risiken zu verringern bzw. zu vermeiden, wird interkulturelle Kompetenz von Fach- und Führungskräften als zusätzliche Schlüsselqualifikation in international agierenden Unternehmen gefordert. Dazu wurden verschiedene Ansätze zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz herausgearbeitet.

Was heißt eigentlich „Interkulturelle Kompetenz?“ Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen anderer Kulturen erfolgreich und angemessen zu interagieren, im engeren Sinne die Fähigkeit zum beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit Menschen unterschiedlicher kultureller Orientierung. Diese Fähigkeit kann schon in jungen Jahren vorhanden sein oder im Rahmen der Enkulturation (direkte und indirekte Erziehung) auch entwickelt und gefördert werden. Interkulturell kompetent ist eine Person, die bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihrer fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns erfasst und begreift. Frühere Erfahrungen werden soweit wie möglich frei von Vorurteilen miteinbezogen und erweitert, während eine Haltung der Offenheit und des Lernens während des interkulturellen Kontakts notwendig ist.

Interkulturelle Kompetenz ist erlernbar, unter anderem auch im fachsprachenbezogenen Fremdsprachenunterricht. Nach Hofstede (1997, 471) besteht der Erwerb interkultureller Kompetenz grundsätzlich aus drei Phasen: dem Bewusstwerden, dem Wissen und den Fertigkeiten. Am Anfang steht das Bewusstsein der Tatsache, dass die eigene mentale Programmierung, bedingt durch das Aufwachsen in einer bestimmten Umgebung, sich von der mentalen Programmierung eines Individuums, das in einer anderen kulturellen Umgebung aufgewachsen ist, unterscheidet: Es beinhaltet die Erkenntnis von eigenen und fremden Normen, die soziale Situationen regulieren und Einsichten in kulturabhängige Rollenstrukturen erlauben. Dann sollte der Erwerb von Wissen über die fremde Kultur erfolgen, über das Selbstkonzept der Bezugsperson, über die Bedingungen und Wirkungen des Verhaltens zwischen fremdkulturellen Interaktionspartnern und Kenntnisse über den angemessenen Verhaltensspielraum in sozialer Situationen. Der Erwerb von Fertigkeiten baut auf Bewusstmachung und Wissen auf. Bei Fertigkeiten, die interkulturelle Kommunikationskompetenz ausmachen, können fünf Dimensionen unterschieden werden: nichtverbale, paraverbale und verbale Verhaltensanteile, das Zusammenwirken verbaler und nichtverbaler Verhaltensanteile und die Personenwahrnehmung.

- Zu den nichtverbalen Verhaltensanteilen zählen Signale wie Körperkontakt, räumliche Nähe, Körperhaltung, äußere Erscheinung, Mimik, Gestik, Blickrichtung mit Funktionen wie Äußerung von Gefühlen, Mitteilung von interpersonellen Einstellungen, Mitteilungen über die eigene Person (Selbstoffenbarung) und die Steuerung sozialer Interaktionen.
- Die paraverbalen Verhaltensanteile umfassen Intonation, Tonhöhenmodulation, Betonung, Akzent, Lautstärke und Schnelligkeit.
- Die verbalen Verhaltensanteile beinhalten Sprache, Kommunikationsstrategien und Informationsebenen.
- Das Zusammenspiel von verbalen und nichtverbalen Verhaltensanteilen führt zu Kongruenz, d.h. zur Übereinstimmung der und nichtverbal übermittelten Botschaft oder zum Gegenteil, der Inkongruenz, wobei in diesem Fall die nichtverbale Botschaft

für wahrgenommen wird.

- Die Personenwahrnehmung kann Folge von (vermeintlichen) Persönlichkeitszügen, von Emotionen, Motivationen und Missverständnissen sein.

Interkulturelle Kompetenz wird einem Interaktionspartner vom fremdkulturellen Partner dann zugestanden, wenn der andere Interaktionspartner sich im Kontext seines kulturellen Wertesystems verstanden fühlt. Interkulturelle Kompetenz ist also an seinen situativen, zeitlichen Kontext gebunden; sie stellt keine einmal erworbene und für immer überdauernde Eigenschaft dar. Die Konsequenzen, die aus dieser Situation für den Unterricht zu ziehen sind, hängen von diversen Faktoren ab:

- von der kulturelle Identität der Lerner;
- von den Lernzielen der Lerner;
- von den Lernvoraussetzungen der Lerner.

Daneben ergeben sich zwei, für die Konzeptionalisierung von „interkultureller Kompetenz“ entscheidende Konsequenzen. Erstens: Die in Strukturmodellen unter affektiven, kognitiven und konnativen Dimensionen aufgeführten interkulturellen Kompetenzmerkmale bzw. Teilkompetenzen lassen sich ohne weiteres den vier Kompetenzbereichen (personal, sozial, fachlich, methodisch) des Prozessmodells zuordnen. Zweitens stellt sich damit die Frage, ob es sich bei dem Konstrukt „interkulturelle Kompetenz“ überhaupt um einen eigenständigen Kompetenzbereich handelt. Von allgemeiner (eigenkultureller) Handlungskompetenz unterscheidet sich interkulturelle Handlungskompetenz vor allem durch die andere - eben interkulturelle - Beschaffenheit des Handlungsfeldes, auf das sie bezogen ist; nicht jedoch in Hinblick auf die Notwendigkeit eines situationsbedingt „ausgewogenen“ Zusammenspiels der vier Teilkompetenzen. Als ein unverzichtbares „Mehr“ gegenüber der allgemeinen (als eigenkultureller) Handlungskompetenz erweisen sich jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Transfer auf das fremd- bzw. interkulturelle Bezugsfeld sichern. Dazu zählen sowohl Fremdsprachenkenntnisse als auch Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, ziel- und interkulturelle Interaktionszusammenhänge.

Die Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht sind daher:

- fachsprachliche und berufsbezogene Bedürfnisse der Lernenden auf- und auszubauen
- den interkulturellen Ansatz mit der Fachkommunikation zu verbinden und
- interkulturelle Handlungskompetenz im berufs- und fachbezogenen Fremdsprachenunterricht zu aktivieren.

Literaturverzeichnis:

1. Baumann, Klaus-Dieter (2000): „Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts- eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik“. In: Baumann Klaus- Dieter/Hartwig Kalverkämper/Kerstin Steinberg-Rahal (Hrsg.): Sprachen im Beruf. Stand-Probleme-Perspektiven. Günter Narr Verlag. Tübingen, 160-161.
2. Bolten, Jürgen (2007): „Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation“. Vandenhoeck&Ruprecht GmbH&Co. Göttingen, 212-217.
3. Bolten, Jürgen (2011): „Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs“. In: Wilfried Dreyer/Ulrich Hößler (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Vandenhoeck&Ruprecht GmbH&Co. Göttingen, 55-70
4. Buhlmann, Rosemarie/Fearns Anneliese (2000): „Faktoren interkultureller Kommunikation“. Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Narr Studienbücher. Tübingen, 388-389.
5. Fearns, Annelise (2007): „Fachsprachenunterricht“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5.unveränderte Auflage. A.Francke Verlag. Tübingen und Basel, 169-174.
6. Funk, Hermann (2007): „Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5.unveränderte Auflage. A.Francke Verlag. Tübingen und Basel, 175-179
7. Fluck, Hans-Rüdiger (1992): „Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch“. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 180-181.
8. Hernig, Marcus (2005): „Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung“. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 20-27.
9. Hofstede, Geert (1997): „Lokales Denken, globales Handeln – Kulturen, Zusammenarbeit und Management“. C.H.Beck, Deutscher Taschenbuch Verlag, Auflage 5. München. 469-473.

10. House, Juliane (1996): „Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 1(3), 21 pp
11. Krumm, Hans-Jürgen (2007): „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. unveränderte Auflage. A. Francke Verlag. Tübingen und Basel, 138-144

Sektion 6: Didaktik der Fachsprachen

Fachsprachendidaktik und berufsorientierter Deutschunterricht an georgischen Universitäten

Die fachsprachliche interkulturelle Kommunikation gewinnt immer mehr an Bedeutung, und in der globalisierten Welt ist es notwendig, sich in der Fachkommunikation an radikal veränderte kommunikative Anforderungen anzupassen. Dementsprechend muss der heutige Fachsprachenunterricht in Georgien den neuen Anforderungen gerecht werden.

Die Sektion 6 „Didaktik der Fachsprachen“ hat unter diesem Motto an der Internationalen Tagung „Theorie und Praxis der deutschen Fachsprache(n) in Georgien“ in Tbilissi gearbeitet und verschiedene Fragen der Fachsprachendidaktik in Georgien Vertretern von vier georgischen Universitäten zur Diskussion vorgestellt.

Die Sektionsarbeit beschränkte sich nicht nur auf grundlegende Fragen der Fachsprachendidaktik, sondern behandelte auch konkrete Fragen des berufsorientierten Deutschunterrichts, angefangen von allgemeinen Fragen des fachsprachenbezogenen Fremdsprachenunterrichts (T. Dvalishvili), bis hin zur Vermittlung einzelner kommunikativer Fähigkeiten (*Die kontrastive Darstellung der Lautsysteme des Deutschen und des Georgischen und ihre Bedeutung für den DaF – Unterricht/S. Mujiri*) und Fertigkeiten (*Schreiben in der Fremdsprache Deutsch an Universitäten in Georgien/B. Shalamberidze*). Von den Beitragenden wurden die Probleme im jeweiligen Bereich zur Diskussion vorgestellt und die weiteren Perspektiven diskutiert.

Zur Begriffserklärung

Im ersten Teil der Sektionsarbeit wurden Begriffserklärungen, wie *Fachsprache* und *Fachsprachendidaktik*, *Fachunterricht* und *Fachsprachenunterricht*, *allgemeinsprachlicher Unterricht* und *berufsorientierter Fremdsprachenunterricht* abgegrenzt, um die in der Sektion gebrauchte Terminologie zu vereinheitlichen und sprachliche sowie inhaltliche Missverständnisse zu vermeiden.

Eine der in der Fachsprachenforschung bekanntesten, meistzitierten und vollständigsten Definition der Fachsprache stammt von L. Hoffmann:

*„Die **Fachsprache** ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. Diese Mittel bilden einen Teil des Gesamtinventars der Sprache im Sinne einer Subsprache. Ihre Auswahl und Anordnung bei der Abfassung von Fachtexten wird durch den fachlichen Inhalt und sekundär durch die kommunikative Funktion bzw. den Zweck der Aussage sowie durch die Reihe anderer subjektiver und objektiver Faktoren im Kommunikationsprozess bestimmt“ (Hoffmann 1985, 92).*

Laut dieser Definition kann herausgestellt werden, dass es so viele Fachsprachen gibt wie Fachbereiche und dass Fachsprache an sich auch nicht einheitlich ist und verschiedene Ebenen innerhalb eines Systems aufweist.

Mit der Problematik des Fachsprachenunterrichts im Allgemeinen befasst sich die **Didaktik der Fachsprachen** und als zentrale Ziel Wissensvermittlung setzt, was dazu führt, dass Didaktik (als Komplex aus Lernzielen und Lerninhalten) und Methodik (als Beschäftigung mit den Lernverfahren) inzwischen mit dem zentralen, sprachübergreifenden Begriff „Didaktik der Fachsprachen“ bezeichnet wird (vgl. Kalverkämper 1998, 53)

Während der **allgemeinsprachliche Unterricht** auf Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen ausgerichtet ist und z.B. bei der Textproduktion mehr auf die sprachliche Richtigkeit des Textes Wert gelegt wird, sind im **Fachunterricht** die Gliederung und die Struktur eines Textes sowie inhaltlich differenzierte und präzise Definitionen wichtiger als formale Grammatik und flüssiger Stil (vgl. Buhlmann/ Fearn 2000, 82). Präzision und Ökonomie stehen im Sprachgebrauch nicht im Vordergrund, und es wird beispielsweise kaum auf die Vermittlung von Lesestrategien und Textproduktionsstrategien geachtet. Der Fachunterricht ist problemorientiert und prozessorientiert; im Fachunterricht sind das fachliche Vorwissen und Beherrschen von Arbeitsstrategien von zentraler Bedeutung, und es wird auf sprachliche Didaktik verzichtet. Der

Fachsprachenunterricht ist hingegen elementbezogen und textstrukturbezogen, und im Unterschied zum Fachunterricht kann man den sprachlichen Kenntnisstand der Lerner genau ermitteln und die Lerngewohnheiten sowie die soziokulturellen Hintergründe berücksichtigen. Die Funktion des Fachsprachenunterrichts kann also auch in der Vorbereitung und Vermittlung der Grundlagen für den eigentlichen Fachunterricht bestehen; somit kann er eine Zwischenstellung zwischen Sprach- und Fachunterricht einnehmen (vgl. Buhlmann/ Fearn 2000, 83-85).

Es ist äußerst wichtig, dass die integrierende und vorbereitende Funktion zwischen Fachunterricht und dem Sprachunterricht in der ersten Phase der (Berufs-)Ausbildung dem Fachsprachenunterricht zukommt:

„Der Fachsprachenunterricht bildet also gewissermaßen eine Brücke zwischen allgemeinsprachlichem Unterricht und dem Fachunterricht. Er kann die Lerner auf den Fachunterricht vorbereiten, einmal indem er kompensatorische Strategien im Bereich der Informationsentnahme und Textproduktion aufbaut, zum anderen, in dem er Denkelemente zur Verfügung stellt und damit den Auf- bzw. Ausbau von Denkstrukturen ermöglicht, zum dritten, indem er die Lerner mit bestimmten stilistischen Eigentümlichkeiten der Kommunikation im Fach bekannt macht (Präzision, Differenziertheit, Hierarchisierung, Ökonomie etc)“ (Buhlmann/ Fearn 2000, 85).

Berufsorientierter Deutschunterricht an georgischen Universitäten

Im zweiten Teil der Sektionsarbeit wurden die jeweiligen Beiträge vorgestellt.

Während lange Zeit in Georgien Fachdidaktik kein wichtiger Bestandteil der konkreten Berufsausbildung war und die meisten Hochschulabgänger ihre Deutschkenntnisse in einem Germanistikstudium erworben haben und/oder sie in deutscher Sprache und Literatur, Linguistik, Sprachgeschichte und ähnlichen Fächern unterrichtet wurden, sieht das Bild heute etwas anders aus. Die Reformbewegung seit dem Jahre 2000 hat in

Georgien auch in der Fachdidaktik und Fachsprachendidaktik einige Änderungen mit sich gebracht, und die Universitäten versuchen jetzt, den neuen Anforderungen der internationalen Erfahrung in dieser Richtung gerecht zu werden, so alle Beitragenden.

In Georgien wird zurzeit die fachsprachliche Ausbildung an Universitäten und Schulen durchgeführt, und um Lösungen für die Problematik einer solchen Ausbildung zu finden, beschäftigen sich viele Forscher mit linguistischen und methodologischen Fragen des Fachsprachenunterrichts.

Die derzeitige Globalisierung von Gesellschaft und Wirtschaft führt auch in Georgien zu einer Globalisierung der Berufe und Berufsfelder, was einen direkten Einfluss auf die sprachliche Kommunikation hat. In diesem Zusammenhang kommt den georgischen Universitäten die besondere Aufgabe zu, dieser gesellschaftlichen Entwicklung und dem daraus resultierenden Bedarf gerecht zu werden. Das ist im universitären Bereich in Georgien besonders wichtig, denn „der Ort, wo über Sprachen im Beruf vorzugsweise reflektiert wird und wo diese Erkenntnisse sich in Studieninhalten und in der Praxis der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Ausbildung niederschlagen, ist die Hochschule“ (vgl. Kalverkämper 2000, 20).

Universitäre Fachsprachenausbildung bzw. Fachsprachenunterricht sollte in Georgien laut der reformierten Universitätscurricula eine der am häufigsten vorkommenden und wichtigsten Formen der Fachsprachenvermittlung sein und zahlreiche Unterrichtsformen umfassen, sowie meistens studienbegleitend oder studienvorbereitend erfolgen (alle Sektionsbeiträge). Das Ziel der Ausbildung muss darin bestehen, dem Lernenden die kommunikativen Fähigkeiten des Produzierens und Rezipierens von Fachtexten auf der Grundlage der vier Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) zu vermitteln, um ihm dadurch die Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz zu ermöglichen. Es ist ja nicht mehr zu bestreiten, dass fachsprachlich-kommunikatives Handeln vor allem fachliches Handeln voraus setzt, daher nicht allein sprachbezogen ist und deswegen im Fachsprachenunterricht eine andere didaktische Form erforderlich ist als im allgemeinen Sprachunterricht.

Im Rahmen des Reformprozesses an georgischen Hochschulen bieten viele Sprachenzentren oder entsprechende Fachrichtungen den Studierenden eine gute fachliche Ausbildung und vermitteln den Lehrern gute methodisch-didaktische Fachkompetenzen. Die Vermittlung von Fachsprachen stellt ein wichtiges Lehrgebiet beim Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache dar, weil sich hier fachspezifische und sprachliche Inhalte im Unterricht verbinden lassen, die den Studierenden den Zugang zu Fachtermini und wissenschaftlichen Formulierungen in ihrem Fachstudium erleichtern sollen. Es wird versucht, sich beim berufsorientierenden Fremdsprachenunterricht auch in Georgien an den konkreten speziellen Bedürfnissen der Lernenden auszurichten und im Unterricht sprachliche Kompetenz zu vermitteln, die vor allem dazu befähigen, berufliche Handlungen in einem breiten Feld von berufstypischen Themen, Situationen und Kontakten zu bewältigen. Der FSU ist heute lernerorientierter und berufsqualifizierender Sprachunterricht (M. Andrazashvili; S. Mujiri; T. Dvalishvili).

Ziele des berufsorientierten Unterrichts in den entsprechenden Fachrichtungen fast jeder Hochschule sind sowohl in einzelnen Veranstaltungen als auch in den angebotenen Lehr- und Lernmaterialien neben den allgemeinsprachlichen Kenntnissen der berufstypischen sprachlichen Handlungsfähigkeit (M. Andrazashvili) auch die Fähigkeit, allgemeine und berufsspezifische soziale Standardsituationen im nationalen und internationalen Kontakt zu bewältigen (E. Koridze) sowie die rezeptive (S. Mujiri) und in begrenztem Maß produktive Beherrschung und Anwendung berufstypischer Textsorten (M. Gobiani/T. Meburishvili und B. Shalamberidze).

Fazit

In der zusammenfassenden auswertenden Diskussion am Schluss der Sektionsarbeit wurden die Probleme und Perspektiven im Bereich Fachsprachendidaktik und berufsorientierter Deutschunterricht ausführlich diskutiert und kurze schriftliche Beiträge in dem vorliegenden Band präsentiert. Sollten sich in den vorliegenden Beiträgen dennoch offene Fragen oder Lücken auftun, so bitten wir an dieser Stelle dafür um Verständnis und hoffen, mit der geleisteten Sektionsarbeit eine kleine

theoretisch anregende Lektüre für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an georgischen Hochschulen vorgelegt zu haben.

Literaturverzeichnis:

1. Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag
2. Kalverkämper, Hartwig (2000): Sprachen im Beruf – Kommunikation im Fach: Herausforderungen an die arbeitsteilige Gesellschaft. Zur Einführung in den Band. In: Baumann, Klaus-Dieter/ Kalverkämper, Hartwig/ Steinberg-Rahal, Kerstin (Hg.): Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 15-30.
3. Baumann, Klaus-Dieter (2003): Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung. In: Jung, Udo O. H./ Kolesnikova, Angelina (Hg.): Fachsprachen und Hochschule. Forschung – Didaktik – Methodik. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 119-134.
4. Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
5. Ohm, Udo /Kuhn, Christina/Funk,Hermann (2007): Sprachtrainings für Fachunterricht und Beruf. Waxmann 2007. Muenster/New York/München/Berlin
6. Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Hoffmann, Lothar/ Kalverkämper, Hartwig/ Wiegand, Herbert Ernst: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin und New York: Walter de Gruyter. S. 48-59.

Marina Andrazashvili (Tbilissi)

Fachdeutsch plus Wissenschaftsdeutsch – neue Konturen für ein altes Modell

Der Fachsprachenunterricht an der Ivane-Javakhishvili-Universität Tiflis (TSU) ist seit ungefähr vier Jahrzehnten ein unerlässlicher Bestandteil des studienbegleitenden Deutschunterrichts. Innerhalb dieses Zeitraums änderte sich die Zielsetzung des Fachsprachenerwerbs gemäß der Außenpolitik des Landes sowie den Anforderungen der Epoche. Entsprechend änderten sich logischerweise auch die Kriterien für den Stellenwert der zu erzielenden Sprachkompetenzen sowie die dafür eingesetzten Unterrichtsmaterialien und -methoden. Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die bisher erworbenen praktischen Erfahrungen aus heutiger Perspektive zu analysieren bzw. zu sichten, um möglichst optimale Gestaltungsprinzipien für ein modernes regionales Fachlehrwerk zu erarbeiten, die auch mit den aktuellen, vom DAAD 2011 festgelegten Entwicklungsrichtlinien für Auslandsgermanistik (siehe dazu die Internetquellen) im Einklang stehen und neue Akzente zugunsten des fach- bzw. wissenschaftsbezogenen Deutschunterrichts setzen würden. Zu diesem Zweck wird im vorliegenden Beitrag das Konzept einer **didaktisierten Version** des ersten Lehrbuchs aus der geplanten so genannten journalistischen DaF-Reihe – die *Einführung in den praktischen Journalismus* (nach Walther von La Roche, 2011) – präsentiert. Desgleichen werden die Wege für den effektiven Einsatz des entworfenen Konzepts aufgezeigt.

Der vierzig Jahre umfassende Zeitraum des Fachsprachenunterrichts an der TSU lässt sich in zwei Phasen unterteilen: Die erste Phase fällt mit der Sowjetzeit – der Zeit der Isolation – zusammen. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass man als Unterrichtsmaterial ausschließlich zwar wissenschaftlich authentische, aber doch eher zweitrangige, oft zufällige Beiträge aus deutschen Zeitschriften bzw. Büchern entsprechenden Profils benutzt hat. Als Sprachlektor musste man sich gezwungenermaßen mit dem zufrieden geben, was man in die Hand bekam; im Hinblick auf die inhaltliche sowie die sprachliche Seite des Textes musste man ein Auge zudrücken. Beim Fachsprachenerwerb wurde hauptsächlich die

Textrezeption angestrebt (nach dem Motto: Der Studierende würde sowieso weder die Gelegenheit zu einem Auslandsaufenthalt, noch zu einem mündlichen bzw. schriftlichen fachbezogenen Austausch mit ausländischen Kollegen bekommen; schon daher sollte er wenigstens befähigt sein, sich einigermaßen in der deutschsprachigen Fachliteratur zu orientieren). Das Erreichte/Lernziel wurde im Unterricht ohne viel Zeitaufwand durch die Übersetzungsmethode überprüft. Der Vorteil bei dieser Methode war, allgemein ausgedrückt, dass die Studierenden mit der Fachterminologie sowie in gewisser Hinsicht mit dem wissenschaftlichen Stil eines authentischen Beitrags in Berührung kamen; außerdem hatten sie immer das richtige georgische Äquivalent für die deutschen Fachbegriffe im Text parat. Als Nachteil erwies sich jedoch die eingleisige Gestaltung des Unterrichtsprozesses durch die Vernachlässigung anderer Sprachkompetenzen wie fachbezogen-wissenschaftliches oder kreatives Schreiben, Sprechen und Hören. Die Aktivierung dieser Kompetenzen sah die Unterrichtsgestaltung nicht vor, ganz davon abgesehen, dass sie schon wegen der Kompliziertheit des Fachtextes in jeder Hinsicht (die Problematik der Adaption ist ein Thema für sich), vor allem aber wegen der knappen Stundenzahl gar nicht möglich gewesen wäre.

Die zweite Phase beginnt nach der Wende und ist unmittelbar mit dem Erscheinen der neuen, extra für ausländische Studierende in Deutschland erstellten Fachlehrbücher (wie z.B.: Jura-Deutsch, Wirtschaftsdeutsch etc.) auf dem Markt verbunden. Die Fachlehrbücher dieser Art, die neben Textrezeption auch Textproduktion bzw. -reproduktion in schriftlicher sowie mündlicher Form ins Auge fassten, haben auch nach Georgien gefunden und sich dort etabliert. Ein großer Fortschritt bei diesen Büchern war es, dass sie von Muttersprachlern nach den neuesten Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik verfasst waren und die gleichzeitige Entwicklung aller fachbezogenen Sprachkompetenzen (aus erklärlichen Gründen außer der Übersetzungskompetenz) zum Ziel hatten. Selbstverständlich waren auch diese Bücher nicht gleich am Anfang frei von Mängeln, aber mit der Zeit wurden sie immer mehr perfektioniert. Als den Höhepunkt dieser Evolution könnte man „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprachen arbeiten“ (U. Ohm, Ch. Kuhn und H. Funk 2007) betrachten. Mit diesem Werk fängt (ohne zu übertreiben)

eine qualitativ völlig neue Phase des Fachsprachenunterrichts an. Angesichts dieser Tatsache mag unsererseits der Ruf nach einem weiteren Fachlehrbuch als zu gewagt erscheinen. Er könnte auch berechtigte Fragen auslösen, wie z.B.: was die neuen Akzente im Fachsprachenunterricht implizieren; wodurch sie sich von der traditionellen Fachsprachendidaktik unterscheiden lassen; ob die Erstellung eines speziellen Lehrbuchs für Journalistikstudenten tatsächlich ein dringendes/notwendiges Desiderat darstellt und was an dem geplanten Fachlehrbuch als innovativ betrachtet werden soll?

Bezüglich eines neuen Fachlehrbuchs (sowie überhaupt der geplanten journalistischen DaF-Reihe) lassen sich folgende *Argumente/Überlegungen* anführen:

- Es ist eine Tatsache, dass ausländische Studierende mit aktuellen DaF-Lehrbüchern journalistischen Profils nicht unbedingt verwöhnt sind. Die alten, noch aus der Sowjet- bzw. DDR-Zeit stammenden Bücher dieser Art sind in jeder Hinsicht (inhaltlich, terminologisch, ideologisch, weltanschaulich) längst überholt und können nicht mehr verwendet werden. Auf dem Markt gibt es zwar eine ziemlich große Auswahl an aktuellen Lehrmaterialien, was *Jura-Deutsch* bzw. *Wirtschaftsdeutsch* betrifft (anscheinend wegen des Gewichts dieser Fachrichtungen), und auch den Sprachlektoren werden Weiterbildungskurse/Fortbildungsseminare in den entsprechenden Disziplinen angeboten, aber für die journalistischen Fachrichtungen existieren die entsprechenden Möglichkeiten nicht.
- Das Grundprinzip der neuen Herangehensweise besteht darin, dass der Spracherwerb nicht mehr als Selbstzweck, sondern eher als Mittel/Medium zum Erwerb journalistischer Fachkompetenz betrachtet wird, während in der Fachrichtung Journalismus die Fachsprache traditionell nur als ein funktionaler Aspekt/ein sekundäres Anliegen im Deutschunterricht vertreten war. Das bedeutet, dass im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts jetzt schon von Anfang an, ab Stufe A2 (und dies erlaubt der klare/plausible Stil, der relativ leicht zu bewältigende Schwierigkeitsgrad des oben erwähnten Standardwerks von Walter von La Roche) die Beschäftigung mit der journalistischen Fachliteratur und der Fachterminologie sowie mit den typischen/fachtextspezifischen grammatischen Erscheinungen (also sprachlichem Inventar und sprachlicher Applikatur) stehen und

fremdsprachliche Kompetenz sich dann auf dieser Basis weiterentfalten soll. Im Unterrichtsprozess werden dementsprechend das Sprachliche und das Fachliche gleichermaßen zur Geltung kommen, während auf der Anwendungsebene die Priorität auf dem Erwerb journalistischer Fachkenntnisse liegt. Ein solches Herangehen wäre übrigens auch im Sinne der Anforderungen des Bologna-Prozesses, wenn man die stark reduzierte Wochenstundenzahl/reduzierten Kreditpunkte für sämtliche Disziplinen betrachtet/berücksichtigt.

- Der interdisziplinäre Ansatz des Lehrbuchs führt dazu, dass die Vermittlung der journalistischen Kompetenzen keinen fragmentarischen/episodischen, sondern einen zielgerichteten/konsequenten und kontinuierlichen/systematischen Charakter trägt. Die Fähigkeit des Lernenden „*neue fachliche Informationen mit fachlichem Vorwissen zu verknüpfen*“ (Ohm, Udo/ Kuhn, Christina/Funk, Hermann 2007, 11) soll also möglichst optimal genutzt werden. Das wird dadurch erreicht, dass bei der Zusammenstellung des Lehrbuchs nicht den einzelnen authentischen isolierten/zufälligen/temporären Texten zu irgendwelchen, sozusagen „attraktiven“/„aktuellen“/„populären“ Themen der Vorzug gegeben wird (wie das sonst in ähnlichen Lehrbüchern üblich ist), sondern den originalen, extra für deutsche Universitäten erstellten Fachlehrbüchern/ Standardwerken, in denen das thematische sowie wissenschaftliche Progressionsprinzip schon mitbedacht ist, die Didaktisierung des Materials aber der gegebenen Unterrichtsstufe bzw. der rezeptiven Sprachkompetenz der Lernenden angepasst wird. Ein solches Herangehen soll auch dem Zweck dienen, journalistisches *Fachdeutsch* mit *Wissenschaftsdeutsch* zu verknüpfen, sodass man als Journalist sich sowohl in Alltagssituationen über fachbezogene Fragen/Phänomene austauschen, als auch am internationalen Wissenschaftsdiskurs (mündlich sowie schriftlich) teilnehmen kann.

- Die Aufgabe des Buches wird unter anderem sein, den Studierenden die fachbezogenen Grundkenntnisse nicht nur einfach auf Deutsch, sondern auch nach dem viel erprobten deutschen Ausbildungsmodell zu vermitteln, das der jungen Generation von frei denkenden Journalisten helfen wird, weltweit kommunizieren zu können, und zwar nicht nur auf Grund ihrer fremdsprachlichen Kompetenz. Es soll also verhindern, dass sich die georgischen Journalisten im europäischen Mediendiskurs als fremd/aus dem

Kontext geworfen sehen, sie sollen sich vielmehr auch durch den Fremdsprachenunterricht möglichst direkt als Journalisten angesprochen fühlen.

- Das neue Lehrbuch soll ebenfalls dazu beitragen, die Studierenden mit dem landesspezifischen, mentalitätsbezogenen, interkulturellen Hintergrund vertraut zu machen, was sich positiv auf die Entwicklung einer pluralistischen Denkweise auswirken und auf die Dauer gesehen für eine thematische sowie stilistische Mannigfaltigkeit in der Medienlandschaft Georgiens sorgen würde.
- Zu den innovativen Momenten zählt auch, dass das neue Lehrbuch gleichermaßen den Faktor der Muttersprache berücksichtigen wird, und dies sowohl in journalistischer als auch in linguistischer Hinsicht auf unterschiedlichen (theoretischen und praktischen) Ebenen. Dabei ist der Hintergedanke, die kognitiven Prozesse effektiv zu beeinflussen: den Gedankengang in beiden Sprachen zu steuern, die im Gedächtnis passiv gespeicherten zweisprachigen Fachbegriffe/Äquivalente/parallelen Formen zu reaktivieren und zum schnellen Umschalten aus einer Fachsprache in die andere beizutragen. In theoretischer/wissenschaftlicher Hinsicht soll das zur Bildung einer effektiven Grundlage für die kontrastiv-vergleichende Forschung auf dem Gebiet der journalistischen Textsorten aus unterschiedlichen Kulturkreisen/Traditionen zum Zweck einer späteren Erstellung der Abschlussarbeiten (Magister- bzw. Doktorarbeiten) beitragen. Das könnte sicherlich auch zur Popularisierung des *Kontrastiven Journalismus* als Wissenschaftszweig in Georgien beitragen.

Auf diesen allgemeinen Ausgangsprinzipien bauen die konkreten Aufgaben des geplanten Buches in journalistischer, didaktisch-methodischer, weltanschaulicher sowie sprachlicher Hinsicht auf. Für ihre Verwirklichung stehen neben traditionellen auch unkonventionelle, auf der kontrastiven Vergleichsmethode basierende Übungstypen zur Verfügung (siehe unten).

In fachlicher Hinsicht wird das Buch den Studierenden aktuelle theoretische Kenntnisse aus dem Bereich der journalistischen Praxis, die ihnen im muttersprachlichen Fachunterricht vielleicht nur teilweise zugänglich sind bzw. in einer anderen Form vermittelt werden, in systematisch geordneter Reihenfolge anbieten. Der Themenkreis umfasst Fragen, wie: *Arbeitsfelder des Journalisten; Themenwahl und Techniken des Schreibens;*

Journalistische Darstellungsformen/Zeitungsgenres; Rechtsfragen journalistischer Praxis und Pressekodex/publizistische Grundsätze; Ausbildungs- und Weiterbildungswege in deutschsprachigen Ländern etc.

Es versteht sich, dass die ausgewählten authentischen Texte informativ, kompakt, dabei aber auch verständlich und interessant geschrieben sind und sich gut zur praktischen Anwendung eignen. Diesen Anforderungen widerspricht es nicht, dass die im Ausgangswerk vorhandenen Texte (in Rücksprache mit dem Verfasser) eventuell selektiert und notfalls vielleicht auch reduziert werden; Änderungen anderer Art, wie der Eingriff in die grammatischen Strukturen, die Wortwahl oder auch in den Stil des Verfassers, sind allerdings nicht gestattet.

In sprachlicher Hinsicht ist das Lehrwerk so konzipiert, dass es primär/im Unterrichtsprozess zur Erarbeitung bzw. Erweiterung der fremdsprachlichen Lese- und Sprechkompetenzen der Studierenden dient. Das Hörverstehen sowie die Schreibkompetenzen werden sekundär/durch das Üben vorwiegend zu Hause erarbeitet. Im Unterricht geht es dann darum, dass das Verstandene in die Sprechaktion transferiert und das Geschriebene präsentiert bzw. darüber diskutiert wird. Auch weist jedes Kapitel eine feste Struktur auf: 1. Text (Einstieg in das Thema/Textbearbeitung/zusammenfassende Übungen); 2. Aufgaben zur Erarbeitung der Schreibkompetenz; 3. Aufgaben zur Erarbeitung der Hörkompetenz; 4. Grammatik (Erläuterungen/Übungen); 5. Glossar. Zur Veranschaulichung wird unten das erste Kapitel aus dem oben erwähnten Buch von Walter von La Roche (2011, 12-14) benutzt (das Hand-out enthält alle diese Punkte in ausführlicher Bearbeitung):

1. Der *Text* widmet sich dem Themenkomplex *Tätigkeit des Journalisten: Recherchieren, Dokumentieren, Formulieren, Redigieren, Präsentieren.*

- Die einleitenden Mind-Map-Übungen/Das Erstellen eines Assoziogramms haben/hat die Aufgabe, den Einstieg in das Thema zu ermöglichen und das Textverständnis zu erleichtern. Zu diesem Zweck werden die üblichen/bekanntenerprobten Übungstypen verwendet: *Was fällt Ihnen alles zum Thema Journalismus/Journalist/Tätigkeit des Journalisten ein? / Welches Wort passt nicht in die Reihe? / Schreiben Sie die Nomen zu den Verben/die Verben zu den Nomen/die Adjektive zu den Nomen. / Wie heißt der entgegengesetzte Begriff? / Nennen sie*

sinnverwandte Begriffe zu folgenden Wörtern. / Ersetzen Sie folgende Nomen-Verb-Verbindungen durch einfache Verben oder Adjektiv-Verb-Verbindungen usw.

- Bei der Textbearbeitung steht als sprachliche Anforderung im Vordergrund: einerseits die Realisierung eines umfassenden Textverständnisses/der Textrezeption, damit dem Text möglichst viele Informationen entnommen werden können (verwendet werden die Übungen zum kursorischen, selektiven und totalen sowie insbesondere zum hypothetischen Lesen nach Swantje Ehlers, 1992, 18-21); andererseits aber die Aktivierung der fachbezogenen Lexik zwecks ihrer richtigen Verwendung im Kontext sowie die Entwicklung der Sprechfertigkeit/der Inhaltswiedergabe/des Sich-Äußerns zu konkreten Fragen/Punkten aus dem Text. Die zu diesem Zweck verwendeten konventionellen Aufgaben/Fragen lauten: a) *Was passt wohin?* b) *Ergänzen Sie.* c) *Ordnen Sie die Satzglieder zu.* d) *Steht das so im Text?* e) *Was bedeuten folgende Ausdrücke aus dem Text?* f) *Drücken Sie das anders aus/Sagen Sie das mit anderen Worten.* g) *Fügen Sie Zwischenüberschriften ein.* h) *Rekonstruieren Sie die Themenfolge bzw. Finden Sie den „roten Faden“ usw.*

Innerhalb dieser Reihe sind die unkonventionellen (explikativen sowie nicht-explikativen) Wortbildungsübungen hervorzuheben, die im rezeptiven und reproduktiven Bereich liegen und auch die muttersprachlichen Kenntnisse bewusst beanspruchen. Wichtig ist dabei, dass sie bei den Lernenden einerseits die Erarbeitung der Übersetzungsfähigkeiten beeinflussen, andererseits aber das Sprachgefühl für das Phänomen „*eventuell mögliche Wörter des Deutschen*“/„*eventuelle Analogiebildungen*“ (Storch 2008, 93) entwickeln. Durch das Aktivieren „*motivierter und unmotivierter Bedeutung*“ (ebenda:101) der Wörter tragen diese Übungen in gewisser Hinsicht (wenn auch unterbewusst) gleichfalls zur Entwicklung der Fachtextrezeption bei.

Ein Beispiel dafür wäre die komplexe Übung: *Finden Sie im Text Fremdwörter (wie: Journalismus/effizient/produzieren...): a) Ordnen Sie sie bestimmten Wortarten zu (Substantiv/Adjektiv/Verb...) b) Achten Sie bei den Substantiven auf ihr Geschlecht. c) Nennen Sie ihre georgischen Äquivalente. d) Vergleichen Sie ihre Form/ihre Endungen in beiden Sprachen und versuchen Sie eine gewisse Gesetzmäßigkeit abzuleiten. e)*

Führen Sie auch andere ähnliche Beispiele an (Idealismus/Klassizismus..., dezent/defekt..., recherchieren/reduzieren...). f) Haben alle diese Wörter auch im Georgischen gleichlautende Äquivalente? g) Hat das gleichlautende Wort im Georgischen auch immer die gleiche Bedeutung wie im Deutschen (z.B. intelligent)?

Ein zweiter, weiterführender Übungstyp auf derselben Basis (auch wegen der besseren Bewältigung der fachsprachlichen bzw. wissenschaftlichen Lexik) wäre: *Erschließen Sie aus dem Text alle journalistischen Begriffe: a) Sind Ihnen diese Wörter schon früher im gemeinsprachlichen Gebrauch begegnet und in welcher Bedeutung? b) Können Sie deren Gebrauch in einem hypothetischen Kontext illustrieren? c) Welche Inhaltskomponenten sind diesen Wörtern in ihrem gemeinsprachlichen und dem journalistischen Gebrauch gemeinsam?*

- Den Textbearbeitungsübungen folgen die s.g. zusammenfassenden Übungen, deren Aufgabe es ist, die erlernten fachbezogenen Inhalte im Langzeitgedächtnis zu speichern und die erarbeiteten allgemein- sowie fachsprachlichen Fähigkeiten bis hin zu Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Hilfreich sind dabei die Übersetzungsübungen (aus dem Deutschen ins Georgische und die Rückübersetzung). Geübt wird auf verschiedenen sprachlichen Ebenen: an Satzteilen, ganzen Sätzen, thematisch abgeschlossenen relativ kürzeren Abschnitten. Das *Übersetzen* hat in dem Fall eine doppelte Funktion: einerseits wird es als Selbstzweck betrachtet, weil Übersetzungstechniken/-kompetenzen bei der journalistischen Tätigkeit sowieso benötigt/vorausgesetzt werden; andererseits aber lässt sich dadurch überprüfen, ob die Studierenden wirklich imstande sind, den für das behandelte Thema notwendigen Wortschatz auch korrekt/adäquat anzuwenden. Gleichzeitig wird indirekt die fachbezogene Redefertigkeit entwickelt und die Grundlage fürs Referieren vorbereitet, insofern als die Rückübersetzung an und für sich einen zusammenhängenden Text/ein Minimodell des schon bearbeiteten authentischen Fachtextes darstellt und im Grunde genommen dessen kurze Inhaltswiedergabe/das Nacherzählen anstrebt.

Zu betonen ist, dass die empfohlenen Sprechentwicklungsübungen auf der kontrastiven Vergleichsmethode basieren, oft provozierende/gegensätzliche Momente enthalten und dadurch zur Entfaltung einer Diskussion im

Unterricht beitragen. Die deutschen und die georgischen Realien/Medientraditionen/Zeitungsgenres werden miteinander verglichen und die Unterschiede sowie gemeinsame Momente erschlossen. Die Aufgaben lauten in dem Fall z.B.: *Formulieren Sie Ihre Meinung zu den Themen: a) Journalistische Tätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland und in Georgien – die gleichen Aufgaben und die gleichen Möglichkeiten oder? / b) Was war mir bereits bekannt? Was habe ich erst jetzt durch den Text erfahren? / c) Was mache ich beim Recherchieren anders bzw. falsch? / d) Mir ist erst jetzt bewusst geworden, dass... / e) Warum fällt mir das Auswählen schwer/nicht schwer? / f) Präsentieren – was ist wichtiger: Form oder Inhalt? / g) An welcher journalistischen Tätigkeit ist mir besonders gelegen und warum?* usw.

Ein ebenso denkbarer Übungstyp auf dieser Ebene (auch zwecks Erarbeitung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens/analytischen Denkens) wäre: *a) Schlagen Sie die Bedeutung folgender Fachbegriffe: ... im Journalistischen Handbuch nach. / b) Finden Sie die gleichen Begriffe in Internetquellen / c) Vergleichen Sie die deutschen Versionen der Definitionen mit deren georgischen Versionen: Was ist gleich bzw. anders.*

2. Die im vorangehenden Punkt behandelten Übungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit könnten auch als eine thematische Vorbereitung bzw. Übergangsstufe zu *schriftlichen Aufgaben* betrachtet werden, indem das Hauptthema weiter vertieft und diesmal schon auf der praktischen Ebene kreativ entfaltet wird. Die eventuellen Aufgaben dazu können lauten: *Erstellen Sie einen kurzen Text zum Thema: Mein Arbeitstag als Pressejournalist / Die Arbeit bei Printmedien – mehr Freude oder mehr Ärger / Meine erste Erfahrung mit dem Redigieren.* Gleichzeitig werden aber auch in sprachlicher Hinsicht verschiedene konkrete textlinguistische Einzelphänomene (wie z.B.: Verknüpfung von Sätzen durch Konnektoren, Referenzen/Antezedenten im Text etc.) als Schwerpunkte thematisiert, damit die „gesteuerte Textproduktion“ erreicht wird und die Lernenden Schritt für Schritt ihre/die sprachliche Komplexität aufbauen – nach dem Prinzip „vom Wort zum Satz und zum Text“ (Bernd Kast, 1999, 87).

3. Es soll angemerkt werden, dass die *Erarbeitung der Hörkompetenz* (ebenso wie der Schreibkompetenz) außerhalb des Unterrichts durch das Abhören einer zu irgendeinem aktuellen Tagesthema empfohlenen Sendung

der *Deutschen Welle* im Internet gefördert werden kann. Die konventionellen Aufgaben in dem Fall können lauten: *Rufen Sie im Internet die Sendung der „Deutschen Welle“ vom... ab, hören Sie sich den Text zweimal an und erschließen Sie: den Ort der Handlung, die Namen der handelnden Personen, die Ursache des Konflikts, die Lösung des Problems. / Hätte man das Problem auch anders lösen können?* Die Fragen/Aufgaben richten sich selbstverständlich nach dem Inhalt des Hörtextes. Je nach seinem Schwierigkeitsgrad bleibt es den Studierenden überlassen, ob sie zu Hause die Aufgabe für die Präsentation im Unterricht zuerst doch noch schriftlich vorbereiten, bzw. sich ein paar Stichworte/Anhaltspunkte notieren.

4. Das *grammatische Material* wird im jeweiligen Kapitel zwar separat angeboten, steht aber noch im engen Zusammenhang mit dem Fachtext. Bei der Thematisierung der grammatischen Fragen (wegen der großen Zahl sollen sie hier nicht aufgelistet werden) sind mehrere Momente zu berücksichtigen, wie z.B.: die Verträglichkeit des ausgewählten grammatischen Materials mit dem Inhalt/Thema des Textes; die Häufigkeit des Vorkommens der erschlossenen sprachlichen Erscheinung im Text, ihre Aktualität aus fachsprachlicher Sicht bzw. wissenschaftlicher Perspektive; die das Phänomen betreffenden Vorkenntnisse der Studierenden etc. So könnte beispielsweise bei einem Interview nach Arten des Interrogativsatzes und seiner Struktur sowie nach Fragepronomen/-adverbien gefragt werden, bei einem Bericht nach direkter und indirekter Rede sowie Bildung und Verwendung des Konjunktiv I, bei einer Nachricht nach den Arten des Attributs/der Apposition sowie dem Gebrauch von Eigennamen im Genitiv usw.

In unserem Musterkapitel wird z.B. das Verb *lassen* thematisiert, und zwar aus folgenden Überlegungen: Es ist ein relativ kompaktes/erfassbares Thema für den ersten Einstieg. Im aktuellen Text (siehe oben) kommt *lassen* dreimal vor, es ist also ein wichtiges/nützliches Verb in der journalistischen Praxis. Es bedarf gleichzeitig aber auch einer besonderen Erläuterung, insofern als *lassen* im Georgischen kein direktes Äquivalent kennt und durch den Kausativ ersetzt, also affixal im konjugierenden Verb ausgedrückt werden muss. Beim Erläutern wird zuerst auf die Konjugation von *lassen* eingegangen, dann auf seinen Gebrauch: als Vollverb (*Er lässt*

mich im Zimmer allein.), als modifizierendes Verb (*Die Wirtin lässt mich im Zimmer nicht rauchen.*) und in der Konstruktion *lassen+sich+Infinitiv* (*Der Wagen lässt sich nicht mehr reparieren.*). Es wird dabei darauf geachtet, dass die Anleitungen knapp formuliert und schlüssig sind und sie außerdem typische bzw. potenzielle Fehler für georgischsprachige Studierende berücksichtigen und optimale praktische Wege zu ihrer Beseitigung finden. Die darauf folgenden traditionellen/klassischen Übungen (*Erschließen Sie aus dem Text die Sätze mit dem Verb lassen, versuchen Sie: den Gebrauchstyp zu bestimmen, den Satzinhalt anders/ohne lassen zu formulieren, etc.*) sowie die unkonventionellen Übungen unter Verwendung der s.g. grammatikalischen Übersetzungsmethode arbeiten gleichfalls vorwiegend mit Fachlexik. Sie sollen dazu dienen, die erworbenen linguistischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bis zu ihrer Automatisierung hin zu vertiefen. Wichtig ist dabei, dass durch die fachorientierte Gestaltung des Unterrichts die Motivation der Studierenden für den Grammatikerwerb steigt, andererseits aber auch, dass die erworbenen linguistischen Kenntnisse den Studierenden bei der Erweiterung ihrer journalistischen Ausdrucksmöglichkeiten helfen.

5. Das Kapitel wird mit einem *deutsch-georgischen Glossar* abgeschlossen, das unbekannte Fachbegriffe, aber auch allgemeinsprachliche lexikalische Einheiten (Wörter/feste Wortverbindungen/Funktionsverbgefüge) morphologisch ordnet bzw. erläutert und dadurch seiner doppelten Funktion in journalistischer sowie in allgemeinsprachlicher Hinsicht gerecht wird.

Ein Fachlehrbuch, konzipiert nach dem oben präsentierten Modell, hat auch in technischer Hinsicht seine Vorteile: Es findet sich praktisch alles in einem Band – Textbuch, Arbeitsbuch, Grammatik, Glossar; die individuellen Lösungsmöglichkeiten der meisten Übungen macht ein Schlüsselheft entbehrlich; die klare/invariable Struktur jedes Kapitels (dargelegt schon im Vorwort) macht Lehrerhandreichungen überflüssig; die Weiterführungsmöglichkeit der Fragen/Aufgaben in den grammatischen Übungen/im Textbearbeitungsteil lässt der Entfaltung der Fantasie des Lehrenden freien Raum.

Fazit

Das hier präsentierte Konzept des Fachlehrbuchs ist primär für Studierende aller journalistischen Fachrichtungen gedacht, und es soll zur Erarbeitung ihrer fachlich-wissenschaftlichen und sprachlichen Grundkompetenzen dienen. Es versteht sich gleichzeitig aber auch als erster Schritt in dem vieldimensionalen Prozess, der gleichfalls die Erstellung der deutschsprachigen Fachlehrwerke zu den führenden journalistischen Teildisziplinen beinhaltet (wie z.B. *Pressejournalismus*, *Radio- und Fernsehjournalismus*, *Fotojournalismus* etc. samt begleitenden, entsprechend konzipierten Lesebüchern zu aktuellen thematischen Schwerpunkten, wie z.B. *journalistische Ethik*, *Kunst des Dialogs*, *Journalisten ohne Grenzen*, *Fotoreporter – ein Hobby oder ein Beruf* etc.). Dieser Entwurf eines Konzepts für die gesamte journalistische DaF-Reihe soll nicht nur das alte Muster für ein Fachlehrbuch durch neue Konturen bereichern, sondern vielmehr auch dazu beitragen, den Weg zum Aufbauen eines interdisziplinären Moduls *Germanistik gekoppelt mit internationalem Journalismus* zu bahnen, zumal diese Fachrichtung im Fachbereich für Journalismus augenblicklich nicht vertreten ist. Diese auf der Realität basierende und auf die Praxis gerichtete Idee erscheint insofern aktuell, als sie unter anderem auch zur Lösung mancher praktischen Probleme in unserem universitären Alltag beitragen kann (wie z.B.: die sinkende Zahl der Germanistikstudenten generell, die Tatsache ihres Wechsels hauptsächlich zum Journalismus, die Herausnahme des Deutschen sowie anderer Sprachen aus dem journalistischen Curriculum etc.). Wir denken, dass die in Georgien vorhandenen soliden fachspezifischen Voraussetzungen sowie die gegenwärtigen, relativ flexiblen Organisierungsmöglichkeiten des universitären Bildungssystems ihrerseits zur Realisierung dieser Idee beitragen würden. Außerdem erlauben wir uns, auf Beistand seitens des DAAD zu hoffen, falls seine Experten, auch aufgrund ihrer in anderen Ländern gewonnenen Erfahrungen, unser Konzept akzeptabel und den georgischen Verhältnissen angemessen finden.

Literaturverzeichnis:

1. Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 02. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin: Langenscheidt.
2. Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Berlin: Langenscheidt.
3. La Roche von, Walther (2011): Einführung in den praktischen Journalismus. 18., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: List.
4. Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprachen arbeiten. FörMig Edition 2. Münster: Waxmann.
5. Storch, Günther (2008): Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 3., unveränderter Nachdruck. UTB 8184. Paderborn: W. Fink.

Internetquellen:

1. [Rede/Eichinger Direktor des Instituts für Deutsche Sprache \(IDS\)](#)
2. www.toptext.info/grusswort-eichinger.pdf
3. [Deutsch in den Wissenschaften - Konferenz - Goethe-Institut](#)
4. www.goethe.de/lhr/prj/diw/daw/deindex.htm
5. [Memorandum zur Förderung des Deutschen als - DAAD
www.daad.de/de/...deutsch/Memorandum_vereoeffentlicht.pdf](http://www.daad.de/de/...deutsch/Memorandum_vereoeffentlicht.pdf)

Bella Schalamberidze (Tbilissi)

Schreiben - leicht gemacht? Freies Schreiben als Einstieg in das akademische Schreiben

Bestandsaufnahme der Textproduktion an einer Universität in Georgien

„Textrohlinge können in einer Werkstatt weiter bearbeitet werden, jedoch behutsamer als dies Säge und Hammer sind nicht „bloß“ Wörter, Sätze, Zeilen und Absätze. Es sind Gedanken und Werte, Erfahrungen und Gefühle –Teil der Person“ (Finke, E./Thums-Senft, B.)

Schreibzentren und studentische Schreibberatung lassen sich an georgischen Universitäten heutzutage weiterhin nicht finden. Doch damit sie sich etablieren können, bedarf es weiterhin Überzeugungsarbeit. In diesem Beitrag stelle ich daher beispielhaft eine qualitative Studie zur studentischen Textproduktion mit einer Beobachtung aus der Werkstatt- FREIES SCHREIBEN mit den Studierenden der Staatlichen Ilia Universität Tbilissi vor. Ausgangspunkt dieser Studie sind Beobachtungen: Tag für Tag sehe ich als Lehrkraft an der Universität immer mehr Formulierungsschwierigkeiten von Studierenden in akademischen Texten. Auf der Basis von kurzen Fragen, Gruppendiskussionen vor dem Schreibprozess und produzierten studentischen Texten bin ich der Frage nachgegangen, was aus Sicht der Studierenden wesentlich ist an dem neuen Seminarkonzept und was förderliche und hinderliche Bedingungen für das Schreiben Lernen sind. Anschließend ergaben sich folgende Unterfragen: Wie haben sich die Befragten in der Werkstatt gefühlt? Wie hat sich die Schreibwerkstatt auf sie ausgewirkt?

Ziel der Schreibwerkstatt - Freies Schreiben im Deutschen

Studierende sollten Schreiben in verschiedenen Varianten erfahren. Sie sollten sich von ihrer passiven Lernhaltung wegbewegen und merken: Schreiben lerne ich nicht, indem mir jemand sagt, wie man es macht, sondern nur, indem ich es ausprobiere. Kennzeichen solcher Gruppen sind die gleiche Verteilung von Autorität unter den Mitgliedern, eine

Vertrauensbasis innerhalb der Gruppe und eine Lokalisierung außerhalb universitärer Klassenräume.

Schreibend fühlt man sich in der Fremdsprache trotz der bereits erworbenen Sprachkenntnisse immer noch „sprachlos“ – ohne Ausdrucksmöglichkeiten. Die Texte, entstanden in einer Schreibwerkstatt, sind ein Beweis dafür, dass das Schreiben im Deutschen trotz einiger Hürden möglich ist und gerade das Schreiben der von den Studierenden gewählten Textsorten Kompetenzen aufbaut, die wiederum für wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten wichtig sind. Nicht Schreibangst, sondern Schreiblust soll den Schreibprozess kennzeichnen, nicht Schreibblockaden, sondern Mut und Spaß am experimentierenden Umgang mit der fremden Sprache. Im Kontext des freien, kreativen Schreibens lässt sich eine Vielzahl von methodischen Anregungen finden, die in besonderer Weise geeignet sind zum Schreiben zu motivieren, das Schreiben zu erleichtern und zu ansehnlichen Schreiberfolgen zu führen. Mit den Impulsen, wie im Hof, auf der Terrasse, im Café der Universität zu sitzen oder auch in der Bücherei und im Park mit leiser Musik im Hintergrund zu schreiben, sind die Studierenden zu motivieren, ihre Schreiblust zu wecken und den Weg zu ihren Schreibgrundlagen zu ebnen.

Identität und alltägliche Erfahrungen der Studierenden; Individuelle Schritte in der Schreibentwicklung von Studierenden

Im Zentrum des Schreibens im DaF-Unterricht stehen die einzelnen Studierenden mit ihren Identitäten und ihren alltäglichen Erfahrungen. In der Schreibwerkstatt entstandene Texte sind eine Bestätigung für die Aussage von Freisinger (1994). Er sieht gerade aus postmoderner Perspektive die Notwendigkeit, Schreiben als ein Medium zu nutzen, das es erlaubt, die soziale Konstruiertheit des eigenen Ichs zu reflektieren (Freisinger 1994, 210). Viele Studierende betonten das Bedürfnis, in Texten die schreibende Person sichtbar zu machen. Die Schreibenden können sich abschnittshafte in ihrer Vergangenheit oder Gegenwart oder auch ihren Zukunftsentwürfen „umschauen“. Aufgrund ihrer Aussagen kann man erfahren, wie „persönlich“ ihre im Rahmen des Seminars geschriebenen Texte sind:

WENN ICH SCHREIBE...

erinnere ich mich an die vergangenen Tage, an die ich mich manchmal überhaupt nicht erinnern kann und denke, wie schön das Leben ist (Natja (1), 3. Studienjahr, Germanistik)

denke ich an die lebendigen Situationen in meinem Leben und genau das hilft mir sehr beim Schreiben (Liana, 3. Studienjahr)

bringe ich meine Gefühle zu Papier. (Natja (2), 3. Studienjahr)

Mit kleinen Texten experimentieren

Während die einen sich an längeren Texten versuchten, war es für andere ratsam, mit kleinen Sätzen zu experimentieren und ihre Aussage darin zu entfalten. Es kommt also nicht darauf an, dass alle zur selben Zeit gleich komplexe Sätze oder Texte schreiben, so dass die einen wieder einmal zeigen können, wie „gut“ sie schreiben können und die anderen entdecken müssen, wie fehlerhaft ihre Texte sind. „Es geht darum, dass die Einzelnen erleben und darin gestärkt werden, sich auf die eigenen Potenziale zu beziehen und Vertrauen in die individuellen Schritte ihrer Schreibentwicklung finden“. (Finke, E./Thums-Senft 2010, 16).

Resümee: Prinzipien und Ziele der Schreibwerkstatt an der Universität

- Der natürliche Schreibdrang soll beim freien kreativen Schreiben gefördert und aktiviert werden und deshalb sollten die ausgewählten Schreibenanlässe den Studierenden Gelegenheit geben, freiwillig und ohne Zwang von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Träumen und Wünschen in unterschiedlichen Situationen zu schreiben.

- Vor allem aber müsste an den Universitäten eine tiefer gehende Auseinandersetzung darüber stattfinden, was wissenschaftliches bzw. freies Schreiben eigentlich bedeutet. Die Studierenden müssen ein Gefühl für Autorschaft entwickeln, statt sich selbst lediglich als die zu sehen, die Wissen zusammentragen und wiedergeben. Lehrende sollten den Studierenden dabei helfen, eine Selbstwahrnehmung von sich als Autoren zu entfalten. Denn nur wenn das gelingt, erlernen die Studierenden, was Wissenschaft eigentlich ist. Andernfalls tritt das ein, vor dem schon Wilhelm von Humboldt gewarnt hat: statt Wissen werden Worthüllen

produziert: „Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinander gereiht werden, so ist alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, der Gestalt entflieht, daß sie selbst die Sprache wie eine leere Hülle zurück läßt und verloren für den Staat.“ (Humboldt 1809, 276).

Literaturverzeichnis:

1. Bräuer, Gerd (1996): Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Frankfurt am Main.
2. Freisinger, Randall (1994): Voicing the Self: Toward a Pedagogy of Resistance in a Postmodern Age. In: Peter Elbow (Hrsg.): Landmark Essays on Voice and Writing. Mahwah, New Jersey: Hermagoras Press, 187-212.
3. Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
4. Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 3: 38-47.
5. Steinhoff, Torsten (2007): Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *ZGL*, Nr.35:1-25.
6. Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin, 119-158.
7. Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland. In: *Drs.*, Nr. 4418/00.

Elisso Koridse (Kutaissi)

Die landeskundlichen Konzepte im Fachsprachenunterricht

In der letzten Zeit hat die Landeskunde eine Neubestimmung erfahren und entscheidend an Bedeutung gewonnen. Das wird von der rasanten Entwicklung der Globalisierungsprozesse, von der Sprachenpolitik in Europa und von den Reformen bestimmt, die im Ausbildungssystem stattfinden.

Die deutsche Sprache wird im Ausland als Deutsch als Fremdsprache, demgemäß Deutsch als zweite Fremdsprache, Tertiärsprache oder als Fachsprache erlernt. Der Fachsprachenunterricht weist die Besonderheit auf, dass die fremde Sprache sowohl als Kommunikationsmittel verwendet wird als auch Zielperspektive für den beruflichen Lehrprozess darstellt.

Der Fachsprachenunterricht erfordert in der Regel die Lehre der Landeskunde mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten. In den modernen Fachsprachen-Curricula ist im Rahmen eines Lektorats häufig ein bestimmtes Zeitbudget für die Landeskunde eingeplant. Es ist sehr wichtig, die landeskundlichen Realien bzw. die national-kulturellen Elemente in die theoretischen und praktischen Kurse der Auslandsgermanistik zu integrieren. Die Lehrbücher und Arbeitshefte können bei einer angestrebten aktuellen und verallgemeinernden Darstellungsweise aufgrund der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung nie dem neuesten Stand entsprechen. Mit Hilfe der integrierenden landeskundlichen Materialien gelingt es vielen Deutschlernenden, ihren Kenntnisstand zu erhöhen, ihre Persönlichkeit zu bereichern.

Das Studium des **Deutschen als Fremdsprache** an georgischen Universitäten erfordert auch den Besuch von Lehrveranstaltungen in der Landeskunde. Im Fachsprachenunterricht versteht man unter Landeskunde die Vermittlung von materiellen Hintergrundinformation über das Land und der Sprache, die man erlernt. Der Begriff **Landeskunde** wird auch im georgischen Hochschulbereich parallel in Verknüpfung mit Bezeichnungen wie **Kulturwissenschaft** oder **Cultural Studies** verwendet.

Der Fachsprachenunterricht beschränkt sich nicht auf das Lehren und Lernen von fachsprachlichen Strukturen. Er verpflichtet sich auch mit unterschiedlicher Intention dem Ziel der Vermittlung von Kenntnissen über das Land und die Kultur der Zielsprache. Das Konzept einer integrativen Landeskunde innerhalb des Studiums muss sowohl eine fachspezifische als auch interdisziplinäre und fachübergreifende Komponente aufweisen.

Nach gängigen Ansichten ist die **Didaktik der Landeskunde** nicht losgelöst von der **Didaktik des Fremdsprachenunterrichts** zu verstehen. Landeskunde für sich allein kann keinen wissenschaftlichen Status beanspruchen, da sie eine dienende Funktion innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ausübt. Man kann von der Annahme ausgehen, dass die Landeskunde ihre Wissenschaftlichkeit aus anderen Disziplinen zieht, sodass man über die Interdisziplinarität der Landeskunde sprechen muss. Diese Disziplinen sind: Linguistik, Soziologie, Geschichte, Geographie, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft usw. Die Vereinigung dieser Wissenschaften geschieht mit dem Ziel, eine Gesellschaftsstruktur als Ganzes zu erfassen. Die Tätigkeit des Lehrers oder des Verfassers (des Lehrbuchs) bringt es mit sich, die in Curricula geforderten, immer wiederkehrenden Themen stets mit neuen Materialien anzureichern, um auf aktuelle Ereignisse (auch fach-)sprachlich reagieren zu können.

Als Illustration dazu dienen die Materialien aus dem Lehrbuch **Wirtschaftsdeutsch von A-Z. Kommunikation und Fachwortschatz in der Wirtschaft**. Die 2008 erschienene neubearbeitete Auflage unterscheidet sich wesentlich von früheren Auflagen mit neuen, aktuellen informativen Texten. Wie selbst die Autoren betonen: „Bei der vorliegenden Auflage handelt es sich um eine Neubearbeitung. Diese verfolgt das bewährte Konzept vorhergehender Auflagen und berücksichtigt die wesentlichen Neu- und Weiterentwicklungen im Bereich der Umsetzung europäischen Rechts und deutschen Rechts – dies betrifft vor allem das Management und die Wahl der Rechtsreform.“ (Buhlmann R., Fearn A., Leimbacher E. 2008, 4).

In Abschnitt 6 ist das Thema „**Management: Was tut ein Manager?**“ zusätzlich um eine Text und ein Schema über Managementebenen erweitert und mit grundlegenden Informationstexten sowie Materialien aus dem Bereich Wirtschaft, nicht nur aus dem deutschsprachigen Raum, z.B. im Text **Unternehmensphilosophie und Leitbild bei IBM (International Business Machines Corporation)** können wir in der alten und der neuen Auflage miteinander vergleichen:

Auflage 2002:

„Der Geschäftspolitik von IBM liegen drei Grundwerte zugrunde, die von Firmengründer Thomas Watson formuliert wurden:

-Achtung vor dem Individuum

Achtung vor der Würde und den Rechten des Einzelnen im Unternehmen

-Dienst am Kunden

Erbringung des bestmöglichen Service für den Kunden

-Hervorragende Leistung

Hoher Anspruch an die Leistungen des Unternehmens und die Erwartung, dass die Mitarbeiter verantwortungsbewusst handeln.“ (Buhlmann R., Fearn A., Leimbacher E. 2002, 17).

Auflage 2008:

„International Business Machines Corporation, IBM, 1896 gegründet, ist eines der ältesten Informationstechnikunternehmen der USA, mit 355.766 Mitarbeitern im Jahr 2006 und einem Umsatz von 91,4 Mrd. US-Dollar.

Der Geschäftspolitik von IBM liegen drei Grundwerte zugrunde, die von Firmengründer Thomas Watson formuliert wurden:

-Achtung vor dem Individuum

Achtung vor der Würde und den Rechten des Einzelnen im Unternehmen

-Dienst am Kunden

Erbringung des bestmöglichen Service für den Kunden

-Hervorragende Leistung

Hoher Anspruch an die Leistungen des Unternehmens und die Erwartung, dass die Mitarbeiter verantwortungsbewusst handeln.“ (Buhlmann R., Fearn A., Leimbacher E. 2008, 17).

Nach Weimann und Hosch lassen sich drei Herangehensweisen der Landeskundemethodik unterscheiden. Es handelt sich um **die kognitive, die**

kommunikative und die interkulturelle Landeskunde. Inzwischen hat sich ein vierter Ansatz entwickelt - **die integrative Landeskunde.** In den Lehrwerken **Deutsch als Fremdsprache** sind diese Ansätze einzeln oder integriert berücksichtigt (Weimann G., Hosch W. 1993, 57).

Die kognitive Landeskunde: Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur. Der Schwerpunkt der kognitiven Landeskunde zielt auf die Aneignung von Wissen und Fakten, das sog. enzyklopädische Wissen ab. Das landeskundliche Lernen ist dem sprachlichen Lernen nachgeordnet und kann eigentlich erst im Unterricht mit Fortgeschrittenen stattfinden. Thematisch bedient sich die kognitive Landeskunde der Bezugswissenschaften, Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie, Geographie u.a. Diesen Anforderungen entsprechen die Texte, die im Lehrbuch für Tourismusstudierende dargestellt sind, z.B.

Thema: Tourismus und Weinbau.

Text: Die Weinstadt Stuttgart

Der Weinbau hat in Stuttgart eine jahrhundertlange Tradition. Wein machte den Reichtum der Stadt aus. Nachgewiesen ist er erstmal für das Jahr 1108: Damals schenkte Mönch Ulrich dem Kloster Blaubeuren einige Weinberge, seit 1236 sind Menge und Güte der jährlichen Lesen überliefert. Doch wurde Wein an den Hängen Stuttgarts wohl schon lange vorher angebaut. Namen wie „Cannstatter Zuckerle“, „Stuttgarter Mönchhalde“ oder „Stuttgarter Kriegsberg“, gereift in Deutschlands zweitgrößtem Weinbaugebiet, sind weit über die Landeshauptstadt hinaus ein Begriff.

Verkauft wurde der Wein größtenteils über Ratskeller. Nach dem zweiten Weltkrieg schlug 1949 die Geburtsstunde des Weinguts der Stadt Stuttgart, das zu 67 Prozent Rotweine anbaut...

In jedem Jahr bestätigen zahlreiche Auszeichnungen bei Landes- und Bundesweinprämierungen die Qualität der städtischen Weine. Besonders hochwertige Qualitäten werden in Sonderflaschen als Stuttgart-Präsente abgefüllt: 1,5 Liter Magnum-Fernsehturmflasche oder 0,75 Liter Rössle-Wappenflasche“ (Levi-Hillerich D. 2009, 123).

Kommunikative Landeskunde: Die Auswahl landeskundlicher Inhalte in der kommunikativen Landeskunde orientiert sich verstärkt an den Interessen, Erfahrungen und Kenntnissen der Lernenden. Innerhalb des

Fachsprachenunterrichts ist diese Landeskunde stark handlungsorientiert: Sie soll vor allem dazu beigetragen, dass sprachliche Handlung im Alltag gelingen und alltagskulturelle Phänomene der Zielkultur verstanden werden. Sie hat dienende Funktion und ist dadurch die sprachpraktische Zielsetzung des Unterrichts determiniert. In den kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken sind authentische Texte präsentiert, die gleichermaßen informations- und handlungsbezogen sind.

Die kommunikative Didaktik entwickelte sich zu einer **interkulturellen Didaktik**, indem sie die Wechselbeziehung zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen verstärkte, auch aus politischen Gründen: Eine wichtige Rolle spielen hier die EU-Erweiterung und die zunehmende Globalisierung der Wirtschaftsmärkte, die verstärkt nach multikulturellen Fachkräften verlangten. Es wird seitdem eine enge Verbindung zwischen sprachlichem und kulturbezogenem Lernen angestrebt. Dies wertet den Status der Landeskunde entscheidend auf, denn neben der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz wird Kulturkompetenz als Lernziel anerkannt. Mit den Ansätzen der interkulturellen Landeskunde wird die Frage nach dem Ziel der Landeskunde neu aufgeworfen. Auf der einen Seite bleibt die Vermittlung von Lexikonwissen bestehen, gleichzeitig gewinnen die interkulturell orientierten Landeskundekonzepte, die eine Wahrnehmungssensibilisierung leisten sollen, erheblich an Bedeutung. Der entscheidende Beitrag der interkulturellen Landeskunde soll darin bestehen, die Lernenden dazu anzuhalten, die eigene und fremde Kultur besser verstehen und einordnen zu können.

Nach den 80-er Jahren gewann das **Integrative Landeskundekonzept** große Bedeutung für die Weiterentwicklung der Landeskunde. Die Didaktiker machten darauf aufmerksam, dass die kommunikative und interkulturelle Landeskunde nicht ohne Information und Kenntnisse über die Zielkultur auskommt. Die untersuchten Aspekte der integrativen Landeskunde waren neben dem Alltagsleben in Deutschland, politische und soziale Strukturen, deutsche Mentalität, Wahrnehmungsmuster anderer Länder und Menschen, Raum und Zeiterfahrung, unterschiedliche Lebensstile, das Verhältnis von privat und öffentlich. In den kommunikativ

ausgerichteten Lehrwerken werden authentische Texte präsentiert, die gleichermaßen informations- und handlungsbezogen sind, z.B.

Aspekte interkultureller Kommunikationssituationen zwischen Deutschen und ChinesInnen.

Einstieg in ein Gespräch:

Etablierung von Vertrautheit

In China wird Vertrautheit bei der ersten Begegnung häufig durch Interessenkundgabe an „privaten“ Verhältnissen etabliert. Fragen wie „Woher kommen Sie?“ „Sind Sie verheiratet?“ „Haben Sie Kinder?“ „Wie viel verdienen Sie?“ gelten als Ausdruck der Höflichkeit, da sie Anteilnahme am Gegenüber signalisieren. Deutsche GesprächsteilnehmerInnen reagieren in solchen Fällen nicht selten mit Verwirrung oder gar Empörung, da diese Fragen in unsere „geheiligte“ Privatsphäre eindringen und in unseren Augen eine Missachtung sozialer Distanz signalisieren. So berichtete mir beispielsweise ein Schweizer Computerfachmann von seiner Begegnung mit chinesischen Computerfachleuten an einer chinesischen Universität. Gesprächsthemen, die in einer Kultur als „sichere Themen“ gelten, können in einer anderen Kultur unpassend sein. Das Wissen um „sichere Themen“ sowie Tabubereiche in der Kultur der GesprächspartnerInnen stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um unbequeme Momente und Peinlichkeiten in IK-Situationen zu vermeiden (Eismann V. 2000, 15).

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Landeskunde eine Disziplin ist, die prinzipiell interkulturelle Kompetenzen auch im Fachsprachenkontext vermitteln soll. Sie ist somit ein interdisziplinäres Fach, das Sach- und Sprachwissen verbindet und dieses durch einen interkulturellen Blickwinkel zusammenträgt und vermittelbar macht.

Literaturverzeichnis:

1. Buhlmann R., Fearn A., Leimbacher E. (2002): Wirtschaftsdeutsch von A_Z. Kommunikation und Fachwortschatz in der Wirtschaft. Langenscheidt. Berlin und München.
2. Buhlmann R., Fearn A., Leimbacher E. (2008): Wirtschaftsdeutsch von A_Z. Kommunikation und Fachwortschatz in der Wirtschaft. Langenscheidt. Berlin und München.

3. Levi-Hillerich D. (2009): Kommunikation im Tourismus. Lehrerhandbuch. Goethe Institut. Cornelsen. München..
4. Eismann V. (2000): Wirtschafts-Kommunikation Deutsch. Band 1. Hrsg.Goethe-Institut. Langenscheidt. Berlin und München..
5. Weimann,G., Hosch (1993) W. Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: Info Daf. Heft 5, S. 514-523.

Kriterien für Textschwierigkeitsbestimmungen im fachsprachlichen Unterricht

Einleitung

Fremdsprachenlernen ist für die meisten Menschen ein komplexer Prozess. Jeder Fremdsprachenlehrer kennt das Problem: Wie findet und wie wählt man Prüfungs- oder Unterrichtstexte aus, die für die Lernenden Anregungen enthalten? Der fachsprachliche Unterricht stellt uns, die Lehrer, immer wieder vor die Aufgabe, geeignete Texte auszusuchen, die adressatengerecht sind, d. h. die nicht nur die fachlichen Vorkenntnisse der Lernenden berücksichtigen, sondern auch die sprachlichen Schwierigkeiten in Betracht ziehen. Sind die Texte und die Aufgaben zu den Texten zu leicht, werden sie von allen Lernenden zu leicht gelöst, sind sie zu schwer, wird das Unterrichts- oder Prüfungsziel ebenso nicht erreicht. Bis jetzt hat die Fachdidaktik diesem Problem keine entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet. Das Schlagwort „Textschwierigkeit“ taucht im „Handbuch Fremdsprachunterricht“ von Bausch (1995) überhaupt nicht auf. Wenn es nicht zu laut gesagt ist, kommentiert Udo Jung das als: „ein nahezu weißer Fleck auf der didaktischen Landkarte“ (Jung 2003, 185) und nach der Befragung der Fachleute, wie sie denn die Schwierigkeit von Texten bestimmt haben, hat er von erfahrenen Fremdsprachenlehrern sinngemäß solche Antwort bekommen: „Aus dem Bauch“, ohne zu wissen, wie dieses Erfahrungswissen ausgerechnet in diesen Körperteil hineingekommen ist. Deshalb sind wir auf die Idee gekommen, ein wenig Licht auf dieses Problem zu werfen. Wir können ja natürlich nicht auf die Frage antworten, warum es gerade „aus dem Bauch“ kommt, aber wir haben versucht die Kriterien, nach denen man den Textschwierigkeitsgrad bestimmt, herauszufinden.

Zu diesem Zweck sind wir auf zwei Verfahren eingegangen:

1. textimmanente Bestimmung von Textschwierigkeit
2. die Bestimmung von Textschwierigkeitsgrad mit Hilfe von Versuchspersonen.

Textimmanentes Verfahren

In den 40-er und 50-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden verschiedene so genannte Lesbarkeitsformeln entwickelt, mit deren Hilfe Lesebuchtexte niveaugerecht eingestuft werden sollten oder mit denen man das richtige Lesealter ermitteln konnte. Die Mehrzahl dieser Lesbarkeitsformeln haben die Form von Regressionsgleichungen, in die bestimmte sprachstatistische Parameter wie Wortfrequenz, Wort- und Satzlänge, Anzahl verschiedener Wörter, Anzahl einfacher Sätze oder Anzahl präpositionaler Wendungen so gewichtet eingesetzt werden, dass die Formel eine Vorhersage des Ergebnisses eines mit dem gleichen Text durchgeführten standardisierten Leseverständnistests erlaubt (vgl. Nübold 2003, 164-165). Wir haben verschiedene Lesbarkeitsformeln gefunden und festgestellt, dass sie nur unwesentlich voneinander unterscheiden, deswegen haben wir entschlossen, hier als Beispiel die bekannteste Lesbarkeitsformel von Flesh, die s.g. Flesh-Formel (1948) zu präsentieren. Alle anderen Formeln basieren sich darauf. Die Flesh-Formel wird folgendermaßen angewendet:

1. Man nehme eine Stichprobe von 100 Wörtern aus dem Textmaterial
2. Man bestimme darin die Anzahl der Silben pro Wörter (wl)
3. Man bestimme darin die durchschnittliche Anzahl der Wörter per Satz (sl)
4. Man setze diese Werte in folgende Formel ein:

$R.E. (Reading\ Ease) = 206,835 - 0,846 \cdot wl - 1,015 \cdot sl$ (Flesh 1945)

SL – Die durchschnittliche Satzlänge ergibt sich, indem die Anzahl der Wörter im Text durch die Anzahl der Sätze des Textes dividiert wird.

WL – Die durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort ergibt sich, indem die Silbenanzahl des gesamten Textes durch die Anzahl der Wörter im Text dividiert wird.

Diese Formel gilt nur für die englische Sprache. Toni Amstad konnte die Formel auf die deutsche Sprache übertragen. Dabei musste vor allem der Wortfaktor neu berechnet werden, da die deutschen Wörter im Schnitt länger sind als englische, während die Sätze etwa gleich lang sind.

Die Definition seiner Formel ist: **$FRE (deutsch) = 180 - sl - 0,585 \cdot wl$**

| FRE Von ... bis unter ... | Lesbarkeit | Verständlich für |
|--|-------------------|-------------------------|
| 0-30 | Sehr schwer | Akademiker |
| 30-50 | Schwer | |
| 50-60 | Mittelschwer | |
| 60-70 | Mittel | 13-15- jährige Schüler |
| 70-80 | Mittelleicht | |
| 80-90 | Leicht | |
| 90-100 | Sehr leicht | 11- jährige Schüler |

Die Flesh-Formel ist so verbreitet, dass sie bereits in das Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word integriert wurde. Die Bestimmung der Lesbarkeit eines Textes erfolgt damit automatisch. Die erreichbaren Werte liegen zwischen 0 und 100. Je höher der Wert ist, desto leichtert der Text. Ein Text mittlerer Schwierigkeit sollte einen Wert zwischen 60 und 70 haben.

Dass nach solcher Formel, nach solchem quantitativ operationalisierbaren Schema den Textschwierigkeitsgrad zu bestimmen sehr schwer und meistens auch nicht sinngemäß ist, finden wir umstritten, aber man kann vielleicht noch darüber diskutieren. Für die Schwierigkeitsgradbestimmung eines Satzes oder eines Textes ist nicht ihre Länge entscheidend. Auch kurze Sätze können schwierig sein, deshalb erscheint die alleinige Berücksichtigung der Variablen „Satzlänge“ in behandelte Formel unbefriedigend, wenn man auch generell annehmen kann, dass die Länge eines Satzes mit zunehmender Komplexität der syntaktischen Struktur steigt. Deshalb scheint es notwendig, den Schwierigkeitsgrad eines Textes von mehreren Versuchspersonen schätzen zu lassen, damit man andere Kriterien finden kann.

Bevor wir über das zweite Verfahren: „die Bestimmung von Textschwierigkeitsgrad mit Hilfe von Versuchspersonen“ sprechen werden, möchten wir kurz die didaktischen Überlegungen zur Textvermittlung im fachsprachlichen Unterricht vorstellen.

Didaktische Überlegungen zur Textvermittlung

Die hohe Gemeinsamkeit im sprachlich-strukturellen Bereich der Fachsprachen und vor allem der Fachtexte kann als gute Chance für den Unterricht gesehen werden. Die Vermittlung in einem Bereich kommt dem Verständnis von Fachtexten in anderen Bereichen zugute. Für Deutsch als Fremdsprache heißt das, dass es eben nicht darauf ankommt, schwierige und komplexe Fachtexte aus dem Unterricht zu entfernen, sondern es muss im Gegenteil ganz systematisch und zielgerichtet der Umgang mit den sprachlichen Besonderheiten dieser Texte zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Zur konkreten Arbeit möchten wir einige Vorschläge zu zwei Bereichen machen, die nach unserem Verständnis eine große Anzahl der mit fachsprachlichen Anforderungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache verbundenen Schwierigkeiten beseitigen können:

Nach Neuner sind die Merkmale einer sinnvollen Unterrichtsgestaltung in Deutsch als Fremdsprache:

Übersichtliche Lernstoffgliederung:

- Klare, deutlich hervorgehobene „Überschriften“, die eine grundlegende Orientierung hinsichtlich des behandelten Themas ermöglichen;
- Aufteilung des Lernstoffs in viele kleinere, überschaubare Abschnitte;
- Hervorhebung dessen, was in einer Sequenz wichtig ist;
- Zusammenfassung des wichtigen Lernstoffes am Ende einer Sequenz, u. U. in Form von Merksätzen;
- Verdeutlichung und Veranschaulichung des Lernstoffs durch Beispiele aus der Fachpraxis;

Einfache, klare, aber nicht unpräzise sprachliche Gestaltung:

- Vermeidung unnötig komplizierter Satzstrukturen (z. B. unübliche Nebensätze, komplexe Satzgefüge, Attributhäufungen, unübliche oder schwierige Verbformen);
- Vermeidung unnötig langer Wortzusammensetzungen;

- Vermeidung großer Abstraktheit im Ausdruck (z. B. durch unpersönliche Ausdrucksweise, Nominalisierungen, Funktionsverbgefüge);
Visuelle Hilfen:
- Beifügung von Fotos, Zeichnungen, Skizzen, Grafiken und visuellen Symbolen, mit deren Hilfe man den Fachinhalt wenigstens im Überblick auch ohne Sprache erfassen kann (vgl. Neuner 1987).

Laut Bickel braucht man für die Aufbereitung von Fachtexten für den Unterricht:

Fachtexte vorentlasten und strukturieren

- Vor- und Zusatzinformationen zum Text
- Erschließen des Textes durch Leitfragen
- Unterstreichen bzw. Hervorheben von Schlüsselwörtern oder Hauptinformationen
- Stichwörter und die Kennzeichnung ihres Zusammenhangs am Rande eines Textes
- Erstellen eines einfachen Paralleltextes (der aber alle wesentlichen Inhalte des Haupttextes enthalten muss)
- zusätzliche grafische Darstellung des Sachverhalts:
 - Koppelung zwischen Gegenstand, Wort und Bild
 - Bildlexika
 - Einordnung bereits gelernter und neuer Begriffe in grafisch gestaltete Systeme
 - Wortschatzdarstellung zu Sammelbegriffen und Wortfeldern

Verständnis von Fachtexten sichern und kontrollieren

- Zuordnungsübungen (= zwei Mengen von Begriffen bzw. Teilaussagen werden aus dem Text herausgezogen und müssen vom Lernenden miteinander verbunden werden)
- Richtig-/Falsch-Übungen
- Multiple-Choice-Übungen
- zentrale Stichwörter oder Aussagen des Textes benennen
- Einteilung eines ungegliederten Textes in kleinere Abschnitte
- Begriffe oder Aussagen aus dem Text in Zeichnungen eintragen
- Ausfüllen von Flussdiagrammen

- Texte stichwortartig mündlich oder schriftlich wiedergeben
- fachliche Zusammenhänge, Begriffsdefinitionen, Regeln, Formeln, Abkürzungen etc. erfragen bzw. nachschlagen lassen
- Arbeitsaufträge nach schriftlicher oder mündlicher Anweisung durchführen
- Arbeitsaufträge für andere schriftlich oder mündlich formulieren (nach Bickel u. a.1984).

Die Bestimmung von Textschwierigkeitsgrad mit Hilfe von Versuchspersonen

In Anlehnung an die Untersuchung von Udo Jung (2011) haben wir den Textschwierigkeitsgrad mit Hilfe von Versuchspersonen bestimmt. Dafür haben wir 3 Fachtexte aus der Zeitung *Markt* ausgesucht und die Versuchspersonen gebeten, den zu diesen Fachtexten erstellten Fragebogen auszufüllen. Die Umfrage wurde unter den Hochschullehrern aus Kutaissi, Telawi, Batumi durchgeführt, um zu bestimmen, welche Kriterien für sie bei der Textauswahl im fremdsprachlichen Unterricht entscheidend sind.

Zusammenfassung

Die Analyse der Textschwierigkeitsgradsbestimmung hat gezeigt, dass die Lesbarkeitsformeln bei den Hochschullehrern für Deutsch in Georgien nicht als Hilfsmittel bei der Unterrichts- und Prüfungstextauswahl gelten. Sie orientieren sich mehr an ihrer eigenen Berufspraxis. Für die wichtigsten Kriterien bei der Bestimmung der Schwierigkeit der fachsprachlichen Texte halten sie: Lexik, Syntax, Inhalt, Landeskunde, Satzlänge, Terminologie, Kohärenz, Morphologie.

Literaturverzeichnis:

1. Bausch, Karl-Richard (1995): „Handbuch Fremdsprachenunterricht“. Tübingen [u.a.]: Francke.
2. Bickel G. u. a. (1984): „Konzeption und Materialien zu Berufsvorbereitung und Anfang der Berufsausbildung Metall“. Hg. vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., Frankfurt/Main.

3. Jung, Udo O. H. (2003): „Textschwierigkeitsbestimmung: holistisch, empirisch, praktikabel“. In: Fachsprachen und Hochschule, Hg. Jung, Udo O. H.: Universität Bayreuth, Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 185-199.
4. Neuner, Gerhard (1987): „Fachtheorietexte in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher - Verstehensbarrieren, Verstehenshilfen, Verstehensstrategien“. In: Zielsprache Deutsch, H. 3, 36-49.
5. Nübold, Peter (2003): „Textauswahl für den fachsprachlichen Unterricht: Kann man die Schwierigkeit eines Textes einfach ausrechnen?“ In: Fachsprachen und Hochschule, Hg. Jung, Udo O. H.: Universität Bayreuth, Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 164-183.

Anhang

Text 1

"Lord Voldemort" verzockte zwei Milliarden Dollar

Das Desaster von JP Morgan geht auf eine groß angelegte Wette Londoner Broker zurück. Der Deal stieß frühzeitig auf Kritik - wurde von dem Geldhaus aber noch vor wenigen Wochen verteidigt. Von Barbara Schäder "Der Wal von London verschlingt 2 Mrd. Dollar" - so kommentierten mehrere Websites in den USA den von JP Morgan erlittenen Handelsverlust. Sie hätten auch schreiben können: "Lord Voldemort schießt ein Eigentor." Denn "Voldemort" und "der Wal von London" sind die Spitznamen, die Konkurrenten schon vor Wochen dem offenbar für die Fehlspekulationen verantwortlichen JP-Morgan-Händler Bruno Iksil verpassten. Iksil bewegte auf dem Markt für Kreditderivate so große Summen, dass er mit dem Bösewicht aus der Harry-Potter-Serie und dem größten aller Lebewesen verglichen wurde.

Das Pikante an der Sache: Anders als beispielsweise der Händler Kweku Adoboli, der im vergangenen Herbst bei der UBS 2,3 Mrd. Dollar verzockte, handelte Iksil mit ausdrücklicher Unterstützung seines Arbeitgebers. Bankchef Jamie Dimon hatte die Strategie von Iksils Abteilung, des Chief Investment Office (CIO) in London, noch Mitte April verteidigt. Kritische Medienberichte über die Finanzwetten des CIO bezeichnete Dimon als "Sturm im Wasserglas". Die ausgerechnet für die Risikosteuerung der Bank zuständige Abteilung handele sehr geschickt, sagte der Bankchef damals.

Am Donnerstagabend musste Dimon einräumen, dass er sich geirrt hat. Der Handelsverlust stehe in Zusammenhang mit den Geschäften, über die vor einem Monat unter anderem das "Wall Street Journal" berichtet habe, sagte der Bankchef.

Text 2

Behandlung der Arbeitgeberzuschüsse bleibt strittig

Die Krankenversicherung kann seit zwei Jahren von der Steuer abgesetzt werden. Doch über die Anrechnung der Arbeitgeberzuschüsse für Privatpatienten wird weiter gestritten. Was Sie darüber wissen sollten.

Seit dem 1. Januar 2010 sind 96 Prozent des Krankenversicherungsbeitrags steuerlich abzugsfähig. "Anerkannt werden nur Beiträge, die zur Gewährleistung einer Basisabsicherung notwendig sind", sagt Anita Käding vom Bund der Steuerzahler. Werden darüber hinaus sogenannte Komfortleistungen wie Chefarztbehandlung oder Einzelzimmer im Krankenhaus abgesichert, ist der darauf entfallende Beitragsanteil nicht abziehbar.

Strittig ist jedoch nach wie vor, wie die Zuschüsse der Arbeitgeber zur privaten Krankenversicherung zu berücksichtigen sind. Während die Finanzverwaltung den gesamten Arbeitgeberzuschuss als auf die Basisleistung entfallend ansieht, sind Steuerzahler der Ansicht, dass auch der Zuschuss des Arbeitgebers nach Basisleistungen und Komfortleistungen aufgeteilt werden müsse, erklärt Käding.

Hintergrund: Der Arbeitgeberzuschuss mindert den in der Steuererklärung absetzbaren Betrag. Wird er nicht aufgeteilt, sondern in voller Höhe berechnet, fällt der Steuerspareffekt entsprechend gering aus. Daher sind nun mehrere Klageverfahren anhängig, etwa vor den Finanzgerichten Nürnberg (Aktenzeichen: 3 K 974/11), Hamburg (Aktenzeichen: 3 K 144/11) und Hessen (Aktenzeichen: 1 K 1878/11).

Privat krankenversicherte Arbeitnehmer sollten daher prüfen, ob bei ihnen der Arbeitgeberzuschuss in voller Höhe angerechnet wurde. In diesem Fall sollten sie Einspruch gegen ihren Steuerbescheid einlegen. Gleichzeitig stellen sie am besten einen Antrag auf Ruhen des Verfahrens mit Verweis auf die anhängigen Klagen.

Text 3

Jobflaute in Europa - Deutschland bleibt spitze

17,36 Millionen Menschen ohne Beschäftigung - höher war die Arbeitslosenzahl in der Eurozone noch nie. Gute Nachrichten gibt es vom deutschen Arbeitsmarkt, doch auch hierzulande trübt sich die Situation ein.

Noch nie waren in den Euro-Ländern so viele Menschen ohne Job: Im März hatten 17,36 Millionen Arbeitnehmer keine Stelle - ein neuer Negativrekord in den Ländern mit der Gemeinschaftswährung. Das geht aus Zahlen hervor, die die EU-Statistikbehörde Eurostat am Mittwoch in Luxemburg veröffentlichte. Die Arbeitslosenquote in den 17 Euro-Ländern betrug 10,9 Prozent - auch das war ein Höchstwert seit der Euro-Einführung. Zuletzt war die Lage am Arbeitsmarkt im Frühjahr 1997 ähnlich schlecht gewesen. Am schlimmsten ist die Situation derzeit im krisengeschüttelten Spanien.

In Deutschland dagegen ist die Zahl der Arbeitslosen dank des Frühjahrsaufschwungs um 65.000 auf 2,96 gesunken. Damit waren 115.000 Menschen weniger auf Jobsuche als noch vor einem Jahr, wie die Bundesagentur für Arbeit (BA) am Mittwoch in Nürnberg mitteilte. Die Arbeitslosenquote sank um 0,2 Punkte auf 7,0 Prozent. Ein Jahr zuvor hatte sie noch bei 7,3 Prozent gelegen. "Auf dem Arbeitsmarkt hält die positive Grundtendenz an, obwohl die Konjunktur zuletzt an Schwung verloren hat", erläuterte BA-Vorstandschef Frank-Jürgen Weise. "Insbesondere die Erwerbstätigkeit und die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung liegen weiter deutlich im Plus."

Weniger offene Stellen als im Vormonat.

Die Zahl der Erwerbstätigen stieg nach den jüngsten Zahlen vom März binnen Jahresfrist um 596.000 auf 41,21 Millionen. Die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung legte im Vergleich zum Vorjahr um 694.000 auf 28,61 Millionen zu. "Die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung wächst in allen Bundesländern und in den meisten Branchen", erläuterte die BA. Vor allem im Verarbeitenden Gewerbe und bei den Wirtschaftlichen Dienstleistungen seien neue reguläre Jobs entstanden. Weniger gut sieht die Entwicklung bei der Arbeitskräftenachfrage aus: Der Index der Bundesagentur, der die Zahl der offenen Stellen erfasst, war im April zum ersten Mal seit langem zurückgegangen. Aktuell seien dennoch 499.000 Arbeitsplätze als unbesetzt gemeldet, betonte die BA - ein Plus im Vergleich zum Vorjahr von 38.000.

Der Fragebogen sah so aus:

Fragebogen

Titel/Funktion: _____
 Dienstort: _____
 Stadt: _____

1. Worauf achten Sie bei der Auswahl der Unterrichtstexte bzw. der Prüfungstexte?
 Was ist für Sie bei der Textauswahl entscheidend?

2. Ist Textschwierigkeit Ihrer Meinung nach eine relative Größe?

3. Unterscheiden sich diese 3 Texte Ihrer Meinung nach im Schwierigkeitsgrad?

Ja Nein

4. Kann man diese Texte der Schwierigkeit nach in eine klare Reihenfolge bringen?

Ja Nein

5. Wenn Sie Frage 4 mit Ja beantwortet haben, kreuzen Sie bitte im folgenden Diagramm an, welcher Text auf der untersten Stufe (=1), welcher auf der mittleren Stufe (=2) und welcher auf der obersten Stufe (=3) steht.

Ja Nein

| | Schwierigkeitsstufe 1 | Schwierigkeitsstufe 2 | Schwierigkeitsstufe 3 |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Text A | | | |
| Text B | | | |
| Text C | | | |

6. Ist es Ihnen möglich, die Texte einer der Schwierigkeitsstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zuzuordnen?

Ja Nein

7. Wenn Frage 6 mit Ja beantwortet wurde, kreuzen Sie bitte im folgenden Diagramm an, wie die Zuordnung Ihrer Meinung nach ist.

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|--------|----|----|----|----|----|----|
| Text A | | | | | | |
| Text B | | | | | | |
| Text C | | | | | | |

8. An welchen Kriterien haben Sie sich bei der Schwierigkeitsstufung orientiert? (Lexik, Syntax, Inhalt, Landeskunde, Satzlänge, Terminologie, Kohärenz, Morphologie?) Bitte notieren Sie.

| | |
|--------------|--|
| 1. Kriterium | |
| 2. Kriterium | |
| 3. Kriterium | |
| 4. Kriterium | |
| 5. Kriterium | |
| 6. Kriterium | |
| 7. Kriterium | |
| 8. Kriterium | |

Die Ergebnisse der Umfrage präsentieren wir anhand folgender Tabellen:

Tabelle 1

Worauf achten Sie bei der Auswahl der Unterrichtstexte bzw. der Prüfungstexte?

Was ist für Sie bei der Textauswahl entscheidend?

| Inhalt | Ziel- gruppe | Umfang | Thematik/Thema | Wortschatz | Sprachniveau |
|--------|-----------------|--------|----------------|------------|--------------|
| 3 | 5 | 2 | 6 | 5 | 2 |

Tabelle 2

Ist Textschwierigkeit Ihrer Meinung nach eine relative Größe?

| Ja | Nein | Keine Antwort |
|----|------|---------------|
| 12 | 1 | 1 |

Tabelle 3

Unterscheiden sich diese 3 Texte Ihrer Meinung nach im Schwierigkeitsgrad?

| Ja | Nein |
|----|------|
| 13 | 1 |

Tabelle 4

Kann man diese Texte der Schwierigkeit nach in eine klare Reihenfolge bringen?

| Ja | Nein |
|----|------|
| 13 | 1 |

Tabelle 5

Wenn Sie Frage 4 mit *Ja* beantwortet haben, kreuzen Sie bitte im folgenden Diagramm an, welcher Text auf der untersten Stufe (=1), welcher auf der mittleren Stufe (=2) und welcher auf der obersten Stufe (=3) steht.

| | Schwierigkeitsstufe 1 | Schwierigkeitsstufe 2 | Schwierigkeitsstufe 3 |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Text A | 4 | 1 | 8 |
| Text B | | 11 | 2 |
| Text C | 9 | 1 | 3 |

Tabelle 6

Ist es Ihnen möglich, die Texte einer der Schwierigkeitsstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zuzuordnen?

| | |
|----|------|
| Ja | Nein |
| 13 | 1 |

Tabelle 7

Wenn Frage 6 mit *Ja* beantwortet wurde, kreuzen Sie bitte im folgenden Diagramm an, wie die Zuordnung Ihrer Meinung nach ist.

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|--------|----|----|----|----|----|----|
| Text A | | | 1 | 2 | 8 | 2 |
| Text B | | | 2 | 8 | 3 | 1 |
| Text C | | 2 | 4 | 7 | 1 | |

Tabelle 8

An welchen Kriterien haben Sie sich bei der Schwierigkeitsstufung orientiert? (Lexik, Syntax, Inhalt, Landeskunde, Satzlänge, Terminologie, Kohärenz, Morphologie?) Bitte notieren Sie.

| Kriterien: | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|--------------|---|----|-----|----|---|----|-----|------|
| Lexik | 7 | 4 | | 1 | | | | |
| Syntax | | 3 | | 1 | | | 3 | 1 |
| Inhalt | 1 | | 6 | 2 | 1 | | | |
| Landeskunde | | 1 | | 2 | | 2 | | 2 |
| Satzlänge | | | 1 | | 5 | 2 | 1 | 1 |
| Terminologie | 5 | 3 | 2 | 2 | | 1 | | |
| Kohärenz | | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | |
| Morphologie | | | 2 | | 1 | | 1 | 2 |

Miranda Gobiani, Tinatin Meburischvili, Marina Kutschuchidse
(Kutaissi)

Die Online-Kommunikation als Motivation zum Deutschunterricht

Einleitung

In den letzten Jahren ist das Internet für alle Gesellschaftsschichten zu einem unverzichtbaren Medium geworden. Unter dem Begriff *Wissensgesellschaft* ist *Mediengesellschaft* gemeint⁸, was unserer Meinung nach die zentrale Bedeutung der Medienkompetenz in der gesamten Gesellschaft unbestritten macht. Die medienvermittelte Information und Kommunikation steht im Zentrum des politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ausbildenden und insbesondere kulturellen Interesses. Damit kann man erklären, dass im Fremdsprachenunterricht immer mehr Zeit und Bedeutung dem Internet Einsatz gewidmet wird.

Im folgenden Artikel wird auf drei Hauptfragen eingegangen:

- Die Aspekte der Motivation bei der Reflexion von Lehr- und Lernprozessen im DaF Unterricht.
- Welche Medien benutzen vorwiegend die Jugendlichen? Wie sind die Nutzungsgewohnheiten, -häufigkeit und der Zweck der Internetnutzung? Welchen Stellenwert hat die Online-Kommunikation im Vergleich zu anderen Medien? Zu diesem Punkt werden die Ergebnisse eigener Recherchen dargestellt, die in Form einer Befragung unter den Jugendlichen durchgeführt wurde.
- Inwieweit kann die Online-Kommunikation das Fremdsprachenlernen bzw. die Lernbereitschaft fördern? In diesem Sinn werden hier die Einsatzmöglichkeit und Bedingungen der didaktischen Diskussionsformen analysiert und als Beispiel ein Lernerblog zu einem didaktischen Lernprojekt präsentiert.

⁸ Vgl. Luca, Renate; Aufenager, Stefan: *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung*, Berlin: VISTAS Verlag GmbH 2007, S.15

Aspekte der Motivation

Wie bekannt, ist heute das lebenslange Lernen zu einem gesellschaftspolitischen Ziel geworden. Deswegen ist es besonders wichtig, dem Aspekt der Motivation eine entsprechende Bedeutung bei der Reflexion von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht zu geben. In vielen Bildungsinstitutionen wird die Motivation als etwas Selbstverständliches vorausgesetzt und das Lernen kann nur dann gelingen, wenn die spezifische Motivationssituation der Lernenden reflektiert und daraus methodisch-didaktische Konsequenzen gezogen werden.

Die Motivation ist kein stabiles Phänomen. Die Motivation der Lernenden verändert sich, so wie sich einzelne Faktoren verändern können, die diese Motivation beeinflussen. Wir können deshalb nicht davon ausgehen, dass das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt auf bestimmte Lernende motivierend wirkt, auf andere Lernende zu einem anderen Zeitpunkt dieselbe Wirkung ausübt.

Günther Storch (1999) unterscheidet folgende drei Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen:

1. Die allgemeinen Rahmenbedingungen, d.h. der politische und soziokulturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet: gesellschaftliche Einstellungen und (Vor-)Urteile gegenüber dem Zielsprachlichen Land, Einstellungen und Verhalten im Elternhaus usw.;
2. [i]ndividuelle Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden, d.h. längerfristig wirksame Dispositionen (Erfahrungen, Interessen, Motive) und kurzfristig in der Lernsituation wirksame Intentionen (momentane Absichten, Bedürfnisse);
3. Faktoren der Lernsituation, vor allem die Lehrerin/der Lehrer, der Lernstoff und Unterrichtsgestaltung⁹

⁹ Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag 1999, S. 327.

In der Sprachlehr und -lernforschung, die sich mit Sprachlernprozessen nach dem primären Spracherwerb beschäftigen, wird Motivation zu den affektiven Lernerfaktoren gezählt. Motivation hat also mit Affekt und mit Emotion zu tun, (u.a. mit den individuellen Einstellungen zu einer Sprache). Im Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Modells von Unterricht ist die Lehrperson ein entscheidender Faktor für die Motivation der Lernenden. Sie ist gewöhnlich in der Rolle eines Stimmungsmachers. Von ihrer Laune ist die Laune der Lernenden mehr oder weniger abhängig, weil ihre Affekte die Affekte der Lernenden verursachen. Das Prinzip, positive Affekte zu senden, gilt für jede menschliche Interaktion und für jede Phase des Unterrichts. Es ist am Beginn des Unterrichts genauso angebracht wie am Ende, in der Mitte oder in der Pause. Der Lehrer muss ständig positive reziproke Stimmungen senden und zwar mit der Absicht, die Lernenden damit anzustecken.

Aus psycholinguistischer Sicht ist das Bedürfnis, etwas zu verstehen und sich mitzuteilen, der Motor des Spracherwerbs. Kommunikation im Fremdsprachenunterricht müsste in diesem Sinne definiert werden, um das Potenzial eines kommunikativen Ansatzes zu nutzen und Lernprozesse zu optimieren. Ausgangspunkt der kommunikativen Wende waren Entwicklungen innerhalb der Linguistik. Die Entwicklung der Pragmalinguistik und der Textlinguistik führten auch in der Fremdsprachendidaktik zu einem neuen Verständnis von Sprache: Textsorten, Sprechintentionen, Sprachhandlungen und Redemittel.

Die Online-Kommunikation steht heute im Vordergrund und die Formen der virtuellen Kommunikation in den Unterricht zu integrieren, macht Sinn und kann motivationsfördernd wirken. Motive und motivierende Faktoren sind altersabhängig. Bei jüngeren Lernern ist die extrinsische Motivation wirksamer: die Motivation muss eher von außen gesteuert werden (Lehrer, Lernsituation). Erst mit zunehmendem Alter aber kann sich eine sachbezogene intrinsische Motivation herausbilden, das heißt ein Interesse am Lerngegenstand selbst, das sich in dem Wunsch ausdrückt, eine Sache zu kennen und zu verstehen, Wissen zu beherrschen, Probleme zu formulieren und zu lösen. Bei dieser Ausprägung von Motivation liegt die Belohnung in der Sache selbst, in dem Erreichen des Zieles.

Das Thema Motivation kann auf zwei Ebenen betrachtet werden, auf der Makroebene – der Sprachenpolitik und auf der Mikroebene – auf der Ebene des Unterrichts. Was die Sprachenpolitik von heute betrifft, ist die Priorität des Englischen allgemein bekannt. In solcher Situation ist es ganz wichtig, einmal intensiver darüber nachzudenken, wie wir in Georgien Menschen dazu motivieren werden, Deutsch als zweite Fremdsprache zu erlernen.

Mediennutzung bei Jugendlichen

Das Internet verändert das Unterrichtsgeschehen völlig und gibt mehr Anlass zur Kommunikation in der Zielsprache, sodass im Unterricht ein besonderer „Online-Kulturraum“ entsteht. Alle Möglichkeiten des Internets, wie z.B. E-Mail, Lernplattformen, Diskussionsforen, Weblogs, Chat oder soziale Netzwerke bieten vielfältiges Material für den modernen Unterricht. Um festzustellen, welche Medien und zu welchem Zweck die Jugendlichen bevorzugen, wurden 2010 und 2012 Befragungen unter den SchülerInnen und StudentInnen von 14 bis 22 Jahre in Kutaissi durchgeführt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sich das Internet bei Jugendlichen als Hauptmedium entwickelt. Sogar das Handy wird ziemlich oft für den Internetzugang benutzt. Die Umfrage hat auf die Frage, wie intensiv und wozu die Jugendlichen Internet benutzen, folgende Ergebnisse ergeben:

Intensität der Internetnutzung

| | Jungen % | Mädchen % |
|--------------------|-----------------|------------------|
| täglich | 70 | 56 |
| mehrmals pro Woche | 18 | 28 |
| einmal pro Woche | 3 | 2 |
| mehrmals pro Monat | 3 | 2 |
| einmal pro Monat | - | - |
| selten | 6 | 12 |
| nie | - | - |

Die Haupttätigkeiten der Jugendlichen im Netz

| | 2010 | Mädchen 2012 | Jungen 2012 |
|--------------------------------|------|--------------|-------------|
| Nach Informationen suchen | 90% | 92% | 80% |
| E-Mailen | 67% | 52% | 47% |
| Dateien herunterladen | 43% | 28% | 41% |
| Skypen | 60% | 72% | 80% |
| Online Videos sehen | 100% | 78% | 83% |
| Dateien ins Internet hochladen | 35% | 14% | 30% |
| In Foren schreiben | 20% | 16% | 18% |
| Chatten | 73% | 52% | 86% |
| Internet-Radio hören | 17% | 14% | 18% |
| In Weblogs schreiben | 7% | 2% | 12% |
| Online fernsehen | 23% | 46% | 59% |
| Sonstiges | | 24% | 39% |

Sonstige Tätigkeiten im Internet

| Tätigkeit | Mädchen% | Jungen% |
|-------------------------------------|----------|---------|
| Musik hören | 2 | |
| Computerspiele | 6 | 8 |
| Lernprogramme nutzen/ online lernen | | 3 |
| DVDs/CDs brennen | 2 | 3 |
| Websites erstellen | | 3 |
| Sonstiges | 14 | |

Förderung der Lernbereitschaft des Fremdsprachenlernens durch die Online-Kommunikation

Wie die Analyse der Befragungsergebnisse gezeigt hat, ist Internet bei den Jugendlichen nicht nur als Massenmedium, sondern auch als Medienressource sehr beliebt. Leben in der Medienwelt bedeutet nicht nur sich in dieser Welt zu bewegen, sondern es bedeutet darunter hinaus diese Welt als Lernort zu nutzen.

Wir haben versucht durch Internetnutzung unseren DaF-Unterricht kreativer und abwechslungsreicher zu gestalten. Zu diesem Zweck haben wir unseren Lernenden angeboten, an einem Lernprojekt *Poetryslam* teilzunehmen. Im Rahmen des Projekts haben die StudentInnen des 1. und 2. Studienjahres der Wirtschaftsfakultät an der A.Tsereteli Universität Kutaisi zu vorgegebenen und selbst gewählten Themen gedichtet. Das Projekt hat etwa 2 Monaten gedauert, die StudentInnen mussten selbsterstellte Gedichte in einem Lernblog hochladen und zum Schluss haben die TeilnehmerInnen vor einer Jury und Publikum „geslammt.“ Während des Projekts mussten die TN die im Blog veröffentlichten Gedichte kommentieren, was die Online-Kommunikation unter den StudentInnen gefördert hat. Der Lernblog ist Online unter: www.poetryslams.wordpress.com zu finden.

Startseite

The screenshot shows the homepage of the 'Wir slammen auch auf Deutsch' WordPress blog. At the top, there is a navigation menu with the following items: 'Über uns', 'Galerie', 'Poetry Slam', 'Sieger', 'Unsere Slammer', and 'Gedichte'. Below the menu is a post titled 'Willkommen!!!' by 'Poetryslam' dated '2. Juni 2010'. The post has a 5-star rating and 1 vote. The content of the post reads: 'Herzlich begrüßen wir Sie auf unserem Blog "Wir slammen auch auf Deutsch". Das ist ein Projekt, das im Rahmen der Stipendienprojekte des Goethe-Instituts Georgien an der Tsereteli Staatlichen Universität Kutaisi stattgefunden hat. Wir freuen uns auf Ihren Besuch.' To the right of the post is a sidebar titled 'SEITEN' containing a list of links: 'Über uns', 'Galerie', 'Gedichte', 'Ani Dolidse', 'Anna Bakradse', 'Anna Ramuschwili' (with sub-links 'Ich liebe dich', 'Meine Mutti', 'Was ist das Leben?'), 'Darejan Goziridse', 'Giorgi Adeschwili', 'Kristine Bardawelidse' (with sub-link 'Was ist das Leben?'), 'Lado Masidse', 'Lika Chwedelidse' (with sub-link 'Ich liebe dich'), and 'Madona Pataridse' (with sub-link 'Einsamkeit'). At the bottom of the page, there is a comment count '2 Kommentare' and a 'Paint' application window is visible in the background.

Galerie


Links zum Projekt

| Poetry Slam | SEITEN |
|---|--|
| <p>Ein Poetry Slam (sinngemäß: Dichterschlacht oder Dichterschlacht) ist ein literarischer Vortragswettbewerb, bei dem selbstgeschriebene Texte innerhalb einer bestimmten Zeit einem Publikum vorgelesen werden. Die Zuhörer können anschließend den Sieger. Bewertet werden sowohl der Inhalt der Texte als auch die Art des Vortrags. Die Veranstaltungform entstand 1986 in Chicago und verbreitete sich in den neunziger Jahren weltweit.</p> <p>[aus Wikibooks, der freien Enzyklopädie]</p> <p>Sie können folgende Webseiten nutzen, um mehr Informationen über Poetry Slam zu bekommen. Da finden sie auch interessante Weblogs:</p> <p>http://de.wikipedia.org/wiki/Poetry_Slam</p> <p>http://www.myslam.net/de/pages/what_is_poetry_slam</p> <p>http://www.panesslam.de/</p> <p>http://www.myslam.net/de/</p> <p>Fernschauläufe der deutschen Slammer:</p> <p>Caspar Ohnesorge: http://www.youtube.com/watch?v=J0tttDIjEgA</p> <p>Helix Roemer: http://www.youtube.com/watch?v=bxvDkH9C2ws</p> <p>Sebastian 23: http://www.youtube.com/watch?v=68knYLA1F0&feature=related</p> <p>http://www.wdr.de/tv/poetryslam/</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Über uns • Galerie • Gedichte <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ani Dolide ◦ Anna Bakradze ◦ Anna Ramischwili <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich liebe dich ▪ Meine Mutter ▪ Was ist das Leben? ◦ Darenjan Gozindze ◦ Giorgi Adischwili ◦ Kristine Bardawadze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist das Leben? ◦ Lada Mordas ◦ Lika Chwedelidze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich liebe dich ◦ Madona Patandse <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einsamkeit ◦ Mariana Korb ◦ Nati Nushidze ◦ Nati Menagadze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Georgische Jugend ▪ Was ist das Leben? ◦ Nati Mochkpladze ◦ Nati Tschichinadze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meine Heimat ▪ Was ist das Leben? ◦ Nika Kartachadze ◦ Nino Zwiwadze ◦ Tinatin Tschogwadze • Poetry Slam • Sieger • Unsere Slammer |

Gedichte

| Medona Patandse | SEITEN |
|---|--|
| <p>Ich mag dich ohne „lob“ und „aber“ Weil mir vieles an dir gefällt. Ich mag dich ohne „lob“ und „aber“ Du bist meine einzige auf der Welt. Ich mag dich mein Freund, In ich hab' dich lieb. Ich wünsche mir vom Herzen, Als ich das schreib, Dir meine Treue schenken Wer weiß, was im Leben geschieht, Aber du bist Ich darf nicht und will nicht dich halten, Doch habe ich vieles zu sagen Es gibt auch Fragen und immer Fragen Doch diese Fragen bleiben für immer fragen.</p> <p>Gefällt mir: Cetbilimr Sei der Erste, dem diese(r) Seite gefällt!</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Über uns • Galerie • Gedichte <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ani Dolide ◦ Anna Bakradze ◦ Anna Ramischwili <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich liebe dich ▪ Meine Mutter ▪ Was ist das Leben? ◦ Darenjan Gozindze ◦ Giorgi Adischwili ◦ Kristine Bardawadze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist das Leben? ◦ Lada Mordas ◦ Lika Chwedelidze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich liebe dich ◦ Madona Patandse <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einsamkeit ◦ Mariana Korb ◦ Nati Nushidze ◦ Nati Menagadze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Georgische Jugend ▪ Was ist das Leben? ◦ Nati Mochkpladze ◦ Nati Tschichinadze <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meine Heimat ▪ Was ist das Leben? ◦ Nika Kartachadze ◦ Nino Zwiwadze ◦ Tinatin Tschogwadze • Poetry Slam • Sieger • Unsere Slammer |

Kommentare

| ANTWORTEN | | |
|--|--|---|
| <p>Ich möchte mich bei den Studenten und ihren Lehrerinnen für die wunderschönen Emotionen bedanken, die ich am 02.06.2010 erlebt habe. Die Studenten waren wirklich super. Ich wünsche ihnen weitere Erfolge.</p> |  | <p>Von: Manana am 4. Juni 2010 um 4:58 nachmittags</p> <p>Antwort</p> |
| <p>Die Studentin – Tinatin Tschogowadse – war besonders kreativ.</p> |  | <p>Von: Manana am 4. Juni 2010 um 6:47 nachmittags</p> <p>Antwort</p> |
| <p>Echt tolle Bilder. Und die Idee, auf Deutsch zu slammen, finde ich super. Macht weiter sooooo.</p> |  | <p>Von: nini am 8. Juni 2010 um 7:53 nachmittags</p> <p>Antwort</p> |
| <p>Die Fotos sind einfach super !!!!!!!!!!!!!!! Die Sache, die ihr macht muss ein Vorbild fuer andere werden!!!!!!!!!!!!!! Ich wuensche Euch Alles Gute und noch mehr Erfolg !!!!!!!!!!!</p> |  | <p>Von: Lekishvili Nino am 13. Juni 2010 um 12:46 nachmittags</p> <p>Antwort</p> |
| <p>Die Idee ist echt originell und die Fotos sind sehr schön.. Ich würde bei solchen Veranstaltungen gern dabei sein. Darf ich Tiko? 😊</p> |  | <p>Von: Maka am 13. Juni 2010 um 8:47 nachmittags</p> <p>Antwort</p> |
| <p>Natürlich darfst du. 😊 Wir haben schon was vor. Ich rufe dich an.</p> |  | <p>Von: Poetryslam am 14. Juni 2010 um 4:19 vormittags</p> |

Das Internet stellt also den Lernern zahlreiche Möglichkeiten zum Lernen zur Verfügung: Unterrichtsmaterialien, Lernblogs, Hypertexte, Linksammlungen etc. und bildet einen riesigen Bildungsraum. Die Online-Materialien können im Schul- und Hochschulunterricht unterrichtsbegleitend eingesetzt und für die Vorbereitung von Übungen/Aufgaben, Seminaren oder Vorlesungen benutzt werden. Dadurch bekommen die Lernenden die Möglichkeit an der Unterrichtsorganisation und -durchführung aktiv teilzunehmen und sich im Lernprozess völlig integriert zu fühlen. Ihnen wird bewusst, dass sich der Lernprozess an ihnen orientiert, daher empfinden sie sich als gleichberechtigte Partner und Teil des Unterrichtsgeschehens. Man muss auch berücksichtigen, dass die Jugendlichen über eine große Kompetenz in der Mediennutzung verfügen und von daher die Einsetzung der Online-Kommunikation im Unterricht ihr Interesse und ihre Motivation erhöht.

Literatur:

1. Bauer, Petra; Hoffmann, Hannah; Mayrberger, Kerstin (Hg.) (2010): *Fokus Medienpädagogik*. München: Verlag kopaed.
2. Blog *Poetryslamm*. Online unter: <http://poetryslams.wordpress.com>
3. Gugel, Günther (2007): *1000 neue Methoden. Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
4. Issing, Ludwig; Klimsa, Paul: Hg. (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz.
5. Luca, Renate; Aufenager, Stefan (2007): *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung*. Berlin: VISTAS Verlag GmbH.
6. Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
7. Storch, Günther (1999) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
8. Thomae, Hans (1994): *Motivation*. In: Roland Asanger, Gerd Weninger, Hg. *Handwörterbuch Psychologie*. Berlin: Beltz, Psychologie – Verlags-Union.

Helen-Leli Abashidze / Domna Karanadze (Tbilissi)

The significance and relevance of portfolio assessment in ESP classroom: artifacts from Tbilisi, Georgia

Recently self-assessment has become part of learning and teaching foreign languages. Methods of assessment are based on learners' evaluation of their own learning and linguistic development. The importance and relevance of self-assessment is demonstrated by a multitude of publications in this area. Portfolio assessment as one of the ways of self-assessment has become widely used in educational settings. The key features of alternative assessment are: an alternative to traditional testing, ways to self-evaluate knowledge, skills and progress in learning and active participation of learners in the evaluation and development of reflective and critical thinking. Success in learning often depends on learners' interest and subsequent motivation to study.

Last year the authors of this article also conducted the research on one of the segments of self-assessment. That research aimed at investigating influence of students assessment of utility of various assignments for their linguistic development in English for Specific Purposes. The study employed a survey on the usefulness of different assignments and learners' written reflections on the perceptions of benefits to language mastery. Learners' assignments included various contributions such as summaries of professional texts, outlines of oral presentations, creative computer tasks, tests as well as students written self-assessment notes, i.e. their reflections on various classroom activities. The research involved the students who study at University of Georgia.

The results demonstrated that self-assessment was beneficial for learners linguistic development. The survey was designed according to the scientific standards (Dornyei, 2003). The learners reflections revealed their attitudes to various assignments and judgments of their usefulness in learning. Reflective practice might help teachers develop ways of dealing with specific difficulties and improve the quality of teaching. Training learners to

reflect on learning outcomes was beneficial from the perspective of lifelong learning.

The authors of the present article made up our minds to go on and in-depth with the last research and conducted another one on significance and relevance of portfolio assessment in ESP classes.

Portfolio assessment as one of the ways of self-assessment-evaluation has become widely used in educational settings, the key features of which are: alternative testing, self-assess knowledge, aptitudes and progress in learning language as well as development of critical and reflective thinking.

Portfolio has been known as a good means of alternative assessment for evaluating the effectiveness and relevance of learning since late 1980-s. Google search produces 3 840 000 for language portfolio (March 2007). At the same time a number of online references show the significance of these forms of assessment in the process of teaching and learning foreign Division of the Council of Europe. The portfolio has pedagogic and reporting functions, it can serve as a means of motivating students and promoting their self-evaluation and self-understanding.

A well-know Little. D analyses that the most significant feature of ELP is that it supports independent and reflective thinking. Portfolio assessment is closely linked to instruction because it reveals weakness in instructional process. Portfolio allows the teacher to individualize instruction for the students. Scientist Coombe and Barlow noted that without reflections, the portfolio remains a folder of accumulated papers.

Portfolio is a collection of issues showing what student has learned and accomplished. What goes into the portfolio depends upon the work a student is most proud of and which work best represents the student's learning. There is no rule how to build a portfolio. In the past to build portfolios binders, cases, scrapbooks were used to hold artifacts. Artifacts are the assignment or drafts (projects) that a student uses as evidence to show his\her progress in learning as well as his\her linguistic development. It may contain computer disks, videos, or audiotapes. Artifacts can represent reflections and development in academic studies, personal growth, extra-curricular activities etc.

The aim of the research is to:

- a) Clarify the importance of portfolio assessment in ESP classroom;
- b) Study learners' attitude to the usefulness of portfolio assessment;
- c) Analyze learners' reflection on success or failure according to their artifacts.

The research methods used in this study are: 1. a survey on the usefulness of portfolio, 2. learners' written reflections on learning of portfolio usage outcomes, and 3. statistical treatment of their responses.

The respondents in this research were the students from 3 different Georgian Universities (University of Georgia, Tbilisi State University, Caucasian School of Business) studying English for Specific Purposes. There were 50 participants aged 18 to 20 in this project, both males and females. The amount of time spent was 2 hours a week for 1 semester, which amount to 26 hours totally. The research was conducted in 2010.

The written self-reflections on the performance and achievements in various activities were analyzed and treated with the aim of evaluating the significance level of obtained data.

The project was offered to the students and firstly they had to choose a mentor, whom he/she trusts and goes for guidance during this process. We were chosen as mentors for 3 different ESP classes – Business (17 students), Journalism (15 students) and American Studies (18 students). First we had to answer the questions of the students. Then we helped them in artifact selections, aided students in evaluating their portfolios, reviewed the completed version and brought them to an evaluating team.

The students taking part in the research were offered the list of possible artifacts, covering a wide range of topics from University-based experiences like portfolios from social studies, English, math class presentation, research projects or others. Or work-related experiences like photo or video essay of work accomplishments, letters of reference written from a student etc. Or activities, awards and community service such as description leadership abilities in extracurricular in community groups etc. students have made selections, considering which artifacts best represent the depth and breadth of their best experiences. In our case majority of respondents have chosen university-based experiences (English) though some of them have chosen artifacts from a special interest area from a personal challenge e. g. video- essays...

The following items went to portfolio:

1. Letter of introduction
2. Selection for academic focus or a
3. special interest area
4. 3 Artifacts
5. 3 Artifact- descriptions
6. The artifact cover letter typed and attached to the appropriate artifact
7. All content were in a portable container
8. The portfolio was compiled in this order:
 - a) Title page: original title, name, mentor's name, date
 - b) Letter of introduction
 - c) Artifact with cover letter
 - d) The mentor's check off list, signal and dated by the mentor and the student.

The letter of introduction included:

1. Opening paragraph – brief information about the student, thesis statement;
2. Body paragraph included academic focus and achievements, special interest area;
3. Concluding paragraph- a story summary or closing statement.
4. To help the students to write the letter of Introduction, some helpful phrase suggestion were given to them. e.g. “I took a risk when I ... ”, “This mistake taught me to ... “, “I include this in my portfolio to demonstrate “ ... And the like presentations of Portfolios took place 2 years later at our University.
5. After the artifacts had been done we started to work on description which should be one page long and included three elements:
 - a. Information
 - With whom did you work?
 - How long did it take?
 - Who was the teacher?
 - Under what kinds of circumstances did you complete the project?
 - What type of project was it?

b. Explanation

- How\why does this artifact represent your best learning experience?
- What connection does this artifact have to the other artifacts from your focus area ?
- What does this piece of work say about you, your capabilities, dreams and talents?
- What impression will this work have upon the individuals viewing your portfolio?

c. Importance

- What meaning does this artifact have to your personal, academic, or social development? How do you plan to apply what you have learned in this artifact to your life's next project?
- Why is it relevant to you future?

The respondents have been working on their artifacts for 3 months. These articles were: "I love NYC", "Google", "Hackers", "American cinema", "Geisha", "Plastic surgery", "Charles Chaplin", "Religion in Georgia", "The Statue of Liberty", "What is the Internet", "Business Environment in Georgia", "Junk Food"... After all students' portfolios were completely ready most of them willingly agreed to present their portfolios according to the above mentioned instruction in front of the audience. A team of teachers evaluated the portfolios and some of the respondents who produced insightful, comprehensive, detailed portfolios received honors (certificates, books...) at the end of the research.

The students taking part in the research were given the following questionnaire on the usefulness of portfolio assessment.

The questionnaire:

1. Portfolio assess was important to your future
2. You have learnt more about yourself and the world.
3. Portfolio assessment was significant in your linguistic development
4. Portfolio had meaning to your personal, academic or social development.

5. Portfolio represented your best learning experiences.
6. Artifact descriptions were useful for developing your writing skills.

Conclusion

Teaching English at ESP classes offer insights into learning progress as well as teachers have the opportunity to check learners' self-evolution which may help them cater to changing needs of the students. In this case, learner's individual written reflections and self-assessment in the form of contributions to portfolios might serve best due to opportunity to analyze students individual difficulties, likes and dislikes.

For most of the students portfolio was useful. It helped to observe progress or regress in the language skills, Portfolios are relevant to reveal students' writing skills. Creation of presentations has a lot of advantages and is very exciting (drawback).

A portfolio is important because it develops skills of making choice about the future based on reviewing the past and evaluating the most important events, experiences, and decisions in life so far. It helps you clarify who you are, what you enjoy, and what you do best. This skill can help our students in choosing future right pathways as well.

Bibliography:

1. Douglas-Brown, H. (2003): *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education Inc.
2. Nunes, A. (2004): "Portfolios in the EFL Classroom: Disclosing an Informed Practice". *ELT Journal* 58/4:327-335.
3. Vosicki, B.F. (2003): "European Language Portfolio for Higher Education".
4. Kavaliauskiene G. (2010): *Students reflections on learning English for Specific Purposes*. Vilnius, Lithuania: MykolasRomeris University
5. <http://web.fu-berlin.de/elc/portfolio/en.html> (Retrieved February 2007).
6. Little, D. (2005): The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving Learners and Their Judgements in the Assessment process. *Language Testing*, 22/2: 321-336. <http://ltj.sagepub.com> (Retrieved March 2007).

7. McCabe, M. (2004): "Student Portfolios: Building Fluency". <http://www.ed.gov/pubs/> (Retrieved March 2007).
8. Coombe, C. & Barlow, L. (2004): "The Reflective Portfolio: Two Case Studies from the United Arab Emirates". English Teaching Forum. 42/1: 18-23.
9. Project Description (class of 2006/7): *Senior Exit Portfolio*. San Lorenzo Valley High School.
10. უცხო ენების ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები (2008): შესწავლა, სწავლება, შეფასება, მაგალითების განხილვა, ენობრივი პოლიტიკის განყოფილება: სტრასბურგი, ევროპის საბჭოს გამოცემა.

Appendix 1

| STATEMENT | I AGREE | AM NOT SURE | I DON'T AGREE |
|--|----------------|------------------------|----------------------|
| 1. Portfolio assess was important to your future. | 86 | 12 | 2 |
| 2. You have learnt more about yourself and the world. | 55 | 29 | 16 |
| 3. Portfolio assessment was significant in your linguistic development. | 62 | 26 | 12 |
| 4. Portfolio had meaning to your personal, academic or social development. | 70 | 12 | 18 |
| 5. Portfolio represented your best learning experiences. | 50 | 26 | 24 |
| 6. Artifact descriptions were useful for developing your writing skills. | 79 | 21 | 0 |

Appendix 2

Learners Reflections on producing Portfolio.

Students identity has not been revealed for the sake of anonymity.

Student 1.

It was easy. I like surfing in the internet. I had fun writing this essay as at last, I was able to express my own opinion on this subject. Yes, it took a lot of time but helped me to remember new terminology.

Student 2.

I think making Portfolio is a difficult deal. I don't like writing and I am afraid to speak in front of the class. I did my best and I wrote it. It took time and energy. I didn't want to present it. I should admit this work improved my grammar and writing skills.

Student 3.

I like creative tasks very much. So, from the beginning I liked the idea about Portfolio. I found the newest information about this theme and wrote the summary. My mentor advised me to present it. I have never done it. I was sure that making PPPs was impossible for me as I am not flexible in computer activities. But I tried and it came out!

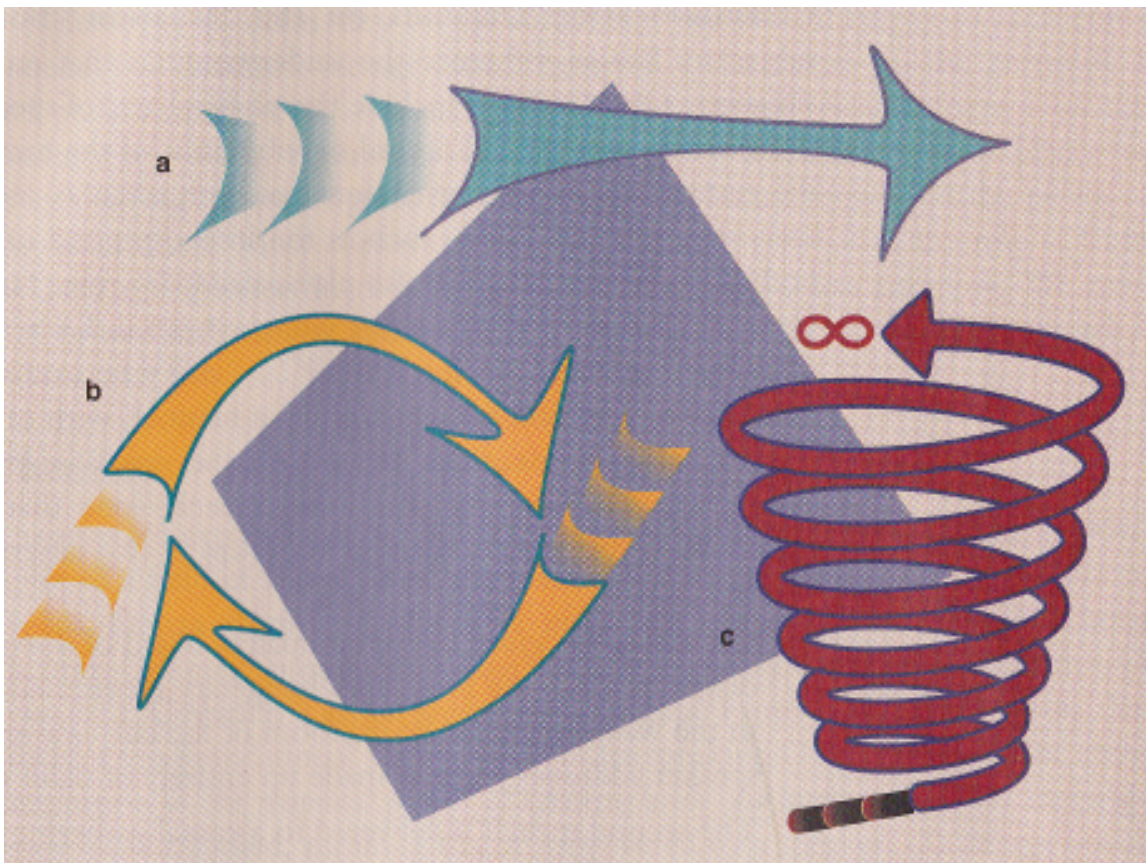
Making portfolio is enjoyable and excitable work!

Student 4

Portfolios were very useful to me. I have improved my writing & reading skills, built up vocabulary; writing definitions and vocabulary tests helped me to remember new terminology. I learned to use different dictionaries, on paper and online. Computer tasks were the most interesting, entertaining and exciting. They helped me to improve my speaking & listening skills.

Presentation-Problems, Approaches and Solutions Helping Students do Things with Presentations

Presentation is a complex, dynamic process. Many things contribute to the success of a presentation – new and unusual content, a clear structure, a good sense of timing, imaginative use of visual aids, the ability to interest audience and make them think. It is difficult to model or diagram the complex process of communication. Because communication moves in a forward direction, meaning that words once spoken can never be recalled.

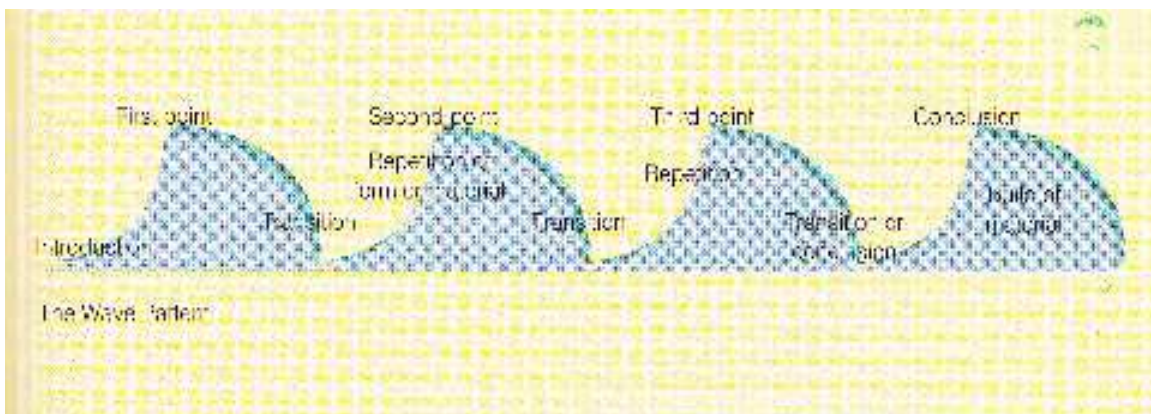


However, an arrow does not capture the dialogical nature of communication. Both speakers and listeners must cooperate in creating meaning, and a good model should depict this international relationship. As a result, theorists have created complex circular models to show the give-and-take nature of communication.

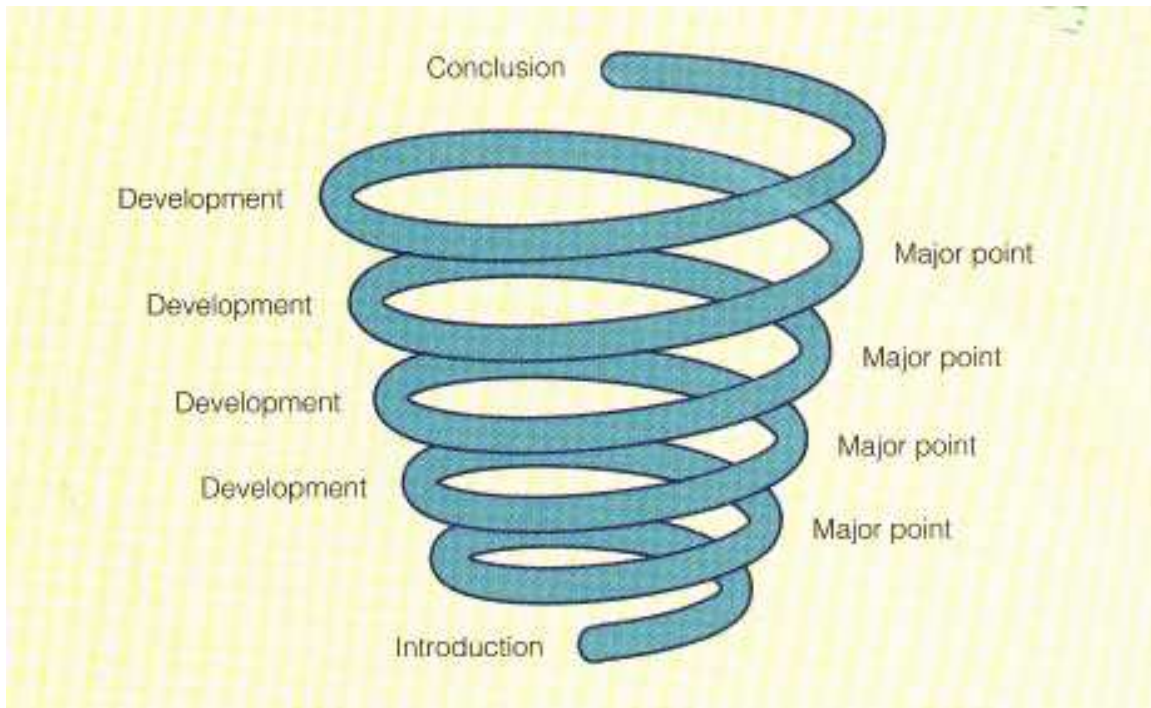
Communication professor Frank Dance suggests that a helix or spiraling figure best represents communication. Dance explains that, as the helix starts from a point any progresses in “graceful turnings”, so communication moves from one speaker (who becomes a listener) to a listener (who becomes a speaker) in a continuous interplay of messages.¹

Cheryl Jorgensen-Earp is exploring a number of alternative organizational patterns which students can use to provide the form or shape of the body of their presentations.² Jorgensen-Earp uses diagrams or pictures to describe the patterns of organizing materials for presentation, comparing them to a wave, a spiral and a star.³

The wave pattern: In this pattern, the speaker uses variations of themes and ideas. The major points of the speech come at the crest of the wave. She follows these with a variety of examples leading up to another crest where she repeats the theme or makes another major part.

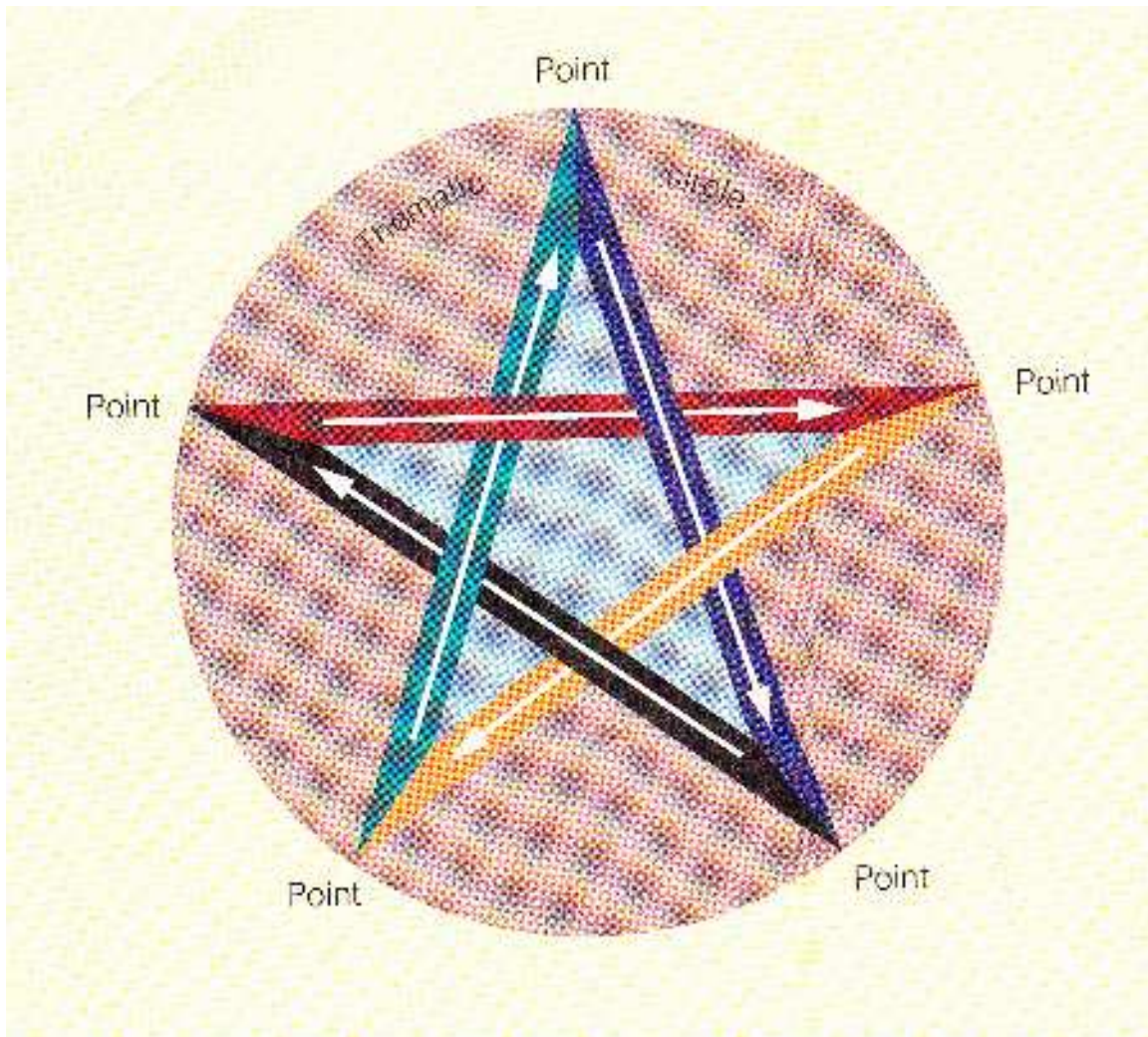


The Spiral Pattern: This pattern is similar or a wave pattern, but since each major point is more important – or more dramatic – than the preceding point, the speech builds to a climax. This pattern is often useful for presentations or controversial topics.



The Star Pattern: Each point in a star pattern is relatively equally weighted with a theme that ties the whole together. By visualizing the points of their speech as a star, they have the flexibility of choosing where to start and what to emphasize, depending on what is relevant for a specific audience.

There are two ways to develop the points of the presentation. Students can state the point, support or develop it, then provide a transition to the next point or they can develop each point fully before they state it. These decisions depend on the type of audience and the nature of the presentation. The final element in the pattern is a thematic circle that binds all the points together. Each point rests comfortably within the overall theme. By the close of the speech listeners should feel that the circle is completed and the theme fulfilled.



After they gather information for their presentation, they must organize it into a pattern. Common organizational frameworks include the cause-effect, chronological, topical, pro-con, problem-solution and spatial patterns as well as the wave, spiral and star patterns.

There are four P which help students to make a good and attractive presentation.

DEFINE the PROBLEMS; GENERATE POSSIBILITIES; CREATE A PLAN; PERFORM YOUR PLAN

Define the problem

Problems are subtle creatures, skilled at hiding themselves. In defining problems, we bring them out in the open. We admit that the problem exists, and that's powerful. Many problems feel so thorny that we'd rather deny or forget about them. When we define a problem, we pull the wool off our eyes. To define a problem effectively, understand what a problem is – a

mismatch between what you want and what you have. Problem solving is all about reducing the gap between these two factors.

We have to brainstorm ideas as many as possible.

When we define a problem in limiting ways, our solutions merely generate new problems as Einstein said, "The world we have made is a result of the level of thinking we have done thus far. We cannot solve problems at the same level at which we created them."⁴

Generate possibilities

So far you've been working hard at convergent thinking –narrowing down to a specific definition of the problem. Brainstorm as many possible solutions to the problem as you can.

Create a plan

After rereading your problem definition and list of possibilities, choose the solutions that seem most workable. Think about what specific actions will reduce the gap between what you have and what you want. To make your plan even more powerful, put it in writing.

Perform your plan

You have define the problem, opened up possible solutions, and created a specific plan. You are created success. Now it's time start doing what you have already planned. There are few things as satisfying as checking items off your to-do list – especially when you know they are helping you solve problem.

Without exception, all good and influential presentations have one thing in common, enthusiasm. Enthusiasm is communicable/ transmittable/ infectious. Audiences can't help but be affected by it. The best public speakers always make what they say sound as if it really matter.

There are Basic Techniques which help presenters (in this case students) to communicate their message to maximum effect according Mark Powell's attitude/point of view.

Mark Powell describes five Phases of Emphasis

Emphasis 1

By stressing words which are normally unstressed or contracted can change the significance and prominence what presenter say in a presentation

(Presenters can dramatically change the significance of what you say in a presentation by stressing words which would normally be unstressed or contracted .⁵ Look at the following examples represent and proves above given statement.

Neutral Remark

It's our best chance of success

I see what you mean.

They promised completion by June.

Emphatic Remark

It is our best chance of success.

I do see what you mean .

They did promise completion by June.

Emphasis 2

Presenter can make a presentation more influential with the help of simple intensifiers to emphasize his/her points.

We really need to rethink our whole recruitment procedure. I'm certain that one hundred present that we're significantly in a better position now. \The whole project is badly underfunded.

Emphasis 3

Some emphatic expressions are very common in more presentations.

Subject Intensifier

Main Verb

Complement

I completely agree with everything you've said so far

We strongly recommended you withdraw the product

Emphasis 4

In a presentation very often it is very important and essential not what a presenter says but how a presenter says or utters. The presenter can create vividly different effect by placing emphasis on particular words and phrases. Following examples brightly demonstrate above stated ideas.

This was successful

This was very successful

This was VERY successful

Emphasis 5

When a presenter presents an argument, it often helps to give more than one reason for it and to make it clear what the most important reasons are. Following expressions are divided in two groups – first one introduces an additional point and second emphasizes a point

Adding

Plus.....

Above all.....

In addition....

Emphasizing

What's especially important is

It's also a matter of

The main thing is

Studying these concepts and the process of organizing the body of the speech will provide students with a framework for understanding the importance of each element to the final success of their presentations.

Bibliography:

1. Miffin, Houghton (1994): Becoming Master Student, seventh edition, Oxford.
2. Powell, Mark (2002): Presenting in English How to give successful presentations, Oxford.
3. Barry, Robert, E., Scholten, Loretta (1996): Language Skills for Business and Every day Use, Prentice Hall, New Jersey
4. Zimmer, Kenneth (1997): College English and Communication, sixth edition, McGraw-Hill, New York.
5. Jaffe, Clella (1995): Public Speaking, Wadsworth Publishing Company, Californi.

Maia Kalandadze (Tbilissi)

The structure of the articles published in foreign scientific journals

The typical organizational pattern for a research paper in IMRAD format – Introduction, Methods, Results and Discussion. The main purpose of the Introduction is to provide the rationale for the paper, moving from general discussion of the topic to the particular question or hypothesis being investigated. A secondary purpose is to attract interest in the topic and hence readers. The Methods section describes in various degrees of detail, methodology, materials and procedures. This is the narrowest part of RP. In the Results section, the findings are described, accompanied by variable amounts of commentary. The discussion section offers an increasingly generalized account of what has been learned in the study. This is usually done through a series of points, at least some of which refer back to statements made in the Introduction.

It is widely recognized that writing introductions is slow, difficult, and troublesome for both native speakers as well as nonnative ones. A very long time ago, the Greek philosopher Plato remarked, “The beginning is half of the whole”. Indeed, eventually producing a good Introduction section always seems like a battle won. In some kinds of texts, such as term papers or case reports, it is possible to start immediately with a topic or thesis statement

However this kind of opening is rare and unusual in RP. In fact, statements like those above typically come at the near the end of RP Introduction. The study shows that the most common structure of the introduction is the following:

Move 1 Establishing a research territory

by showing that the general research area is important, central, interesting, problematic, or relevant in some way by introducing and reviewing items of previous research in the area.

Move 2 Establishing a niche

by indicating a gap in the previous research, raising a question about it, or extending previous knowledge in some way.

Move 3. Occupying the niche.

by outlining purposes or stating the nature of the present research

by announcing principal findings.

By indicating the structure of RP.

Reviewing and introducing items of previous research in the area is obligatory because the presence or absence of citation allows the casual reader to get an immediate sense of whether a text is an “academic” or “popular” one.

In many ways Move 2 is the key move in Introductions. It is the hinge that connects Move 1 (what has been done) to Move 3 (what the present research is about. Move 2 thus establishes the motivation for the study. Most Move 2s establish a niche by indicating a gap – by showing that the research story so far is not yet complete. Probably the most common way to indicate a gap is to use a negative subject.

The third and final step in the typical RP Introduction is to make an offer to fill the gap or answer the question that has been created in Move 2. At this point the author occupies the niche. It has two main variants

Purposive (P) the author or authors indicate their main purpose or purposes.

Or Descriptive (D) the author or the authors describe the main feature of their research.

It is interesting to note that if the author chooses to refer to the type of the text, she/he must use the present tense. If he/she writes “The aim of this paper was to ...” it suggests that she/he is referring to an original aim that has now changed. If one chooses to refer to the type of investigation, one can use either was or is. However, there is an increasing tendency to choose the present, perhaps because it makes the research seem relevant and fresh and new.

There is some confusion as to whether RP Introductions should close with a statement of principal results. One investigation (Swales and Najjar 1987)

found that physicist do this half of the time, but education researchers hardly ever include such statements. One useful guideline is to see whether there is an Abstract. If there is an abstract then the author hardly needs to give the findings three times: in the Abstract, in the Introduction and the Results.

Outlining the structure of the text is obligatory in dissertations, but it is included in RPs under certain circumstances. One such circumstance is when the research does not follow the IMRAD format. Another arises when the author is working in a new field such as nanotechnology for example. Cooper (1985) for example found that outlining the RP structure was quite common in computer technology in the 80s.

The methods section of a research paper should answer the questions about how the scientist collected the data. In social sciences the methods sections share a number of characteristics: they are explicit about details and procedures; they contain justification, explanations and examples. In social science, education, public health, etc. methodology is often a very important. In some cases in these areas the main point of RP will be to announce some development in method. However in science, engineering and medical research, standard practices and established methods are much more widely available. As a result the Methods sections in these fields may be very different. The common thing for all the Methods sections is that the process of collecting data is described in details.

It is often said that the Results section of a RP should simply report the data that has been collected; that is it should focus exclusively on present results. Indeed, many of the books and manuals aiming at helping students and scholars to write research papers offer this kind of advice. These papers argue that all evaluation and commentary should be left until the Discussion. However research shows that this distinction between Results and Discussion is not as sharp as commonly believed. For example Thompson (1993) studied the results sections from 20 published biochemistry papers and her research demonstrates that scientists- in this case – biochemists – do not present results only in a factual expository manner: they also employ a variety of rhetorical moves to argue for the validity of scientific facts and knowledge claims. Authors often include

commentary because they are aware of their audience. They can anticipate that their readers may be thinking: why did they use this method rather than that one?” or “Isn’t this result rather strange?” For obvious reasons, authors may not want to postpone responding to such imaginary questions and critical comments until the final section.

It is not easy to provide useful guidelines for writing Discussion or Conclusion sections. The problem is that Discussions vary considerably depending on a number of factors. Not all these factors are understood, but one important one is the kind of research question – or questions – that the study attempted to answer. By the time readers reach the Discussion, authors can assume a fair amount of shared knowledge. They can assume that the reader has understood the purpose of the study, obtained a sense of the methodology and followed along the results. Authors can use this understanding to pick and choose what to concentrate on in the Discussion. As a result, they typically have greater freedom than in the Introduction.

Overall, if Results deal with facts, then Discussions deal with points; facts are descriptive, while points are interpretive. Effective Discussion sections are similar to effective lectures, which are based on points rather than on facts. Further, authors of Discussions have some flexibility in deciding which of their possible points to include and then which to highlight. Discussions, then, should be more than summaries. They should be beyond the results, they should be more theoretical, more abstract, general, more integrated with the field, more concerned with implications and applications.

In Discussion section the first move is points to consolidate your research paper. Move two is points to indicate the limitations of your study and move three is points to identify useful areas of further research. Move 1 is usually quite extensive and Moves 2 and 3 are often quite short. Move 1 and the later moves may seem self-contradictory – why build up something in order to apparently attack it later? However authors can present themselves very effectively by both highlighting intelligently the strengths of the study and highlighting its weaknesses. Indeed Moves 2 and 3 can also be used to identify and open up future research space for authors and their colleagues.

There are many options in opening a Discussion. We studied Discussion openings in 15 articles and found great variations. Four sections open with main results. This was the largest category. Three begin with a discussion of the literature. Two sections start in a more dramatic way offering a general conclusion.

This survey shows some of the many strategies that can be adopted for opening a Discussion section. The choice of strategy clearly depends in part on how the authors view their work.

In Discussion section many limitation statements are not so much about the weaknesses in the research as about what can not be concluded from the study in question. Producing statements of this kind provides an excellent opportunity for the writer to show that he/she understands how evidence needs to be evaluated in the particular field.

Bibliography:

1. Becher, T. (1997): Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education* 12:261-74.
2. Gilbert, G.N. (1996): Referencing and persuasion. *Social Studies of Science* 7:113-22.
3. Graetz, N. (1995): Teaching EFL students to extract structural information from abstracts. *Reading for Professional Purposes*. 123-35.
4. Hoey, M. (1987): *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.
5. Najjar, H. (1997): The writing of research article introductions. *Written communication* 4:175-92 .
6. Olsen, L.A. and T.N. Huckin (1990): Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes* 9:33-48.
7. Skelton, J. (1998): The care of maintenance. *English Language Teaching Journal* 42:37-44.

Maia Chkheidze (Tbilissi)

Communication Strategies in Teaching Professional Texts

Few would dispute the need for students to learn English. Teaching English to the students whose first language is not English is essentially utilitarian. But the thing is that the learners need English as a means of doing their work efficiently and furthering their specialist education. It means that teaching English for specific purposes is the issue of vital importance today.

What is ESP?

1. ESP is an approach and not a subject to be taught;
2. ESP is defined to meet specific needs of the learners;
3. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves;
4. ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, study skills and discourse.

As suggested by its name, ESP covers both the common nucleus - the basic categories and patterns of communication and structure of the English language - and variations relevant to the specific use.

It is essential to learn how to make sure your students are really prepared to use English in a real business setting. Some Business English teachers may find it difficult to decide what points to focus on when asked to guide students for that big step into the real world. As the world market becomes smaller and more interdependent, it is imperative that teachers keep in mind that some of their students may one day have to work for a foreign or a multinational company. It means not only training your students on how to develop their foreign business language skills, but also helping them come to terms with cultural differences and business styles.

The first step is to learn exactly what your students expect. "Business English" means different things to different people. To some it means the language of international trade while others define it as the language and

communications skills office workers need. It is always a good idea to ask your students how they intend to use their English knowledge outside the classroom, in their work and business lives.

Give your students realistic business English practice through role plays of meetings, business negotiations, telephone conversations and more. Focus on general vocabulary and phrases used in the business world, business and professional writing such as letters, memos, proposals, preparing and delivering professional presentations, etc.

Many business English learners find it useful to practice creating and giving presentations in English. In order to help your students create such presentations, provide useful phrases for introducing a theme, transitioning from one idea to the next, concluding a presentation and taking questions.

Business English students are taking classes either because they need to do their jobs more efficiently. We have to be aware of what their real goals are, so we need to ask them who they have to communicate with in English, what about and why. If we can find out precisely what they need to do and in what contexts, we can then adapt our lessons accordingly. The other key question to ask is what they find most difficult. That way we can identify the skills and language they lack.

The more we lecture, the more students are encouraged to stay uninvolved. It's clear, that we should try something very different.

It's important to learn how to make your classes serious fun, how to ensure everyone gets better grades, how to help stimulate the brighter students while nurturing the slower ones, and how to associate fun to learning by teaching foreign languages through the use of metacognitive skills.

Active participation helps students to think critically and to argue more effectively. In recent years, the phrase "active learning" has become commonplace across the academic disciplines of higher education. Active learning involves tasks that require students not only to do something, but also to think about what they have done.

Understanding and controlling cognitive process may be one of the most essential skills that teachers can help foreign language learners develop.

It is important that they teach their students metacognitive skills in addition to cognitive ones. Metacognition can be defined simply as thinking about thinking. Learners who metacognitively know what to do when they don't know what to do; that is, they have strategies for finding out what they need to do.

The distinctions between cognitive and metacognitive strategies are important, partly because they give some indication of which strategies are the most crucial in determining the effectiveness of learning. Metacognitive strategies allow students to plan, control, and evaluate their learning. Metacognitive skills are of central importance in the process of foreign language teaching.

Rather than focus students' attention solely on learning the language, foreign language teachers can help students learn to think about what happens during the language learning process, which will lead them to develop stronger learning skills.

Metacognition comprises various attended thinking and reflective processes. It can be divided into the following components:

1. Preparing and planning for learning;
2. Selecting and using learning strategies;
3. Monitoring strategy use;
4. Evaluating strategy use and learning.

Teachers should model strategies for learners to follow in all four areas, which are discussed below. Preparation and planning are important metacognitive skills that can improve student learning. By engaging in preparation and planning in relation to a learning goal, students are thinking about when they need or want to accomplish. Teachers can promote this

reflection by being explicit about the particular learning goals they have set for the class and guiding the students in setting their own learning goals. The more clearly articulated the goal, the easier it will be for the learners to measure their progress.

To be effective, metacognitive instruction should explicitly teach students a variety of learning strategies and also when to use them.

Students must receive explicit instruction in how to use these strategies, and they need to know that no single strategy will work in every instance. Teachers need to show them how to choose the strategy that has the best chance of success in a given situation.

Once students have selected and begun to implement specific strategies, they need to ask themselves periodically whether or not they are still using those strategies as intended.

Foreign language learners are actively involved in metacognition when they attempt to evaluate their strategy use by asking them to respond to the following questions:

1. What am I trying to accomplish?
2. What strategies am I using?
3. How well am I using them?
4. What else could I do?

Responding to these questions integrates all of the previous aspects of metacognition, allowing foreign language learner to understand the cycle of learning.

Preparing and planning relates to identifying what is to be accomplished, while selecting and using particular strategies relates to the question of which strategies are being used. The third question corresponds to

monitoring strategy use, while the fourth related to the evaluation of strategies.

While teaching the specific reading skill of key sentence comprehension, the teacher can help students evaluate their strategy by using the following questions:

1. What are you trying to accomplish?

The teacher wants students to be able to articulate that they are trying to identify the key sentence in the text they are reading and they are doing so because understanding the key sentence is key to understanding the rest of the text.

2. What strategies are you using?

The teacher wants the readers to know which strategies are available to them and to recognize which one they are using to identify the key sentence.

3. How well are you using the strategies?

The teacher wants the students to be able to judge how well they are using the strategies they have chosen; that is, whether they are implementing them as intended and whether the strategies are helping them achieve their goal.

4. What else could you do?

If the strategies that students are using are not helping them to accomplish their goal, the teacher wants them to be able to identify and use alternative strategies. Teachers need to make students aware of the full range of strategies available to them.

It is important to teach learners to assess their own performance accurately. Learners whose skills and knowledge are weak in a particular area tend to overestimate their ability in that area. They don't know enough to recognize that they lack sufficient knowledge or skills are strong may underestimate

their ability. These learners don't recognize the extent of their knowledge or skills.

Each of the four metacognitive skills described in this article interacts with the others. More than one metacognitive process may be occurring at a time during a foreign language learning task. This highlights once again how the evaluation of various strategies is a vital component of foreign language learning, allowing learners opportunities to think about how they combine various strategies facilitates the improvement of strategy use.

Strong metacognitive skills empower foreign language learners. When learners are aware of their learning strategies, they become better prepared to make decisions about what they can do to improve their learning. Metacognitive skills enable learners at all ability to assess their own performance more accurately.

The above-mentioned strategies provide teachers with the ability to instruct, monitor and interact with their students. The ability to deliver content, simultaneously monitor all students' involvement and work collaboratively, ensures that complete student attention and focus is maintained at all times.

Bibliography:

1. Becher, T. (1997): Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education* 12:261-74.
2. Hoey, M. (1987): *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.
3. Grice, H.P. (1989): Logic and Conversation. New York: Academic Press, 1975. Reprinted in *Studies in the Way of Word*, ed.H.P. Grice Cambridge: MA: Harvard University Press.
4. Grice, H.P. (1978): Further notes on logic and conversation. New York: Academic Press.

Manana Rusieshvili / Natela Mosiashvili (Tbilisi)

Using Multimedia Means in Legal English Teaching Methodology

With the expansion in scientific, technical and economic activity English for Specific Purposes (ESP) has grown to become one of the most prominent areas of ESL teaching today. ESP teachers are more and more facing the problems in ESP teaching methodology. Our lives are already filled with amazing pieces of technology outside the classroom. It's so ingrained in our everyday routine that it's often easy to forget quite how much we use it. Despite its ubiquity outside the university, some teachers are still nervous about using technology in the classroom. Perhaps it's the fear that technology will one day replace teachers.

We consider that technology is not a substitute for good teaching, which remains at the core of effective education. On the contrary, technology provides teachers with powerful tools to boost what they are already doing in the classroom: explaining, demonstrating, involving and engaging pupils in learning. It can help teachers bring their subjects to life like never before. When it's well used, technology allows pupils to enjoy more interactive methods of learning where teamwork and collaboration are commonplace.

Teachers that are already using technology to support learning often note the confidence that pupils gain from using it. And it's easy to see why this is the case when, for example, students are posting their work online via podcasts for others to see, or forming online study forums where ideas and information can be shared. Online instruction has emerged as an alternative mode of teaching and learning and a substantial supplement to traditional teaching. In one of the Georgian universities we offered Ss Internet course in Legal English course. Since the Internet can be used as a convenient mode of communication between students and between students and instructors in online courses, the research has been focused on learners' interaction patterns in the online environment. It also aimed at exploration

how online course and management systems might guide or assist student learning.

The enrolled students were offered to participate either in synchronous or asynchronous online classes. Synchronous online classes imply that all students are online and communicate at the same time, while asynchronous online classes are those that students can log on to and work at any convenient time for them.

It should be noted that nearly all the students selected an asynchronous course, thus proving that flexible time is one of the most important advantages of Internet based classes. The first group of the students was enrolled in a synchronous online class. The second group was enrolled in an asynchronous course. Both groups were given one and the same materials.

The first group did it in the class. The course combined online components with traditional, face-to-face components. The students needed real-time, back-and-forth discussion with their instructors that helped them to understand better their course projects and begin thoughtful consideration. Student-to-student interaction specifically over shared prior experiences influenced student's ideas and encouraged them to expand, formalize, and refine their reasoning. The teacher used power point presentations, slide shows, conducted discussions.

The second group worked online at any convenient time, though they also had some time limits to fulfill this or that task. They were given instructions online and used chat to interact with each other. This kind of design of online discussions (student-to-student) demonstrated that students value meaningful interaction while it enhanced thinking and learning.

It also should be noted that self-pacing was an important feature of online learning, that stipulated the better results in the group of asynchronous course.

In both groups participants in a communication process constructed knowledge through several stages. First participants shared their information and opinions. Next they negotiated and co-constructed knowledge. The next stage involved testing and further transforming newly

constructed knowledge. In the final stage the participants clearly expressed their agreements, statements, and applications of new knowledge. With statistics obtained from chat forum with the involved participants, T found that students' interactions in the online environment were sharing information, communicating, where negotiation, and agreement occurred.

One more issue that T was also interested in, was the relevance of online interaction to learning tasks - that is, how much of the information that learners exchanged in the online interaction was related to learning tasks in which they were involved. In synchronous mode Ss were more reserved that partially can be explained by the presence of the T in the class. Though T didn't interfere in the topic of discussion, simply the T's presence in the class stipulated that Ss more or less strictly followed the topic and it was almost relevant.

In asynchronous mode not related to study topics and contents were more frequent. In this mode chats provided a direct, immediate environment for responses. Ss had more time to think about their responses and that increased thinking time often led to change of the discussed topic chain. Ss uploaded different stories, jokes, melodies and songs from different movies, that they associated with the topic.

So from both groups included emoticons, such as smiley faces, in their online communications with one another in order to balance for the missing nonverbal communication.

Thus, there were substantial differences between the categories and the modes.

T managed student assignments, provided feedback to Ss, and assessed students' learning. Hence it was a kind of challenge for the teacher as well, as it may possibly encourage the advancement of new learning and teaching techniques. Mixed-method study included surveys sent to the online students to ask them about their perceptions of the courses.

Although the study was done with a small section of participants, it provided remarkable consequences for further developing of the

relationship between the quality of communication and building of understanding.

It can be summarized that:

1. both groups made rapid progress and the outcome was much better in comparison with the rest of the students that were not involved in the research.
2. the online model raised motivation of the Ss involved in the study. The research showed that E-lessons improved satisfaction and engagement of the Ss.
3. the Ss learning style preference is obviously asynchronous online classes. Ss point to pacing as one of the most important incentives for them in choosing this mode.
4. the study showed that online lessons are welcomed by Ss as it provides learners with convenience and autonomy.

In conclusion it should be noted that the use of new technologies and online courses advances the learning process and it is desirable to integrate it into the study course.

Bibliography:

1. Davidson-Shivers, G., Tanner, E., & Muilenberg, L. (2000): *Online discussion: How do students participate?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
2. Kanuka, H., & Anderson, T. (1998): Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57-74.
3. Mary K. Tallent-Runnels, Julie A. Thomas, William Y. Lan, and Sandi Cooper Texas Tech University; Terence C. Ahern West Virginia University; Shana M. Shaw and Xiaoming Liu Texas Tech University; *Teaching Courses Online: A Review of the Research.*
4. *Review of Educational Research*, Spring (2006): Vol.76, No. 1, pp. 93-135.
5. Levin, J., Levin, S. R., & Waddoups, G. (1999): Multiplicity in learning and teaching: A framework for developing innovative online education. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 256-268.

Sektion 7: Kontrastive Fachtextologie/Übersetzen von Fachsprachen

Bernd Spillner (Duisburg)

Fachsprachenforschung: von der Terminologie zur Kontrastiven Fachtextologie

1. Terminologie, Begriffe und Benennungen

1.1. Die historische Herausbildung von Fächern und Terminologien

Mit der Öffnung der Grenzen in Europa, mit der Freizügigkeit von Waren, Kapital, Arbeits- und Dienstleistungen in der Welt hat sich explosionsartig die Nachfrage nach fachbezogener Kommunikation entwickelt. Wer in anderen Ländern kaufen und verkaufen, investieren oder arbeiten will, muss fachsprachlich in Fremdsprachen sprechen und verstehen, lesen und schreiben, ggf. auch von einer Sprache in die andere übersetzen können. Fremdsprachenunterricht, ganz besonders in der Erwachsenenbildung, muss künftig vor allem Fachsprachenvermittlung sein. Die Lehrpläne der philologischen Fächer an den Universitäten müssen sich auf eine solche Nachfrage einstellen. Dies betrifft insbesondere die Vermittlung einer zweiten Fremdsprache, innerhalb der Germanistik also der Deutschunterricht als zweite Fremdsprache in den naturwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftsbezogenen Studiengängen. Solange in vielen Ländern Englisch als Wissenschaftssprache dominiert, bestehen für die deutsche Sprache Nachfrage und Chancen vor allem als Fachsprache im Unterricht als zweite Fremdsprache. Für den Unterricht in den betroffenen Fächern ist ein kurzer Rückblick auf die Entstehung von Fachsprachen nicht unwichtig.

In der langen historischen Herausbildung von Fachsprachen haben über Jahrhunderte terminologische Fragen im Mittelpunkt gestanden. Bereits 3000 Jahre vor Christi Geburt sind in altägyptischen Hieroglyphen terminologische Listen belegt. Sie bestehen aus Abbildungen von Pflanzen und Tieren und den jeweils dazugehörigen sprachlichen Benennungen. Es handelt sich also um fachsprachliche Glossare aus dem Bereich der Biologie. Sie lassen sich in zwei Richtungen lesen. Einmal kann man vom

Bild ausgehen (das semiotisch den Gegenstand repräsentiert) und fragen: Wie heißt das Denotat, wie nennt/bezeichnet man sprachlich den Gegenstand? Man kann auch von der sprachlichen Benennung ausgehen und fragen: Was bedeutet dieses Wort bzw. welchen Gegenstand bezeichnet die Benennung? Die als Hieroglyphen tradierten Listen sind also Vorläufer der modernen Bildwörterbücher, die sowohl semasiologisch als auch onomasiologisch verwendbar sind.

Ähnlich sind in der europäischen Tradition die einfachen Fachglossare in Fächern wie Medizin, Botanik und Zoologie seit der Antike bis ins Mittelalter organisiert, später in den ausgebauten Nomenklaturen der Naturwissenschaften seit dem 18. Jahrhundert bis hin zu den technischen Fachwörterbüchern im 19. und 20. Jahrhundert. Immer stand die Terminologie im Mittelpunkt des Interesses der Forschung und der Benutzer, später allenfalls ergänzt durch einige Ansätze zur Wortbildung und der fachsprachlichen Syntax. In der historischen Entwicklung stand also das Fachwort im Interessenmittelpunkt der Fachwissenschaftler und fachlichen Praktiker. Erst nach der Etablierung einer ausgebauten Textlinguistik in der Sprachwissenschaft waren die Voraussetzungen dafür geschaffen, textuelle Elemente auf allen kommunikativen Ebenen zu analysieren und ihre Produktionsbedingungen zu untersuchen. Seit dieser Zeit können auch Textsorten und Fachtextsorten umfassend und angemessen beschrieben und bei Bedarf für den Sprachunterricht didaktisch aufbereitet werden.

1.2 Lexeme und Termini

In der Fachsprachenforschung wird heute angenommen, dass sich die beiden sprachlichen Subsysteme Fachsprache und Gemeinsprache überschneiden, sich aber prinzipiell auf allen Sprachebenen (phonetisch, graphisch und typographisch, morphologisch, phraseologisch, syntaktisch, lexikalisch, textuell, stilistisch, argumentativ etc.) unterscheiden können. Außerdem wird - insbesondere im lexikalischen Bereich - aufgrund besonderer Kommunikationsziele (Wissensvermittlung, Didaktisierung des Fachdiskurses) mit Übergangsstufen und mit Austausch gerechnet (Terminologisierung von Lexemen der Gemeinsprache; Übernahme von Fachtermini in die Umgangssprache). Im Gegensatz zu der in der

Gemeinsprache beachteten rhetorischen Stiltugend der lexikalischen 'varietas' bei syntaktischer Konstanz (Parallelismus) wird in Fachsprachen terminologische Kontinuität im Text gewahrt (kein Wechsel des Ausdrucks). Der letzte Punkt ist fremdsprachendidaktisch besonders wichtig: in der Gemeinsprache wechselt man aus stilistischen Gründen den Ausdruck (Lexem-Varianz), in der Fachsprache wird aus Gründen der klaren Informationsvermittlung ein Gegenstand mit demselben Terminus bezeichnet (Wiederholung des Ausdrucks).

1.3 Prinzipien der Terminologie

Terminologie meint einerseits die wissenschaftliche (fachwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche, lexikologisch-lexikographische, übersetzungswissenschaftliche) Beschäftigung mit Fachtermini, andererseits die geordnete, systematisierte Struktur von Termini. Ein Lexem wird Terminus in einer Fachsprache, wenn es eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt, u.a.:

- Benennungsfunktion (Zuordnung einer Bezeichnung zu einem Denotat, vermittelt über den Begriff; res-verba-Verhältnis);
- Definiiertheit (Konstitution des Terminus durch Bestimmungsdefinition);
- Eineindeutigkeit der Benennung (ein Gegenstand wird nur durch einen Terminus repräsentiert und umgekehrt; Ausschluss von Synonymie und Homonymie); einheitliche Geltung in der Sprachgemeinschaft (Ausschluss von regionaler, dialektaler und soziolektaler Varietät);
- Zugehörigkeit zu einem terminologischen System (Einbindung in Bezeichnungsfelder, Begriffsleitern, Benennungshierarchien);
- Objektivität, Neutralität der Bezeichnung (Ausschluss von Modalität, Expressivität, Stilwirkung, Konnotation);
- Normierung und Kodifizierung (Festlegung durch normierende Institution und Veröffentlichung in technischen Normen, Thesauri, Fachwörterbüchern etc.) (vgl. Akhmanova/Agapova 1974, 22-74; Wüster 1979, 79-98).

Diese (und weitere) Kriterien für Termini sind als Idealanforderungen zu verstehen. Es gibt jedoch auch in den Nomenklaturen (systematische Namensbenennungen) der Naturwissenschaften Fälle von Synonymie, Mehrdeutigkeit, Metaphorik, Expressivität, Stilmitteln (vgl. Spillner 1986).

Dies gilt auch für die - insbesondere im wirtschaftsjournalistischen Bereich - metaphern- und wortspielreiche Wirtschaftssprache.

2. Konzeption von Fachtexten

Eine Fachtextlinguistik hat sich erst in den letzten Jahren herausgebildet. Sie untersucht die Textkonstitution in Fachsprachen im Unterschied zur Gemeinsprache, Typen des Textaufbaus, Argumentationsstrukturen, fachsprachliche Kommunikationsverfahren. Als Textqualitäten, durch die sich Fachsprachen gegenüber der Gemeinsprache auszeichnen, werden genannt: Präzision, Eindeutigkeit und Unmissverständlichkeit, Kürze und sprachliche Ökonomie, Objektivität und Neutralität, begriffliche Systematisierung, Situationsinvarianz, Sachbezogenheit.

Auch hier ist zu beachten, dass es sich um idealtypische bzw. apriorische Setzungen handelt, die in Fachtexten durchaus nicht immer im Einzelfall erfüllt werden.

Als typische sprachliche Merkmale von Fachtexten gelten u.a. syntaktische Komplexion, Nominalisierung, Tendenz zu Passivkonstruktion, syntaktischer und typographischer Parallelismus, Wortbildungsneologismen und - in einigen Sprachen - Funktionsverbgefüge und Kompositabildung.

Allerdings beruht die Behauptung solcher Textmerkmale oft auf beschränktem (meist nur einige schriftsprachliche Textsorten berücksichtigendem) Textmaterial. Die Analysen der Fachtextlinguistik haben zu Textvergleichen geführt, mit denen konventionelle Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern und zwischen unterschiedlichen Fachtextsorten (z.B. Monographie, Fachaufsatz, Rezension, Patentschrift, Diskussion, Gebrauchsanweisung, Vorlesung, Lexikonartikel) aufgewiesen werden. Darüber hinaus gibt es Ansätze, jenseits der Tendenzen zur internationalen Standardisierung durch kontrastive Vergleiche fachtextbezogene Unterschiede zwischen einzelnen Sprachen und Kulturen aufzuweisen.

2.1 Handlungsanweisende Textsorten

Als Beispiel für fachsprachliche, aber dennoch in der Alltagspraxis anwendbare Textsorten können handlungsanweisende Texte gelten.

Texte mit handlungsanweisendem Charakter (Gebrauchsanweisungen, Beipackzettel, Gesetze, Bedienungsanleitungen etc.) sind innerhalb der Fachsprachenforschung relativ früh Untersuchungsgegenstand gewesen. Zunächst einmal gibt es für die Erstellung von technischen Gebrauchsanleitungen bereits seit 1974 eine DIN-Norm (DIN 8418), außerdem beschäftigen sich mit dem Arbeitsgebiet Sammelbände und einige Monographien (siehe Grosse/Mentrup 1982, Becker et al. 1990, Zieten 1990, Ehlich/Noack/Scheiter 1994, Schmidt 1996). Zu diesen größeren Arbeiten und einer Reihe von Aufsätzen liegt seit 2001 ein Forschungsbericht und Fazit vor (Schaefer 2001). Zu Schaeders nützlichem Literaturverzeichnis lassen sich an belangreichen älteren Arbeiten lediglich die Monographien von Kurzon 1986 und Rutzka 1992 und eine historische Untersuchung zur Entwicklung von Anleitungstexten (Schwender 1997a) ergänzen und an späteren Publikationen vor allem auf Fandrych 2010, die im Internet publizierte Beiträge des ‚Arbeitskreises Technische Dokumentation‘ und den Sammelband Grove Ditlevsen/Kastberg/Andersen 2009 verweisen (erstaunlich ist, dass diese späteren Arbeiten Schaefer 2001 nicht rezipiert haben).

Bemerkenswert an den neueren Veröffentlichungen ist, dass hier erstmalig die Multimodalität, das heißt das Zusammenspiel von verbalen und non-verbalen Textelementen, Gegenstand der Analyse von handlungsanweisenden Texten ist (Andersen 2009, Nickl 2009). Für den fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht besonders relevant dürfte außerdem die Beachtung kontrastiver Aspekte sein (Spillner 2007, Engberg 2009, Solfjeld 2009). Schließlich werden in letzter Zeit ausführlich Typologie, Klassifikation und Abgrenzung handlungsanweisender Textsorten diskutiert.

Handlungsanweisende Textsorten werden als Gebrauchsanweisungen, Anleitungstexte, Anweisungstexte, Instruktionstexte oder – mit einem

Oberbegriff – als direktive Texte bezeichnet. Direktive Texte werden von Experten/Autoritäten verfasst.

Zu den Handlungsanweisungen für Nicht-Experten in der Praxis gehören u.a. einige juristische Fachtexte (Gesetze, Verordnungen), die technische Dokumentation (Gebrauchsanweisungen, Reparaturanleitungen) und - im Übergangsbereich zwischen Fachkommunikation und Alltagssprache – pharmazeutische Beipackzettel, Spielregeln, Bedienungsanleitungen und als im kulinarischen Bereich Kochrezepte. Es lässt sich nicht übersehen, dass die umrissenen Textsorten heterogen und schwer voneinander abgrenzbar sind; vor allem aber haben sie Affinität zu ganz unterschiedlichen Fachgebieten (Technik, Medizin, Jura usw.). Daher hat es nicht an Versuchen gefehlt, durch Definitionen und Differenzmerkmale eine klassifikatorische Ordnung in diesen Bereich zu bringen. Dabei kommt es sehr darauf an, von welchem Fachgebiet aus eine Definition angegangen wird. So geht Schwender im Blick auf Gebrauchsanleitungen von der Technikdokumentation und vom Kommunikationsprozess aus, um zu folgender Definition zu gelangen:

„In einer Gebrauchsanleitung ist das an Informationsmedien medial fixiert, was ein Kommunikator glaubt, was einem Rezipienten beim Umgang eines (technischen) Gerätes an Wissen für den Umgang fehlt. Damit gehören zu einer neuen Definition dessen, was eine Gebrauchsanleitung ist und was sie von anderen Texten unterscheidet, unabdingbar die vier Elemente:

- *Technik als Gegenstand der Beschreibung*
- *Laien als Zielgruppe*
- *Didaktische Instruktion als stilistisches Element*
- *Zielgerichtete, das heißt nichtprozeßhafte Intention der Verwendung.* ‘ (Schwender 1997, 17f.)

Auch wenn diese Definition formal nicht überzeugt, sind doch die vier Kriterien beim Definieren von (technischen) Gebrauchsanleitungen zu beachten. Schaefer (2001) ist eine sehr viel präzisere Eingrenzung von ‚Anleitungstexten‘ gelungen. Allerdings wird nicht ganz klar, ob er den Terminus synonym zu ‚Anweisungstexten‘ verwendet oder nicht. Er

differenziert jedoch: Von den Anleitungen als Instruktion sind Anweisungen als Texte mit direktiver Funktion zu unterscheiden‘. (Schaeder 2001, 235)

Schaeder geht ferner davon aus, dass Anleitungen, in der Regel mündlich‘ verwendet werden und grenzt sie ab von solchen, die, zur Herstellung von Produkten (wie Texten, Speisen usw.)‘ dienen. Sie werden jedoch, wenn sie wiederholt verwendet werden sollen, schriftlich fixiert. ‚Anleitungen im engeren Sinne‘ sind dann ‚produktbegleitende, schriftliche Instruktionen‘, von Fachleuten für ‚fachliche Laien‘ (Schaeder 2001, 235-236). Dieser Begriffsbestimmung kann weitgehend gefolgt werden. Allerdings lässt sich die Ausgrenzung der Produktherstellung kaum aufrecht erhalten werden, wenn man bedenkt, dass technische Anleitungen oft dazu dienen, Produkte aus Einzelteilen zusammen zu setzen (siehe die Bauanleitungen für IKEA-Möbel).

Es gibt eine Fülle von handlungsanweisenden (direktiven) Textsorten. Die Benennungen und Abgrenzungen sind bislang alles andere als klar. Sinnvoll erscheint die Unterscheidung von **Anweisungen** (von einer legitimierten Institution) zur Regelung und Normierung von öffentlichen Verhaltensweisen und **Anleitungen** (Empfehlungen von Experten an Nicht-Experten) zur Produktion, Benutzung/Verwendung, Pflege, Reparatur von Objekten. Anweisungen wären danach Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Verkehrsregeln, auch Hausordnungen und Regeln für Spiele und Sportwettkämpfe. Anleitungen wären dagegen die Textsorten der Technischen Dokumentation, Bastel- und Handarbeitsanleitungen, aber auch Textsorten, die traditionell nicht so heißen wie Kochrezepte (als ‚Speisenproduktions-Anleitungen‘). Die sogenannten ‚Gebrauchsanweisungen‘ sollten also besser ‚Gebrauchsanleitungen‘ heißen.

Ein kurzes Beispiel für einen relativ einfachen Anleitungstext findet sich in einem in einer Tageszeitung publizierten Kochrezept:

Käse-Kräuter-Suppe

Zutaten:

2 Zwiebeln,
2 EL Butter,
3 Knoblauchzehen,
250 g Kräuterfrischkäse,
¾ l Hühnerbrühe,
Salz Pfeffer, Worcestersauce, Zitronensaft, Dill, Schnittlauch,
Petersilie,
2 Scheiben Toastbrot

Zubereitung:

Zwiebeln würfeln, in Butter andünsten, gepressten Knoblauch zugeben. Kräuterfrischkäse löffelweise zufügen und unter Rühren schmelzen. Hühnerbrühe zugießen und ca. 20 Min. köcheln lassen. Mit Salz und Pfeffer, Worcestersauce und Zitronensaft abschmecken. Kräuter hacken und zufügen. Toast würfeln, in Butter goldbraun braten und vor dem Servieren auf die Suppe geben.

(Westdeutsche Allgemeine Zeitung 21. 3. 1994, 13)

Hier lassen sich leicht textsortenspezifische sprachliche Merkmale im Text erkennen: die Textgliederung (Überschrift mit Bezeichnung des Gerichtes, Zweiteilung in (z.T. quantifizierte Zutatenliste) und als ‚Zubereitung‘ benannte Handlungsanleitung), Fachtermini, fachspezifische Abkürzungen, chronologische Handlungsanleitung durch Infinitive. Die von einem Experten für Nicht-Experten formulierte Anleitung erfordert auch Vorwissen, z.B. dass Dill, Schnittlauch, und Petersilie zur Klasse der ‚Kräuter‘ gehören und dass ‚Suppe‘ auf das nach Aufgießen der Brühe erzeugte Zwischenprodukt referiert.

Nicht immer geben die konventionellen Bezeichnungen Auskunft über die Art der Handlungsanweisung. Der früher sogenannte pharmazeutische ‚Beipackzettel‘ (vgl. Schuldt 1992) heißt in Deutschland durch Erlass des ‚Bundesamtes für Arzneimittel und Hilfsmittel‘ (früher

‚Bundesgesundheitsamt‘) offiziell, Gebrauchsinformation: Information für den Anwender‘. Tatsächlich ist er in weiten Teilen eine Anweisung von einer medizinischen Autorität zum Gebrauch von Medikamenten und medizinischen Hilfsmitteln.

Analysen von handlungsanweisenden Textsorten müssen Definition, Bezeichnung und Abgrenzung klären. Dabei sind zu untersuchen: die sprachlichen Mittel der Handlungsanweisungen, der Grad an Fachsprachlichkeit, die Abgrenzung von fachlichen und allgemeinsprachlichen Textsorten, die Verteilung von sprachlichen und nicht-sprachlichen (z.B. visuellen) Komponenten im Text, der Grad der Konventionalisierung von Textelementen. Für den Fremdsprachenunterricht und die Übersetzung müssen außerdem die kontrastiven und interkulturellen Textunterschiede ermittelt und beschrieben werden.

2.2 Kontrastive Textologie

Die Kontrastive Textologie versucht einen synchronen interlingualen Vergleich auf der Ebene von Äußerungen/Texten/Diskursen unter Berücksichtigung von pragmatisch-kommunikativen Handlungselementen, ggf. auch unter Einbeziehung non-verbaler Textkomponenten. Dabei ist Forschungsziel, ggf. interlinguale und sogar interkulturelle Unterschiede in der Lexik, Phraseologie, Syntax, Textstruktur, Stilkonventionen, Argumentation etc. herauszuarbeiten. Methodisch hat sich dabei der synchrone Vergleich von Textsorten-Corpora als besonders fruchtbar erwiesen (siehe Spillner 2005). Aber auch Übersetzungsvergleiche können sehr nützlich sein. Dabei hat sich gezeigt, dass sehr wohl auch Fachtextsorten kontrastiv unterschiedlich sein können. Dies kann leicht an einem deutsch-französischen automobiltechnischen Beispiel belegt werden, wobei es sich um die deutschsprachige Adaptation eines französischen werbeorientierten Ausgangstextes handelt:

Französischer Ausgangstext:

Moteur à toute épreuve, organes mécaniques robustes, techniques éprouvées: plus de 2 millions de voitures sont équipées depuis des années

de la suspension hydro-pneumatique. En outre, la facilité d'accès aux organes principaux facilite les opérations d'entretien. Quelle autre 5 places, aussi sûre, aussi spacieuse, aussi confortable, aussi fiable, peut se flatter d'avoir un moindre coût d'utilisation? Est-il besoin de parler de l'élégance des CX? De la pureté de leur ligne? Faut-il nommer le beau quand il est évident? Du style, de la lumière, du raffinement. La carrosserie des CX s'habille de chrome, d'inox, d'aluminium anodisé: enjoliveurs de roues, de pare-brise, de lunette arrière, d'encadrement de glace des portes ... Le pare-brise en super-triplex aux dimensions exceptionnelles, la lunette arrière rationnelle, les glaces latérales et des custodes cylindriques offrent près de 3 m² de surface vitrée.

Deutsches Translat (Textadaptation):

Robuste Technik, die in über 2 Millionen Citroën-Wagen bewährte hydropneumatische Federung und eine problemlose Wartung halten die Kosten niedrig. So entstand ein Automobil, das in seiner Klasse so viel Sicherheit, so viel Platz und so viel Komfort bietet und dennoch ungewöhnlich wirtschaftlich ist. Dass der CX außerdem durch seine unverwechselbare Form beeindruckt, ist gleichsam die Visitenkarte für sein progressives technisches Konzept.

CX von Citroën: Einklang von progressiver Technik, Zweckmäßigkeit und Schönheit. Eine Karosserie, deren Linien durch die Messungen im Windkanal geprägt wurden. Rostfreier Stahl, Chrom und Aluminium nicht als Mittel des Karosserie-Systems, sondern nur dort, wo diese Materialien eine Funktion zu erfüllen haben. Und dann viel Sicht und Übersicht: die niedrige Gürtellinie schafft Platz für ungewöhnlich große Fenster - rundherum rund 3 qm verglaste Fläche.

Im Gegensatz zur französischen Vorlage nennt der deutsche Text zweimal den Markennamen Citroën, was aufgrund der Tradition, des Bekanntheitsgrades und der Marktposition in Frankreich nicht erforderlich ist. Im deutschen Text wird es andererseits nicht für nötig gehalten herauszustellen, dass der Wagen für fünf Personen zugelassen ist ('5 places'). Der deutsche Text hebt wiederholt auf die (konstruktive) Entstehungsgeschichte des Autos ab, verwendet das Imperfekt ('So entstand

...', '... geprägt wurden') und erwähnt - anders als in der französischen Fassung - die vorgenommenen 'Messungen im Windkanal'. Als Produktqualitäten stehen den eher ästhetischen Qualitäten in der französischen Fassung vorwiegend rationale Werte in der deutschen Textadaptation gegenüber:

| | |
|----------------|-----------------------------------|
| du style | Einklang von progressiver Technik |
| de la lumière | Zweckmäßigkeit |
| du raffinement | Schönheit |

Dort wo französisch besondere Fahrzeugteile genannt werden, wird deutsch auf Konzeption und Funktion abgehoben:

| | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| pare-brise en | progressives technisches Konzept |
| super-triplex | |
| custodes cylindriques | Funktion |

Schließlich unterscheidet sich die französische Fassung von der deutschen auch durch einen höheren Aufwand an stilistisch-persuasiver Elaboration; siehe z.B. die vier parallel gereihten rhetorischen Fragen (davon zwei mit Inversion). Es lassen sich aus den beiden vergleichbaren technischen Werbetexten für dasselbe Produkt also national unterschiedliche Werbestrategien bzw. Konsumentenwünsche erschließen.

Selbstverständlich sollten Befunde an möglichst umfangreichem Vergleichsmaterial überprüft werden. Vorschnelle Ausdeutungen von Einzelkontrasten sind zu vermeiden. Trotz der Gefahr von Generalisierungen ist der interlinguale Vergleich von Text und Textadaption hervorragend geeignet für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

3. Fachsprachendidaktik

Wenn Deutsch als Fremdsprache in fachsprachlichen Kursen vermittelt wird, geschieht dies häufig im Unterricht des Deutschen als zweite

Fremdsprache in universitären Fächern der Technik, der Naturwissenschaften, der Medizin, der Wirtschaftswissenschaften usw. Obwohl auch solche fachsprachlichen Kurse für Teilnehmer ohne Vorkenntnisse im Deutschen angeboten werden, ist normalerweise davon auszugehen, dass sie für solche Studierende durchgeführt werden, die mindestens bereits einen Grundkurs in der deutschen Allgemeinsprache absolviert werden. Als Beispiel dafür kann ein mehrtätiger Kurs als Plan skizziert werden, der im Sommer 2011 für georgische Germanistik-Dozentinnen durchgeführt wurde:

**Seminar ‚Fachsprachen des Deutschen und ihre Vermittlung‘
(DAAD-Seminar Batumi 2011)**

1. Sprachfunktionen nach Bühler und Jakobson
 - Varietätenlinguistik nach Flydal/Coseriu
 - Abgrenzung 'Fachsprache' : 'Gemeinsprache' : 'Literatursprache'
 - 'Fachsprache' vs. 'Sondersprache'
 - Definitionen (Fluck, L. Hoffmann) und Kritik
 - Entstehung deutscher Fachsprachen aus Handwerkersprachen
 - Horizontale und vertikale Gliederung von Fachsprachen
 - Relevanz für den Deutschunterricht
2. Terminologie und Terminologisierung (DIN, ISO)
 - Definition von ‚Terminus‘, Anforderungen, Normierung
 - Kurze Geschichte der Terminologie: Antike, 18. Jahrhundert (naturwissenschaftliche Nomenklaturen), Beginn des 20. Jh. (VdI, VdE)
 - Deutsche vs. Griechisch-lateinische Terminologie, Dubletten
3. Fachsprachliche Phraseologie (allgemeine Wissenschaftssprache)
 - Übungen zu phraseologischen und argumentativen Mustern (Einführen, Begründen,
 - Ableiten, Folgern, Widerlegen, Gegensätze formulieren, Zusammenfassen etc.)
 - Textproduktion als Partnerarbeit
4. Wortbildung am Beispiel der biologischen und medizinischen

Nomenklatur

- Gruppenarbeit zur medizinischen Suffigierung
- Syntax deutscher Fachsprachen (Nominalisierung, Komplexität attributiver Syntagmen, Satzlänge, Rahmenbauten, Hypotaxe)
- Übungen zur Identifizierung von fachsprachlichen Strukturen (an Fachtexten)
- Übungen zu kausalen und konsekutiven Konjunktionen
- Übungen zur Nominalisierung, Denominalisierung (Verbalisierung), Umformung von Adverbialphrasen in Nebensätze, Umformung von Kausalsätzen in Kausaladverbien
- Diskussion über didaktische Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht

5. Definition von ‚Textsorte‘ und ‚Fachtextsorte‘

- Sprachliche, typographische, stilistische Analyse von Fachtextsorten aus unterschiedlichen Fächern
- Typologie von Fachtextsorten (Referat, Seminararbeit, Dissertation, Patentschrift,
- Lehrbuch, Rezension, Fachmonographie, Vortrag etc.)

6. Fachsprachliche Semiotik: Sprache und Bild, Visualisierung und Illustrierung

- Textuelle Kohäsion zwischen verbalen und non-verbalen Zeichen in Fachtexten

7. Popularisierung und Didaktisierung von Fachtexten

- Nachfrage von Öffentlichkeit/‘Laien‘
- Experten-Laien-Kommunikation
- Sprachliche, argumentative und textuelle Mittel der Umformung

8. Kontrastive Fachtextologie

- Nationale und kulturelle Unterschiede von Fachtextkonventionen
- Textueller Sprachvergleich/Textsortenvergleich

- Vermittlung zielsprachiger Wissenschafts- und Fachtextkonventionen

9. Übungen zu Analyse und Produktion fachsprachlicher Texte und Argumentations- Muster

- Wirtschaftswissenschaft (betriebswirtschaftliche Theorie, Handelskorrespondenz, Wirtschaftsjournalismus)
- Juristische Fachsprache am Beispiel der Textsorten 'Gesetz', 'Erlass' und ,Urteil‘
- Deutsch für Ingenieure am Beispiel der Wortbildung und der 'Technischen Dokumentation' (Gebrauchsanweisungen, Betriebsanleitungen)

Ein solches Programm zur Einführung in die Analyse von fachsprachlichen Texten und ihre didaktische Vermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache muss selbstverständlich spezifiziert werden , wenn es um den Unterricht gezielt für eine Fachsprache geht, z.B. für Wirtschaftsdeutsch, Deutsch in Touristik und Gastronomie oder für den Bereich Deutsch für Mediziner. Dann sind nicht nur die fachspezifischen Termini zu vermitteln, sondern auch die jeweilige fachliche Phraseologie und auch die fachbezogenen Textsortenkonventionen.

Literaturverzeichnis:

1. Akhmanova,O./G. Agapova (edd.) (1974): Terminology: Theory and Method, Moskva.
2. Andersen, Ch. (2009): „Instruktion und Multimedialität. Decodierungsprozesse zwischen verbalem und visuellem Teiltex in deutschen und schwedischen Gebrauchsanleitungen“, in: Grove Ditlevsen, M. / P. Kastberg / Ch. Andersen (edd.): Sind Gebrauchsanweisungen zu gebrauchen? Linguistische und kommunikativ-pragmatische Studien zu skandinavischen und deutschen Instruktionstexten, Tübingen, 69-85.
3. Becker, Th. / L. Jäger / W. Michaeli / H. Schmalen (edd.) (1990): Sprache und Technik: Gestalten verständlicher technischer Texte. Konzepte, Probleme, Erfahrungen, Aachen.
4. DIN 8418. Technische Erzeugnisse. Angaben in Gebrauchsanleitungen und Betriebsanleitungen, Berlin.

5. Ehlich, K. / C. Noack / S. Scheiter (edd.) (1994): Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik ‚Technischer Texte‘, Opladen.
6. Engberg, J. (2009): „Inhaltsvergleich von Gebrauchsanleitungen über Sprachgrenzen hinweg“, in: Grote Ditlevsen, M. / P. Kastberg / Ch. Andersen (edd.): Sind Gebrauchsanweisungen zu gebrauchen? Linguistische und kommunikativ-pragmatische Studien zu skandinavischen und deutschen Instruktionstexten, Tübingen, 86-105.
7. Fandrych, Ch. (2010): Textbezogene Grammatikvermittlung – am Beispiel REGLEMENTIEREN und AUFFORDERN, in: Hoshii, M. / G. Ch. Kimura / T. Ohta / M. Raindl (ed.): Grammatik lehren im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge, München, 30-49.
8. Grosse, S. / W. Mentrup (ed.) (1982): Anweisungstexte, Tübingen.
9. Grote Ditlevsen, M. / P. Kastberg / CH. Andersen (2009) (edd.): Sind Gebrauchsanweisungen zu gebrauchen? Linguistische und kommunikativ-pragmatische Studien zu skandinavischen und deutschen Instruktionstexten, Tübingen.
10. Kurzon, D. (1986): It is hereby performed... Explorations in Legal Speech Acts, Amsterdam/Philadelphia.
11. Nickl, M. (2000): Gebrauchsanleitungen. Ein Beitrag zur Textsortengeschichte seit 1950 aus der Perspektive der Verständlichkeitsforschung, Tübingen.
12. Nickl, M. (2009): „Die Zukunft der Anleitungstexte“, in: Grote Ditlevsen, M. / P. Kastberg / Ch. Andersen (edd.): Sind Gebrauchsanweisungen zu gebrauchen? Linguistische und kommunikativ-pragmatische Studien zu skandinavischen und deutschen Instruktionstexten, Tübingen, 8-28.
13. Rutzka, R. (1992): Zur Gestaltung von tätigkeitsleitenden Texten. Theoretische Einbindung und empirische Untersuchung zu einem Konzept der Erarbeitung tätigkeitsleitender Texte, 2 vol. [Masch.] Diss. TU Dresden.
14. Schaefer, B. (2001): „Fachtexte im Alltag: Anleitungstexte“, in: Lehr, A. / M. Kammerer / K.-P. Konerding / A. Storrer / C. Thimm /W. Wolski (edd.): Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet, Berlin/New York, 233-248.
15. Schmidt, U. (ed.) (1996): Bedienungsanleitung als Kommunikationsmittel. Eine Einführung, Essen.
16. Schuldt, J. (1992): Den Patienten informieren. Beipackzettel von Medikamenten, Tübingen.
17. [Schwender, C.] (1997): Definition: Gebrauchsanleitung, in: Arbeitskreis Technische Dokumentation [<http://www.schwender.in-berlin.de/td/navi.html>].
18. Schwender, C. (1997a): Wie benutze ich den Fernsprecher? Die Anleitung zum Telefonieren im Berliner Telefonbuch 1881- 1996/97, Frankfurt am Main [=Diss. TU Berlin 1996].

19. Solfjeld, K. (2009): „Informationsstrukturierung in Instruktionstexten. Ein Vergleich zwischen deutschen und norwegischen Gebrauchsanleitungen“, in: Grove Ditlevsen, M. / P. Kastberg / Ch. Andersen (edd.): Sind Gebrauchsanweisungen zu gebrauchen? Linguistische und kommunikativ-pragmatische Studien zu skandinavischen und deutschen Instruktionstexten, Tübingen, 106-126.
20. Spillner, Bernd (1986): „Fachtext und Fachstil“, in: Jahrbuch Deutsch als
21. Fremdsprache 12, 83-97.
22. Spillner, Bernd (2005): „Kontrastive Linguistik – Vergleichende Stilistik – Übersetzungsvergleich – Kontrastive Textologie. Eine kritische Methodenübersicht“, in: Christian Schmitt/Barbara Wotjak (edd.): Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung (Leipzig, 4.10. – 6. 10.2003), Band 1, Bonn, 269-293.
23. Spillner, B. (2007): „Sprachliche und kulturelle Kontraste von Fachtexten – am Beispiel von Rechtsverordnungen“, in: Heller, D. / K. Ehlich (edd.): Studien zur Rechtskommunikation, Bern et al. , 83-113.
24. Wüster, Eugen (1979): Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie, Wien/New York .
25. Zieten, W. (1990): Gebrauchs- und Bedienungsanleitungen direkt, wirksam, einfach und einleuchtend, Landsberg am Lech.

Erekle Tschigogidze (Tbilissi)

Problem der relevanten Zieltextgestaltung: Sprachliche und außersprachliche Faktoren in verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses

Die wissenschaftliche Wahrnehmung des übersetzerischen Prozesses hat sich während der letzten Jahrzehnte mehrmals gewandelt. Im gewissen Sinne änderte sich auch die Vorstellung über die Rolle und Funktion des fertigen übersetzerischen Produktes und, dementsprechend auch, die Einschätzung von Faktoren, welche in der Regel als störend empfunden werden und sehr unterschiedlicher Natur sein können.

Wenn man von objektiven Umständen spricht, die den Übersetzungsprozess erschweren, werden in der Regel drei beeinflussende Faktoren genannt: 1. Semantische Besonderheiten von einzelnen sprachlichen Einheiten; schon Humboldt sah darin einen wesentlichen Hindernis, wobei er betonte, dass „kein Wort einer Sprache vollkommen einem in einer anderen Sprache gleich ist“ (Stolze 2008, 26). Eine ähnliche These äußert Leo Weisgerber, der „jede Sprache als ein relativ geschlossenes, gegen andere Sprachen abgegrenztes System“ (Stolze 2008, 26) ansah. 2. Inkongruenz der Weltbilder, welche von einzelnen Sprachen für die Widerspiegelung der außersprachlichen Wirklichkeit generiert werden. Diesbezüglich kann das so genannte „linguistische Relativitätsprinzip“ erwähnt werden, nach dem die Wirklichkeitswahrnehmung durch das Potenzial der jeweiligen Sprache vorbedingt und beschränkt ist (Lee Whorf 1956, 20 ff.) und 3. Unmittelbare Unterschiedlichkeit der einzelnen Wirklichkeiten, also Vorhandensein in einem sprachlich-kulturellen Raum solcher faktischen Phänomene, die für den anderen fremd sind. Anders gesehen, und hier ist die Vermeersche „Skopostheorie“ (Reiß/Vermeer 1984) zu erwähnen, geht es bei der Übersetzung nicht um Transfer von semantischen Merkmalen einzelner sprachlichen Einheiten, sondern vielmehr um einen kommunikativen Zweck, der mit Mitteln von verschiedenen sprachlichen Systemen erreicht werden kann. Zum Problem der semantischen Divergenz betont Neubert, dass Übersetzbarkeit nicht semantische Identität postuliert, sondern „auf der

Ersetzung der für eine Kommunikationssituation relevanten semantischen Merkmale des Ausgangstextes durch einen Zielsprachentext beruht“ (Neubert 1986, 100). Gerade die Ersetzung bzw. eine fremdsprachliche Rekonstruktion sowohl von einzelnen Elementen, als auch des globalen kommunikativen Kontexts hängt mit einer komplexen Analyse zusammen und kann vom Fall zu Fall und vom Text zu Text ziemlich variabel aussehen.

Eine optimale Wahl von einzelnen übersetzerischen Methoden setzt eine korrekte Feststellung der globalen translologischen Strategie voraus, die ihrerseits von der Funktion des konkreten Ausgangstextes abhängt. Ein solches Modell der typologischen Kategorisierung von Texten bietet Katarina Reiß an. Je nach der Textfunktion und -orientierung unterscheidet die Wissenschaftlerin drei Texttypen – informativ, expressiv und operativ. Da wir uns im Kontext der Fachsprachen befinden, und obwohl man als Übersetzer oft mit Mischformen zu tun hat, fange ich mit der kurzen Beschreibung von Besonderheiten der informativen bzw. pragmatischen Texte an. Bei dieser Kategorie handelt es sich um einen eindimensionalen, inhaltsbetonten Texttyp, dessen Hauptfunktion in der Informationsübermittlung besteht, also von Zeitungsartikeln bis zu den komplexen Sachtexten. Am Beispiel eines medizinischen Textes gibt Übersetzungstheoretiker und -praktiker Douglas Robinson eine Antwort auf die Frage über Voraussetzungen der produktiven Gestaltung von Fachübersetzungen: „To understand a medical text in one language one must read like a doctor or a nurse or a hospital administrator (or whatever) in that language; to translate it effectively into another language one must *write* like a doctor (or whatever) in that other language“ (Robinson 2001, 154). Obwohl diese Behauptung zu kategorisch klingen kann, ist im Allgemeinen der Ansatz legitim, wenn man davon ausgeht, dass die „Kenntnis des sozio-kulturellen Hintergrundes der im Übersetzungsprozess implizierten Sprache [...] für Übersetzer lebensnotwendig [ist]“ (Kapp, 1991, 31) so Henry Vernay. In seinem Aufsatz betont der Wissenschaftler die Notwendigkeit der Trennung zwischen den Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften, da „innerhalb einer Sprachgemeinschaft die verschiedenen, relevanten Kommunikations-gemeinschaften die Normen setzen, nach denen ihre jeweiligen Mitglieder das für die ganze

Sprachgemeinschaft zuständige Sprachsystem, die „langue“, realisieren“. Die heutige Soziolinguistik spricht in diesem Zusammenhang von schichtenspezifischen Sprachen. Was z.B. für Fachübersetzungen im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich gilt, gilt nicht unbedingt in anderen Bereichen, wie z.B. jenem der juristischen Fachtexte. Dies ist für den Übersetzer insofern wichtig, als er zu berücksichtigen hat, dass beim Empfänger des Originals und beim Empfänger der Übersetzung unterschiedliche Informations-voraussetzungen vorhanden sind (ebd.).

Anthony Pym versucht dagegen eine weit verbreitete Meinung zu widerlegen, nach der spezielle Fach- und Sachliteratur schwerer zu übersetzen sei als die generellen, alltäglichen Texte mit so genannter „ausgeprägter soziokulturellen Einbettung bzw. Zugehörigkeit“ (Pym 1992a, 121-125). Darunter meint er das soziokulturelle Milieu, für das einzelne Wörter, Ausdrücke, der funktionale Stil und Ton dieses Textes kennzeichnend sind. Pym behauptet, dass Fachbegriffe und -terminologie viel einfacher zu rekonstruieren sind – wenn auch man im Wörterbuch nachschlagen oder einen Fachmann fragen muss – als z.B. einen Zeitungsartikel, publizistischen Text oder eine Rede zu übersetzen, wo mehrere sozialen Kontexte miteinander verflochten sind, wobei ein neuer, komplexerer Kontext entsteht (Pym 1992a, 123). Wenn die Rekonstruktion von solchen Texten in der Zielsprache auch möglich ist, kann man nicht absolut sicher sein, wie das Zielauditorium auf die vom Übersetzer gewählte Äquivalente reagieren wird. In solchen Fällen können wir schon von einer Grenzkategorie sprechen, wo neben den rein inhaltlichen Aspekten formale und expressive Faktoren auftauchen, also neben Fragen *was?* auch solche wie: *wessen?* und *für wen?* zu beantworten sind. Hans Hönl spricht sogar über „Verantwortung des Lesers“: „Wer derartige Texte liest – nennen wir sie der Einfachheit halber pauschal Fachtexte -, geht also eine Verpflichtung ein. Nämlich die Verpflichtung, das zum Verständnis nötige Vorwissen zu besitzen und an den relevanten Textstellen zu aktivieren“ (Hönl 1995, 67).

Etwas anders ist es bei den expressiven (bei Koller – fiktiven), ausgeprägt senderorientierten Texten. Die oben schon genannte, von der deutschen Übersetzungswissenschaftlichen Schule entwickelte Scopostheorie, nach der

das gleiche kommunikative Ziel mit Mitteln unterschiedlicher sprachlicher Systeme erreicht werden kann, betrifft naturgemäß auch diese Textkategorien, wobei der Übersetzungsprozess gelegentlich als eine „re-kreative“ Tätigkeit (der Begriff von Wolfram Wilss) bezeichnet wird, die, im gewissen Sinne, mit Schaffen eines vollwertigen literarischen Werkes zu vergleichen sei. Die These, dass das was der eine sagt, nicht immer das ist, was der andere versteht, kann insbesondere für expressive Texte gelten. Schlüsselwort hier ist die *Interpretation*, Interpretation als Verstehen, als eine Voraussetzung für Entschlüsselung des Sinnes, die /Interpretation/, ihrerseits, sehr variabel und subjektiv sein kann. „Das Verstehen und die Wirkung eines Textes ist nämlich nicht nur durch das bedingt, was im Text steht, sondern auch durch das, was der Leser aufgrund seiner Erwartungen und seines Verständnisses des Gesamttexts auf die jeweilige Textstelle projiziert“ (Kußmaul 2000, 45). Der Faktor der Individualität und subjektiver Interpretation ist also bei der Übersetzung schon apriorisch zu vermuten. Dazu ist auch zu berücksichtigen, dass „sich Übersetzerinnen und Übersetzer nicht nach objektiven Kriterien entscheiden, ob jeweils ein Verstehens- oder ein Wiedergabeproblem vorliegt. Entscheidend ist, wie das Problem von einer subjektiven Bewertungsinstanz eingestuft wird (bzw. ob es überhaupt als Problem identifiziert wird). Bewertungs- und Verstehensstrategien sind so eng aufeinander bezogen, dass sie sich kaum voneinander trennen lassen. Schon die Aussage „Ich habe dies verstanden“ ist ein Urteil einer überwachenden Instanz, die die Resultate unserer textlichen Assoziationen als geordnet und verständlich beurteilt – oder nicht. Wenn sie zu dem Urteil „nicht verstanden“ kommt, so bemühen wir uns weiter um das Verstehen, wenn das Urteil „verstanden“ lautet, so ist der Verstehensprozess an dieser Stelle beendet. Doch weder das eine noch das andere Urteil bietet eine Gewähr für Richtigkeit: Auch Unverstandenes kann als verstanden beurteilt werden, auch Verstandenes kann als unverstanden bewertet werden“ (Honig 1997, 44). Also schon in der ersten Phase, die der der Rekonstruktion in einer Fremdsprache vorläuft und allseitig bedingt, können Probleme auftreten, welche subjektiver und persönlicher Natur sind und mit der Suche nach Ausdrucksformen für einen anderen bzw. fremden sprachlich-kulturellen Raum lediglich bedingt zusammenhängen.

Die vermeintliche „Verständlichkeit“ kann keineswegs das einzige und primäre Kriterium zur Beurteilung der Übersetzung sein. Dazu D. Robinson: ...We often *think* we understand a text from a quite different culture, simply because it is written in a language we understand (Robinson 2001, 185).

Wie wirken diese Unterschiede in Texten, welche Auflösung von bestimmten Verhaltensimpulsen bedingen müssen und Ausdrucksmittel von ersten beiden Kategorien im Komplex mit diversen audio-visuellen Formen benutzen können? Die dritte Kategorie nach der Reißchen „Übersetzungsorientierten Texttypologie: *Operativer Texttyp* bzw. *appellativer Text*. Nämlich alle Texte, die den Adressat zur bestimmten Verhalten stimulieren müssen. Inzwischen streitet man nicht mehr darüber, dass Werbungen nicht übersetzt – im traditionellen Sinne des Wortes – werden können, dagegen sind auf Basis des Ausgangsmaterials, gelegentlich absolut andere Formen zu wählen. Die Komplexität der Übersetzung von dieser Textsorte ist in erster Linie dadurch bedingt, dass in einer komprimierten Form, die wenig Raum für den kompensatorischen Ausgleich zulassen, Ausdrucksmittel sowohl von informativen als auch von expressiven Texten integriert sind. Dabei sind im globalen Kontext neben dem Textteil auch Bild und Ton integriert, deren Rekonstruktion für die Beibehaltung des kommunikativen Potenzials ebenso wichtig ist.

Zusammenfassend: bei allen drei Textkategorien können die mit der Textreproduktion zusammenhängenden Schwierigkeiten, wie angedeutet, auf drei Ebenen wenn auch mit unterschiedlicher Intensität auftreten: 1. Identifizierungsebene (korrekte Wahrnehmung von bekannten und unbekanntem Elementen, Feststellung der kontextuellen Zusammenhänge, relevante Identifikation Problemfelder usw.) 2. Interpretationsebene (der Begriff „Interpretation“ könnte gegebenenfalls auf zweierlei Weise verstanden werden: a) Ein mentaler Prozess, der jedem Verstehen vorläuft und b) Ein Komplex von übersetzerischen Entscheidungen, welche sprachliche Gestaltung eines Ausgangstextes in der Zielsprache ermöglichen. Bei der ersten Definition haben wir mit einem allgemeinen Phänomen zu tun, bei der zweiten – mit einer Erläuterung der rein fachlichen Aktivität. Für den Übersetzungsprozess sind beide Bedeutungen aktuell) und anschließend die 3. Rekonstruktionsebene (Suche nach

relevanten funktionalen Analogen im anderen sprachlichen System und im anderen kulturellen Kontext sowie der Ausgleich von möglichen Diskrepanzen). Man spricht auch von der vierten übersetzungsrelevanten Phase, die der Evaluation, Beurteilung von kommunikativ-funktionalen Identität der Ausgangs- und Zieltexten. Jedoch, wiederum wegen individuellen Faktoren, die in ersten drei Phasen zwingend auftauchen, ist es zuzulassen, dass zur Gewinnung eines allseitigen und objektiven Bildes, müssten zur Evaluation neben Übersetzer auch Experten anderer Fachbereichen hinzugezogen werden, obwohl auch dadurch die Subjektive Faktoren nicht auszuschliessen ist, insbesondere, wenn es um neue, für das jeweilige Zielauditorium untypische Einheiten handelt.

Literaturverzeichnis:-

1. Hönig, H. (1997), *Konstruktives Übersetzen*; 2. Auflage. Stauffenburg, Tübingen.
2. Kapp, V. (1987), *Übersetzer und Dolmetscher*; UTB Franke, Mainz.
3. Kussmaul, P. (2000), *Kreatives Übersetzen*; Stauffenburg, Tübingen.
4. Nord, Ch. (1991), *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, an Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*; Rodopi, Amsterdam.
5. Reiß, K. / Vermeer, H. (1991), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*; 2. Aufl. Niemeyer, Tübingen.
6. Robinson, D. (1991), *Becoming a Translator, An Introduction to the Theory and Practice of Translation*; Routledge - Tylor & Francis Group, New York.
7. Stolze, R. (2008), *Übersetzungstheorien, eine Einführung*; Narr Studienbücher, Tübingen.
8. Whorf, B. L. (1963), *Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*; Rororo, Hamburg.
9. Бархударов, Л. С. (1975), *Язык и перевод (Вопросы общей и Частной теории перевода)*; Издательство «Международ. отношения», Москва.
10. Комиссаров, В. Н. (1990), *Введение в современное переводоведение*; Издательство «Высшая школа», Москва.

Nino Lekishvili (Tbilissi)

Die Bankentextsorte „Autokreditwerbung“ im deutsch-georgischen Vergleich (mit besonderer Berücksichtigung von Visualisierungsstrategien)

Einleitung

Einer der wichtigsten Forschungsaspekte der *Interkulturellen Linguistik* ist die kulturkontrastive Textanalyse. Die Kulturgebundenheit der sprachlichen Einheiten zu bestimmen und sie im Vergleich zueinander zu stellen ist die Aufgabe der von Reinhard Hartmann (1980) und Bernd Spillner (1981) geprägten linguistischen Ausrichtung der *Kontrastiven Textologie*. Sie gibt uns die Möglichkeit textsortenspezifische kulturelle Charakteristika jeweiliger Sprachen zu bestimmen. Erst in der Gegenüberstellung der wichtigsten Träger von kulturellen Informationen – der Texte – lassen sich konventionelle Spezifika der Sprach- bzw. Kulturgemeinschaften aufzeigen. Sprachkulturen unterscheiden sich vor allem in ihren gängigen Textsorten. Sie gelten als *Mitteilungshandlungen, die einzelsprachlich und kulturspezifisch konventionalisiert sind*“ (vgl. Spillner 2002; Venohr 2007). Die sprachlich-kulturelle Auffüllung der Textmuster zur Textsorte ist dementsprechend kulturell bedingt und dadurch stellen die einzelnen Exemplare der Textsorten ein hervorragendes Material zu kulturkontrastiven Untersuchungen. *Dabei werden unter „kulturspezifische Fragestellungen“ „kulturell“ geprägte Ausformungen von Textsorten sowie die gesellschaftliche Funktion bestimmter Textsorten innerhalb einer Kommunikationsgesellschaft zusammengefasst (nach Venohr 2007).*

Verbale schriftlich fixierte Texte können von nonverbalen Hilfsmitteln begleitet werden, nämlich durch visuelle Gestaltungselemente, die in Text-Bild-Kompositionen einen untrennbaren Teil beim Verstehen der Texte darstellen und eine neue Dimension des Wahrnehmens eröffnen. Sie unterstützen die kommunikative Hauptstrategie und treten als zusätzliche „Interessenerreger“ auf, wobei sie nicht nur die Funktion eines so genannten „Blickfängers“ erfüllen, sondern auch als kulturelle Schlüsselbilder

fungieren und zusammen mit kulturell gebundenen verbalen Einheiten ein untrennbares Ganzes darstellen. So erfolgt die kontrastive Analyse der Text-Bild-Einheiten sowohl auf sprachlicher als auch auf nichtsprachlicher Ebene. In dieser Hinsicht stellen Werbetexte keine Ausnahme dar. Die linguistische Werbeforschung mit der Berücksichtigung von visuellen Mitteln ist von verschiedenen Autoren behandelt worden. Darunter sind die Arbeiten von *Nina Janich* (2010) „Werbesprache“ und *Todorova Velichka* „Die Rolle der Sprache und des Bildes bei der Konstitution der Bedeutung komplexer Texte“ (2001) besonders hervorzuheben. Janich beschreibt ausführlich die sprachwissenschaftlichen Aspekte der Werbeforschung und entwirft ein integratives Analyseverfahren der Textsorte *Werbung* – im Unterschied zu den davor existierenden semiotisch-pragmalinguistischen Modellen, in denen sowohl sprachliche Strategien und Stilmittel, als auch Text-Bild-Beziehungen nur ziemlich vage beschrieben werden. In der Dissertationsschrift von Todorova Velichka aber werden die Text-Bild-Beziehungen der Anzeigenwerbungen von Banken in semiotischer Hinsicht kulturkontrastiv untersucht. Die Autorin stellt die Kombinationsmöglichkeiten der sprachlichen und visuellen Teile der Werbung aus deutschen und bulgarischen Zeitschriften gegenüber und findet sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Text-Bild-Konstitution heraus.

Der vorliegende Beitrag ist aber ein Versuch, die werbenden Teile der produktdarstellenden Textsorten der in Georgien und Deutschland arbeitenden Banken von ihren Homepages, die als strategische Schritte zur Gewinnung der Kundschaft dienen, unter besonderer Berücksichtigung der visuellen Mittel und zwar hinsichtlich der in verbal-visuellen Texten vorkommenden kulturellen Symbole zu untersuchen und dabei die kulturellen Spezifika der genannten Textsorte zu illustrieren..

Die Internetseiten der Banken bieten eine Art der Wirtschaftswerbung, die für einzelne Dienstleistungen werben und in der das Medium eine entscheidende werbestrategische Rolle erfüllt. Betrachtet man die komplexe Textsorte, so fällt auf, dass sie aus verschiedenen Textteilen besteht, deren Reihenfolge je nach Bank und Land variabel zu sein scheint. Aber fast immer erfüllt der werbende Teil eine einführende bzw. einladende Funktion. Der Eingangstext stellt einen strategischen Schritt zum

Adressaten her, wobei sich der potenzielle Kunde nach der Wiedererkennung der zuerst im Bild und danach im Text vorkommenden Signale angesprochen fühlt und eine weitere Handlung vollzieht: Er liest den weiteren Text und nutzt die angebotene Dienstleistung, in dem ihm durch einen online-Kreditabschluss oder einige andere für das tragende Medium spezifischen Kontaktangebote die Interaktion mit dem werbenden Unternehmen erleichtert wird. Interessant für uns dabei ist es, inwiefern die Motivationserregung der Kunden in georgischen bzw. deutschen kulturellen Umfeldern unterschiedlich gestaltet wird. Um dies herauszufinden, werden im Folgenden die Werbetexte der *Liberty Bank Georgia* und der *Sparkasse Deutschland* vergleichend gegenüber gestellt. Zu erforschen ist auch, auf welchen Ebenen der Werbung eines Autokredits sich das Kulturspezifische enkodiert und bei der Rezeption dekodieren lässt.

Das Auto – ein bequemes und praktisches Verkehrsmittel - kann in verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Assoziationen verbunden werden und ist dementsprechend ein passendes Beispiel für kulturkontrastive Analysen. Zu beachten dabei ist es auch, dass bei einem Autokredit nicht das Fahrzeug selbst, sondern der Bankprodukt beworben wird. Es muss also eine Strategie gewählt werden, die zwar die Geldannahme bei der werbenden Finanzinstitution suggeriert, sie dies aber auf einer indirekten Weise zu vollziehen versucht. Interessant hierbei ist für uns, welche Schlüsselbilder zur Gewinnung der Kundschaft ins Werbespiel kommen, welche Codes in jeweiligen Kulturgemeinschaften die Menschen zur Kreditaufnahme bewegen und wie dies in beiden Kulturen visuell. bzw. verbal zum Vorschein kommt.¹

- **Deutsche Werbung**

Finanziell mobil

S-Autokredit

Sichern Sie sich niedrige Raten für Ihr Traum-Auto. Den S-Autokredit erhalten Sie schnell, bequem und besonders günstig - meist günstiger als die Finanzierung beim Händler.



(https://www.berliner-sparkasse.de/privatkunden/kredite_leasing/autokredit)

➤ **visuelle Ebene:**

Der Werbetext der Sparkasse Berlin besteht aus einem visuellen und einem verbalen Teil. Der visuelle Teil stellt dabei eine fiktive Fotokomposition dar. Auf dem Foto ist ein Mann mit ausgestreckten Händen und geschlossenen Augen abgebildet. Mit einem verträumten Lächeln im Gesicht beugt er sich zu einem roten Auto nieder, als streichele er es. Es sind dementsprechend zwei wichtige Bildelemente: das Auto und der Mensch. Kulturspezifisch wichtig ist für uns das Auto, das im gegebenen Fall als Schlüsselbild zu qualifizieren ist. Für einen aus einer nicht deutschen Kultur stammenden Betrachter stellt das rote Fahrzeug einen „Oldtimer“, im Sinne eines „alten Autos“ dar. Tatsächlich aber handelt es sich im deutschen kulturellen Kontext um eine besonders bekannten und für Autokenner ersehnten Automarke und Modell *Citroën DS – Die Göttin*. Dieser Autotyp steht für Eleganz, Exklusivität und Erotik. Im Betrachter erzeugt die ganze Komposition das Gefühl der Freude, Zufriedenheit und Selbstbewusstsein. Das Foto dient zur Schaffung der emotionalen Motivation zum Autokauf. Es wird indirekt aufgerufen: „*Mach deine Wünsche wahr, kauf dein Traum-Auto!*“ Die Farbe „rot“ aber steht für die edle Qualität und für die Sparkasse, d.h. es wird indirekt angedeutet, dass der richtige Weg zur Erfüllung der Wünsche über die Sparkasse möglich ist. Die Werbekomposition richtet sich darauf, die stereotypische Vorstellung über die Sparkasse, sie sei die Bank für langweilige Kleinanleger abzubauen.

➤ **verbale Ebene:**

Gleich neben dem Fotoaufruf ist der Werbetext als eine verbale „Einladung“ zum Autokredit platziert. Mit einer zum Slogan dienenden Überschrift in roter relativ größerer Schrift spielt man wieder mit Emotionen: **Finanziell mobil**. Das Wortspiel dient einerseits zur Wiederaufnahme der Begriffe: Finanzen und Mobilität, andererseits aber wird die Konnotation

-
1. Die kulturellen Charakteristika der deutschen Werbung wurden durch eine Umfrage unter deutschen Kulturangehörigen festgestellt.

erweitert und bekommt zusätzlich als Zwei-Wort-Kombination auch eine Bedeutung der finanziellen Flexibilität. Folgend wird dem Betrachter verbal deutlich gemacht, dass es sich um einen Sparkassen-Autokredit handelt, indem man den Produktnamen schon explizit benennt. Besonders wichtig ist es, welchen strategischen Schritt die Sparkasse wählt, um den Produktnamen zu benennen. Es wird eine relativ kleinere Schrift ausgewählt, die Farbe ist besonders auffallend im Unterschied zum Slogan. Man versucht dadurch den Begriff „Kredit“ in den Kontext ganz subtil, einschleichend einzuführen, wobei „S“ für Sparkasse steht: **S-Autokredit** Dann aber kommt der Werbekurztext, der auf Grund der Wiederaufnahme von der in der Überschrift sowie der Produktbenennung enthaltenen Begriffen (*Traum, Auto, Kredit*), noch weitere, diesmal schon krediteigene Informationen einführt:

Sichern Sie sich niedrige Raten für Ihr Traum-Auto. Den S-Autokredit erhalten Sie schnell, bequem und besonders günstig - meist günstiger als die Finanzierung beim Händler.

Der Begriff „Traum“ wird hier jetzt explizit wiederaufgenommen, was einen kulturellen Widerruf im Bewusstsein des Adressaten findet und einen verbalen Zusammenhang zwischen den von der Betrachtung des Fotos entstandenen Assoziationen und dem Text herstellt. Dabei wird aber das Interesse des Adressaten mit der Betonung des Begriffs „günstig“ verstärkt, wobei das letzte im Satzsatz weiter präzisiert wird: „*meist günstiger als beim Händler.*“ Das Motto der ganzen Werbung lautet: „*Kaufe deinen Traumwagen günstig über Sparkasse!*“

- **Georgische Werbung**

ავტო სესხი LIB - 001



ავტოსესხი LIB - 001 სამუალებას გაძლევთ თქვენი სურვილისამებრ შეარჩიოთ და შეიძინოთ სხვადასხვა მარკის ახალი ან მეორადი ავტომობილი*

(http://libertybank.ge/?action=page&p_id=751&lang=geo)

➤ **visuelle Ebene:**

In der georgischen Autokreditwerbung auf dem Homepage der Liberty Bank Georgia treffen wir im visualisierten Teil der Textsorte auch eine Art der „Kreation.“ Das Bild ist nach dem Muster eines Autokennzeichens

aufgebaut, das offiziell so aussieht:



Aus der Sicht eines Nichtgeorgiers könnte diese Darstellungsart zwar originell, aber nicht richtig zu entschlüsseln sein, denn das Autokennzeichen stellt in dieser Werbung ein landeskundliches Erkennungssymbol dar, das die persuasive Strategie „Emotionalisierung“ realisiert. Als Erscheinungsform der persönlichen Selbstdarstellung und somit als Betonung des eigenen Egos spielt es in der georgischen Kultur eine große Rolle. Die luxuriösen Autokennzeichen enthalten die für den Autoinhaber wichtigsten Informationen. Es können die Eigennamen der Benutzer, die Andeutung auf

die Arbeitsstelle, wichtige Zahlen oder Initialen sein:



Je nach Originalität sind sie auch entsprechend teuer. Man gibt viel Geld aus, um sich identifizierbar zu machen.

➤ Zur Beschreibung und der Interpretation des bildlichen Teils: Oben an der linken Seite, dort, wo das nationale Fahnenzeichen stehen muss, sehen wir die *Liberty Bank*-Abkürzung, die als Markenzeichen der Bank auftritt. Darunter, anstatt des Landeskenzeichens GE, steht der Produktname: Autokredit. Das LIB dient erneut der Wiedererkennung der Marke, die Zahlen: 001 aber bedeuten, dass Liberty Bank die Erste auf dem Bankenmarkt ist. Die Bildebene ist also auf Grund eines Wiedererkennungseffekts aufgebaut, wobei das Persönliche des potentiellen Kunden angesprochen wird. Anstatt des grauen Punkts zwischen den Buchstaben und Zahlen (oben über dem Bindestrich) erkennen wir wieder die *Liberty Bank*. Durch das assoziative Spiel wird uns aus der Zeichnung klar, dass es sich um einen Autokredit Liberty handelt. Das Autokennzeichen als Zeichen der Luxus und persönlicher Selbstbestimmung enthält das Motto: „Sei einzigartig und originell, leiste

dir ein Luxusstück mit Hilfe eines Liberty-Autokredits!“ Die Persuasionsstrategie der Werbung zeichnet sich also darin aus, dass man anhand eines kulturellen Symbols eine emotionale Wirkung im Betrachter auslöst: Der Adressat fühlt sich persönlich angesprochen und vollzieht den weiteren Schritt - liest den darauffolgenden verbalen Text.

➤ **verbale Ebene:**

Ganz am Anfang des verbalen Textes steht der Produktname mit produkteigener Bezeichnung:

ავტო სესხი LIB - 001

(auf Deutsch „Auto Kredit LIB- 001“)

Ungewöhnlich ist die Schreibweise des Kompositums „avtosesxi“ (Autokredit), das aus zwei Komponenten besteht, die zusammen geschrieben werden. Als Produkt-Überschrift aber kommen die Komponenten getrennt vor: „avto sesxi“, was den Namen einerseits auffallend macht und andererseits die Wahrnehmung beider Komponenten erleichtert. Der Visualisierung folgt der Werbekurztext, in dem die schon bekannte Information aufgegriffen und durch einen neuen ergänzt wird: Es wird der Adressatenkreis verbreitert. Die Zusatzinformation wird später in anderen thematischen Teilen des Ko-Textes weiter ergänzt.

(Auf Deutsch: Autokredit LIB – 001 gibt Ihnen die Möglichkeit, neue oder gebrauchte Wagen unterschiedlicher Marken nach Ihrem Wunsch zu wählen und zu kaufen.)

Zusammenfassung:

Nach der Gegenüberstellung von deutscher und georgischer Autokreditwerbung im Internet hat ergeben, dass sich die Werbenden in beiden Fällen für die gleiche persuasive Strategie entscheiden: Man spielt mit kulturellen Erkennungssymbolen und versucht anhand dieser Zeichen die Aufmerksamkeit der Adressaten auf sich zu ziehen. Unterschiedlich sind dabei nur die kulturgeprägten Ausdrucksformen der Intention, die einerseits in *Citroën DS* und andererseits in einem *Autokennzeichen* stecken. Der potenzielle Kunde fühlt sich dadurch zum Lesen des weiteren Ko-Textes

eingeladen. Nach dem verbalen Ko-Text aber ist er schon soweit, seine Wahl zu treffen.

Literaturverzeichnis:

1. Adamzik, Kirsten (2001): Grundfragen einer Kontrastiven Textologie. In: Adamzik K. (Hg): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.
2. Androutopoulos, Jannis (2001): Textsorten und Fankulturen. In: Fix. U. Habscheid S. Klein J. (Hg): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen.
3. Fix, Ulla (2008): Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Leipzig 47-108.
4. Hermanns, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Wierlacher A. Bogner Andrea (Hg): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart.
5. Hutz, Matthias (2001): „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen“. Zur Kulturspezifität wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen. In: Fix. U. Habscheid S. Klein J. (Hg): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen.
6. Janich, Nina (2010): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch, Tübingen.
7. Pérennec, Marie-Hélène (2001): Die Sprachglosse jenseits des Rheins: Kulturelle Unterschiede bei einem gemeinsam Textmuster. In: Fix. U. Habscheid S. Klein J. (Hg): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen
8. Spillner, Bernd (2002): Fachtexte im interkulturellen Vergleich. Kontrastive Pragmatik Deutscher, Finnischer und Französischer Wirtschaftstexte.
9. Straßner, Erik (2002): Text-Bild-Kommunikation. Bild-Text-Kommunikation. Tübingen.
10. Todorova, Velitchka (2001): Die Rolle der Sprache und des Bildes bei der Konstitution der Bedeutung komplexer Texte. Eine kontrastive Analyse der Anzeigenwerbung deutscher und bulgarischer Banken. Osnabrück.
11. Venohr, Elisabeth (2007): Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich Deutsch-Französisch-Russisch. Frankfurt a. M.
12. Вежбицкая Анна (2001): Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. Языки славянской культуры. Москва.

Marina Dshaschi (Tbilissi)

Die politische Fachsprache in der Dolmetscherausbildung

Die beruflichen Anforderungen an Übersetzer und Dolmetscher erfordern eine Professionalisierung und wissenschaftliche Fundierung im Bereich des Übersetzens und Dolmetschens und in der entsprechenden Ausbildung. Diese Ausbildung muss an die dafür qualifizierten Institutionen gebunden sein und dort von spezifisch dafür qualifizierten Ausbildern vorgenommen werden. Die Ausbildung im Bereich Dolmetschen/Übersetzen ist grundsätzlich von der Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer zu trennen.

Der Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten im Bereich der Fremdsprachen ist zwar eine notwendige Voraussetzung für die Realisierung dieser Ausbildungsziele und deshalb auch institutionell anzubinden, muss aber deutlich vom Erwerb sprachmittlerspezifischer Kompetenz unterschieden werden. Beim Studium wird großer Wert auf die Aneignung der Fremdsprachen gelegt, besonders auf Politik, auf gesellschaftlich-politische Lexik. Die gesellschaftlich-politische Lexik ist eine der wichtigsten Komponenten einer beliebigen Sprache. Sie fördert die berufliche Ausbildung der Studierenden und die Lösung der allgemeinbildenden Aufgaben. Den wichtigen Teil der gesellschaftlich-politischen Lexik bildet die Zeitungskommunikation. Die Zeitungskommunikation ist nach ihrem Inhalt eine der Arten der gesellschaftlich-politischen Tätigkeit, die Sprache aber, womit diese Tätigkeit zum Ausdruck kommt, ist eine der konkreten Formen der Existenz dieser oder jener Sprache. Deshalb setzt die Teilnahme an der beliebigen Zeitungskommunikation sowohl Einschluß in eine gewisse gesellschaftlich-politische Tätigkeit, als auch die Beherrschung der entsprechenden Funktionierungsform der Sprache voraus. Jeder Teilnehmer der konkreten Zeitungskommunikation spielt darin eine gewisse Rolle.

Diese Rolle wird durch den sozialen, gesellschaftlichen und beruflichen Status des Kommunikationsteilnehmers, durch seine Interessen, seine Stellungnahme zu der sozial-politischen Einheit bedingt, wofür diese

Zeitung bestimmt wird. Eben der Rollenbegriff des Kommunikationsteilnehmers ist der Ausgangspunkt bei der Bestimmung der Lehraufgaben des Zeitungsmaterials, in dem einen der wichtigsten Plätze die politische Lexik nimmt (Gwenzadse 1985, 3).

Die Zeitung ist eine operative und universelle Quelle der Information über die Sachverhalte sowohl im Innland, als auch im Ausland. Die journalistische Publizistik als eine Art der Massenkommunikation ist ein kompliziertes Phänomen wegen der Ungleichartigkeit ihrer Aufgaben und Verkehrsbedingungen und im Allgemeinen wegen der Eigenarten der extralinguistischen Basis. Der Begriff des publizistischen Stils entstand aus der Sprache der Zeitungen, der gesellschaftlich-politischen Zeitschriften, Vorträge, Reden, Gespräche, Diskussionen usw., die die politischen Informationen enthalten. Die politische Information umfaßt Tatsachen, Ereignisse und Nachrichten aus dem politischen Bereich des gesellschaftlichen Lebens, Beziehungen zwischen den Nationen, Parteien, Staaten. Darin werden noch die Informationen über die Ereignisse eingeschlossen, die in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens vorhanden sind, vor allem im Bereich der Wirtschaft und Kultur, die von politischer Bedeutung sind. Besonders wichtig ist die Pressekommunikation und darunter der politische Bereich für die zukünftigen Dolmetscher und Übersetzer: ihr Beruf, die zukünftige Tätigkeit bestimmt ihre Rolle und Beziehung zu dieser Kommunikation.

Die Unterrichtsmethodik der politischen Fachsprache verfolgt folgende Aufgaben: 1) Ideologische Aufgaben: a) Festigung der Orientierungsaufgaben in der bestehenden international-politischen Lage; b) eine richtige Stellungnahme zu den in der Welt ablaufenden internationalen Prozesse; c) die Vertiefung der Weltanschauung der Studierenden. 2) Die Aufgaben der sprachlichen Kompetenz, d. h. Die Aufgaben der Ausarbeitung der sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden: a) Erzielung des optimalen Verstehens des Zeitungsmaterials; b) Ausarbeitung der Fähigkeiten der aktiven Beherrschung des entsprechenden Zeitungsmaterials (Textreferieren, Übersicht des Zeitungsmaterials in einer gewissen Zeitspanne, die Wiedergabe dieser oder jener Frage aufgrund der Zeitungssprache; c) Beherrschung der funktional-stilistischen Analyse der

deutschen Zeitungstexte und auf deren Grundlage die Ausarbeitung der Hauptfähigkeiten der stilistisch-korrekten Übersetzung. Die hier gestellten Aufgaben sind im Unterrichtsprozess untrennbar. Sie vollziehen sich parallel und dienen dem gemeinsamen Ziel.

Am Ende des Unterrichts werden die Studierenden in der Lage sein, sich in den wichtigen internationalen Ereignissen sowie in der politischen Weltkarte auszukennen; korrekt, d. h. mit der Einhaltung der funktional-stilistischen Normen, die gesellschaftlich-politische Thematik aus dem Deutschen ins Georgische und umgekehrt zu übersetzen. Während der Unterrichtsdauer werden folgende Vorbereitungsübungen vorgesehen:

1. schriftliche Übersetzung des politischen Zeitungstextes;
2. Diktat-Übersetzung;
3. Übung auf präzise Wörter: die Benennungen der Eigennamen der Politiker, der berühmten Persönlichkeiten, geographische Namen, nationale Realien;
4. Transformationsübungen (Transformation der gegebenen Wortverbindungen);
5. Mikroreferieren bzw. Kürzung des Textes bis zum Grundinhalt;
6. Dolmetschen-Erzählen: mit eigenen Worten den Text zuerst in der Fremdsprache und dann in der Muttersprache erzählen;
rhetorische Übungen: die Studierenden sollen einen unbekanntem Text korrekt und ausdrucksvoll vorlesen; beachtet werden Intonation, Aussprache und Sprechtempo;
7. Übung zur Technik der mündlichen Rede: die Studierenden bekommen einen Text, in dem Wörter oder einige Sätze weggelassen sind. Sie sollen bei der Übersetzung die Lücken ausfüllen und den Text vollständig darstellen.

Die Schwerpunkte beim Studium sind: Festigung der lexischen und syntaktischen Äquivalente; Festigung der terminologischen und phraseologischen Äquivalente; Anhören und Wiederholen des Ausgangstextes; Vorlesen des im voraus übersetzten Textes; Simultandolmetschen vom Papierblatt mit vorheriger Vorbereitung oder ohne Vorbereitung.

Dafür werden die zweisprachigen deutsch-georgischen Wörterbücher und auch die audio-visuellen Texte im Computer unter dem Programm „dw-world.de, XXL Deutsch, Deutsch-aktuell-Top Themen“ verwendet.

Beim Unterricht werden folgende lexikalische Wortgruppen beigebracht:

- 1) attributive Wortverbindungen wie: namentliche Abstimmung (im Parlament)- სახელობითი კენჭისყრა (პარლამენტში);
- 2) analytische Verbalverbindungen: zur Abstimmung bringen - კენჭისყრაზე დაყენება;
- 3) solche Wortverbindungen, wo sich das Hauptwort mit einem bestimmten Substantiv verbindet: Atmosphäre der gegenseitigen Verständigung - ურთიერთგაგების ატმოსფერო; Atmosphäre der Nervosität - დაძაბულობის ატმოსფერო;
- 4) Wortverbindungen aufgrund der unterschiedlichen Präpositionalgruppen: eine Frage von Leben und Tod - სიკვდილ-სიცოცხლის საკითხი; Ein Gespräch unter vier Augen - პირისპირ საუბარი; ein Gespräch im Freundeskreis-საუბარი მეგობრების წრეში;
- 5) Zusammensetzungen, in denen das Hauptwort als erste Komponente gilt : Abstimmungsverfahren- კენჭისყრის პროცედურა;
- 6) Zusammensetzungen, in denen das Hauptwort die zweite Komponente ist: Wähler-auftrag - ამომრჩეველთა განაწესი; Volksbewegung - საერთო-სახალხო მოძრაობა;
- 7) Verbalverbindungen, in denen das Hauptwort keine Zusammensetzung ist : eine Beratung abhalten - თათბირის ჩატარება; eine Beratung abbrechen - თათბირის შეწყვეტა;
- 8) Sätze mit Verbalverbindungen: Argumente vorbringen (ins Feld führen) - არგუმენტების მოყვანა; einen bescheidenen Beitrag zur Lösung eines Problems leisten - რაიმე პრობლემის გადაწყვეტაში მოკრძალებული წვლილის შეტანა (Dshaschi/Tabukaschwili 2002, 6).

Die Studierenden, die die obengenannte Ausbildung bekommen wollen, sollen folgen des zur Kenntnis nehmen: die Anforderungen, die an den Dolmetscher/Übersetzer gestellt werden, sind sehr hoch; Dolmetschen ist nicht lediglich eine Tätigkeit, die jedweder Sprachkundige übernehmen kann; die gute Beherrschung der Muttersprache und die Kenntnis von einer

oder sogar mehreren Fremdsprachen ist eine der wichtigsten Voraussetzungen der Dolmetscher/Übersetzer/Tätigkeit (Siebourg 1994, 42).

Der Dolmetscher muss spezifisch persönliche Fähigkeiten und Eigenschaften mitbringen: Diskretion und Durchsetzungsvermögen, schnelles Reaktionsvermögen, Gelassenheit, Zurückhaltung und Wiesbegierde, Engagement für seinen Beruf, das Schaffen vom Verstehen, denn der Dolmetscher gibt beim Sprechen das wieder, was er zeitlich um ein geringes Verschieben vorher gehört und verstanden hat. Darüber hinaus sollen die Studierenden zur Kenntnis nehmen, dass das Dolmetschen/Übersetzen eine ernste, anstrengende und verantwortungsvolle Tätigkeit ist, die Verausgabung von menschlichem Hirn, Nerv, Muskel verlangt, und nicht zuletzt die Verausgabung des intellektuellen und sprachlichen Potentials des Menschen. Der Bedarf an Dolmetschern besteht in solchen Bereichen wie: Politik (Regierung, Parlament, internationale Organisationen, Verbände, Stiftungen); Wirtschaft (Kongresse, Fachgespräche, Geschäftsverhandlungen); Wissenschaft (Fachtagungen: Medizin, Pharmazie ...); Justiz (Polizei, Gerichte). Hier wird Fachwissen erworben und für die Arbeitsleistung Verantwortung übernommen.

Für die Ausübung des Berufs ist eine berufsspezifische Ausbildung Voraussetzung, und zwar insbesondere:

-in den Dolmetscharten (konsekutiv und simultan);

-in berufsethischem Verhalten ;

in ergonomischen Voraussetzungen.

Mit der Dolmetscherleistung steht oder fällt das Ergebnis einer Veranstaltung. Zwischen Dolmetscher und Redner muss ein besonderes Vertrauensverhältnis bestehen. Der Dolmetscher hat sich seiner Aufgabe dann gut entledigt, wenn man seine Anwesenheit am Ende vergessen hat (Siebourg 1994, 44).

Als Fazit liegt zweierlei auf der Hand: Nur der professionelle Konferenzdolmetscher kann die Aufgabe des Dolmetschens erfüllen. Nur der praktizierende Konferenzdolmetscher kann Dolmetscher ausbilden. Schon Martin Luther sagte: „Ach, es ist Dolmetschen ja nicht jedermanns Kunst.... Es gehört dazu ein rechtes, frommes, treues, fleißiges, gottesfürchtiges, christliches, gelehrtes, erfahrenes, geübtes Herz“.

Zum Schluss kann man noch die Worte des ehemaligen französischen Präsidenten Charles de Gaulle anführen, der ganz recht betonte, dass „die Zukunft der Welt von den klugen Politikern und den professionellen Dolmetschern abhängt“.

Literaturverzeichnis:

1. Брандес, Мария (1983): Стилистика немецкого языка, Москва
2. Feldweg, Erich (1994): Anforderungen an den Dolmetscher heute in : Materialien eines Internationalen Produktionsseminars „Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung“, München.
3. გვენცაძე, მზია (1985): საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ თემატიკაზე მუშაობა პრესის მიხედვით, თბილისი
4. Панкова, Ольга/ Медников, Анатолий (1986): Учебник общественно-политичес-кой лексики (немецкий язык), Москва
5. Siebourg, Gisela (1994): Anforderungen an den Konferenzdolmetscher heute in : Materialien eines Internationalen Produktionsseminars „Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung“, München.
6. ჯაში, მარინე/ თაბუკაშვილი, რუსუდან (2002): გერმანულ-ქართული საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ სიტყვათა ლექსიკონი, თბილისი.

Khatuna Tsiklauri (Tbilissi)

Mot, parole et silence

Les avatars de l'énonciation dans l'Étranger d'Albert Camus

Lectures du dit et du non – dit

Il est certes étonnant que la lecture de l' *Étranger*, malgré les innombrables analyses, ait, au fond, si peu évolué depuis le modèle de lecture proposé par l'auteur qui pensait qu'un "roman n'est jamais qu' une philosophie mise en images" (II, 1417) Très souvent encore le lecteur d' aujourd'hui voit avant tout dans le récit l'illustration du *Mythe de Sisyphe* et dans le héros un personnage théorique figurant "la nudité de l'homme face à l' absurde". Trop souvent encore, en dépit de plusieurs analyses pertinentes, le meurtre de l'Arabe qui est au centre du texte est relégué à l'arrière-plan et considéré comme un acte "absurde", donc inanalysable, commis "à cause du soleil", donc dû à une fatalité qui dépasse notre connaissance: le meurtrier agit sous le coup d'une maladie obscure, problématique sans aucun doute mais que l'on ne saurait comprendre et qui l' excuse d'emblée. Car l'absurde a ceci de propre qu'il n'existe pas d'explication.

Installé dans cette position confortable, le lecteur se fait, sur le modèle de Meursault, une conscience "transparente aux choses et opaque aux significations". Il "accepte" le meurtre comme un accident, comme une simple donnée narratologique qui sert de point de départ à l'exposé de la véritable problématique, celle de l'individu solitaire face à une société aveugle et hostile. l'innocence du narrateur meurtrier devient ainsi l'innocence de ce lecteur; l' absence de la causalité psychologique et narrative se transpose au niveau de la lecture, par contagion. L' événement central du texte, haut lieu de poésie, performance éminente d'un auteur qui parvient si habilement à en camoufler l'invraisemblance, devient ce noyau

qui donne aux faits insignifiants de la première partie leur signification et qui, dans la deuxième, érige Meursault en héros tragique, placé devant une justice injuste, victime des préjugés sociaux et de la bêtise humaine, homme révolté maudit, représentant sympathique de la condition humaine, condamné bêtement pour n'avoir pas pleuré à l'enterrement de sa mère...

Il est vrai que l'art du romancier qui réussit, par l'illusion du récit et par son commentaire, à induire le lecteur dans une telle erreur est remarquable. Toutefois, il est bien possible que "l'innocence" de Meursault, qui devient celle du lecteur, soit également celle de l'auteur. La causalité relative du meurtre pourrait bien être un simulacre, résultat de la dissimulation inconsiente, reproduit dans le texte par *un silence* que la lecture docile n'est guère entraînée à distinguer, mais qui finit par intriguer et par stimuler le lecteur averti. De la même manière que le silence, dans la communication orale, n'existe que par les paroles qui l'entourent et dans une "situation de parole" donnée, le vide du texte n'apparaît que par les mots qui sont réellement inscrits dans le texte. Le silence littéraire, dans ce sens, ce sont les mots qui manquent.

lire ce *manque*, ce qui tu volontairement ou inconsiemment, est un acte indiscretion qui exige la prudence et l'effort. C'est, souvent, toucher à l'origine de la parole littéraire. Nous tentons ici de faire cette lecture non pas en suivant les directives de l'auteur _ un bon écrivain n'est pas nécessairement un bon lecteur -, mais à partir du concert de l'énonciation et en nous fondant sur les réseaux de communication que contient le discours narratif de *L'Étranger*. Nous examinerons non seulement le jeu complexe et trouble de la communication interne, mais encore les rapports ambigus que l'auteur et le lecteur entretiennent avec le texte, puisque ce n'est qu'à ce niveau supérieur de la communication entre destinataire initial et destinataire final qu'apparaît la véritable signification du non-dit. L'analyse sémiotique et narratologique de cet aspect du texte de Camus sera précédé d'un rapide exposé théorique qui, en dépit du danger de simplification, a pour but d'esquisser le cadre de notre approche.

Nous situant ainsi dans un domaine controversé et peu étudié en littérature, nous ferons un emploi linguistiquement quelque peu particulier des termes *parole et mot*. 2. Le premier, ambigu puisqu'il désigne toute réalisation de

la langue, sera pris dans le sens d'unité significative *orale*, réalisée par des phonèmes, supports de la communication audibles. Pour le deuxième, nous nous contenterons ici de l'acception intruive et vague, mais courante, d'unité significative *écrite*, formée de graphèmes, supports de la communication visuelle. Dans la dichotomie parole/mot, ainsi conçue, nous retiendrons un aspect essentiel qui se manifeste dans l'expression littéraire: le mot est, à l'origine, la transcription de la parole. la parole fut avant le mot. L'écriture est "substitutif" par rapport au langage phonétique.³

La parole écrite, comme la parole dite, est un acte individuel, marqué par la subjectivité. Toutefois, le mot n'est pas parole; chacun a sa spécificité. la richesse de *la parole* réside dans sa production sonore; faisant appel à l'audition de l'interlocuteur, elle est caractérisée par un volume, un débit, une intonation et bien d'autres nuances. Elle est, en plus, accompagnée de la mimique expressive et du geste du sujet parlant. La pauvreté du *mot* est donc grande: la perte des propriétés d'ordre phonique doit être compensée par des signes graphiques et par un commentaire nécessairement défectueux de l'expressivité.

Mais *la parole* a aussi ses limites: sa fugacité et sa situation restreinte sont une pauvreté malgré les moyens modernes de conversation et de diffusion qui la reproduisent, imparfaitement, comme les "paroles gelées" de Rabelais. C'est justement dans sa durabilité que réside la richesse du *mot*, et dans son rôle d'outil matériel servant à ordonner et passible de relecture; sa portée est quasi illimitée, dans la synchronie comme dans la diachronie.

On pourrait donc dire que la richesse de la parole est la pauvreté du mot, et inversement. C'est un des grands problèmes du texte romanesque: "*La question de l'interrelation existant entre les divers systèmes de signes est un thème fondamental d'une brûlante actualité*", affirme Roman Jakobson en ouvrant son chapitre sur "la relation entre signes visuels et auditifs". ⁵ *La tension* entre parole et mot existe déjà au niveau général de la narration écrite n'est pas parler, lire n'est pas écouter.⁶ Elle éclate tout particulièrement aux moments où le narrateur cite la parole d'un personnage: c'est alors que le "théâtre" envahit le texte, que l'Acteur prend la place du Poète.

Pour montrer les conséquences pratiques d'une telle approche, nous avons donc choisi comme exemple concret d'analyse *L'Étranger* d'Albert Camus, texte qui a l'avantage d'être "connu" et dont la permanence peut étonner certains. Si, malgré les innombrables analyses dont il fait l'objet, il peut encore se prêter à de nouvelles approches, c'est sans doute grâce à son mode narratif original, à sa *voix* ambiguë.

L'Étranger est un récit du type "behaviouriste", où dominant dans la première partie les caractéristiques de l'événementiel, dans la seconde celles du discursif. Le choix de la narration à la première personne et du temps du passé met l'accent sur l'énonciation et, par là, sur la subjectivité. Normalement cette subjectivité est dans le rapport entre récit et histoire, dans la *distance*. Celle-ci, est sapée dans le texte: la subjectivité de l'énonciation narrative est affaiblie ou déformée par le silence, par l'incertitude et par 'incohérence de la situation. Une impression d'absurde s'en dégage: le sujet parlant - ou écrivant - ne se situe pas et ne sait situer l'autre. Dans le détail du texte, cela explique l'équivoque qui apparaît dans les passages descriptifs, comme dans celui de la veillée - où un Nouveau Romancier aurait employé le présent "objectif" - et dans certaines scènes, comme celle de la baignade avec Marie dont la logique n'est pas immédiatement saisie: reçus, au début de la lecture, comme narratologiquement banals ou absurdes, ils ne prennent leur sens qu'au bout du travail de lecture, lorsque la situation narrative aura recouvré toute sa vraisemblance et que la parole aliénée aura trouvé remède dans un traitement de choc, le procès.

L'Étranger est donc un texte écrit à l'envers, un véritable récit où tous les éléments sont organisés en fonction de la fin". Sa structuration est faite sur le modèle qui est présent dès le début: "J'AVAIS l'impression que ... Mais je crois MAINTENANT que..." Cette distance entre les moments mal définis du passé et un "maintenant" qui n'a jamais de véritable présent est peu à peu réduite et semble bien vouloir s'annihiler à la clôture où la narration du passé et l'écriture du présent, mais aussi la lecture de ces deux activités, se rejoignent. Le récit bascule alors dans un espace abstrait; le discours narratif s'efface devant le discours philosophique et le récit semble avoir été le prétexte à l'expression de la Pensée. Ce... lecture est fréquente. Méfions-nous cependant. L'inverse est également possible: L'abstraction

discutive qui marque la fin du texte, où un narrateur engagé, méconnaissable, disserte sur la Justice, La Peine capitale, La Religion et la Société, pourrait très bien servir à camoufler ce qui a été *caché* dans la première partie du roman. Cette thèse éclairerait singulièrement le rôle de ces embrayeurs, ces “maintenant” non-explicités, ces “hier” – “Aujourd’hui – ce matin” maladroits, qui sont, eux aussi, des leurres, des marques, faisant partie de l’arsenal diégétique à l’aide duquel le narrateur, contraint par une pulsion obscure, pratique sa stratégie narrative et ruse avec le narrataire afin d’atteindre un but que lui seul connaît ou devine intimement. Cette stratégie est essentiellement fondée sur *l’ énonciation* : la subversion de la situation de discours produit une narration particulière, caractérisée par la distranciation (celle-ci n’existe, en réalité, que dans les rapports de la communication humaine, non pas dans ceux entre le narrateur et la Nature). Elle provoque, au niveau de la réception, ce domaine de l’illusion, une sorte d’aliénation semblable; celle dont souffre Meursault face aux personnages devient celle du lecteur face au récit, donc à la réalité textuelle. C’est pourquoi ce narrataire, subjugué, n’aperçoit plus, à la fin, le non-dit du début, ce qu’il y a d’indicible pour Meursault et d’innommable pour Camus...

Ce silence du texte, nous l’avons déjà noté n’existe que par les mots réellement inscrits et n’apparaît que dans *les situations de parole* représentées par le texte. Ce texte étant en même temps *la parole* difficile de Meursault et *le mot* problématique de Camus, il faudra étudier la difficulté de la communication dans le rapport établi avec l’Autre, le narrataire, celui de Meursault et celui de Camus.

La parole dans le texte l’est aussi mais, moins. Celle du narrateur est difficile. Elle se méfie de la référence. Meursault est bien cet homme qui “cherche les mots”. Il refuse de parler le code de la “parole sociale”, cette parole usée, marquée par le stéréotype, par l’impropre, par l’emphase et le pathétique. C’est pourquoi il est assez à l’aise quand il communique avec les petites gens, un concierge, un Céleste, un Salamano: la simplicité de leur code rudimentaire et discret lui convient. Dans la communication avec Marie, le contact physique est de loin préféré à son langage conventionnel où les mots *aimer* et *épouser* font problème. Mais la difficulté de la communication se manifeste le plus clairement lors de la rencontre du

langage des officiels: le directeur de l'asile, le patron, l'avocat, le procureur, le juge, l'aumônier... Ici système de référence et code sont véritablement différents de ceux de Meursault. Et pourtant on ne saurait dire que ce langage lui soit vraiment "étranger", pas fondamentalement en tout cas, d'abord puisqu'il n'est pas silence, ensuite parce que le narrateur situe le sien face à celui-là.

Ce qui importe, c'est le centre autour duquel s'organisent tous ces discours: Meursault, héros narrateur et perspective unique, est toujours un Je locuteur, interlocuteur et témoin narrant. Tout est donc dans sa manière de parler, d'entendre, d'écouter, de rapporter ou de taire. C'est par rapport à la spécificité de son énonciation et de sa perception que se situent les autres discours du texte. C'est donc dans la relation qu'entretiennent le discours du narrateur et celui des personnages, dans leur "interférence discursive", qu'il faudra chercher le "trouble" de la communication. Quand on observe le texte-discours de manière globale, à partir de ce "centre de la communication" qu'est Meursault, on est amené à distinguer deux grands modes discursifs qui correspondent aux deux volets du roman.

References :

1. Pottier, B. (1970): Linguistique générale. Paris, Larousse.
2. Sarir, E. (1949): Langage (University of California Press).
3. Jean, CF. R.. (1968): "Qu'est-ce que lire?" pp. 17-20 in Linguistique et littérature (Paris, La nouvelle Critique).
4. Costes (1974): remarque "la parfaite identité" qui existe entre Grand et, (op., pp.150-1).

Sophie Mujiri (Tbilissi)

Die kontrastive Darstellung der Lautsysteme des Deutschen und des Georgischen und ihre Bedeutung für den DaF – Unterricht

Ein effektiver Phonetikunterricht bei der Ausbildung der zukünftigen Germanisten und der DaF-LehrerInnen muss linguistisch gut fundiert sein, um die phonetischen Fehlleistungen der Studierenden voraussagen und physiologische und linguistische Ursachen ihrer Entstehung bestimmen zu können. Es ist unmöglich, ohne Kenntnis der Spezifik der phonetisch-phonologischen Systeme der Ziel- und der Muttersprache die methodischen Verfahren adäquat zu wählen und im Phonetikunterricht einzusetzen.

Im vorliegenden Beitrag geht es um den Vergleich der Lautsegmente des Deutschen und des Georgischen und davon ausgehend um Aussprachefehler der georgischen Deutschlernenden im segmentalen Bereich. Der Schwerpunkt der Untersuchung wird auf die segmentale Ebene gelegt, weil die Verständlichkeit in der untersuchten Zielgruppe (zukünftige Germanisten und DaF-LehrerInnen mit Mittelstufenkenntnissen) überwiegend durch Abweichungen auf lautlicher Ebene beeinträchtigt war. Die Ergebnisse des Sprachvergleichs, der durch Fehleranalyse der Studierenden unterstützt ist, kann wie den Lehrenden als auch den Lernenden einen generellen Überblick über die Lauteigenschaften und der Interferenzerscheinungen des untersuchten Sprachenpaars geben.

Die zu untersuchenden Sprachen gehören zu verschiedenen Sprachfamilien: Das Georgische gehört zur iberisch-kartwelischen Gruppe der südkaukasischen Sprachen, das Deutsche zu den westgermanischen Sprachen der indoeuropäischen Sprachfamilie. Daher weisen ihre Phoneminventare bedeutende Unterschiede auf. Beide Sprachen verfügen über spezifische Einstellung und Bewegungsart der Sprechorgane bei der Erzeugung aller Laute, sogar ähnliche Sprachlaute werden etwas unterschiedlich artikuliert. Da die vergleichende Sprachanalyse nicht nur für die sprachtypologische Zwecke, sondern auch für das Voraussagen und für

die Behebung der Aussprachefehler relevant ist, wurde auf die Fehleranalyse der georgischen Deutschlernenden ein großer Wert gelegt. Dafür wurden Aufnahmen georgischer Deutschstudierender (des 2. und des 3. Studiensemesters) gemacht. Phonetische Abweichungen der Studierenden wurden am Material von unvorbereiteten kurzen, authentischen Texte untersucht. Nach der Aufzeichnung erfolgte eine Transkription der Klangdateien unter Berücksichtigung aller Abweichungen im segmentalen Bereich. Anschließend wurden die Klangdateien einer detaillierten auditiven Analyse unterzogen. Um subjektive Interpretationen zu vermeiden, wurde die Analyse zusätzlich durch phonetisch geschulte Hörer vorgenommen.

Die Erforschung der Ursachen der artikulatorisch-akustischen Fehlleistungen der georgischen Studierenden bei der Aneignung der deutschen Sprache zeigt, dass ihre Entstehung vor allem auf wesentliche Unterschiede zwischen den Artikulationsbasen des Georgischen und des Deutschen zurückzuführen ist; so bestimmt z.B. die größere Sprechspannung des Deutschen die korrekte Realisierung des Murmellautes, des festen Einsatzes, der Vokalqualität und -quantität usw. Auch die Zungenlage, Lippentätigkeit, Aktivität des Zäpfchens usw. bewirken bestimmte Schattierungen in der Klanggestalt der Laute oder lautlicher Erscheinungen des Deutschen und des Georgischen. Es ist somit wichtig, zuerst über die Artikulationsbasen und phonetische Besonderheiten wie der Zielsprache - Deutsch, als auch der Ausgangssprache – Georgisch einen kurzen Überblick zu geben.

II. Phonetische Besonderheiten

II. 1. Die Sprechspannung ist im Deutschen wesentlich höher als im Georgischen. Die Sprechspannung des Deutschen äußert sich im festen Einsatz (Neueinsatz) der anlautenden Vokale und in hoher Intensität der stimmlosen Frikativen ([f], [s], [ʃ], [ç], [x], [h].) Deutsche stimmlose Explosive ([p], [t], [k]) und georgische stimmlose aspirierte Explosive ([pʰ] - ო, [tʰ] - თ, [kʰ] - კ) werden mit starker Behauchung gebildet, wobei die Behauchung im Georgischen stärker als im Deutschen ist. Die georgische Artikulationsspannung äußert sich auch bei der Aussprache der stimmlosen

glottalisierten Explosiven ([p'] - ჰ, [t'] - ტ, [k'] - კ, [q'] - ყ)¹⁰ und bei stimmlosen glottalisierten Affrikaten ([c'] - ჭ, [č'] - ჯ). Schwächere Artikulationsspannung des Georgischen (schwächer ausgeprägte Lippen-, Zungen und Kieferbewegungen) zeigt sich in geringer Spannung aller Vokale.

II. 2. Zungenlage

Im Unterschied zum Deutschen, wo die Zunge nach vorn gedrängt wird und den Kontakt mit den unteren Schneidezähnen bildet, ist die georgische Aussprache durch eine mittlere Zungenlage und keine Zungenspitzenkontaktstellung gekennzeichnet.

II.3. Aktivität des Zäpfchens

Im Deutschen ist das Zäpfchen und der Gaumensegel bei der Aussprache der Konsonanten [R] und [x] besonders aktiv, im Georgischen aber vibriert das Zäpfchen viel geringer bei der Artikulation des [x] – Lautes. Das Zäpfchen [R] fehlt im Georgischen.

II. 4. Vokale¹¹

Die Vokale des Deutschen werden nach folgenden distinktiven Merkmalen beschrieben: Quantität (lang–kurz); Qualität (geschlossen–offen), Lippentätigkeit (gerundet – nicht gerundet), Grad der Zungenhebung (hoch–mittel–niedrig), Hebungsrichtung der Zunge (vorn–zentral–hinten), Beteiligung des Resonanzraumes (oral–nasal). Im Unterschied zum Deutschen kennt das Georgische keine Vokalquantität und -qualität.

Hebungsrichtung der Zunge (horizontale Richtung): vorn-zentral-hinter.

Das Merkmal wirkt in beiden Sprachen phonematisch. Die georgischen [ɛ, i] und deutschen [i:, i, y:, y, e:, ε:, ε, ø:, œ, a] Vokale werden im vorderen Mundraum gebildet, die georgischen [a, ႁ, u] und deutschen [u:, ʊ, o:, ɔ, a:] - im hinteren Bereich der Mundhöhle. Im Deutschen liegt zentral der

¹⁰Sie werden mit Stimmbänderverschluss und –sprengung, sowie mit der vertikalen Bewegung des Kehlkopfs erzeugt.

¹¹Bei der Aussprache der georgischen und deutschen Monophthonge sind die Mundartikulationen stabil.

Murmellaut [ə]. Darüber hinaus liegt auch zentral die vokalisierte Variante des Konsonantenphonems /ʎ/das [❶] [4, S. 35].

Grad der Zungenhebung (vertikale Richtung): hoch-mittel-niedrig

Im Deutschen wie im Georgischen unterscheidet man die Vokale der tiefen (im Deutschen: [a:], [a]; im Georgischen: [a:]); der mittleren (im Deutschen: [e:], [ɛ:], [ɛ], [ø:], [œ], [o:], [ʊ]); im Georgischen: [ɛ], [ʊ]) und der hohen (im Deutschen: [i:], [i], [y:], [y], [u:], [ʉ]); im Georgischen: [i], [ʉ]) Zungenhebung.

Vokalquantität (lang-kurz) und –qualität (geschlossen-offen)

Die Quantität der Vokale im Deutschen (lange Vokale: [a:], [o:], [u:], [i:], [y:], [e:], [ɛ:], [ø:]; kurze Vokale: [a], [ʊ], [ʉ], [i], [y], [ɛ], [œ]) ist mit der Qualität (geschlossen-offen) verbunden. Alle langen deutschen Vokale sind gespannt und geschlossen, außer [ɛ:], das ungespannt, offen und lang ist [5, S. 80]. Wie schon oben erwähnt, ist für das Georgische die Opposition: Vokalquantität und –qualität irrelevant.

Lippentätigkeit

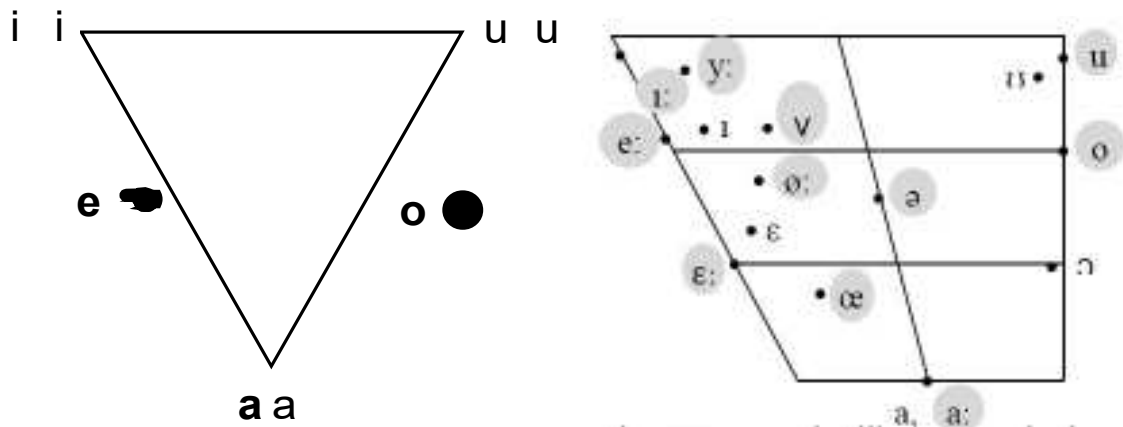
Die Lippentätigkeit ist bei der Aussprache der deutschen labialisierten Vokale ([o:, ʊ, œ, ø:, y, y:]) energischer als bei der Artikulation der georgischen ([ʊ, u]). Im Georgischen fehlen die vorderen gerundeten Vokale.

Dominierende Beteiligung des Resonanzraumes: oral-nasal.

Alle deutschen und georgischen Vokale werden etwas nasaliert ausgesprochen.

Vokale des Georgischen und des Deutschen

(Die nur in der deutschen Sprache vorkommende Vokale sind grau unterlegt):



Vokaleinsatz, kommt nur im Deutschen vor: im Wort- und Silbenanlaut in betonter Position, nach Morphemgrenze vor vokalisch anlautendem Stamm, sowie im Inlaut zwischen Vokalen. Für das Georgische ist der Vokaleinsatz nicht charakteristisch. Im Georgischen tritt nur zuweilen, bei emphatischer Sprechweise, ein weicher Einsatz auf (z. B. in georgischen Interjektionen: „ah“ „eh“!).

Murmelvokal [ə]

Im Deutschen werden unbetonte Vokale (im Wortauslaut und in den Präfixen be-, ge-) zum Murmelvokal. Im Georgischen gibt es zwar kein Murmellaut, aber die georgischen Vokale werden im Wortauslaut und am Satzende etwas reduziert ausgesprochen.

Unsilbische Vokale existieren im Deutschen [i≈, u≈, o≈, y≈], fehlen aber im Georgischen.

II. 5. Diphthonge

Zum deutschen Vokalsystem gehören 3 Diphthonge oder einsilbige Verbindungen aus zwei Vokalen: [a@e], [a@o], [ɥ@ø] [5, S. 87]. Das erste Element der deutschen Diphthonge ist ein kurzer, offener Laut, der schnell zum zweiten - geschlossenen Laut übergeht. Das Georgische kennt keine Diphthonge. Sie werden nur in den Fremdwörtern realisiert (z.B. „Kompiuteri“ = Computer).¹² Obgleich das Georgische keine Diphthonge

¹² Die aufeinanderfolgenden Vokale bleiben im Georgischen stets unverbunden und bewahren ihre Klangfarbe (so ist z.B. das „ai“ im Wort: მისი (misi) = „Mai“ mit deutlich getrenntem „a“ und „i“ und nicht wie im deutschen „Mai“ diphthongisch

kennt, bereiten sie den georgischen Studierenden beim Spracherwerb meistens keine artikulatorischen Schwierigkeiten.

II. 6. Konsonanten

Die Konsonantensysteme des Deutschen und des Georgischen sollen zunächst in folgenden Übersichten verdeutlicht werden. Diejenigen Laute, die nur in einer Sprache vorkommen, sind grau unterlegt:

Die Konsonanten des Georgischen

| Artikulationsstelle | | libiale | dentale | präalveolare | post-alveolare | Velare | Uvulare | Laryngale | |
|---------------------|------------|--------------|---------|--------------|----------------|--------------|---------|-----------|-------|
| Artikulationsweise | | | | | | | | | |
| Geräuschlaute | Plosive | sth. unasp. | b (ბ) | d (დ) | | g (გ) | | | |
| | | stl. asp. | p' (პ') | t' (ტ') | | k' (კ') | | | |
| | | stl. glotal. | p' (პ') | t' (ტ') | | k' (კ') | q' (ყ') | | |
| | Frikative | sth. | v (ვ) | | z (ჯ) | ʒ(ჟ) | | ɣ(ღ) | |
| | | stl. | | | s (ს) | ʃ(შ) | | χ(ხ) | h (ჰ) |
| | Affrikaten | sth. unasp. | | | ɬ (ძ) | ʃ (ჭ) (ჯ) | | | |
| | | stl. asp. | | | ɬ' (ჭ') (ძ') | ʃ' (ჭ') (ჯ') | | | |
| | | stl. glotal. | | | ɬ' (ჭ') | ʃ' (ჭ') | | | |
| | Sonoranten | Nasale | m (მ) | n (ნ) | | | | | |
| Laterale | | | | l (ლ) | | | | | |
| Vibranten | | | | | r (რ) | | | | |

auszusprechen. Selbst in unbetonten Silben wird jeder Vokal einzeln ausgesprochen. Bei der Aussprache von zwei, besonders von drei aneinandergereihten Vokalen, wird ein Vokal weggelassen, z.B. „titoeli“ (jede/r/s) → „titeuli“. Nur der Vokal ɟ [ɛ], der gewöhnlich ziemlich offen klingt (wie etwa in „Welt), schließt sich vor s [a] und nähert sich einem o [i] – Laut, z. B. ოს მოწაფე [„is moč'apɛa“] = „Er ist ein Schüler“, ist auszusprechen fast wie: „is moč'apɛa“.)

Die Konsonanten des Deutschen

| Konsonantensystem des Deutschen | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------|---------------------|--------|----------------------|---------|
| Beteiligung der Stimmbänder | Artikulationsintensität | Artikulationsart | Artikulationsstelle | | | | | | | Laryngal-pharyngal e | |
| | | | Labiale | | Alveolare | | Palatale | | Velare | | Uvulare |
| | | | Bilabiale | Labio-dentale | Dental-alveolare | Post-alveolare | Pre-palatale | Post-palatal-velare | | | |
| | | | Artikulierendes Organ | | | | | | | | |
| Zweilippenlaute | Lippenzahnlaut | Vorderzungenslaute | Vorderzungenslaute | Mittelzungenslaute | Hinterzungenslaute | Hinterzungenslaute | Zäpfchenlaute | Rachenlaute | | | |
| Grenschphoneme | stl. | fortis (stark) | Explosive (Verschlussphoneme) | p | | t | | k | | | |
| | sth. | lenis (schwach) | | b | | d | | g | | | |
| | stl. | fortis (stark) | Frikative (Reibephoneme) | | f | s | ʃ | ç | | x | |
| | sth. | lenis (schwach) | | | v | z | ʒ | j | | ɣ | |
| Affrikaten | | | | pf | | ts | tʃ | | | | |
| Sondere | Nasale (Nasallaute) | | | m | | n | | ɲ | | | |
| | Laterale (Seitenlaute) | | | | | l | | | | | |
| | Vibranten (Schwänglaute) | | | | | r | | | ʀ | | |

Georgische Konsonanten lassen sich nach den gleichen distinktiven Merkmalen unterscheiden, wie die deutschen: Artikulationsart, Artikulationsstelle, Beteiligung der Stimmbänder, Beteiligung der Nasenhöhle. Zum phonologischen System des Georgischen gehören 22 Konsonantenphoneme, darunter 6 Affrikaten, des Deutschen – 21 Konsonantenphoneme und 3 Affrikaten.

Stimmlose Explosive

Im Unterschied zu deutschen Konsonanten, wo Explosive und Frikative binär eingeteilt werden, bilden georgische Explosive und Affrikaten ternäre Systeme von: stimmhaften unaspirierten, stimmlosen aspirierten und stimmlosen glottalisierten Konsonanten, wobei die Aspiration und Glottalisierung im Georgischen distinktiv wirken.

Alle georgischen stimmlosen Aspirierten ([pʰ, tʰ, kʰ] – Ⴑ, Ⴑ, Ⴑ) werden mit bedeutend stärkerer Aspiration ausgesprochen als die deutschen stimmlosen Explosive [p, t, k], die in betonten Silben stark (z. B.: Tag, Park, Karte),

aber in unbetonten Silben und vor dem reduzierten Vokal - schwach behaucht werden (z. B.: Palast, Tablette, Kosmetik).¹³

Stimmlose glottalisierte Konsonanten des Georgischen: p', t', k', q' (ჰ, ტ, კ, ყ) erfordern bei der Artikulation die Verschließung des Kehlkopfs¹⁴ und unterscheiden sich dadurch von den deutschen stimmlosen Explosiven. Besondere Schwierigkeiten für einen nicht Muttersprachler bietet der georgische glottalisierte Kehlkopflaut [q'] (ყ), dessen Artikulationsstelle etwas tiefer liegt als die des glottalisierten [k'] Lautes.¹⁵

Stimmhafte Explosive und Frikative

Bei der Hervorbringung der georgischen und der deutschen stimmhaften Konsonanten neigen die Stimmbänder zur Passivität. Das äußert sich wie in Halbstimmhaftigkeit der georgischen und deutschen stimmhaften Konsonanten (ბ, დ, გ, ვ, ზ – ზ, ც, ღ, ჳ, ჶ) im Wortanlaut¹⁶ und -inlaut¹⁷ als auch in Stimmlosigkeit der georgischen und deutschen stimmhaften

¹³Im Unterschied zu georgischen stimmlosen Aspirierten werden die deutschen stimmlosen Explosive nicht behaucht: vor explosiven und frikativen Konsonanten (z. B. Haupt, Oktober, Arbeit suchen), nach frikativen Konsonanten [s], [ʃ], (z. B. das Publikum, spät, Haustier), in den Konsonantenverbindungen [pf], [ps], [ts], [tʃ] (z.B. Pfanne, Rätsel).

¹⁴Bei angehaltenem Atem (Implosion) wird die zwischen dem Verschluss des Mundraumes und dem geschlossenen Kehlkopf enthaltene Luft dank der Anspannung der Mundhöhlenmuskulatur und der Hebung des Kehlkopfs zusammengepresst. Da nun beim Aussprechen der betreffenden Laute kein weiterer Luftstrom aus der Lunge erfolgt, wird die bukkale Explosion in kaum merklichem Abstand von einer Kehlkopfexplosion begleitet.

¹⁵Bei der Bildung dieses Lautes wird der Verschluss des hinteren Gaumensegels durch den Druck des hinteren Teils der Zunge gegen den weichen Gaumen und das Zäpfchen erzeugt. Unter angehaltenem Atem erfolgt nun der plötzliche Ausstoß der zwischen dem Kehlkopfverschluss und dem Gaumenverschluss enthaltenen Luft. Da zwischen den beiden Verschlussstellen nur wenig Luft enthalten ist, hört man die Explosion oft gar nicht oder aber als dumpfen Klang: Der Ton ist auf einen Ansatz beschränkt. Am nächsten kommt man diesem Laut, wenn man ein glottalisiertes k [k'] mit einem x (χ)-Nachschlag explosiv ausspricht, wobei aber das scharfe Reibegeräusch des x [x] zu vermeiden ist. Erschwert wird die Aussprache von [q'] dadurch, dass sich seine Klangfarbe oft je nach den umgebenden Lauten verändert.

¹⁶Wenn das vorangehende Wort auf einen stimmlosen Konsonanten auslautet oder wenn das anlautende Wort nach einer langen Pause gesprochen wird.

¹⁷Nach dem stimmlosen Konsonanten

Konsonanten im Silben-, und Wortauslaut (z. B.: z.B.: *Band, *Dolch, *Gold, *Vase, *Saal - *ბადი (*baRi), *გოგო (*gogo), *დოლი (*doli), *ვარდი (*vardi), absagen, აბხაზი (ab=xazi), Abend, კარგად (kargad=). Im Wortinlaut, in der stimmhaften Umgebung (zwischen Vokalen oder Sonoren) wird die Stimmhaftigkeit der georgischen und deutschen stimmhaften Konsonanten bewahrt, z.B.: baden, leben, eingeben, აბა (aba), გუდა (guda), დავა, (dava). Der Laut [v] ist im Deutschen und Georgischen gewöhnlich labio-dental, aber nach velaren Explosiven [g, k', k'] wird es im Georgischen leicht bilabial (wie im deutschen „Winter“).

Stimmlose Frikative

Deutsche stimmlose Frikative: [f, s, x, ②, h] werden im Vergleich zu georgischen stimmlosen Frikativen sehr energisch und gespannt ausgesprochen, besonders nach kurzen Vokalen im Auslaut und vor stimmlosen Konsonanten (z. B. Schiff, Kraft, Pass, Fest)¹⁸. Das Fehlen des Ich-Lautes [②] im Georgischen führt zu Interferenzen. Der Ich-Laut, der im Deutschen nach den vorderen Vokalen, den Konsonanten [m], [l], [n], den Diphthongen [a②e], [h②ø] und im Suffix <chen> vorkommt, wird von den georgischen Deutschlernenden als [x], im Suffix „ig“ aber als [ig] realisiert.

Die Vorderzungenkonsonanten

Georgische Vorderzungenkonsonanten [d, t', t', n – დ, თ, ტ, ნ] werden dental gebildet (mit der Zunge an den Oberzähnen), deutsche [d, t, z, s, n, l, r] dagegen alveolar.

Affrikaten

Wie schon oben erwähnt, teilen sich georgische Affrikaten in stimmhaften unasprierten ([dz] –ძ, [dZ] –ჯ), in stimmlosen aspirierten ([ts] –ც, [t♣] –ჩ) und in stimmlosen glottalisierten: ([c'] –ჭ, [č'] –ჭ). Sie gelten im Georgischen als selbständige Phoneme im Unterschied zum Deutschen, wo man sie als Verbindung von zwei Konsonantenphonemen betrachtet [5, S.129]. Das deutsche Konsonantensystem weist drei Affrikaten [pɸf], [tɸs]

¹⁸ Im Unterschied zum Deutschen [h] ist der georgische glottale Engellaut – h ein reiner Aspirationslaut (Er ähnelt etwa dem deutschen [h] im 'Himmel'). Er unterscheidet sich vom deutschen [h] dadurch, dass der Kehlkopf beim Ausströmen der Luft nicht so verengt ist.

und [t^h] aus. Die deutsche Affrikate [p^hf] ist dem Georgischen fremd. Die übrigen zwei deutsche Affrikaten unterscheiden sich von entsprechenden georgischen Affrikaten durch stärkere Artikulationsspannung und Intensität. Dem Deutschsprechenden bereiten die georgischen Affrikaten ([dZ] – ჯ, [dz] – ძ, [čʰ] – ჭ, [cʰ] – ღ) besondere Ausspracheschwierigkeiten.

Lippentätigkeit bei der Erzeugung der Konsonanten (siehe auch: Vokale).

Bei der Artikulation der deutschen [h] und georgischen [ž] – ჯ, [h] – ძ, postalveolaren Frikativen und Affrikaten, der deutschen [t^h] und der georgischen [dZ] – ჯ, [čʰ] – ჭ, [cʰ] – ღ, werden die Lippen energisch vorgestülpt und gerundet, bei anderen Lauten sind sie passiv.

Sonoranten

Im Georgischen werden die Sonoranten ebenso eingeteilt wie im Deutschen, also in Nasale, Laterale (Liquide) und Vibranten. Die deutschen Sonore [m, n, l] klingen gespannt und gedehnt, besonders im Wortauslaut vor Konsonanten und nach kurzen Vokalen, indem die entsprechenden georgischen Sonore im Wortauslaut schwach und reduziert ausgesprochen werden. Dem Georgischen sind der nasale postpalatale Velar [ŋ], das Zäpfchen [R] und seine vokalische Auflösung [ɹ] fremd. Die Vielfältigkeit der r-Varianten im Deutschen verursacht häufig Ausspracheprobleme bei den georgischen Deutschstudierenden. Da es im Georgischen nur das Zungenspitzen [-r] und das Reibe [ʀ] gibt, wird die Vielfältigkeit der deutschen r-Varianten durch georgische Studierende nicht unterschieden.¹⁹

II. 7. Koartikulation

In den deutschen und georgischen Sprachen gibt es keine progressive Assimilation nach der Stimmhaftigkeit. Die deutsche Sprache ist durch die regressive und progressive Assimilation nach der Stimmlosigkeit gekennzeichnet, während es im Georgischen eine regressive Assimilation sowohl nach der Stimmlosigkeit (z. B. ვ[ფ]თესე – (v[f]tесе), გ[ქ]ჭობს –

¹⁹ Für georgische und deutsche Konsonanten ist keine phonologische Gegenüberstellung von palatalisierten und velarisierten Konsonanten kennzeichnend. Im Deutschen gibt es nur eine teilweise Erweichung der Hinterzungenlaute [k, g, ŋ] in Verbindung mit Vokalen der vorderen Reihe.

(g[k]čirs), აკეთებ[ფ]ს– (aketɛb[ɸ]s) als auch nach der Stimmhaftigkeit (z. B.: მ[ზ]სგავსი– (m[z]sgavsi), ერთ[დ]გული– (ert[d]guli), მის[ზ]დევს– (mis[z]dɛvs)) gibt. Kontrastiver Vergleich der phonetisch-phonologischen Systeme des Georgischen und Deutschen, sowie die Ergebnisse der Fehleranalysen von georgischen Studierenden auf segmentaler Ebene, führen zu folgenden allgemeinen Schlussfolgerungen:

1. Georgische DaF und Germanistikstudierende, die weit entfernt vom Zielland wohnen, sind von den Hör- und Sprechgewohnheiten ihrer Muttersprache besonders stark geprägt. Sie haben das Bestreben, die muttersprachlichen Sprechgewohnheiten auf die Zielsprache – Deutsch zu übertragen;

2. Bestimmte phonetisch- phonologische Phänomene der Muttersprache treten fast in gleicher Form auch in der Zielsprache auf, was zu einem *positiven Transfer* und zu einer relativ korrekten Aussprache führt, wie z.B. bei der Realisation der Laute: [a],[ɨ],[ɥ],[ɘ],[i],[b],[d], [g],[z],[s], [ʌ], [ts],[tʌ], [m], [ɥ].

3. Die Übertragung der muttersprachlichen Sprechgewohnheiten auf die Realisierung der deutschen Laute führt zum *negativen Transfer oder Interferenz*, die die Wahrnehmungsprozesse während der Kommunikation blockieren kann. In diesem Fall werden die distinktiven Merkmale der Phoneme des Deutschen nicht realisiert, weil sie im Georgischen fehlen, oder sie werden durch ähnliche distinktive Merkmale ersetzt.

4. Der Art der Fehler- und der auditiven Analyse im Vokalbereich bestätigte, dass gravierende, distinktive Fehler dort aufgetreten sind, wo es für den deutschen Laut keine definite Entsprechung im Georgischen gibt. Weil im Vokalbereich durch negativen Transfer entstandene phonetische, insbesondere aber phonematische Fehler überwiegen, die die Kommunikation wesentlich beeinträchtigen, sollte man sie im Lehr- und Lernprozess mit georgischen Deutschlernenden besonders intensiv behandeln. Am meisten wird von den georgischen Deutschlernenden die Vokalquantität und –qualität nicht korrekt realisiert, weil diese in der georgischen Sprache nicht vorhanden sind. lange/gespannte Vokale werden kurz/ ungespannt gesprochen (z.B. „mahnen“ wie „mannen“, „Bienen“ wie

„binnen“, „spucken“ wie „spuken“); Verschiedene E-Laute [e:], [ɛ:], [ɛ] werden von den georgischen Deutschlernenden nicht voneinander unterschieden (z.B. „Ehre“ wird wie „Ähre“, „beten“ wie „bäten“ (Konjunktiv) artikuliert). Die labialisierten Vokale der vorderen Reihe werden durch andere Vokale ersetzt [z.B. „Hüte“ wie „Hute“ oder „Hiute“, „lösen“ wie „losen“ oder „liosn“].

5. Die höchste Quote der phonetischen Fehler wurde im Bereich der Vokale bei der Aussprache des Murrelautes, des vokalisiertem [ɐ] – Lautes und des festen Einsatzes der Vokale festgestellt: Der Murrevokal [ə] wird in unbetonten Endsilben als ein offenes [ɛ]-Laut realisiert (z.B.: [iɛ le:zɛ]); Das vokalisiertem [ɐ] wird meist durch Zungenspitzen [r] ersetzt (z. B. „Vater“ [fa:tɐr] statt [fa:tɐ]); „Kinder“ [kinder] statt [kindɐ]); Der feste Einsatz der Vokale fehlt oft im Silbenanlaut und betontem Wortinlaut (z. B. „und“ [ʔnd] statt [ʌnt], „Alveole“ [alveo:lə] statt [alve (o:lə)]. Geschlossene Vokale mittlerer Zungenhebung werden in unbetonten Anfangsilben des Wortes, wenn der Langvokal quantitativ reduziert wird, zu offen ausgesprochen ([mɐlo'di:] statt ([melo'di:], [kɐ'le:gə] statt [ko'le:gə]); Bestandteile der Diphthonge werden oft getrennt, als einzelne Laute realisiert, z.B. [baum] statt [baʊm], [hoitɛ] statt [hoʊtə].

6. Im Konsonantenbereich werden distinktive Merkmale der deutschen Konsonanten nicht realisiert, weil sie in der Ausgangssprache fehlen: am häufigsten werden die Konsonanten [X] und [j] nicht korrekt realisiert. Der ich-Laut wird durch [ʃ] oder [x]-Laut ersetzt (z.B. „Kirche“ [kirXɛ] wie [kirxɛ] oder [kirʃɛ]); Suffix „ig“ wird ebenso realisiert, wie man es schreibt (z. B. „König“ [kø:niç] wie [kø:nig], „rassig“ [ˈrasiX] wie [ˈrasig]); Der Laut [j] wird durch Vokale ersetzt (z. B. „ja“ [ja:] wie [ia], „Juli“ [ju:li] wie [iuli]

7. Folgende Konsonanten, die in der georgischen Sprache fehlen, werden zwar nicht korrekt realisiert, aber sie rufen bei den Hörern der Zielsprache keine Verständnisschwierigkeiten hervor, sondern werden von ihnen als stark abweichend empfunden. Der stimmlose frikative Zahnlippenlaut [f] wird von den georgischen Deutschlernenden als ein bilabialer Engelaute realisiert (z.B. „Frage“ [fra:gə] wie [ˈpra:gə]); Die Laute [ŋk] und [ŋ] werden ohne Nasalisierung ausgesprochen, weil es im Georgischen keinen

nasalen postpalatalen Velar gibt. Die Konsonantenverbindung „ng“ wird mit „g“ – Nachschlag realisiert: (z.B. „sang“ [zang] statt [zaŋ], „Gang“ [ˈgɑŋ] statt [ˈgɑŋ], „Bank“ [bank] statt [baŋk]). Stimmlose Frikative und Sonoranten [m], [n], [l] werden ohne Spannung und Dehnung ausgesprochen. Der laterale Laut [l] wird durch ein hartes, alveolares oder durch ein weiches, palatalisiertes [l] ersetzt; Differenzierung der R-Laute und des positionsbedingten Wechsels von vokalisiertem und frikativem Varianten wird auch nicht beachtet; Alveolare Vorderzungenlaute [d], [t] werden dental gebildet. Bei den deutschen stimmlosen Explosiven [p], [t], [k] fehlt die Aspiration (z. B. „Peter“ [ˈpe:t] statt [ˈpʰe:t]); Der Hauchlaut [h] wird in Positionen, in denen er stumm sein muss (nach langen Vokalen), hörbar realisiert (z. B. „sehen“ [ze:hən] statt [ze:ən]).

8. Ausspracheabweichungen wurden auch im Koartikulationsbereich festgestellt, wie z.B.: stimmhafte Realisierung der stimmhaften Geräuschaute im Wort- und Silbenauslaut (z. B. „Wald“ [vald] statt [valt], „Burgruine“ [ˈburgrui:nə] statt [ˈburkrui:nə]; keine Realisierung der Halbstimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit der stimmhaften Geräuschaute im absoluten Anlaut, vor oder nach stimmlosen Geräuschaute: (z.B. „Was sagst du“ [vaz za:gst du] statt [vas *za:kst du:]); keine Beachtung der Gemination an der Wort- und Morphemgrenze, wenn zwei gleiche Konsonanten zusammentreffen (z. B. „Schlüsselloch“ [ˈʃlyssəlˌlɔx] statt [ˈʃlyssəlˌlɔx] sowie nach Kurzvokalen, wenn ihnen in der Orthographie die Doppelkonsonanten folgen (z.B. „Wanne“ [ˈvanə] wie [ˈvannə]).

9. Die oben dargelegten theoretischen Ausführungen und Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass kontrastive Untersuchungen für die Diagnostik der Interferenzfehler und für deren Vermeidung im Phonetikunterricht sehr notwendig sind. Abweichungsdiagnosen schaffen wichtige Grundlagen für die inhaltliche Strukturierung des Unterrichts. Sie sind entscheidend für die Festlegung der Lernziele und der Anforderungen an die jeweilige Zielgruppe. Sie helfen uns festzulegen, welche Schwerpunkte in der konkreten Gruppe relevant sind. Verallgemeinernd könnte man sagen, dass es in allen Zielgruppen eine normadäquate Aussprache anzustreben ist. Daher sollte man zuerst, d.h. von Anfang an, für die jeweilige Zielgruppe typische phonemische Fehler festlegen und korrigieren, weil diese die wichtigen phonemischen

Oppositionen der Zielsprache missachten und beim zielsprachlichen Hörer zu Verständnisschwierigkeiten führen. Nachdem die Sicherung der wichtigsten phonemischen Oppositionen der Zielsprache erfolgt ist, sollten die phonetischen Fehler behandelt werden, die zwar keine Verständnisschwierigkeiten hervorrufen, die aber relativ weit von der angestrebten Aussprachenorm entfernt sind und von den Sprechern der Zielsprache als stark abweichend empfunden werden. Dabei sollte auf phonematische Fehler häufiger und mit größerem Nachdruck aufmerksam gemacht werden als auf phonetische. Schließlich sollte man diejenigen Interferenzformen korrigieren, die relativ gering von der Aussprachenorm der Zielsprache abweichen. Auf dieser Stufe erfolgt gewissermaßen der letzte Schliff.

Literaturverzeichnis:

1. *Bokashvili, Marine* (2007): Einführung in die georgische Sprache. Helmut Buske Verlag. – Hamburg.
2. *Krech, Hans, Krech, Eva-Maria, Kurka, Eduard u.a. (Hrsg.)* (1969): Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie in zwei Bänden. Bibliographisches Institut. – Leipzig.
3. *Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich; Müller, Ursula* (2007): „Phonetik International. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für DaF“. Rezensiert von Grit Mehlhorn. //Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – Leipzig, S.1-10.
4. *Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard*, „Aussprache“. Pabst-Weinschenk, Maritta (Hrsg.) (2011): // Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Ernst Reinhardt Verlag, – München / Basel.
5. *Meinhold, Gottfried; Stock, Eberhard*. (1982): Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. Auflage. – Leipzig.
6. *Tschchenkeli, Kita*. (1958): Einführung in die georgische Sprache. Band I. Theoretischer Teil. Amirani Verlag. – Zürich,.
7. *Weber, George* (1997): “Top Languages: The World's 10 Most Influential Languages” //Language Today. Vol. 2, Dec. [Magne Stolpnessæter –http://ru.scribd.com/doc/48897416/Top-Languages-The-World-s-10-Most-Influential-Languages-by-George-Weber-1997](http://ru.scribd.com/doc/48897416/Top-Languages-The-World-s-10-Most-Influential-Languages-by-George-Weber-1997)

Sektion 8: Fachsprache Presse und Medienkommunikation

Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia)

Bericht über die Sitzungen der Sektion 8: Fachsprache Presse und Medienkommunikation

In der Sektion *Fachsprache Presse und Medienkommunikation*, die von mir, Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia), und Frau Maia Mkheidze (Goethe Institut, Georgien) geleitet wurde, wurden an zwei Konferenztagen (am 01. und 02. Juni 2012) insgesamt neun Vorträge gehalten. Ziel der Sektion war es, ein Diskussionsforum für Beiträge zu bieten, die sich mit charakteristischen Merkmalen der Sprache im journalistischen Medium Zeitung (Stil, Darstellungsformen, Textsorten) auseinandersetzen, aber auch für solche, die sich mit verschiedenen Kommunikationsformen auch in anderen (Massen-)Medien befassen.

Auf die Eröffnung der Sektion durch die Sektionsleiterinnen am ersten Konferenztage folgte der erste Vortrag in der Sektion: Ramaz Svanidze (Kutaissi) widmete sich in seinem Beitrag den Formen des Parallelsprechens in deutschen und georgischen Fernseh-Talkshows. Im Einzelnen ging es dabei um Überlappungen und Unterbrechungen von Gesprächsbeiträgen, aber auch um Fehlkoordination. Die Ergebnisse des kontrastiv angelegten Vergleichs zeigten u.a. signifikante Unterschiede im Gesprächsverhalten der Akteure in den analysierten deutschen und georgischen Talkshows.

Der Vortrag von Nino Gogelia (Tbilissi) handelte von der Textsorte *Öffentliche Rede*. Anhand der Analyse einer Rede, die 1995 von Marion Gräfin Dönhoff vor Abiturienten des polnischen Marion-Dönhoff-Gymnasiums gehalten wurde, zeigte die Vortragende exemplarisch das persuasive Potential der Textsorte auf. Schwerpunkte der Darstellung bildeten die sprachlich-rhetorische Gestaltung der Rede sowie die Argumentationsstrategien, die von der Rednerin verwendet wurden, um die Rezipienten vom eigenen Standpunkt zu überzeugen.

Ein bisher in der Sprachwissenschaft kaum erforschtes Medienphänomen – deutschsprachige Zeitungen, die im Ausland erscheinen – war das Thema des Beitrags von Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia). Vorgestellt wurden die

Ergebnisse einer Untersuchung, bei der zunächst das für die analysierten Zeitungen (*Griechenland Zeitung* und *Bulgarisches Wirtschaftsblatt*) typische Textsortenspektrum erfasst und anschließend im Hinblick auf seine Adressatenorientiertheit näher beschrieben wurde.

In ihrem Vortrag mit dem Titel *Teaching methods in political discourse* hat Ekaterine Kutalia (Tbilissi) aufgezeigt, wie die Methode der politischen Diskursanalyse in der Fremdsprachenausbildung genutzt werden kann und wie ihre Anwendung dazu beitragen kann, dass Lernende innere Werte ausbilden und Präsentationsfähigkeiten entwickeln. Die Implementierung der Methode in den Unterricht wurde anhand politischer Reden demonstriert.

Tornike Guruli (Tbilissi) befasste sich in seinem Vortrag *Von Gutenberg zu Zuckerberg – Soziale Netzwerke statt traditioneller Medien im Unterricht zum Thema Politik* mit der Kommunikation über politische Themen in sozialen Netzwerken wie Facebook, Youtube und Twitter und diskutierte die Frage, wie die Interaktionsmöglichkeiten, die soziale Netzwerke bieten, im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Dabei wurde u.a. der Vorschlag unterbreitet, dass Lernende selbst Beiträge zu politisch relevanten Themen in der Fremdsprache verfassen und auf Online-Plattformen stellen.

In ihrem Vortrag zum Thema *Die Funktion der Dialektsprache in der Werbung* ging Eka Kiladze-Gvinadze (Tbilissi) auf den Dialektgebrauch und seine vielfältigen Funktionen in Werbespots ein. Abschließend plädierte sie dafür, dialektal gefärbte Werbung in den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht sowohl im In- als auch im Ausland zu integrieren. Zurab Bolkvadze (Tbilissi) thematisierte in seinem Beitrag *Mediensprache als Fachsprache im Deutschen* die Bedeutung des Mediums Internet im gesellschaftlichen Kontext und den Einfluss des Internets auf die Entwicklung der Sprache. Den Schwerpunkt des Vortrags bildeten die Verwendung gemein- und fachsprachlicher Anglizismen in der deutschen Gegenwartssprache und die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Anglizismen im DaF-Unterricht.

Thema des Vortrags von Maia Mkheidze (Tbilissi) war der DaF-Unterricht mit neuen Medien. Im Mittelpunkt der Diskussion standen dabei zwei Fragestellungen: 1) Welcher Mehrwert ist vom Einsatz neuer Medien in den DaF-Unterricht zu erwarten? und 2) Mit welchen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Georgien ist die Integration der neuen Medien in den DaF-Unterricht verbunden?

In ihrem Beitrag *Gefühle als Mitkonstituenten der Medienkommunikation* betonte Marina Kutuchidze (Kutaissi) die konstitutive Rolle der Gefühle bzw. Emotionen in der sprachlichen Kommunikation. Darüber hinaus ging sie auf die wechselseitigen Beziehungen zwischen Emotionen und Medien ein und charakterisierte die Emotionen als Mitkonstituenten der Medienkommunikation näher.

Wie diese Aufstellung zeigt, bot die Sektion eine beeindruckende Themenvielfalt, die für reichlich Diskussionsstoff sorgte: Die präsentierten Forschungsansätze und -ergebnisse bezogen sich auf verschiedene Medien (Presse, Fernsehen, Internet), auf verschiedene Textsorten der gesprochenen und geschriebenen Sprache (Werbung, öffentliche Rede, Talkshow), auch auf verschiedene Varietäten (Gemeinsprache, Fachsprache, Dialekt). Die Sektionssitzungen waren sehr gut besucht, alle Themen stießen auf großes Interesse, im Anschluss eines jeden Vortrags hat sich eine rege Diskussion entwickelt. Bei diesen Diskussionen zeichnete sich einerseits ein gestärktes Interesse an der Kommunikation im Medium Internet und andererseits an didaktischen Fragestellungen ab.

Ramaz Svanidze (Kutaissi)

Formen des Parallelsprechens in deutschen und georgischen Talkshows

Die Talkshow ist ein Bestandteil des modernen Gesprächsdiskurses. Ohne diese Fernsehgattung wäre die Fernsehlandschaft in vielen Ländern der Welt unvorstellbar. Im Unterschied zu Deutschland ist dieses Format in Georgien relativ neu.

In diesem Beitrag versuche ich die Formen des Parallelsprechens in deutschen und georgischen Talkshows zu analysieren. Die empirischen Daten umfassen jeweils drei deutsche und georgische Talkshows: „Sabine Christiansen“ (SC) mit dem Titel „Welche Religion hat Gott?“ vom 10.09.2006 (60 Minuten), „Die Oliver Geissen Show“ (OGS) mit dem Titel „Familie XXL – Warum habt ihr so viele Kinder?“ vom 17.08.2006 (43 Minuten), „Harald Schmidt“ (HS) vom 30.08.2006 (30 Minuten)/, „პოზიცია“ („Position“) mit dem Titel „An der Grenze des Dialogs“ vom 1.05.2009 (75 Minuten), „პროფილი“ („Profil“) mit dem Titel „Beruf-Ehefrau“ vom 7.05.2009 (80 Minuten), „ვანოს შოუ“ („Vanos Show“) vom 1.05.2009 (55 Minuten). Alle in dieser Arbeit verwendeten Beispiele sind diesen Talkshow-Ausgaben, das heißt dem von mir untersuchten Korpus, zur Illustrierung der Formen des Parallelsprechens entnommen. „Sabine Christiansen“ (ARD) und „Position“ (Rustawi 2) gehören zu den sog. Polit-Talkshows bzw. politischen Talkshows. Die „Oliver Geissen Show“ (RTL) ist die einzige tägliche Talkshow, die ich in diesem Beitrag analysiere. „Profil“ (Rustawi 2) ist eine nicht politische Sendung, die wöchentlich ausgestrahlt wird. „Harald Schmidt“ (ARD) und die „Vanos Show“ (Rustawi 2) sind Late-Night-Shows. Die Late-Night-Shows gehören wie die anderen Talkshows dem Talkshowgenre an: Konfrontationsshow, Bekenntnisshow, Versöhnungsshow, Juxshow (vgl. Foltin 1994, 99; Krieger 2002, 38). Die beiden politischen Talkshows „Sabine Christiansen“ (vom 4.01.1998 bis zum 24.06.2007 im Ersten Deutschen Fernsehen) und „Position“ (vom 6.02.2009 bis zum 25.12.2009 freitags im abendlichen

Programm des Senders Rustawi 2 ausgestrahlt) werden inzwischen nicht mehr gesendet. Nach 10 Jahren wurde „Die Oliver Geissen Show“ am 28.08.2009 ebenfalls eingestellt. Harald Schmidt unterhält sein Publikum dreimal pro Woche in der gleichnamigen „Harald Schmidt Show“ auf Sky. Die „Vanos Show“, die in „The ვანოს'ბ show“²⁰ umbenannt wurde, und die Talkshow „Profil“ sind immer noch Zuschauermagneten beim Fernsehsender Rustawi 2.

Linke (1985, 141) unterscheidet zwischen kooperativem Sprecherwechsel und Parallelsprechen. Beim kooperativen Sprecherwechsel beginnt der nächste Sprecher seinen Gesprächsbeitrag, wenn der vorausgehende Sprecher seinen Redebeitrag beendet hat und sich kein anderer daran beteiligt. Sehr oft kommt es aber vor, dass mehrere Sprecher gleichzeitig zu Wort kommen. Diese Art von Sprecherwechsel nennt sie Parallelsprechen. Nach Linke (vgl. ebenda: 141) gehört die Überlappung von Gesprächsbeiträgen zum kooperativen Sprecherwechsel bzw. Parallelsprechen, die Unterbrechung, die Fehlkoordination und der parallele Einsatz mehrerer Sprecher gehören dagegen zum nicht-kooperativen Sprecherwechsel. Meiner Meinung nach haben wir es hier mit einem kooperativen und einem nicht-kooperativen Gesprächsstil zu tun.

Im Falle des Überlappens überlagert der neueinsetzende Sprecher nur die letzten Silben oder Wörter. Davon betroffen ist maximal eine Äußerung des Sprechers, der seinen Beitrag beenden möchte. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um semantisch unwichtige Äußerungsteile, die eine gesprächssteuernde Funktion erfüllen. Sie markieren entweder das Ende eines Sprecherbeitrags oder füllen die Pausen. Wie aus den von mir analysierten Beispielen ersichtlich wird, ist der überlappende Teil des nächsten Sprechers überwiegend semantisch nicht bedeutsam. Deswegen halte ich auch diese Form des Parallelsprechens für einen kooperativen Sprecherwechsel, der den kooperativen Gesprächsstil prägt (vgl. Linke 1985, 141ff.; Henne, Rehbock 2001, 187).

²⁰ Im weiteren Verlauf der Analyse werde ich nur die deutsche Übersetzung der georgischen Talkshow-Titel verwenden.

(1) SC: Also, Sie glauben schon, dass die Mehrheit, die kommt, aus religiösen Beweggründen kommt oder glauben Sie, die kommt, weil das mittlerweile zu einem Megaevent geworden ist.

LDW: Ja, es gibt einen Unter Unterschied zwischen Religiosität und Spiritualität. (TS „SC“)

(2) Ca: Aber ich verstehe net, wenn ma äh sagt, nur Kind Nummer 6 ist z.B. nicht ba einer, weil ma zu wenig Zeit hat, wie kann ma dann Kind Nummer 7, 8, 9, 11, 10, 12, 13, 14, 15 in die Welt setzen. Das widerspricht sich irgendwie.

Ge: Das Jugendamt gibt es uns den Denis ja nicht zurück. (TS „OGS“)

(3) ნმ: გასაგებია.

გბ: ყველას მივცემთ საკმარის დროს, თუ ამ, თუ ამაზეა საუბარი და უბრალოთ ვამბობთ (...) (TS „Position“)

(4) მან: უკვე, არჩევანი უკვე იყო მაგაზე გაკეთებული.

მა: თითონ როგორ იხსენებდა თქვენთან შეხვედრის პირველ მომენტებს? (TS „Profil“)

Unterbrechungsfälle lassen sich nach Linke (vgl. Linke 1985, 144f.) folgendermaßen beschreiben:

- Kein Überlappen
- Einbruch in eine nicht abgeschlossene syntaktische Äußerung des Sprechenden
- Abschneiden des noch nicht abgeschlossenen Argumentationsganges, Erzählbeitrages
- Einsatz der verbalen, paraverbalen oder nonverbalen Mittel seitens des unterbrochenen Sprechers
- mehrere Unterbrechungsversuche des neu einsetzenden Sprechers
- kein Nachtrag des abgelösten Sprechers

(5) LW: Nein, ich brauche nicht so sehr ein Dialog. Was, ich glaube, dass

SC: Sie brauchen den gar nicht?

LW: Es ist

SC: Meinen Sie nicht, den brauchen wir alle, ansonsten gibt es eher Konfrontation (...) (TS „SC“)

(6) გბ: საზოგადოების ძალიან დიდ ნაწილს აღელვებს მრავალი სხვა პრობლემა, მათ შორის ეკონომიკური საკითხები და ამის შემდგომ

ნშ: და სწორეთ ამაზე მინდა გკითხოთ (TS „Position“)

Bei den Unterbrechungen, die sowohl in deutschen als auch in georgischen Talkshows reichlich vorkommen, war zu klären, wer wen wie oft unterbricht. Zu Beginn wurde die Hypothese aufgestellt, dass meistens der Moderator auf diese Art und Weise ins Gespräch eingreift. Die Gegenüberstellung der Aktivitäten der Moderatoren und Gäste in georgischen und deutschen Talkshows führte zur Bestätigung dieser Hypothese. Sowohl in den deutschen als auch in den georgischen Talkshows gilt der Moderator als die höchste Instanz. Er hat das Recht, jeden Gast uneingeschränkt zu unterbrechen. Im Gegensatz zu den deutschen Talkshows kommt die asymmetrische Dominanz der georgischen Moderatoren noch deutlicher zum Vorschein, denn die Gäste unterbrechen sehr selten, lediglich in 7 von 38 Fällen. Bei der politischen Talkshow hängt das damit zusammen, dass die Gäste nur einzeln eingeladen werden. Das Konzept der anderen Talkshows basiert nicht auf Dissens.

In den von mir untersuchten deutschen Talkshows wird viel häufiger unterbrochen als in den georgischen, 64 Mal kommt das insgesamt vor und 39 Mal greifen die Gäste ein. In der politischen Talkshow kommt das dadurch zu Stande, dass die Gäste von Anfang an in einer Runde über ein brisantes Thema diskutieren. Die Teilnehmer versuchen ihre Meinungen zu vermitteln und zu verteidigen. Hierbei werden sie in den öffentlich geführten Meinungskampf hineingezogen. In der Tages-Talkshow unterbrechen die Gäste nicht nur einander, sondern auch den Moderator. Das ist die einzige Talkshow, in der die Zuschauer mitdiskutieren und sogar Studiogäste unterbrechen, deswegen ist hier die höchste Unterbrechungsquote zu verzeichnen. Dieses Verhalten der Studioakteure ist auf das Sendungsformat zurückzuführen. Der Moderator gibt den Talk-Gästen die Möglichkeit, miteinander frei zu reden. Auch eine Beteiligung der Zuschauer ist vorgesehen.

Wie die Untersuchung ergab, hängt die Häufigkeit der Unterbrechungen vom Talkshowtyp, vom Konzept der Redaktion und von den Gästeaktivitäten ab.

Bei der Fehlkoordination findet erstmals ein glatter Sprecherwechsel ohne Parallelsprechen statt, aber nachdem der zweite Sprecher an der Reihe ist, setzt der erste seinen Beitrag fort (vgl. Linke 1985, 147).

(7) BD: (...) ich meine, das sagt mir nicht viel. Ich denke, das trifft auch nicht.

SCH: Dann hat das für Sie wenig bewertet, damit hätten Sie zu tun, Herr Bischof.

(TS „SC“)

(8) ნშ: აა ამ ფონზე უბრალოთ საინტერესოა პირად შეხვედრებზე რაზე საუბრობთ ხოლმე?

გბ: პირველ რიგში მინდა ვთქვა, რომ ყველა ჩვენს ოპონენტს

ნშ: პოლიტიკურ ნაწილს ვგულისხმობ, რა თქმა უნდა.

(9) ია: საკმაოდ მნიშვნელოვანიც და ეს გაირკვევა უახლოეს პერიოდში,

როდესაც შეთანხმება შედგება აა შეხვედრასთან დაკავშირებით.

ნშ: გა...

ია: პოლიტიკური პარტიები, რომლებიც ოპოზიციურ სივრცეში არი გაერთიანებული, ამ გადაწყვეტილებას მიიღებს. (TS „Position“)

Das letzte Beispiel ist m.E. als Fehlkoordination anzusehen, weil nur zwei Sprecher am Gespräch teilnehmen und der Moderator die Pause als Ende des Beitrags des Studiogastes interpretiert, obwohl beide gleichzeitig mit dem Sprechen einsetzen.

Beim parallelen Einsatz mehrerer Sprecher versuchen zwei oder mehrere Hörer zur gleichen Zeit das Wort zu ergreifen, bis einem das gelingt (vgl. Linke 1985, 148). Solche Fälle sind ausschließlich in deutschen Talkshows vereinzelt zu verzeichnen.

In den georgischen Talkshows kommen Formen des Parallelsprechens im Vergleich zu den deutschen 33 Mal häufiger (267-234) vor. An erster Stelle steht bei den deutschen Talkshows die Tages-Talkshow „Oliver Geissen Show“ (113), an zweiter Stelle die politische Talkshow „Sabine Christiansen“ (101). In den georgischen Talkshows ist das umgekehrt: Die

meisten Formen des Parallelsprechens kommen in der Talkshow „Position“ vor (145), an zweiter Stelle ist die nicht-politische Talkshow „Profil“ (80). An dritter Stelle stehen die beiden Late-Night-Shows. In der georgischen Sendung kommen doppelt so viele Formen vor wie in der deutschen. Das hängt mit der Anzahl der Akteure zusammen. In der Harald-Schmidt-Show sitzen im Studio ein Ko-Moderator und ein Gast, während bei seinem georgischen Kollegen ein Assistent, drei Gäste und zwei Schauspieler auftreten.

Der Vergleich des nicht-kooperativen Gesprächstils führt zu folgendem Ergebnis: An erster Stelle stehen die politischen Talkshows, an zweiter die nicht-politischen Talkshows und an dritter die Late-Night-Shows. Die politischen Talkshows kommen auf die ungefähr gleiche Zahl („Sabine Christiansen“ 54 – „Position“ 49). Hier bedingt das brisante Thema das intensive Parallelsprechen. Zugleich bemühen sich die Moderatoren darum, ständig Spannung zu erzeugen und während der Show aufrechtzuerhalten: einerseits durch ihren persönlichen Einsatz, andererseits durch die Einladung interessanter Gäste. Die Untersuchung bestätigt, dass Unterbrechungen und Formen des nicht kooperativen Parallelsprechens stilistische Markierungen des argumentativen Gesprächstils darstellen (vgl. Hinnenkamp/Selting 1989, 18f.).

Es gibt eine deutliche Diskrepanz zwischen der deutschen und der georgischen nicht-politischen Talkshow. Die Gründe dafür sind das Sendungsformat und das Konzept der Redaktion. Diese Ausgabe der „Oliver Geissen Show“ ist auf Konfrontation ausgerichtet. Die Kontrahenten tauschen ihre Meinungen nicht aus, um einander von einer These zu überzeugen oder sich auf eine Meinung zu einigen, sondern sie beharren auf ihren Positionen und versuchen kompromisslos ihre Sichtweisen zu rechtfertigen. Dieses Sendungsformat hat zum Ziel, Menschen, die verschiedene Ansichten vertreten, einander gegenüberzustellen: Die Gäste führen ein Streitgespräch im konfrontativen und manchmal aggressiven Stil. In der georgischen Talkshow „Profil“ sorgt hingegen ein harmonischer Gesprächsstil für die Unterhaltung der Zuschauer.

Die „Harald Schmidt Show“ und „Vanos Show“ sind Talkshows mit humoristischen Einlagen. Sie stellen eine Mischung aus Talkshow und Comedy dar, bei der es keinen Dissens, keine Gegensätze und Widersprüche gibt. Alle beteiligten Interaktanten pflegen einen friedlichen, humoristischen und kooperativen Unterhaltungsstil. Aus diesem Grund sind Formen des nicht-kooperativen Parallelsprechens selten festzustellen.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass sich die Häufigkeit der Formen des Parallelsprechens durch mehrere Faktoren erklären lässt. Zu diesen Faktoren gehören in erster Linie der Talkshowtyp, das Konzept der Redaktion, die Brisanz des Themas, die Aktionsintensität und die Anzahl der Interaktanten. Außerdem hat sich herausgestellt, dass die Frequenz und die Art des Parallelsprechens in direkter Verbindung mit verschiedenen Gesprächsstilen in den deutschen und georgischen Talkshows stehen.

Literaturverzeichnis:

1. Foltin, H.-F. (1994): Die Talkshow. Geschichte eines schillernden Genres. In: Erlinger, H.D./ Foltin, H.-F. (Hg.): Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Band 4: Unterhaltung, Werbung und Zielgruppenprogramme. München: Fink.
2. Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4. Aufl. Berlin; New York: de Gruyter.
3. Hinnenkamp, Volker; Selting, Margret (1989): Stil und Stilisierung. Tübingen: Niemeyer.
4. Krieger, Jörn (2002): Die Popularisierung des Mediums Fernsehen. Vom Elite-Medium zum Schauplatz des Normalbürgers. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
5. Linke, Angelika (1985): Gespräche im Fernsehen: eine diskursanalytische Untersuchung. Frankfurt am Main: Lang.

Nino Gogelia (Tbilissi)

Die sprachlich-stilistische Gestaltung und der argumentative Aufbau einer ausgewählten öffentlichen Rede

Der massenmedialen Kommunikation wird in der Gesellschaft eine besonders wichtige Rolle zugeteilt. Sie kann Prozesse hervorrufen, die bestimmte Gefühlszustände mittels gezielter Strategien aktivieren. Diese Prozesse werden mit Hilfe sprachlicher Strukturen realisiert, die mehr oder weniger intensiv emotional geprägt sind.

Die massenmedialen Texte sind nicht nur informationsvermittelnd. Medieninhalte können sich auf Einstellungen, Meinungen, Verhaltensweisen, Emotionen, Stimmungen sowie Wissen und Vorstellungen in der Gesellschaft auswirken. Der Sprachgebrauch in den Medien wird intensiv erforscht. Der Wirkung von Medientexten widmen sich die Medienforschung und die Medienwirkungsforschung. Untersucht werden dabei in erster Linie Textsorten mit persuasivem Potential, wie z. B. Werbung, Kommentare, Glossen, Kolumnen, auch öffentliche Reden. Diese Texte haben eines gemeinsam: In ihnen werden rhetorische Mittel verwendet, um bestimmte Wirkungen beim Rezipienten (im Falle einer Rede beim Zuhörer) zu erzielen. Das Wissen um diese Stilmittel ist wichtig, damit man erkennen kann, auf welche Art und Weise der Verfasser eines Textes bzw. einer Rede andere zu beeinflussen versucht. Diese beabsichtigte Wirkung kann sowohl positive als auch negative Effekte haben (Kepplinger 2000, 597-599).

Stilmittel bzw. rhetorische Mittel haben die Funktion, eine Rede lebendiger und interessanter zu gestalten. Sie tragen aber vor allem dazu bei, die Aufmerksamkeit der Zuhörer aufrechtzuerhalten. Generell handelt es sich dabei um Stilmittel der Rhetorik, der Redekunst, die dazu dienen, beim Zuhörer eine bestimmte Sprachwirkung zu entfalten. Die Rhetorik stellt sprachliche Werkzeuge zur Verfügung, die sich auf die Kommunikation positiv auswirken sollen. Die Absicht des Redners besteht in der Regel darin, den Inhalt seiner Rede besonders verständlich zu machen (Deutsch für den Beruf 2005, 376-378).

Eine gute Rede muss nicht nur in stilästhetischer Hinsicht und unter dem Aspekt der Persuasionskraft, sondern auch ethisch tadellos sein. Das Gewicht des Themas, die Schwere der Aufgabe und der Grad bzw. die Weite öffentlicher Aufmerksamkeit bestimmen zum größten Teil die herausragende rhetorische Leistung eines Redners.

Ein guter Redner muss nicht nur rhetorisch-stilistische Kompetenz besitzen, sondern er muss auch über eine rhetorisch-persuasive Potenz verfügen. Der glänzende Stil eines Redners reicht keineswegs aus, um die Hörer zu überzeugen. Er muss Ansehen und Glaubwürdigkeit „ausstrahlen“, damit er das Vertrauen des Publikums genießen kann. Der Redner muss auch an Werthaltungen appellieren, mit denen sich viele identifizieren können, indem er allgemeine und themenspezifische „topoi“ verwendet (Klein 2001, 58).

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die Formen des argumentativen Sprachgebrauchs, vor allem aber die rhetorischen Stilmittel, die sich im Prozess der Text- bzw. Redegestaltung als dominant erweisen und das Potential haben, eine bestimmte Wirkung auf die Öffentlichkeit zu erzielen. Analysiert wird die Rede, die Marion Gräfin Dönhoff vor Abiturienten des polnischen Marion-Dönhoff-Gymnasiums gehalten hat. 1995 feierten im einstigen Nikolaiken im ostpreußischen Masuren die Schüler einer Privatschule ihr Abitur. Gleichzeitig wurde ihre Schule auf den Namen „Lyzeum Marion Dönhoff“ getauft, weil die Herausgeberin der Wochenzeitung DIE ZEIT sich in besonderem Maße um die deutsch-polnischen Beziehungen verdient gemacht hat. Die Rede ist schriftlich fixiert und in einem Band mit dem Titel „Zivilisiert den Kapitalismus. Grenzen der Freiheit“ abgedruckt. In diesem Band beschreibt und kommentiert die Publizistin die jüngste deutsche Geschichte nach 1945 und die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland bis zur deutschen Einheit. Mit einzigartiger Konsequenz begleitet sie publizistisch die Zeitgeschichte mit Mahnungen, Nachdenklichkeit, konkreten Forderungen und Vorschlägen. Die Rede wurde zum ersten Mal 1995 in der 23. Auflage der ZEIT unter dem Titel „Seid tolerant“ veröffentlicht.

Die Hauptaussagen der Rede enthalten die Essenz dessen, wofür Marion Dönhoff stand, wofür sie eintrat, wofür sie kämpfte. Bereits im Titel der Rede "Seid tolerant" wird deutlich, wofür es der Rednerin geht. Sie setzt sich für die moralischen Prinzipien in der Gesellschaft ein und appelliert an die Werte und Normen, die in jeder Gesellschaft respektiert und geachtet werden müssen. Die Rede ist an das Publikum gerichtet, d.h. an die Gruppe der Entscheidungsträger, auf die eingewirkt werden soll. Mit ihrer großen Autorität und Kompetenz gewinnt Marion Dönhoff gleich die Sympathie des Publikums. Aufgrund ihrer Bekanntheit und ihrer Verdienste darf man darauf schließen, dass sie nicht nur eine moralische, sondern auch eine politische Instanz ihrer Zeit war. Ihre einfachen, aber sehr deutlichen Äußerungen verstärken die Verbindung zum Publikum. Durch ihre Sprachwahl und das Verhältnis zur Umwelt zeigt Marion Dönhoff, dass sie für die Botschaft lebt, die sie dem Publikum ans Herz legen will und sich dafür auch einsetzt.

Marion Dönhoff spricht in ihrer Rede Werte wie Toleranz, moralische Prinzipien, geistige Einstellung und Verantwortung vor sich selbst sowie gegenüber der Gesellschaft an. Durch den Einsatz der Stilmittel wird die Wichtigkeit dieser Werte besonders hervorgehoben.

Folgende rhetorische Figuren werden in der analysierten Rede verwendet:

- Wiederholungsfiguren, ausgedrückt durch Anapher:

***Er wird** die Meinung des anderen respektieren [...], **er wird** den Ausländer [...] nicht diskriminieren, und **er wird** [...] keine neuen Feindbilder erfinden[...]* (Zeilen 27-32)

Dadurch wird die Aufmerksamkeit konkret auf den inhaltlichen Schwerpunkt des Satzes gelenkt. Innerhalb des Textes werden auch einzelne Wörter oder Wortgruppen wiederholt, damit bestimmte Ideen oder Sachverhalte wieder aufgegriffen und betont werden:

[...] *ih*r müsst vor allem versuchen, **tolerant zu sein**. (Zeilen 21-22)

[...] wenn es Ihnen gelingt, wirklich **tolerant zu sein** [...]" (Zeilen 33-34)

- Figuren der Kürzung, ausgedrückt durch Ellipse:

Gewiß, man könnte eine lange Liste aufstellen [...] (Zeile 22)

- Syllepse, bei der ein Satzteil nur einmal gesetzt wird und dann ausgelassen wird und sinngemäß ergänzt werden muss:

[...] *denn wer wirklich tolerant ist, der wird nicht in Haß verfallen und darum [wird er] auch nicht versucht sein, Gewalt zu üben.* (Zeilen 24-26)

- Eine Art Spruchweisheit, die als eine ethische Maxime, als eine Sentenz oder eine Chrie interpretiert werden kann:

[...] *Toleranz muß jedenfalls ganz oben stehen,* [...] (Zeilen 23-24)

- Hinwendungen zum Publikum (Apostrophen) am Anfang und am Ende der Rede: *Liebe Freunde,* [...] (Zeilen 1 und 33)

- Anakoluth/Satzbruch: der Aufbau des Satzes wird geändert: [...] *ich frage mich, was kann ich euch, die ihr heute die Schule verlasst, auf euren Lebensweg mitgeben.* (Zeilen 2-3)

- Dikolon: ein zweigliedriger Ausdruck, bei dem die Teile semantisch gleich aufgebaut sind und zueinander parallel stehen: [...] *zwei Weltkriege, der Holocaust und dann Hitler und Stalin.* (Zeilen 6-7)

- Antithese: damit werden im Text Gegensätze verdeutlicht und hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit direkt auf den Kontrast zu lenken: [...] *positiv(e) oder negativ(e), Glück oder Unheil* [...] (Zeilen 10-11)

- Zeugma/Auslassung von Satzgliedern: *Wir dürfen also nicht meinen, es genüge, wenn* [...] (Zeile 15)

- eine parallele Satzstruktur, bei der die einheitliche Struktur Klarheit schafft und es dem Leser (oder dem Zuhörer) erleichtert, den Inhalt schneller zu erfassen: [...] *es wird sich sicherlich nicht wiederholen* [...] (Zeilen 5-6) *Ihr werdet es im neuen Jahrhundert besser haben.* (Zeilen 7-8) [...] *Aber es wird auch von euch abhängen* [...] (Zeile 9)

- Parenthese/Zusatzinformationen: der Gebrauch der Gedankenstriche betont besonders den Einschub und zeigt, dass der Autor diesen Informationen besondere Priorität beimisst: *Denn die Umstände – positive oder negative, Glück oder Unheil – fallen nicht zufällig vom Himmel* [...] (Zeilen 10-12) [...] *weil ja der Staat für das Ganze aufkommen muss – nein, wir alle sind für das Ganze verantwortlich.* (Zeilen 16-18) [...] *und er wird – und das ist sehr wichtig – keine neuen Feindbilder erfinden* [...] (Zeilen 30-31)

- Vergleich: zwei Dinge (oder Inhalte) werden miteinander verglichen: *Mein Leben hat sich in einem katastrophenreichen Jahrhundert abgespielt, wie es sich sicherlich nicht wiederholen wird* [...] (Zeilen 3-6)
- Hypotaxe: das Thema der Aussage wird komplex und detailliert dargestellt: *Wir dürfen also nicht meinen, es genüge, wenn jeder für sich selbst sorgt, weil ja der Staat für das Ganze aufkommen muß* [...] (Zeilen 15-17)

Um Einverständnis mit dem Publikum zu signalisieren oder als Ausdruck von Bescheidenheit (zur Vermeidung der “Ich-Form”) verwendet Marion Dönhoff den Pluralis Auctoris. Die Verwendung des Plurals betont die Objektivität und Generalität der Aussage. Die Verwendung von Personalpronomen entscheidet über Nähe und Distanz zum Adressaten und ist besonders geeignet, die Solidarität von Redner/in und Publikum zu aktivieren und um ein “Wir-Gefühl” zu erzeugen.

[...] *hat jeder von uns eine große Verantwortung.* (Zeilen 14-15)

Wir dürfen also nicht meinen, [...] (Zeile 15)

[...] *wir alle sind für das Ganze verantwortlich.* (Zeilen 17-18)

Durch den gezielten Einsatz von rhetorischen Figuren werden bestimmte Inhalte hervorgehoben oder verschleiert. Im Argumentationsaufbau bzw. in der Gedankenführung werden die Inhalte, deren Plausibilität und Strukturierung sowie die Argumentation und Beweisführung behandelt. Zuerst werden die wesentlichen Redeinhalte und ihre Strukturierung betrachtet. Die Rede “Seid tolerant” folgt einer nachvollziehbaren Gliederung. Sie besteht aus einer Einleitung, einem Hauptteil und einem Abschluss. In der Einleitung verweist Marion Dönhoff auf die Tatsache, dass die Absolventen des Gymnasiums bald die Schule verlassen werden und ihr Leben selbstständig gestalten müssen. Im Hauptteil spricht sie davon, was zum einen getan, zum anderen vermieden werden muss, um Toleranz und Liberalität zu erlangen. Marion Dönhoff bringt dem Publikum ihren Willen, etwas zu verändern, näher. Jeder soll sich angesprochen fühlen und bereit sein, Verantwortung zu übernehmen. Im Schlussteil versucht die Rednerin die Zuhörenden für die in ihrer Rede angesprochenen Ideen zu gewinnen und gegebenenfalls zu einem entsprechenden Handeln zu bewegen.

Dafür spricht der direkte Appell am Ende der Rede:

Liebe Freunde, wenn es Ihnen gelingt, wirklich tolerant zu sein, dann haben Sie viel für Ihr Vaterland geleistet. (Zeilen 33-35)

Die Formulierungen und Darstellungen von Dönhoffs wirken meiner Ansicht nach plausibel. Bei der Betrachtung der Argumentation und Beweisführung der Rede fällt aber auf, dass die Rednerin sparsam argumentiert: Sie begründet kurz mit Hilfe eines Ursache-Wirkung-Argumentationsmusters. Die Argumentation wird durch rhetorische Mittel unterstützt und wirkt umso eindringlicher. Die Argumentation ist einfach und klar gehalten. Die Umstände sind zum einen klar und deutlich, zum anderen durch ihre Alltäglichkeit umso treffender und nachvollziehbarer für das Publikum. Argumenttypen, die von der Rednerin verwendet werden, hängen mit der Redeintention zusammen und bewegen die Zuhörenden dazu, den Geltungsanspruch der aufgeführten Thesen anzuerkennen. Die aufgeführten Thesen gewinnen ein besonderes Gewicht, da sie von stichhaltigen, möglichst unstrittigen Argumenten untermauert werden. Der Argumentationsaufbau der Rede beruht auf folgende Argumenttypen:²¹

- **Faktenargument**, das zu den unstrittigen, nachprüfbaren Tatsachenaussagen führt und als überzeugend gilt - (Absatz 5 im Text): [...] *wenn es Ihnen gelingt, wirklich tolerant zu sein, dann haben Sie viel für Ihr Vaterland geleistet* [...]
- **Analogisierendes Argument**, bei dem ein möglichst glaubwürdig gewähltes Beispiel genutzt wird, um die zu vertretende These durch eine Parallelisierung von Sachverhalten zu bekräftigen und sich auf die eigene Erfahrung zu berufen (Absatz 1 im Text): [...] *Mein Leben hat sich in einem katastrophenreichen Jahrhundert abgespielt, [...] zwei Weltkriege, der Holocaust und dann Hitler und Stalin. Ihr werdet es im neuen Jahrhundert besser haben* [...]
- **Normatives Argument**, das die zu vertretende These mit weithin akzeptierten Wertmaßstäben (Normen) verknüpft (Absatz 3 im Text):

²¹ z. T. verändert nach: Texte und Methoden 1, Lehr- und Arbeitsbuch Oberstufe, Berlin: Cornelsen 1995, 139)

[...] *Ich denke, ihr müßt vor allem versuchen, tolerant zu sein. [...] Toleranz muß jedenfalls ganz oben stehen, denn wer wirklich tolerant ist, der wird nicht in Haß verfallen und darum auch nicht versucht sein, Gewalt zu üben. [...]*

- **Logisches Argument**, bei dem man sich auf “Gesetze” des Denkens (Kausalität, Finalität etc.) beruft (Absätze 2 und 4 im Text):
[...] *Denn die Umstände – positiv oder negativ, Glück oder Unheil – fallen nicht zufällig vom Himmel, sondern sind meist eine Reaktion auf Taten der Bürger und deren geistige Einstellung. [...]*

[...] *Er wird die Meinung des anderen respektieren, auch wenn sie seiner eigenen widerspricht, [...]*

Die öffentliche Rede als Textsorte hat eine persuasiv-beeinflussende Wirkung und eine appellative und adressatenbezogene kommunikative Funktion. Die Lexik, die von der Rednerin verwendet wird, spielt eine besondere Rolle für den kommunikativen Erfolg des Textes. Die rhetorischen Strategien und die Formen des argumentativen Sprachgebrauchs sind dominant und besitzen eine große öffentlichkeitswirksame Kraft.

Literaturverzeichnis:

1. *Kepplinger, Hans Mathias* (2000): Wirkung der Massenmedien. In: *Noelle-Neumann, Elisabeth/ Schulz, Winfried /Wilke, Jürgen* (Hrsg.): Fischer Lexikon. Publizistik. Massenkommunikation. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
2. *Klein, Josef* (2001): Politische Rhetorik. Eine Theorieskizze in Rhetorik-kritischer Absicht mit Analysen zu Reden von Goebbels, Herzog und Kohl. In: *Diekmannshenke, Hajo/Meißner, Iris* (Hrsg.): Politische Kommunikation im historischen Wandel. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
3. *Deutsch für den Beruf* (2005): Köln: Lingen.
4. *Texte und Methoden 1, Lehr-und Arbeitsbuch Oberstufe* (1995): Berlin: Cornelsen.
5. *Dönhoff, Marion Gräfin* (1997): Zivilisiert den Kapitalismus. Grenzen der Freiheit. Stuttgart, Verlags-Anstalt.

Eka Kiladze-Gvinadze (Tbilissi)

Die Funktion des Dialekts in der heutigen Werbung

„Jede Provinz liebt ihren Dialekt; denn es ist doch das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft.“ (Aus: J. W. Goethe: Dichtung und Wahrheit, II, 6.)

Die Werbung ist ein wichtiger Teil des menschlichen Lebens. In der Fachliteratur gibt es verschiedene Auffassungen darüber, was unter Werbung zu verstehen ist. Dem vorliegenden Beitrag wird folgendes Verständnis von Werbung zugrunde gelegt:

„In allgemeiner Form umfasst die Werbung als sozialpsychologisches und soziologisches Phänomen alle Formen der bewussten Beeinflussung von Menschen im Hinblick auf jeden beliebigen Gegenstand. (Tietz/Zentes 1980, 22).“

Werbung ist heute ein wichtiger Wirtschaftszweig. Das ist auch der Grund, warum die Werbefachleute immer neue Methoden einsetzen, um Wirkungen bei den Rezipienten zu erzielen. Die Werbung kennt keine Einschränkungen und bedient sich unterschiedlicher Mittel. Neben dem aufmerksamkeitsregenden Bild (in der TV- oder Print-Werbung) ist der Text der wichtigste Bestandteil einer Werbung. Er erfüllt gleichzeitig eine informative und appellative Funktion. Für die textuelle Gestaltung einer Werbung können verschiedene Sprachvarietäten verwendet werden. Am häufigsten wird dabei von der Hochsprache Gebrauch gemacht. Aber auch andere Varietäten wie Jugendsprache, Fachsprache, Fremdsprache und Dialekt können verwendet werden.

Die Rezipienten lokaler und regionaler Hörfunkangebote hören gern das, was sie sprechen. Damit fühlen sie sich persönlich angesprochen und finden wahrscheinlich das beworbene Produkt attraktiver. Das meistbeworbene Produkt, das in Dialekt beworben wird, ist das bayerische Bier. Die Dominanz des bairischen Dialekts kann sich dadurch erklären, dass Bayern und Bier für viele zusammengehören. Aber dass Bairisch auch deswegen

der beliebteste Dialekt ist, kann nicht festgestellt werden, da eine flächendeckende Befragung in der Dialektologie noch nicht stattgefunden hat (Niebaum/Macha 2006, 195).

Wie viele andere Produkthersteller wirbt auch die Bierbrauerei „Schwaben Bräu“ für ihre Produkte, indem sie in der Werbung Dialekt verwendet. Auf der Homepage des Unternehmens (<http://www.schwabenbraeu.de>) wird nicht nur für die schwäbischen Produkte geworben, sondern auch indirekt für das Schwäbische: Auf der Homepage finden sich z.B. ein Schwäbisch-Lexikon und eine Programmvorschau für Theateraufführungen in schwäbischer Mundart. Der Slogan der Brauerei *So sprechen wir. Das schätzen wir.* zeigt, dass das Schwäbische für das Unternehmen einen großen Stellenwert besitzt. Sowohl die Print- als auch die Radiowerbung ist dialektal geprägt. Diese Printwerbung ist ein Beispiel dafür:



http://www.schwabenbraeu.de/werbung/imgPopup.php?img=GF_Original.jpg

In den regionalen TV- und Hörfunksendern (Radio TV Stuttgart) werden auch Werbespots der Brauerei „Schwaben Bräu“ geschaltet, die für Nicht-

Schwaben, vor allem für nicht-deutsche Muttersprachler/-innen nur mit großer Aufmerksamkeit zu verstehen ist. Anbei ein Beispiel vom Radiospot:

Spot „Neckarufer“

Atmosphäre, Grillen zirpen, Wasser fließt

Aichele:

Du Ernscht!

Ernscht:

Was isch Aichele?

Aichele:

Is so net schee onsa Neckar - unendlich lang.

(nachdenklich und fasziniert!)

Ernscht:

Genau 367 km

Aichele:

Du Ernscht, wenn ich jetzt Fläschle Schwaben Bräu ond so Fernsehbieer nemma dät und se do in Neckar neischmeissa dät. Welches glaubsch du wär den zuerscht en Ludwigsburg?

Ernscht:

Hah des Fernsehbieer natirlich.

Aichele:

Woher weisch du des so genau???

Ernscht:

Habe du doch nie im Läba ein Schwaben Bräu in Neckar nei schmeissa dätsch.

Aichele:

Hmmh, do hosch au wieda recht.

Plöpp, plöpp....

Sprecher:

Schwaben Bräu – Fließend Schwäbisch

(<http://www.schwabenbraeu.de/werbung/plakate.php#>)

Der Text ist in geschriebener Fassung viel leichter zu verstehen, als wenn man ihn im Radio hört. Wenn die Spots in den regionalen Hörfunksendern geschaltet werden, (z.B.: ANTENNE 1 in Baden-Württemberg) dann erreichen sie ein regional begrenztes Publikum, das den Dialekt mag. Bei einem überregionalen Einsatz gleichinhaltlicher Werbung wären die Werbespots vermutlich nicht für jedermann verständlich oder der Spot muss mehrmals gehört werden, um das genaue Inhalt zu verstehen. Auch für Sprecher/-innen des Schwäbischen, die außerhalb der Region leben, wäre schwäbische Dialektwerbung sympathisch bzw. attraktiv. Für den kommunikativen Erfolg einer Werbung sind die Emotionen der Rezipienten von grundlegender Bedeutung. Wenn sich der Rezipient mit einem beworbenen Produkt identifiziert, wenn er emotional betroffen ist, dann ist die Wahrscheinlichkeit, das Produkt erwerben zu wollen, größer. Dialektwerbung besitzt zudem ein hohes persuasives Potenzial. Dies wird besonders deutlich bei Testimonials²². Dadurch wird die Wirkung der Werbung verstärkt. Herz (1983, 110) meint, dass durch Dialekt „suggeriert wird, hier komme „der kleine Mann“ zu Wort“. Eben dieser „kleine Mann“ ist leicht zu beeinflussen.

Dialektwerbung kann verschiedene Funktionen erfüllen: Sie ermöglicht die Identifikation der Zielgruppe mit dem Produkt, markiert die regionale Herkunft des Produkts, ist ein Markenzeichen einer prominenten Persönlichkeit, kann Klischees bedienen, dient der Abgrenzung eines Unternehmens von der Konkurrenz, sie suggeriert Glaubwürdigkeit, versucht das Vertrauen des Rezipienten zu gewinnen etc.). Diese kommunikative Vielfalt macht die Werbung für den landeskundlichen DaF-Unterrichts sowohl im In- als auch im Ausland interessant. Denn m.E. ist es für die DaF-Lernenden angemessen zu wissen, dass in deutschsprachigen Werbespots Dialekt verwendet werden kann. Wenn die Betroffenen über den Dialektgebrauch informiert sind und sich im Unterricht dialektal gefärbte Werbespots angehört haben, dann wissen sie, dass sie sich auf mögliche Verständnisschwierigkeiten einstellen müssen. Aus diesen und mehreren landesspezifischen Gründen könnte es interessant sein, wenn die

²² Mit den Testimonials sind Werbungen mit prominenten Personen gemeint.

Dialektwerbungen didaktisiert werden und im DaF-Unterricht im Bereich Landeskunde ihren Einsatz finden könnten.

Literaturverzeichnis:

1. Buchli, Hanns (1962-1966): 6000 Jahre Werbung. Geschichte der Wirtschaftswerbung und der Propaganda. Bd.1: Altertum und Mittelalter. Bd. 2: Die Neuere Zeit. Bd. 3: Das Zeitalter der Revolutionen. Berlin.
2. Hemmi, Andrea (1994): „Es muss wirksam werben, wer nicht will verderben.“ Kontrastive Analyse von Phraseologismen in Anzeigen, Radio- und Fernsehwerbung. Bern.
3. Herz, Dieter (1983): Mundart in der Zeitung. Möglichkeiten nichthochsprachiger Beiträge in der Tagespresse. Tübingen.
4. Niebaum, Hermann/Macha, Jürgen (2006): Einführung in die Dialektologie des Deutschen. 2. Aufl. Tübingen.
5. Straßner, Erich (1983): Rolle und Ausmaß dialektalen Sprachgebrauchs in den Massenmedien und in der Werbung. In: Besch, Werner/ Knoop, Ulrich/Putschke, Wolfgang/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. 2. Halbband Berlin/New York., 1509-1525.
6. Tietz, Bruno/Zentes, Joachim (1980): Die Werbung der Unternehmung. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).

Zurab Bolkvadze (Tbilissi)

Mediensprache als Fachsprache im Deutschen

Unser heutiges Zeitalter ist von einer ständigen Neu- und Weiterentwicklung der Informationstechnologien geprägt, die alle Bereiche unseres Lebens betreffen. Einerseits haben diese Prozesse insbesondere Auswirkungen auf den Bildungsbereich, andererseits besteht immer noch die Notwendigkeit der Umgestaltung des Bildungssystems in Georgien, darunter auch des Fachunterrichts an Schulen und Hochschulen.

Ich beschäftige mich seit geraumer Zeit mit diesem Thema und konnte feststellen, dass der Bereich „Fachsprache Deutsch“ in Georgien eine wichtige Rolle spielt. Unter anderem werden wir mit Anglizismen in den Bereichen wie Technik, Werbung usw. konfrontiert, sie sind aus unserem Sprachgebrauch nicht wegzudenken. Anglizismen sind sehr häufig in der deutschen Sprache zu finden. Schon seit dem 17. Jahrhundert gibt es in der deutschen Sprache englische Einflüsse. Der englischsprachige Einfluss auf die deutsche Sprache wird in den 1990er Jahren noch stärker. Im heutigen deutschen Wortschatz sind 22% der Fremdwörter und 11% der neuen Wörter Anglizismen (Kirkness, 2001).

Das Englische ist auf dem Vormarsch. Dies ist nicht verwunderlich, denn die Dominanz des Englischen ist in unserem Jahrhundert auch in der Wirtschaft, der modernen Musikkultur, in der Wissenschaft und Forschung zu sehen. Inzwischen ist es die Sprache der Zivilisation geworden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie weit das Internet in westlichen Ländern verbreitet ist. Immer mehr Menschen haben Zugang zum Internet. Dessen Nutzung setzt aber bestimmte Kenntnisse über die Mediensprache voraus. Der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht erfordert einen systematischen Aufbau von Kompetenzen sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden.

Es wird behauptet, dass die Anglizismen typisch für die Jugendsprache sind. Es stellt sich die Frage, ob diese Behauptung stimmt oder ob die Häufigkeit der in einem Text verwendeten Anglizismen eher textsortenabhängig ist.

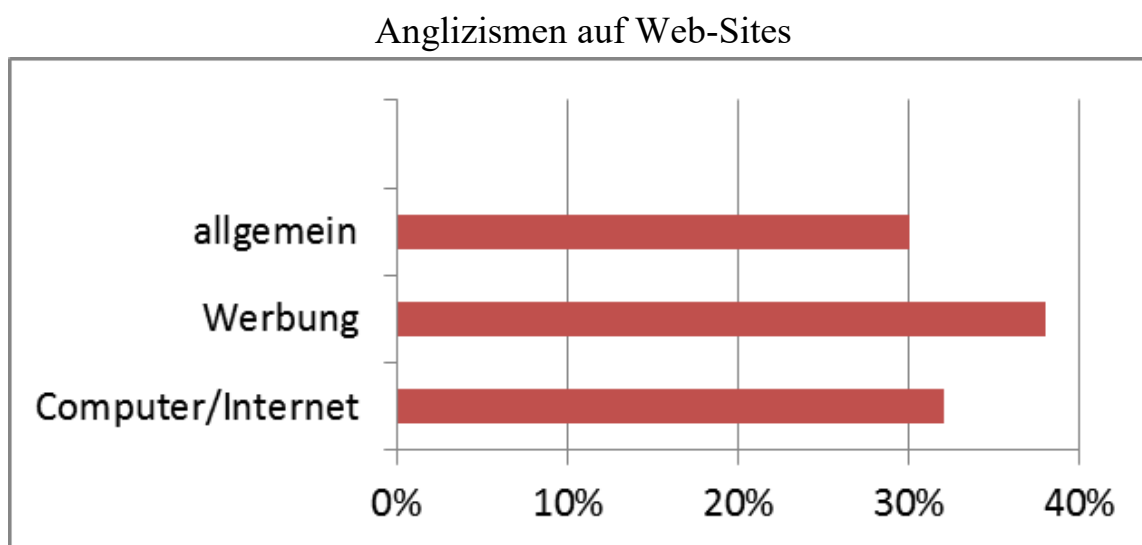
Die Anglizismen sind mehr oder weniger stark in sprachliche Strukturen (Lexik, Syntax, Idiomatik) einer nicht-englischen Sprache integriert und sie gelten als Überfremdung bzw. als Gefährdung der deutschen Sprache (Schneider: 2008). In der Tabelle unten gebe ich einige Beispiele, die man heutzutage in modernen DaF-Lehrwerken findet.

| | |
|------------|--------------------------------|
| computer | Rechner |
| desktop | Arbeitsplatz |
| display | Anzeige, Bildschirm, Sichtfeld |
| einscannen | einlesen, abtasten |
| e-mail | E-Post |
| Error | Fehler |
| file | Datei, Akte |
| fullscreen | Vollbild |
| keyboard | Tastatur |
| monitor | Bildschirm |
| pass-word | Kennwort, Passwort |
| printer | Drucker |
| saven | sichern, speichern |
| scanner | Einleser |
| toner | Druckerfarbe |
| user | Nutzer, Benutzer |
| downloaden | herunterladen |

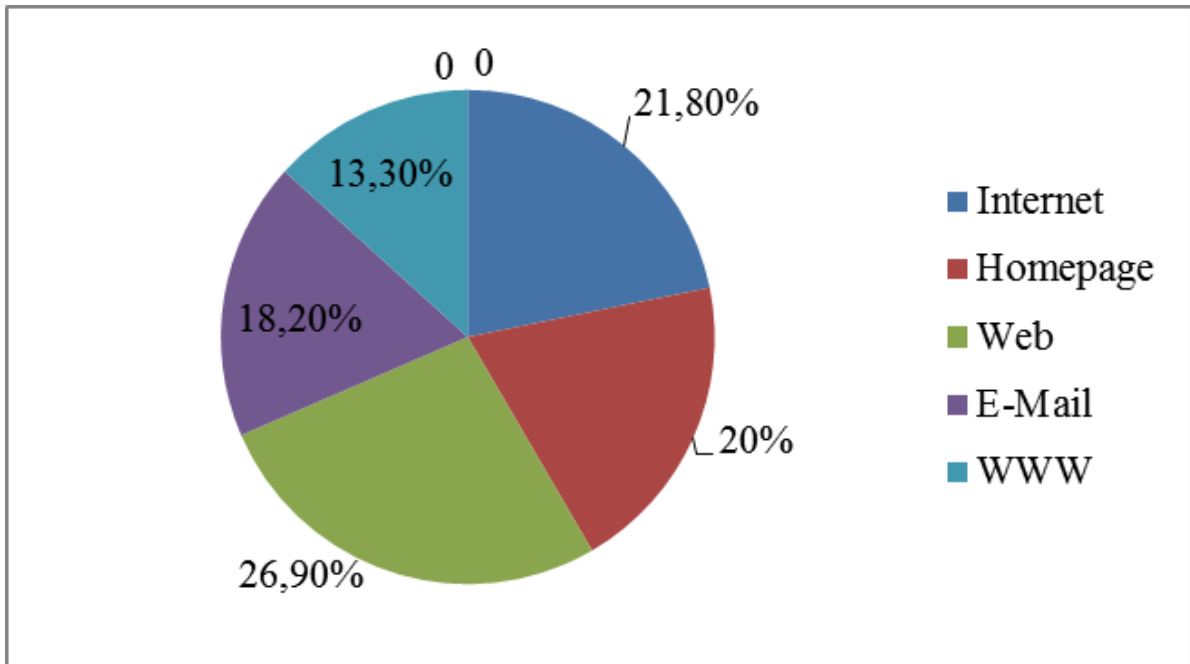
Das Besondere der Wörter aus dem Englischen ist, dass sie vor allem in den letzten Jahrzehnten ins Deutsche übernommen wurden und für das heutige Deutsch besonders charakteristisch sind. Sie werden von Sprechern/-innen aller sozialen Schichten verwendet. Daher ist Englisch die Weltsprache unserer Zeit, die in der ganzen Welt dominiert.

Manche dieser deutschen Lexeme werden sehr selten verwendet: Bei den Verben z.B. werden die in das deutsche Konjugationssystem integrierten Lexeme bevorzugt, wie z.B.: *moodeln*, *googeln*, *scrollen*, *downloaden*, *canceln* usw. Außerdem werden über die Hälfte aller Begrüßungssequenzen mit „hi“ realisiert. Der Anglizismus „hi“ ist eine neuere Form, die aus der gesprochenen Sprache, der von 51% der Sprecher verwendet wird. Das Gleiche gilt für Verabschiedungsformen wie, z.B. *by* sagen. Anglizismen werden aber nicht nur in der mündlichen Kommunikation verwendet, sondern kommen auch in der schriftlichen Internetkommunikation vor, z.B. in E-Mails, Chats, bei der Kommunikation in sozialen Netzwerken usw.

Im Bereich der Schule und Universität ist der Anteil fachsprachlicher Anglizismen relativ hoch, also 32%, in der Werbung 38%, bei der Kommunikation im Alltag ca. 30%. (z.B. Server, E-Mail, Homepage, Team).



Im Bildungsbereich, wie z.B. in der Schule, an der Universität etc. werden Anglizismen folgendermaßen verwendet:

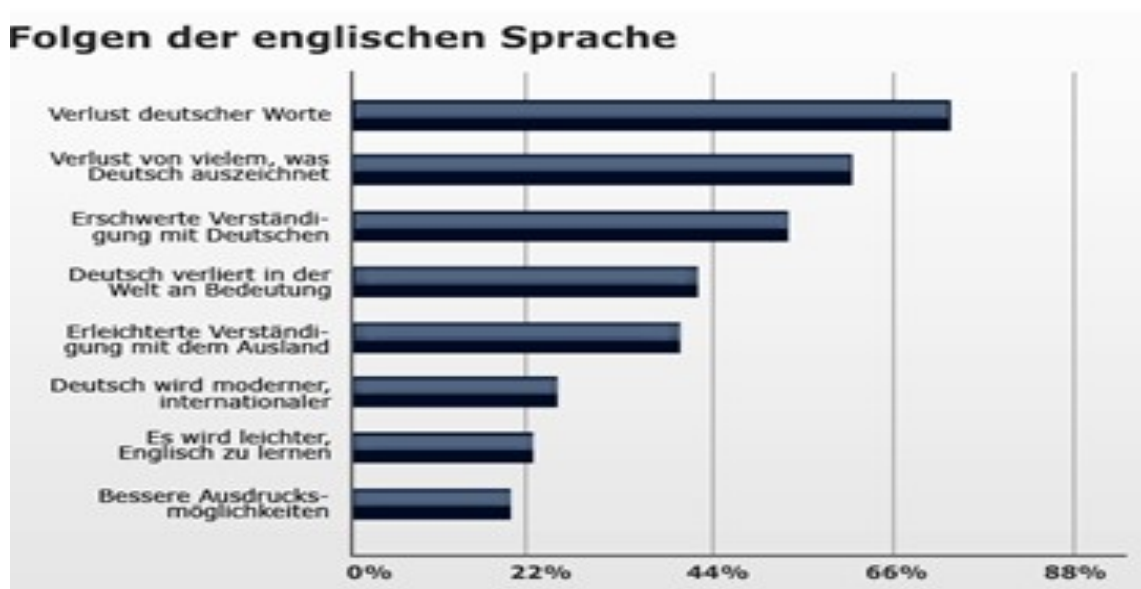


Web-Site: Schule-Universität

Die elektronischen Medien spielen nicht nur an den Universitäten, sondern auch an Institutionen wie dem Goethe-Institut eine führende Rolle – dazu gehören, z.B.: digitale Tafeln, Blended Learning-Kurse, E-Klassenbücher, was leider momentan nicht an allen Hochschulen der Fall ist. Z.B. an der Staatlichen Universität Tbilissi, Georgien werden diese im Fremdsprachenunterricht nicht genutzt. Dabei könnte sich die Tatsache, dass alle Studierenden sowohl bei schriftlichen als auch bei mündlichen Kommunikation Anglizismen verwenden, positiv auswirken. Dies könnte eine enorme Nutzung des Computers bzw. des Internets im Alltag verursachen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anwendung der neuen, in den USA entwickelten, Kommunikationstechnologie dazu geführt hat, dass fachsprachliche englische Lexeme in andere Sprachen „exportiert“ werden. Heutzutage ist der Gebrauch von Anglizismen in fast allen europäischen Sprachen noch immer ein zentrales und aktuelles Thema. Dass diese Tendenz zur Verwendung von Anglizismen auch an der deutschen Sprache nicht vorüber gegangen ist, hat sich auch in unserem berufsbezogenen DaF-Unterricht gezeigt. Anscheinend gibt es viele deutsche Muttersprachler, für die das Englische fast selbstverständlich ist. Denn inzwischen scheinen

Anglizismen zum allgemeinen Sprachgebrauch der Deutschen zu gehören. Dabei werden nicht nur einzelne Wörter ins Deutsche übernommen, sondern sogar der deutsche Satzbau an die Anglizismen angepasst. Jedes Jahr tauchen neue Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch auf. Von Jahr zu Jahr tauchen neue englische Lehnwörter in unserem Sprachgut auf und was die Deutschen trotz starker Nutzung von Anglizismen davon halten, ist anhand der Grafik²³ zu erkennen.



Anglizismen im DaF-Unterricht sollten berücksichtigt und integriert werden, um praxisbezogene Verständnisprobleme zu meiden. Die Studierenden sollten im Unterricht lernen, Anglizismen richtig zu verwenden und sie dabei den Regeln der deutschen Sprache anzupassen, um in berufs- bzw. fachbezogenen Situationen auch über die Nationalgrenzen hinaus reibungslos kommunizieren zu können.

Dieses Thema könnte in zukünftigen Untersuchungen methodisch erweitert werden, denn Anglizismen sind nicht nur aus sprachwissenschaftlicher Sicht interessant; sie sind auch aus pragmatisch-linguistischer Sicht für den wirtschafts- und logistikbezogenen Kommunikationsalltag äußerst relevant.

²³Quelle: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1140/umfrage/folgen-von-anglizismen/>

Literaturverzeichnis:

1. Busse, U. (2001): Typen von Anglizismen: von der heilago geist bis Extremsparing – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen. In: Stickel, G. (Hrsg.) Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin: de Gruyter, S.131-155.
2. Busse, U. (2008): Anglizismen im Deutschen. Entwicklungen, Zahlen, Einstellungen.“ In: Moraldo, Sandro M. (Hg.). Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien. (S. 37–68) Heidelberg.
3. Eisenberg, P. (2004): German as an Endangered Language? In: Andreas, Gardt& Bernd, Hüppauf (Hrsg.). Globalization and the Future of German Berlin. (S. 121 – 137) Berlin: de Gruyter.Institut für Internationale Kommunikation (2012): <http://www.iik-duesseldorf.de/>. Abgerufen am 21. April 2012.
4. Schneider, J. G. (2008): »Macht das Sinn?« – Überlegungen zur Anglizismenkritik im Gesamtzusammenhang der populären Sprachkritik. Muttersprache, 1. S. 56-71.
5. Kirkness, Alan (2001): Europäismen/Internationalismen im heutigen deutschen Wortschatz. Eine lexikographische Pilotstudie. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz, Berlin / New York; de. Gruyter, S.105-130.

Marina Kutschuchidse (Kutaissi)

Gefühle als Mitkonstituenten von Medienkommunikation

Gefühle können bei der Organisation der Informationsverarbeitung wesentliche strategische Funktionen einnehmen. Das Leben in einer Medienkultur verlangt eine kreative kognitiv-emotionale Auseinandersetzung mit vielfältigen Sinnerzeugungsstrategien. Die Gefühlsforschung ist ein umfangreiches und sehr aktives Forschungsgebiet.

Grundsätzlich werden bei den meisten Gefühlsdefinitionen drei Dimensionen unterschieden: die physische, die psychische und die soziale Ebene emotionaler Prozesse und Zustände. In diesem Beitrag werden Gefühle und Emotionen bedeutungsgleich verwendet. Gefühle stellen notwendige strukturelle, prozessuale und funktionale Anteile der Kommunikation dar. Emotionale Aspekte der Kommunikation können auf verschiedenen Ebenen beschrieben und untersucht werden. Im Rahmen der Emotionskommunikation sind nach Fiehler (1990, 77) vier Typen von Gefühlsregeln zu unterscheiden: Emotionsregeln, Manifestationsregeln, Korrespondenzregeln und Kodierungsregeln.

- Emotionsregeln kodifizieren, welches Gefühl für welchen Situationstyp angemessen und erwartbar ist.
- Manifestationsregeln regeln in welcher Situation welches Gefühl ausgedrückt werden kann oder muss.
- Korrespondenzregel kodifizieren, welche Gefühle, Gefühlsmanifestationen angesichts der Emotionen von Interaktionspartnern für meine Person erwartbar und angemessen sind.
- Kodierungsregeln beschreiben die Art der konventionellen Festlegungen dessen, was allgemein als Verfahren einer Gefühlsmanifestation gilt und anerkannt wird.

Massenmediensysteme produzieren und inszenieren das gesellschaftliche Wirklichkeitsmodell im entscheidenden Maße. Hier wird eine relevante Quantität und Qualität von Öffentlichkeit für die

Wirklichkeitsthematisierung erreicht. Man kann daher von einer gesellschaftlichen Medienkultur sprechen. Die Teilnahme an der Medienkultur setzt Kreativität voraus. Letztere äußert sich in dem produktiven Umgang mit Kommunikationsoffenheit und Kommunikationsvielfalt. Das Leben in einer Medienkultur verlangt eine kreative kognitiv-emotionale Auseinandersetzung mit vielfältigen Sinnerzeugungsstrategien. Gefühle werden innerhalb kultureller Kommunikationsprozesse produziert, rezipiert, verarbeitet und thematisiert. Die kulturelle Kommunikation ist zudem medienorientierte, d.h. es handelt sich um eine interindividuelle Interaktion, die vermittelt Sprache, Bild oder Musik auch selbstkommunikativ abläuft. Als Bestandteile jeglicher gesellschaftlicher Interaktion sind Gefühle Mitkonstituenten der Medienkommunikation. Im Prinzip handelt es sich um ein Wechselspiel bei dem Kognitions- und Kommunikationsverhältnis von Medien- und Gefühlsrealisation. Die Gefühle beeinflussen die Medienverarbeitung und umgekehrt: Die Medienverarbeitung beeinflusst die Gefühle. Die Gefühlsbeeinflussung durch Medienangebote verläuft bei der Rezeption durch die Produktion und Befriedigung von emotionalen Bedürfnissen, Erfahrungs-, Verhaltensanteilen und Ergebnissen von Mediennutzung.

Durch die Offenheit und Vielfalt des Medienangebots ist Kreativität im Umgang mit den Medien gefragt. Das heißt: Es müssen zwischen Undeterminiertheit und Überfluss von Kommunikationsangeboten kreative Handlungsstrategien erzielen. Die Steuerung von Medienverhalten ist durch Informations- und Unterhaltungsinteressen vorstrukturiert, die in der aktuellen Umsetzung sehr stark selbstorientiert und damit emotional getragen sind. (Wenn es mich zu sehr ärgert oder frustriert schalte ich Monitor wieder aus, wenn das gezeigte Konzert mich nervt, suche ich einen neuen Sender, wenn das Fußballspiel spannend ist, verschiebe ich das Abendbrot etc.) Schließlich ist die individuelle Programmgestaltung von emotionalen Bedürfnissen getragen, d.h. man guckt, hört oder liest, um sich zu entspannen, abzulenken, auf- oder abzuregen, zu lachen, zu weinen, Stress oder Aggressionen ab- oder aufzubauen. Man benutzt Medien als „Gefühlskatalysatoren“, „Gefühlsreiniger“ oder „Gefühlshemmer“.

Medien sind dabei in besonderem Maße dazu geeignet, relativ gefühlsneutrale Zustände zu überbrücken oder zu verändern. Hat man nicht

die Lust oder Energie irgendetwas anderes zu machen, wartet man ab, ob sich ein neuer Zustand einstellt, oder man wechselt das Medium. Die Mediennutzung resultiert demzufolge in mehrfacher Hinsicht aus emotionalen Interessen.

Gefühle sind seit jeher eines der wichtigsten Warnsysteme des menschlichen Organismus. In psychophysiologischen und sozialen Selbstorganisationsformationen erweisen sie sich als lebensnotwendig.

Die Ergebnisse der Medienwirkungsforschung sind nicht nur im Interesse der MediennutzerInnen, sondern auch der MedienmacherInnen. Die Nachfrage bestimmt das Angebot. Die Angebote müssen möglichst früh mit den Nachfragetendenzen korrelieren oder gar den Nachfragetrends und sie – bis zu einem gewissen Grad – vorausahnen und provozieren. Medien stellen Angebote zur Befriedigung emotionaler Bedürfnisse her. Dabei wird unter anderem Wissen um prototypische Emotionen (Wut, Hass, Aggression, Humor, Glück, Liebe, Freude, Lust), um allgemeinmenschliche Gefühlsfunktionen (Ent-, Anspannung, An-, Auf-, Erregung, Beruhigung), Gefühlspolaritäten (positiv/negativ, Lust/Unlust, angenehm-unangenehm) oder Gefühlsklischees (*die anrührende Geschichte, das erhebende Musikerlebnis, die abstoßende Kriegsszenerie*) benutzt und weiter kultiviert. Das heißt: Mithilfe der Medien werden einerseits Gefühlskonventionen aktualisiert, thematisiert und gefestigt. Andererseits liegt in der Vielfalt an Darbietungsmöglichkeiten die Chance, Gefühlskonventionen zu variieren, zu erweitern und in Frage zu stellen. Mediennutzung kann auch für die emotionale Spannweite erfrischend und horizonterweiternd wirken. Die Angebotspalette emotionaler Involviertheits- und Identifikationsmomente wird durch die Medien erweitert. Dazu tragen vor allem die Medienmaterialien, also die Produktion mit Hilfe von Sprach-, Bild-, Geräusch- und Musikmaterial bei. Die größere Vertrautheit und Alltagsnähe dieser Angebotsstrukturen rufen eine unmittelbare emotionale Nähe hervor. Auch die Thematisierung von Gefühlen selbst wird von den Medien mitgeleistet. Es wird immer deutlicher, wie stark Medien in den kunstspezifischen Bereich der Gefühlsverarbeitung eingedrungen sind. Der zunehmend manipulative Umgang mit unbewussten und bewussten emotionalen Steuerungsmechanismen menschlicher Handlungen seitens der KulturmedienmacherInnen erfordert für die Medienproduktion und die

Rezeption ein reflektierteres Wissen über emotionale Bestandteile subjektiver Kognition und Kommunikation. Dieses Wissen über Gefühlsanteile individueller und gesellschaftlicher Prozesse bedeutet einerseits, dass pragmatisierbare und kommerzialisierbare Kontrollelemente emotionalen Verhaltens seitens der ProduzentInnen ausgenutzt werden können. Andererseits eröffnet eine klare Einsicht in das Zusammenspiel intellektueller und affektiver Momente menschlicher Selbstorganisation RezipientInnen einen bewussten Umgang mit Medienangeboten und sich selbst.

Die emotionale Kommunikation ist eng mit Körperwahrnehmungen wie Erregungs-, Stimmungs- und Motivationszuständen verbunden. Insbesondere audiovisuelle Medienangebote wie Werbung, Musikvideos, interaktive Computerspiele erzeugen eine anregende Wirkung auf den menschlichen Wahrnehmungsapparat und lenken die Aufmerksamkeit der Rezipienten auf sich. Das Kriterium der Stimmungsbeeinflussung steht in einem engen Zusammenhang mit der Aufmerksamkeitslenkung und Motivationsbereitschaft. Angeborene Emotionsauslöser wie Schmerzen, laute Geräusche, intensive Farben etc. lenken die Aufmerksamkeit auf die Reizquelle und sorgen dafür, dass die Person ihre Aufmerksamkeit auf die Verarbeitung der emotionsauslösenden Situation konzentriert. Die Informationen, die dabei gelernt werden, werden bevorzugt im Langzeitgedächtnis gespeichert. In Bezug auf audiovisuelle Medien sind vor allem zwei Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungskanäle relevant: der visuelle und der auditive Kanal.

Bei der Emotionskommunikation spielt auch die Körpersprache eine wichtige Rolle. Die emotionsspezifische Mimik wird von den meisten Emotionstheoretikern (z.B. von wem?) als ein kulturspezifisches Phänomen angesehen. Interpersonale Kommunikation besteht nur zu einem kleinen Teil aus sprachlich kodiertem Informationsaustausch. Wir kommunizieren zu 80 % über unsere Haltung, Gestik, Mimik und durch die Lautstärke und Melodie unserer Stimme und nur zu 20 % über den Inhalt des Gesagten. Der Körper verrät die wahren Gefühle und Gedanken, denn er ist der „Spiegel der Seele“. Bei der Interpretation von körperlichen Signalen ist es wichtig, das Zusammenspiel mehrerer Faktoren zu berücksichtigen. So geht es z.B. sowohl um den Inhalt dessen, was jemand sagt, als auch die Art und Weise,

wie er das sagt (vgl. Matsching 2007). Jedenfalls ist das Sprechen durchweg von komplizierten nonverbalen Signalen begleitet, die die Rede veranschaulichen und auf die Rezipienten bestimmte Einflüsse ausüben. Die Emotionsästhetik entsteht aus der Kopplung bildhafter und akustischer Reizqualitäten und deren intermodaler Verarbeitung.

Die Mediennutzung ist sehr eng mit der Befriedigung emotionaler Bedürfnisse verbunden. Die emotionale Wirkung von Medienangeboten beruht darauf, dass Medienreize beim Rezipienten bestimmte Emotionen aktivieren, Medienangebote werden somit in einen größeren koordinierten Handlungsprozess integriert, der typische emotionsauslösende Situationen und typische Reaktionen und Selbstkontrollstrategien miteinander verknüpft.

Literaturverzeichnis:

1. Burger, Harald (2005): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien.* Berlin: de Gruyter.
2. Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion.* Berlin: de Gruyter.
3. Forgas, Joseph P (1999): *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Mit einem Geleitwort von Professor Dr. Dieter Frey.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.
4. Matsching, Monika (2007): *Körpersprache. Verräterische Gesten und wirkungs-volle Signale.* München: Gräfe und Unzer Verlag.
5. Mühlisch, Sabine (1997): *Mit dem Körper sprechen. Die Botschaften der Körpersprache erkennen, deuten und einsetzen.* Wiesbaden: Gabler
6. Ulich, Dieter/Mayring, Philipp (1992): *Psychologie der Emotionen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Autorinnen und Autoren

| | |
|---------------------------------------|--|
| <i>Prof. Dr. Helen-Leli Abashidze</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Prof. Dr. Nino Abralava</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Prof. Dr. Marina Andrazashvili</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Nino Antadze</i> | <i>Staatliche Ilia Universität Tbilissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Manana Bakradse</i> | <i>Staatliche A.Tsereteli Universität Kutaissi</i> |
| <i>Dr. Sophia Bazadze</i> | <i>Georgian Institute of Public Affairs</i> |
| <i>Prof. Dr. Rusudan Beridze</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Zurab Bolkvadze</i> | <i>Goethe-Institut Tbilissi</i> |
| <i>Tamar Chakhnashvili</i> | <i>TSU / Georgian American University</i> |
| <i>Prof. Dr. Maia Chkheidze</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Prof. Dr. Marina Dshaschi</i> | <i>Staatliche Ilia Universität Tbilissi</i> |
| <i>Miranda Gobiani</i> | <i>Staatliche A.Tsereteli-Universität Kutaissi</i> |
| <i>Nino Gogelia</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi / University of Georgia</i> |
| <i>Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber</i> | <i>Universität Münster</i> |
| <i>Prof. Dr. Maia Kalandadze</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Prof. Dr. Domna Karanadze</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Sophie Kiladze</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Eka Kiladze-Gvinadze</i> | <i>Goethe-Institut Tbilissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Elisso Koridse</i> | <i>Staatliche A.Tsereteli Universität Kutaissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Manana Kutelia</i> | <i>Medizinische Universität Tbilissi</i> |
| <i>Marina Kutschuchidse</i> | <i>Staatliche A.Tsereteli Universität Kutaissi</i> |
| <i>Nino Lekishvili</i> | <i>Staatliche Ilia Universität Tbilissi</i> |

| | |
|---|---|
| <i>Prof. Dr. Bodo Lochmann</i> | <i>Deutsch-Kasachisch Universität Almaty</i> |
| <i>Tinatin Meburishvili</i> | <i>Staatliche A.Tsereteli-Universität Kutaissi</i> |
| <i>Dr. Natela Mosiashvili</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Sophie Mujiri</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Dr. Manana Napireli</i> | <i>Staatliche Jakob Gogebashvili Universität Telavi</i> |
| <i>Eka Narsia</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Dr. Tea Petelava</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Dr. Mikaela Petkova-Kessanlis</i> | <i>St.-Kliment-Ohridski- Universität Sofia</i> |
| <i>Prof. Dr. Claudia Polzin – Haumann</i> | <i>Universität des Saarlandes</i> |
| <i>Dr. Christina Reissner</i> | <i>Universität des Saarlandes</i> |
| <i>Prof. Dr. Manana Rusieshvili</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Bella Schalamberidze</i> | <i>Staatliche Ilia-Universität Tbilissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Scharaschenidse Nino</i> | <i>Staatliche A.Tsereteli-Universität Kutaissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Shaverdashvili Ekaterine</i> | <i>Staatliche Ilia Universität Tbilissi</i> |
| <i>Ketevan Shekiladze</i> | <i>Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Bernd Spillner</i> | <i>Universität Duisburg-Essen</i> |
| <i>Dr. Ramaz Svanidze</i> | <i>Staatliche A.Tsereteli Universität Kutaissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Erekle Tschigogidze</i> | <i>Caucasus University</i> |
| <i>Prof. Dr. Khatuna Tsiklauri</i> | <i>University of Georgia</i> |
| <i>Dr. Elisabeth Venohr</i> | <i>DAAD / Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i> |
| <i>Prof. Dr. Claudia Villiger</i> | <i>Fachhochschule Hannover</i> |

Abstracts

Abashidze, Helen-Leli / Karanadze, Domna

The article “The Significance and Relevance of Portfolio Assessment in ESP Classroom: Artifacts from Tbilisi, Georgia” deals with the framework of usefulness of portfolio assessment in the process of learning and teaching foreign languages. The article focuses on self-assessment in general and portfolio assessment in particular. Teaching English at ESP classes offer insights into learning progress as well as teachers have the opportunity to check learners’ self-evaluation which may help them cater to changing needs of the students. In this case learner’s individual written reflections and self-assessment in the form of contributions to portfolios might serve best due to opportunity to analyze students individual difficulties, likes and dislikes. For most of the students portfolio was useful. It helped to observe progress or regress in the language skills. Portfolios are relevant to reveal students’ writing skills as well. Creation of presentations has a lot of advantages and is very exciting. A portfolio is important because it develops skills of making choice about the future based on reviewing the past and evaluating the most important events, experiences, and decisions in life so far. It helps to clarify who you are, what you enjoy, and what you do best. Hence, it helps the students in choosing future right pathways. In order to reveal the importance and relevance of portfolio assessment the research has been conducted in three different universities in ESP classes, namely Business and Economics, Journalism and American studies. Obtained results endanger the figures that show that the majority of respondents are for portfolio assessment (70%) . At the same time the research revealed that not all the respondents like this kind of activity (20%). Summing up obtained data portfolio assessment is beneficial for linguistic development (80%), writing skills (66%) as well as personal growth (60%).

Kutelia, Manana / Abralava, Nino

The policy of educational institutions of Georgia is essentially focused on the ongoing reforms in educational system, which should ensure the establishment of the Bologna process in the united European education

space. This will give Georgia the opportunity to create the structural base to pave the way towards a European research area. For Georgia it means the beginning of new stage of reforms after the already development mass reforms.

The purpose of our article is to discuss the general situation of use and teaching of languages in Georgia, especially with regard to the German language. Knowing several foreign languages is a prerequisite for mobility, which is one of the main goals of the Bologna process. This problem is particularly important for a small country like Georgia, in which language no one speaks outside the country. Knowing several foreign languages is necessary condition to ensure that our graduates acquire knowledge relevant to western standard and be competitive on the international labour market. It is impossible only knowing the English language. Therefore, more students should have the opportunity to study foreign languages including the German. If this trend is considered at Universities of Georgia, then we will be on the right path towards the multilingual Europe.

Andrazashvili, Marina

Tradition of teaching a specific language at TSU non-specialized faculties counts more than 40 years and chronologically is divided into two phases. The first phase, coinciding with the Soviet i.e. isolation period, is characterized by use as teaching material of scientifically authentic but mostly accidental texts - too difficult, less interesting and obsolete as to language and contents. Main purpose of teaching was development of reception skill, text translation being regarded as the only form of checking learned material. The second period, beginning after the Turn (*die Wende*), is characterized by introduction into practice of books by German linguodidacticians, intended for equal development of all language skills simultaneously, however, not in translation process, i.e. native language is excluded in the process of teaching a specific language. The aim of the presentation is, by comparison of these two phases, to identify rational moments of teaching a specific language and to develop optimal principles for compiling a new regional specialized textbook. These principles will be

implemented by didactization of the original German-language journalistic-profile university textbook *La Roche von, Walther (2011): Einführung in den praktischen Journalismus. 18., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: List*. Noteworthy, in the offered conception emphasis is shifted to development of specific-scientific competencies, whereas German serves as a certain facilitator/mediator of this process. We regard this innovative conception of compiling a textbook not only as a means of bringing closer specific and scientific German, but primarily as the first step towards creation of new interdisciplinary university module ***Germanistics and International Journalism***.

Bakradse, Manana

Under the term professional language teaching mainly specialty-oriented teaching is meant – a type of a foreign language lesson with a specific objective: to teach a foreign language competence in accordance with the specialty, i.e. from a professional point of view a learner is able to collect necessary information from specific written and oral texts on the basis of his/her knowledge of a foreign language and to express ideas in accordance with his/her professional knowledge. Nowadays, the lesson of a shop language like of a foreign language with its lesson goal is connected to communicative and intercultural basis in terms of orientation and pragmatic-functional considerations. The 80-ties and especially the 90-ies were marked by a rapid development of the globalization and total internationalization putting people from different cultures together in a common professional and business world where cultural differences can be considered to be both an opportunity and a risk. In order to use chances and to avoid the risks in international firms and organizations intercultural competence is an additional requisite necessary for a person with the right qualification. Yet, what is *intercultural competence*? Intercultural competence is a talent and skill to establish mutual and successful relationships with the individuals and groups of different cultural patterns and orientations. A person working with the people from foreign cultures is believed to be interculturally competent if s/he is able to understand and deeply analyse specific concepts of their perception, thinking, feelings and behaviour.

Beridze, Rusudan / Bazadse, Sophie

Many things contribute to the success of a presentation – new and unusual content, a clear structure, a good sense of timing, imaginative use of visual aids, the ability to interest audience and make them laugh and think. How you begin your presentation depends on how formal the situation is. Presenter should state the purpose of presentation near the beginning. If he/she wants to do it clearly and effectively he/she needs a few simple presentation verbs and phrases. To take a look at, report on, give an overview of highlight, discuss, talk etc. Without exception, all good and influential presentations have one thing in common, enthusiasm. Enthusiasm is communicable/ transmittable/ infectious. Audiences can't help but be affected by it. The best public speakers always make what they say sound as if it really matter. There are Basic Techniques which help presenters (in this case students) to communicate their message. Students can state the point, support or develop it, then provide a transition to the next point or they can develop each point fully before they state it. These decisive depend on the type of audience and the nature of the presentation.

Chakhnashvili, Tamar

Infolge der rasanten Globalisierung und internationalen Kooperation hat die mündliche Kommunikation im fachlichen Bereich immer größere Bedeutung erhalten.

Früher wurden die Fachsprachen in einer schriftlichen Form gesehen, mit der man die Besonderheiten systematisch und objektiv untersuchen und lehren konnte. Allmählich ist der Schwerpunkt der Forschung und des Unterrichts die mündliche Kommunikation geworden. Immer heufiger verwendet man statt Fachsprache den Begriff „Fachkommunikation“ oder „fachbezogene Kommunikation“. Effektiver Fachsprachenunterricht konzentriert sich auf die kommunikativen Situationen, Themen und Textsorten, die wirklich relevant für den Lerner sind. Ein wichtiges Problem bleibt dabei Auswahl von Fachtexten und der damit verbundenen, typischen sprachlichen Erscheinungen zum Unterrichtsgegenstand. Das hängt natürlich von Unterrichtszielen ab. Hauptfrage ist dabei, in wie weit ein

georgischer Jura Student oder ein künftiger Jurist die deutsche Jura Sprache brauchen wird.

Allgemein, das Ziel des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts wird definiert als Fähigkeit, fachsprachlich handeln zu können. Diese fachsprachliche bzw. Fachfremdsprachliche Kompetenz umfasst 4 Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben), obwohl die neueren Auffassungen dazu auch die Übersetzungskompetenz beifügen.

Ein weiteres Problem bei der Vermittlung der Fachsprachen Jura besteht darin, dass hinter jedem Rechtstext ein Rechtssystem steht, das seine eigenen Begriffe hervorgebracht hat und mit anderen Rechtssystemen höchstens verwandt, nicht aber identisch ist. Also ohne fachliche Kompetenz kann man die fachfremdsprachliche Kompetenz nicht erwerben.

Chkheidze, Maia

There are some methodological differences in what we tell students about Business Language, and how we teach it. The structures that business English students have to learn are in principle the same as general English students. The difference is in context and vocabulary. Teaching Business English differs from teaching General English in the choice of lexis in grammar, where examples such as "We have just made some profit" will replace "We have just seen him". Communication does not "just happen." Effective communication requires effective communication strategy. To be effective, communication strategy must take four factors into consideration simultaneously: Setting goals - "What am I trying to accomplish?" Defining the type of communication strategy - "What strategy am I using?" Measuring success - "How well am I using communication strategies?" Identifying opportunities - "What else could I do?" Communication strategy should be relevant to the text type we deal with. This relevance serves as the framework that helps us take a whole range of challenges. There's a lot more to teaching professional texts (Business English) than just introducing new business terms and endless lists of business vocabulary. Some people think teaching Business English is a very dry, dull process. In fact, this process implies establishing effective communication - good

relationships with suppliers, customers, and colleagues. Effective communication does not “just happen”. It requires active learning - tasks that require not only doing something, but also thinking about the way something is being done. Active learning requires combination of cognitive and metacognitive skills. Learners who metacognitively know what to do when they don't know what to do; that is, they have strategies for finding out what they need to do. The distinctions between cognitive and metacognitive strategies are important, partly because they give some indication of which communication strategies are the most crucial in determining the effectiveness of learning.

Dshashi, Marina

The political specialized language for the interpreters. The given article refers the significant role of the political vocabulary in the process of teaching of interpreters, which provides essential professional knowledge to the students for resolving common education objectives. The important part of the social-political vocabulary represents the newspaper communication, which delivers political information from all the spheres of the society, including real facts, political events, relations between nations, political parties, government structures and civil society. The method of teaching of social-political vocabulary is aimed the following tasks:

- In depth understanding the current international political situation, to strengthen students scope for elaborating the right method of approach in this field;
- To promote the quality language skills of the students, which is very important for functional-stylistic analyzing of German political texts – newspapers, magazines, essays and other publications;
 - To interpret effectivelly political processes, using necessary specialized vocabulary for transla-ting from German in Georgian and on the contrary;
 - To defend ethical and stylistic norms of translation, to produce the accurate contextual meaning of the original political text;
 - To use correctly, the official or generally accepted translation forms of any institutional term in German.

Gobiani, Miranda / Meburishvili, Tinatin / Svanidze, Ramaz

Der Artikel befasst sich mit den Fragen der Textauswahl und Kriterienbestimmung für Textschwierigkeit im fachsprachlichen Unterricht. Zu diesem Zweck gehen wir auf zwei Verfahren ein: Textimmanente Bestimmung von Textschwierigkeit und Bestimmung von Textschwierigkeitsgrad mit Hilfe von Versuchspersonen. Die Umfrageergebnisse haben gezeigt, dass die Lesbarkeitsformeln bei den Hochschullehrern für Deutsch in Georgien nicht als Hilfsmittel bei der Unterrichts- und Prüfungstextauswahl gelten. Sie orientieren sich mehr an ihrer eigenen Berufspraxis. Für die wichtigsten Kriterien bei der Bestimmung der Schwierigkeit der fachsprachlichen Texte halten sie: Lexik, Syntax, Inhalt, Landeskunde, Satzlänge, Terminologie, Kohärenz, Morphologie.

Gogelia, Nino

Medieninhalte können sich auf Einstellungen, Meinungen, Verhaltensweisen, Emotionen, Stimmungen sowie Wissen und Vorstellungen in der Gesellschaft auswirken. Untersucht werden dabei in erster Linie Textsorten mit persuasivem Potential wie z. B. Werbung, Kommentare, Glossen, Kolumnen, auch öffentliche Reden. Diese Texte haben eines gemeinsam: In ihnen werden rhetorische Mittel verwendet, um bestimmte Wirkungen beim Rezipienten (im Falle einer Rede beim Zuhörer) zu erzielen. Die Rhetorik stellt sprachliche Werkzeuge zur Verfügung, die sich auf die Kommunikation positiv auswirken sollen. Das Gewicht des Themas, die Schwere der Aufgabe und der Grad bzw. die Weite öffentlicher Aufmerksamkeit bestimmen zum größten Teil die herausragende rhetorische Leistung eines Redners. In meinem Beitrag handelt es sich um Formen argumentativen Sprachgebrauchs, die in der Publizistik von Marion Gräfin Dönhoff in besonderer Intensität auftreten. Anhand einer exemplarischen Analyse einer ihrer Reden wird gezeigt, dass die Sprache von Marion Gräfin Dönhoff durch ein spezifisches Zusammenwirken von textgestalterischen Elementen charakterisiert ist, dass sich rhetorische Strategien als dominant erweisen und eine Wirkung auf die Öffentlichkeit erzielen können.

Grießhaber, Wilhelm

Sprache wird im Kontext fachlicher Kommunikation häufig als bloßes Medium zum Transport von Inhalten betrachtet. In dieser Sicht wird jedoch das Wissen der Beteiligten ausgeklammert. Dieses Wissen umfasst sowohl fachliches Wissen im engeren Sinn als auch Wissen um Zusammenhänge und Wirkungsweisen, das sprachlich expliziert werden kann. Mit einem solchen Verständnis können Aspekte fachsprachlicher Kommunikation analysiert und für die Fachsprachausbildung fruchtbar gemacht werden. Das zeigt sich in der Auswertung von Erfahrungen in der juristischen fremdsprachlichen Fachausbildung. Die Auswertung der Deutschkenntnisse von georgischen Studierenden zeigt, dass die Ausbildung effektiv ist und schon im dritten Studienjahr zu einem Niveau führt, das die Ausbildung in der Fremdsprache Deutsch zulässt.

Kalandadze, Maia

The article deals with criteria which exist towards scientific articles published in foreign scientific journals. The author of the article tries to answer the question: what is a valid publication for the editor of foreign scientific journals? On the basis of the analysis of the corresponding scientific literature and scientific articles the author of the present article specifies the prevailing structure which predominantly consists of four elements: introduction, methods, results and discussion. Then the article deals with each section in detail. The author pays particular attention to writing of the introduction of articles both in humanitarian and technical fields. Here firstly we have to show that the field and subject we investigate is relevant and important in some way; secondly we have to identify the niche where we show that the existing literature does not answer the question we have posed and that the answer to this question would expand our knowledge of the subject. On the third stage the author occupies the niche outlining the main discoveries or results of his/her research.

Kiladze, Sofio

Within the framework of legal education system, the solution to legal cases plays a very important role. It is significant for lawyers in practice as well. Among others, one of the main problems of the Georgian legal education system is the wrong learning process, which is mostly oriented on learning by heart. The well appropiated method of solution to legal cases should be the milestone for this system. Because of the great importance in the developing of legal mindset and practical skills, Georgian law students should ascertain the mentioned method in details. This article provides some tips for Georgian students how to solve legal cases according to modern method.

Kiladze-Gvinadze, Eka

A dialect is a regional variety of a language and consequently has a limited reach in communication. It suggests attachment to home and triggers positive emotions. Modern advertisers have realised this, and in the last few years there have been advertisements (in the radio, TV and the press) where dialect is often used as a means of communication. Examples of commercials in the press, radio and TV using dialect show just how strongly these rely on the use of dialect to try and influence customers and give their products better sales chances. In most commercials what is spoken or written is not even a real dialect, but an artificially regional form of it. Dialects used in commercials, even fake ones, radiate optimism, so that the recipients' emotions are triggered. The dialect calls upon a sense of home and unity that makes the recipients feel addressed and attracted to the advertised product. It remains to be determined whether non-German mother-tongue speakers also understand dialect-based advertising and what kind of a function DAF experts ascribe to it.

Koridze, Elisso

In the process of teaching the foreign language, with some other different aspect, the teaching of the culture of the country, political and social life, everyday and other cultural-specific facts are taken into account. In the

curriculum of the German (as a foreign language) language cultural studies has the adequate hours. Also the integration of natural-cultural elements is involved in the practical and theoretical courses. Educational books and textbooks must be actual so they must correspond with the modern life of the society. Thus, while teaching the foreign language must be developed not only the required skills (writing, reading, listening, speaking), but providing an important background knowledge is important to establish communication successfully. At the Georgian universities, teaching of the German language involves the aspects from various fields of the social life of modern Germany, such as: political system, religion, education, the life of youth and etc. The teaching the German language at different faculties involves difficulties. The teaching process must comply with the latest and modern German language teaching methodology and the specific knowledge must be considered. Therefore, teachers must be familiar with the latest methodological and special literature. In the Georgian educational field access to the newest, field-oriented educational literature is available, that is also integrated with the corresponding cultural studies texts and exercises. All of this leads to teaching German language effectively and successfully at higher education institutions.

Kutschuchidse, Marina

Das Leben in einer Medienkultur verlangt eine kreative kognitiv-emotionale Auseinandersetzung mit vielfältigen Sinnerzeugungsstrategien. Gefühle werden innerhalb kultureller Kommunikationsprozesse produziert, rezipiert, verarbeitet und thematisiert. Im Prinzip handelt es sich um ein Wechselspiel bei dem Kognitions- und Kommunikationsverhältnis von Medien- und Gefühlsrealisation. Gefühle beeinflussen Medienverarbeitung und Medienverarbeitung beeinflusst Gefühle. Die Gefühlsbeeinflussung durch Medienangebote verläuft bei der Rezeption durch die Produktion und Befriedigung von emotionalen Bedürfnissen, Erfahrungs-, Verhaltensanteilen und Ergebnissen von Mediennutzung.

Durch die Offenheit und Vielfalt des Medienangebots ist die Kreativität im Zugang mit den Medien gefragt. Es müssen zwischen Undeterminiertheit und Überfluss von Kommunikationsangeboten kreative Handlungsstrategien entwickelt werden, um ein befriedigendes Rezeptionsergebnis zu

erzielen. Die Steuerung von Medienverhalten ist dabei durch Informations- und Unterhaltungsinteressen vorstrukturiert, die in der aktuellen Umsetzung sehr stark selbstorientiert und damit emotional getragen sind. Medien stellen Angebote zur Befriedigung emotionaler Bedürfnisse her. Dabei wird unter anderem Wissen um prototypische Emotionen (Wut, Hass, Aggression, Humor, Glück, Liebe, Freude, Lust), um allgemeinmenschliche Gefühlsfunktionen (Ent-An-Spannung, An-Auf-Erregung, Beruhigung etc.), Gefühlspolaritäten (positiv-negativ, Lust-Unlust, ungefährlich-gefährlich, angenehm-unangenehm etc.) benutzt und weiter kultiviert. Mit Hilfe der Medien werden einerseits Gefühlskonventionen aktualisiert und gefestigt, andererseits liegt in der Vielfalt an Darbietungsmöglichkeiten die Chance, Gefühlskonventionen zu variieren und zu erweitern, Mediennutzung kann in diesem Sinne auch für die emotionale Spannweite erfrischend wirken. Das heißt, dass sich die Angebotspalette für emotionale Involviertheits- und Identifikationsmomente mit den Medien erweitert. Dazu tragen vor allem die Medienmaterialien, also die Produktion mithilfe von Sprach-, Bild-, Geräusch- und Musikmaterial bei. Die größere Vertrautheit und Alltagsnähe dieser Angebotsstrukturen ruft eine unmittelbare emotionale Nähe hervor. Auch die Thematisierung von Gefühlen selbst wird von Medien mitgeleistet.

Lekishvili, Nino

In meinem Beitrag versuche ich mittels Methoden der kontrastiven Textologie die Bankentexte „Autokreditwerbung“ im deutsch-georgischen Vergleich zu untersuchen. Der Beitrag als Teil meines Dissertationsprojekts setzt sich zum Ziel zu zeigen, welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in den sprachlich-visuellen Strategien in beiden Kulturräumen zum Vorschein kommen: welche Wege werden von den deutschen und georgischen Banken bevorzugt, um das gleiche Ziel zu erreichen: den Adressaten zum Mitwirken zu bewegen. Auf Grund der Gegenüberstellung von deutschen und georgischen Texten werden kulturelle Erkennungssymbole als persuasive Strategiemittel zur Gewinnung der Kundschaft untersucht.

Narsia, Eka

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Fachlichkeit von Texten als eine komplexe Vergleichsgröße. Auf der Grundlage der Fachlichkeitskategorie werden die strukturell-funktionalen Äquivalenzbeziehungen von Lehrbuchtexten aus der deutschen und georgischen Sprachen nach der Analysemethode von Klaus-Dieter Baumann miteinander verglichen. Ein interessantes Objekt für diese Untersuchung stellen Lehrbuchtexte aus dem Bereich des Bankwesens dar, die als Einführung in die Lehre von der Finanzwissenschaft in georgischen und deutschen Universitäten angewendet werden. Der Autor von Lehrbüchern für Studenten muss bestimmte Verstehenskonflikte bei den Rezipienten voraussehen, die er durch metasprachliche Mittel ausgleichen kann. Durch Verwendung von metasprachlichen Äußerungen, Stilfiguren, Kennzeichnung von Teiltextrn durch (Teil-) Überschriften wird Anschaulichkeit, Verständlichkeit und Einprägsamkeit des vermittelten Fachwissens gewährleistet.

Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts arbeitet die Europäische Union eine Sprachenpolitik aus, die auf die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist. Die Reaktionen darauf sowie die politischen Aktivitäten und pädagogischen Programme in den Mitgliedsstaaten sind jedoch ausgesprochen heterogen. Die sprachlichen Realitäten bleiben in erster Linie geprägt von den nationalen und regionalen Gegebenheiten und werden maßgeblich beeinflusst von den vielfältigen Abhängigkeiten, in denen sich Sprache(n), Gesellschaft und Sprach(en)-politik(en) befinden. So kommt dem Französischen in dem im Herzen der Großregion SaarLorLux gelegenen Saarland eine besondere Rolle zu, die sich grundlegend von den meisten anderen deutschen Regionen unterscheidet. Der vorliegende Beitrag stellt Ansätze zur Umsetzung des europäischen Ziels der Mehrsprachigkeit vor. Zentral hierbei ist die enge Verzahnung von Universität und Schule.

Rusieshvili, Manana / Mosiashvili, Natela

With the expansion in scientific, technical and economic activity English for Specific Purposes (ESP) has grown to become one of the most prominent areas of ESL teaching today. ESP teachers are more and more facing the problems in ESP teaching methodology. The article is about using Multimedia Means in Legal English Teaching Methodology. Students from one of the Georgian universities were offered to participate in the study that aimed at exploring the role of different multimedia modes in ESP teaching methodology.

Although the study was done with a small number of participants, it provided remarkable consequences for further development of the relationship between the quality of communication and building of understanding of legal literature.

Shekiladze, Ketevan

Die juristische Fachsprache ist schon seit langem eine der wichtigsten wissenschaftlichen Diskussionsfragen in vielen Sprachen. Es ist hervorzuheben, dass die deutsche Rechtssprache besonders in den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts einen deutlichen Einfluss auf die georgische juristische Fachsprache ausgeübt hat. Deswegen weist die georgische Rechtssprache einige strukturelle Gemeinsamkeiten zu deutschen Fachtermini auf, die durch den Einfluss des Deutschen gebildet sind, aber die sind schon akzeptabel, nur weil sie der Fachsprache gehören. Diese Arbeit gründet sich auf die interlinguale kontrastive Methode der Fachsprachenforschung. Der Akzent hier wird vielmehr auf die Beschreibung von nominalen Strukturen der Rechtssprache im Deutschen und Georgischen gesetzt. Sie sind abstrakte Hauptwörter, die eine Tätigkeit oder einen Prozess bezeichnen. In meinem Beitrag werde ich die Möglichkeiten der Nominalisierung in beiden Sprachen anhand von Beispielen vorführen und dabei nachweisen, wie im Georgischen die Strukturen wiedergegeben werden, die zur Repräsentation des Fachwissens in der Zielsprache dienen.

Scharaschenidse, Nino

Die Wirtschaftssprache ist eine relativ neue globale Fachsprache. Im weltweiten Handel sind neue Ausdrücke entstanden, die mit dem Auffinden von Produktions- und Vermarktungsorten, günstiger Arbeitskraft und der optimalen Lieferantenbasis zusammenhängen. Die Geschäftssprache weicht von dem flexiblen Alltagsgebrauch der Sprache ab, und ist zwecks Vermeidung von Missverständnissen sehr konkret und besitzt daher einen sehr gewachsenen Wortschatz. Dazu gehört auch die spezifische Terminologie, d.h. Gesamtheit der innerhalb eines wissenschaftlichen Systems definierten Fachausdrücke, die sich von umgangssprachlicher Verwendung durch exakte Definition innerhalb eines bestimmten Systems unterscheiden. Zur Terminologiebildung werden entweder im allgemeinen Sprachgebrauch vorhandene Ausdrücke definitorisch präzisiert, Neubildungen geschaffen oder fremdsprachige Ausdrücke übernommen. Die Termini der Wirtschaftssprache bestehen meistens nicht aus einem Morphem, sondern aus mehreren Morphemen, anders gesagt, sie sind in der Regel nicht einfache, sondern komplexe Wörter. Es wäre interessant die Terminologie der Wirtschaftssprache aus Sicht der Wortbildung, also desjenigen Zweig der Sprachwissenschaft zu behandeln, „in dem die Muster rekonstruiert und beschrieben werden, nach denen die Wörter einer Sprache intern strukturiert sind und neue Wörter gebildet werden. Zu einem der häufigsten Typen der Wortbildung gehört die Derivation, bzw. Ableitung, d. h. die Bildung komplexer Wörter durch Anfügen von Affixen an einen Stamm. Zu dem nächsten sehr populären Wortbildungstyp auf dem Gebiet der Wortbildung gehört Kompositum. Relativ selten kommen in der deutschen Wirtschaftssprache auch Fälle der Konversion vor.

Tsiklauri, Khatuna

Famous French writer Albert Camus tries to prove, that a person's life lacks essence and is absurd. He aims to be separated from the existentialism and states that "the absurd philosophy" does not exist, there exists only "the method of absurd ideas". A seed of moral still exists in his entire literature works and most emphatically this is revealed in his philosophical essay

“The myth of Sisyphus”. He proves that a person’s life is lack of essence and is absurd but he still does not realize the correctness of the conclusion on suicide. He tries to prove that the controversial conclusions can be made from absurd fundamental fact, in other words that life is worthy and suicide is wrong. Camus considers the ideas of the most famous western philosophers about the disability of world’s perception and irrationality for justifying his thesis. According to Camus the modernity of absurd confession was violated and issue of the human being’s life style and way was decided so that the matter of absurdness was avoided. Quite unexpectedly they used the human being’s mental disability as the basis of transmitting in the eternity. Thus they avoided absurd and sheltered the illusion. That is why Camus thinks that the only thing we have left is rejecting the God’s existence and admitting absurd. Camus is presented to the reader as a philosopher and self-opposed writer that was not able to finish his literature career. On the one hand we followed radical existentialism but on the other hand he confronted and criticized the satire. He used to prove that he was not synchronic philosopher and that he somehow tried to cover “the absurd condition of a human being in this world. This way Camus defines the route that existentialists go; he frequently reminds them the term “absurd” in which there is meant the absurd of the world that as if characterizes a contemporary man. They are rejecting the power of the human mentality and give priorities to the instincts. But Camus will still be placed among the frames of existentialism with his suicide means and at the same time he must be separated from the existentialism. He states that “the absurd philosophy” does not exist, there exists only “the method of absurd ideas” created by them.

Shalamberidze, Bella

The article presents a study on students' text production at the State Ilia University Tbilissi in Georgia. Qualitative content analysis show: Students at the University of Georgia have a need write in a manner. Here are opinions of students. They produced texts in a Free writing workshop. Free writing can easily be integrated into seminars in Georgia. Teachers can

allow a short time window and students can write individually; they can write as much as possible.

Finally, is discussed how the method is suitable qualitative content analysis for writing workshop. The study makes proposals for arouse enthusiasm for writing, for get involved on-write processes and for the establishment of writing center at the University in Georgia.

Spillner, Bernd

The article presents an overview about research and practical application in the domain of ‚Languages for Special Purposes‘. After some remarks on the historical development of LSP, three main chapters are dealt with: terminology, textology (including examples of directive text types and of contrastive textology) and the application of LSP in courses of German as a foreign language.

Svanidze, Ramaz

A talk show is a part of modern discourse. In many countries television is unimaginable without the genre. Unlike Germany the format is new in Georgia. Based on Linke I have tried to present the four forms of parallel conversation: overlap, interruption, mistakes in the process of coordination, the participation of several speakers in the process of conversation (Parallel talk). Because of its less semantic importance overlap belongs to the cooperative conversation style and other forms belong to non-cooperative conversation style. The frequency of the forms of non-cooperative conversation style is the following: the first-political talk-shows, the second-nonpolitical talk-shows and the third- late shows. This made the big difference between German and Georgian non-political talk-shows. The frequency of these forms is conditioned by the several factors. The type of the talk show, the conception of edition, the importance of the topic, the interaction and number of the participants should also be mentioned. The analysis has shown that the frequency of the forms of parallel conversation is directly related to the talk-show style.

Tschigogidze, Erekle

The successful translational process largely depends on the correctly selected translational strategy and various methods that can be used on different levels of text analysis and design. If one assumes that besides linguistic factors, social and cultural issues are taken into account, there will emerge a number of questions the answers to which will vary from case to case. Problem areas will also vary depending on the types of texts and immerse in different phases with different intensity: from the reading of the original text to the final evaluation of the translated product. And these problems may be both objective and subjective. Among other reasons translation studies scholars speak not of "good" or "bad," but rather of "more" or "less" reasonable translations. Correct identification of the function of each element in the source text, a comprehensive analysis of all contextual levels, a proper determination of the target audience, choosing appropriate language equivalents - these are only a few requirements to make the target text relevant. The article attempts to analyze specific translational problems with the help of modern theories of translation.