

Inhalt

Gerd Antos (Halle), unter Mitarbeit von Stefan Pfänder (Halle)

Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexpllosion.....6

Stefania Cavagnoli (Bozen)

Vom Paradigma zur Umsetzung: Das Bozner Modell.....32

Bernd Dewe (Halle)

**Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation:
Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen.....42**

Helmut Ebert (Bonn)

Zur Bedeutung der Vorfeld-Kommunikation und Kommunikationsqualität für den Wissenstransfer zwischen Organisationen und Teilöffentlichkeiten.....56

Jan Engberg (Aarhus)

Zugänglichkeit und Verarbeitungsstrategien - eine Pilotuntersuchung zu juristischen Texten64

Helmut Gruber (Wien)

**WirtschaftswissenschaftlerInnen und JuristInnen lernen schreiben:
Wissenstransfer zwischen Sprachwissenschaft und JungassistentInnen der Wiener
Wirtschaftsuniversität am Beispiel eines Schreibtrainings.....76**

Daniela Heidtmann / Reinhold Schmitt (Mannheim)

**Die Analyse von Meetings: Bericht über ein gesprächsanalytisches
Transferprojekt in einem Software-Unternehmen88**

Antonie Hornung (Zürich)

**Wissenstransfer versus Wissensvermittlung - eine Annäherung
an den Begriff am Beispiel sprach-/kulturelles Wissen98**

Jan Iluk (Sosnowiec)

Lehrwerktexte und ihr lexikalischer Schwierigkeitsgrad110

Silke Jahr (Greifswald)

**Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation
von Emotionen in juristischen Texten126**

Nina Janich (Regensburg)

**Jaguar und Neinguar – Vermittlung von implizitem und explizitem Wissen
über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern136**

Peter Kastberg (Aarhus)

**Wissenstransfer unter dem Gesichtspunkt der Textoptimierung - adressatengerechtes
Vermitteln fachlicher Themen152**

Jürg Niederhauser (Bern)

**Sprachliche Streifzüge, Rechtschreibung und Verständlichkeit - Erfahrungen
beim Schreiben über sprachliche Fragen und linguistische Themen für Zeitungen und
Zeitschriften162**

Markus Nussbaumer (Zürich und Bern)

Produktion, Transformation und Transfer von Wissen im Recht178

Ulrike Pospiech (Essen)

Der Schreibtrainer - eine multimediale Schreibhilfe.....186

Stefan J. Schierholz (Göttingen)

Die Wissensquelle Wörterbuch im Bereich Deutsch als Fremdsprache200

Anny Schweigkofler (Bozen)

**Das Bozner Modell: Studentische Fachtexte zwischen Transfer-Check
und Transfer-Reflexion.....212**

Ingo Warnke (Kassel)

**Das Stereotyp vom ‚unverständlichen deutschen Gesetz‘ - Transfergrenzen
in Zeiten des Verlangens nach Wissen.....216**

Martin Wengeler (Düsseldorf)

**Sprachgeschichte der Bundesrepublik - (k)ein Thema für Schule,
Medien, Öffentlichkeit?226**

Sigurd Wichter (Göttingen)

Stereotypie und Wissenstransfer238

Tatjana Yudina (Moskau)

Zum Problem der Reflexion der Wissenschaft in der Gesellschaft

(unterschiedliche Systeme - unterschiedliche Wissensrepräsentation)256

Jerzy Zmudzki (Lublin)

Transferprozesse und -typen beim Vollzug des Konsekutivdolmetschens262

Gerd Antos (Halle), unter Mitarbeit von Stefan Pfänder (Halle)

1. Entwurf: Bitte nur nach Rücksprache zitieren. G.A., St. Pf.

Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion¹

„es bedeutet, daß alles Wissen irgendwie miteinander verstrickt ist oder verwoben, wie Stoff, und jedes Stück Wissen hat nur Sinn und Nutzen durch die anderen Stücke ...“
(Bateson: Ökologie des Geistes, 1985, S.53)

1.	Zielsetzung und Problemstellung	7
2.	Drei Beispiele für Zugangsbarrieren zu Wissen	10
3.	Transferwissenschaft als transdisziplinäre Wissenschaft	13
3.1	Problemstellung	13
3.2	Kognitionswissenschaft und Technikfolgenabschätzung als neue transdisziplinäre Wissenschaften	14
3.3	Bedingungen für Transdisziplinarität	15
4.	Ziele einer Transferwissenschaft	18
5.	Forschungsmatrix des linguistischen Wissenstransfers Vertikale und horizontale Kommunizierbarkeit von Wissen	20
5.1	Probleme der Experten-Laien-Kommunikation	21
5.2	Experten-Experten-Kommunikation	21
5.3	Laien als Experten	22
6.	Prinzipien des linguistischen Wissenstransfers	23
6.1	Prinzipien der Schaffung von Metawissen über Wissen	23
6.2	Konstitution vs. Repräsentation von Wissen	24
6.3	Zur Medienspezifik des Wissenstransfers	24
6.4	Explikation von implizitem Wissen beim Wissenstransfer	25
6.5	Prinzipien der Selektivität von Wissen	25
6.6	Prinzipien des Wahrheitserhalts	26
6.7	Prinzipien der Adressatenspezifik	26

¹ Dies ist die erste Version des Einleitungskapitels eines gleichnamigen Buches. Wir danken Dagmar Barth-Weingarten und Jörg Palm für Anregung und Kritik.

6.8	Prinzip der Methodenkonkurrenz	26
7.	Ausblick: „Wissen für die Zukunft“	27

1 Zielsetzung und Problemstellung

Informationsflut und „Wissensexplosion“ sind Kennzeichen für moderne Gesellschaften. Die paradoxe Folge: „Das Wissen wächst, aber die mögliche Teilnahme am Wissen nimmt ab“ (Jäger 1996:54). Selbst für Experten wird ihr wachsendes Wissen immer unüberschaubarer und immer weniger verarbeitbar.² Weitere Ausdifferenzierungen und Parzellierungen von Expertengruppen schaffen zwar neue Spielräume für weitere Spezialisierungsschübe, beschleunigen aber nur diesen Circulus vitiosus. Die Vernetzung ursprünglich homogener Expertengruppen wird mit akzelerierenden Spezialisierungsschüben brüchig und löst sich bisweilen ganz auf. Kommunikation – über die jeweilige Spezialistengruppe hinaus – wird zunehmend schwieriger. Experten – immer dabei, ihre Ingroup-Outgroup-Grenzen neu zu justieren – monadisieren sich, indem sie den Prozess der „Modularisierung von Wissen“ (Jäger 1996:50) vorantreiben. Die Folge: Was an welchem Wissen in welchen (individuellen, kollektiven oder globalen) Wissenshaushalten überhaupt vorhanden und wo es für wen mit welchen Transaktionskosten aufzufinden ist, wird immer unklarer. D.h.: Immer mehr Wissen wird aus der Perspektive gesellschaftlicher Totalität intransparent, „opak“! Genauer: Nicht das Wissen „an sich“ wird opak, sondern seine Verfügbarkeit, sein Zugang über die engste Expertengruppe hinaus. Der Erfolg der wissenschaftlichen Spezialisierung ist sein größter Feind: Mit wachsendem Wissen sinkt tendenziell das potentiell für alle verfügbare Wissen über die Existenz, die Zugänglichkeit und die Verfügbarkeit dieses Wissens, d.h. das „zuhandene“ Metawissen über das „vorhandene“ Wissen!

Dieses Problem lässt sich weder allein technisch, noch durch Popularisierung oder durch eine weitere Ausdifferenzierung von immer mehr Expertengruppen lösen. Denn diese müssten motivationell, kommunikativ und kognitiv in der Lage sein, für potentiell Interessierte ein verständliches Verfügungswissen über ihr jeweiliges akkumuliertes Wissen zu erarbeiten und für alle bereitzustellen. Dieses Metawissen über die Existenz, die Struktur, den Inhalt und die Implikationen eines Wissensbestandes stellt eine weithin übersehene Bedingung für einen potentiellen Transfer von Wissen dar. Solange ein solches über Expertengruppen hinausreichendes Transferwissen fehlt, solange bleibt der Zugang zu (Sonder-)Wissen für alle Outgroups vom Zufall oder von nicht vertretbaren Transaktionskosten abhängig.³

² „Die jeweiligen ‚Experten‘ (...) beschränken sich auf die Bewältigung abgegrenzter Handlungsprobleme und überblicken auch das je eigene Sonderwissensgebiet nicht mehr“ (Hitzler 1994:22)

³ Diese Forderung darf nicht illusionär missverstanden werden: „Es wäre ein absurdes Unterfangen, eine Form von *Sprach-* und *Schriftkultur* anzustreben, die prinzipiell *allen* Gesellschaftsmitgliedern ermöglichte, Expertenwissen *auf dem Niveau seiner Spezialisierung und Differenzierung* zugänglich zu machen. Spezialisierung und Differenzierung von Wissen sind inzwischen zu nicht mehr aufhebbaaren Lebensbedingungen moderner Wissensgesellschaften

In diesem Hintergrund wollen wir für eine transdisziplinär orientierte Wissenschaft plädieren, die Prinzipien, Wege und Strategien des selektiven und nachhaltigen Zugangs zu Wissen⁴ im Zeitalter der Informationsflut und der Wissensexplosionen erforschen soll. Diese den Zugang zu Wissen in umfassender Weise thematisierende Wissenschaft nennen wir „Transferwissenschaft“.⁵ Die Transferwissenschaft erforscht die kulturellen, sozialen, kognitiven, sprachlich-medialen und emotionalen Bedingungen, die medialen Wege sowie Prinzipien und Probleme der Wissensproduktion und -rezeption unter dem Gesichtspunkt ihrer strukturellen und sozialen Vernetzung, ihrer Relevanz für Nicht-Experten und den Chancen ihres globalen sowie gruppen- und zielspezifischen Transfers. Kurz: Die Transferwissenschaft erforscht Bedingungen, Prinzipien, Formen, Strategien sowie Probleme und Erfolgchancen des Metawissens über Wissen zum Zwecke einer nicht eingeschränkten Verfügbarkeit von (Sonder-) Wissen für alle potentiell an Wissen Interessierten.

Ausgangspunkt dieser „Transferwissenschaft“ ist ein Problem, das Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft in zunehmendem Maße vor neue Herausforderungen stellt: Wichtig für Gesellschaften ist heute nicht mehr Art und Umfang der wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wissensproduktion allein, sondern in zunehmendem Maße die Frage nach dem Zugang zu diesem Wissen für spezifische Aufgaben, für gesellschaftliche Gruppen und für Individuen. Die durch die fortschreitende Spezialisierung vorangetriebene Wissensproduktion und – spiegelbildlich dazu: – die sich immer weiter spezialisierende Wissensrezeption sind selber Haupthindernisse für einen gezielten und verlässlichen Zugang zu Wissen geworden. Denn: Vorhandenes Wissen droht u.a. durch fehlendes oder unzureichendes Metawissen („Verfügungswissen“) fortschreitend intransparent zu werden, und zwar im Hinblick

1. auf seine Distribution in den Wissenshaushalten von Gesellschaften,
2. auf seine global-räumliche, soziale und individuelle Diffusion,
3. auf seine organisatorischen, technischen und informationsökonomischen Formen des Zugriffs sowie
4. auf seine schnelle und angemessene Rezeption.

Diesen Prozess der Intransparentwerdung von akkumuliertem Wissen durch einen Mangel an transferierbarem Metawissen wollen wir „Opazität von Wissen“ nennen. Opazität des Wissens ist die zwar indirekte, aber an Bedeutung zunehmende Folge jener arbeitsteiligen Spezialisierung, die die Grundlage unserer modernen Informa-

geworden“ (Jäger 1996:54). Die Bereitstellung von Metawissen für potentiell alle Interessierten über ein bestimmtes Sonderwissen von Experten ist nicht zu verwechseln mit der illusionären Zugänglichmachung von Expertenwissen auf dem jeweiligen Stand der Spezialisierung für alle.

⁴ Zum Problem der Informations- und Wissensselektion vgl. Hubig (1998), zur „Nachhaltigkeit“ des Zugangs zu Wissen vgl. Clar, Doré, Mohr (1997).

⁵ Mit den beiden unterschiedlich perspektivierten Wörtern „Transfer“ und „Zugang“ sollen sowohl die subjekt- als auch die objektorientierten Pole der Vermittlung bzw. der Aneignung von Wissen akzentuiert werden.

tions- und Wissensproduktion darstellt. Die heutigen Wissenshaushalte sind aufgrund ihrer qualitativen wie quantitativen Ausdifferenzierung in einem hohen Maße komplex und – sowohl in sich als auch wechselseitig zueinander – heterogen geworden. Nicht die schiere Masse an Wissen allein, sondern die zunehmenden Strukturierungs- und Schnittstellenprobleme in und zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen (be-)hindern daher mögliche Zugänge zu Wissen für „Laien“, genauer: für „Outgroups“ (Nowotny 1997). Da Wissen heute zudem weitgehend theorie- und methodenbasiertes Wissen ist, reicht die Kenntnis von sog. Forschungsergebnissen allein nicht mehr aus, um zum Beispiel zwischen konkurrierenden Wissensangeboten begründet entscheiden zu können.⁶

Um die Überfülle von Wissen ökonomisch, ziel- und adressatenspezifisch organisieren zu können, wird immer mehr Metawissen über Wissen erforderlich. Je akzelerierender die Wissensakkumulation auf allen Gebieten, um so wichtiger wird ein strukturierendes „Metawissen über Wissen“, das als Verfügungswissen die Voraussetzung für einen selektiven, schnellen und ungehinderten Zugriff auf Wissen ermöglicht. Die Opazität des Wissens ist der blinde Fleck der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft. Sie steht im Kontext der rezenten Geschichte des Wissens, die u.a. durch folgende Tendenzen gekennzeichnet ist:

- *Ökonomisierung des Wissensbegriffs*: „Wissen als vierter Produktionsfaktor“ ist per definitionem eine knappe Ressource. Faktoren und Prozesse, die die Wissensopazität fördern, müssen als Ressourcenverschwendung bewertet werden.
- *Data smog und „Vertrauensgau“*: „Information ist auf den elektronischen Märkten zu einer Ware geworden, die verkauft werden muss“ (Kuhlen 1999:14)⁷. Um weiteren *data smog* und damit einher gehend: um einen „Vertrauensgau“ (1999:70ff.) abzuwenden, wird inzwischen für eine Kompetenzvermittlung, für eine „informationelle Autonomie“ als Schlüsselkompetenz für Informationsverarbeiter plädiert.
- *Transaktionskosten des Wissens*: Mit der „Informationsflut“ und der „Wissensexplosion“ steigen die sog. „Transaktionskosten, d.h. der motivationelle, zeitliche und letztlich finanzielle Aufwand, zugleich umfassend und selektiv an alle als relevant bewerteten Informationen und Wissensbestände heranzukommen. Dies gilt nicht nur für ad-hoc-Informations-Recherchen, sondern umfasst auch „nachhaltige“ Bildungsinvestitionen, die auf eine Verbreiterung eines kritisch orientierten Metawissens abzielen.
- *Ungleiche Wissensverteilung*: In den Wissenshaushalten der Welt wächst dramatisch die ungleiche kollektive wie individuelle Wissensverteilung: Gerade der

⁶ Widerstreitende Expertisen und konkurrierende Gutachten erlebt die Öffentlichkeit heute zunehmend als „Expertendilemma“ (Beck 1986, Schnabel 2000).

⁷ „Wir haben in der Gegenwart allen Grund, in allen Informationssituationen misstrauisch zu sein, bei denen Vertrauen in Anspruch genommen wird, wo uns quasi objektive Vertrauenssiegel für die Güte und Vertraulichkeit von Informationsdienstleistungen angeboten werden, wo Experten ihr Prestige einsetzen, um die Vertrauensübertragung geschehen zu lassen“ (Kuhlen 1999:14).

durch technische Medien erleichterte Informationszugang täuscht über Ursachen und Folgen dieser fortschreitenden Wissensungleichheit hinweg.

Auf diesem Hintergrund ist die Transferwissenschaft eine Einladung an verschiedene Disziplinen (Linguistik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Didaktik, Soziologie, Ökonomie, aber auch Philosophie und andere Kulturwissenschaften), sich theoretisch und anwendungsorientiert mit Chancen und Barrieren des Zugangs zu neuem und tradiertem Wissen zu beschäftigen.

Im vorliegenden Beitrag versuchen wir einen ersten Überblick über die Relevanz, über theoretische Voraussetzungen und Ziele einer Transferwissenschaft zu geben. Wir setzen dabei nicht bei der vordergründigen Frage nach einer Optimierung des Wissenstransfers an, sondern plädieren gegen den in Wissenschaft und Gesellschaft weithin zu beobachtenden Praktizismus und für eine umfassende Erforschung des Problems der Kommunizierbarkeit von Wissen. Ziel der Transferwissenschaft ist es, alle Barrieren des Zugangs zu Wissen und Erfolgsstrategien der Verarbeitung von Wissen zu erforschen. Eine umfassende Kommunizierbarkeit von Wissen kann dabei auch als Beitrag im Kampf gegen eine ökonomisch wie politisch gefährliche Irreversibilität der Ungleichverteilung von Wissen angesehen werden.

2 Drei Beispiele für Zugangsbarrieren zu Wissen

Beginnen möchten wir mit drei Beispielen, die Zugangsbarrieren zu Wissen illustrieren sollen. Naheliegender wäre zunächst – etwa im Kontext des Internets – ein Problem des Zugriffs auf Wissen oder Informationen zu präsentieren (ein sog. Retrieval-Problem mit dem sich die Informationswissenschaften oder die Informationsökonomie beschäftigt). Denkbar wäre auch ein Beispiel zur Komplexität von Wissen oder Beispiele für kulturelle, finanzielle oder kognitive Wissensbarrieren. Wir möchten jedoch drei nur auf den ersten Blick atypische scheinende Fälle vorstellen, die verschiedene „Tiefendimensionen“ einer Transferwissenschaft beleuchten: Im ersten Fall geht es um absehbare, im zweiten um tatsächlich eingetretene Folgen eines verhinderten Wissenstransfers, im letzten Beispiel um eine weithin übersehene Konsequenz des Zugangs zu neuem Wissen.

Erstes Beispiel:

21,9 Prozent der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren wissen nicht, wer oder was Schwitz ist oder war. Das ist ein Ergebnis einer repräsentativen Emnid-Umfrage aus dem Jahr '97.“ (Praxis Deutsch“ 161, 2000; S. 3)

Der Zugang zu Wissen wird durch soziale Traditionen, Werte, Präferenzen stranguliert oder befördert. Dies betrifft sowohl die (schulische) Diffusion von Wissen als auch – als Folge davon, die Frage, wie Wissen in einer Gesellschaft verteilt ist (Distribution). Wenn mehr als ein Fünftel der zukünftigen Bevölkerung eines Landes einen der zentralen und wirkungsmächtigsten historischen Grundfakten nicht kennt, dann müssen sehr grundsätzliche Fragen an Bedingungen, Wege und Konsequenzen der kommunikativ basierten Wissensverteilung einer Gesellschaft gestellt werden.

Jedenfalls können solche Fakten nicht ohne Rückwirkungen auf den Wissenshaushalt einer Gesellschaft bleiben. Hier nur den Lehrern, der Schule usw. Versagen vorwerfen zu wollen, würde den offenkundig systematischen Charakter solcher (Nicht-) Diffusionsprozesse verkennen. Anders gewendet: Wie muss die soziale Wissensökologie einer Gesellschaft beschaffen sein, wenn schon solche Fakten einem nicht vernachlässigbaren Anteil der Bevölkerung nicht bekannt sind. Hier mit Werbe- oder Aufklärungskampagnen nachhelfen zu wollen, würde eine wissenschaftliche Klärung der verhinderten) Transferprobleme praktizistisch unterlaufen, anstatt sie zu beseitigen.

Zweites Beispiel. Auch hier geht es um einen gescheiterten Wissenstransfer. Am 1.10.1999 erschien folgende Pressenotiz (SPIEGEL ONLINE):

Absturz wegen Leichtsinnsfehler beim Rechnen

Nicht wegen einer technischen Panne, sondern weil die beteiligten Wissenschaftler in verschiedenen Maßeinheiten rechneten, ist die 125 Millionen teure Marssonde Climate Orbiter abgestürzt. Ein klassischer Schülerfehler führte bei der Übersetzung vom amerikanischen ins metrische Maßsystem zur peinlichsten Pleite der NASA. Eine weitere Sonde ist vielleicht mit denselben Fehlberechnungen zum Mars unterwegs.

Was sich zunächst wie ein „Leichtsinnsfehler“ des Typs „Dumm gelaufen“ ausnimmt, wirft bei genauerem Hinsehen grundsätzlich Fragen im Hinblick auf das auf, was man „Wissenspräsuppositionen“ nennen könnte: Von welchen als geteilt unterstellten gemeinsamen Voraussetzungen beginnen wir in einem Diskurs überhaupt eine Wissensvermittlung in Betracht zu ziehen? Welche kulturellen oder organisationell-institutionellen Rahmenbedingungen hindern uns daran, ein mehr oder weniger als implizit angesehenes Wissen zu explizieren (Wichter 1999)?

Exkurs:

Nicht nur die u.a. finanzielle Dimension des unterbliebenen Wissenstransfers ist interessant, sondern auch die ratlosen Erklärungen durch die zuständigen Experten selbst:

„Dieses Land hat das metrische System immer noch nicht zu hundert Prozent übernommen“, erklärte Chris Jones vom NASA-Labor JPL. Den bislang vorliegenden Untersuchungen zufolge legte der Erbauer des Satelliten, die Firma Lockheed Martin Astronautics, einige der für die Berechnung der Flugbahn notwendigen Daten in der amerikanischen Maßeinheit „Pounds of Force“ anstatt in der metrischen Maßeinheit Newton vor. Die JPL-Wissenschaftler gingen jedoch davon aus, dass es sich bei den von Lockheed vorgelegten Zahlen für bestimmte Kräftewirkungen um metrische Werte handelte, und gaben sie so in den Computer ein. „Bei unseren früheren Marsmissionen haben wir immer das metrische System benutzt“, erklärte JPL-Sprecher Tom Gavin.

Die NASA versucht nun herauszufinden, ob bei dem Mars Polar Lander, der am 3. Dezember auf dem Mars landen soll, der gleiche Fehler gemacht worden ist.⁸

Was den NASA-Sprecher stellvertretend für eine ganze Diskursgemeinschaft so verwundert, ist aus linguistischer Sicht alles andere als erstaunlich: Gemäß der alltagsweltlichen Maxime: „Be relevant“ (Grice) haben sich die Wissenschaftler von Lockheed und der NASA korrekt verhalten, in dem sie so etwas Triviales wie elementare Maßsysteme nicht zum Thema eines kommunikativen Austausches gemacht haben. Selbstverständlichkeiten der vorliegenden Art kommunizieren zu wollen, wäre – wie überall – als selbst- und/oder als fremddiskriminierender Akt aufgefasst worden. Erstaunlich an dem Beispiel aber ist zweierlei: Zum Metawissen einer Organisation wie der der NASA gehört weder das Wissen über die Wirksamkeit alltagsweltlicher Kommunikationsprinzipien noch die Frage, wie diese Prinzipien mit fachinternen Erwartungen/Regeln harmonisieren oder konfliktieren. Jedenfalls rückt die vorliegende Erklärung des unterbliebenen Wissenstransfers allein fachspezifische Überlegungen in den Blickpunkt. Dass der Zugriff auf ein kollektives Wissen sozialen und kommunikativen Randbedingungen unterworfen sein könnte, bleibt vollkommen ausgeblendet. Mehr noch: Soziale, kulturelle, kognitive oder kommunikative Kategorien der Wissensvermittlung scheinen in technischen Diskursen überhaupt keine Rolle zu spielen.

Drittes Beispiel :

„Wer heute, etwa als junger Wissenschaftler, in das Unternehmen Forschung eintritt und dabei auch das Handwerk der Informationsbeschaffung gelernt hat, sieht sich alsbald (...) einem so überwältigenden Informationsangebot gegenüber, daß er Jahre braucht, um diesen Informationsberg zu erklimmen. Oben dann angekommen, wo sein eigenes Suchen und Forschen beginnen könnte, muß er feststellen, daß inzwischen, während er den „Stand der Forschung“ erarbeitet hat, längst wieder andere Berge von Materialien (...) nachgeschoben worden sind. Denn Hunderttausende von Wissenschaftlern produzieren eben Millionen von Büchern, Zeitschriftenaufsätzen und anderen Datenangeboten, die unabsehbar weit über die Kapazität eines einzelnen Menschen hinausreichen“ (Weinrich 1997:265).

Wenn sich der beschleunigende Prozess der Informations- und Wissensproduktion gegenüber den Rezeptionsmöglichkeiten verselbstständigt, dann hat dies tiefgreifende Folgen für unseren Umgang mit Wissen. Harald Weinrich schlägt daher in seinem Buch: „Letha. Kunst und Kritik des Vergessens“ als Mittel gegen die „chro-

⁸ Dieser kategoriale und konzeptuelle Reduktionismus bei der Erklärung komplexer Sachverhalte ist kein Einzelfall bei der NASA. Mit Blick auf die Challenger-Katastrophe von 1986, der sieben Astronauten zum Opfer fielen, haben dies Harry Collins und Trevor Pinch (2000) in ihrem Buch: „Der Golem der Technologie. Wie unsere Wissenschaft die Wirklichkeit konstruiert“ exemplarisch gezeigt: Mit der physikalischen Binsenweisheit „Gummi verhärtet sich bei Eis“ glaubte der Nobelpreisträger Richard Feynman damals die Ursache der Explosion hinreichend erklärt zu haben. Wie bei dem neuerlichen Desaster bleibt bei solchen Erklärungsversuchen – so die Autoren – der soziale Kontext von technisch-naturwissenschaftlichen Entscheidungen in gefährlicher Weise ausgeblendet.

nische Überinformation“ eine „Kompetenz der vernunftgesteuerten Informationsabwehr“ („Oblivionismus der Wissenschaft“) vor.⁹ Die Bereitschaft, sich mit neuem, tradiertem oder abgesunkenem Wissen zu beschäftigen, hängt u.a. von der Bereitschaft ab, vorhandenes Wissen in gezielter Weise „vergessen“ zu können¹⁰. Dies hat auch eine weitgehend übersehene Konsequenz: „Keine Gesellschaft kann, ohne ihre Identität zu verlieren, in so kurzer Zeit so viele Innovationen verarbeiten, wie ihr heute als Informationen angeboten werden.“ (Weinrich 1997:266)

Die drei Beispiele zeigen: Die Distribution und Diffusion von Wissen und damit der Zugang zu bestimmten Wissenshaushalten vollzieht sich erstens im sozialen Kontext (Beispiel 1) und zweitens unter gemeinsamen, oft unthematisierten Voraussetzungen. Die Trennlinie zwischen implizitem und explizitem Wissen variiert ständig und ist damit selber ein subtiles Mittel der Steuerung des Wissensaustauschs (Beispiel 2). Schließlich setzt kontinuierlicher Wissenserwerb die Kunst des kritisch kontrollierten Vergessens (oder der gezielten Ignoranz) voraus – und zwar als Bedingung der Möglichkeit eines weiteren Wissenserwerbs.

3 Transferwissenschaft als transdisziplinäre Wissenschaft

3.1 Problemstellung

Wissen ist heute selber zum Problem geworden! Das betrifft nicht nur die von den Wissenschaften ausgehenden Risiken (Beck 1986). Zum Problem wird auch die Spezialisierung der Wissenschaften selbst. Damit wird die zentrale Bedingung der neuzeitlichen Produktion von Wissen, nämlich die Spezialisierung, paradoxerweise zu einer wachsenden Gefahr für den rezeptiven Zugang zu Wissen:

„Das Wissenschaftssystem ist auf beängstigende Weise unübersichtlich geworden. Das gilt nicht nur hinsichtlich des sich immer mehr beschleunigenden Wachstums des Wissens, dem heute kein einzelner, nicht einmal im engeren Rahmen seines Faches, mehr folgen kann, sondern auch hinsichtlich der organisatorischen und institutionellen Gestalt der Wissenschaft“ (Mittelstraß 1998:30).

⁹ „Denn die Wissenschaft ist heute ohne eine deutliche Vergessenskomponente nicht mehr praktikabel“ (Weinrich 1997:266f.).

¹⁰ Auch Umberto Eco plädiert für eine „Kunst des Vergessens“ (1987) als Bedingung für eine Bereitschaft sich motiviert und kognitiv unbelastet neuem Wissen zuwenden zu können: „Einmal aus Spaß haben einige Freunde und ich eine Liste nicht existierender Disziplinen erstellt, für die man Lehrstühle an den Universitäten schaffen könnte“. Mit dieser Bemerkung leitet Umberto Eco eine die Methode der Taxonomie karikierende Einteilung von „unmöglichen Disziplinen“ ein: Die neu zu schaffenden Lehrstühle reichen von „Impossibilia“ (z.B. der Erforschung der aztekischen Reiterei) über Oxymorische (z.B. Nomadisches Städtewesen) bis zur Kunst, Haare vier zu teilen („Tétrapiloctomie“). Hinter diesem scheinbaren Spleen versteckt Eco aber die ernste Frage, die heute als Kontrapunkt sowohl zur kognitivistischen Rezeptionsforschung als auch zu der aktuellen Diskussion über das kulturelle Gedächtnis (Assmann/Hölscher 1988) verstanden werden kann.

Wenn es richtig ist, dass das Wissenschaftssystem, d.h. die „organisatorische und institutionelle Gestalt der Wissenschaft“ selbst dem Verdikt der Unübersichtlichkeit ausgesetzt ist, dann kann das nicht mehr als bedauerliches Epiphänomen des Wissenschaftssystems bewertet werden. Wissensopazität wird damit zu einer zentralen Herausforderung des auf Spezialisierung und Arbeitsteilung beruhenden Wissenschaftssystems. Zugleich ist klar, dass der Prozess der Spezialisierung nicht reversibel ist (Spinner 1998). Gibt es eine Lösung dieses Dilemmas?

3.2 Kognitionswissenschaft und Technikfolgenabschätzung als neue transdisziplinäre Wissenschaften

So sehr wir uns daran gewöhnt haben, dass sich Wissenschaften gleichsam naturwüchsig ausdifferenzieren, so wenig vertraut scheint der Gedanke zu sein, intentional eine neue Wissenschaft zu gründen. Doch dies ist in den letzten Jahrzehnten mit Erfolg geschehen – und zwar in zwei zentralen Bereichen der Wissensproduktion:

- Mitte der 50er Jahre haben AI-Forscher, Anthropologen, Linguisten, Neurowissenschaftler, Philosophen und Psychologen die sogenannten Kognitionswissenschaften („*cognitive sciences*“) etabliert (Gardner 1989). Damit wurden interdisziplinäre Forschungsinteressen terminologisch, programmatisch und paradigmatisch fokussiert und im Hinblick auf Ressourcengewinnung zusammengefasst. Damit wurde die Grundlage für eine erfolgreiche Karriere der Kognitionswissenschaften gelegt (Gardner 1989, Sucharowski 1996).
- Nicht ganz zufällig hat sich vor allem in Deutschland das entwickelt, was „Technikfolgenabschätzung“ (TA) genannt wird: Unter dem Eindruck von Akzeptanz-Diskussionen (Jung 1994) geht es dieser Disziplin darum, die Folgen des technischen Wissens mit dem Ziel zu erforschen, „die Rationalität politischer und individueller Entscheidungen zu erhöhen“ (Mohr 1999:4).¹¹ Die TA ist geradezu das Musterbeispiel einer integrativ angelegten und multiperspektivisch sowie multidisziplinär orientierten „Kompensations-Wissenschaft“: Ausdruck dafür sind u.a. die verschiedenen in der TA relevanten multidisziplinären „Sichtweisen“ (Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften, Entscheidungstheorie, Psychologie, Wirtschaftswissenschaft, Rechtswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft, Kulturanthropologie, Gesellschaftstheorie, Philosophie, Ethik und Theologie (Banse/Bechmann 1998: 29ff., Spinner 1998).¹²

¹¹ Diese neue Wissenschaft hat (...) die Aufgabe, die erwünschten und die unerwünschten Technikfolgen, die Chancen und Risiken, zu beurteilen, vorrangig mit dem Ziel, die *Rationalität* politischer und individueller Entscheidungen zu erhöhen“ (Mohr 1999:129).

¹² Die TA „ist keine allein wissenschaftliche Herausforderung. Sie setzt zwar wissenschaftliches Wissen voraus und stützt sich auf wissenschaftliche Kompetenz, doch stellt sie zugleich eine *gesellschaftliche* Aufgabe dar, die in der Politikberatung und im Diskurs mit der Öffentlichkeit bewältigt werden muss. (...) Ohne eine derartige Ergänzung bliebe die Technikfolgenabschätzung ein gesellschaftlich weitgehend unverbindliches Element einer Selbsterforschung von Technik und Wissenschaft.“ (Mohr 1999:130).

Eine transdisziplinäre Transferwissenschaften fokussiert sozusagen den Bereich „zwischen“ den Kognitionswissenschaften auf der einen Seite und jenen Ansätzen, die die soziale Akzeptanz technisch-wissenschaftlichen Forschens zu ihrem Gegenstand gemacht hat.

3.3 Bedingungen für Transdisziplinarität

Nach Mittelstraß ist das Kriterium für Transdisziplinarität eine Forschung, „die sich aus ihren disziplinären Grenzen löst, die ihre Probleme disziplinunabhängig definiert und disziplinunabhängig löst“ (1998:44). Der Weg von der Disziplinarität zur Transdisziplinarität braucht weder zu einer einheitlichen Theorie der Wissenschaft, noch zu einer die Disziplinen umfassenden Interdisziplin führen.¹³

Auf diesem Hintergrund lassen sich drei Problemstellungen für eine transdisziplinäre Transferwissenschaft nennen:

1. Opazität von Wissen: Wie lässt sich sicherstellen, dass vorhandenes Wissen nicht durch die wachsende Wissensspezialisierung und -akkumulation unzugänglich wird/bleibt?
2. Welche Methoden, Strategien und Wege benötigt man zur Erstellung von transferierbarem Metawissen über Sonderwissen?
3. Wie kann die individuelle wie globale Ungleichheit der Wissensverteilung durch eine Verbesserung der Zugangsvoraussetzungen zu Wissen in Grenzen gehalten werden?¹⁴

Diese Probleme sind bereits mehr oder weniger Gegenstand einer Reihe von Disziplinen. In einer Reihe von Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Disziplinen werden Aspekte dieser Probleme thematisiert:

In seinem Buch: „Wissen. Prinzip und Ressource“ (1999) plädiert der Biologe Hans Mohr für eine neue Neubesinnung auf die Ressource „Wissen“ in modernen Gesellschaften. Hintergrund ist seine Auseinandersetzung mit einer diffusen Kulturkritik gegen Wissenschaft und Technik, wie sie seit Ende der 60 Jahre in Europa, vor allem in Deutschland, populär geworden ist. Gerade angesichts der Ambivalenz des technischen Fortschritts gibt es keine Alternative zu einer Neubewertung des Wissens, nicht zuletzt, weil davon unser zukünftiger Wohlstand abhängt: „Die Zukunft

¹³ Transdisziplinarität geht „nicht zwischen den Fächern hin und her oder schwebt, dem absoluten Geist nahe, über den Fächern und Disziplinen. Sie hebt vielmehr innerhalb eines historischen Konstitutionszusammenhangs der Fächer und der Disziplinen fachliche und disziplinäre Parzellierung, wo diese ihre historische Erinnerung verloren haben, wieder auf“ (Mittelstraß 1998:44). Unter dieser Perspektive muss die Etablierung eines neuen Forschungskontextes nicht zu einer „multidisziplinären Aggregatwissenschaft“ (Weingart), also zu einem Akt von Großmannssucht führen.

¹⁴ „Wenn der Informationsfluß (...) in einem Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem sozio-ökonomischem Status zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die statusniedrigeren Segmente, so daß die Wissensklüft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt“ (Tichenor/ Donohue/Olien 1978:35, zitiert nach Jäger 1996:55f.).

wird nur dann der ‚Wissensgesellschaft‘ gehören, wenn der jungen Generation Sachwissen, Orientierungswissen und Kompetenz im *Umgang* mit Wissen vermittelt werden. (...) Es geht nicht nur um die ‚richtigen‘ Technologien, sondern ebenso um die Tugenden der Industriekultur und um die Zukunft des Politischen in einem Zeitalter der ökonomischen Globalisierung. (...) Zu einem höheren Pegel an Wissen und Aufklärung gibt es keine Alternative“¹⁵ (Mohr 1999:7).

Wissen wird heute weithin als zentraler wirtschaftlicher „Wettbewerbsfaktor“ betrachtet (Nonaka/Takeuchi 1997, Herbst 2000). Damit ist es zu einem ökonomisch relevanten Gut, also *per definitionem* zu einer knappen Ressource geworden. Vielfach wird es bereits den „klassischen Produktionsfaktoren“ Boden, Arbeit und Kapital gleichgesetzt oder sogar priorisiert. Der damit zusammenhängende Prozess der „Ökonomisierung des Wissens“ fördert ein neues Verständnis einerseits von der Knappheit des Wissens und andererseits vom richtigen Umgang. So weisen die beiden Unternehmensexperten Ikuro Nonaka und Hirotaka Takeuchi in ihrem Buch: „Die Organisation des Wissens“ (1997) am Beispiel des Erfolgs der Japanischen Wirtschaft auf die Bedeutung des „impliziten Wissens“ bei der Produktion von Wissen hin.¹⁶ Wie immer man das japanische Beispiel auch werten mag: Dieses Buch belegt exemplarisch die gegenwärtige Diskussion über die Relevanz von unterschiedlichen Wissensbegriffen (und deren Zusammenspiel). Neben dem Unterschied von implizitem vs. explizitem Wissen (Polanyi 1985) und dem bei Mittelstraß und Mohr diskutierten Sach- und Orientierungswissen rücken weitere Differenzierungen ins Blickfeld: Sie reichen von dem in den Kognitionswissenschaften explizierten Unterschied zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen bis hin zur Differenzierung zwischen „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ gegenüber z.B. „Weisheit“ (Assmann 1991).

Ferner: Die Informationsökonomik ist ein wissenschaftlicher Ansatz, der sich systematisch mit Fragen der Wissensverteilung beschäftigt. Sie fußt auf einem Gedanken, den der Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften F.A. von Hayek bereits Ende der 30er Jahre geäußert hat: Nicht alles ist alles Wissen zugänglich. Statt dessen (und aus diesem Grund) muß Wissen mit zum Teil erheblichen Kosten erworben werden - ein Gedanke der „Neuen Institutionenökonomik“, die mit diesen Transaktionskosten erklärt, dass Wissen ungleich zwischen Individuen verteilt ist. Der Erwerb von Wissen ist aus ökonomischer Sicht für ein Individuum nämlich nur dann sinnvoll, wenn die damit verbundenen Kosten den erwarteten individuellen Nutzen des Wissen übersteigen. Zum zweiten wird die Ungleichverteilung von Wissen durch die kognitive Begrenzung des Menschen, Information und Wissen aufzunehmen, zu verarbeiten

¹⁵ „Die meisten Menschen wissen erstaunlich wenig von den technologischen Kräften, von denen sie täglich leben... Aberglaube und Vorurteile breiten sich aus... Der gegenwärtige Stand der wissenschaftlichen Allgemeinbildung ist so niedrig, daß wir bei unseren Diskursbemühungen – zum Beispiel über Energiefragen, Gesundheitsthemen, Gentechnik, Landwirtschaft oder Lebensmitteltechnologie – keinen vernünftigen Einstieg, keine Anknüpfungspunkte finden“ (Mohr 1999:5).

¹⁶ Kernthese des Buches ist verkürzt ausgedrückt: „Die Japaner haben gelernt, implizites Wissen in explizites Wissen umzuwandeln“

ten und zu kommunizieren erklärt (Theorie der begrenzten Rationalität). Der statische Ansatz der Informationsökonomik wird durch Ansätze wie der der „evolutionären Ökonomik“ (Schumacher 1994) ergänzt, die u.a. die Entwicklung und die Diffusion innovativen Wissens untersucht.

Man sieht: Die breite, disziplinüberschreitende Aktualität des Themas Wissen ist unübersehbar. Dass die Philosophie daran beteiligt ist, mag ebenso erwartbar sein, wie Beiträge aus der Informatik/Informationswissenschaft (Kuhlen 1999). Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren zwei Schwerpunkte der Diskussion herausgebildet:

- Es handelt sich einmal um das vielschichtige, auch politisch relevante Problem des Verhältnisses von Experten und Laien (Kerner 1996). Ein Aspekt davon ist die Linguistik der Experten-Laien-Kommunikation (Wichter 1994, Hoffmann 1985). In seiner Theorie der „Vertikalität von Wissen“ hat Sigurd Wichter insbesondere die Rolle von Wortschatzstrukturen bei Experten und Laien untersucht (Wichter 1994, 1995; vgl. auch Busch 1994, Baßler 1996). Ein wichtiger Spezialfall der Experten-Laien-Problematik ist das Verhältnis von Wissenschaftssprache und populärwissenschaftlicher Vermittlung (Jürg Niederhauser 1999). Darin werden u.a. eine Reihe von Techniken und Strategien des sprachlichen Wissenstransfers beschrieben (vgl. auch Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998).
- Ein anderer Schwerpunkt sind Bücher, Angebote und Trainings/Seminare zum Mode-Thema „Wissensmanagement“ (Herbst 2000, Randow 2000). Auch wenn eine gewisse Zurückhaltung angebracht scheint: Der „Boom“ kann als Reflex auf die spürbar werdende Opazität des Wissens betrachtet werden.

Diese Schlaglichter auf aktuelle Veröffentlichungen zur Wissens-(transfer-) Problematik belegen zweierlei: 1. Wissenstransfer wird in zunehmenden Maße als Problem verstanden. 2. Offensichtlich beschäftigen sich eine Reihe von ganz unterschiedlichen Disziplinen mit dieser Thematik. Beides bildet die realistische Grundlage, eine transdisziplinäre Anstrengung zur Erforschung des Wissenstransfers zu fordern. Folgende Disziplinen kämen für einen solchen transdisziplinären Verbund in Frage:

Reflexion über Wissen, Wahrheit und Vertrauen:

- Philosophie, insbes. Wissenschaftstheorie und Ethik (Böhme 1998, Janich 1996, Hubig 1998, Mittelstraß 1998, Spinner 1985)

Formen, Strukturen und Funktionen des (Sonder- bzw. Experten-)Wissens:

- Wissenssoziologie (Beck 1986, Hitzler et alii 1994, Rebell 1989, Schütz/Luckmann 1975)
- Sozialpsychologie (Beck/Bonß 1998, Dewe 1988, Furnham 1988)
- Kognitive Psychologie (Gardner 1989)

Transfer von Wissen: Vermittlungswege und -instrumentarien, Probleme und Erfolge:

- Diffusionsforschung (Katz/Lewin/Hamilton 1972, Antos/Wagner 1999)
- Didaktik und Weiterbildung (Stehr 1989, Dewe et alii 1996, Schulz 1999)
- Medien- und Kommunikationswissenschaften (Peters 1996)
- Informationswissenschaften und Informatik (Kuhlen 1999)
- Wirtschaftswissenschaften: Informationsökonomik (Schumacher 1994)
- Politikwissenschaft
- Journalistik

Bei dieser Auflistung sind noch nicht die linguistischen Ansätze berücksichtigt, die sich mit dem Zugang und Transfer von Wissen beschäftigen. Dazu zählen:

1. Übersetzungswissenschaften (Wilss 2000)
2. Interkulturelle Kommunikation
3. Verständlichkeitsforschung (Biere 1989, Groeben 1982, Antos/Augst 1989)
4. Experten-Experten- und Experten-Laien-Kommunikation (Dressler/Wodak 1989, Niederhauser/Adamzik 1999).
5. Rhetorik, Gesprächsführung und Schreiben in Berufen (Antos/Krings 1989, Fiehler/Sucharowski 1992, Antos 1996, Brünner/Fiehler/Kindt 1999, Brünner 2000)

4 Ziele einer Transferwissenschaft

Die Transferwissenschaft erforscht die kulturellen, sozialen, kognitiven, sprachlich-medialen und emotionalen Bedingungen, die medialen Wege sowie Prinzipien und Probleme der Wissensproduktion und -rezeption unter dem Gesichtspunkt ihrer strukturellen und sozialen Vernetzung, ihrer Relevanz für Nicht-Experten und den Chancen ihres globalen sowie gruppen- und zielspezifischen Transfers (vgl. S.1). Sie hat dabei die Strukturen und Implikationen von Vermittlungsbarrieren, Faktoren der Opazität des Wissens, aber auch Einflussfaktoren der Optimierung des Wissenstransfers zu erklären. Die Transferwissenschaft erforscht ferner Bedingungen, Prinzipien, Formen, Strategien sowie Probleme und Erfolgchancen des Metawissens über Wissen zum Zwecke einer nicht eingeschränkten Verfügbarkeit von (Sonder-)Wissen für potentiell alle an Wissen Interessierten. Ziel ist die organisatorische, mediale und sprachliche Optimierung des Wissenstransfers.

Dieses Programm geht im Hinblick auf seinen theoriebezogenen Anspruch über all jene Disziplinen hinaus, die sich allein der Optimierung widmen. Wie die folgenden auf Operationalisierung zielenden Fragen zeigen, ist das Programm dieses Ansatzes umfassend angelegt:

- Welche Arten von Wissen gibt es überhaupt (implizites vs. explizites Wissen, Orientierungs- vs. Verfügungswissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Weisheit usw.). Wie spielen sie zusammen und welche Rolle spielen sie bei der Lösung welcher Probleme?
- Was gilt überhaupt als Wissen? Wie ist das Verhältnis von Wissen und Informationen in einer Gesellschaft (man denke etwa an die Funktion von „Gerüchten“ in totalitären Staaten). Wie ist der Status der Wissensformen sowie deren Verhältnis zueinander?
- Auf welchen medialen Wegen wird Wissen für welche Adressaten und für welche Zwecke wann und in welchen Formen produziert und reproduziert?¹⁷
- Welche Rolle spielen Wahrheit, Vertrauen und Aufmerksamkeit?
- Wie können wir angesichts der gegenwärtigen Wissensproduktion, -distribution und der Wissensumsetzung in Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Kultur überhaupt noch eine medial wie kognitiv beherrschbare und zugleich kritische Wissenstransparenz sicherstellen? („Problem des Überblicks“)
- Wie können wir angesichts der drohenden Wissens-Intransparenz tendenziell sicherstellen, dass einerseits sozusagen nichts an Wissen verlorengeht – auch nicht an sog. inoffiziellen, subkulturellen oder alternativen Wissensinhalten –, dass aber andererseits Wissen permanent kritisch überprüfbar und evaluierbar bleibt? („Problem des Wissenserhalts bei gleichzeitiger Notwendigkeit von permanenter Wissensrevision“)
- Wie lässt sich von wem unter welchen ideologischen, wirtschaftlichen und sonstigen Interessen gezielt auf Wissen zugreifen, wer ordnet Wissen nach bestimmten Relevanzen, nach welchen spezifischen Kriterien lässt sich Wissen bereitstellen bzw. lassen sich Zugriffsmöglichkeiten schaffen oder solche Zugriffsmöglichkeiten aufrechterhalten? („Selektionsproblem“)
- Dazu gehört die nicht-manipulative Bereitstellung, Kritik und Selektion von Informationen und deren „optimale“ Vermittlung, Vernetzung und Umsetzung von Wissen, und zwar in Abhängigkeit von kulturell, sozial und individuell variierenden Wissensvoraussetzungen, Werten, praxisorientierten Zwecken und divergierenden motivationellen, zeitlichen, institutionellen und medialen Randbedingungen.
- Welchen Einfluss haben die semiotisch-kommunikativen Präsentationsformen und -strukturen des Wissens (d.h. Medien, Inhalte und Präsentationen) auf den Zugang zu bzw. auf die Vermittlung von Wissen.

¹⁷ Dazu gibt es bereits eine Reihe von linguistischen Monographien und Sammelbänden: Antos/Krings (1989), Krings/Antos (1992), Spillner (1994), Ehlich et alii (1994), Jakobs/ Knorr/ Molitor-Lübbert (1995), Jakobs/ Knorr (1997), Krings (1996), Becker-Mrotzek (1997), Biere/Liebert (1997), Knorr (1998), Hoffmann/ Kalverkämper/Wiegand (1998), Jakobs / Knorr/ Pognier (1999), Jakobs (1999), Niederhauser/Adamzik (1999).

- Welche Rolle spielen die Instrumentarien, Wege, Barrieren und Erfolge der aufgaben- und adressatenspezifischen Produktion und Rezeption von Wissen im sozialen und kulturellen Kontext
- Welche Chancen und Barrieren resultieren aus kognitiven, motivationellen, emotionalen und voluntativen Voraussetzungen und Folgen der Aneignung bzw. der Vermittlung von Wissen.

Auf diesem sehr weiten Hintergrund liegt der Fokus einer Transferwissenschaft einmal auf der Erforschung der Bedingungen, der semiotisch basierten Vermittlung, der Formen und der Resultate der sozialen Verteilung von Wissen unter dem Aspekt des Zugangs zu bzw. der Aneignung von Wissen. Zum anderen beschäftigt sich die Transferwissenschaft in Abstimmung mit Institutionen und Organisatoren des Wissenstransfers (Schule, Universität, Medien etc.) mit Fragen der Umsetzung der Forschung. Diese umfasst auch die Frage nach dem Stellenwert der genannten Instanzen.¹⁸ Wo – wie z.B. in der Werbung oder in den Medien – unter z.T. großen ökonomischen Aufwand Optimierungen feststellbar sind, ist zu zeigen, dass weite Bereiche des Wissens ausgeblendet werden – darunter weite Bereiche des sozialen, kulturellen, philosophischen und technisch-naturwissenschaftlichen Wissens. Hier scheint jeder Optimismus auf eine Verbesserung naiv – auch und gerade, wenn man die neuen Medien (Internet) mit in Betracht zieht.

5 Forschungsmatrix des linguistischen Wissenstransfers

Vertikale und horizontale Kommunizierbarkeit von Wissen

Wie lassen sich diese Ziele umsetzen? Im folgenden soll exemplarisch eine Operationalisierung angedeutet werden – und zwar am Beispiel des linguistischen Transfers von Wissen. Ansatzpunkt ist dabei der Versuch einer Strukturierung der Forschungsmatrix. Diese Strukturierung soll sich zum einen an den an der Wissensvermittlung beteiligten Gruppen orientieren (5) und zum anderen an der Erforschung von Prinzipien des sprachlich vermittelten Wissenstransfers (6).

Die sprachlich basierte Wissensvermittlung lässt sich im Hinblick auf die gesellschaftliche Gliederung in eine horizontale Kommunikation („Ingroup-Kommunikation“) und in eine vertikale Kommunikation („Ingroup-Outgroup-Kommunikation“) unterteilen. Probleme bei der Wissensvermittlung werden naturgemäß zunächst an dieser letzten Form wahrgenommen: Neben dem Prototyp „Übersetzen und Dolmetschen“ ist es die Lehrer-Schüler-Kommunikation, die lange Zeit das Bild von Pro-

¹⁸ Wer heute die Ausstattung und den Zustand von Schulen, Universitäten, Forschungs- und Kultureinrichtungen betrachtet, muss zu dem Schluss kommen, dass die Förderung von Wissen in unserer Gesellschaft – obwohl Voraussetzung für unseren Wohlstand – keine Priorität genießt. Gleiches gilt für die politischen Rahmenbedingungen der Ressourcengewinnung von Wissen: Forschungsgelder, Stipendien und Ausstattungen werden seit Jahren eingefroren oder gekürzt. Strukturereformen in Schulen, Fachhochschulen und Universitäten verschleppt oder nicht konzeptionell ausgereift implementiert. Gleiches gilt für die Wissensvermittlung im In- und Ausland (z.B. Schließung von Goethe-Instituten). Auf die Herausforderungen der neuen Medien (z.B. Tele-Teaching) wird nur ansatzweise reagiert.

blemen der vertikalen Kommunikation geprägt hat. In den modernen Gesellschaften treten weitgehend unbemerkt neue Probleme auf, die sich aus einer mit der arbeitsteiligen Spezialisierung einhergehenden Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit und deren Vermittlung ergeben (Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998): Dies betrifft im besonderen Maße bestimmte Formen der horizontalen Kommunikation (Experten-Experten-Kommunikation). Kaum beachtet wird ferner, dass Experten im zunehmenden Maße auf Wissensvermittlung durch Laien angewiesen sind. Diese *bottom-up*-Form der vertikalen Kommunikation (Wichter 1994, Jung 1994) wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen.

5.1 Probleme der Experten-Laien-Kommunikation

Die Spezialisierung sowie die daraus resultierende Wissensvermehrung hat zu einer „Modularisierung von Wissen“ (Jäger 1996), zu einer Dissoziation von gesellschaftlichen Wissensdiskursen und damit zu einer politisch nicht unbedenklichen Expertokratie auf allen Ebenen der Gesellschaft geführt (Beck 1986, Jung 1994).¹⁹ Unter soziologischen wie linguistischen Aspekten stellt sich die Frage, was überhaupt an fachspezifischem Wissen mit welchen sprachlichen Strategien und Formen verständlich gemacht werden kann (Adamzik/Niederhauser 1999, Niederhauser 1999). Nach Dewe (1988:126ff.) müssen verschiedene Formen des vertikalen Transfers zwischen Wissenschaft und Alltag unterschieden werden:

Quantitativ:

- Keine Transformation, aber Kenntnis von der Existenz eines bestimmten wissenschaftlichen Wissens
- Lediglich Übernahme wissenschaftlicher Begriffe in die Umgangssprache
- Übernahme von wissenschaftlichen (Teil-)Modellen

Qualitativ:

- Popularisierung (durch Fachzeitschriften, Medien etc.)
- Didaktisierung (für Zwecke der schulischen oder beruflichen Qualifikation)
- Vulgarisierung (Teil des Alltagsdiskurses)

Die Linguistik, insbesondere die Linguistik der fachexternen Kommunikation (Wichter 1994) ist dabei, adressatenspezifische Bedingungen der Verständlichkeit und deren sprachliche Manifestationen systematisch nach bestimmten Parametern zu erforschen (Groeben 1982).

5.2 Experten-Experten-Kommunikation

Immer mehr Spezialisten unterschiedlicher Profession müssen sich gegenüber anderen Experten und – neben der Öffentlichkeit – gegenüber Entscheidern in Politik, Wirtschaft und Förderinstitutionen immer häufiger verständlich machen (können).

¹⁹ Exemplarisch dafür ist ein aktueller Buchtitel: „Aufstand der Laien. Expertentum und Demokratie in der technisierten Welt“ (Kerner 1996).

Experten stehen dabei unter dem Zwang zur Wissensökonomie mit folgenden Problemen:

- Informationsselektion,
- Schaffung von Verständlichkeit
- Personen- und aufgabenspezifische Strukturierung von Wissen
- Begründung und Transparentmachung der verwendeten Methoden

Probleme der Experten-Experten-Kommunikation dürfen weithin als tabuisierte Probleme betrachtet werden. Welcher Experte wird sich gegenüber einem Fachmann aus einem anderen Gebiet offener als Laie zu erkennen geben und Verständlichkeit einfordern? Schließlich müsste er mit gleichen Forderungen an sich rechnen. Wo das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit thematisiert wird – wie etwa in der gegenwärtigen PUSH-Bewegung („Public Understanding of Science und Humanities“, Schwägerl 1997; Simon 1999; Weingart 1999), wird uneingestanden häufig das ebenfalls problematische Verhältnis zwischen den monadischen Wissenschaftsexperten Pate stehen.²⁰

5.3 Laien als Experten

Ein weithin übersehenes Forschungsgebiet zeigt sich schließlich dort, wo – aus ganz unterschiedlichen Gründen – Laien in die Rolle von Experten schlüpfen müssen oder wo ihr Common Sense benötigt wird: In ehrenamtlicher sozialer Arbeit (Müller-Kohlenberg/Kardoff/Kraimer 1994), bei studentischer Studienberatung, bei Schöffen und auf vielen journalistischen Arbeitsfeldern müssen sich „Laien als Experten“ betätigen. Autoren von Sprachratgebern und Kommunikationstrainer sind in der Regel linguistische Laien (Antos 1996). Im Grenzbereich zwischen Medizin und Sprachwissenschaft gibt es schließlich Forschungen, die das Wissen von Laien über ihre eigene Krankheit zu deren Prävention zu nutzen suchen (Gülich/Schöndienst 1999). In Bürgerbewegungen (z.B. gegen Atomenergie, vgl. Jung 1994), bei konkurrierenden Expertisen („Expertendilemma“) oder bei wissenschaftsethischen Fragen können Bürger/Laien in zunehmendem Maße ihre Erfahrungen und Einstellungen auch gegenüber Experten artikulieren (Schnabel 2000). Fazit: In demokratischen Gesellschaften wird der aus Schule, Universität usw. geläufige Wissenstransfer *top-down* ergänzt durch einen Wissenstransfer *bottom-up*.

All diese vermehrbaren Beispiele zeigen, dass auch die Wissensvermittlung von Laien zu Experten ein wichtiges und spannendes Arbeits- und Forschungsgebiet für den Wissenstransfer ist. Die Erforschung der von den Laien verwendeten kommu-

²⁰ Das dürfte bei Lichte betrachtet auch für die USA gelten, wenn es um die Einwerbung von Mitteln geht: „Medizinische Stiftungen wie der Wellcome Trust verweigern gelegentlich Fördergeld, weil ein Antrag nur in Fachsprache verfasst war und eine Darstellung für den Laienleser fehlte. Staatliche Forschungsstellen bieten ihren Wissenschaftlern Trainingskurse und Broschüren darüber an, wie sie ihre Anliegen und ihr Wissen besser an die Öffentlichkeit vermitteln können“ (Schwägerl 1997).

nikativen Strategien und sprachlichen Mitteln dürfte daher nicht nur in methodischer Hinsicht Anregungen auch für die Verständlichkeitsforschung geben.

6 Prinzipien des linguistischen Wissenstransfers

Ein zentraler Ansatz, die genannten Ziele umzusetzen, besteht darin, sich heuristisch an Prinzipien zu orientieren, die in deskriptiver Hinsicht einerseits Forschungshypothesen darstellen und – zumindest teilweise – unter Aspekten der Optimierung – auch als Maximen der Umsetzung der gewonnenen Ergebnisse gelesen werden können. Im folgenden soll aus linguistischer Warte skizziert werden, wie solche Prinzipien aussehen könnten.

6.1 Prinzipien der Schaffung von Metawissen über Wissen

Angesichts der Wissensakkumulation wäre es in grundsätzlicher Hinsicht verfehlt, Wissenstransfer auf die Frage reduzieren zu wollen, wie vorhandenes Wissen ohne strukturelle Reduktion seiner Komplexität „optimal umgesetzt“ werden kann. Dies würde zu einer nicht leistbaren Vervielfachung des Wissens führen und zudem der Logik der Spezialisierung zuwider laufen. Vielmehr gilt es, die Opazität des Wissens systematisch zum Ausgangspunkt jedes Wissenstransfers zu nehmen. Das heißt: Wie lässt sich ein bestimmtes Sonderwissen überhaupt als ein universalierbares Wissen festhalten und kommunizierbar gestalten? Der hier skizzierte Vorschlag lautet: Man muss versuchen, ein Metawissen über ein bestimmtes Wissen zu schaffen (Witt 1999, Degele 1999, Schulz 1999). Die Produktion von Metawissen umfasst zumindest zwei Phasen:

- *Etikettierung von Wissen:* Wissen ist nicht gleich Wissen: So ist es ein Unterschied, ob wir es mit „Faktenwissen“, mit Wissenskomplexen im Sinne von „Wissensframes“, mit globalen Wissensgebieten oder mit (methodischem, theoretischem usw.) Hintergrundwissen zu tun haben. Daher müssen die Fachleute versuchen, ihr Wissen zu segmentieren und zu klassifizieren und es in einem Wissenshaushalt einordenend zu vernetzen. Ziel ist eine Etikettierung von Wissen als Voraussetzung für die Lösung des Retrieval-Problems: Wie kann Wissen nach welchen Kriterien wieder „aufgefunden“ werden?
- *Evaluierung von Wissen:* Jeder Wissenstransfer beruht auf einer durch Experten (womöglich unter Hinzuziehung fachexterner Experten und Laien) vorgenommenen *Evaluierung* des betreffenden Wissens nach bestimmten Parametern. Solche Parameter sind zum Beispiel die bei naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen bereits gängige Strategie, die gesellschaftliche Handlungsrelevanz von neuem Wissen als Fluchtpunkt der Darstellung zu verwenden. Andere Parameter wären: Wissensrevision, Hinweis auf neue Vernetzung zu anderen Wissensbeständen, Implikationen bzw. Anwendungsfelder für Wissen.

Daraus ergeben sich folgende Prinzipien der Schaffung von Metawissen:

P 1: Prinzip der Etikettierung: Um Wissen zugänglich zu machen, muss es nach bestimmten Klassifikationskriterien segmentiert, klassifiziert und in einem Wissenshaushalt vernetzt werden.

P 2: Prinzip der Wissensevaluation: Wissenskomplexe müssen nach bestimmten Kriterien der Wissensrelevanz für mögliche Transferzwecke evaluiert werden.

6.2 Konstitution vs. Repräsentation von Wissen

Nicht nur in der Didaktik wird beim Thema „Wissenstransfer“ von der Frage ausgegangen, wie Wissen adressatenspezifisch adäquat(er) repräsentiert werden kann. Ausgespart bleibt die grundsätzliche Frage, wie Wissen konstituiert ist. Spätestens seit T.S. Kuhn wissen wir, dass sich Wissen sozusagen nicht nur notationstechnisch unterscheidet. Zumindest die Konstitution wissenschaftlichen Wissens ist paradigm-, theorie- und/oder methodenbasiert. Wie Tetens (1999) am Beispiel der Naturwissenschaften zeigt, stößt daher die Popularisierung naturwissenschaftlichen Wissens auf prinzipielle Grenzen, die durch die Konstitution des Wissens qua Mathematik gezogen werden. Die Transferwissenschaft muss daher zwischen der Wissenskonstitution²¹ und ihren didaktischen, populärwissenschaftlichen usw. Repräsentationsformen unterscheiden. Daraus lässt sich ein erstes Prinzip für die Erforschung des sprachlich-semiotisch basierten Wissenstransfers formulieren. Es lautet:

P 3: Ausgangspunkt jedes Wissenstransfers ist die semiotische Konstitution eines bestimmten Wissens. Diese Konstitutionsform ist die Matrix, an der sich Repräsentationsformen des transferierten Wissen messen lassen müssen. Daher ist die Wissenskonstitution von den Repräsentationsformen des Transfers zu unterscheiden.

6.3 Zur Medienspezifik des Wissenstransfers

In seinem „Laokoon“ hat Lessing die Medienspezifik von Darstellungsformen (der Kunst) zum zentralen Problem gemacht. Dieses Laokoon-Problem ist die zentrale Frage der Kommunizierbarkeit von Wissen. Sie lautet: Für welche Transferzwecke sind welche medienspezifischen Repräsentationsformen optimal? Aktuelles Problem hierfür ist die Frage, was und wieviel im Hinblick auf welches Wissen visualisiert werden kann/soll. Das Sprache-Bild-Problem verdeckt allerdings, dass das

²¹ In Antos (1997) wird dafür argumentiert, dass Diskurse und Texte nicht nur Repräsentationsformen, sondern auch Konstitutionsformen von Wissen sein können. Zugespitzt ausgedrückt: Wissen wird nicht nur in Texten und in Diskursen bloß repräsentiert (d.h. manifestiert und z.T. archiviert): Vielmehr wird diskursives Wissen zunächst als Text konstituiert.

Leistungsverhältnis verschiedener Wissensrepräsentationsformen zueinander zu einem generellen Problem geworden ist.²² Zu unterscheiden sind im wesentlichen:

1. Sprachlich-textuell konstituiertes oder repräsentiertes Wissen
2. Bildlich und graphisch konstituiertes oder repräsentiertes Wissen
3. Durch formale Sprachen (Mathematik, Logik) konstituiertes oder repräsentiertes Wissen
4. Wissen in digitalen Konstitutions- bzw. Repräsentationsformen (Multimedia)

Das Laokoon-Problem, wie ein bestimmtes Wissen am besten kommunizierbar gemacht werden kann, wird in manchen Wissenschaftskulturen (etwa der deutschen) notorisch unterschätzt, ja marginalisiert. Der häufig gehörte Hinweis auf die Überlegenheit einer kognitiven gegenüber einer semiotischen Repräsentation von Wissen, wird weder den Einsichten der analytischen Sprachphilosophie (Wittgenstein), noch den heutigen technischen Möglichkeiten gerecht. Daraus ergibt sich das Laokoon-Prinzip:

P 4: Wissen ist seinem Wesen nach „kommunizierbares Wissen“. Aufgabe des Wissenstransfers ist es, die beste(n) Kommunikationsform(en) und damit auch die medienspezifisch beste Darstellung zu ermitteln.

6.4 Explikation von implizitem Wissen beim Wissenstransfer

Ansatzpunkt ist die weithin verkannte Rolle des sog. „impliziten Wissens“ (Polanyi 1985). Implizites Wissen ist jenes Hintergrunds- und Orientierungswissen, das nur schwer explizit gemacht werden kann (Neuweg 1999, Nonaka/Takeuchi 1997:71ff.). Ein Grund dafür ist, dass implizites Wissen u.a. Kriterien zur Organisation und Strukturierung von Wissen abgibt. Fehlen solche auf impliziten Wissensbeständen beruhenden Organisations- und Strukturierungskriterien – etwa bei Novizen oder Laien –, so wird dadurch auch eine Rezeption komplexen Wissens erschwert.

P 5: Je nach Ziel und Adressaten ist beim Wissenstransfer zu ermitteln, was und wieviel an implizitem (Hintergrund-)Wissen darzustellen ist!

6.5 Prinzipien der Selektivität von Wissen

Jeder Wissenstransfer impliziert Selektivität und Komplexitätsreduktion (**sensu** Luhmann). Diese Forderung steht in einem empirisch je zu überprüfenden Spannungsverhältnis zum Prinzip des Wahrheitserhalts (P 8 und 9). Aber zunächst die Prinzipien der Selektion:

²² Dazu gehört zum Beispiel die Frage nach der Notwendigkeit, aber auch der Gefahr der Metaphorisierung beim Wissenstransfer (Johnson/Lakoff), der Einfluss von Formen topischer und stereotypischer Wissensvermittlung (Feilke 1994, 1996; Wichter 1999) – besonders aus interkultureller Warte (Lewandowska/Antos 2000).

P 6: Prinzip der Wissensselektion: Wissen ist immer nur perspektivisch repräsentier- und transferierbar!

P 7: Formen der Wissensselektion und damit der Komplexitätsreduktion sollten in angemessener Weise transparent/ explizit gemacht werden!

6.6 Prinzipien des Wahrheitserhalts

Trotz der Prinzipien 6 und 7 ist der Erhalt von Sachangemessenheit und Wahrheit beim Wissenstransfer prioritär zu beachten (Janich 1996). Dies kommt in den beiden nächsten Prinzipien zum Ausdruck.

P 8: Prinzip der Wahrheitsäquivalenz: Die Qualität eines Wissenstransfers bemisst sich an dem Grad der Wahrung von Wahrheits- bzw. Korrektheitskonstanz des Ausgangswissens!

P 9: Maxime der Wissensrevision: Wissenstransfer soll die Bereitschaft zur Wissensrevision fördern, in jedem Fall jedoch nicht einschränken!

6.7 Prinzipien der Adressatenspezifität

Was in der Didaktik „kindgerechtes“ Verhalten genannt wird, lässt sich auch für den Wissenstransfer verallgemeinern (P 10). Hinzu kommt das Hauptziel jeder Wissensvermittlung (P 11):

P 10: Adressatenspezifität: Jeder Wissenstransfer sollte an den Wissensvoraussetzungen der Adressaten ansetzen, deren kognitive Grenzen, also Wissensverarbeitungs-möglichkeiten berücksichtigen und dabei entsprechende Werte, Interessen und Motivationen der Adressaten systematisch in Rechnung stellen!

P 11: Prinzip der Eingängigkeit: Ziel des Wissenstransfers ist die Erhöhung der Chance auf Rezeption, auf nachhaltige Erinnerung (Kriterium: Reproduzierbarkeit) und – wenn möglich – auf tiefe Verarbeitung (Kriterien: Fähigkeit zur Inferenzziehung und zur Anwendung)!

6.8 Prinzip der Methodenkonkurrenz

Eine zentrale Frage ist bislang nicht thematisiert worden: Welche Methode(n) sollte eine Transferwissenschaft ihren Forschungen und Anwendungsempfehlungen zugrunde legen? Sowohl aus dem transdisziplinären Charakter, als auch aus der Optimierungsmaxime im Sinne von P 11 folgt das letzte Prinzip.

P 12: In der Transferwissenschaft herrscht Methodenkonkurrenz: Im Hinblick auf die Lösung spezifischer Transferprobleme gilt der Wettstreit der Methoden!

7 Ausblick: „Wissen für die Zukunft“

Heute wird vielfach ein Funktionsverlust der Universitäten beklagt. Dies betrifft insbesondere die Kulturwissenschaften. Mit der Entwicklung einer transdisziplinären Transferwissenschaft würden sich die Kulturwissenschaften der Aufgabe verschreiben, gangbare Straßen zwischen den „Häusern des Wissens“ (Mittelstraß 1998) zu bauen. Die durch die Opazität des Wissens erforderliche Schaffung einer (inter-)kulturellen Infrastruktur des Wissens wäre eine konstruktive Antwort, sowohl auf Bedürfnisse der anderen Wissenschaften als auch auf zentrale Probleme der Wissens- und Informationsgesellschaften. Denn wo die Infrastruktur der Vernetzung von Wissen nicht mehr mit der Produktion des Wissens Schritt halten kann, beginnt die Strangulierung der Wissensproduktion. Dagegen anzugehen, wäre Aufgabe der Kulturwissenschaften, insbesondere der Linguistik, der Didaktik, der Medien- und Kommunikationswissenschaften, der Soziologie und der Erziehungswissenschaften.

Die Transferwissenschaft ist durch ein neues Verständnis von Disziplinarität zu kennzeichnen. Im Vordergrund stehen nicht mehr Fragen nach der Struktur einer „Departementalisierung des Wissens“ (Konrad Ehlich), sondern die Frage, welche Probleme in welchem theoretischen und methodischen Rahmen übergreifend gelöst werden können. Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft ändert sich im übrigen ebenso grundsätzlich, wie der traditionelle Ablauf der Forschung von Grundlagenforschung bis hin zur Anwendungen (Nowotny 1997, Spinner 1998). Wissenschaftliche Disziplinen werden dadurch nicht überflüssig, sondern erhalten eine neue zentrale Zusatzaufgabe: Wie kann das produzierte Spezialwissen für andere Disziplinen, für die angewandte Wissenschaften und für die Gesellschaft zugänglich gemacht werden. Eine solche Transferwissenschaft ist auch deshalb notwendig, weil das Bedürfnis nach Wissensmanagement und nach der technischen Lösung von Retrieval-Problemen wächst. Die Kulturwissenschaften dürfen das Problem der Zugänglichmachung von Wissen nicht nur den Technikern und ihren Suchmaschinen allein überlassen.

Hinzu kommt: Die Wissensbedürftigen der Dritten Welt werden immer jünger, die Wissensbesitzer in den modernen Wissensgesellschaften aber immer älter. Die Frage, die sich sowohl interkulturell wie generationenübergreifend stellt: Welches Wissen aus dem inzwischen unüberschaubaren Kosmos der hoch ausdifferenzierten Wissenshaushalte soll und kann in Zukunft an Jüngere weitergegeben werden? Wer hat für wen welches „Wissen für die Zukunft“ anzubieten und es unter Beachtung von infrastrukturellen Transaktionskosten zu vermitteln? Eine funktionierende Transferwissenschaft wäre eine Alternative gegen die Gefahr eines Herrschaftswissens von Spezialisten. Sie würde zudem der Gefahr eines nicht absehbaren globalen und kulturellen Traditions- und Diskursbruches vorbeugen? Wo Wissen nicht mehr zugäng-

lich gemacht wird bzw. werden kann, beginnt das unkontrollierte und unkontrollierbare Vergessen.

8 Literatur:

- Antos, G. (1996): Laien-Linguistik. Zum Verhältnis von Laien und Experten in der Sprachwissenschaft. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, G./ Krings, H. P. (Hrsg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, G./ Augst, G. (Hrsg.) (1989): Textoptimierung. Das Verständlichermachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem. Frankfurt a.M.: Lang.
- Antos, G. /Wagner, J.(1999): Reception and Diffusion: An Attempt to Bridge Gaps. In: Mißler, B./Multhaupt, U. (Hrsg.): Learner Autonomy and New Technologies, Cognition, Bilingual Education, Text Reception and Evaluation: Four Issues in Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff. Tübingen: Stauffenburg, S. 227-242.
- Assmann, J./ Hölscher, T. (Hrsg.) (1988): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Assmann, A. (Hrsg.) (1991): Weisheit. München.
- Banse, G. / Bechmann, G. (1998): Interdisziplinäre Risikoforschung, Opladen.
- Baßler, H. (1996): Wissenstransfer in intrafachlichen Vermittlungsgesprächen. Eine empirische Untersuchung von Unterweisungen in Lehrwerkstätten für Automobilmechaniker. Tübingen: Niemeyer.
- Bateson, G. (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U./ Bonß W. (Hrsg.)(1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.
- Becker-Mrotzek, M. (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfähigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitungen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Biere, B.- U. (1989): Verständlichmachen. Hermeneutische Tradition – Historische Praxis – Sprachtheoretische Begründung. Tübingen: Niemeyer.
- Biere, B.-U./Liebert, W.-A. (1997): Metaphern, Medien, Wissenschaft. Zur Vermittlung der AIDS-Forschung in Presse und Rundfunk. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Böhme, G. (1998): Trau schau, wem! Worauf dürfen wir uns noch verlassen? Das Vertrauen in die Natur, die Technik, in die Mitmenschen und in uns selbst ist brüchig geworden. DIE ZEIT Nr. 52, S. 45.
- Böhme, G. (1999): Bildung als Widerstand. Was die Schulen und Hochschulen lehren?. Ein Versuch über die Zukunft des Wissens. DIE ZEIT Nr. 38, S. 51.
- Brünner, G. (2000): Wirtschaftskommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Brünner, G./Fiehler, W./Kindt, W. (Hrsg.)(1999): Angewandte Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag (2 Bände).
- Bürgel, H.D. (Hrsg.)(1998): Wissensmanagement. Springer: Heidelberg.
- Busch, A. (1994): Laienkommunikation. Vertikalitätsuntersuchungen zu medizinischen Experten-Laien-Kommunikationen. Frankfurt/Main.
- Clar, G. /Doré, J. /Mohr, H. (Hrsg.) (1997): Humankapital und Wissen – Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Springer: Heidelberg.

- Collins, H. / Pinch, T. (2000): Der Golem der Technologie. Wie unsere Wissenschaft die Wirklichkeit konstruiert. Berlin: Hochfeld.
- Degele, N. (1999): Zur Bedeutung von Design-Wissen für die Strukturierung von Vermittlungswissen. In: Schulz, W. (Hrsg.), S. 171-183
- Dewe, B. (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Dewe, B./Kaddatz,B./Sander,U./Meister, D. (1996): Wissenstransfer in der Gesellschaftswissenschaften. Abschlussbericht des von der Schaderstiftung geförderten Projekts. Halle/Bielefeld.
- Dressler, W./Wodak, R. (Hrsg.)(1989): Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien. Wien.
- Eco, Umberto (1987): Un art d'oublier est-il concevable? In: Traverses 40. S. 125- 135.
- Ehlich, K./Noak, C./Scheiter, S. (Hrsg.)(1994): Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik „Technischer Texte“. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Feilke, H. (1994): Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des ‚sympathischen‘ und ‚natürlichen‘ Meinens und Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feilke, H. (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fiehler, R. /Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Furnham, A. F. (1988): Lay Theories. Everyday understanding of problems in the social sciences. Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1989): Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft. Stuttgart: Klett
- Groeben, N. (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster.
- Gülich, E. /Schöndienst, M. (1999): *Das ist unheimlich schwer zu beschreiben*. Formulierungsmuster in Krankheitsbeschreibungen anfallskranker Patienten: differentialdiagnostische und therapeutische Aspekte. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft – Zeitschrift für qualitative Forschung, Jahrgang 1, Heft 3: S. 199-227.
- Herbst, D. (2000): Erfolgsfaktor Wissensmanagement. Berlin: Cornelsen.
- Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Chr. (Hrsg.): Expertenwissen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, L. (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen.
- Hoffmann, L./Kalverkämper, H./Wiegand, H.E. (Hrsg.) (1998/99): Fachsprachen/ Languages for Special Purposes.- Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1./2. Band. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hubig, Ch. (1998): Informationsselektion und Wissensselektion. In: Bürgel, H.D. (Hrsg.): Wissensmanagement. Springer: Heidelberg.
- Jakobs, E.-M. (1999) Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen: Niemeyer.
- Jakobs, E.-M./ Knorr, D./ Molitor-Lübbert, S. (Hrsg.)(1995): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main
- Jakobs, E.-M./ Knorr, D. (Hrsg.)(1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/Main.
- Jakobs, E.-M./ Knorr, D./ Pogner, K.-H. (Hrsg.)(1999): Textproduktion. Hypertext, Text, Kontext. Frankfurt/Main.

- Janich, Peter (1996): Was ist Wahrheit? Eine philosophische Einführung. München.
- Jäger, Ludwig (1996): Expertenkultur und Sprachkultur: „Innersprachliche Mehrsprachigkeit“ und das Problem der Transparenz des Expertenwissens. In: Kerner, M. (Hrsg.), S. 45 –60.
- Jung, M. (1994): Öffentlichkeit und Sprachwandel. Zur Geschichte des Diskurses über die Atomenergie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Katz, E./Levin, M.L. / Hamilton H. (1972): Geschichte und Stand der Diffusionsforschung. In: Badura, B./Gloy, K. (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Eine Textauswahl zur Einführung. Stuttgart- Bad Cannstatt: fommann-holzboog.
- Kerner, M. (1996) (Hrsg.): Aufstand der Laien. Expertentum und Demokratie in der technisierten Welt. Aachen: Thouet.
- Knorr, D. (1998): Informationsmanagement für wissenschaftliche Textproduktion. Tübingen: Narr.
- Krings, (1996): Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Krings, H. P. / Antos, G. (Hrsg.) (1992): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier.
- Kuhlen, Rainer (1999): Die Konsequenzen von Informationsassistenten. Was bedeutet informationelle Autonomie oder wie kann Vertrauen in elektronische Dienste in offenen Informationsmärkten gesichert werden. Frankfurt/Main.
- Lewandowska, A. /Antos, G.(2001): Sprichwörter, metaphorische Konzepte und Alltagsrhetorik. Versuch einer kognitivistischen Begründung der Sprichwortforschung. Erscheint in: Proverbium. Yearbook of International Proverb. Scholarship.
- Mittelstraß, J. (1998): Die Häuser des Wissens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mohr, H. (1999): Wissen. Prinzip und Ressource. Berlin, Heidelberg, N.Y.: Springer.
- Müller-Kohlenberg, H./ Kardorff, E. von/ Kraimer, K. (1994): Laien als Experten.Eine Studie zum sozialen Engagement im Ost- und Westteil Berlins. Frankfurt/Main: Lang.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften Bd. 311).
- Niederhauser, J. (1999): Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. Tübingen: Narr.
- Niederhauser, J. / Adamzik, K. (Hrsg.) (1999): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Bern u.ö.
- Nonaka, I./ Tacheuchi, H.(1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt: Campus.
- Nowotny, H. (1997): Transdisziplinäre Wissensproduktion – Eine Antwort auf die Wissensexplosion? In: Stadler, Fr. (Hrsg.): Wissenschaft als Kultur. Österreichs Beitrag zur Moderne. S. 177- 195.
- Peters, H. P. (1996): Massenmedien als Vermittler zwischen Experten und Nichtexperten. In: Kerner, M. (Hrsg.), S. 61 – 88.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Heft 161, Mai 2000, S.3.
- Randow, G. v. (2000): Know-how für alle! Wissen ist eine wertvolle Ressource. Wird sie nicht gepflegt, geht alles schief. Also lechzt alle Welt nach ‚Wissensmanagement‘. Aber wie funktioniert es? DIE ZEIT Nr. 24. 8. Juni 2000, S. 33.
- Rebell, K. (Hrsg.) (1989): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim, Basel.

- Schnabel, U. (2000): Das Expertendilemma. Viele Debatten werden mit widersprüchlichen Gutachten geführt. Was folgt daraus für Wissenschaft und Politik? DIE ZEIT Nr. 25 v. 15.6.2000. S. 41.
- Schütz, A./ Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.
- Schulz, W. (Hrsg.) (1999): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt/Main: Lang.
- Schumacher, A. (1994): Unvollkommene Information in der neoklassischen Information-ökonomik und im evolutionsökonomischen Ansatz. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Schwägerl, Ch. (1997): Das Land der offenen Elfenbeintürme. Wissenschaft für alle: In Großbritannien boomt die Idee des „Public Understanding of Science“. DIE ZEIT Nr. 23, S. 36.
- Simon, D. (1999): Public Understanding of Science. Einführung und Dokumentation. In: „Gegenworte“ Berlin Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, S. 5-9.
- Spillner, B. (1994): Sprachbezogener Wissenstransfer als herausforderung an die Angewandte Linguistik. In: Spillner, B. (Hrsg.): Fachkommunikation. Kongressbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL. E.V. (fAL 27). Frankfurt: Lang. S. 91-96.
- Spinner, H. F. (1985): Das 'wissenschaftliche Ethos' als Sonderethik des Wissens. Tübingen: Mohr.
- Spinner, H. F. (1998): Die Architektur der Informationsgesellschaft. Frankfurt: Syndikat.
- Stehr, N. (1989): Wissenschaftliches Wissen und soziales Handeln: Überlegungen zum Problem des Wissenstransfers. In: Rebell, K. (Hrsg.) S. 48-71.
- Sucharowski, W. (1996): Sprache und Kognition. Neuere Perspektiven in der Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tetens, H. (1999): Die Grenze. Naturwissenschaft lässt sich mit Bildern popularisieren, aber nur mit Mathematik verstehen. DIE ZEIT Nr. 37, S. 55.
- Weingart, P. (1999): Aufklärung „von oben“ oder Pflege des Dialogs. Die plötzliche Entdeckung von ‚Public Understanding of Science‘ in Deutschland. In: „Gegenworte“ Berlin Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, S. 64 –67.
- Weinrich, H. (1997): Lethe. Kunst und Kritik des vergessens. München: Beck.
- Wichter, S. (1994): Experten- und Laienwortschätze. Umriss einer Lexikologie der Vertikalität. Tübingen: RGL (144).
- Wichter, S. (1999): Gespräch, Diskurs und Stereotypie. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 27, S. 261-284.
- Wilss, W. (Hrsg.) (2000): Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur. Globalisierung vs. Fragmentierung. Tübingen: Stauffenburg.
- Witt, R. (1999): Didaktische Strukturierung des Zusammenhangs zwischen Fachwissen und Meta-Wissen. In: Schulz, W. (Hrsg.), S. 79-91.

Stefania Cavagnoli (Bozen)

Vom Paradigma zur Umsetzung: Das Bozner Modell

1 Einführung

Ausgangspunkt der Untersuchung sind die dreisprachige Freie Universität Bozen (Italien) und die Erfahrungen nach einem Jahr Fachsprachenunterricht für die Studenten der Wirtschaftsfakultät dieser Universität. Vorgestellt wird das Kurskonzept für drei Sprachen sowie die graduelle Umsetzung: von der Wissenschaftssprache zur Fachsprache.

Die Frage, die hier untersucht wird, ist die der Kohärenz zwischen der Thesen, die für uns als Paradigma gelten, dem Umsetzungsmodell und der konkreten Planung. Eine wesentliche Voraussetzung für diese Untersuchung war die Vereinigung der WissenschaftlerInnen- und Lehrerrolle, die im Sinne der Aktionsforschung eine Trennung von Subjekt und Objekt der Untersuchung verhindern soll. Ziel ist die exemplarische Verknüpfung einer Theoretisierung der Praxis (Aktionsforschung) mit einer in die Praxis übersetzten Theorie (Integrative Fachtextlinguistik).

Der Laureatsstudiengang Wirtschafts- und Handelswissenschaften bietet die Studienrichtungen Internationale Wirtschaft und Betriebswirtschaft. Die Studiendauer ist mit vier Jahren festgelegt. Die Fächer werden zu je einem Drittel auf Deutsch, Italienisch und Englisch unterrichtet. Zu Beginn des Studienjahres erwartet man von den Studenten, daß sie gute Kenntnisse in zwei dieser drei genannten Sprachen haben und zumindest Grundkenntnisse in der dritten. Während des ersten Studienjahres sollen die Sprachkenntnisse in dieser dritten Sprache vertieft und ausgebaut werden.

Der Fachsprachenunterricht hat integrativen Charakter und zielt auf einen interkulturellen, lernerzentrierten Ansatz. Das Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen und die Akademie arbeiten zusammen, wobei die Aufgabe der Akademie in Form einer wissenschaftlichen Begleitung in der Erarbeitung von Kursprogrammen und didaktischen Richtlinien für den Fachsprachenunterricht besteht. Um ein fundiertes Kurskonzept vorlegen zu können, ist man von einer breit angelegten Bedarfsanalyse ausgegangen. Dabei wurden Informationen folgendermaßen eingeholt.

- a) Studentenfragebögen
- b) Gespräche mit den Unterrichtenden (Professoren/Tutoren)
- c) Lehrveranstaltungsbesuche
- d) Lehrwerkanalyse

In einer zusammenfassenden Bewertung kann Folgendes gesagt werden: Was die didaktischen Zielsetzungen der Universität anlangt – also anglo-amerikanische Uni- und Lehrstruktur – findet sich bei der Analyse der Studentenfragebögen eine interessante Bevorzugung des Gegenteils. Die Art der Studenten, eher alleine, wiederholend, also rezipierend zu lernen, ist einerseits sicher auch noch durch die Schule bedingt, andererseits auch darauf zurückzuführen, daß sie aufgrund der hohen Wo-

chenstundenzahl sehr schwer Zeit fanden, um zusätzlich effizient in der Gruppe zu lernen – vor allem, wenn sie dies nicht schon von der Schule kannten. Gerade deshalb kann die Aufgabe unseres Fachsprachenkurses darin bestehen, die Studenten in fix dafür vorgesehenen Stunden für alternative Lernformen zu sensibilisieren und ihnen dadurch zu helfen, Strategien zu finden, wie sie sich in den Fachvorlesungen und –übungen besser einbringen können.

Alle Untersuchungsergebnisse sind bei der Ausarbeitung des Kurskonzeptes berücksichtigt worden: Dabei war der Fragebogen am ausschlaggebendsten. Daraus wurde u.a. klar, wie viele Stunden die Studenten für einen Fachsprachenkurs aufwenden würden und was sie mit Fachsprachenunterricht assoziieren. Neben diesen Informationen haben die Unterrichtsbeobachtungen und die Gespräche mit den Fachdozenten ein umfassendes Bild der Ausgangssituation geliefert.

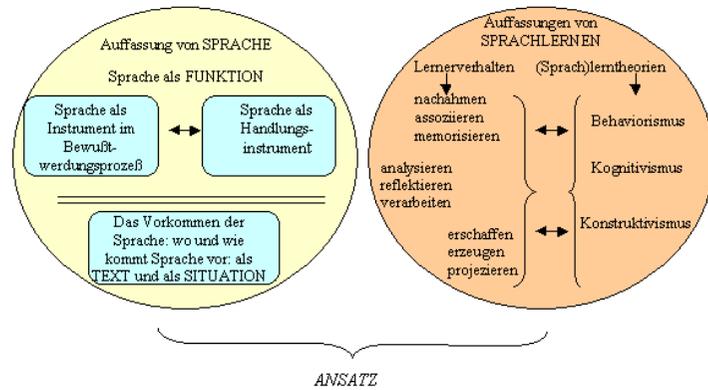
Der erste Schritt im Hinblick auf einen Fachsprachenkurs war ein Intensivkurs¹, der als Studienvorbereitung gedacht war und eine erste Annäherung an die Fachsprachen gedacht war. Was diesen Kurs am augenscheinlichsten mit der Didaktik der Fachsprachenkurse verbindet, ist die Verarbeitung und Konstruktion neuer Inhalte sowie der Gebrauch und die Reflexion neuer Erwerbsstrategien.

2 Von der Theorie zur Praxis

2.1 Auffassung von Sprache

Wir gehen in unserer Arbeit von einem funktionalen Sprachverständnis aus. Diese Auffassung ist u.a. bestimmt durch die italienische Pädagogik- und Didaktiktradition.

¹ Für diesen Kurs wurde die Methode Simulations globales angewandt: Die Simulation wurde als Methode von Ken Jones konzipiert. Ausgangspunkt der Arbeit mit diesem methodischen Ansatz ist die Wahl eines konkreten Ortes, an dem die verschiedenen Ereignisse angesiedelt sind. Ein wesentliches Element ist die Freiheit und der Wechsel von unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Perspektiven, mit denen sich der Lerner konfrontiert sieht. Das Adjektiv „globales“ wurde von Francis Debyser und Jean-Marc Carè hinzugefügt. Sie fassten den gesamten Kurs als Projekt auf, in dem mehrere Zeitebenen und Örtlichkeiten, Konstruktionen und Rekonstruktionen einer eigenen Welt möglichen werden. Bei Jones hingegen ist die Simulation auf einzelne bestimmte Momente eines Kurses beschränkt. In der Simulations spielt der kulturelle Aspekt, der meist nicht ohne die Sprache betrachte werden kann, eine zentrale Rolle: Neben der Verwendung von authentische Materialien wird das Kulturelle durch die Dimension des Interkulturellen bereichert. Die Lehrperson ist der Regisseur, der die Fäden in der Hand hat. „Er“ ist bereit jederzeit einzugreifen, falls es die Situation verlangt, falls beispielsweise text- oder wortschatzbezogene Fragen auftauchen. „Er“ gibt klare Anweisungen zu den einzelnen Aktivitäten, so dass den eigentlichen Protagonisten der Simulations globales – den Lernern – klar ist, wann sie sich in welchem Szenario bewegen.



2.2 Auffassungen von Sprachlernen

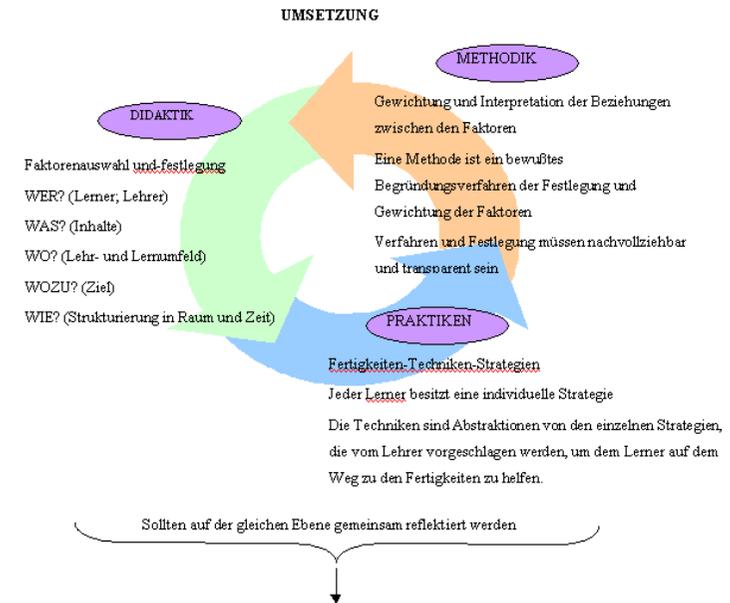
Bereits in Abbildung 1 erkennt man, dass die drei Hauptströmungen, die wir zugrundelegen, Lerntheorien aus einer lernpsychologischen Sicht darstellen. Die drei Kernbereiche Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus sind nicht als einander ausschließende, sondern als einander bedingende Theoriegebäude zu sehen, die wir auch als Schlagworte für einzelnen Paradigmata bezeichnen könnten.

Wenn wir uns nun der konkreten Umsetzung nähern, so könnte man sagen, daß aus den genannten Theoriegebilden mit ihren jeweiligen Wertvorstellung sogenannte Ansätze hervorgehen. In einem Ansatz gruppieren sich allgemeine Zielsetzungen, Prioritäten werden angegeben. Diese Ansätze sind etwas Fließendes und bedeuten auch so viel wie „Annäherung“ – was im italienischen Ausdruck „approccio“ eine zweite Bedeutung des Wortes ist. Für Balboni (1991:6f.) ist ein Ansatz auch eine Theorie, die beschreibt, wie wir uns einer bestimmten Dimension von Spracherziehung nähern. Der Ansatz basiert auf Axiomen, die nicht diskutiert werden und beinhaltet damit auch eine ideologische Entscheidung.

Welche Konsequenzen hat diese Analyse für unsere weitere Arbeit? (Abbildung 2)

Auf der Ebene der Umsetzung sollen die Arbeitsfelder „Didaktik“, „Methodik“ und „Praktiken“ mit derselben Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit diskutiert und reflektiert werden. In der Didaktik kommt es zu einer für den Unterricht wesentlichen Faktorenauswahl und –festlegung. Bestimmt werden soll das Wer, Was, Wo, Wozu und Wie des Unterrichts. In der Methodik werden diese Faktoren unterschiedlich gewichtet, was automatisch zu einer Interpretation der Beziehung untereinander führt. Damit kann sich der Bereich der Methodik aber nicht begnügen. Eine Methode soll auch Interventionsverfahren beinhalten, die nach außen hin transparent und nachvollziehbar sein müssen. Man könnte also sagen, dass eine Methode als ein bewußtes

Begründungsverfahren der Festlegung und Gewichtung der Faktoren zu verstehen ist.



Unter Praktiken subsumieren wir Fertigkeiten, Techniken und Strategien. Die Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hörverstehen, Sprechen – um die klassischen aufzuzählen) sind als Fokalisierungspunkte anzusehen, die jeder Lerner durch individuelle Strategien zu erreichen versucht. Auf diesem Weg der Auseinandersetzung zwischen den individuellen Strategien und den zu erreichenden Fertigkeiten kann die Lehrperson durch Techniken intervenieren. Diese Techniken sind nichts anderes als instrumentalisierbar gemachte abstrahierte Strategien.

3 Was sind nun die konkreten Konsequenzen der genannten Reflexion und Analyse?

Von diesem Schema ausgehend, kann man in der täglichen Unterrichtstätigkeit einzelne Methoden im Rahmen eines Gesamtkonzeptes reflektieren.

Man spricht hier vor einem lernorientierten Ansatz, im Sinne von Hutchinson/Waters (1987, zitiert nach Fluck 1992:196f.). Fluck (1992:191), der die Ausdrücke „Ansatz“ und „Konzept“ gleichsetzt, leitet Hutchinson/Waters' „learning-centred approach“

als einen von vier Ansätzen innerhalb vorliegenden Kurs- und Ausbildungskonzepte ein. Er unterscheidet *sprachorientierte, lerner- und fertigkeitenorientierte, textorientierte* und schließlich *lern(er)zentrierte* Konzepte.

Die sogenannten lern(er)orientierten Konzepte resultieren „aus der Kritik an fremdbestimmtem Lernen und aus fachsprachlicher Unterrichtskonstellation, in der fachkompetente Lerner auf nicht oder nur teilfachkompetente Lehrer treffen“ (Fluck 1992:196). Er zitiert in weiterer Folge Hutchinson/Waters, indem er auf die spracherwerbtheoretische Überlegung verweist, daß eigentliches Ziel des Unterrichts das *Sprachlernen* sei. Laut Fluck habe das auch für den Fachsprachenunterricht zu gelten, welcher „*approach, not product*“ sei (Hutchinson/Waters 1987:16 in Fluck 1992:197).

Fachsprachenunterricht gestaltet sich als Annäherung ans Fach und nicht als didaktisch aufbereitetes Produkt desselben. Der Lehrer verliert seine dirigistische Rolle und muß seine Rolle neu definieren. Er ist kein Spezialist eines Faches, und kann deshalb den fachlichen Lehr- und Lernweg nicht vorhersehen. Wissen ist, wie konstruktivistische Theorien darlegen, etwas, was von den Beteiligten erst geschaffen werden muß. Der Lehrer in einem Fachsprachenkurs hilft dem Lerner durch Hinweise, Fragen und Strategien, Wissen aufzubauen und sich so einen Zugang zum Fach und dessen Denkstrukturen zu verschaffen. Darin besteht die Kompetenz des Fachsprachenlehrers, der Berater und Bezugsperson für den Umgang mit der Sprache ist. Ein lernerorientierter Ansatz wird sich in der konkreten Umsetzung nicht nur um einen autonomen Lerner und seine Bedürfnisse kümmern müssen², sondern vor allem auch um die damit verbundenen Konsequenzen für ein neues Rollen- bzw. Kompetenzverständnis des Lehrers. Die SprachlehrerInnen, die in den Fachsprachenkursen mit den zunehmend autonom arbeitenden Studenten zu tun haben, werden aber nur dann auf den prozesshaften Charakter dieser individuellen Lernprozesse eingehen können, wenn sie verstehen, dass ihre eigene Einstellung zum Sprach- und Fachsprachenunterricht auf- und entdeckungsorientiert sein muss.

Im Laufe der Ausarbeitung des Kurskonzeptes wurden Thesen zur Orientierung formuliert, die ständig überarbeitet, bestätigt bzw. erweitert wurden, und die ein wichtiger Bezugspunkt bei der Umsetzung waren und immer noch sind.

- Fachsprachenunterricht soll den Zugang zum Fach über längere Zeit eröffnen helfen und zur Auseinandersetzung mit den Denk-, Sprach- und Handlungsstrukturen des Faches führen.
- Ziel ist es zu lernen, mit der Sprache und in der Sprache des Faches zu operieren.
- Aus diesem Grund sollen Lernstrategien und –techniken im Fachsprachenunterricht nicht nur thematisiert, sondern auch ausgetauscht und trainiert werden.
- Der didaktische Ansatz ist zunächst fächerübergreifend und wird in der Folge zunehmend fachspezifisch.

² im Sinne einer Auseinandersetzung mit Lernstil, Lernumgebung, Lernziel, Motivation, ...

- Im Zentrum stehen lernerorientierte Konzepte (learning-centred approach): Dies bedingt eine stärkere Autonomie des Lerners und damit eine Verlagerung der Unterrichtsrollen von Lehr- auf Lernstrategien. Relevant ist in diesem Fall die problemlösungsbezogene Fachkommunikation. Der Schwerpunkt liegt auf dem Annäherungsprozess und nicht auf einem für alle Lerner generalisierbaren Produkt. Im Zentrum steht nicht die Sprachkompetenz als solche, sondern wie sich der Lerner diese Sprachkompetenz aneignet.
- Zur Arbeit am Fachtext zählen die textsortenspezifische Beschreibungen und kritischen Fragen in Bezug auf die Authentizität der Texte: Worum geht es im Text? Warum, wozu und wie wurden diese „Texte“ produziert? Die Quellen der „Texte“ sollen mitgedacht werden. Wie sind verschiedene Themen in einem Text strukturiert? Wie verläuft eine Thesenbildung?
- Ein kontrastiver Ansatz beinhaltet die vergleichende Arbeit mit und an Texten verschiedener Sprachen in einer Unterrichtseinheit, geleitet von einem inhaltlich motivierten Erkenntnisinteresse, d.h. Kontrastives Arbeiten startet immer von einem global inhaltsorientiertem Arbeiten.
- Ausgangspunkt sind die Fachkenntnisse der StudentInnen.

4 Planung

Das Kurskonzept umfasst drei Teile, die den drei Trimestern des Studienjahres entsprechen. In den ersten beiden Trimestern sollten parallel Strategien für alle drei Fachsprachen erarbeitet werden. Der Kurs war demgemäß eine Einführung in die Wissenschaftssprache. Erst im dritten Trimester sollten die Kurse nach Sprachen und Fächern getrennt organisiert werden: Der italienische Kursteil konzentrierte sich so auf die juristische Fachsprache, für Deutsch sollte ein Schwerpunkt auf dem Fach Wirtschaftspolitik liegen und der englische Kursteil widmete sich der mathematischen Fachsprache. Im Laufe des Trimesters zog das Team der Fachsprachenlehrer folgenden Schluss: Aufgrund der Erfahrungen aus dem zweiten Trimester einigte man sich bei der Planung des dritten Trimester darauf, dass es aufgrund der Studentenbedürfnisse sinnvoller ist, das Modell des zweiten Trimesters (Einführung in die Wissenschaftssprache) fortzusetzen. Ziel war hier also eher die stufenweise Annäherung an die allgemeine Wirtschaftssprache und keine allzu starke Gewichtung einzelner Fächer.

Das Kurskonzept hat sich am oben dargestellten Schema orientiert.

Zur **Didaktik**: dem WER entsprechen auf der Lernerseite die Studenten des ersten und zweiten Studienjahres der Wirtschaftsfakultät, auf der Lehrerseite die im Team arbeitenden Lehrer für Deutsch und Italienisch, während Englisch von einer Person unterrichtet wurde. Für den italienischen Kursteil haben sich 6 Studenten angemeldet.: zwei vom ersten und 4 vom zweiten Studienjahr. Diese Verteilung entsprach der

Absicht, das Hauptgewicht des fachsprachlichen Unterrichts auf jene Lerner zu verlagern, die mit dem Fach bereits einigermaßen vertraut waren.

Das sprachliche Niveau der StudentInnen war sehr unterschiedlich. Die Inhomogenität auf sprachlicher und fachlicher Ebene hat sich allerdings nicht als problematisch herausgestellt, da die Aktivitäten auf die individuellen Lernbedürfnisse abgestimmt waren. Die Bedürfnisse der Studenten sind ins Kurskonzept aufgenommen worden, wobei der Schwerpunkt auf den rezeptiven Fähigkeiten und der Arbeit mit authentischen – d.h. im Fachunterricht benutzten – Materialien lag.

Die Zusammenarbeit von zwei Lehrpersonen pro Kurssprache (Deutsch und Italienisch) war sicherlich ein Pluspunkt: Die ersten beiden Wochen wurde in Kopräsenz gearbeitet. Konkret einigte man sich allerdings darauf, dass nach einer gemeinsamen Einführung immer einer der beiden Lehrpersonen die Leitung der Gruppe überlassen blieb. Nach dem gemeinsamen Einstieg wechselte man sich wöchentlich ab: eine Woche (zwei Termine zu 1,5 Stunden) unterrichtete eine Lehrperson, die darauf folgende Woche die andere. Für die StudentInnen hatte dieses Modell den Vorteil, dass sie unterschiedliche Sprachmodelle und didaktische Umsetzung erlebten. Beide Lehrpersonen arbeiteten nach einem Kurskonzept, was trotz der Abwechslung die Kontinuität garantierte.

Das „WO?“ ist mit dem Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen festgelegt.

Das „WAS?“ war schon aus dem Titel des Kurses ersichtlich - Einführung in die Wirtschaftssprache – und durch die zu Beginn festgelegten Inhalte: Vorstellung von schriftlichen und mündlichen Texttypologien, wobei das Augenmerk vor allem auf Texte gelegt wurde, die von den Studenten der Wirtschaftsfakultät im Laufe des Studienjahres benutzt wurden; Kontrastivität, wobei ähnliche oder entsprechende Texte aus den verschiedenen Sprache verglichen wurden mit dem Ziel, auf die unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen der Herkunftsländer und -kulturen; das Üben verschiedener sprachlicher Aspekt: Wortschatz (Schlüsselbegriffe, Synonyme..), syntaktische Elemente und morphologische Elemente (Wortbildung, Verbfunktion), Textstruktur: Kohärenz, Kohäsion, Deixis; Analyse von Prüfungstexttypologien; Einführung zu Charakteristika der Wissenschaftssprache; Präsentation von Typologien schriftlicher Texte bzw. mündlicher Texte; Verständnis und Produktion von Texten.

Im Kurs konnte der Vorsatz ausschließlich authentisches Material zu verwenden nicht realisiert werden. In einigen Fällen war dies auch deshalb nicht möglich, weil die im Unterricht verwendeten Handbücher in einer anderen als der Vortragssprache verfasst waren. Dies hat den Einsatz im Sprachunterricht, der sich an der Vortragssprache des Dozenten orientiert hat, sehr eingeschränkt, weil teils die Sprachkompetenz der StudentInnen nicht entsprechend war, um anderssprachige Texte in ihrer Ganzheit einzubauen bzw. weil die Funktion des Textes innerhalb des Unterrichts oder der verlangte Abstraktionsgrad (Theoriebezogenheit) des Faches dem im Sprachunterricht möglichen nicht entsprochen hat.

Zu den Zielsetzungen (WOZU?) dieses Kurses gehörte jene, die Annäherung an das Fachdenken und das Handeln (Kommunizieren) im Fach Wirtschaft einer anderen Sprache zu erleichtern sowie der Anspruch, die Studenten mit einer sprachlich fundierten Stütze auszustatten, die ein besseres Verständnis von fachbezogenen schriftlichen und mündlichen Texten garantieren sollte. Daran gebunden war die Vorstellung, die Studenten durch Übungen zu fachsprachencharakteristischen Aspekten zu einer konstanten Reflexion im und über das Fach zu führen.

Unter dem Stichwort **Methodik** fallen die Elemente der freien bzw. kontrollierten Rezeption und Produktion schriftlicher und mündlicher Art. Die Abwechslung von globalen und analytischen Aktivitäten, die wiederholende aber anders fokussierte Arbeit am selben Text, der Wechsel von schriftlich und mündlich sowie die Entscheidung, am Anfang vor allem rezeptive Fertigkeit zu fördern: Dies sind alles Teilaspekte eines methodischen Ansatzes.

	Wahrnehmen und verstehen		produzieren	
	Inhalt	Form	Inhalt	Form
Mündliche Sprache	Globales Hören	Analytisches Hören	Freies Sprechen	Kontrolliertes Sprechen
Geschriebene Sprache	Globales Lesen	Analytisches Lesen	Freies Schreiben	Kontrolliertes Schreiben

Hier wird Bezug genommen auf die vorausgegangene Unterrichtserfahrung der Referentinnen mit der Methode des Fremdsprachenwachstums³. Als Hauptquelle des Spracherwerbs wird hier die Kreativität und das Verstehen von natürlich komplexer Sprache und nicht die Gewohnheitsbildung und das Nachsprechen von Lehrbuchtexten angenommen. Wahrnehmen und Verstehen sind Ausgangspunkt für den Spracherwerb. Sie sind ein aktiver Vorgang, den ein Mensch weitgehend aus sich heraus in Gang setzt. Jeder Mensch wendet dabei von Kind auf sprachspezifische Strategien und Gesetze an, die universelle Eigenschaften aller Menschen sind. Wesentlich für diesen methodischen Ansatz sind:

- das Prinzip des komplexen (authentischen) Inputs,
- das Prinzip der kommunikativen Funktion von Sprache,
- die Abwechslung zwischen den Möglichkeiten des spontanen bzw. freien Spracherwerbs und jenen des analytisch bewussten Spracherwerbs;

³ Als Lektüreempfehlung siehe Buttaroni 1997.

- die Berücksichtigung der Arbeitsstile und Bedürfnisse des individuellen Sprachlernalers (Transparenz der Zielsetzungen des Unterrichts, Abwechslung von Einzel- und Gruppenarbeit),
- inhaltliche (globale) Textarbeit kommt vor der analytischen (kontrollierten, grammatikalischen);
- der Anreiz zur Hypothesenbildung durch den Lerner ist wesentlicher als richtig/falsch-Resultate;
- der Lehrer fungiert als Berater.

Die **Praktiken** werden vorgestellt anhand von konkreten Beispielen gezeigt: antworten, diskutieren (mit dem Partner oder mit der Lehrerin), korrigieren, Quellen suchen, Definitionen suchen und vergleichen, die Überlegungen über die Lernstrategien die man anwenden kann. Jeder Student sucht sich ihre eigene aus.

5 Ausblick

Die beiden Kurstrimester sind der Ausgangspunkt für eine vertiefende Arbeit am Kurskonzept, das auf ein fachlich differenziertes Kursangebot hinauslaufen. Dies gilt auch für die Beobachtung, die Lehrveranstaltungsbesuche und die Gespräche mit den StudentInnen bzw. den Professoren. Die Erfahrung dieser beiden Trimester hat gezeigt, dass es von seiten der Studenten ein Interesse für die Arbeit am Fachdenken und an der Fachsprache gibt. Einige Punkte im Ablauf müssen noch vertieft werden. Langfristig gesehen ist es zudem sicher notwendig, eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den FachdozentInnen aufzubauen.

Im Laufe des Studienjahres ist man immer wieder auf das Ausgangskonzept und die Umsetzung zurückgekommen, und hat Überlegungen in Zusammenhang mit dem konkreten Kursablauf angestellt.

Eine Reflexionspraxis, die als wissenschaftlichen Untersuchung der eigenen Unterrichtspraxis durchgeführt wird, bringt einen erheblichen Einsatz an Beobachtung und Reflexion mit sich. Neben dem eigenen Lernen aus den Erfahrungen nimmt durch eine Reflexionspraxis in der Aktionsforschung auch die Vielfalt an Unterstützungsmöglichkeiten gegenüber den Studenten zu. Demgemäß ist Aktionsforschung für die Lehrperson eine Möglichkeit des wissenschaftlichen Arbeitens, die zur beruflichen Fortbildung beiträgt. Sie führt aber auch zu einem verstärkten beruflichen Selbstverständnis: Es handelt sich dabei um ein wirkliches Wachsen des beruflichen Selbstverständnisses aus der Praxis, das sich aus der Reflexion über die handelnde Praxis ergibt und wiederum in handelnder Praxis mündet. Das, was die Lehrpersonen erwerben, ist eine Gesamtheit an Kenntnissen über Sprachlernen und Sprachunterricht. Diese Kenntnisse sind immer an den Kontext, in dem gearbeitet wird, gebunden: Daraus entstehen Bedürfnisse, auf die eingegangen werden muss. Daraus wird in der Lehrperson ein Erneuerungsprozess in Gang gesetzt, der folgende Punkte enthält:

- die Reflexion über die angebotenen Inhalte und die unternommenen Handlungen,

- die Entwicklung eines Bewusstseins auf der Basis der Annahmen, die dem eigenen Arbeiten und Denken zugrunde liegen.
- Die Diskussion der Gültigkeit und Effizienz der Praxis sowie die Ausarbeitung neuer Inhalte und Handlungen.
- Die Bewertung der Umsetzung dessen, was ausgearbeitet wurde, die Evaluation der vorgenommenen Veränderungen sowie die Entscheidung der folgenden Schritte.

Alle von der Aktionsforschung vorgesehenen Schritte sind im vorgestellten Kurskonzept angewandt worden. Die Dokumentation ist dabei eine wichtige Voraussetzung, was nicht für alle Lehrpersonen als wesentlich erachtet wurde. Für die Evaluation wurde ein Ablauf vorgeschlagen, der sich in drei Beobachtungsmomente untergliedern lässt: Die Selbstbeobachtung des eigenen didaktischen Verfahrens, die Autoevaluation der StudentInnen sowie die Fremdbeobachtung. Nur die Autoevaluation der StudentInnen wurde in der vorgeschlagenen Form realisiert.

Für die Zukunft ist aber ein Gesamtkonzept sowohl für die Kurse als auch für die Evaluation denkbar.

6 Literatur

- Balboni, P. E. (1991), *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana
- Balboni, P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci
- Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.) (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Narr
- Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, UTB für Wissenschaft, 3. Auflage, Tübingen, Francke
- Buhlmann, R. /Fearn, A. (1999), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts, unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*, Tübingen, Narr
- Caré, J.-M./Debyser, F. (1978), *Simulations globales*, Paris, Créa-Com
- Ciliberti, A. (1994), *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Ed.
- Fluck, H.-R. (1998), *Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung*. In: *Fachsprachen, ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes/ hrsg. von Lothar Hoffmann....*, Berlin [u.a.], de Gruyter, 1998-1999.
- Freddi, G. (1994), *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria
- Jones, K / Edelhoff, C. (1984), *Simulationen im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning, Hueber Verlag

Bernd Dewe (Halle)

Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen

Zur Problemlage wissenschaftlichen Transfers – wissenstheoretische und konstruktivistische Beobachtungen

Allgemein betrachtet werden Vermittlungsprozesse zwischen verschiedenen Wissensformen und -beständen (vgl. Meyen u.a. 1981), insbesondere jene Prozesse zwischen wissenschaftlichem Wissen und dem lebens- und berufspraktischen Wissen alltäglicher Akteure, konventionellerweise mit dem Begriff Wissenstransfer umschrieben. „Wissenschaftstransfer wird immer mehr zu einem wichtigen Strukturierungsprinzip moderner Gesellschaften“ (Mitter 1986). Informationstechnologische Wandlungsprozesse wie überhaupt jeder Erkenntnisfortschritt als Folge und Verursacher zugleich gesellschaftlicher Veränderungen, ökonomischer und politischer Gegebenheiten, wissenschaftsimmanenter Forschungsprozesse usw.– zutreffend als Wissensexplosion charakterisiert – erfolgten auf zentralen Sachgebieten noch immer auf sehr hohem Niveau, auf manchen Sachgebieten sogar immer noch exponentiell (Rebel 1989, S. 141). Das bedeutet nicht nur, daß sich nur noch Experten auf ihren eng begrenzten Gebieten „austauschen“ können und daß dadurch die Wissenschaften weitgehend isoliert voneinander arbeiten müssen; es bedeutet auch, daß Wahrnehmen und Lösen allgemein relevanter Probleme ohne verwissenschaftlichte Problemdeutungen und Argumente kaum mehr denkbar ist. Interdisziplinarität gedacht als methodisches Instrument zur Überwindung dieses unbefriedigenden Zustands bleibt häufig nur modisches Schlagwort.

Wissenschaft ist dennoch funktional in die moderne Gesellschaft eingebunden.

Wissenschaftstransfer als besondere Variante des Wissenstransfers funktioniert nicht immer reibungslos – Erwartungen werden häufig enttäuscht. Aber trotz wachsender Schwierigkeiten wächst auch die gegenseitige Abhängigkeit von Wissenschaft und „Nicht-Wissenschaft“, besteht bei den Laien ein gewisser Zugang zum Wissenschaftswissen und damit die Fähigkeit abzuschätzen, welche Teile des Wissenschaftswissens relevant für die eigene Berufs- und Lebenspraxis sein können. „Besonders dringend, aber auch besonders schwierig, gestaltet sich der Wissenschaftstransfer unterhalb der Expertenebene: Wissenschaftstransfer hat hier die Aufgabe, möglichst viele Menschen zu befähigen, die für sie unmittelbar relevanten wissenschaftlichen Entwicklungen in ihren Grundzügen, in ihrem Für und Wider einzuschätzen und zu bewerten, z.B. sich mit Wirkungen / unerwünschten Nebenwirkungen neuer Technologien rational auseinanderzusetzen, an dem immer dringlicher werdenden Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft auf die ihnen gemäße und mögliche Weise zu partizipieren. Wie aber soll definiert werden, anhand welcher Kriterien, welches wissenschaftlich erzeugte Wissen an wen transferiert werden soll, für wen es relevant ist? Wer entscheidet darüber und legt fest, was ver-

schiedene Adressatengruppen unterhalb der Expertenebene aus den Wissenschaften wissen sollten? Und wie sollen subjektiv empfundene Informationsbedürfnisse in objektiv definierbaren Bedarf und von da zu Nachfrage transformiert werden?“ (Rebel 1989, S. 141, vgl. auch Wurzbacher 1982).

Arbeiten, die eine Antwort auf diese Fragen zu bieten versuchen und die theoretische Erfassung des Transferprozesses beabsichtigen, zeichnen sich durch eine unübersichtliche Vielfalt von verschiedenen Perspektiven aus, so daß es zu unterschiedlichen Einteilungen und Modellvorschlägen kommt. Es werden z.B. folgende Ebenen des Problembereiches unterschieden: Informationstransfer, Technologietransfer, Unternehmensgründungen, Weiterbildung, Transferforschung (J. Allesch 1986), oder vertikaler und horizontaler Transfer, oder Systematisierungen, die den Weg des wissenschaftlichen Ergebnisses von Produzenten zum Anwender beschreiben (G. Eckerle 1987), oder Versuche, Transferprozesse mittels des kommunikationstheoretischen Sender-Empfänger-Modells zu beschreiben, oder verschiedene Ansätze, die C. H. Weiss zu systematisieren versucht:

1. Das „Knowledge-Driven-Modell“, das der Naturwissenschaft entnommen ist und die Verwertung des Wissens aus dessen faktischer Überzeugungskraft erklärt;
2. das „Problem-Solving-Modell“, daß in ebenso „linearer“ Weise Forschungsergebnisse als unmittelbare konzeptionelle und operationelle Grundlage zur Lösung gegebener Probleme darstellt;
3. das „Interactive-Modell“, das die politikberatende Funktion von Bildungsforschung nur als einen Teil in einem komplexen Beratungsprozeß begreift, an dem vor allem die nicht-wissenschaftlichen Personen und Agenturen der Bildungspraxis mitbeteiligt sind;
4. das „Political-Modell“, das die Verwertung von Sozialforschung unter dem Primat der Legitimierung politischer Standpunkte und Zielsetzungen untersucht und die Diskussion des gesamten Verwertungsproblems auch in der Bundesrepublik Deutschland stark mitgeprägt hat;
5. das „Tactical-Modell“, das die legitimierende Funktion von Forschungsverwertung in verschärfter Weise unterstreicht;
6. das „Enlightenment-Modell“, dem C. H. Weiss eine hervorragende Beziehung zur Verwertungsrealität zuschreibt;
7. das Modell der „Research as a part of the intellectual enterprise of the society“, in dem Sozialforschung als eine der „intellektuellen Beschäftigungen“ erscheint, es erlaubt besonders die Erklärung des Entstehens von Begriffen und Programmen, die sowohl Forschung als auch Politik stimulieren, z. B. „Bürger-Partizipation“, „örtliche Kontrolle“ und „schleichende Reform“. (Mitter 1986, S. 101)

Die beschriebene Situation in der Transferdiskussion macht deutlich, daß neben der sicher notwendigen und fruchtbaren praxisnahen Forschung zur Effizienzerhöhung des Wissenschaftstransfers in verschiedensten Anwendungsfeldern eine mehr grundlagentheoretische Auseinandersetzung und Analyse des Transferprozesses als solchem erforderlich ist, um die Transferforschung einerseits auf eine systematische Grundlage zu stellen, auf der sie einen Platz in der Reihe der wissenschaftlichen Disziplinen – oder besser gesagt: Interdisziplinen – beanspruchen kann und andererseits Defizite in konkreten Transferprozessen antizipieren, identifizieren und beheben können.

Es liegt die Vermutung nahe, daß eine Systematisierung und Erhöhung der allgemeinen Transferkapazität von erzeugten wissenschaftlichen Ergebnissen und Technologien einzelwissenschaftlich nicht leistbar ist. Es bedarf eben deshalb einer Transferforschung als Grundlagenforschung, deren überfachliche Forschungsfragestellungen, die nur interdisziplinär angegangen werden können, auf generalisierbare Aspekte im Transferprozeß abzielen, die oberhalb oder unterhalb einzelner Projekte angesiedelt sind. Nur so läßt sich auch die Schwierigkeit überwinden, den Praxissystemen „nachlaufen“ zu müssen. Transferforschung als Grundlagenforschung zielt auf die Aufdeckung von Strukturen und Mechanismen im Transferprozeß, die faktisch wirksam sind.

Die gegenwärtigen Arbeiten zum Transferproblem sind gekennzeichnet durch die Existenz vieler praxisorientierter Projekte in verschiedensten Anwendungsbereichen: Gewerkschaften, Klimaforschung, Humanisierung der Arbeitswelt, Informationsmanagement – um nur einige Stichworte zu nennen. Die Bemühungen gelten der Sammlung von Informationen und der Förderung von Wissenschaftstransfer in einzelnen Bereichen. Die erzielten Ergebnisse sind hoch relevant, weil durch Praxisnähe und mehr oder weniger vorhandenen Kontakt zu den Anwendern wissenschaftlicher Ergebnisse / Technologien eine persönliche Kenntnis der Situation und der Probleme im Anwendungsfeld erworben werden kann. Probleme, die ihre Ursache im Konfliktfeld der Beziehungen zwischen den Transferpartnern Wissenschaft und Praxis haben, lassen sich deshalb in aller Regel themen- und projektspezifisch minimieren.

Der Zusammenhang zwischen einzelnen Projekten aber bleibt rein additiv, Erfahrungen über strukturelle Probleme des Wissenstransfers und fach- anwendungsübergreifende Gesetzmäßigkeiten werden nicht systematisch gesammelt und ausgewertet. Das bloße Interesse ab einem möglichst reibungsamen Verlauf von Innovationsprozessen muß aber aus der Gesamtsicht zu kurz greifen.

Aus den Problemstellungen des Wissenstransfers lassen sich eine Fülle von Aufgaben entwickeln, vor allem, wenn diese an beruflichen Zielsetzungen orientiert sind (vgl. Tietgens 1986). Je zielgruppenspezifischer und berufsfeldorientierter die Nachfragen sind, desto spezieller und gezielter muß der Wissenstransfer von Expertenrollen an solche von Laien mit stärkerem Einfluß der letztgenannten sein; desto leichter ist auch die Relevanzforderung (Tietgens) einlösbar; je allgemeiner und eher anthropologisch-orientierend die Funktionen für den Wissenserwerb bestimmt werden,

desto stärker werden Aspekte eines Bildungswissens bezogen auf die individuelle Lebenspraxis, ihre Handlungs- und Wertemuster präsent sein müssen, desto offener sind aber noch entscheidende Fragen zu Resistenzen, Auswahl des Wissens, der Bewußtmachung von „Transferhemmnissen“.

In der bisherigen Situation ist allerdings übersehen worden, daß Schwierigkeiten mit dem Wissenstransfer auch mit der Begrifflichkeit zu tun haben.

Rekonstruiert man in *konstruktivistischer Perspektive* die Diskussion um Wissenstransfer und die damit verbundene Entwicklung der Theoriebildung zum Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und gesellschaftlichen Allgemeinwissen seit Mitte der sechziger Jahre, so ließen sich zusammenfassend in einem ersten Zugriff drei Konzepte unterscheiden, die sich ihrerseits analytisch ausdifferenzieren lassen.

Zunächst gingen die Überlegungen unter der Dominanz struktur-funktionalistischer, aber auch behavioristischer Theorien, von den Möglichkeiten eines technischen und später sozialtechnischen verfeinerten Transfers aus. Unter dem Einfluß vornehmlich phänomenologisch-interaktionistischer und kognitions-psychologischer Theorieansätze rückte die Transformationsvorstellung in den Vordergrund, die auf einer ersten Stufe noch intentional von der Wissenschaft ausgehende Innovationsabsichten einschloß. Der „Einbau von Verwendungsfähigkeit“ bei der Genese von Wissen wurde in einer zweiten Stufe abgelöst von Überlegungen über die Selektionsfähigkeit der Abnehmerseite und ihren produktiven Umgang mit dem adaptierten Wissen. Diese Positionen wurden ergänzt um Konzepte, die von einem „Verhältnis der wechselseitigen Bereicherung“ beider Wissensformen ausgingen, bis schließlich in einer Radikalisierung das Transformationsverhältnis nur noch von der Seite der Adressaten (Praktiker) her gedacht wurde. Neuere Konzeptualisierungen überwinden die Transformationsthematik und sprechen von der Konstituierung eines eigenständigen, „dritten“ Wissensbereichs, der aus der Begegnung wissenschaftlichen und alltagspraktischen Wissens resultiert. Diesen Prozeß bezeichne ich als Relationierung von Wissen (Künzli 1987; Dewe 1988; 1991).

In frühen Konzeptualisierungen des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktischen Allgemeinwissen wird der Praxiseffekt des ersteren per se aus seiner höheren Rationalität gegenüber anderen Handlungszusammenhängen begründet. Wenn wissenschaftliche Argumentationen praktisch werden, so ist hier die Logik, dann deshalb, weil sie vernünftig(er) sind. Die praktische Aufgabe des wissenschaftlichen Wissens wird folglich darin gesehen, das vorhandene Rationalitätsgefälle zwischen wissenschaftsbasierten Bildungsinhalten und alltagspraktischen Entscheidungswissen gleichsam einzuebnen und die gesellschaftlichen Praxisfelder im Zuge der Verwendung wissenschaftlichen Wissens auf das Rationalitätsniveau der Wissenschaft zu heben.

Übersehen wurde, daß Erklärungswissen, welches auf Generalisierung ausgerichtet ist, als solches aber prinzipiell unanwendbar ist und mit Handlungswissen nicht in eins gesetzt werden kann. Das hier zugrundeliegende technokratische Wissensverwendungsmodell im Sinne der Verwissenschaftlichung der Praxis stößt auf Rezep-

tionshindernisse und Widerstände und sieht sich vor die Aufgabe gestellt, diese kommunikativ zu überwinden.

In Verkenning der Differenz zwischen Erklärungs- und Handlungswissen konzentrieren sich die Verfechter einer verfeinerten Transferkonzeption auf die Ermittlung innovationshemmender Organisationsstrukturen sowie auf die Manipulation von Persönlichkeitsvariablen ihrer Adressaten, weil die Transmission als reale Schwierigkeit virulent wird. Der Transfer wissenschaftlichen Wissens wird, um in den Worten von Beck / Bonß (1989) zu sprechen, in dieser Vorstellung nach dem Modell des Riesels im Stundenglas gedacht. Dabei ist die obere Hälfte des Glases angefüllt mit den Sandkörnern der wissenschaftlichen Erkenntnis, die allmählich in die gesellschaftlichen Praxisfelder hineinrieseln. Es käme darauf an, die Engstelle, oder im Bild zu bleiben, den schmalen Hals, durch kommunikative Prozesse gleichsam zu weiten. Solange der Sand durchläuft, gibt es keine Probleme. Hingegen führen Verstopfungen und Blockaden in dem jeweiligen Praxisfeld zu Problemen, die dann notwendigerweise als Verständigungsprobleme, Rezeptionswiderstände und Selektionsfilter ausgemacht werden, um sie didaktisch auszuräumen oder einer entsprechenden Sonderbehandlung zuzuführen. Auch wo versucht wurde, unmittelbar an die Problem- und Fragestellung der Nutzer anzuschließen, handelte es sich um didaktisch motivierte und weiterhin unter dem Effektivierungsanspruch wissenschaftlich angeleiteter Innovation stehende Ansätze. Sowohl im feedback – Verfahren als auch im sozialtechnisch adaptierten Diskurskonzept stand die kommunikative Vermittlung von vorab erzeugten, außerhalb des praktischen Diskurses zustande gekommenen, nach Kriterien der wissenschaftlichen Logik validierten Wissensbeständen an, die im Diskurs gerade nicht auf ihre Geltungsbedingungen hin überprüft wurden, sondern kommunikativ überredend in den Deutungshaushalt der Adressaten integriert werden sollten.

Stand bei den skizzierten „klassischen“ *Transfer*konzepten die Überwindung von Rezeptionswiderständen im Mittelpunkt, so reagieren *Transformations*modelle auf die Entdeckung der Strukturdivergenz von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen. Die zentrale Annahme dieser Überlegungen lautet, daß die Praxis nicht als ein verdorrtes Feld aufzufassen ist, das von dem wissenschaftsbasiertem Wissen zu bewässern wäre. Praktisches Handlungswissen und Wissenschaftswissen sind vielmehr zwei Formen gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion, die nicht individual- oder motivationspsychologisch, sondern sozialstrukturell divergent geformt sind. Das Theorie-Praxis-Problem wird als Theorie-Theorie-Problem reformuliert. Das Handlungswissen ist nicht einfach durch wissenschaftliche Erklärungen zu ersetzen, sondern mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens kann es allenfalls in besonderen Prozessen zu einer Revision des praktischen Handlungswissen kommen.

Auch diesem Konzept bleibt ein Wissenschaftszentrismus eigen. In diesem Modell wird der Akteur, der die Transformation zu leisten hat, von der Wissenschaftsseite auf die Verwenderseite verschoben. Neben der fortbestehenden Vorstellung von Diffusionsprozeß, der in den Transferkonzepten und in den alltagstheoretisch grundierten Verwendungsmodellen im Zentrum stand, soll jetzt zusätzlich, aus der Perspek-

tive des Verwenders, mit einem gleichsam parallel laufenden Umsetzungsprozeß gerechnet werden. Allein schon diese Vermutung deutet an, daß der Transformationsprozeß nicht uno actu zu erledigen ist, sondern viel differenzierter verläuft. In der Umsetzung werden „brauchbare“ wissenschaftliche Wissens Elemente unter der Dominanz berufspraktischer Motive vom Adressaten in Handlungsstrategien verwandelt. Die beiden bestenfalls analytisch trennbaren Prozesse der Diffusion und Adaptation, werden kategorial als doppelter Transformationsprozeß wissenschaftlichen Wissens analysiert.

Diese Position behauptet, daß sozialwissenschaftliche Denkweisen nicht in schlichter Regel an die Praxis vermittelt werden können. Betrachtet man die Dissoziation wissenschaftlicher und praktischer Wissenssysteme als prinzipielles Problem, stellt sich nun unhintergebar die Frage der Selektion.

Das Problem der Verschiebung des Akteurs von der Seite der Wissenschaft auf die Seite der Praxis bzw. des praktischen Handlungswissen und vice versa wird in Konzepten, wie denen von Rebel (1989) und Tietgens (1988), gewissermaßen synthesehaft „gelöst“ durch die Vorstellung eines gegenseitigen Enrichment-Prozesses bzw. einer wechselseitigen Befruchtung, in der beide Wissenformen als „gleichberechtigte Partner“ voneinander „lernen“. So spricht Tietgens von einer anzustrebenden Perspektivenverschränkung von Wissenschaft und Praxis, die auf die Deutungssysteme „beiderseitig auflockernd“ wirken soll: „Worauf dabei zu achten wäre, das ist die Wechselseitigkeit der Transformationsprozesse, die sich aus einem holistischen Hintergrundwissen entwickeln kann“ (a.a.O., S. 5).

Eine *Radikalisierung* erfahren die Überlegungen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Handlungs- und Bildungskontexten durch die *konstruktivistische* Auffassung, daß dieser Vorgang in keiner Weise mehr von der Wissenschaftsseite her zu beeinflussen ist. Folgerichtig werden derartige Prozesse ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der klugen Applikation wissenschaftlichen Wissens durch den praktisch Handelnden betrachtet. Die Idee des immer noch präformierenden Einflusses auf den Verwendungsprozeß von seiten des Wissenschaftswissens ist hier vollends aufgegeben. Es wird davon ausgegangen, daß der praktische Umgang mit den wissenschaftlichen Wissensangeboten jeweils spezifischen, situativ-pragmatischen Regeln folgt, wobei im Adaptationsprozeß wissenschaftliches Wissen durch den Handelnden aktiv in praktische Problemlösungsweisen und -situationen eingeführt wird. Kroner / Wolff (1984) charakterisieren den Adaptationsprozeß als *Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen* zwischen Wissenschafts- und Praxiswissen durch den praktisch Handelnden. „Anwendung bzw. die Herstellung von Ähnlichkeit zwischen Wissenschaft und einem ... Praxisfeld läßt sich als Kontrastierung und damit zugleich als *Relationierung zweier Sprachspiele* verstehen, wobei diese gerade durch das Voneinanderabheben als soziale Tatbestände an Gestalt, d. h. an Begrenzung gewinnen“ (ebenda, S. 453). Durch die enge Verknüpfung der Verwendung wissenschaftlichen Wissens mit der spezifischen Handlungssituation und der je einmaligen Berufsbiographie des Praktikers fallen jedwede Vorstellungen einer universalen Anwesenheit von „Praxisrelevanz“ des wissenschaftlichen Wissens unter den Tisch.

Eine weitere Variation des Themas läßt sich unterscheiden: Die am Modell von „Arbeit“ und „Tausch“ orientierte „Transfer“ – bzw. „Transformationsvorstellung“ wird gänzlich verlassen, wenn die Akteur-Perspektive („Sender / Empfänger“) überhaupt aufgegeben und die Vermittlung von Theorie und Praxis in einem dritten, eigenständigen Wissensbereich angesiedelt wird, der dadurch entsteht, daß wissenschaftliche und praktische Betrachtungsweisen als solche erhalten bleiben, aber übereinander „geblendet“ werden. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der die Regel angewendet wurde, ergänzen sich in dieser Anordnung nicht, sondern bleiben nebeneinander stehen. Sie *beobachten sich gegenseitig* und können die blinden Flecken der jeweils anderen Sichtweise „sehen“ (vgl. Luhmann 1978). Wissenschaftswissen führt weder „neues“, gegenstandsbezogenes Wissen in die Bildungspraxis ein, noch bedient sich der Adressat selektiv aus dem Wissenschaftswissen. Wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen stehen im Verhältnis der Komplementarität. Es entsteht als Ergebnis der „wechselseitigen Beobachtung“ eine *Relationierung* der Perspektiven, die nicht mehr versöhnt bzw. auf die eine oder andere Wissensform reduziert werden kann.

Nach der typischen Art der Relationierung kann zwischen sozialen Allgemeinwissen und spezialisierten Sonderwissen differenziert werden. Zum Allgemeinwissen gehören jene Elemente des sozialen Wissensvorrats, die routinemäßig an jedermann übermittelt werden (vgl. Luckmann 1977). Dagegen folgt die Übermittlung des Sonderwissens den strukturellen Differenzierungen, die als Folge gesellschaftlicher Modernisierungen anzusehen sind. Nur Inhaber bestimmter, zur Zeit einem starkem Wandel unterworfenen Rollen, Angehörige bestimmter Gruppen erwerben routinemäßig ein zeitlich, sachlich und sozial als notwendig erachtetes Sonderwissen (vgl. Dewe 1991).

Es ist klar, daß Expertenwissen in jedem Falle eine bestimmte Art von Sonderwissen darstellt. Empirisch beobachtbares Sonderwissen ist in gleichem Sinne aber nur dann Expertenwissen, wenn das herrschende Allgemeinwissen es dazu macht; d.h. wenn es auftretende Probleme bereits als Sonderprobleme definiert, selbst also kein eigentliches Lösungswissen mehr zur Verfügung stellt, als lediglich das „Verweisungswissen“ (Schütz) an entsprechende Experten. Es ist dieses Verhältnis zwischen einem spezialisierten Sonderwissen und den entsprechenden Inhalten des Allgemeinwissens, auf dem dann – auf der Ebene der sozialen Organisation (vgl. Jehenson 1979) – eine „Experten-Laien-Beziehung“ aufgebaut werden kann.

„Damit ist es auch nicht länger nötig, Laien bloß über ihren fehlenden Besitz eines bestimmten Sonderwissens zu definieren. Wer ein entsprechendes Spezialwissen nicht beherrscht, wird zum Laien durch positive Elemente seines eigenen Wissensvorrats: zunächst ganz allgemein durch das Wissen, daß es für relevante Probleme umfangreiches und detailliertes Spezialwissen gibt; sodann, daß es zweckmäßig ist, sich dieses Wissens auf geeignete Weise zu bedienen; auch, wer über dieses Wissen verfügt; und schließlich, wie er dieses Wissen erworben hat und woran man das er-

kennen kann“ (Sprondel 1979, S. 157). Die Laien selbst sind es, die gelegentlich „Experten wider Willen“ (Dewe / Schmitz 1983) aktiv werden lassen.

Dies hat natürlich Konsequenzen für den sozialen Wandel der modernen Verteilungsstrukturen des Wissens, wobei das soziale Handlungsfeld der gegenwärtigen Weiterbildung selbst offensichtlicher Ausdruck der veränderten Verteilungsstrukturen des Wissens ist (Espkamp 1993). Die Neuentwicklung eines spezialisierten Sonderwissens allein macht noch nicht alle diejenigen, die es nicht beherrschen, aber auch nicht erwerben können, automatisch zu „Laien“, auch nicht die Besitzer zu „Experten“. Es bedarf vielmehr rasanter Veränderungen des jedermann vermittelten Allgemeinwissens (Alltagswissen), um diese Beziehung sozial zu stabilisieren, d.h. unabhängig zu machen vom individuell-biographisch bestimmten Wissensbestand und Besitz und der kontingent motivierten Überzeugung von dessen Relevanz (vgl. Pieper 1979). Die wissenssoziologischen Strukturtypen „Experte“ und „Laie“ lassen sich nicht nur als Relation von Allgemeinwissen und Sonderwissen (vor allen Dingen: wissenschaftlichem Wissen) thematisieren, sondern auch als Ausdruck einer zunehmenden Institutionalisierung einer gesellschaftlich bedeutsamen Problemlösungsstruktur, wie sie etwa Peter Weingart (1975) schon früh am Beispiel der modernen Weiterbildung analysiert hat. Deren soziale Verankerung bedarf im Falle der Erwachsenenbildung einer gesellschaftlich induzierten Notwendigkeit der durchschnittlichen Teilnahme an institutionalisierten Bildungsprozessen für Erwachsene.

Sprondel (1979) betont, daß wissenssoziologisch die Frage relevant wäre, ob mit dem Besitz oder Nicht-Besitz von spezialisiertem Wissen strukturell bedeutsame soziale Beziehungen konstituiert werden oder nicht. „Denn strukturell betrachtet ist jemand Laie dann – und nur dann – wenn es in einem gegebenen historischen Sozialverband als selbstverständlich oder aber als zweckmäßig oder als geboten gilt, bei der Lösung von Problemen ein entsprechendes »Expertenwissen« zu konsultieren“ (Sprondel, ebenda.). Die moderne, starken Wandlungsprozessen unterworfenen Berufsstruktur (vgl. Daheim / Schönbauer 1993) kann als Element des gesellschaftlichen Allgemeinwissens als eines der wichtigsten und zugleich erfolgreichsten sozialen Orientierungsschemata bezeichnet werden. Da das gesellschaftliche Allgemeinwissen milieutypische und schichtspezifische Varianten kennt, unterscheiden sich auch entsprechend die geltenden Festlegungen dafür, in welchen Fällen ein „Experte“ (und welcher Experte) in Anspruch zu nehmen ist (vgl. Sprondel 1979). Prozesse der Relationierung von Wissen, wie sie in der Erwachsenenbildung betrieben werden, setzen für die individuellen Biographien oft entscheidende Randbedingungen (vgl. Dewe / Meister 1995; Kösel 1993).

Grundsätzlich gilt, daß das Innehaben von beruflich organisierten Expertenrollen heute in jedem Falle die Absolvierung allgemeiner wie spezieller wissenschaftsbasierter Ausbildungsgänge voraussetzt, in der das als relevant geltende Sonderwissen (bzw. wissenschaftliche Wissen) erworben wird. Dessen Besitz wird in entsprechenden Zertifikaten mit gesellschaftlicher Gültigkeit sanktioniert (vgl. Hitzler 1994). Das Ausbildungs- und in zunehmendem Maße auch das moderne Weiterbildungssystem als quartärer Bildungsbereich (Jagenlauf / Schulz / Wolgast 1995) sind als

entscheidende Institutionen anzusehen, an denen abgelesen werden kann, welches Wissen zur Bearbeitung welcher Probleme als notwendig oder hinreichend gilt. In dem Zusammenhang ist die zunehmende Relevanz von Erwachsenenbildung / Weiterbildung zudem ein Zeichen dafür, daß dieser Prozeß (nämlich der, der die Frage thematisiert, welches Wissen zur Bearbeitung welcher Probleme notwendig und hinreichend ist) offensichtlich einer immer schnelleren Veränderung unterliegt (vgl. Weingart 1983).

Die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung hat einerseits einen Prozeß der Entdifferenzierung der Berufsstruktur zur Folge, andererseits wird die Reproduktion in der arbeitsfreien Zeit von dieser Entwicklung abgekoppelt bzw. folgt in immer stärkeren Maße einer eigenen Entwicklungslogik (vgl. Ferchhoff / Dewe 1994). Der Berufspraktiker als „Experte“ ist somit außerhalb der Arbeit „Laie“ oder umgekehrt – eine Beobachtung, die man immer häufiger machen kann. Der Prozeß der Ausdifferenzierung führt zu einer Spezialisierung des Wissens und zwar in dem Sinne, daß eine partielle Entberuflichung die Konsequenz ist (je spezieller das Wissen wird, desto einfacher wird es zugleich). Sprondel konstatiert, daß mit zunehmender Ausdifferenzierung der Berufsstruktur die Möglichkeit größer wird, daß sich die Produktion von der Reproduktion distanziert und eigenen Entwicklungstendenzen folgt, so daß auch Erfolg und Kompetenz in differenten Bezugssystemen definiert werden: Erfolg wird bestimmt unter Bezugnahme auf lebenspraktisch generierte Interessen, wohingegen Kompetenz im Rahmen der Struktur und nach den Regeln des spezialisierten Sonderwissens (bspw. Hack / Hack 1982) bestimmt wird.

Im professionsbezogenen Sinne (vgl. Dewe u.a. 1992) kann die moderne Gesellschaft als eine „Expertengesellschaft“ bezeichnet werden, denn in weiten Bereichen entscheiden und formal definierte Personengruppen verbindlich über Probleme nicht nur des sozialen, sondern auch des persönlichen Lebens. Relevant für die Kompetenzansprüche des Experten ist zunächst weniger, daß er sein Wissen glaubhaft machen, sondern daß er es entsprechend den professionell verwalteten Kriterien formal nachweisen kann – nur dann nämlich kann er z.B. seine Expertisen „regulär“ gegen Ressourcen (Geld, symbolische Macht etc.) eintauschen (Hitzler / Honer / Maeder 1994).

Experten weisen sich als Experten zudem über besondere Sprachen aus. Expertensprachen (Böhme 1978) sind typischerweise unpersönlich (d.h., nicht wer spricht, sondern was gesprochen wird, soll relevant sein). Ihre Wirkung, ihre Durchsetzungsfähigkeit beruht auf ihrer „Sachlichkeit“ (d.h., eben auch wesentlich darauf, wie gesprochen wird).

Ronald Hitzler (1994) zeigt in seinem Aufsatz „Reflexive Kompetenz – Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen“ sehr anschaulich, daß Experten in der Informationsgesellschaft letztlich nur noch durch Experten kontrollierbar sind. Das Erstellen von Expertisen ist eine Angelegenheit von Experten (vgl.). Laien glauben gemeinhin, daß Expertisen im weitesten Sinne (Gutachten, Beurteilungen, Empfehlungen, Ratschläge, Kritiken, Bildungsinhalte) aus klaren, sachlich begründeten Aus-

sagen bestehen. Da Laien Expertisen allenfalls unzulänglich verstehen, ist auch die Interpretation von Expertisen wiederum eine Angelegenheit von Experten (vgl. a.a.O.). Zugleich tritt die „Notwendigkeit wissenschaftlichen Wissens für die Bildung“ (Buschmeyer 1989) immer deutlicher hervor.

Laien sind Akteure, die einen Anspruch auf plausible (relativ widerspruchsfreie) Expertisen erheben. D.h., Laien glauben an die Objektivität von Expertisen – zwar nicht in jedem Einzelfall (Skandalisierungs-Prinzip), weil in komplexen Gesellschaften (zwangsläufig) „alle Bereiche des Alltags Entscheidungssituationen hervorbringen, bei denen in vielen Fällen auf die eine oder andere Form von Expertenwissen zurückgegriffen werden muß“ (Giddens 1988, S. 460).

Auf die damit verbundene gesellschaftliche Entwicklung hinweisend stellen Luckmann und Sprondel fest, daß „bei relativ einfachen sozialen Verteilungen des Wissens (...) in der Bevölkerung »Laien« (vor)herrschen – aber diese Laien in der Bewältigung nahezu aller Probleme, denen sie in ihrem Alltagsleben begegnen, hochkompetent sind“. Demgegenüber läßt sich die Geschichte der modernen Gesellschaft unter anderem auch als „Geschichte der Ablösung von Laienlösungen durch Formen rationalisierter Expertenlösungen von Problemen“ schreiben (Luckmann / Sprondel 1972, S. 15).

Oevermann wirft die Frage auf, welche Folgen aus der allgemeinen Tendenz der Verwissenschaftlichung von lebenspraktischen Kontexten angesichts der strukturellen Ambivalenz entstehen können, „daß einerseits im Namen von Wissenschaft und Aufklärung Alltagswissen entmythologisiert wird, andererseits damit tendenziell Alltagswissen als Basis potentieller Kritik der sozialwissenschaftlichen Erfahrung destruiert und die biographische Erfahrung des Subjekts durch wissenschaftlich autorisiertes Wissen substituiert wird“ (Oevermann 1976, S. 52). Im Rahmen meiner Überlegungen wird von einer Kontinuität zwischen Wissensbeständen und Konstruktionen des alltäglichen Lebens einerseits und (sozial)wissenschaftlichem Wissen andererseits ausgegangen und ein dialektisches Verhältnis zwischen beiden insofern unterstellt, als das Alltagswissen die Erfahrungsbasis für den Erkenntnisfortschritt der Wissenschaft angibt, wissenschaftliche Theorien insoweit also von den Deutungsmustern der alltäglichen Lebenspraxis abhängen und selbst in einem primären Sinne keine neuen Erfahrungen erzeugen, sondern vielmehr die Erfahrung aus lebenspraktischen Kontexten logisch purifizieren und wahrheitsanalytisch evaluieren und von daher wiederum die Entwicklung des Alltagswissens auf die wissenschaftlich angeleitete Reorganisation vorgängiger Erfahrungen angewiesen ist (vgl. Oevermann 1985).

In Gesellschaften mit komplexer sozialer Wissensverteilung hingegeben ist (sozialstrukturell bedingt) das Allgemeinwissen ungleichmäßig (und ungleich-“wertig“) verteilt, und die Gesellschaftsmitglieder entwickeln typischerweise unterschiedliche soziale Kompetenzen und relativ divergente Relevanzstrukturen. Die Gesamtheit des Allgemeinwissens ist für den einzelnen kaum noch überschaubar. Es verschieben sich die Proportionen des Allgemeinwissens und des Sonderwissens zugunsten des

Letzteren. Das heißt nach Schütz und Luckmann, daß das „Expertentum“ (immer mehr) an Bedeutung gewinnt und daß der Abstand zwischen Experte und Laie sowie die Abhängigkeit des Laien vom Experten wächst. Allerdings ist (nahezu) jeder Mensch zugleich Laie auf den meisten und Experte auf wenigen Gebieten des Sonderwissens (vgl. Luckmann / Sprondel 1972, S. 16).

Während noch bis in die 60 / 70er Jahre hinein das Vertrauen auf die Kompetenzen von Experten nahezu ungetrübt und deshalb die Delegation von als gesellschaftlich relevant erachteten Problemen an Experten bzw. die nahezu fraglose Akzeptanz der von Experten vorgeschlagenen Problemlösungen kulturell akzeptabel erschien, erscheint heute nach einer Phase der Verwissenschaftlichung des Alltagslebens und der sich daraus ergebenden Veralltäglichen wissenschaftlicher Argumente (Stichwort: „Sekundärverwissenschaftlichung“) die Vorstellung an derartige konsensuelle Erwartungen in Bezug auf von Experten „verkörperte“ wissenschaftliche Rationalität völlig naiv, denn die Laien – insbesondere die Nutzer von Wissensangeboten der institutionalisierten Erwachsenenbildung – haben sich inzwischen von gutgläubigen Wissenskonsumenten zu selbstbewußten Nutzern oder gar „Verweigerern“ der widersprüchlichen Wissensangebote gewandelt (vgl. Beck / Bonß 1989; Dewe 1991).

„Dies markiert – neben vielem anderen – einen aktuellen Wandel innerhalb dessen, was Habermas das Projekt der Moderne nennt. Einen Wandel, in unserer Terminologie ausgedrückt, weg von der bisherigen, einfachen bzw. in gewissem Sinne halbieren Moderne und hin zu einer sich vervollständigenden, reflexiven Moderne. Dabei geht es um die Konsequenzen vor allem jener Diskrepanz zwischen dem in Gang gesetzten Modernisierungsprozeß und den historischen Grundlagen dieses Modernisierungsprozesses, deren handlungsleitende Modelle zum großen Teil dem 19. und dem 20. Jahrhundert entstammen: Der Modernisierungsprozeß entwertet seine frühen industriegesellschaftlichen Grundlagen, und es bedarf in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern – von der Familie über die Wirtschaft bis zur Politik – neuer gestalterischer Ideen und Initiativen, um die demokratische Industriegesellschaft den von ihr selbst geschaffenen historischen Voraussetzungen anzupassen“ (Hitzler 1994, S. 13; vgl. dazu Bonß / Hartmann 1985; Beck / Giddens / Lash 1994).

Deshalb bedarf es einer „reflexiven Modernisierung“ (Hitzler 1994) auf den relevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Ein „freigesetztes“, sich selbst reflexiv hinterfragendes Expertentum müßte sich dadurch auszeichnen, daß es quer zu den institutionellen Beständen an (sozial-)technischem bzw. instrumentellem Wissen auch reflexive Wissensbestände aktiviert.

Es ginge in auf „Reflexivität“ abzielenden Bildungsprozessen um die Erhöhung der Ermessens- und Entscheidungsfreiheit, um Förderung von Originalität und Kreativität und um Befähigung zu innovativen Problemlösungen mittels Wissenstransfers.

Literatur

- Allesch, J.: Wissens- und Technologietransfer aus deutschen und britischen Hochschulen: Dokumentation eines deutsch-britischen Seminars. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1986.
- Beck, U. / Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt 1989.
- Beck, U. / Giddens, A. / Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Frankfurt a. M. 1995.
- Bonß, W. / Hartmann, H. (Hrsg.): Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. In: dies. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Sonderband 3 der Sozialen Welt. Göttingen 1985.
- Buschmeyer, H. (Hrsg.): Notwendigkeit und Grenzen wissenschaftlichen Wissens für die Bildung. Typoskript. Soest 1989.
- Daheim, H. / Kollmer, J. / Messmer, H. / Olscha, Ch. (Hrsg.): Wie ist Verständigung möglich? Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren der beruflichen Fortbildung. Typoskript. Bielefeld 1987.
- Daheim, H.J. / Schönbauer, G.: Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Weinheim u. München 1993.
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 6). Baden-Baden 1988.
- Dewe, B.: Beratende Wissenschaft. Göttingen 1991.
- Dewe, B. / Schmitz, E.: Experten wider Willen. Untersuchungen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratungskommunikation. Typoskript. Bielefeld, Berlin 1983.
- Dewe, B. u.a.: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.
- Dewe, B. / Meister, D.: Erwachsenenbildung nach der Wende: Von der „Requalifizierung“ zur Bewältigungshilfe für gesellschaftliche Unsicherheiten. In: Löw, M. u.a. (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Opladen 1995.
- Eckerle, G. (Hrsg.): Forschung, Wissensanwendung und Partizipation. Baden-Baden 1987.
- Epskamp, H.: Weiterbildung als Option individueller Entwicklung und als soziale Zwecksetzung. In: Friebe, H. u.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993.
- Ferchhoff, W. / Dewe, B.: Soziologie der Freizeit. In: Kerber, H. / Schmieder, A. (Hrsg.): Spezielle Soziologien. Hamburg 1994.
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M. 1988.
- Hack, L. / Hack, I.: Die Wirklichkeit, die Wissen schafft. Frankfurt a. M. 1982.
- Haller, R.: Wie vernünftig ist der Common Sense? In: Poser, H. (Hrsg.): Wandel des Vernunftbegriffs. Freiburg, München 1981.
- Hitzler, R. / Honer, A. / Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion der Wirklichkeit. Leverkusen, Opladen 1994.
- Hitzler, R.: Reflexive Kompetenz. Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. Typoskript. Tübingen 1994.
- Jagenlauf, M. / Schulz, M. / Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied u.a. 1995.

- Jehenson, R.: The Social Distribution of Knowledge in Formal Organisations. In: Human Studies. 17. Jg., 1979, H. 2, S. 111-128.
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau 1993.
- Kroner, W. / Wolff, S.: Zu einigen Problemen empirischer Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 27, 1984, S. 429-457.
- Künzli, R.: Die Vergewöhnlichung des Neuen. Ein Beitrag zur Relationierung pädagogischer Wissensformen und zur Rehabilitierung von Common Sense und Rhetorik im pädagogischem Diskurs. Typoskript. Bayreuth 1987.
- Luckmann, T.: Vorüberlegungen zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. Typoskript. München 1977.
- Luckmann, T. / Sprondel, W.M.: Berufssoziologie. Köln 1972.
- Luhmann, N.: Die Richtigkeit soziologischer Theorie. Merkur 41, 1978, H. 1.
- Meyen, D.: Wissensvermittlung zwischen differenzierten Denksystemen. unveröffentlichte Dissertation. Eichstätt 1981.
- Mitter, W.: Transfer. Wissenschaft, Vermittlung, Praxis. Baden-Baden 1986.
- Oevermann, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zu einer Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Hamburg 1976.
- Oevermann, U.: Versozialwissenschaftlichung der Identitätsform und Verweigerung von Lebenspraxis. In: Lutz, E. (Hrsg.): Soziologie und gesellschaftlich Entwicklung. Frankfurt 1985.
- Pieper, R.: Wissensformen und Rechtfertigungsstrategien – Ein Beitrag zum Vermittlungsproblem zwischen Wissenschaft, Technik und Alltag. In: Soziale Welt, 1979, H. 2, S. 50-69.
- Rebel, K.H. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim, Basel 1989.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag 1971.
- Schütz, A. / Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1, Neuwied, Darmstadt 1975.
- Schütz, A. / Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2, Frankfurt a. M. 1984.
- Siebert, H.: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993.
- Sprondel, W.M.: Experte und Laie – Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W.M / Grathoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979.
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986.
- Tietgens, H.: Vorwort zu Bernd Dewe: Wissenssoziologie und Bildungsprozesse. Überlegungen zur Wissenskonstitution. Manuskript. Bielefeld 1988
- Weingart, P.: Verwissenschaftlichung und Reflexivität als Strukturprinzipien von Lernprozessen – Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 46. Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975.
- Weingart, P.: Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift f. Soziologie, 12, 1983, S. 225 ff.
- Weiß, C.H.: Social science research and decision making. New York 1980.
- Wurzbacher, G.: Probleme und Erfahrungen zu einer Didaktik des Wissenschaftstransfers. In: KZfSS, 34. Jg., 1982, S. 767-780.

Helmut Ebert (Bonn)

Zur Bedeutung der Vorfeld-Kommunikation und Kommunikationsqualität für den Wissenstransfer zwischen Organisationen und Teilöffentlichkeiten

1. Vorbemerkungen
2. Aufmerksamkeit
3. Einstellungen
4. Stimmungen
5. Sympathie
6. Wertschätzung
7. Imagebildung und Stereotype
8. Wissen und Handeln
9. Fazit
10. Literatur

1 Vorbemerkungen

Die folgenden Überlegungen erheben nicht den Anspruch, die kommunikativen Bedingungen des Wissens- transfers zwischen einem Unternehmen und seinen relevanten Zielgruppen systematisch zu erfassen und zu erklären. Ich will stattdessen einzelne Aspekte herausgreifen und in Thesenform vorstellen. Dabei soll zweierlei deutlich werden: Die Vermittlung von Wissen hat eine eminent kommunikative Seite, die vom „Transfer-Begriff“ nicht abgedeckt wird. Die aktive Planung von Kommunikationsprozessen im Zusammenhang mit Wissensvermittlung muss die situativen und interaktiven Erfolgsvoraussetzungen berücksichtigen. Hierzu gehört auch die Einschätzung der Vorfeld-Kommunikation bzw. deren aktive Gestaltung.

Unter „Vorfeld-Kommunikation“ verstehe ich mit Piwinger/Niehüser (1997: 197) die „Erfassung von Einstellungs- und Stimmungsbildern durch die Interpretation von Indizien wie Form und Häufigkeit von Klatsch und Gerüchten [...], Veränderung von Offenheit im täglichen Verhalten etc. [...] Es geht desweiteren darum, günstige Voraussetzungen für die Gestaltung und Aufnahme der eigentlichen kommunikativen Initiativen zu schaffen“. Als Textlinguist verfolge ich das Ziel, einen Analyse-Rahmen für Unternehmenstexte zu entwerfen, um gewünschte und notwendige Gestaltungsempfehlungen für Kommunikationsprozesse auf eine sichere Grundlage zu stellen. Langfristig muss hierzu ein Kommunikationsmodell gewählt bzw. entwickelt werden, das sowohl der Dynamik der Sozialhandlung „Kommunikation“ gerecht wird als auch der Kommunikationsgeschichte oder - wenn man so will - der Vorfeld-

Kommunikation. Denn diese hat Einfluss darauf, welche Wertigkeit bzw. Interpretation ein Rezipient aktuellen kommunikativen Akten zumisst.

Auf diese Weise - so meine Annahme - kann man auch die textinterne Mehrschichtigkeit und die funktionalen Beziehungen zwischen Texten im Verlauf eines Diskurses hinreichend gut erfassen und erklären. Denn Wissensvermittlung findet nicht im Vakuum statt, sondern steht im Zusammenhang mit Einstellungen, sozialen Bewertungen, kognitiven Prozessen, Handlungsmotivationen, Handlungswelten¹ und Handlungsausführungen.

Wenn ich im folgenden Wissenstransfer primär als kommunikativen Prozess betrachte, ist hervorzuheben, dass ich mich dabei am Eindrucksmodell der Kommunikation orientiere. Das Eindrucksmodell ist nicht nur der kommunikativen Wirklichkeit angemessener als das Ausdrucksmodell, es bietet auch den Vorteil, dass es besser vereinbar ist mit sozialpsychologischen Impression-Management-Theorien und einem interaktionistischen und konstruktivistischen Image-Begriff.

Nach dem Eindrucksmodell der Kommunikation handelt der Sprecher kommunikativ, „insofern und indem er einen Eindruck beim Hörer hervorbringt, den sich jedoch der Hörer durch eigene Tätigkeit, durch kognitive Anstrengungen zu *seinem* Eindruck machen muß. Die kommunikative Sozialhandlung bleibt hier [...] erhalten und zerfällt nicht wie im Audrucksmodell in partielle Individualhandlungen. Denn das Handlungsziel, der angeeignete Eindruck beim Hörer, ist das Ergebnis der auf dieses Ziel hin koordinierten Sprecher- und Hörerhandlungen“ (Schmitz 1994:15).

Der Sprecher „berechnet“ also seine Äußerung auf den Hörer. Daraus folgt auch ein veränderter Blick auf Sprache als Kommunikationsmittel:

„Struktur und Leistung der jeweils verwendeten sprachlichen Mittel haben wenig bis nichts mit der Struktur des ‘Ausgedrückten’ zu tun, aber viel bis alles mit dem, was unter gegebenen Kommunikationsbedingungen (wie Situation, Vorwissen des Hörers, Kontext etc.) für das Erzielen der beabsichtigten, im Verein mit dem Hörer herzustellenden Wirkung im Hörer erforderlich ist.“ (ebda S. 17).

Zweierlei ist festzuhalten:

Erstens: Die Steuerungsleistung der sprachlichen Mittel² ist so weitreichend, dass - trotz aller Findigkeit und konstruktiven Verstehensanstrengungen des Hörers - Kommunikation gerade nicht „ein ‘Ratespiel’ mit mehr oder weniger deutlichen Lösungshilfen“ (Keller 1992: 384)³ ist.

Zweitens:

¹ Vgl. Aufschneider/Fischer/Schwedes 1992.

² Nach H. Weinrich (1974) „hält der bestimmte Artikel, wozu u. a. auch Demonstrativ- und Possessivpronomen gehören, den Hörer/Leser dazu an, den voraufgehenden (Rede-)Text nach Determinanten des Artikulats abzusuchen und diese Vorinformation als weiterhin gültig anzusehen. Dagegen verlangt der unbestimmte Artikel nach erhöhter Aufmerksamkeit des Hörers für im nachfolgenden Text auftretende Determinanten und läßt ihn Nachinformationen erwarten“ (Schmitz 1994: 18).

³ Zit. n. Schmitz 1994: 18.

„Offenbar ist die ausdrückstheoretisch motivierte Annahme, erfolgreiche Kommunikation setze generell Gemeinsamkeit des relevanten Sprach-, Situations- und Weltwissens voraus, vollkommen unrealistisch.

Denn diese Annahme verkehrt Ziel und Voraussetzung der Kommunikation. Wir kommunizieren nicht erst dann, wenn wir aufgrund von gemeinsamem Wissen eine Garantie für den Kommunikationserfolg haben, sondern wir riskieren Kommunikation auf der Basis unterschiedlicher Annahmen, Unterstellungen, Vermutungen und schaffen dadurch erst, soweit wir erfolgreich sind, geteiltes Wissen“ (Schmitz 1994: 18).

2 Aufmerksamkeit

Nach Franck (2000: 22) ist es für die Informationsgesellschaft charakteristisch, dass Informationen zu einer nicht mehr zu bewältigenden Flut anwachsen. Unter dem Gesichtspunkt des ökonomischen Umgangs mit Informationen wird gerade die Verarbeitungskapazität zum Engpass. Verstehen kostet Zeit und Energie. Beide Güter sind nicht beliebig vermehrbare und werden zwangsläufig um so knapper, „je höher die Flut der Information, die uns reizt oder zugemutet wird, steigt“ (ebda.) Für Personen wie Unternehmen folgt daraus, dass sie den Wirkungsgrad ihrer Informationen gezielt steigern müssen bzw. mehr als bisher daran arbeiten müssen, Streuverluste zu reduzieren. Der Prozess der Ökonomisierung immer weiterer Lebensbereiche bringt es mit sich, dass immer mehr Menschen und Unternehmen, darunter auch die mittelständischen Unternehmen, initiativ werden, um beachtet zu werden. Man wartet nicht mehr nur darauf, von denjenigen beachtet zu werden, auf die man selber achtet. Die Folge ist, dass der Anteil derjenigen Information zunimmt, die eigens zur Steigerung der Aufmerksamkeit und Beachtung dient. Ein Unternehmen muss bei dem Versuch der internen wie externen Vermittlung von Wissen damit rechnen, dass der „Flaschenhals der organisch limitierten Kapazität bewusster Informationsverarbeitung“ (Franck 2000: 28) immer enger wird. Klein (1999: XI) belegt die Schwierigkeit von jugendlichen Rezipienten, ihre Aufmerksamkeit auf die Sachaspekte von Wirtschaftsnachrichten zu legen. Gazdar/Kirchhoff (1999) geben Beispiele für aufmerksamkeitsstarke Geschäftsberichte.

3 Einstellungen

Wie wichtig die Veränderung der Unternehmenskultur und insbesondere auch die damit verbundene Veränderung von Einstellungen für ein funktionierendes Wissensmanagement-Programm sind, geht aus Analysen und Erfahrungen der Beratungsfirma Booz, Allen & Hamilton hervor. Danach sind 50 % aller Wissensmanagement-Programme nur „mäßig erfolgreich“ und 35 % „nicht erfolgreich“. Im Falle der nicht erfolgreichen Programme wurde Informationstechnologie implementiert, ohne diese durch Programme zur Verhaltensänderung zu unterstützen. Eine Barriere ist z. B. die „natürliche“ Einstellung vieler Mitarbeiter, aus Gründen persönlicher Wettbewerbsvorteile besseres Wissen nicht an andere weiterzugeben (Optimierung 1999: A-1). Als Implementierungsbarriere wurde in diesem Zusammenhang explizit

auch eine „ineffektive Kommunikation“ bei der Einführung genannt (Optimierung 1999: III-3).

Ein anderes Beispiel: Ein Unternehmen, das intern eine Strategie der Internationalisierung vermitteln will, muss in Rechnung stellen, dass viele Mitarbeiter die Globalisierung mehr als Bedrohung denn als Chance wahrnehmen. Die negative Einstellung beeinflusst Wahrnehmungstiefe und -gegenstände des intern vermittelten Wissens bezüglich Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft.

4 Stimmungen

Verstehen und die Bereitschaft, Informationen aufzunehmen, werden stark von der jeweiligen Stimmungslage des Rezipienten beeinflusst (vgl. Piwinger/Niehüser 1997 b: 196 f.) Stimmungen sind im Gegensatz zu festsitzenden Stereotypen kommunikativ leicht beeinflussbar, da es sich bei ihnen um eher diffuse, ungegliederte Zustandserlebnisse handelt. Nach Abele-Brehm (1991) übernehmen Stimmungen und Gefühle die Funktion von Schaltstellen für den Übergang zwischen sequenziell-analytischen und intuitiv-holistischen Denkstilen, beeinflussen somit also auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung. Einzelne Beobachtungen zeigten: Stimmungen beeinflussen in hohem Maße die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, Personen in guter Stimmung können besser weit voneinander entfernte Informationen in einen Zusammenhang bringen und neigen mehr zu assoziativen Verbindungen. Personen in schlechter Stimmung orientieren sich beim Erinnerungsvorgang stärker an übergeordneten Kategorien (vgl. Piwinger/Niehüser 1997 b: 191).

5 Sympathie

Rationalität ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für das Überleben und Sich-Entwickeln von Unternehmen (vgl. Bergler 1997: 117). Eine Folge der zunehmenden Spezialisierung ist der wachsende Einfluss der Vorurteile und die Vermehrung des Nichtwissens. Die Begreifbarkeit der Zusammenhänge nimmt ab, die Abhängigkeit von immer mehr Spezialisten wächst (ebda S. 118): „Die Leerräume des Nichtwissens vermehren sich täglich, damit nimmt aber auch der Anteil von Vorurteilen an Entscheidungsbegründungen zu, d. h., Entscheidungen werden in Zukunft mit abnehmender Rationalität gefällt, das Gespräch, die Diskussion „verkommt“ zu einer Quasi-Rationalität“ (Bergler ebda). Da wir immer mehr mit Quasi-Wissen leben, müssen wir die Grenzen unseres Wissen besser kennen lernen, wenn Vorurteile Denken nicht verdrängen soll (vgl. ebda S. 119). Vor diesem Hintergrund muss man sich klarmachen, dass Rationalität alleine nicht zum Erfolg führt, auch Risikobewältigung ist aufgrund rationaler Strategien nur eingeschränkt möglich (vgl. ebda S. 117).

Sympathie ist die Basis für jede Kommunikation, sie ist persönliche Zuneigung, ein „Bewertungsmuster, das positive Erwartungen und Verhaltensintentionen auslöst, ohne dabei nach einer näheren Begründung zu fragen“ (ebda S. 122). Sympathie -

wie Antipathie - vereinfachen Urteilsprozesse und entlasten von Bewertungsprozessen. Da Sympathie die Basis von Kontaktfindung und Kommunikation ist, ergeben sich eine Reihe positiver Konsequenzen, die auch im Hinblick auf Wissensvermittlung von Bedeutung sind wie Aufmerksamkeits- und Interessenzuwendung, Offenheit für Argumentation, Bereitschaft zur Informationsverarbeitung, erhöhte Lernbereitschaft und motivierte Bereitschaft zu kreativer und produktiver Auseinandersetzung (vgl. ebda S. 141). Wenn man Wissen als Ergebnis von Lernprozessen ansieht und nicht als Menge memorierbarer Information, muss man zu dem Schluss gelangen, dass Sympathie ganz wesentlich zum Lernerfolg und damit zum produktiven Wissen beiträgt.

6 Wertschätzung

Moderne Unternehmen verstehen sich primär funktionsbezogen und denken und kommunizieren in Kategorien des Rechts, der Technik und der Wirtschaftlichkeit. Das Problem dieser Denkweise liegt darin, dass sie den Blick auf den Standort der Öffentlichkeit zumindest teilweise verstellt (vgl. Buss 1997: 17). Während die Menschen in einer Zeit wachsender struktureller Unsicherheit ein wachsendes Bedürfnis nach Signalen der Wertschätzung entwickeln, kommunizieren die Unternehmen weitgehend bereichsbezogen und nicht aus ihrer Identitätsmitte. Den unterschiedlichen funktionalen Perspektiven fehlt eine bindende Gesamtidentität, die unmittelbar Vertrauen stiftet. Um diese Lücke zwischen Kommunikationsanspruch und -angebot zu schließen, fordert Buss ein neues Selbstverständnis von PR, das er „reflexive PR“ nennt (ebda): „Reflexiv verstandene PR beruft sich [...] nicht auf den Vorrang des Sachargumentents, nicht auf den Vorrang des Wissens, nicht auf den Vorrang des Nutzens oder auf den Vorrang der Problemlösung, sondern sie bezieht sich auf die Antizipation einer atmosphärischen Grundströmung zwischen den öffentlichen Dialogkontrahenten; sie bezieht sich auf den Primat gemeinsam geteilter Bedeutungen eines Themas; sie bezieht sich auf Signale gemeinsamer Wertschätzungen, und sie bezieht sich schließlich auf die Sorge um den Verlust wechselseitiger Überzeugungen, die Angehörige einer Lebensform teilen“ (ebda S. 18). Indem ein Unternehmen einen bestimmten „Kommunikationshabitus“ entwickelt und pflegt, drückt es aus, was es für achtenswert hält und wie beachtenswert es selbst ist. Auf diese Weise wird vermieden, dass Wissenstransfer seiner sozialen Dimension beraubt wird, denn „nicht die fachlich oder ökonomisch beste Lösung entscheidet über den guten Ruf, sondern auch die Wahrung der Selbstachtung von Unternehmen und Öffentlichkeit“ (ebda).

7 Imagebildung und Stereotype

Image im sozialpsychologischen Sinne meint die Gesamtheit aller Vorstellungen, Bewertungen, Erwartungen etc., die relevante Zielgruppen bezüglich einer bestimmten Größe (Produkt, Person, Institution) besitzen (vgl. Bergler 1993: 9). Im systemtheoretischen Sinn definiert Image die Interaktionsmöglichkeiten von System und

Teilöffentlichkeiten: „Die optimale Gestaltung des Image einer Organisation ist mit dem Erreichen einer Strukturhomologie gegeben (Interaktion), und die inhaltliche oder Wertfrage (positiv vs. negativ) rückt gegenüber der Frage nach Interaktionsmöglichkeiten und -grenzen in den Hintergrund“ (Faulstich 1992: 73 f.)

Ein positives Image trägt dazu bei, dass Informationen solcher Firmen mit wesentlich höherer Wahrscheinlichkeit aufgenommen und vervielfältigt werden (vgl. Bergler 1993: 17). Umgekehrt vermindert ein negatives Image die Aufnahmebereitschaft für Firmeninformationen.

Stereotype sind stark vereinfachte Modelle und verfestigte Modelle von Wirklichkeitsausschnitten. Sie enthalten Wissensbestände in Form von Informationen, aber meist auch in Form von Bewertungen. Stereotype erlauben uns die Vorstellung von Wirklichkeit vor jeder Wahrnehmung. Sie beeinflussen stark den Wahrnehmungsprozess und sind verhaltenswirksam. Ihre Funktion im Rahmen von Entscheidungsprozessen besteht zunächst darin, die Auswahl zwischen Alternativen zu beschleunigen („Afrika ist zu heiß. Amerika zu unsicher. In Deutschland gibt es auch noch ganz schöne Flecken zum Urlaub machen“). „Der Erfolg von Informationsangeboten hängt entscheidend davon ab, wie verfestigt das Stereotypensystem (Meinung oder Vorurteil?) der jeweiligen Adressatengruppe ist“ (Piwinger/Niehüser 1997 a: 207). Ist ein System von Stereotypen stark verfestigt, suchen wir in der Regel zuerst nach solchen Informationen, die unser Stereotypensystem stützen.

Um ein Stereotypensystem zu verändern, müssen sehr genau die Rezeptionsbedingungen beachtet werden. Wo immer man auf ausgeprägte Stereotypensysteme trifft, ist es ratsam, auf direkte Informationen zunächst zu verzichten und dafür zu sorgen, die Aufnahmebereitschaft zu erhöhen (vgl. ebda S. 208).

8 Wissen und Handeln

Die bisherigen Aspekte betrafen kommunikative Aspekte des Umgangs mit Wissen. Abschließend sei noch auf eine Form dysfunktionaler Kommunikation hingewiesen, die verhindert, dass vorhandenes Wissen in Handeln überführt wird. Pfeffer/Sutton vertreten die These, dass es in vielen Firmen nicht an Wissen und Können fehlt, sondern an der Bereitschaft zum Handeln. Ursachen sind u. a. die menschliche Schwäche, Reden als Ersatz für Handeln hinzunehmen, da es weniger risikobehaftet ist. Hinzu kommt auch eine dysfunktionale Art des Gesprächs, der sog. Smart Talk: „Smart Talker bringen am liebsten Kritisches vor und verbreiten sich gern über komplexe Zusammenhänge. Das Gefährliche daran ist, dass Handeln so bereits im Ansatz erstickt wird“ (1999: 10). Weitere Ursachen: Vielreden wird in den Dienst der Karriere gestellt. Bei der Personalbeurteilung muss vielfach die Beurteilung der Redefähigkeit die fehlende Kenntnis der Leistungsfähigkeit ersetzen.

Nicht zuletzt klingen optimistische Aussagen oberflächlich und pessimistische Aussagen professionell. Die Folge: „Das Unternehmen besteht schließlich nur noch aus [...] cleveren „Fertigmachern“, und von dem Bangen und Schweigen, das sie verbreiten, wird irgendwann alles gelähmt sein“ (ebda S. 12 f.)

9 Fazit

Wenn Unternehmen Wissen produktiv machen wollen bzw. Wissensvermittlung effizienter zu gestalten, müssen sie eine entsprechende Kultur und einen entsprechenden Habitus entwickeln. Dazu gehören auch die Entwicklung einer besonderen Kommunikationskultur einschließlich der Fähigkeit zur Kommunikation zwischen unternehmensinternen und externen Teilkulturen (vgl. Schein 1997: 72).

10 Literatur

- Abele-Brehm, Andrea (1991): „Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden? In: Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik. Hg. v. A. Abele-Brehm u. P. Becker. Weinheim, S. 297-325.
- Argyris, Chris/Donald A. Schön (1999): Die Lernende Organisation. Stuttgart.
- Aufschnaiter, Stefan von/Hans E. Fischer/Hannelore Schwedes (1992): Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Hg. v. Siegfried J. Schmidt. Frankfurt a. M., S. 380-424.
- Baecker, Jochen/Michael Borg-Laufs/Lothar Duda/Ellen Matthies (1992): Sozialer Konstruktivismus - eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Hg. v. Siegfried J. Schmidt. Frankfurt a. M., S. 116-145.
- Bergler, Reinhold (1993): Unternehmenskultur als Führungsaufgabe. Münster.
- Bergler, Reinhold (1997): Sympathie und Kommunikation. In: Stimmungen, Skandale, Vorurteile. Hg. v. Manfred Piwinger. Frankfurt a. M., S. 116-153.
- Buss, Eugen (1997): „Reflexive PR“: Anlauf zu einem neuen PR-Verständnis. In: Public Relations Forum für Wissenschaft und Praxis 3, S. 16-18.
- Faulstich, Werner (1992): Grundwissen Öffentlichkeitsarbeit. Kritische Einführung in Problemfelder der Public Relations. Bardowick.
- Feilke, Helmuth (1989): Funktionen verbaler Stereotype für die alltagsprachliche Wissensorganisation. In: Kognition und Kommunikation. Hg. v. Clemens Knobloch. Münster, S. 137-155.
- Franck, Georg (2000): Jenseits von Geld und Information - Zur Ökonomie der Aufmerksamkeit. In: Die Praxis der Investor Relations. Effiziente Kommunikation zwischen Unternehmen und Kapitalmarkt. Hg. v. Klaus R. Kirchhoff u. M. Piwinger. Neuwied, S. 21-31.
- Gazdar, Kaevan/Klaus R. Kirchhoff (1999): Geschäftsbericht ohne Fehl und Tadel. Sprache, Gestaltung, Botschaft erfolgreicher Finanzkommunikation. Neuwied.
- Glazer, Rashi (2000): Vom Wissen des Kunden profitieren. In: Harvard Business manager 5, S. 32-44.
- Hielscher, Martina (1996): Emotion und Textverstehen. Eine Untersuchung zum Stimmungskongruenzeffekt. Opladen.
- Keller, Rudi (1992): Schlußprozesse in der Kommunikation. In: Zeitschrift für Semiotik 14.4, S. 383-390.
- Klein, Josef/Iris Meißner (1999): Wirtschaft im Kopf. Begriffskompetenz und Einstellungen junger Erwachsener bei Wirtschaftsthemen im Medienkontext. Frankfurt a. M.
- Optimierung Interner Kommunikationsprozesse und innovative Unternehmenskultur. Bericht der Tagung vom 19. u. 20. Januar 1999. Organisiert von IQPC Ltd. Frankfurt a. M.

- Pfeffer, Jeffrey/Robert I. Sutton (1999): Wird in Ihrem Unternehmen mehr geredet als gehandelt? In: Harvard Business manager 6, S. 9-20.
- Piwinger, Manfred/Wolfgang Niehüser (1997a): „Was geht nur in den Köpfen der Leute vor?“ Über die Bedeutung des ersten Eindrucks und die Rolle von Vorurteilen. In: Stimmungen, Skandale, Vorurteile. Hg. v. Manfred Piwinger. Frankfurt a. M., S. 202-221.
- Piwinger, Manfred/Wolfgang Niehüser (1997b): Stimmungen - ihr Einfluß auf Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse. In: Stimmungen, Skandale, Vorurteile. Hg. v. Manfred Piwinger. Frankfurt a. M., S. 172-201.
- Rusch, Gebhard (1992): Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Hg. v. Siegfried J. Schmidt. Frankfurt a. M., S. 214-256.
- Schäfer, Bernd (1994): Stereotype und Vorurteile als Voraussetzungen und Barrieren gesellschaftlicher Kommunikation. In: Kommunikation und Humanontogenese. Hg. v. Karl-Friedrich Wessels u. Frank Naumann. Bielefeld, S. 460-470.
- Schein, Edgar (1997): Wenn das Lernen im Unternehmen wirklich gelingen soll. In: Harvard Business manager 3, S. 61-72.
- Schmitz, H. Walter (1994): Kommunikation: Ausdruck oder Eindruck? In: Der Deutschunterricht IV, S. 9-19.
- Six, Bernd (1997): Schwierigkeiten der Verhaltensvorhersage. Wirkungszusammenhänge in einer komplexen Beziehung. In: Stimmungen, Skandale, Vorurteile. Hg. v. Manfred Piwinger. Frankfurt a. M., S. 154.171.

Jan Engberg (Aarhus)

Zugänglichkeit und Verarbeitungsstrategien - eine Pilotuntersuchung zu juristischen Texten

Im Zentrum meines Beitrages soll die Darlegung der Ergebnisse aus einer Pilotstudie stehen, die ich zusammen mit Wolfgang Koch, Wirtschaftsuniversität Aarhus, durchgeführt habe. Untersucht wurde die Möglichkeit des Verstehens fachlicher Begriffe durch Lesen fachlicher, nicht-didaktischer Texte (in casu eines Urteilstextes des BGH) bei dänischen Deutschlernern mit hoher bzw. sehr hoher Sprachkompetenz (Übersetzerstudenten im 6. bzw. 10. Semester). Die Ergebnisse bestätigen, dass ein solches Lernen möglich ist, zeigen aber auch, dass die Möglichkeit an bestimmte textuelle, textsortenmäßige und empfängerbezogene Voraussetzungen gebunden sind. Die Pilotuntersuchung ist insofern für das Thema des Kolloquiums „Transferwissenschaft“ relevant, als auf dieser Grundlage Hypothesen über Faktoren, die die Zugänglichkeit bestimmter Texte beeinflussen, und über die bei diesen Texten anzuwendenden Verarbeitungsstrategien gemacht werden können. Damit sind Aussagen zu dem zwar beim Verstehen nicht zentralen, aber jedenfalls beim Lesen schwieriger und fremder Texte nicht zu vernachlässigendem Bottom-up-Prozess zu machen, die für die Möglichkeit des Zugangs zu Expertentexten und damit für eine Transferwissenschaft relevant sind.

1 Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit soll zeigen, wie Strategien und Wissensvoraussetzungen bei nicht-fachlichen Empfängern von fachinternen Texten die Zugänglichkeit der Texte beeinflussen. Die heutige Verständlichkeitsforschung sieht Verständlichkeit als eine Relation zwischen Text und Empfänger, bei dem die Merkmale des Empfängers eine größere Rolle als die des Textes spielen. In diesem Zusammenhang haben wir, d.h. Prof. Wolfgang Koch (Wirtschaftsuniversität Aarhus) und ich, uns das Ziel gesetzt, die sprachlichen und wissensstrukturmäßigen Einflussfaktoren einer bestimmten Text-Empfängerrelation auf empirischer Grundlage zu beleuchten, und zwar die Relation zwischen fachinternen juristischen Texten und dänischen Übersetzerstudenten, für die Deutsch die primäre Fremdsprache ausmacht. Diese Textempfänger stehen in vielen Fällen in der Situation, dass sie Texte rezipieren müssen, für die sie nicht als Empfänger gedacht sind, mit Empfängerintentionen, an die der Textsender auch nicht gedacht hatte. Diese Empfängersituation entsteht in dem Moment, wo ein Text entweder selber übersetzt und folglich vom Übersetzer bis zu einem hohen Detaillierungsgrad verstanden werden muss oder wo der Übersetzer für seine Übersetzung Wissen über die Bedeutung und Verwendung eines fremdsprachlichen Wortes braucht und in Texten sucht, die dem zu übersetzenden Text entsprechen.

Das Interesse am Wissenstransfer liegt also hier eindeutig bei den Textempfängern. Es kann vom Sender des Textes nicht verlangt werden, dass er den Text so gestaltet, dass er den Interessen dieser an der ursprünglichen Kommunikationssituation nicht

teilhabenden Empfänger entspricht. Folglich müssen sich die Übersetzerstudenten adäquate Strategien aneignen. Die Versuchspersonen teilen sich in zwei Gruppen, und zwar solche, die im letzten Semester ihres Grundstudiums sind (6 Semester Deutsch auf Hochschulniveau), und erfahrene Studenten, die im letzten Semester ihres Hauptstudiums sind (10 Semester Deutsch auf Hochschulniveau). Diese Aufteilung ist gewählt worden, damit schon in der Pilotstudie Anzeichen gesucht werden können dafür, ob die Erfahrung der Studenten u.a. im Besitz entsprechender Strategien und entsprechenden Wissens besteht. Man könnte sich vorstellen, dass sie durch ihre praktische Erfahrung mit der Verstehensaufgabe und durch ihre besser ausgebauten fachlichen Wissensrepräsentationen in der Lage sind, bessere Ergebnisse zu erzielen als die weniger erfahrenen Studenten. Dieser Aspekt wird jedoch in der vorliegenden Arbeit lediglich eine geringere Rolle spielen.

Zu untersuchen ist, in welchem Umfang es für die Studenten möglich ist, die im Text vorhandenen Wissens Elemente herauszufiltern und folglich brauchbare und mit den fachlichen Bedeutungen übereinstimmende Repräsentationen aufzubauen. Die Bedeutungen, die mit diesen Repräsentationen gekoppelt sind, werden dabei nach Eco (1990) als Interpretanten einer semiotischen Relation aufgefaßt, und diese Interpretanten werden als aufgeteilt in situationellen Interpretanten und referentiellen Interpretanten modelliert. Dieser Teil ist im hier vorgestellten vorläufigen Manuskript aus Platzgründen nicht näher ausgeführt, ich werde darauf in meinem einleitenden Statement auf der Tagung eingehen.

2 Transfer juristischen Wissens

Jedenfalls in der deutschen Forschung zur Verständlichkeit von Gesetzes- und anderen Rechtstexten scheint sich die Einsicht durchgesetzt zu haben, dass diese Texte jedenfalls unter den gegebenen Rahmenbedingungen (Mehrfachadressiertheit, Komplexität von Sachverhalt, Rechtspolitik (Recht soll allumfassend sein), etc.) nicht allgemeinverständlich sein können, obwohl ihre Zugänglichkeit erhöht werden kann, z.B. dadurch, dass man bei Änderungen des zugrundeliegenden Rechts nicht lediglich existierende Paragraphen durch Nebensätze erweitert, sondern die Texte so aufbaut, dass sie der alltäglichen Konstruktion von Funktion und Aufbau des Sachverhalts entsprechen (Lötscher 1995; Hoffmann 1992; Busse 1994; Nussbaumer 1995; für weitere Literaturhinweise zum Thema Verständlichkeit von Gesetzen, siehe die umfassende Übersicht von Schendera 2000). Besonders wesentlich ist die Einsicht, dass man tatsächlich Komplexes nur dadurch einfach wiedergeben kann, dass man es auch in der Sache vereinfacht (Biere 1996). Dies ist in vielen Popularisierungsfällen völlig legitim, ist aber deshalb eine wesentliche Einsicht, weil es heißt, dass wir auch im Bereich der Rechtssprache die Utopie aufgeben müssen, dass ein Text tatsächlich für mehrere Empfängergruppen in derselben Weise verstehbar sei. Eine Voraussetzung für ein solches mehr oder weniger adressatunabhängiges Verstehen wäre es, dass die genaue und aktuelle Bedeutung der Wörter im Text an sich verankert wären, und es ist einer der Errungenschaften der neueren Semantik- und Semiotikansätze

nachgewiesen zu haben, dass aktuelle Bedeutung zwar mit Hilfe von Texten entsteht, dass die aktuelle Bedeutung aber nicht im Text selbst liegt, sondern erst beim Empfänger entsteht. Und folglich hieße adressatenunabhängiges Verstehen, dass der Text das volle Sachwissen des Experten wett machen könnte, das dieser beim Lesen des Textes mit einbezieht. Nur dann hätte man tatsächlich einen Text, der bei Sender und Empfänger genau dieselbe Bedeutung generieren würde. Dabei ist fraglich, ob der Text tatsächlich beim Fachmann dieselbe Bedeutung generieren würde, besonders im Falle eines juristischen, normierenden Textes (z.B. Gesetz, Urteil oder Vertrag). Denn diese Texte sind beim Fachmann Teil eines argumentativen und problemlösenden Diskurses, bei dem er seinen Ausgangspunkt in der textuellen Oberfläche nimmt, und mit steigender Zahl von Sätzen und Textabschnitten (was die am häufigsten vorgeschlagene Methode zur Erleichterung des Textverständnisses von juristischen Texten darstellt) steigt auch die Zahl der möglichen Kombinationen und Auslegungen des Textes. U.a. aus diesem Grunde wurde der textuell offenere Stil von Gesetzestexten z.B. im Allgemeinen Landrecht preußischer Staaten 1792 mit der moderneren Jurisprudenz verlassen und in den stärker auf Einzelsätze und jedenfalls syntaktisch und kohäsionsmäßig gegenseitig unabhängige Teiltexthe orientierten Stil des deutschen Bürgerlichen Gesetzbuches aus dem Jahre 1900 umgewandelt.¹ Dazu ein Beispiel:

Allgemeines Landrecht der preussischen Staaten 1794

- § 100 Ein Unternehmen, wodurch der Staat gegen fremde Mächte in äußere Gefahr und Unsicherheit gesetzt wird, heißt Landesverrätheri.
- § 101 Wer ganze dem Staate gehörige Lande, Kriegsheere oder Hauptfestungen in feindliche Gewalt zu bringen unternimmt, der ist ein Landesverräther der Ersten Classe.
- § 102 Ein solcher Landesverräther soll zum Richtplatze geschleift, mit dem Rade von unten herauf getödtet und der Körper auf das Rad geflochten werden.

Strafgesetzbuch 1990

- § 100. Friedensgefährdende Beziehungen. (1) Wer als Deutscher, der seine Lebensgrundlage im räumlichen Geltungsbereich dieses Gesetzes hat, in der Absicht, einen Krieg oder ein bewaffnetes Unternehmen gegen die Bundesrepublik Deutschland herbeizuführen, zu einer Regierung, Vereinigung oder Einrichtung außerhalb des räumlichen Geltungsbereichs dieses Gesetzes oder zu einem ihrer Mittelsmänner Beziehungen aufnimmt oder unterhält, wird mit Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr bestraft.

In beiden Fällen handelt es sich um den in etwa selben zu regelnden Sachverhalt, aber im zweiten Fall ist der textuelle Zusammenhang durch einen syntaktischen Zusammenhang ersetzt worden, der auslegungsmäßig potentiell weniger offen ist.

Dass aktuelle Bedeutung beim Empfänger entsteht und identisches Verstehen somit identische Wissensvoraussetzungen voraussetzt, heißt aber nicht, dass kein relevantes und ähnliches Verstehen auch von juristischen Fachtexten durch Laien möglich

¹ Zu Kohäsion und Kohärenz im BGB, siehe Harweg 1983.

wäre. Es handelt sich lediglich darum, ein adäquates Maß an Übereinstimmung festzulegen: Wieviel muß der Laie verstehen, damit wir den juristischen Fachtext als demokratisch vertretbar ansehen können? Diese Übereinstimmung kann nicht, wie dies von Luttermann (1999a) vertreten zu werden scheint, bei 100 % liegen, denn das würde bedeuten, dass jeder Laie über jede Entwicklung der Begrifflichkeiten im Recht seines Landes und wahrscheinlich auch über deren Hintergründe informiert werden sollte, was wohl genau so utopisch ist, wie eine Forderung, alle Menschen müssten die Theorie der Quantenphysik verstehen, um an der Diskussion über die Entwicklung z.B. der Energietechnik teilnehmen zu können. Aufgabe von Nicht-Juristen mit Interesse an Verstehensfragen ist es, den Juristen von solchen utopischen Forderungen zu entlasten und stattdessen zu einer Diskussion zwischen Juristen und Nicht-Juristen über das notwendige Niveau der Einsicht bei Nicht-Juristen anzuregen (ähnlich Luttermann 1999b, 338f.). In diesem Zusammenhang werden jedoch Arbeiten wie die von Luttermann (1999a) wieder interessant, denn in einer solchen Arbeit wird gerade empirisch nachgewiesen, wo die unmittelbaren Überlappungen liegen. Solche Arbeiten sind damit als Grundlage für die notwendige Diskussion interessant.

Solche Arbeiten setzen erfolgreich voraus, dass aktuelle Bedeutungen zwar erst beim Empfänger auf der Grundlage seiner idiosynkratischen Wissensbestände entstehen, dass diese aber auf der Grundlage einer gemeinsamen Grundbedeutung aufgebaut werden. Es gibt also eine individuenunabhängige Bedeutung, diese ist aber nicht spezifisch, sondern wird in der jeweiligen Verwendungssituation je nach Textvorkommen und Verstehensvoraussetzungen spezifiziert (Keller 1996). Dadurch wird der Jurist nicht aus der Pflicht entlassen, in Situationen, in denen dies erforderlich ist, seine komplexe Wirklichkeit dem interessierten Laien zu erklären, indem er entweder auf die individuenabhängige Bedeutung zurückgreift, oder die Unterschiede zwischen dieser Bedeutung und der im fachlichen Kontext eingesetzten erklärt. Es wird aber für ihn und andere durchsichtiger, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliche Bedeutungen hervorbringen kann, wenn auch auf gemeinsamer Grundlage.

Wenn man diesen Standpunkt einnimmt, wird aber gleichzeitig gesagt, dass die Last der Verstehensgewährleistung bei der Kommunikation nicht nur beim Fachmann liegt, sondern dass der Nicht-Fachmann auch konzedieren muss, dass es legitime Gründe dafür gibt, dass er einen Text nicht auf Anhieb lesen kann, weshalb er, wenn er Interesse an dem Text hat, selber eine gewisse Arbeit leisten muss (ähnlich argumentieren z.B. auch Busse 1994, Hoffmann 1992 und Lötscher 1995). Die Pilotstudie, auf die hier Bezug genommen wird, möchte einen Beitrag zur Erhellung des spontanen Verstehensprozesses in solchen Fällen leisten, um im Rahmen einer größeren Studie erstens Vorschläge für die didaktische Vorbereitung von Nicht-Juristen auf die Rezeption juristischer Fachtexte zu entwickeln und zweitens durch die Ermittlung von schwerverständlichen Stellen auch Textstellen aufzuzeigen, an denen die Juristen möglicherweise in ihrer Formulierungsarbeit arbeiten könnten. Dabei wird das Augenmerk auf das Verstehen von Kernbegriffen gelegt. Hauptfragen wä-

ren damit: Können Nicht-Juristen unbekannte Begriffsbedeutungen aus juristischen Fachtexten ermitteln und damit Kernpunkte des Textes verstehen? Welche Teile können sie ermitteln? Wie erfolgt dieser Prozeß?

3 Arbeiten zum ‚beiläufigen Verstehen‘

Die vorliegende Pilotuntersuchung baut auf unterschiedlichen theoretischen Einsichten auf, die alle aus der Beschäftigung mit nicht-angeleitetem Lernen und Verstehen von unbekanntem Wörtern herrühren. Für die vorliegende Kurzfassung meines Beitrags beschränke ich mich auf eine kurze Nennung zweier zentraler Arbeiten. In der endgültigen Fassung des Beitrags werde ich dann näher auf diese und andere Grundlagen eingehen.

In ihrer Studie haben Jenkins et al. (1984) bei amerikanischen Kindern in der fünften Schulklasse ein sogenanntes „incidental learning“ von unbekanntem Wörtern im Kontext beobachtet. D.h., die Kinder werden neuen Wörtern ausgesetzt, ohne auf Lernen von neuem Vokabular aufmerksam gemacht zu werden, und können nachträglich z.T. entweder die Definition des neuen Wortes vorlegen, einen Lückentest richtig ausfüllen oder die richtige Definition unter einigen dargestellten auswählen. Diese Ergebnisse sind aber abhängig von Lesefertigkeit (je besser die Lesefertigkeit, je besser auch die Interpretationsfertigkeit) und von der Zahl der Begegnungen mit dem neuen Wort, und selbst bei der maximalen Zahl von Begegnungen von 10 über 10 Tage kommen die Vps nicht über einen Erkennungswert von ca. 20 % hinaus. Kinder lernen also „beiläufig“ anhand des Kontextes, aber der Effekt ist nicht besonders stark und erfordert relativ viele Begegnungen. In unserer Versuchsaufstellung können wir potentiell sehen, ob die Studenten selber diese Fähigkeit einsetzen, wenn sie die Aufgabe erhalten, Wörter anhand des Kontextes zu definieren.

Das beiläufige Lernen und Verstehen von neuen Wörtern setzt voraus, dass der Leser entweder einen Bottom-up-Prozeß durchläuft, bei dem er die im Text vorgefundenen Elemente zusammenfügt und dabei eine mentale Repräsentation aufbaut, in der das neue Wort Platz hat, oder das er bei einem Top-down-Prozeß auf die Neuheit des Wortes aufmerksam wird und es anhand der kontextuellen Merkmale in seinem vorhandenen mentalen Modell platziert. In beiden Fällen muss der Leser auf Einzelheiten im Text aufmerksam sein und kann sich nicht lediglich auf ein Globalverständnis beschränken. In diesem Zusammenhang ist die Arbeit von Fischer (1994) interessant. Hier wird die Wortübersetzungsleistung von drei Gruppen untersucht: Diejenigen, die für die Übersetzung der untersuchten Wörter nur Texte und keine Wörterbücher verwenden konnten, diejenigen, die als Lernquelle nur ein Wörterbuch hatten, und diejenigen, die sowohl Texte als auch Wörterbücher heranziehen konnten. Auch hier hat sich gezeigt, dass ein Verständnis anhand des Textes möglich, wenn auch überhaupt nicht gewährleistet ist. Interessanter ist aber, dass diejenigen, die Wörterbuch und Text zur Verfügung hatten, vorwiegend das Wörterbuch als Quelle benutzten und Informationen aus dem Text vernachlässigten, wobei z.B. metaphorische Verwendungsweisen, die nicht im Wörterbuch waren, nicht berücksichtigt wurden. Es

handelt sich bei den Vps von Fischer (1994) um deutsche Englischlerner, und der Befund kann sich natürlich darauf beziehen, dass sie es aus ihrer Unterrichtspraxis gewohnt sind, eher auf Wörterbücher als auf eigenes Verständnis zu vertrauen. Es könnte aber auch damit zusammenhängen, dass die Vps das umfassendere mentale Modell bevorzugen, das in einem Wörterbuchartikel normalerweise enthalten ist, und dass sie sich auf das aus dem Kontext erschließbare mentale Modell, das normalerweise außerhalb von definierenden Lehrbuchtexten relativ partiell ist, nicht verlassen möchten, obwohl dieses partielle Modell objektiv gesehen jedenfalls ein relevantes Hilfsmittel zur Anreicherung des Grundmodells ist. Damit hätten wir hier eine Tendenz zur Bevorzugung der Übernahme größerer Modelle statt sie von Grund auf aufzubauen. Zu untersuchen ist in der Pilotstudie, ob diese Tendenz auch bei den bewußt arbeitenden Studenten mit hoher Sprach- und Studienkompetenz sichtbar ist, oder ob sie durch ihr Studium eine bessere Ausnutzung von Bottom-up-Prozeduren aufgebaut haben.

4 Pilotstudie

Die gesamte Pilotstudie umfasste 11 Vps, die vor Anfang des Leseprozesses ihr Vorwissen zu den Begriffen „Grundbuch“ (amtlich geführtes Register über Eigentumsverhältnisse bei Grundstücken) und „Auflassung“ (besonderer, endgültiger Grundstückskaufvertrag mit besonderen Wirkungen) anführen sollten. Danach erhielten sie Abschnitte von ungefähr 5-8 Zeilen eines BGH-Urteils zum Grundstücksrecht (insgesamt 21 Stck.) und eines Lexikonartikels zur Übertragung von Grundstückseigentum. Im ersten Text kommen die beiden untersuchten Begriffe relativ häufig vor, im zweiten Text erfolgt eine Beschreibung und Definition des als nicht alltäglich einzustufenden Begriffes „Auflassung“ (Zu dieser empirisch indizierten Einstufung, siehe Engberg 1998). Ich möchte hier nicht die vollständige Pilotstudie vorstellen (siehe stattdessen Engberg/Koch in Vorbereitung), sondern zwei Vps herausgreifen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie kein Vorwissen oder jedenfalls kein korrektes Vorwissen hatten, aber doch ein teilweise richtiges Verständnis der Begriffe erlangten (Vp 7 und Vp 8). Vp 7 hat kein Vorwissen zum Begriff Auflassung, bezeichnet aber nach Segment 4 Auflassung als Ausdruck der Bedingungen, die der Verkäufer an den Verkauf geknüpft hat. Vp 8 sagt über Grundbuch: „Grundbuch hat etwas mit deutschen Gesetzbüchern zu tun“, was zwar wiederum richtig ist, aber auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau. Verfolgen wir durch den Text hindurch die Entwicklung dieser beiden ursprünglichen Begriffsvorschläge.

Die Segmente 1 und 2 enthalten (auf Dänisch) einen kurzen Hintergrund des Urteils, wobei in Segment 1 erklärt wird, dass es sich um einen Zwist zwischen einem Verkäufer (Trinkwarenproduzenten) und einen Käufer handelt, dem die Bedingung auferlegt wurde, in dem erworbenen Eigentum nur Produkte des Verkäufers zu veräußern. In Segment 2 wird weiter ausgeführt, dass der Liefervertrag vom Käufer gekündigt wurde, worauf der Trinkwarenproduzent den Rückgang des Grundstücksgeschäftes forderte. In Segment 3 beginnt der Originaltext mit der Wiedergabe des

Tatbestandes, genauer gesagt mit dem Kaufvertrag, dem Kauf des Grundstücks und der Verpflichtung des Beklagten (Käufers) zur Renovierung und Eröffnung einer Gaststätte. Segment 4 erwähnt, dass in der gleichen Urkunde die Auflassung erklärt wurde, und dass vom Käufer einer Eintragung der erwähnten Verpflichtungen in das Grundbuch zugestimmt wurde. Vp 7 empfindet, wie oben schon angeführt, hier Auflassung als „Ausdruck der Bedingungen“, die der Verkäufer an die Übergabe geknüpft hat. Vp 8 spricht von Grundbuch als „Rechtsprotokoll“, spezifiziert also seine Aussage über „Gesetzesbücher“, wahrscheinlich weil hier von Eintragung in das Grundbuch die Rede ist. Vp 8 reagiert also auf den Kontext und modifiziert sein vages mentales Modell.

Segment 5 enthält weitere Informationen über abgesprochene Dienstbarkeiten. In Segment 6 wird darüber informiert, dass die Beklagten das Grundstück nach der Umschreibung mit 220.000 DM belastet und danach den Getränkebezugsvertrag widerrufen haben, und Segment 7 berichtet, dass der Verkäufer (Kläger) daraufhin den Grundstücksvertrag als unwirksam ansieht und die Rückabwicklung verlangt, wobei er allerdings den Käufer (Beklagten) für erbrachte Investitionen schadlos halten will. Die Segmente 8 bis 10 enthalten den Antrag des Klägers vor dem Landgericht. Punkt I (Segment 8) beantragt die Verurteilung der Beklagten, der Eintragung des Klägers als Eigentümer im Grundbuch zuzustimmen. Punkt II des Antrags (Segment 9) enthält den Antrag auf Verpflichtung der Beklagten, das Grundstück frei von Belastungen in der 3. Abteilung des Grundbuchs gegen Zahlung eines Betrages von 90.000 DM zu übertragen. Vp 8, die vorher auf „Rechtsbuch“ und „Rechtsprotokoll“ getippt hatte, löscht diese Angaben und gibt jetzt eine ausführlichere Definition an: „Ein Buch, das zu einem Haus oder einem anderen Gebäude gehört. Skødet muss beim Handel mit dem dazugehörigen Gebäude unterschrieben werden. Im Skødet können Dinge angeführt werden, die Käufer und Verkäufer beim Handel abgesprochen haben.“ Ironischerweise verwendet die Vp hier das dänische Wort, das mit dem Begriff verbunden ist, der am ehesten den Begriff der Auflassung trifft, verwendet ihn aber für Grundbuch. Jedoch wird das dänische Wort nicht korrekt verwendet, die Vp kennt also nicht die richtige Bedeutung von Skøde (offizieller Grundstückskaufvertrag), übernimmt aber Teile daraus, die nicht mit den Kontextinformationen zu Grundbuch übereinstimmen können (z.B. die erwähnte Unterschriftspflicht). Ihre Strategie hat also darin bestanden, Informationen zu sammeln, bis sie eine angenommene dänische Entsprechung gefunden hat. Wie wir sehen werden, geht sie jetzt nicht mehr von dieser Auffassung weg, ihr begegnet aber auch keine Informationen, die sie dazu zwingen müsste.

Der dritte Punkt des Antrags (Segment 10) besteht nur aus einem einzigen Satz: „Die Beklagten haben das Grundstück herauszugeben und zu räumen“. Im Segment 11 steht, dass das Landgericht der Klage stattgegeben und dass das Oberlandesgericht die Berufung der Beklagten zurückgewiesen hat. Ferner wird festgestellt, dass die Beklagten mit der Revision ihren Antrag auf Abweisung der Klage weiterverfolgen. Der Kläger beantragt die Zurückweisung der Revision. Vp 7 fügt zu ihrer Beschreibung von Auflassung als Ausdruck für Bedingungen die Bemerkung „Beim Kauf

verpflichtet sich der Käufer, diese Bedingungen einzuhalten“. Dies ist eine Folge daraus, dass der hier dargestellte Zwist ja offensichtlich auf die fehlende Einhaltung der Bedingungen zurückgeht und damit eine Erweiterung des mentalen Modells aufgrund des Kontextes.

Im Segment 12 beginnt das Gericht mit der Darlegung seiner Entscheidungsgründe für das Urteil. Einleitend wird festgestellt, dass „das Berufungsurteil der Nachprüfung nicht in vollem Umfang stand[hält]“. Vp 7 sieht sich hier veranlasst, den Kommentar „Hält der Käufer nicht die Bedingungen des Verkäufers ein, kann der Verkäufer den Verkauf zurückgehen lassen“ hinzuzufügen. Der Kommentar kann sich nicht auf dieses Segment beziehen, ist aber eine gedankliche Konsequenz aus dem vorher gesagten und gelesenen und zeigt damit, dass die Vp eine gut entwickelte Interpretationskompetenz hat.

In Segment 13 beginnt die Erläuterung des 1. Entscheidungsgrundes. Das Landgericht habe auf der Grundlage eines unwirksamen Kaufvertrages die Beklagten zur Rückübereignung und zur Abgabe der erforderlichen grundbuchrechtlichen Erklärungen verurteilt. Vp 7 fügt ihrer Formulierung aus Segment 12 („Hält der Käufer nicht die Bedingungen des Verkäufers ein, kann der Verkäufer den Verkauf zurückgehen lassen“) die Angabe „und das Eigentum zurückfordern“ hinzu. Dieser Kommentar bezieht sich auf das Segment (Rückübereignung). Vp 8 meldet sich wieder zu Worte und ergänzt seine Erklärung nach Segment 9 mit: „oder Grundstücke“, was lediglich eine gedankliche, nicht durch den unmittelbaren Kontext ausgelöste Ergänzung ist.

Segment 14 fährt in der Erklärung fort, insbesondere komme der Auflassung keine Bedeutung zu, da sie ebenso wie der Grundstücksvertrag unwirksam gewesen sei.

Segment 15 enthält die Aussage, dass die Annahme des Berufungsgerichts, der Grundstücksvertrag sei mit Widerruf des Bierlieferungsvertrages unwirksam geworden, fehlerfrei sei. Im 2. Entscheidungsgrund, dessen Darlegung in Segment 16 beginnt, wird angegeben, dass die Auffassung des Berufungsgerichts, auch die Auflassung sei unwirksam, auf einem Rechtsfehler beruhe. In Segment 17 wird einschränkend festgestellt, dass die beiden Teile des Kaufs zwar ausnahmsweise zu einer Einheit zusammengefasst werden könnten, dass sich eine solche Annahme indessen nicht in Bezug auf das Verhältnis zwischen Grundgeschäft und Auflassung rechtfertigen lasse. Segment 18 sagt aus, dass die Auflassung somit wirksam sei und dass die Beklagten mit Eintragung im Grundbuch Eigentümer geworden seien. Es könne daher nur eine Rückübertragung und nicht eine Grundbuchberichtigung in Frage kommen. Hier kommt es zu disparaten Änderungen. Segment 19 räumt ein, dass sich der Rechtsfehler indessen nicht auswirke, da der Kläger die Aufrechterhaltung des auf Rückübertragung gerichteten landgerichtlichen Urteil erstrebe. Segment 20 enthält den 3. und letzten Entscheidungsgrund: die Beklagten seien zur Herausgabe des Erlangten verpflichtet, sie müssten eine Auflassungserklärung abgeben, die Eintragung der Eigentumsänderung im Grundbuch bewilligen und das Grundstück herausgeben. Vp 7 bemerkt „Geschieht dies, müssen die neuen Verhältnisse ins

Grundbuch geschrieben werden“. „Dies“ bezieht sich auf ihre Formulierung aus Segment 12 („Hält der Käufer nicht die Bedingungen des Verkäufers ein, kann der Verkäufer den Verkauf zurückgehen lassen“). Die Bemerkung stellt eine direkte Reaktion auf den unmittelbaren Kontext dar (Eintragung der Eigentumsänderung). Segment 21 enthält den (dänischsprachigen) Übergang von Text 1 zu Text 2.

Text 2 - die Erläuterung des Begriffs Auflassung - beginnt in Segment 22. Zunächst wird festgestellt, dass für die Eigentumsübertragung von Grundstücken bestimmte Vorschriften gälten, und dass die Einigung zwischen den Beteiligten und die Eintragung ins Grundbuch erforderlich seien. Vp 7 knüpft wieder an ihre Bemerkungen aus den Segmenten 12 und 20 mit einer Reaktion auf den unmittelbaren Kontext an: „Damit der Käufer sein Eigentum zurückerhalten kann, müssen Käufer und Verkäufer einig sein, dass das Eigentum an den Verkäufer übertragen wird“.

Segment 23 enthält die eigentliche Definition von Auflassung - die erforderliche Einigung zwischen dem Veräußerer und dem Erwerber - sowie die Bestimmung, dass diese bei gleichzeitiger Anwesenheit beider Teile vor einer zuständigen Stelle abgegeben werden müsse, da sie ansonsten unwirksam sei. Vp 7 löscht ihre Beschreibung von Auflassung und ersetzt sie durch „Begriff bedeutet Einigung zwischen Käufer und Verkäufer von z.B. Eigentum. Die beiden Partner müssen einig sein, dass Eigentum übertragen wird.“ Die weiteren Segmente 24-27 können hier vernachlässigt werden, Vp 7 ergänzt hier lediglich die übernommene Definition mit Informationen aus dem definitorischen Kontext. Interessant ist hier vor allem, dass Vp 7 beim Auftreten der Definition ihren ganzen vorhergehenden Text aufgibt, obwohl dieser mit dem unmittelbaren Kontext bestens in Übereinstimmung und auch inhaltlich relativ korrekt ist: Statt von Einigung spricht sie von Ausdruck der Bedingungen. Aber offensichtlich ist der mentale Druck, den die Definition auslöst, so groß, dass die Vp ihr aufgebautes mentales Modell aufgibt, ohne zu prüfen, ob die Definition mit dem eigenen Modell übereinstimmt, was tatsächlich der Fall ist. Die Strategie von Vp 7 ist es also gewesen, an dem inkrementellen Aufbau des Modells festzuhalten, wesentlich länger als Vp 8, die schon früh auf ein dänisches angenommenes Äquivalent greift. Auch Vp 7 sieht ihr vorläufiges Modell aber als wesentlich weniger wertvoll an als die Definition im Text.

5 Vorläufige Schlussfolgerungen

Die angenommenen Effekte wurden beobachtet. Die ausgewählten Vps bauen weitgehend korrekte mentale Modelle auf der Grundlage von kontextuellen Informationen auf. Vp 7 arbeitet dabei sehr stringent, möglicherweise weil es sich um eine zweisprachig aufgewachsene Person handelt, die folglich weniger auf das Auffinden eines dänischen Äquivalents angewiesen ist. Vp 8 sucht dagegen ein Äquivalent, also ein bekanntes Element, ein aufgebautes mentales Modell, das nach ihrer Auffassung mit dem Kontext übereinstimmt. Und auch Vp 7 bevorzugt das in der Definition angelegte Modell vor dem eigenen, statt eine Modifikation zu versuchen.

Für Wissenstransfer ist das Ergebnis der Studie auf den ersten Blick überwiegend negativ: selbst Studenten, die es prinzipiell gelernt haben sollten, vertrauen nicht auf ihre aufgebauten Modelle, sondern weichen auf bekannte Modelle aus ihrer Muttersprache aus oder übernehmen unbesehen im Text vorkommende Definitionen. Dies ist deshalb negativ für den Wissenstransfer, weil es heißt, dass diese Vps das von ihnen selbst erarbeitete Wissen aus dem angebotenen Fachtext nicht akzeptieren (wobei man sagen muss, dass der „Fehler“ von Vp 8 von ihm deshalb nicht entdeckt werden konnte, weil die Kontextinformationen die fehlende Übereinstimmung nicht aufzeigt). Die einzige Art, neues Wissen aufzubauen, liegt damit im expliziten Lernen, auf das implizite, inzidentielle Lernen vertrauen die Vps nicht. Eine mögliche Konsequenz daraus ist es, dass Fachtextverständnis nur mit im voraus erworbenen Fachwissen oder mit direkter Beigabe von Fachwissen (z.B. in Form von informativen Textkästchen im Text) möglich ist.

Bei näherem Hinsehen ist das Ergebnis der Studie vielleicht nicht ganz so negativ. Denn die Vps sind ja tatsächlich in der Lage, in etwa korrekte Modelle aufzubauen. Ihr Problem besteht in der Verifikation der aufgebauten Modelle und in dem Vertrauen auf sie. In diesem Zusammenhang ist es wahrscheinlich nicht zufällig, dass die beiden hier vorgestellten Vps, die diesen Prozeß am besten beherrschen, zu der Gruppe der erfahrensten Studenten gehören. Die Expertenforschung hat gezeigt, dass Experten sich dadurch von Nicht-Experten unterscheiden, dass sie wesentliche Informationen von nicht wesentlichen unterscheiden können (Gruber / Ziegler 1990, 179), und das sie kohärentere mentale Gebilde aufbauen (ibid, 183). Beides sind Voraussetzungen für den Aufbau adäquater mentaler Modelle. Aber die Vps sind keine Rechtsexperten, und sie kennen auch nicht das hier behandelte Spezialgebiet des Rechts. Sie verwenden lediglich ihr generelles Rechtswissen.

Das fehlende Vertrauen der Vps in ihre eigenen Beobachtungen könnte mit einem fehlenden Bewußtsein über die notwendige Partialität des lexikalischen Wissens während des Lernprozesses zusammenhängen (Durso / Shore 1991, Shore / Kempe 1999). Vp 7 könnte deshalb ihr hypothetisches mentales Modell fallen lassen, weil es (notwendigerweise) inkomplett ist und damit augenscheinlich defizitär im Vergleich zur angebotenen Definition. Man könnte sich vorstellen, dass ein didaktischer Ansatz, der den hier aufgezeigten Verstehensprozess dem Studenten offenlegt und ihm zeigt, dass das textuell aufgebaute Modell zwar lediglich partiell ist, dass es aber Informationen enthält, die nicht unmittelbar in der Definition zu finden sind, eine bessere Verwendung dieser Fähigkeiten beim Verstehen von schwierigen Fachtexten bewirken könnte. Ein nächster Schritt wäre dann die genauere Untersuchung davon, welche Hilfen der Verfasser im Text einbauen kann, um dieses eigentliche implizite Lernen zu erleichtern (siehe dazu z.B. Kalverkämper 1988). Aber das steht auf einem anderen Blatt, dass in dieser Arbeit nicht gewendet werden soll.

6 Literatur

Biere, Bernd-Ulrich (1996): Fachsprachegebrauch und Verständlichkeit. Bemerkungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: Henning, Jörg / Meier, Jürgen

- (Hrsg.): Varietäten der deutschen Sprache. Festschrift für Dieter Möhn. Frankfurt a.M. u.a. 1996: Lang; 213-227.
- Busse, Dietrich (1994): Verständlichkeit von Gesetzestexten - ein Problem der Formulierungstechnik? In: Gesetzgebung heute, 1994/2; 29-48.
- Durso, F.T. / Shore, Wendelyn J. (1991): Partial knowledge of word meanings. In: Journal of Experimental Psychology: General, 120; 190-202.
- Eco, Umberto (1990): Lector in fabula. München: dtv.
- Engberg, Jan (1998): Die Kognition des Spezialisten und des Laien aus der Textperspektive. In: Lundquist, Lita/Heribert Picht/Jacques Quistgaard (eds.): LSP - Identity and Interface. Research, Knowledge and Society. København 1998: HHK; 134-144
- Engberg/Koch (in Vorbereitung): Inkrementeller Aufbau fachlicher Wissensstrukturen bei der Lektüre von Fachtexten - eine rechnergestützte Pilotstudie.
- Fischer, Ute (1994): Learning words from context and dictionaries: An experimental comparison. In: Applied Psycholinguistics, 15; 551-574.
- Gruber, Hans / Albert Ziegler (1990): Expertisegrad und Wissensbasis. Eine Untersuchung bei Schachspielern. In: Psychologische Beiträge, 32 (1990); 163-185.
- Harweg, Roland (1983): Textkonstitution im deutschen Bürgerlichen Gesetzbuch. In: Fachsprache, 5 (Wien 1983) 4; 145-161.
- Hoffmann, Ludger (1992): Wie verständlich können Gesetze sein? In: Grewendorf, Günther (Hrsg.): Rechtskultur als Sprachkultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp; 122-154.
- Jenkins, Joseph R. / Marcy L. Stein / Katherine Wysocki (1984): Learning Vocabulary Through Reading. In: American Educational Research Journal, 21 (1984); 767-787.
- Kalverkämper, Hartwig (1988): Fachexterne Kommunikation als Maßstab einer Fachsprachen-Hermeneutik: Verständlichkeit kernphysikalischer Fakten in spanischen Zeitungstexten. In: Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): Fachsprachen in der Romania. (= Forum für Fachsprachenforschung, 8) Tübingen: Narr; 151-193.
- Keller, Rudi (1996): Begriff und Bedeutung. In: Grabowski, Joachim / Gisela Harras / Theo Herrmann (Hrsg.): Bedeutung - Konzepte - Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie. Opladen 1996: Westdeutscher Verlag; 47-66.
- Lötscher, Andreas (1995): Der Stellenwert der Verständlichkeit in einer Hierarchie der kommunikativen Werte von Gesetzen. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 62 (1995); 109-127.
- Luttermann, Karin (1999a): Wie lang ist Lebenslang? Juristische Definitionssemantik und allgemeiner Sprachgebrauch. In: Deutsche Sprache, 27 (Berlin 1999) 3; 236-248.
- Luttermann, Karin (1999b): Gesetzesverständlichkeit als interdisziplinäre Aufgabe. Gedanken am Beispiel von § 211 I StGB. In: Zeitschrift für Rechtspolitik, 32 (1999) 8; 334-339.
- Nussbaumer, Markus (1995): Über Sinn und Unsinn eines Begriffs „verständlicher Gesetzestext.“ In: Gesetzgebung heute, 1995/1; 87-99.
- Schendera, Christian F.G. (2000): Die Erforschung der Verständlichkeit von normativen Texten. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 19 (2000) 1; 3-33.
- Shore, Wendelyn J. / Kempe, Vera (1999). The Role of Sentence Context in Accessing Partial Knowledge of Word Meanings. In: Journal of Psycholinguistic Research, 28, 2; 145-163.

Helmut Gruber (Wien)

**WirtschaftswissenschaftlerInnen und JuristInnen lernen schreiben:
Wissenstransfer zwischen Sprachwissenschaft und JungassistentInnen
der Wiener Wirtschaftsuniversität am Beispiel eines Schreibtrainings**

**1 Organisatorischer Rahmen: Zielsetzungen des Traineeprogramms für
JungassistentInnen an der Wirtschaftsuniversität Wien**

Seit 1987 gibt es an der Wirtschaftsuniversität (WU) Wien ein internes Trainingsprogramm für das wissenschaftliche Personal. Dabei handelt es sich um verschiedene Weiterbildungsveranstaltungen für WU- Angehörige, die sich auf die beiden Schwerpunkte „Unterstützung in Forschung und Lehre“ und „Persönlichkeitsentwicklung/ Kommunikation“ konzentrieren. Das Angebot richtet(e) sich an alle wissenschaftlichen Mitarbeiter, unabhängig von ihrer beruflichen Position an der Universität. Dies führte dazu, daß an den einzelnen Trainingseinheiten Personen mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen teilnahmen, wodurch nur schwer auf alle Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen werden konnte.

Aus diesem Grund wurde mit Beginn des Studienjahres 1998/ 99 ein verpflichtendes Traineeprogramm für neu eingestellte UniversitätsassistentInnen eingeführt, in dessen Rahmen die jungen AssistentInnen primär auf folgende drei Arbeitsbereiche vorbereitet werden sollen:

- Forschungsarbeit am Institut, insbesondere Erstellung der Dissertation
- Abhalten von Lehrveranstaltungen
- Effiziente Mitarbeit in der Abteilungs- bzw. Institutsverwaltung

Unter dieser Voraussetzung besteht das Traineeprogramm aus vier Modulen („WU-Organisation/ Arbeitsgestaltung“, „Forschung/ Wissenschaftliches Arbeiten“, „Pädagogik/ Didaktik“, „Internationale Kompetenz“). Jedes Modul besteht aus mehreren Einheiten, die im Rahmen von ein- bis dreitägigen Blockseminaren angeboten werden. Diese Blöcke finden zum Großteil in der vorlesungsfreien Zeit statt (Anfang bzw. Ende Februar, Anfang Juli, Ende September). Insgesamt umfaßt das Traineeprogramm dreißig Tage, das zeitlich umfangreichste Modul ist „Forschung/ Wissenschaftliches Arbeiten“ mit einer Dauer von zehn Tagen, innerhalb dieses Moduls ist wiederum der Block „Wissenschaftliches Schreiben“ mit einer Dauer von drei Tagen der längste (die anderen Blöcke dieses Moduls sind: „Wissenschaftstheorie“ (2 Tage), „Qualitative Sozialforschung“ (2 Tage), „Quantitative Methoden“ (2 Tage), „Quellensuche im Internet bzw. Online Datenbanken“ (1 Tag)). Die Themen der Module und Einheiten wurden in Zusammenarbeit mit ProfessorInnen und Mittelbauangehörigen der WU konzipiert, entsprechen also zumindest global den Bedürfnissen des wissenschaftlichen Personals. Jedes Traineeprogramm wird zwei Mal pro Studienjahr angeboten, was bei einer durchschnittlichen Neuzugangsrate der WU von vierzig Personen pro Studienjahr bedeutet, daß pro Block mit ca. zwanzig bis

fünfundzwanzig Teilnehmenden zu rechnen ist. Die Teilnahme ist für die JungassistentInnen verpflichtend, wobei sie allerdings wählen können, ob sie im Winter- oder Sommersemester am Training teilnehmen.

2 Teilnehmerstruktur und -motivation

Obwohl an der WU Wien nur vier Studienrichtungen angeboten werden (Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Handelswissenschaft, Wirtschaftspädagogik), gibt es natürlich eine Vielzahl verschiedener Institute, die im Rahmen dieser Studienrichtungen lehren und forschen. Die Bandbreite reicht dabei von den „traditionellen“ Wirtschaftsfächern wie Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Personalwirtschaft (Management studies) über Soziologie, verschiedene spezialisierte juristische Institute bis zu einer Reihe von Sprachinstituten (jede/r Studierende an der WU muß auch zwei Fremdsprachen belegen, obwohl diese beiden Fremdsprachen bei den meisten Englisch und Französisch sind, werden daneben noch Sprachausbildungen in vielen anderen europäischen und nicht- europäischen Sprachen angeboten). Gemäß dieser Vielfalt an unterschiedlichen Instituten sind auch die Studienabschlüsse des wissenschaftlichen Personals (und damit der Teilnehmenden am Traineeprogramm) sehr unterschiedlich. Die meisten KursteilnehmerInnen sind entweder AbsolventInnen eines WU-Faches oder JuristInnen, es gibt aber immer wieder etwa auch MathematikerInnen, AbsolventInnen verschiedener philologischer Fächer und andere.

Das formale Qualifikationsniveau der meisten Teilnehmenden ist das Magisterium bzw. Diplom in ihrem jeweiligen Fach, nur sehr selten verfügen JungassistentInnen bereits über ein Doktorat. Von den AssistentInnen mit Magisterium/ Diplom wird erwartet, daß sie in zwei (maximal aber vier) Jahren ihr Doktorat abgeschlossen haben, sonst wird ihr Dienstvertrag an der WU nicht verlängert. Dies führt dazu, daß die meisten JungassistentInnen hochmotiviert für alles sind, was sie als nützlich und sinnvoll für die Arbeit an ihrer Dissertation ansehen. Einige jedoch haben von vorne herein nicht die Absicht zu promovieren, sondern sehen ihre AssistentInnenzeit nur als eine Chance an, zwei Jahre lang den Jobmarkt in ihrem Bereich zu beobachten und das lukrativste Angebot anzunehmen. Diese Minderheit hat am Traineeprogramm überhaupt kein Interesse und nimmt trotz Verpflichtung nur sehr sporadisch an den einzelnen Blöcken teil.

Wie erwähnt, ist also die generelle Motivation der meisten Teilnehmenden sehr hoch, das heißt jedoch nicht, daß alle die gleichen Erwartungen oder Vorstellungen hätten, was im Rahmen eines Schreibtrainings „trainiert“ werden soll bzw. kann. Die Ansprüche reichen von der Bearbeitung von Schreibhemmungen über die Vermittlung genereller Fertigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten („wie führe ich eine Literaturrecherche durch?“, „was unterscheidet eine wissenschaftliche von einer nichtwissenschaftlichen Quelle?“, „wie finde ich ein repräsentatives Sample für eine

empirische Untersuchung?“; etc.¹⁾ bis zu sehr konkreten Fragen bzw. Problemen, die sich im Zusammenhang mit dem Verfassen der Dissertation ergeben.

3 Das Schreibtraining

Ich will im folgenden kurz auf drei Bereiche im Zusammenhang mit dem Trainingsblock „Wissenschaftliches Schreiben“ eingehen, nämlich zuerst auf die generelle Struktur und das didaktische Konzept des Programms, dann auf die Problematik der Auswahl und Relevanz der Beispiel- und Arbeitstexte und schließlich auf das Problem der Vermittlung linguistischer Konzepte für ein nichtlinguistisches Publikum.

3.1 Der Aufbau der Trainingseinheit

Der dreitägige Block gliedert sich in einen zweitägigen „Theorieteil“ und einen eintägigen „Praxisteil“, in dem die Teilnehmenden die Fertigkeiten, die sie während des Theorieteils erworben haben (sollten), anwenden und üben können. Der Grundgedanke des gesamten Kurs ist es, den Teilnehmenden primär Fähigkeiten zu vermitteln, wie sie einen bereits geschriebenen Text revidieren und dabei nach linguistischen Kriterien auf der Makro- und Mikroebene optimieren können. Fragen der Konzeption von Texten (d.h. also Fragen der kognitiven Planung und Strukturierung) stehen dagegen eher im Hintergrund (allerdings nicht vollständig). Grund dafür ist nicht nur der enge zeitlicher Rahmen des Trainings, sondern auch die sehr unterschiedlichen disziplinären Hintergründe der Teilnehmenden, die es sehr schwierig machen, im Kurs Bereiche der Textgestaltung anzusprechen, bei denen inhaltliche Momente eine wichtige Rolle spielen.

Da der Praxisteil im derzeit laufenden Kurs zum ersten Mal völlig neu gestaltet wurde und erst im November stattfindet kann ich über etwaige Probleme oder Erfolge noch nichts aussagen. Ich will deshalb zuerst den Ablauf der bisherigen und des neu konzipierten Praxistages darstellen und mich dann auf den Theorieteil konzentrieren. Aus organisatorischen Gründen mußten die ersten drei Schreibtrainings an drei aufeinanderfolgenden Tagen angeboten werden. Deshalb ähnelte der Praxistag bisher einem Trockenschwimmkurs, da die Teilnehmenden natürlich innerhalb eines Tages keine eigenen Texte (und seien sie noch so kurz) verfassen und diese dann auch noch nach den im Kurs vermittelten Kriterien überarbeiten konnten. Als Ausweg wurde Ihnen deshalb immer gruppenweise die Aufgabe gestellt eine detaillierte Gliederung für eine fiktive Dissertation bzw. Monographie zu erstellen (das ist auch ein Punkt im Kursprogramm, s.u.) bzw. ihre Kenntnisse bezüglich Textstrukturen auf bereits publizierte Fachtexte anzuwenden. Obwohl die meisten Teilnehmenden auch diese etwas artifiziellen Aufgaben mit erstaunlicher Motivation angingen, bemängelten sie doch immer wieder die Künstlichkeit dieser Aufgabenstellungen.

¹⁾ Diese Fragen und Probleme, die tatsächlich alle im Rahmen bisher durchgeführter Schreibtrainings als TeilnehmerInnenfragen aufgetaucht sind, werfen natürlich ein eigenartiges Licht auf die wissenschaftliche Ausbildung der Studierenden an der WU, auf dieses Problem kann allerdings im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden.

Aufgrund dieser wiederholten Klagen war die Administration der WU in diesem Sommersemester zum ersten Mal bereit, das Schreibtraining doch auf zwei Termine aufzuteilen. Der Theorieteil fand Anfang Juli statt, der Praxistag wird Ende November sein und bis dahin werden die meisten Teilnehmenden einen mehrseitigen Text verfaßt haben, der ca. 8 Tage vor dem Praxistag mit konkreten Fragen an alle anderen Teilnehmenden und an mich gesendet werden wird, so daß beim Treffen aller Kursteilnehmer dann konkret an den einzelnen Texten gearbeitet werden kann.

Wie bereits oben erwähnt steht im Mittelpunkt des Theorieteils die Vermittlung von Fähigkeiten der Textrevison, wobei generell ein dreischrittiges didaktisches Verfahren angewendet wird:

- Einführung/ Erläuterung eines linguistischen Strukturkonzepts (Vortragendenaktivität)
- Erkennen der jeweiligen Struktur in einem Beispieltext (TeilnehmerInnenaktivität)
- Aktive Anwendung des Konzepts auf einen Text, Textrevison (Teilnehmendenaktivität)

Dieses didaktische Konzept erfordert deshalb auch die Verwendung von Beispiels- und Arbeitstexten im Theorieteil (s.u.). Der Kurs gliedert sich in folgende Teileinheiten (bei der folgenden Gliederung handelt es sich gleichzeitig um das Inhaltsverzeichnis der Kursunterlage):

1	EINLEITUNG	1
2	KOMPONENTEN DES SCHREIBPROZESSES	4
2.1	MECHANISMEN DER TEXTREVISION	5
3	SPRACHE UND IHRE VERWENDUNG	6
4	DIE STRUKTUR WISSENSCHAFTLICHER ARBEITEN	8
4.1	DIE DISSERTATION	8
4.2	DER WISSENSCHAFTLICHE AUFSATZ	10
4.3	DIE EINLEITUNG	11
4.3.1	<i>Funktionale Phasen der Einleitung einer empirischen Arbeit</i>	11
4.3.2	<i>Funktionale Phasen der Einleitung einer nichtempirischen Arbeit</i>	12
4.4	DER LITERATURTEIL	14
4.4.1	<i>Sprachliche Charakteristika des Literaturteils</i>	14
4.4.1.1	„Starke Autorenenorientierung“ (deskriptiver Stil)	14
4.4.1.2	„Schwache Autorenenorientierung“ (analytischer Stil)	14
4.4.1.3	Arten redeberichtender Verben in der Literaturübersicht	14
4.4.2	<i>Mögliche Organisationsstrategien für den Literaturteil</i>	15
4.5	DER MATERIAL- UND METHODENTEIL.....	15
4.6	DIE „RESULTATE“	17
4.6.1	<i>Die Verwendung von Tabellen und Grafiken</i>	17
4.6.2	<i>Funktionale Phasen des „Resultate“- Kapitels</i>	17
4.6.3	<i>Sprachliche Charakteristika des Resultate- Abschnitts</i>	19
4.6.3.1	Stark tabellenorientiert	19
4.6.3.2	Schwach tabellenorientiert	19

4.7	DIE „DISKUSSION“	21
4.7.1	<i>Funktionale Phasen in der „Diskussion“</i>	22
4.7.1.1	Empirische Arbeiten	22
4.7.1.2	Nichtempirische Arbeiten	23
4.8	DAS ABSTRACT	25
4.9	DIE BIBLIOGRAPHIE	26
5	SPRACHLICHE MERKMALE WISSENSCHAFTLICHER TEXTE AUF DER SUBTEXTUELLEN EBENE	27
5.1	DAS HERSTELLEN VON ZUSAMMENHANG INNERHALB DES TEXTS	27
5.2	DIE INFORMATIONSSTRUKTUR (THEMATISCHE PROGRESSION)	29
5.2.1	<i>Typen thematischer Progression</i>	30
5.2.2	<i>Thematische Sätze und Resümees</i>	35
5.3	ÜBERGÄNGE ZWISCHEN TEXTTEILEN	38
5.4	MÖGLICHKEITEN DER MANIPULATION DER INFORMATIONSSTRUKTUR	39
5.4.1	<i>Bedeutungen und ihre Realisierung in grammatischen Kategorien</i>	39
5.4.2	<i>Der Ausdruck logischer Beziehungen in einem Text</i>	40
5.5	DIE PERSON DES AUTORS IN WISSENSCHAFTLICHEN TEXTEN	40
6	ÜBUNGSTEIL	42
6.1	ÜBUNGEN ZUM KAPITEL „DIE EINLEITUNG“	42
6.2	ÜBUNGEN ZUM KAPITEL „DER LITERATURTEIL“	45
6.3	ÜBUNGEN ZUM KAPITEL „DER MATERIAL- UND METHODENTEIL“	46
6.4	ÜBUNGEN ZUM KAPITEL „DISKUSSION“	47
6.5	ÜBUNGEN ZUM KAPITEL „THEMATISCHE PROGRESSION“	49
7	MATERIALIEN	52
8	LITERATUR	53
9	ANHANG (MILLER, 1992: 67-83)	54

Kapitel 1 bis 3 geben einen kurzen allgemeinen Überblick über die Organisation von Schreibprozessen und über das allgemeine Diskursmodell, das dem Training zugrunde liegt (die Basis bilden dabei v.a. Swales Phasenmodell und das Genremodell der Sydneyschule, vgl. Literaturanhang). Dieser Einleitungsteil dient v.a. dazu, im Rahmen des Trainings nichteinlösbare Ansprüche, die manche Teilnehmenden haben (s.o.), zu thematisieren und die Erwartungshaltung zu vereinheitlichen.

Kapitel 4 setzt sich mit der Makrostruktur wissenschaftlicher Arbeiten auseinander, wobei der Schwerpunkt auf der Struktur der Einleitung (inkl. Literaturteil) sowie der Resultate- und Diskussionskapitel liegt. Hier werden v.a. die einzelnen funktionalen Phasen und rhetorischen Züge, die Swales angibt, erläutert und ihre sprachlichen Besonderheiten thematisiert. Anhand von Beispielstexten (s.u.) lernen die Teilnehmenden diese linguistischen Einheiten selbst zu erkennen und auch zu manipulieren.

Kapitel 5 vermittelt den Teilnehmenden grundsätzliche Kenntnisse über die thematische Progression in wissenschaftlichen Texten und ihre Manipulierbarkeit. Es wird

hier das Konzept der thematischen Progression ausführlich dargestellt und erläutert (s.u.), verschiedene Typen thematischer Progression vorgestellt und schließlich der Zusammenhang der thematischen Progression mit größeren Texteinheiten besprochen (thematische Sätze/ advance organizers, Herstellung von Übergängen zwischen Textteilen/ Makrothemen).

In den beiden folgenden Kapiteln will ich auf zwei Problembereiche eingehen, die sich im Zusammenhang mit der Vermittlung verschiedener linguistischer Konzepte an ein nichtlinguistisches, heterogenes Publikum ergeben haben, nämlich auf das Problem der Auswahl relevanter Beispiels- und Arbeitstexte und auf die Möglichkeiten der Vermittlung diffiziler linguistischer Konzepte.

3.2 Die Auswahl von Beispiels- und Arbeitstexten

Die Beispiels- und Arbeitstexte werden im Rahmen von zwei Aufgabentypen eingesetzt:

- **Strukturerkennungsaufgaben:** bei diesem Aufgabentyp sollen die KursteilnehmerInnen bestimmte linguistische Strukturmerkmale wissenschaftlicher Texte, die zuvor erläutert wurden, selbst in einem kurzen Beispielstext erkennen und klassifizieren. Die idealen Beispieltexte dafür sind solche, in denen die jeweiligen Strukturmerkmale möglichst prototypisch auftreten.
- **Strukturveränderungsaufgaben:** bei diesem Aufgabentyp (der immer im Anschluß an den vorherigen verwendet wird) geht es darum, daß die KursteilnehmerInnen schlechte bzw. mangelhafte linguistische Strukturen erkennen und im zweiten Schritt verbessern. Ideale Beispieltexte wären deshalb solche, in denen die jeweiligen Strukturmerkmale besonders schlecht bzw. untypisch realisiert sind. In der Praxis verwende ich hier (mit einer Ausnahme) Textausschnitte, die ich selbst in bezug auf ein bestimmtes Textmerkmal verändert habe.

Die Auswahl relevanter Beispiels- und Arbeitstexte wird von zwei Faktoren beeinflusst:

- **Die Heterogenität der TeilnehmerInnengruppe:** wie schon oben erwähnt, haben die Teilnehmenden sehr verschiedene disziplinäre Hintergründe, grob lassen sie sich in „JuristInnen“, „SozialwissenschaftlerInnen“ und „Andere“ klassifizieren. Es ist deshalb nicht möglich, Beispieltexte zu finden, die für alle Teilnehmenden in gleichem Maße verständlich und/ oder relevant wären.
- **Die Textrezeptionsgewohnheiten der Teilnehmenden:** wie alle NichtlinguistInnen sind es auch die KursteilnehmerInnen gewohnt, sich beim Lesen eines Text auf den Inhalt zu konzentrieren und nicht (oder nur sehr wenig) auf Strukturmerkmale zu achten.

In der ursprünglichen Konzeption des Kurses versuchte ich deshalb, diesen beiden Faktoren insofern Rechnung zu tragen, als ich Beispiels- und Arbeitstexte auswählte, die für alle Teilnehmenden in gleichem Maße *nicht relevant* waren. Dieser Effekt war einfach zu erzielen, indem ich alle Beispieltexte aus einem Jahrgang der „Lin-

guistischen Berichte“ auswählte, wobei ich darauf achtete, zu spezielle und terminologiebeladene Textstellen zu vermeiden. Diese allgemeine inhaltliche Nichtrelevanz sollte auch dazu beitragen, das Augenmerk der KursteilnehmerInnen weg vom Inhalt auf die strukturellen Merkmale hin zu steuern. Diese Auswahlstrategie wurde den Teilnehmenden auch mitgeteilt. Obwohl diese Strategie auf allgemeines Verständnis stieß, stellte es sich doch heraus, daß viele TeilnehmerInnen große Mühe hatten, die doppelte Barriere aus unvertrautem (und manchmal auch schwer verständlichem) Inhalt und ungewohnter Tätigkeit (Erkennen bzw. Verändern diskursiver Strukturen) zu überwinden und tatsächlich in der verfügbaren Zeit zu sinnvollen Resultaten zu kommen. Derzeit arbeite ich derzeit mit einer „Mischform“, bei der wirtschaftswissenschaftliche, juristische und (zu einem geringen Ausmaß) linguistische Beispieltex-te verwendet werden.

3.3 Die Vermittlung des Konzepts „thematische Progression“

Um die thematische Progression eines Texts bestimmen zu können, benötigt man Wissen über zwei textlinguistische Konzepte:

- Referenzbeziehungen zwischen textuellen Einheiten
- Thema- Rhemagliederung von Sätzen

Während es relativ einfach ist einem akademisch gebildeten Publikum klar zu machen, was LinguistInnen unter Referenzbeziehungen in einem Text verstehen und welche Arten von Referenzbeziehungen es gibt (Pronominalisierungen, verschiedene Arten der Rekurrenz, etc.), ist die Vermittlung dessen, was man unter dem „Thema“ und dem „Rhema“ eines Satzes versteht, nicht so einfach.

Zum einen steht man vor dem Problem, daß diese Konzepte in der Linguistik selbst von verschiedenen Schulen unterschiedlich definiert werden (vgl. Tomlin et al., 1997) und daß es außerdem die konkurrierenden Konzepte von „Given“ und „New“ gitb. D.h. also, die erste Hürde vor der man steht, ist die, auszuwählen, welche Konzeption man selbst vermitteln will. Im konkreten Fall entschied ich mich für die Konzeption wie sie in der systemisch funktionalen Grammatik nach Halliday vertreten wird. Der Grund dafür war v.a. ein praktischer: In Hallidays Modell ist es relativ einfach Thema und Rhema zu bestimmen, grob gesprochen ist das Thema immer jener Teil des (Haupt-)Satzes, der vor dem finiten Verb steht, das Rhema ist der Rest. Wenngleich diese rein positionale Definition vom linguistischen Standpunkt aus nur sinnvoll ist, wenn sie im Zusammenhang mit den beiden komplementären Konzepten „Given“ und „New“ angewandt wird, so steht im Kontext des Schreibtrainings der praktische Aspekt im Vordergrund.

Ein zweites Problem im Zusammenhang mit der Vermittlung der Konzepte „Thema“ und „Rhema“ sind die Begriffe selbst: unter einem „Thema“ kann sich wohl jede/r etwas vorstellen, aber sicher nicht das, man in der systemisch funktionalen Grammatik darunter versteht, nämlich „den Ausgangspunkt der Mitteilung“. Der Begriff „Rhema“ ist für NichtlinguistInnen überhaupt schleierhaft und aufgrund ihrer pho-netischen Nähe sind die beiden Begriffe auch äußerst verwechslungsgefährdet. Um die

beiden Begriffe dennoch verwenden zu können und den KursteilnehmerInnen eine adäquate „Metasprache“ im Umgang mit Texten zu vermitteln war es deshalb notwendig, eine eingängige Erklärung bzw. Darstellung der Konzepte zu finden. Im folgenden kurz die Lösung, die ich für die Kursunterlage bzw. die PowerPoint Präsentation, die den Kurs begleitet, gewählt habe:

WORÜBER	GIBT'S	WAS NEUES?
Für Patient 1	sind	die Leistungen in Aufgabe A weitgehend normal
THEMA	RHEMA	

WORÜBER	GIBT'S	WAS NEUES?
Die Leistungen in Aufgabe A	sind	für Patient 1 weitgehend normal
THEMA	RHEMA	

WORÜBER	GIBT'S	WAS NEUES?
Die Leistungen	sind	für Patient 1 in Aufgabe A weitgehend normal
THEMA	RHEMA	

WORÜBER	GIBT'S	WAS NEUES?
In Aufgabe A	sind	die Leistungen für Patient 1 weitgehend normal
THEMA	RHEMA	

WORÜBER	GIBT'S	WAS NEUES?
Weitgehend normal	sind	die Leistungen für Patient 1 in Aufgabe A
THEMA	RHEMA	

In diesem Beispiel wird versucht, den KursteilnehmerInnen anhand der Permutation einzelner Satzteile einerseits zu zeigen, daß in einem deutschen Satz die unterschied-

lichsten Satzglieder im Thema stehen können, gleichzeitig wird durch „Terminologiezeile“ unterhalb und die „umgangssprachliche Zeile“ oberhalb jedes Beispielsatzes versucht, die beiden Fachterme in einen umgangssprachlichen Kontext zu bringen und gleichzeitig die relevanten Analyseeinheiten im Satz zu isolieren. N.b., daß es in der „umgangssprachlichen Zeile“ drei Analyseeinheiten gibt: das Thema („Worüber“), das Verb („gibt's“) und den Rest des Satzes („was Neues“). Durch diese Veränderung soll den KursteilnehmerInnen anhand der Frage „Worüber gibt's was Neues?“ nicht nur die beiden relevanten linguistischen Konzepte vermittelt werden, sondern auch die relevanten Analyseeinheiten verdeutlicht werden.

In einem nächsten Beispiel (das zu den Typen thematischer Progression überleitet) wird schließlich die Kontextabhängigkeit der Wahl von Thema und Rhema demonstriert:

Die Testleistungen von Patient 1 sind in den unterschiedlichen Aufgaben verschieden.

Weitgehend normal sind seine Leistungen in Aufgabe A.

Stark gestört sind sie hingegen in Aufgabe B.

4 Resümee

Ich will nun abschließend kurz meine Erfahrungen bei der Umsetzung linguistischer Konzepte für ein akademisch gebildetes Nichtfachpublikum zusammenfassen².

Das wichtigste Requisite bei der Vermittlung fachlicher Konzepte in einem praxisbezogenen Kontext ist sicherlich der Mut zur Vereinfachung. Die KursteilnehmerInnen sind (1) nicht an innerlinguistischen Fragestellungen, Differenzierungen und Problematisierungen interessiert und auch nicht in der Lage den damit verbundenen Argumentationen zu folgen und sie haben (2) den Anspruch ein „Handwerkszeug“ vermittelt zu bekommen und keine Einführungsvorlesung in die Textlinguistik. Damit verbunden haben sie auch den Glauben, daß der Kursleiter auf alle Fragen eine eindeutige Antwort wüßte. Dieser naive Glaube überrascht zwar angesichts der Tatsache, daß es sich bei der Klientel des Kurses ebenfalls um junge WissenschaftlerInnen handelt, doch offenbar überwiegt auch bei WissenschaftlerInnen beim Verlassen des eigenen Fachgebietes der Glaube an die Allwissenheit des Experten.

Ein nicht zu unterschätzender Aspekt des Erfolges eines derartigen Kurses ist sicherlich die Art der Präsentation. Am Beginn verwendete ich neben der gedruckten Kursunterlage, die jede/r KursteilnehmerIn erhält, Overheadfolien zur Unterstützung meines Vortrags. Dies erwies sich als nicht sehr günstig, da die Folien aufgrund der zu geringen Schriftgröße schlecht lesbar waren (die KursteilnehmerInnen wollten immer die Schrift auf der Leinwand lesen anstatt einfach den Text in ihrer Unterlage

² Diese Erfahrungen würden sicherlich anders aussehen, wenn es sich um ein Publikum handeln würde, das nicht auch im wissenschaftlichen Bereich tätig ist. Methoden und Mechanismen des Wissenstransfers sind sicherlich kontextabhängig.

mitzulesen) und eine Vergrößerung die ohnehin große Zahl an Folien noch erhöht hätte. Seit Beginn dieses Jahres verwende ich zur Unterstützung eine PowerPoint Präsentation, die den Vorteil hat, daß sie durch die Animationen manche Inhalte leichter verständlich macht und außerdem leichter zu steuern ist als der andauernde Folienwechsel.

Insgesamt kann man sagen, daß sicherlich nicht erwartet werden darf, daß eine erfolgreiche Vermittlung wissenschaftlicher Konzepte an ein Nichtfachpublikum lediglich als „Abfallprodukt“ wissenschaftlicher Tätigkeit entsteht, sondern daß es sich dabei um eine genuine Leistung handelt, die komplexe Fertigkeiten involviert.

5 Grundlegende Literatur, die zur Entwicklung des Schreibtrainings herangezogen wurde:

- van Eemeren, Frans H./ Grootendorst, Rob/ Kruijer, Tjark (1987): Handbook of Argumentation Theory. A Critical Survey of Classical Backgrounds and Modern Studies. Dordrecht: Foris.
- Gülich, Elisabeth/ Raible, Wolfgang (1977): Linguistische Textmodelle. München: Fink Verlag.
- Graefen, Gabriele (1998): Modalisierung in wissenschaftlichen Texten. Vortrag, gehalten im Rahmen der GAL- Tagung, Dresden, 1998.
- Halliday, Michael A. K. (1998): Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge. . In: Martin, James R./ Veel, Robert (eds): Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science, 185- 236.
- Halliday, Michael A. K./ Martin, James, R. (eds) (1993): Writing Science. Literacy and Discursive Power. London: The Falmer Press.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, Michael/ Ransdell, Sarah (eds): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Jones, Janet (1998): Clearer Writing for Academic Purposes under a Systemic Functional Linguistic Perspective. Wien: Institut f. Sprachwissenschaft, Vorlesungsunterlage.
- Kienpointner, Manfred (1996): Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lemke, Jay (1998): Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In: Martin, James R./ Veel, Robert (eds): Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science, 87- 114.
- Martin, James R. (1992): English Text: System and Structure. Amsterdam: Benjamins.
- Miller, Robert (1992): The informed argument. A multidisciplinary reader and guide. San Diego et al.: Harcourt Brace College Publishers, 67-83.
- Murison, Elisabeth/ Webb, Carolyn (1991): Writing a Research Paper. University of Sydney: Learning Assistance Centre.
- Swales, John M. (1993): Genre Analysis. English in academic and research setting. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlin, Russell et al. (1997): Discourse Semantics. In: van Dijk, T. (ed): Discourse Studies. A multidisciplinary introduction, vol. 1. London: Sage, 63-112.

Wignell, Peter (1998): Technicality and abstraction in social science. . In: Martin, James R./
Veel, Robert (eds): Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses
of Science, 297- 327.

Wolcott, Harry F. (1990): Writing up Qualitative Research. Newbury Park: Sage.

Daniela Heidtmann / Reinhold Schmitt (Mannheim)

Die Analyse von Meetings: Bericht über ein gesprächsanalytisches

Transferprojekt in einem Software-Unternehmen

1 Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Wirtschaft

Die Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft und Wirtschaft sowie der damit verbundene bidirektionale Transfer bereichsspezifischen Wissens ist – auch wenn sich in den letzten Jahren einiges bewegt hat¹ – noch immer keine Selbstverständlichkeit. Kommt es – meist durch persönliche und nicht durch institutionelle Initiativen angestoßen – zu Kooperationen, dann beschränken sich diese in der Regel auf einzelne Situationen. Längerfristige und kontinuierliche Kontakte sind hingegen eher eine Seltenheit. Der Austausch von Wissen und die wechselseitigen Stimulationen, die damit verbunden sein können, liegen letztlich immer noch brach, wofür beide Seiten verantwortlich sind.

Unternehmen haben in der Regel keine Vorstellung davon, was ihnen speziell die Sprachwissenschaft in Sachen „Kommunikation“ im Vergleich zu anderen professionellen, im wirtschaftlichen Kontext etablierten „Kommunikationsspezialisten“ zu bieten hat. So existiert im „unternehmerischen Bewusstsein“ kaum ein Wissen über den *aktuellen* Stand kommunikationstheoretischer und analysepraktischer Ansätze: Das aus der Nachrichtentechnik stammende „Sender-Empfänger-Modell“ von Shannon und Weaver (1949) beispielsweise, das für die Modellierung direkter Kommunikation in Face-to-Face-Situationen schon immer ungeeignet war, wird noch in vielen Schulungen eingesetzt. Ein weitaus aktiveres Leben führt das 4-Ohren-Modell (Schulz von Thun 1981), das geradezu Modellstandard im Schulungskontext erreicht hat.²

Der Erfolg beider Modelle beruht nicht zuletzt auf ihrer Suggestivität, die wesentlich durch Reduktion komplexer Zusammenhänge erreicht wird. Sie haben Erwartungsstandards gesetzt, an denen auch Sprachwissenschaftler/innen gemessen werden, die

¹ Zu beobachten ist ein zunehmendes Interesse, Wirtschaftsunternehmen zum Gegenstand sprachwissenschaftlicher Untersuchungen zu machen, ohne dass dabei jedoch Transferaspekte unmittelbar im Vordergrund stünden (z.B. Meier 1997, Müller 1997, Poro 1999). Eine wichtige Rolle für die Etablierung einer sprachwissenschaftlichen Praxisorientierung spielt der 1987 gegründete „Arbeitskreis angewandte Gesprächsforschung“. Die Aktivitäten des Arbeitskreises sind zuletzt in Brünner/Fiehler/Kindt (Hg.) (1999) dokumentiert; siehe darüber hinaus Brünner (2000) und Menz (2000). Auch an den Universitäten verändert sich die Forschungs- und Lehrlandschaft langsam hin zur Praxis. An der Universität Bielefeld wurden beispielsweise die praxisbezogenen Magisterstudiengänge „Klinische Linguistik“ und „Computer-Linguistik und Sprachtechnologie“ eingeführt.

² Auch bei aufgeklärten Verantwortlichen spielt das einfache Kommunikationsmodell als dominante Erwartung eine wichtige Rolle. So lautet der gut gemeinte Ratschlag: „Es wäre schön, wenn Sie ihre Vorstellung von Kommunikation so ähnlich auf den Punkt bringen könnten, wie z.B. bei dem ‚Sender-Empfänger-Modell‘. Da sieht man alles auf einen Blick“.

um die Komplexität von Kommunikation wissen und daher von der vereinfachenden Modellierung Abstand nehmen.³

Die Sprachwissenschaft ihrerseits bietet sich immer noch zu wenig als wichtiger Transferpartner an und kann so ihr vorhandenes Wissen bzw. ihre Kompetenzen relevanten Praxisbereichen nicht im möglichen Umfang zur Verfügung stellen. Kooperationsversuche mit Unternehmen werden noch nicht überall als Möglichkeit gesehen, für die Sprachwissenschaft neue Beobachtungs- und Forschungsfelder zu erschließen.

Auch die Notwendigkeit, durch eine anwendungsbezogene Orientierung den eigenen gesellschaftlichen Stellenwert zu markieren, wird noch viel zu wenig ernst genommen. Die Sprachwissenschaft sollte intensiver über die Chancen solcher Kooperationen nachdenken, um nicht auch weiterhin anderen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie und Pädagogik das Forschungs- und Handlungsfeld einer sich strukturell immer schneller verändernden Gesellschaft zu überlassen.

2 Die Studie „Analyse von Kommunikationsprozessen in Meetings“⁴

Wir wollen im Folgenden über eine zweijährige Kooperation mit einem Software-Unternehmen berichten, in deren Rahmen wir von April 1998 bis März 2000 eine Studie unter dem Titel „Analyse von Kommunikationsprozessen in Meetings“ durchgeführt haben. Dabei wollen wir darstellen, wie diese Zusammenarbeit konkret ausgesehen hat, welche Transferleistungen und Ergebnisse sich dabei für beide Seiten ergeben haben und was aus unserer Perspektive wesentliche Aufgaben einer zukünftigen Transferwissenschaft sind.

2.1 Zugang zum Unternehmen

Der Wunsch, sich als kompetenter und relevanter Transferpartner für Wirtschaftsunternehmen zu positionieren, scheitert oft bereits an der Hürde des Erstkontaktes. Dafür, dass es überhaupt zu Kooperationen zwischen Sprachwissenschaft und Wirtschaft kommt, sind in der Regel – wie auch in unserem Falle – persönliche Beziehungen nötig. Ohne einen „Vetter“, der sich auf Unternehmensseite für die Kooperation einsetzt, findet man als Sprachwissenschaftler/in kaum Zugangsmöglichkeiten.

Ist die Tür zum Unternehmen jedoch geöffnet, bieten sich hoch interessante Forschungsthemen an. Wir haben aus der Vielzahl der im Unternehmen anzutreffenden Kommunikationsformen für die Studie letztlich Meetings ausgewählt, weil sie in vielerlei Hinsicht eine Schlüsselstelle für die innerbetriebliche Kommunikation des Software-Hauses darstellen: aufgrund der Häufigkeit, mit der die Mitarbeiter/innen an Meetings teilnehmen, wegen ihrer Bedeutung für die flache Hierarchie des Unter-

³ Die transferbezogene Modellbildung in der Sprachwissenschaft ist noch nicht so weit, dass sie gleichermaßen aussagekräftige wie suggestive Modelle von Kommunikation zur Verfügung stellen könnte.

⁴ Erste Ergebnisse dieser Studie finden sich in Schmitt/Brandau/Heidtmann (1999), Schmitt (2000) sowie Schmitt (i.V.).

nehmens und für die Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit von Einzelnen und Gruppen sowie aufgrund ihrer Wichtigkeit für den Unternehmenserfolg. Darüber hinaus boten sich Meetings aus einem forschungspraktischen Grund an. Sie sind klar begrenzt, leicht beobachtbar und wegen ihrer öffentlich-formalen Struktur wurden wir von den Teilnehmer/innen eher zugelassen als zu anderen Situationen, jedoch war die Videodokumentation auch in diesem Rahmen erst nach einigen vertrauensbildenden Maßnahmen möglich.

Da es seitens des Unternehmens keine fraglose Bereitschaft gab, Arbeitssituationen mit Video zu dokumentieren, um sie hinterher auszuwerten, war am Anfang unserer Kooperationsbemühungen zunächst einmal Überzeugungsarbeit nötig. Dabei ging es darum zu zeigen, dass die Aufnahmen den Arbeitsablauf nicht stören, dass mit den dokumentierten Materialien sorgfältig und datenschützend umgegangen wird, dass die Aufnahmen nicht an Vorgesetzte weitergegeben werden und dass sich der zeitliche und personelle Aufwand tatsächlich lohnt. Wir haben als Teil unserer Überzeugungsarbeit einen „Schnupperkurs Gesprächsanalyse“ angeboten, um den Mitarbeitern unseres „Vetters“ die Arbeitsweise des gesprächsanalytischen Ansatzes und dessen Erkenntnismöglichkeiten zu verdeutlichen. Der Kurs war gut besucht und trug wesentlich dazu bei, die Aufnahmeerlaubnis in dieser Gruppe zu erhalten. Nachdem wir uns als vertrauenswürdige Kooperationspartner in dieser Primärgruppe etabliert hatten, war es im weiteren Verlauf einfacher, im Unternehmen noch eine zweite Gruppe für Vergleichszwecke zu finden.

2.2 Dokumentation von Meetings in unterschiedlichen Gruppen

Wir haben in diesen beiden Gruppen ein kleines Video-Sample verschiedener Meeting-Typen zusammengestellt. Dazu gehören wöchentliche Arbeitsmeetings, in denen Mitarbeiter gemeinsam inhaltliche Problemlösungen suchen, Statusmeetings, in denen über Stand und Probleme der eigenen Arbeit berichtet wird und Review-Meetings zur abteilungsübergreifenden Diskussionen der Designs einzelner Tools. Diese Aufnahmen stellen den Fundus dar, aus dem wir Beispiele, die für Meetings prototypische Aufgaben, Verläufe und Probleme zeigen, sowohl unter wissenschaftlicher als auch unter didaktischer Perspektive ausgewählt und analysiert haben. Primäres Ziel war die Entwicklung eines gesprächsanalytischen Schulungskonzeptes für ein Pilotseminar, das auf der Grundlage dieser Beispiele durchgeführt werden sollte.⁵

2.3 Auswertung der dokumentierten Aufnahmen

Die Auswertung der Aufnahmen gliedert sich in zwei Phasen: In der ersten Phase sind wir fast ausschließlich einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse gefolgt, um uns einen detaillierten Überblick über relevante und systematische Meeting-Aspekte zu verschaffen. Dabei haben wir uns unter anderem mit folgenden ge-

⁵ Mit diesem Pilotseminar wollten wir auch nachweisen, dass sich der gesprächsanalytische Zugang grundsätzlich für die Untersuchung jeglicher Form innerbetrieblicher Kommunikation eignet.

sprächsanalytisch interessanten Aspekten beschäftigt: interaktive Konstitution von Hierarchie, Konzept der kollektiven Verantwortung, Durchführungsmodus und Durchführungskontrolle, Formen von Mitarbeiterführung, Probleme und Techniken der Wissensvermittlung, funktionale Beteiligungsrollen, gruppenkonstitutive Anforderungen, Aspekte von Gruppenstil etc. Die erste Phase endete mit einem Zwischenbericht an das Unternehmen, in dem wir die wichtigsten wissenschaftlichen Erkenntnisse zusammengefasst haben.

In der zweiten Phase haben wir mit der Kontrastierung der beiden aufgenommenen Gruppen begonnen und gleichzeitig ein konsequent anwendungsbezogenes Erkenntnisinteresse verfolgt. Dabei machten wir die Erfahrung, dass es nicht möglich ist, unsere gesprächsanalytischen Ergebnisse einfach für Nichtwissenschaftler „zu übersetzen“. Die Didaktisierung der Beispiele erforderte vielmehr einen eigenständigen, von der gesprächsanalytischen Perspektive unabhängigen Analysegang. Aspekte, die aus konstitutionsanalytischer Sicht interessant sowie theoretisch lockend schienen, waren für Schulungszwecke häufig nicht verwendbar, viel zu komplex und zu voraussetzungsreich. Bislang fehlen in der Sprachwissenschaft insgesamt systematische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der praxisbezogenen Didaktisierung gesprächsanalytischer Erkenntnisse.⁶

Wichtigstes Ergebnis dieser zweiten Phase war – neben einem umfangreichen Abschlussbericht – die Konzeption der eintägigen gesprächsanalytischen Schulung, die wir als Pilotveranstaltung mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus den Abteilungen durchgeführt haben, in denen wir vorher aufgenommen hatten.

3 Das Schulungskonzept

Primäres Ziel der Schulung ist die Sensibilisierung für allgemeine Aspekte von Kommunikation und deren Manifestation in Meetings durch die eigenständige analytische Auseinandersetzung der Teilnehmer mit den authentischen Beispielen aus ihrer eigenen Praxis. Der erreichbare Sensibilisierungs- und Lerneffekt ist somit wesentlich höher als beim Einsatz simulierter und teilweise realitätsfremder Rollenspiele oder anderer kommunikationsbezogener Schulungsformen.⁷

Im Vergleich zu diesen kommunikationsbezogenen Schulungen unterscheidet sich unser Konzept in folgenden Punkten:

- Dem Konzept liegt ein wissenschaftlicher Ansatz zu Grunde,

⁶ Hier scheint uns ein Defizit vorzuliegen, das in Zukunft bearbeitet werden muss, wenn sich die Sprachwissenschaft als ernsthafter und kompetenter Transferpartner für relevante gesellschaftliche Praxisbereiche mit Aussicht auf Erfolg zur Verfügung stellen will.

⁷ Dass dies auch der Einschätzung der Seminarteilnehmer/innen entspricht, machten neben den verbalen Reaktionen im Rahmen der Feedback-Runde am Ende des Seminars v.a. die Seminarbewertungen deutlich. Hier erhielten wir eine sehr gute Resonanz hauptsächlich auf den Einsatz und die didaktische Aufbereitung der authentischen Beispiele, auf unser interaktions-theoretisches Wissen und die analysepraktischen Anleitungen.

- es bedient sich authentischer Beispiele aus der Berufspraxis der Teilnehmer/innen,
- es basiert auf der Arbeit mit Transkripten,
- es arbeitet mit einer vorgelagerten Problemanalyse,
- es vermittelt Einsichten in grundlegende Funktionsweisen von Kommunikation,
- es fördert interpretative Kompetenzen der Teilnehmer/innen.

3.1 Die Auswahl der Schulungsbeispiele

Für die Auswahl schulungsgerechter Beispiele sind sowohl kommunikationstheoretische als auch didaktische Aspekte zu berücksichtigen. Die Auswahl ist bereits das Ergebnis einer detaillierten gesprächsanalytischen Auswertung der dokumentierten Aufnahmen. Da nicht jedes Beispiel für die Schulung geeignet ist, müssen unterschiedliche Auswahlkriterien berücksichtigt werden; ein „gutes“ Beispiel muss folgenden Anforderungen genügen:

- Es sollte in prototypischer Weise relevante Meeting-Aspekte und deren interaktive Bearbeitung zeigen.
- Die interaktive Struktur darf sich weder sofort auf den ersten Blick erschließen, noch darf sie zu komplex oder zu versteckt sein.
- Die Beispiele müssen gut didaktisierbar sein. Sie sind dann besonders geeignet, wenn sich einzelne Aspekte besonders zur Analyse und Diskussion anbieten und sich ausgehend von der Analyse des konkreten Falles verallgemeinerbare Aspekte entwickeln lassen.

Unsere Schulungsbeispiele zeigen die Bearbeitung wesentlicher Kernanforderungen, wie sie in unterschiedlichen Meeting-Typen vorkommen: Problemlösen, Wissensvermittlung, Moderieren und Dissensbearbeiten.

4 Der Schulungsaufbau

Die Schulung besteht aus drei Teilen, bei deren Bearbeitung sich unterschiedliche Methoden abwechseln. Sie ist so aufgebaut, dass in ihrem Verlauf die Teilnehmer/innen hinsichtlich verschiedener Kompetenzen angesprochen und schrittweise dazu befähigt werden, die ausgewählten Beispiele zunehmend eigenständig im Sinne der Gesprächsanalyse zu bearbeiten.

Teil I: Einführung

Die Einführung verdeutlicht die theoretischen und methodischen Grundlagen des gesprächsanalytischen Ansatzes, die für die anschließende Beschäftigung mit den Beispielen nötig sind. Bestandteil ist hierbei auch eine Unterweisung in die Arbeit mit Transkripten, um eine Sensibilisierung für die Besonderheiten der gesprochenen Sprache zu erreichen und zu erläutern, welchen Stellenwert die verschriftlichten Beispiele haben, unter welchen Gesichtspunkten sie ausgewählt wurden.

Teil II: Geleitete Analyse eines Beispiels

Für die erste gemeinsame Analyse benutzen wir ein Beispiel, das wir zunächst als Video, dann als Transkript analysieren. Der Videoausschnitt legt auf den ersten Blick eine Interpretation nahe, die bei genauerer Analyse des Transkriptes in weiten Teilen revidiert werden muss: Die durch den Videoausschnitt nahegelegte Einschätzung, der Vorgesetzte verhalte sich in dem Beispiel nicht nur professionell, sondern auch rhetorisch angemessen, muss nach der Transkriptanalyse zu Gunsten einer Sicht korrigiert werden, die ihn in einem etwas kritischeren Licht erscheinen lässt: Das Transkript zeigt, dass – und v.a. wie – der Vorgesetzte die Aussagen des Mitarbeiters „tendenziös“ interpretiert, das Thema schrittweise verlagert und ihn letztlich als „undankbaren Mitarbeiter“ positioniert, der die Kulanz des Unternehmens nicht zu schätzen weiß. Die Analyse des Transkripts verdeutlicht auch, dass der Mitarbeiter dem Vorgesetzten durch uneindeutige, offene Formulierungen diese tendenziöse Interpretation leicht macht.

Die Konfrontation des Videoeindrucks mit den Ergebnissen aus der Analyse des Transkripts irritiert eine vorschnelle Interpretation kommunikativer Zusammenhänge im positiven Sinne: Dadurch werden die Teilnehmer/innen für die spezifischen Erkenntnismöglichkeiten sensibilisiert, die mit der Transkriptanalyse verbunden sind. Die detaillierte Wahrnehmung der Implikationen und Folgen bestimmter kommunikativer Verhaltensweisen im Transkript macht es ihnen möglich, auch ihr eigenes Verhalten zu reflektieren.

Teil III: Eigenständige Analyse authentischer Beispiele in Gruppen

Nachdem die Teilnehmer/innen durch die didaktisch motivierte Gegenüberstellung ihrer video- und transkriptgestützten Eindrücke für den besonderen analytischen Vorteil der Verschriftlichungen sensibilisiert sind, analysieren sie je eines von drei prototypischen Beispielen eigenständig in Gruppen. Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum dargestellt und diskutiert. Für die gemeinsame Diskussion steht reichlich Zeit zur Verfügung, damit sich die Teilnehmer/innen über wichtige Textstellen und die Implikationen, die das Verhalten der Sprecher/innen für das Meeting und die anderen Beteiligten haben, verständigen können.

5 Die Pilotphase

Das Seminarkonzept wurde zweimal als eintägige Pilotveranstaltung mit Beteiligten aus den untersuchten Gruppen durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass der Einsatz authentischer Beispiele aus dem eigenen Arbeitsalltag auf große Akzeptanz stößt. Die Teilnehmer/innen waren sehr aufgeschlossen für die ausgewählten Transkriptbeispiele, zogen oft Parallelen zu anderen Situationen ihres Arbeitslebens und nutzten die Möglichkeit, sich wechselseitig darüber zu verständigen und auszutauschen. Insbesondere von langjährigen Mitarbeitern und Führungskräften wurde die Gelegenheit genutzt, über die eigene Situation mit ihren unterschiedlichen Anforderungen zu re-

flektieren. Die Teilnehmer/innen selbst formulierten den Wunsch nach weiteren Transkriptmaterialien aus anderen Situationen, wie z.B. Bewerbungsgespräche, Mitarbeitergespräche und Arbeitssitzungen in kleineren Teams.

Die Offenheit gegenüber authentischen Materialien fiel zusammen mit dem regen Interesse, sich mit diesen Texten unter gesprächsanalytischer Anleitung auseinander zu setzen. Alle Teilnehmer/innen, die sich auf die analytische Perspektive einlassen konnten, haben die Pilotveranstaltungen mit einem Zuwachs an Sensibilität für Kommunikation verlassen.

6 Bidirektionale Transferleistungen

Die Leistungen, die wir im Rahmen unserer zweijährigen Kooperation für das Software-Unternehmen erbracht haben, bestehen primär im Transfer und der punktuellen Umsetzung sprachwissenschaftlichen Wissens über Kommunikation. Wir haben eine interaktionstheoretisch fundierte Kommunikationsschulung konzipiert und durchgeführt, einen Zwischenbericht sowie einen umfangreichen, detaillierten Abschlussbericht verfasst. Außerdem haben wir die im Unternehmen für die Organisation und Konzeption kommunikationsbezogener Schulungen zuständige Stelle mit dem aktuellen interaktionstheoretischen und analysepraktischen Wissen konfrontiert. Unsere Studie führte in diesem Zusammenhang auch zu konkreten organisationsstrukturellen Hinweisen für die Relevanzgewichtung und weitere Untersuchung der innerbetrieblichen Kommunikation im Unternehmen.

Wir selbst haben durch das Kooperationsprojekt die Perspektive der Praktiker und ihre aus dem spezifischen Praxisfeld entstammenden Erwartungen besser kennen gelernt und die Notwendigkeit erkannt, eigene Kompetenzen zu entwickeln, die speziell auf den Transfer in nichtwissenschaftliche Praxisbereiche gerichtet ist.

7 Erwartungen des Unternehmens

Wir haben mit der Studie und der Schulung versucht, uns mit den dominanten Transfererwartungen des Unternehmens auseinander zu setzen.⁸ Sie lassen sich unter folgenden Stichworten zusammenfassen:

- Praxisrelevanz für die Kursteilnehmer,
- Nutzen für die Firma,
- pragmatisches Verhältnis von Zeitaufwand, Ergebnisumfang und -qualität,
- Rezeptwissen (in irgendeiner Form).

Will sich die Sprachwissenschaft im unternehmerischen Bereich endlich als kompetenter Transferpartner positionieren, ist es notwendig, sich mit den genannten Erwartungen ernsthaft zu befassen. Bislang gibt es noch keine systematische Diskus-

⁸ Diese sind genereller Natur. In allen Unternehmen, mit denen wir bislang kooperiert haben und als Berater und Trainer für Kommunikationsvermittlung tätig waren, wurden wir mit genau diesen Erwartungen konfrontiert.

sion darüber, wie man – ohne die eigenen wissenschaftlichen Überzeugungen aufgeben zu müssen – positiv auf diese „aufgelegten Relevanzen“ reagieren soll.

Es müssen angemessene Abkürzungsverfahren für die Analyse entwickelt werden, um den immensen Zeitaufwand zu reduzieren. Ferner gilt es, aussagekräftige und suggestive Konzepte zentraler kommunikativer Zusammenhänge heraus zu arbeiten. Die Frage der Übertragbarkeit fallspezifischer Erkenntnisse muss beantwortet werden, um in einem produktiven Sinne auf die Rezepturwartung reagieren zu können.

Gleichzeitig ist zu reflektieren, wie weit man den Erwartungen und Wünschen der Praktiker entgegenkommen kann, ohne die eigenen wissenschaftlichen Grundlagen aufzugeben, die ja sozusagen die Transfergrundlage darstellen. Hier wird es nötig sein, nicht hintergehbare Grundüberzeugungen zu markieren und aktiv zu vertreten. Den Unternehmen muss so z.B. verdeutlicht werden, dass ihr Glaube an die Heilkraft einmaliger kommunikationsbezogener Schulungen eine zwar ökonomisch verständliche, gleichzeitig jedoch unrealistische und letztlich ineffektive Orientierung darstellt. Viele Unternehmen gehen immer noch davon aus, dass durch die Schulung die Teilnehmer/innen in die Lage versetzt werden, das erlernte Wissen mehr oder weniger unmittelbar in ihrer Berufspraxis anzuwenden. Wir betrachten eine solche Haltung jedoch eher als Hemmschuh, der in vielen Situationen dazu beiträgt, die Entfaltung der kommunikativen Fähigkeiten des Einzelnen eher zu behindern als zu fördern. Eine solche Sichtweise hat nichts mit Pessimismus zu tun, sondern gründet in unserem sprachwissenschaftlichen Wissen über die Komplexität, Kontextabhängigkeit und Lehr- sowie Lernbarkeit von Kommunikation.

Hier sehen wir eine Frage berührt, die von allgemeiner Bedeutung für Transferüberlegung ist: Wie soll sich die Sprachwissenschaft mit ihrem fundierten theoretischen und empirischen Wissen um die Komplexität von Kommunikation gegenüber pragmatischen Praxiserwartungen verhalten? Gehört es zu ihrer Transferpflicht, dieses Wissen in die Praxisfelder einfließen zu lassen und dort gegen dominante Erwartungen (s.o.) Aufklärungsarbeit zu leisten? Oder sollte sie sich darauf beschränken, diese Erwartungen zu bedienen, in dem Wissen, dies immer noch besser tun zu können als viele der in der Regel interaktionstheoretisch und analysepraktisch nicht ausgebildeten, aber erfolgreich etablierten professionellen Trainer?

Eine Möglichkeit, diese Fragen beantworten zu können, besteht in der Reflexion eigener Transfer- und Didaktisierungsanstrengungen.

8 Empirische Analyse von Transferprozessen

Seit wir – Anfang der 90er Jahre – in Kontakt mit Unternehmen getreten sind, haben wir zunächst unsystematisch, dann bewusst und gezielt damit begonnen, die Möglichkeit für eine spätere empirische Untersuchung faktischer Transferprozesse zu schaffen. Die ursprüngliche Motivation war, unsere eigene Vermittlungskompetenz zu erweitern und zu verbessern, indem wir unsere eigenen Vermittlungsanstrengungen und Didaktisierungsüberlegungen bei der Seminarentwicklung aufzeichnen und

analysieren. Die Untersuchung dieser Materialien ermöglicht einen detaillierteren Einblick in unsere impliziten Vorstellungen, die wir von unseren Adressaten hatten.

Außerdem haben wir Situationen aufgezeichnet, in denen wir mit Praktikern zusammenkamen, um Einzelcoaching-Seminare durchzuführen. Die Betroffenen gaben dabei vor, mit welchen Aspekten sie sich speziell beschäftigen wollten (z.B. „doing being boss“, Umgang mit Hierarchie, Beziehungsmanagement, eigenes körper-sprachliches Verhalten etc.). Wir suchten im Vorfeld geeignete Beispiele aus den Videoaufzeichnungen heraus. Diese analysierten wir dann – teils als Videoaufzeichnung, teils als Transkript – gemeinsam mit den Betroffenen. Die Analyse dieser Einzelcoaching-Materialien erlaubt einen Blick in die Unterschiedlichkeit der Interpretationen von Wissenschaftlern und Praktikern und verdeutlicht speziell die adressatenbezogenen Vermittlungsbemühungen und das „recipient design“ der Wissenschaftler.

Das bislang entstandene Korpus beinhaltet auch ganztägige, von Gesprächsanalysikern durchgeführte Schulungen sowie von kommunikationstheoretisch und analysepraktisch nicht ausgebildeten „Self-made-Trainern“. Diese Aufzeichnungen eignen sich besonders zur Kontrastierung der von den Trainern jeweils eingesetzten Transferleistungen und -techniken.

Unseres Erachtens ist eine wesentliche Aufgabe einer zu begründenden Transferwissenschaft, eine Typologie relevanter Bereiche und Situationen zu erstellen und bereichs- bzw. situationsspezifische Korpora aufzubauen, in denen authentische Vermittlungsprozesse dokumentiert sind. Solche Korpora ermöglichen Einblicke in allgemeine sowie bereichsspezifische Anforderungen und Probleme, die den tatsächlichen Vermittlungsalltag prägen. Die empirische Rekonstruktion solcher situativen Vermittlungspraktiken ist ein wichtiger Schritt bei der Entwicklung einer allgemeinen Methodologie der zukünftigen Transferwissenschaft.

9 Literatur

- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation: linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walter (Hg.) (1999): Angewandte Gesprächsforschung. Band 1 und 2. Wiesbaden.
- Dannerer, Monika (1999): Besprechungen im Betrieb: empirische Analysen und didaktische Perspektiven. München.
- Meier, Christoph (1997): Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form. Opladen.
- Menz, Florian (2000): Selbst- und Fremdorganisation im Diskurs: interne Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen. Wiesbaden.
- Müller, Andreas P. (1997): ‚Reden ist Chefsache‘. Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer ‚Kontrolle‘ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen. Tübingen.
- Poro, Susanne (1999): Beziehungsrelevanz in der beruflichen Kommunikation. Frankfurt/Berlin/Bern.

- Schmitt, Reinhold (unter Mitarbeit von Dagmar Brandau/Daniela Heidtmann) (2000): Abschlussbericht der Studie „Kommunikation in Arbeitsgruppen: Die Analyse von Kommunikationsprozessen in Meetings“. IDS Mannheim. MS.
- Schmitt, Reinhold (i.V.): Die Tafel als Arbeitsinstrument und Statusrequisite. Erscheint in: Zsuzsanna Inányi (Hg.): Zum Stand der deutschen Gesprächsforschung.
- Schmitt, Reinhold/Brandau, Dagmar/Heidtmann, Daniela (1999): Gruppenstil in Arbeitsmeetings. In: Sprachreport 1/99, S. 20-25.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg.
- Shannon, C.E./Weaver, W. (1949): The mathematical theory of communication. Urbana.

Antonie Hornung (Zürich)

Wissenstransfer versus Wissensvermittlung - eine Annäherung an den Begriff am Beispiel sprach-/kulturelles Wissen

1 Einleitung

Die Bildungsinstitutionen, allen voran die Schule, gelten in unseren Breiten seit langem als der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Wissen, aber auch der Erzeugung und Einübung von Könnensfähigkeiten. Der Begriff der Vermittlung intendiert eine Instanz der Mitte, die sich zwischen die Produktion von Wissen und seine Rezeption schiebt, Wissen parzelliert, umformt, lernfreundlich modelliert und es in methodischer Vielfalt denjenigen präsentiert, die es zu übernehmen haben, um, ist dieser institutionell vororganisierte Prozess erfolgreich durchlaufen, neues Wissen zu produzieren. Der Zwerg auf der Schulter des Riesen sieht weiter als der Riese selbst, sagt das Mittelalter. Dieser Prozess der generationenübergreifenden kumulativen und expansiven Wissensproduktion hat in die Wissensgesellschaft der Gegenwart geführt, in der der Begriff der Vermittlung gegenüber demjenigen des Transfers an Bedeutung zu verlieren scheint. Die öffentlichen Institutionen und die in ihnen handelnden ExpertInnen der Vermittlung, landläufig Schul- oder HochschullehrerInnen und –lehrer genannt, sind ins Kreuzfeuer der Kritik geraten, weil ihre Formen der Vermittlung den Ansprüchen der Wissensgesellschaft offensichtlich nicht mehr genügen. Während, so scheint es, die Akzeptanz der Interaktionalität von Lernprozessen das Ende des frontalen Unterrichts eingeläutet hat, taucht mit der Frage nach der Gestalt von Wissenstransfer ein Begriff auf, der den bildungsmethodisch eben abgewirtschaftet habenden Begriff der Transaktion möglicherweise neu beleben wird.

2 Im Fadenkreuz von Wissensproduktion und Wissensrezeption

Wissensproduktion heute hat über die bislang erprobten Methoden hinaus neue Formen angenommen, was die traditionell üblichen Formen der Wissensproduktion und mit ihnen die Universitäten und Forschungszentren, in denen sie geprägt und den von diesen festgelegten Gesetzmäßigkeiten unterworfen wurden, in Frage stellt.¹ Ihre wichtigsten Charakteristika sind nach Gibbons und seinen KollegInnen (1994,3ff.) die folgenden:

- *Knowledge Produced in the Context of Application*
- *Transdisciplinarity*
- *Heterogeneity and Organisational Diversity*
- *Social Accountability and Reflexivity*

¹ Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzman/Scott/Trow (1994,1): *The emergence of Mode 2, we believe, is profound and calls into question the adequacy of familiar knowledge producing institutions, whether universities, government research establishments, or corporate laboratories.*

- *Quality Control*

Es ist unschwer zu begreifen, dass eine solcherart veränderte Wissensproduktion auch die Formen der Rezeption verändert, Formen, die als Gegenstand von Forschung ihrerseits ebenfalls Objekte gesteigerter Wissensproduktion sind. Ich denke bei Letzterem insbesondere an die Erkenntnisse der Neurowissenschaften in Bezug auf Sprache und Lernen (Gazzaniga u.a. 1997 und 1998), die, wenn es um die Frage nach einer Wissenschaft des Wissenstransfers geht, nicht ausgeklammert werden können.

Ein Konzept der Wissensweitergabe, das von der Prämisse aus operiert, es gebe eine geschlossene Gruppe von Wissensbesitzenden (die Schul- und HochschullehrerInnen beispielsweise), die das von den Herrschenden für gesellschaftlich und ökonomisch relevant gehaltene Wissen in konzertierter Aktion an eine geschlossene Gruppe von Nichtwissenden (die SchülerInnen und die StudentInnen), diese eingeteilt gemäß Jahrgang und präsumtiven oder abgeprüften Fähigkeiten, weiterzugeben habe, hat unter diesen neuen Bedingungen wohl ausgedient. Herkömmliche Wissenshierarchien, nach Alter, Ausbildung und Ausweisen, nach Geschlecht (dies lauthals negiert und heimlich realisiert (vgl. beispielsweise Franks 1999)) und ökonomischer Bedeutung gestuft, sind bereits im Schrumpfen begriffen, andere bauen sich neu auf. Wer im einen Bereich an der Produktion von Wissen beteiligt ist, bedarf in vielen anderen Bereichen einer Menge des Wissens Anderer, um den eigenen Wissensproduktionsprozess überhaupt weiter vorantreiben zu können. Die Erkenntnis der Notwendigkeit beständiger Weiterbildung macht selbst bedeutende Forschende in anderen als ihrem je ureigenen Bereich zu SchülerInnen. So gibt es beispielsweise bereits Schulen, in denen partiell kompetentere SchülerInnen ihren LehrerInnen Weiterbildungsangebote machen, wie z.B. das kantonalzürcherische Gymnasium Büelrain in Winterthur, wo der Lateinlehrer sich am Abend im Informatikkurs seiner Schülerin weiterbilden darf.

3 *Mode 2* im Bildungswesen

Wissensproduktion aus einem Blickwinkel, der sie aus den ihr traditionell zugeordneten Instanzen herauslöst, zu betrachten, ermöglicht faszinierende Visionen für die Entwicklung der Bildungslandschaft, insbesondere der Schulen. Geht man nämlich den Charakteristika von *Mode 2* genauer nach, so lässt sich entdecken, dass vieles davon in einer Schule, die die Herausforderungen der Gegenwart ernst nimmt, zum alltäglichen Denken und Handeln gehören sollte.

Die in den Schulen realisierte - und nicht nur auf dem Papier der Bildungsbürokratien geforderte - Überwindung von Fächergrenzen ist hier ebenso eine dringliche Herausforderung wie die Zusammenschau verschiedener, traditionell getrennter Bereiche zwecks Nutzung von Synergien (*transdisciplinarity*). Dabei stehen Probleme

² Gibbons u.a. haben zur Bezeichnung dieser neuen Form der Wissensproduktion den Begriff *Mode 2* gewählt. (1994, VII,1ff.,2)

zur Lösung an, die sich nicht auf dem Reißbrett³ verwirklichen lassen; sie bedürfen kontinuierlicher Aushandlungsprozesse⁴ in ihrem Anwendungskontext, d.h. in den Schulen selbst. Damit sind alle in dieser Institution Tätigen zur gemeinsamen Wissensproduktion in den sie gemeinsam betreffenden Bereichen aufgefordert. Dass sich hierbei die überkommenen Grenzlinien zwischen der Produktions- und der Rezeptionsseite verschieben, ja dass im Extremfall eine Instanz der Vermittlung obsolet werden kann, muss nicht erschrecken. Vielmehr scheint es für eine Gesellschaft der lebenslang Lernenden eine notwendige Metamorphose zu sein, dass die traditionell sich als Erziehungs- und Wissenstransferanstalt verstehende Schule zu einem Ort der Begegnung und Kollaboration wird, wo Wissen, das man für eine bestimmte Anwendung benötigt, von den Beteiligten gemeinsam produziert wird und wo bestimmte Problemlösungen von Lehrenden und Lernenden gemeinsam erarbeitet werden.

3.1 Schule im Wandel

Es mag vielleicht erstaunen, dass hier gerade in Bezug auf die Institution Schule von Wissensproduktion die Rede ist, haben sie doch die meisten von uns als ein fixes Gebäude von festgeschriebenen Anforderungen an unsere Rezeptions- und Anpassungsfähigkeiten erlebt. Schule - das war in erster Linie der Ort, an dem einem von gegebenen Lehrpersonen in vorgegebenen Fächern vorselektioniertes Wissen vorgebracht oder zur Rezeption vorgeschrieben wurde, Wissen, das zu reproduzieren war und nach entsprechender Abprüfung - didaktisch *Transferkontrolle* genannt - in den Tiefen des Langzeitgedächtnisses, falls es überhaupt dorthin gelangt war, verstauben durfte. Am extremsten war dies sicher in den sogenannten Lernfächern, weniger in den sogenannten Hauptfächern, den Sprachen und der Mathematik, wo neues Wissen ohne das alte kaum verstanden, gelernt, erworben werden kann.

Diese stark transaktional ausgerichtete Form der Wissenweitergabe, repräsentiert im Frontalunterricht, wo im schlimmsten Falle „alles schläft und eineR spricht“, kam als untauglich in Verruf, weil SchülerInnen wesentlich weniger wirklich aufnehmen und sich merken können, als ihnen vorgesagt wird. (Winkel 1988b, 70) An die Stelle der eindirektionalen Formen des Wissenstransfers traten interaktionale Formen des Wissensaustauschs, Formen, die die Selbsttätigkeit der Lernenden stimulieren und ihre Autonomie fördern sollen.

³ *Transdisciplinarity [...] is generated and sustained in the context of application and not developed first and then applied to that context later by a different group of practitioners. The solution does not arise solely, or even mainly, from the application of knowledge that already exists. Although elements of existing knowledge must have entered into it, genuine creativity is involved and the theoretical consensus, once attained cannot easily be reduced to disciplinary parts.* (Gibbons u.a. 1994,5).

⁴ *The relevant contrast here is between problem solving which is carried out following the codes of practice relevant to a particular discipline and problem solving which is organised around a particular application.[...] knowledge [Wissen der zweiten Art; die Verf.in] results from a broader range of considerations. [...] is always produced under an aspect of continuous negotiation.* (Gibbons u.a. 1994,4).

Man kann diesen kommunikativ inspirierten Ansatz als die Schnittstelle zweier komplementärer Konzeptionen begreifen: Einerseits geht es dabei um „Learning by doing“, eine alte Forderung reformerisch gesinnter DidaktikerInnen (Dewey; vgl. Winkel 1988a, 55ff.), die die lernende Person ebenso ernst nehmen wie Lehr- und Stoffpläne. Andererseits wird die Notwendigkeit beständiger Aushandlungsprozesse offenkundig, eine Erkenntnis der Sozialforschung der Chicagoer Schule um Anselm Strauss (Strauss 1991), nach der die kontinuierliche *negotiation* für die Zusammenarbeit von Gruppen innerhalb von Institutionen als unabdingbar gilt. In den Schulen hat diese Konzeption meines Wissens und meiner Erfahrung nach bislang nicht Fuß gefasst. Hier herrscht noch immer der Geist der Hierarchie. Wissen ist Macht.

3.2 Interaktion in der Fremdsprachendidaktik

Im Diskurs über die Vermittlung von fremdsprachen- und fremdkulturenbezogenem Wissen ist die Erkenntnis der Bedeutung von Interaktionalität für den Lernerfolg eine Folge kommunikativ und kognitiv orientierter Forschungsunternehmungen und der vielfältigen Evaluation von Unterricht (Meißner 1997). Das gesellschaftlich und ökonomisch dringlich gewordene Ziel, Menschen einer bestimmten Erstsprache und Kultur dazu zu befähigen, in einer anderen Sprache und Kultur autonom handlungsfähig zu sein, kann, dies ist der Stand der Erkenntnis von Unterrichtsforschung, am ehesten via Interaktion zwischen Personen der betreffenden kulturellen Herkunft und Erstsprachen erreicht werden. Diese Erkenntnis führt derzeit zur Ablösung der traditionell üblichen Modellierung von Lerneinheiten auf der Basis deklarativen Wissens (meist an einer Serie von Grammatikthemen abgehandelt) durch eine die Lernenden mittels Modulen strukturierende Einteilung, bei der das prozedurale Wissen stärker in den Vordergrund rückt. (Möhle 1994) Im Praxisumfeld findet die kanadische Idee der Immersion je länger je mehr VerfechterInnen und Realisierung. Austauschprojekte von kürzerer oder längerer Dauer werden auf Schul- und Hochschulebene immer wichtiger; wo immer möglich, sucht man Begegnungssituationen mit *native speakers* der jeweiligen zu lernenden Sprache zu ermöglichen.

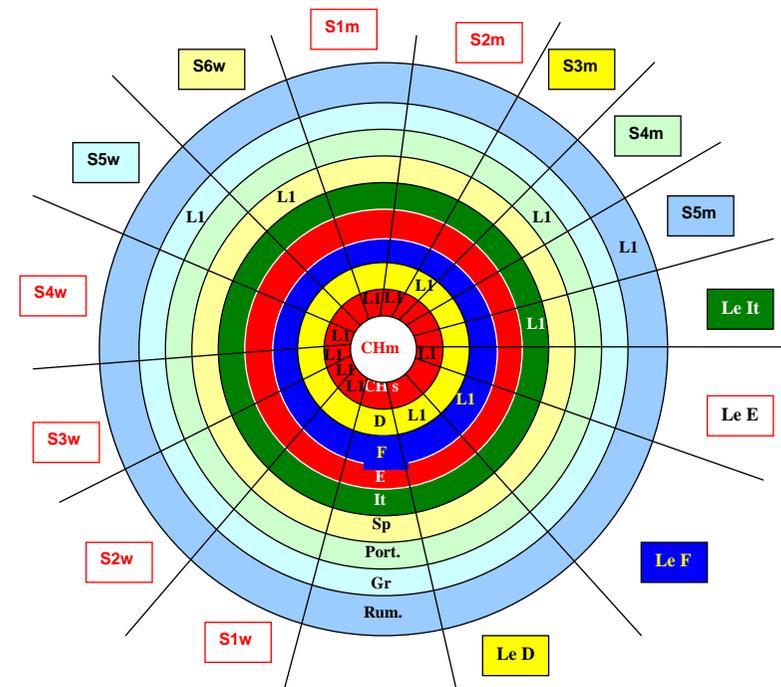
Die zunehmende Erfahrung mit Austauschprogrammen und Begegnungsdidaktik macht jedoch überdeutlich darauf aufmerksam, dass es nicht genügt, junge Menschen differenter Herkunft und Sprache in Klassen oder Familien zusammenzuführen, damit Sprachen gelernt werden und Verständnis für die jeweils anderen Lebensformen und -gewohnheiten sich entwickle. Zu den durch regionale Herkunft bedingten Unterschieden gesellen sich komplizierend die sozialen Unterschiede und, insbesondere was das Erlernen von Sprachen und die Übernahme, zumindest die Akzeptanz kulturtypischer Verhaltensweisen anbelangt, sprachenprestigebedingte Vorurteile. Abgrenzungsbewegungen (Sander 1998) und das Scheitern von Projekten, die mit großem Enthusiasmus ins Werk gesetzt wurden (Corona 2000), stellen die generelle Übertragbarkeit von in bestimmten Kontexten erprobten Modellen in Frage. Was dabei allerdings in die Diskussion gerät, ist nicht der Wert von Interaktion für das Gelingen von Spracherwerb, sondern der Kontext, das Setting, innerhalb dessen Interaktion lernproduktiv wirken sollte.

3.3 Handlungsfeld: multikulturelle Schule

Stellt man sich Schule als einen Ort gemeinsamer Wissensproduktion vor Augen, so rücken andere als die herkömmlich mit dieser gesellschaftlichen Bildungsinstitution assoziierten Formen des Wissens ins Blickfeld. Nicht nur das fachliche und das didaktische Sach- und Handlungswissen der Lehrperson ist dann nämlich gefragt, sondern ebenso das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler und ihre Handlungskompetenzen; diese letzteren nicht nur als nachvollziehende, sondern auch als selbständig schöpferische Fähigkeiten. Geht man also nicht einfach prinzipiell von der Überzeugung aus, dass alles Wissen von der Lehrperson vermittelt werden muss, sondern erwägt man die Möglichkeit, dass auf der Basis des gemeinsamen vorhandenen Wissens im Anwendungskontext Lernsituation neues Wissen erzeugt werden kann, so erschließt sich in der Tat eine neue Welt von Unterricht.

Eine solche Sicht erscheint besonders sinnvoll im Hinblick auf das multikulturelle Klassenzimmer, wo z.T. extrem unterschiedliche Fähigkeiten und Wissensbereiche aufeinander stoßen, deren produktive Vielfalt in der monolingual ausgerichteten Schule gar nicht zum Tragen kommen kann. Was das in der Realität unterrichtlichen Handelns bedeuten könnte, möchte ich im Folgenden an einem Beispiel veranschaulichen.

Abb.1: Linguaeagramm einer meiner gegenwärtigen Klassen



Wie Abb. 1 zeigt, sind in dieser Beispielklasse von sechs Schülerinnen (S1-6w) und fünf Schülern (S1-5m) sechs unterschiedliche Sprachen - Schweizerdeutsch (CHm)/Schweizer Standard (CHs) und bundesdeutscher Standard (D) werden hier als zwei verschiedene Sprachen gezählt - als Erstsprachen vertreten. Die Schülerinnen S5w und S6w und der Schüler S4m sind in der Schweiz geboren und sprachlich sozialisiert, d.h. sie sprechen fließend Schweizerdeutsch und haben in der Schule den Schweizer Standard gelernt. Ihre Erstsprachen sind Familiensprachen, sie verwenden sie also nur zuhause, im Freundeskreis der Eltern und bei Besuchen ihrer Verwandten im Land der Erstsprache. Eine systematische Alphabetisierung in der Erstsprache haben sie nicht erlebt; sie haben ihre L1 aber mit den Eltern zu lesen und zu schreiben gelernt. Schüler S3m ist zum Teil an verschiedenen Orten in der Schweiz, zum Teil in der Bundesrepublik aufgewachsen; die schulische Sozialisation bis zu seinem 16. Lebensjahr fand in der Bundesrepublik statt, seine hauptsächliche Umgangssprache war also lange Zeit der bundesrepublikanische Standard bzw. Bairisch. Schweizerdeutsch (Berndeutsch) spricht er als Zweitsprache mit dem Vater, mit den Zürcher KollegInnen spricht er ein dem Zürichdeutsch angenähertes L2-Schweizerdeutsch;

Schweizer Standard („Schriftdeutsch“) verwendet er nicht. Schüler S5m wurde in Rumänien alphabetisiert und kam ca. 13-jährig mit den Eltern aus politischen Gründen in die Schweiz. Da die Schweiz für die Familie eine bewusste Wahl war, hat S5m außer dem deutschen Standard auch Zürichdeutsch gelernt. Beide Fremdsprachen beherrscht er, inzwischen ist er 18-jährig, mit hoher Kompetenz, die Diglossie-Situation hat er voll akzeptiert.

Wie Abb. 1 ebenfalls zu entnehmen ist, sind die Erstsprachen von S5w (Griechisch), S6w (Spanisch), S4m (Portugiesisch/Brasilianisch) und S5m (Rumänisch) keine Sprachen, die an der Schule unterrichtet werden. Nur Spanisch wird ab der 2. Klasse (10. Schuljahr) als Freifach angeboten. Die Schulsprachen sind Französisch (F), Englisch (E) und Italienisch (It.); sie sind im Schaubild um die zentrale Verkehrssprache der Region, das Schweizerdeutsche (Zürichdeutsch), in der Reihenfolge ihrer Einführung an Zürcher weiterführenden Schulen angeordnet: Der größte Teil des Unterrichts findet gemäß Zürcher Richtlinien auf Schweizer Standarddeutsch statt; die erste Fremdsprache war hier traditionell Französisch⁵, gefolgt von Englisch und möglichen anderen Sprachen⁶. Hier, am Liceo Artistico, einem zürcherisch-italienischen Gymnasium mit zweisprachiger Matur, haben die SchülerInnen ab der ersten Klasse (9. Schuljahr) als dritte schulische Fremdsprache Italienisch. Das Sprachen- und Kulturenpotpourri im Klassenzimmer wird zudem angereichert durch die mehrsprachigen Lehrpersonen, die alle, mit Ausnahme der Englisch-Lehrperson, die Sprache, die sie unterrichten, als Erstsprache sprechen. LeF und LeIt. sind beide in der Schweiz sozialisiert, der Französischlehrer ist Kind einer französisch-deutsch-schweizerischen Mischehe, der Italienischlehrer ist italienischer Herkunft und gehört der zweiten Immigrantengeneration an, bilingue also beide. Die Deutschlehrerin hat eine bundesrepublikanische Sprachensozialisation erlebt und ihre eigene Erstsprache, ihren süddeutschen Dialekt, zu sprechen verlernt. Sie kam nach Abschluss ihrer Studien in die Schweiz, wo sie das Zürichdeutsche erst nach langjähriger Abwehr erlernt hat.

In dieser Klasse sind also beständig sechs bis sieben verschiedene Sprachen und Kulturen anwesend, eine Differenz, die ein Unterricht herkömmlicher monolingualer Prägung schlichtweg ausblendet.

Die Perspektive *Mode 2* rüttelt an den Grundfesten dieser Tradition:

Transdisciplinarity

Aus den separat nebeneinander unterrichteten Sprachen wird ein Bereichsfach Sprachen, in dem ein eigentlich linguistischer Zugang gesucht und das die verschiedenen

⁵ Es gibt Gemeinden, die Frühfranzösisch bereits auf Primarschulstufe anbieten; in der Regel begann man auf der Oberstufe (ab dem 7. Schuljahr) mit dem Französischunterricht; einzelne Sekundarschulen (7.-9. Schuljahr; Übergangsmöglichkeit zum Gymnasium nach dem 8. Schulj.) bieten seit einigen Jahren Französisch auch als Immersionfach (in Geschichte) an. Das tauffrische neue Zürcher Modell schlägt Englisch als teilweise Unterrichtssprache bereits ab der zweiten Primarschulklasse vor, während der Französischunterricht dann ab der 5. Klasse einsetzen wird.

⁶ Die dritte bzw. vierte Fremdsprache richtet sich nach dem jeweiligen Schulprofil.

Sprachen gemeinsam Betreffende kontrastiv erarbeitet wird. Phonetik und Graphematik sind hier ebenso ein Thema wie Syntax und Morphosyntax, wie Lexik und Semantik, wie Wortbildung und last but not least der mündliche und der schriftliche Text. Verstehen, was Sprache ist und wie Sprachen funktionieren, ist ebenso ein Ziel wie ihre Beherrschung, der man sich durch einen Top-down-Zugang annähert, bei dem Sprachkompetenz nicht über auswendig zu lernende Wortschatzlisten und Grammatikregeln angestrebt wird, sondern indem Textualität in ihren vielfältigen Dimensionen ins Zentrum gerückt wird. Bei einem solchen Vorgehen müssen auch alle anderen Sprachen im Klassenzimmer nicht außen vor bleiben. In unserer Beispielklasse sticht die Vielzahl der romanischen Sprachen ins Auge. Wer Spanisch, Portugiesisch oder Rumänisch spricht, lernt individuell anders Französisch und Italienisch, als jemand deutscher Erstsprache und kann aufgrund der anderen Voraussetzungen auch den gemeinsamen Lernprozess bereichern.

Problem solving in the Context of Application

Aus dem mehr oder weniger stark durch eine Lehrperson gelenkten Unterricht wird die Sprachenwerkstatt, wo sowohl sprachlich gehandelt wie auch das eigene sprachliche Handeln und das der anderen analysiert wird, wo Sprachenerwerb vorangetrieben und ein Mehrsprachigkeitsbewusstsein geschaffen wird. (Fehlmann 2001) Der Zugang zu grammatikalischen Fragestellungen erfolgt nicht von zu lernenden Regeln aus, sondern über die Beobachtung des eigenen und des fremden Sprachgebrauchs, über die Beschreibung von Schwierigkeiten und die Bewusstmachung von Problemen. Die Präsenz von *native speakers* verschiedener Sprachen erlaubt kontrastive Zugänge im sprach- und im textanalytischen Bereich. Zweisprachige SchülerInnen, vor allem diejenigen, die mit zweien der Unterrichtssprachen aufgewachsen sind, können sich in einem solchen Kontext weit besser entfalten als in einem Unterricht, in dem ein Grammatikkapitel nach dem anderen abgehandelt wird, wo sie sich langweilen und doch nie eine ausgezeichnete Note erreichen, weil die ausgewählten Spitzfindigkeiten der Lehrbuchdidaktik in ihrer Sprachgebrauchserfahrung keinen Platz finden.

Heterogeneity and Organisational Diversity

Die Frage der Identitätsfindung stellt sich für alle jugendlichen Lernenden: Sich im Leben einen Platz vorstellen und vorbereiten ist für jede und jeden eine Herausforderung. Zwischen den Kulturen und Sprachen aufwachsen macht diese Herausforderung entschieden komplexer. Werden durch den Schulbesuch auch soziale Barrieren überwunden, so kommt eine weitere Stufe von Komplexität hinzu: Soziale AufsteigerInnen sind meist HoffnungsträgerInnen ihrer Familien. Je mehr sie deren Hoffnungen erfüllen, umso mehr entfernen sie sich von ihnen.

Im traditionellen schulischen Umfeld nimmt der sprachliche und kulturelle Anpassungsdruck auf derartige Herausforderungen keine Rücksicht, im Gegenteil: Normabweichende Differenz wird durch schlechte Noten und Selektion bestraft. Aus der Perspektive von *Mode 2* jedoch sind nicht nur die sprachlichen, sondern auch die sozialen Unterschiede im Klassenzimmer eine Bereicherung, erlegen sie den Betei-

lichten doch Problemlösungsprozesse von eminenter Bedeutung auf. Notwendigerweise fragt unterrichtliches Handeln bei einer solchen Sicht weniger nach dem, was eine/einer nicht kann, sondern danach, was eine/einer mitbringt und in den gemeinsamen Problemlösungsprozess einbringen kann. So wird S5m, der einzige DaF-Lernende aus unserer Beispielklasse, nicht primär an seinen Normverstößen im Deutschen gemessen, sondern daran, wie er es schafft, sich problemlos im auf Deutsch geführten Fachunterricht zurechtzufinden. Seine Erfahrungen und Strategien damit wiederum stellt er den KollegInnen in Bezug auf den Erwerb der anderen Sprachen zur Verfügung. Und es interessieren vielleicht obendrein seine schulischen Erfahrungen in der rumänischen Diktatur und seine Sicht der gesellschaftlichen und schulischen Freiheiten, die ihm die schweizerische direkte Demokratie bietet. S5w, S6w und S4m wiederum werden nicht aufgrund der Tatsache, dass sie in der Zweitsprache Deutsch in bestimmten Bereichen vielleicht einen geringeren Wortschatz haben, mit milder Nachsicht behandelt, sondern ihre unterschiedlichen Möglichkeiten, in mindestens zwei verschiedenen Sprachen das Gleiche auszudrücken, dienen der Wortschatzbereicherung aller. S3m schließlich wird nicht aufgrund seines deutsch-deutschen Akzents beim Standardsprechen unerschwerlich ausgegrenzt, sondern sein Akzent ist wie die verschiedenen anderen im Klassenzimmer Gegenstand der spielerischen Nachahmung und erweitert damit die Palette der Ausdrucksfähigkeiten seiner Mitlernenden, wie diese die seinigen. Ähnlich kann ein durch unterschiedliche (soziale und/oder regionale) Herkunft und Erziehung differenter Habitus das gemeinsame Tun im Klassenzimmer bereichern.

Social Accountability and Reflexivity

Dass ein von allen in Lehr- und Lernprozesse involvierten Personen bewusst anzustrebender und sich anzueignender multikultureller Habitus soziales Verantwortungsgefühl erzeugt, scheint außer Frage. Es scheint auch außer Frage, dass die Übung in verantwortungsbewusstem Verhalten und die beständige Reflexion über das eigene Handeln und Lernen einen solchen Habitus wiederum festigt und zur Entwicklung einer symbolischen Ordnung beitragen könnte, in der Andersheit nicht als nicht „normal“ selektiert, sondern vielmehr als durchaus „normale“ Erscheinung akzeptiert würde. Nicht ein Maßstab wäre dann das Mass aller Dinge, sondern verschiedene Maßstäbe gölten für verschiedene Dinge.

Was *organisational diversity* im Rahmen sprachkultureller Bildung bewirken könnte, wäre bei mehr institutioneller Zusammenarbeit zwischen den und vor allem innerhalb der Bildungssysteme in Erfahrung zu bringen. Eine *Mode 1*-Perspektive geht meistens von der Vorstellung des Wettbewerbs und des Besser- bzw. Schlechter-Seins aus, ohne sich mit der Andersheit des jeweils anderen Systems überhaupt irgendwie zu befassen. Ein trauriges Beispiel institutioneller Arroganz berichtet Valentino Corona (2000) vom Kölner Montessori-Gymnasium: Die Schule hat seit 1990 eine bilinguale italienisch-deutsche Abteilung, zu deren Fachschaft Italienisch außer den Lehrpersonen deutscher Herkunft eine Lehrperson italienischer Herkunft und Ausbildung gehört. Dieser letzteren wurde das Unterrichten der italienischen Sprache und Kultur an der bilingualen Abteilung der Schule mit der Begründung

verweigert, *che tale insegnante non fosse in grado di assolvere al suo compito* (Corona 2000,2). Corona, der über eine langjährige Unterrichtserfahrung an Auslandsschulen verfügt und der diese Degradierung bei seinem Amtsantritt in Köln nicht akzeptierte, wurde schließlich der Unterricht in den unteren Klassen gestattet. Die Begründung für die Einschränkung: *Da parte della direzione della scuola si sosteneva, tra l'altro, che non essendo l'insegnante italiano in possesso dei titoli tedeschi si poteva andare incontro a problemi burocratici e legali non trascurabili (ad esempio, ricorsi di genitori di ragazzi bocciati o comunque non valutati da aventi titolo ecc.)* (Corona 2000,3).

Ein derart imperialistisches Prinzip im Umgang mit AbsolventInnen anders organisierter Bildungssysteme würde durch den Übergang zur Perspektive *Mode 2* obsolet. Man würde nämlich die Leistungen der anderen nicht nur nach den eigenen u.U. durchaus beschränkten Bewertungskriterien abqualifizieren, sondern sich daran gewöhnen, die Herausforderungen und Qualitäten, die sich in einer anderen Organisationsform möglicherweise verbergen, aufspüren zu wollen.

Quality Control

Dass die Formen der Qualitätskontrolle, in der Schule sind das die Notengebungssysteme mit ihren relegierenden Konsequenzen, einer heftigen Revision aus der Perspektive *Mode 2* unterworfen werden müssten, ergibt sich nicht nur als eine logische Folgerung aus dem bisher Gesagten, es ist den im Bildungsbereich Handelnden auch aufgrund täglicher Erfahrung eine Notwendigkeit. Das Positive, das Gelungene, das Bewältigte bewerten und nicht die Fehler selektionieren, ist eine alte Forderung, und doch scheint eine möglichst gerechte, valide und zuverlässige Form des Testens äußerst schwierig zu bewerkstelligen, sobald sie die maschinengerechten Ankreuzungssysteme hinter sich lässt. Das europäische Sprachenportfolio ist ein wichtiger Ansatz zur Erneuerung der Bewertung von Kompetenzen im sprachlichen Bereich. Die Frage, was Qualität in Bezug auf sprachlich-kulturelles Lernen in seiner vollen, das gesamte Verhalten und Denken eines Menschen beeinflussenden Dimension bedeutet, erscheint damit jedoch nur ansatzweise beantwortet.⁷

4 Schlussfolgerungen

Wissenstransfer kann nach alledem keineswegs zu Formen der reinen Transaktion im Sinne des Nürnberger Trichters regredieren wollen. Indem der Begriff zwar die Seite der Wissensproduktion fokussiert, Wissensproduktion jedoch nicht mehr als Monopol der traditionell hierfür zuständigen Instanzen verstanden wird, ergibt sich für den enorm handlungssensitiven Bereich des Transfers von fremdsprachlichem und fremdkulturellem Wissen gerade innerinstitutionell eine Fülle von möglichen Neuanätzen, die ebenso Gegenstand wissenschaftlicher Erforschung wie unterrichtlicher Erprobung zu sein haben. Das hinter vielen gegenwärtig gültigen Lehrplänen, Stundentafeln und Prüfungsformen sich verbergende Modell einer hierarchisch struktu-

⁷ Am weitesten gehen diesbezüglich meines Wissens derzeit Ruf/Gallin (1999).

rierten, auf den Kopf gestellten Wissenspyramide wird sich zugunsten einer Integration des individuellen Wissens aller an sprach-kulturellen Lernprozessen Beteiligten verändern müssen.

Vor diesem Hintergrund sind überlieferte Grenzziehungen zwischen einzelnen Fächern zugunsten möglicher Synergien durch Bereichsfächer ähnlich in Frage zu stellen wie die curriculare Fixierung von Lerninhalten, ist die Gestaltung von Lehrmaterialien und die Form ihrer Öffentlichmachung auf Notwendigkeit hin zu überprüfen, ist die Rolle von Lehrpersonen und ihre Befähigung dazu durch entsprechende Ausbildungsgänge und permanente Weiterbildung ebenso zu überdenken und zu erforschen wie die Frage, welche Formen von sprach-kulturellem Wissen wir benötigen und welche Haltungen und Lernverhaltensweisen zu fördern sind, damit bei allen Beteiligten Bewusstheit entsteht und die Fähigkeit, den Lernprozess autonom weiter voranzutreiben.

5 Literaturliste:

- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hgg.) (1997^{2. Aufl.}): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb - Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr
- Corona, Valentino (2000): La sezione bilingue del Montessori Gymnasium di Colonia (Germania). <http://www.1lmaggio.de/contributi/scu-straniere/01-scu-straniere.htm>
- Fehlmann, Ralph (2001): „Interdisziplinäre Sprachenwerkstatt“. In: Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hgg.) (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit (Reihe „Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache). Graz/Wien: Studienverlag
- Franks, Suzanne (1999): Das Märchen von der Gleichheit. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt
- Ghisla, Gianni (Hg.) (1998): Die Zukunft der Sprachen in der Schweiz: das Gesamtsprachenkonzept. Babylon 4
- Gibbons, Michael/ Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/ Scott, Peter/ Trow, Martin (1994): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London u.a., SAGE
- Hornung, Antonie (2001): „Grammatik durch Sprachbewusstheit durch Sprachproduktion“. In: Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hgg.) (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit (Reihe „Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache). Graz/Wien: Studienverlag
- Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (1997): Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Tübingen, Narr
- Möhle, Dorothea (1994/97): „Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons“. In: Börner/Vogel: Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb, S.39-49
- Ruf, Urs/ Gallin, Peter (1999): Sprache und Mathematik. (2 Bde.) Seelze-Velber, Kallmeyer
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (=EDK) (1994): Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Mit Handreichungen zur Umsetzung. Bern, EDK
- Strauss, Anselm (Sammelband) (1991): Creating Sociological Awareness. Collective Images and Symbolic Representations. New Brunswick & London: Transaction
- Winkel, Rainer (1988a): Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann

Winkel, Rainer (1988b): Der gestörte Unterricht. Bochum, Kamp

Jan Iluk (Sosnowiec)

Lehrwerktexte und ihr lexikalischer Schwierigkeitsgrad

1 Lehrwerktexte als wichtiges Mittel des Wissenstransfers

Ein breiter und permanenter Wissenstransfer findet in jeder Art von Edukation statt, in deren Rahmen Lehrtexte ein wichtiges Mittel des Wissenstransfers darstellen. Eine spezifische, heute immer häufiger anzutreffende und immer mehr an Bedeutung gewinnende Form des Wissenstransfers ist der Wissens- und Qualifikationserwerb aus fremdsprachigen Quellen, der beispielsweise organisiert im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts oder autonom im Selbststudium erfolgt. Aus Mangel an für diese Lernergruppe bzw. Bildungsform zugeschnittenen Lehrmaterialien werden authentische Texte bzw. andere authentische Informationsquellen aus dem Zielsprachenland angewandt, die für ihre Rezipienten, z.B. Schüler in bilingualen Bildungsgängen bzw. Studenten im Hochschulstudium, und die für die Wissensvermittlung verantwortlichen Personen, Lehrer oder Hochschuldozenten, eine große Herausforderung darstellen. Sie sind eine große Herausforderung für die Lerner, weil sie nicht an ihr Rezeptionsvermögen in der Fremdsprache angepasst sind. Sie sind auch eine große Herausforderung für die Lehrer, weil sie vor deren Einsatz die verständniserschwerenden Textmerkmale richtig erkennen und entsprechend an die Rezeptionsmöglichkeiten ihrer Lerner anpassen müssen, was oft mit großem Didaktisierungsaufwand verbunden ist.

Im Gegensatz zu Fachtexten für Spezialisten enthalten didaktische Lehrtexte nicht nur eine bestimmte Menge fachspezifischer Informationen, sondern sie müssen oft zunächst die kognitiven Wissensgrundlagen vermitteln, ohne die der eigentliche Wissenstransfer nicht möglich wäre. Damit Lehrtexte ihre Aufgabe beim Wissenstransfer optimal erfüllen können, haben sie m.E. zumindest drei Bedingungen zu erfüllen:

1. Die in einem Lehrtext behandelten Informationen müssen an das Wissens- und Perzeptionsniveau der Lerner angepasst werden. Das Prinzip der Passung ist aus der Perspektive der Text-Leser-Interaktion zu sehen, in der die Textschwierigkeit auf die lernerseitigen Voraussetzungen optimal abzustimmen ist, d.h. sie soll leicht über dem bisherigen Kompetenzgrad bzw. den Leistungsmöglichkeiten des Lerners innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ liegen (Baumann 1982, 145).
2. Lehrtexte sollen die Verstehens- und Informationsverarbeitungsprozesse erleichtern und aktiv unterstützen.
3. Lehrtexte sollen den Lernern helfen, den jeweiligen Fachdiskurs produktiv zu beherrschen, damit sie bei der Auseinandersetzung mit dem Textinhalt die Befähigung erwerben, in einem bestimmten fachlich begrenzten Kommunikationsbereich fachkompetent zu kommunizieren. Voraussetzung dafür ist die Aneignung des der jeweiligen Wissenschaft entsprechenden Begriffsappa-

rats, die Befähigung zur Arbeit mit den jeweiligen Grundbegriffen sowie der Vollzug der für die Fachkommunikation typischen Sprachhandlungen, wie etwa Definieren, Vergleichen, Beschreiben, Benennen, Schlussfolgern u.a.

Dementsprechend ist anzunehmen, dass sich Lehrtexte umso besser für den Wissenstransfer eignen, je besser sie diese Bedingungen erfüllen.

Im Folgenden will ich mit Hilfe der in der Text- und Leseforschung bekannten Methoden den lexikalischen Schwierigkeitsgrad polnischer und deutscher Lehrtexte ermitteln, um Aufschlüsse über den Einfluss auf die Effizienz des Wissenstransfers mit Hilfe von Texten zu geben. Durch die Konfrontation der lexikalischen Parameter von Texten in zwei verschiedenen Sprachen will ich feststellen, inwiefern die Autoren der für den edukativen Wissenstransfer bestimmten Texte der lexikalischen Kompetenz der Leser Rechnung tragen und somit zu dessen Erfolg aktiv beitragen.

2 Negativ wirkende Textmerkmale auf dessen Rezeptionsprozesse

In der Fachliteratur zur Textrezeption wird stets darauf hingewiesen, dass es keine absolute Textverständlichkeit gibt, die ausschließlich von textimmanenten Merkmalen abhängig wäre. Sie ist stets auf die rezipierende Person bzw. Personengruppe zu beziehen, d.h. auf die im Gedächtnis gespeicherten lexikalischen Kenntnisse und syntaktischen Schemata, auf das Wissen um die Erscheinungen in der Welt und die Beziehungen zwischen ihnen, auf die Erfahrungen der rezipierenden Personen, auf die Anzahl notwendiger Schlussfolgerungsprozesse (Inferenzen) sowie die Anzahl der Suchprozesse im Langzeitgedächtnis, auf die Anzahl notwendiger Reorganisationen von Propositionen innerhalb der Textbasis u.a. (Tergan 1981, 360).

Angesichts des beschränkten Rahmens eines Referats und vor allem der Komplexität der Perzeptionsprozesse der Textinhalte sowie der Textqualitätsmerkmale will ich nur auf diejenigen textuellen Aspekte eingehen, die offensichtlich die Informationsverarbeitung und Memorierungsprozesse beeinflussen. Zu den textimmanenten Merkmalen, die die Perzeption beeinflussen, werden gezählt (Blühdorn 1998, 163; Solmecke 1993,33; Leisen 1994, 205; Jahr 1993, 652):

- ungeläufiges und unbekanntes Vokabular
- Wort-, Satz- und Textlänge
- Entfernung der Wörter, zwischen denen syntaktische Beziehungen bestehen
- komplizierte Satzstruktur
- undeutliche Textstruktur
- hohe Informationsdichte
- geringer Explizitheitsgrad der Information
- hoher Abstraktionsgrad der Information
- nicht einsichtiger Gedankengang des Autors
- Plazierung der Informationen im Text u.a.

Das erste Textmerkmal, das mit Textverständlichkeit in Verbindung gesetzt wird, ist die Textverarbeitung auf der Wortebene. Die komplizierten Dekodierungsprozesse auf dieser Ebene verlaufen bekanntlich dann genug schnell, adäquat und effektiv, wenn die im Text verwendeten Wörter möglichst kurz und für den Rezipienten geläufig sowie konkret und anschaulich sind (Ballstaedt 1981, 203). Wenn dies für den muttersprachlichen Textrezipienten gilt, so gilt dies um so mehr für den nichtnativen, dessen besondere Probleme bereits mit der Bedeutungserfassung auf der Wortebene beginnen. Ein Grund dafür ist der, dass die Erkennung und semantische Verarbeitung fremdsprachiger Worte im textgeleiteten Prozess verlangsamt erfolgt und einen so großen Verarbeitungsaufwand abverlangt, dass sehr schnell eine Überbeanspruchung des Kurzzeitgedächtnisses eintritt. Dies führt zu einer verzögerten und unvollständigen Textinterpretation (Eggers 1996, 21; Möhle 1990,50). In der Fremdsprache wirkt sich dieser negative Effekt besonders stark aus. Deshalb ist eine gezieltere Textauswahl, Textgestaltung und -didaktisierung beim Wissenstransfer für Lerner eines Fachgebietes besonders geboten.

Angenommen, dass Verstehen bedeutet, etwas mittels Worte, Begriffe die Bedeutung von Begriffen und dadurch ihre Denotate kennenzulernen, und dass der Verstehensgrad vom im Gedächtnis des Rezipienten gespeicherten Vokabular abhängt, ist der im Text enthaltene Wortschatz, die Terminologie ist inbegriffen, ein grundlegender Parameter, an dem einerseits die Spezifik der didaktisch-wissenschaftlichen Prosa am deutlichsten zum Ausdruck kommt und andererseits über die Verstehbarkeit eines Textes und seine Angemessenheit für didaktische Zwecke entscheidet. Auf dieser Verarbeitungsebene bemisst sich die Verstehbarkeit an dem Widerstand, den die lokalen Einheiten leisten (können). Dazu wird beispielsweise der Aufwand gezählt, mit dem:

- ein Wort, seine morphematische und Wortbildungsstruktur erkannt,
- die Bedeutung eines Wortes mit dem Weltwissen des Rezipienten in Verbindung gesetzt,
- aus dem Textkontext auf die Wortbedeutung geschlossen,
- die im Text aktualisierte Wortbedeutung selegiert wird.

Dies kann man bestimmen, indem man z.B. die Anzahl der Augenfixierungen und Regressionen, die Pausenlänge, subvokale Aktivität, Suchzeiten u.a. misst. Trotz der Kritik an den in der Forschung eingesetzten Messverfahren bin ich der Meinung, dass sie Ermittlungsverfahren darstellen, mit denen bestimmte Textparameter objektiv ermittelt und miteinander verglichen werden können. Auf deren Grundlage kann die Textverständlichkeit zumindest prognostiziert bzw. das Ausmaß negativ wirkender Textmerkmale objektiv bestätigt werden. Eine andere Frage, die wir hier nicht beantworten können, ist, wie adäquat die gewonnenen Ergebnisse sind. Dieses Problem sollte uns hier nicht besonders irritieren, denn selbst in physikalisch messbaren Bereichen werden stets Messverfahren und -instrumente entwickelt, mit denen untersuchte Gegenstände immer adäquater gemessen werden. Ein anderer hier ernst zu nehmender Einwand ist jedoch der, dass die oben genannten Verfahren nicht in übli-

chen Lehrstätten bzw. von für den Wissenstransfer zuständigen Personen, wie etwa Lehrer, Lektoren, durchgeführt werden können. Deshalb müssen zur Bestimmung der Text eignung solche Verfahren eingesetzt werden, die trotz beschränkter Aussagekraft Aufschlüsse über die Textschwierigkeit und -verständlichkeit erlauben und darüber hinaus leicht anzuwenden sind.

3 Wortdichte als Textschwierigkeitsfaktor

Ein Text ist für seinen Rezipienten auf der Wortebene um so schwieriger, je größer die Anzahl der verschiedenen Wörter in einem Text ist, d.h. je größer das Verhältnis zwischen Gesamtwortzahl und der Anzahl der verschiedenen Wörter ist. Demzufolge muss ein umfangreicher und differenzierter Wortschatz bei beschränkten lexikalischen Kenntnissen, wie das oft beim Wissenserwerb in der Fremdsprache der Fall ist, das Textverstehen noch gravierender negativ beeinflussen. Umgekehrt: Eine geringere Wortdichte reduziert u.a. die Anzahl der Suchprozesse im Langzeitgedächtnis, erleichtert die Erkennung der Wortbedeutungen, steigert die Voraussehbarkeit der Vorkommensmöglichkeit lexikalischer Einheiten und ihrer Verbindungen im Text, erleichtert und beschleunigt die Verbindung der Wortbedeutungen im Kontext sowie die Konstruktion der mentalen Repräsentation des im Lehrtext dargestellten Inhalts. Die dabei freigesetzte Gedächtniskapazität kann dann z.B. bei der Textverarbeitung auf höheren Verarbeitungsebenen bzw. bei der Informationsspeicherung besser genutzt werden.

Aus den Untersuchungen Thürmanns und Ottens (1992, 44 ff.) zur Wortdichte ausgewählter historischer Lehrtexte und historischer Originalquellen in der deutschen Sprache geht hervor, dass didaktische Texte auf der Wortebene außerordentlich differenziert sind. Dies ist ablesbar an der Wortdichte, die für die untersuchten didaktischen Texte 0.38 und die originellen Quellentexte 0.44 beträgt. Der Niveauunterschied in der Wortdichte zwischen den Quellentexten und Lehrtexten ist also erstaunlich sehr gering.

Einen weiteren wichtigen Hinweis über die tatsächliche lexikalische Schwierigkeit eines Textes liefert das Verhältnis zwischen der Gesamtzahl unterschiedlicher Wörter und ihrer Vorkommenhäufigkeit im Text. In den didaktischen Texten, die Thürmann und Otten exemplarisch untersuchten, wurden 404 unterschiedliche Wörter festgestellt, von denen 265 nur einmal im Text vorgekommen sind, und in historischen Quellentexten waren es 300 von 408 Vokabeln. Man kann annehmen, dass ein Teil davon lexikalische Varianten (Synonyme, Paraphrasen) sind, die – wie empirisch nachgewiesen – die Bildung von Inferenzen und Makrostrukturen nicht erleichtern (Ballstaedt u.a. 1981, 205). Die sehr hohe Wortdichte ist möglicherweise einer der Schwierigkeitsfaktoren, mit denen manche jungen Lerner beim Wissenserwerb aus Texten und bei ihrer inhaltlichen Reproduktion nicht fertig werden können.

Ähnliche Untersuchungen führte ich an polnischen und deutschen Lehrtexten für das Fach Erdkunde durch. Die Ergebnisse sind folgender Tabelle zu entnehmen:

Texttitel	Gesamtwortzahl	Anzahl unterschiedlicher Wörter	Wortdichte-index	Durchschnittliche lineare Vorkommenshäufigkeit unterschiedlicher Wörter mit Frequenz 1
Ruch obiegowy Ziemi ¹	587	210	0.36	Je 2,7
Działalność lodowca ²	349	121	0.35	Je 2,8
Ochrona środowiska geograficznego ³	246	138	0.56	Je 1,79
Rozmieszczenie źródeł energii ⁴	148	123	0.83	Je 1,20
Jahreszeiten ⁵	260	71	0.27	Je 3,7
Umweltschutz ⁶	200	90	0,45	Je 2,22
Naturräume - vom Eis geschaffen ⁷	178	100	0.56	Je 1,79
Braunkohle, ein Rohstoff für die Energiegewinnung ⁸	139	110	0.79	Je 1,26

Bevor die Untersuchungsergebnisse interpretiert werden, ist eine wichtige Bemerkung zur deren Äquivalenz zu machen. Da es in der polnischen Sprache keine Artikelwörter wie im Deutschen gibt, kann man sie bei der Ermittlung der Wortdichte in einer Sprache nicht mitzählen, wenn sie in Texten der anderen nicht vorhanden sind. Die Nichtberücksichtigung der Artikelwörter bei der Ermittlung der Wortdichte gestattet zwar die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, aber gleichzeitig erhöht sie den Wortdichteindex deutscher Texte.

¹ Ziemia i człowiek. 1992, 27 ff.

² S. Piskorz, S. Zając, 1997, 76-77.

³ J. Mordawski u.a. 1997,

⁴ Z. Dobosiewicz, R. Domachowski, 1989, 91-93.

⁵ Erdkunde für Gymnasien in NRW 5. 1986, 18-19.

⁶ Mensch und Raum. 1992, 50.

⁷ Erdkunde für Gymnasien in NRW 5. 1986, 30-31

⁸ Schönigh Erdkunde, B. 1. 1981, 67-68.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die untersuchten Texte in beiden Sprachen eine relativ hohe Wortdichte aufweisen, die bewirkt, dass in einer linearen Wortkette fast jedes zweite Wort oder noch häufiger nur einmal im gesamten Text vorkommt. Deshalb müssen die Wortidentifizierungs- und Bedeutungs-zuordnungsprozesse langsamer verlaufen, oder weniger effektiv sein und mit größerem kognitiven Verarbeitungsaufwand bewältigt werden.

Die Wortdichte kann also als ein objektiver Indikator der Textschwierigkeit gelten, auch wenn bislang hierfür keine Grenzwerte für die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade festgelegt werden konnten. Mit diesem Parameter kann die Eignung der im edukativen Wissenstransfer eingesetzten Texte zuverlässig ermittelt werden. Im Falle hoher Wortdichte kann sich die Notwendigkeit, die lexikalische Redundanz an die Rezeptionsmöglichkeiten der Lerner bzw. einer Lernergruppe besser anzupassen, als unerlässlich erweisen, insbesondere dann, wenn das fachliche Verstehen an der lexikalischen Ebene scheitern sollte. Dabei muss man sich jedoch stets der Tatsache bewusst sein, dass lexikalische Anpassungen oft nicht ohne Verlust an Genauigkeit und Schärfe in der Formulierung möglich sind.

Wenn ungeläufige lexikalische Varianten im Text bereits bei dessen Rezeption ein wichtiges Verstehenshindernis darstellen, muss ihr erschwerendes Gewicht bei der Textreproduktion (Inhaltswiedergabe) logischerweise noch größer sein.

4 Terminologischer Schwierigkeitsgrad von Lehrwerktexten

Im edukativen Wissenstransfer gehören Fachtermini zu den zentralen Lerninhalten, denn sie sind bei einer wissenschaftlichen Darstellung von Sachverhalten unumgänglich. Die Menge der Termini, denen z.B. polnische Schüler im Laufe ihrer Bildungszeit bereits in der Grundschule, d.h. in den Klassen I bis VIII, begegnen, beläuft sich auf über 11000 Fachbegriffe (Jaworski 1989 und 1990). Es ist eine beträchtliche Lernmasse. Eine große terminologische Dichte im Lehrtext impliziert semantische Verdichtung des Fachwissens, ein hohes Abstraktionsniveau und verlangt vom Textrezipienten ein umfangreiches Hintergrundwissen und gute Verstehensvoraussetzungen ab, zu denen auch die Vertrautheit der im Text verwendeten Fachtermini gehört. Für den Rezeptionsprozess wäre es optimal, wenn die Abstraktionshöhe der Fachtermini der Wissensebene der Textrezipienten angepasst wäre. Ist das nicht der Fall, so erschwert die fachterminologische Kompliziertheit die Informationsentnahme und -verarbeitung beträchtlich und gilt als ein weiterer wichtiger textueller Verständlichkeitsindikator.

Zwar ist die Schwierigkeit der Fachbegriffe eine individuelle Größe des Textrezipienten, aber sie kann von einem Textforscher mehr oder weniger genau geschätzt werden. Baumann (1982, 153 ff.), der ein Messverfahren zur Ermittlung des terminologischen Schwierigkeitsgrades eines Textes entwickelt hat, nimmt an, dass die begriffliche Kompliziertheit als Produkt aus der absoluten Begriffshäufigkeit im Text und ihrer gewichteten Bekanntheit dargestellt werden kann. In diesem Messverfahren gilt jedes informationstragende Wort als Begriff. Wird ein Wort alltäglich und häufig

verwendet und dessen Inhalt voll erfasst, gilt es als Begriff ersten Bekanntheitsgrades (B1). Begriffe zweiten Bekanntheitsgrades (B2) sind dem Textrezipienten bekannte Fachtermini, die jedoch im alltäglichen Sprachgebrauch in ihrer fachspezifischen Bedeutung kaum verwendet werden. Begriffe dritten Bekanntheitsgrades (B3) sind spezielle, oft fremdwortartige, ungebrauchliche Fachtermini, die im allgemeinen Sprachgebrauch nicht verwendet werden.

Die vom Baumann entwickelte Berechnungsformel für das Begriffsniveau (BN)

$$BN = (B1 + 2 \times B2 + 3 \times B3) \times B \times 0,1$$

erfasst durch die wachsende Begriffshäufigkeit und –unbekanntheit die progressiv ansteigende Kompliziertheit eines Satzes, und stellt eine objektivierbare Grundlage für die Einschätzung der terminologischen Textschwierigkeit dar.

Den Berechnungsmodus illustrieren wir am folgenden Beispielsatz aus dem Text „Naturräume – vom Eis geschaffen“ (Erdkunde für Gymnasien in NRW 1986, 30 ff.)

Am Gletscherende bildeten sich die Endmoränen, die heute als wallartige Hügelketten erscheinen, am Grund der Gletscher blieben beim Abschmelzen des Eises die Grundmoränen liegen.

Gesamte Anzahl der Begriffe: 13

Anzahl der B1: 7 (bilden, heute, erscheinen, Grund, liegen
bleiben, Eis, Abschmelzen)

Anzahl der B2: 3 (Hügelketten, Gletscher, wallartig,
Gletscherende)

Anzahl der B3: (Endmoräne, Grundmoräne)

BN= 24,7

Zum Vergleich ein einleitender Satz gleicher Länge aus einem medizinischen Beitrag:

Mesenchymale Tumoren des Magendarmtraktes sind am häufigsten im Magen lokalisiert und sind in konventionellen Färbungen histologisch am häufigsten als Myome oder Myosarkome klassifiziert worden. (G. Sigmund: Radiologie des gastrointestinalen Stromatumors (GIST). In: RöFo Bd. 172,2000, S. 287).

Anzahl der B1: 5 (sind, häufig, Magen, Färbung, Tumor)

Anzahl der B2: 4 (lokalisiert, konventionell, klassifiziert,
Magendarmtrakt)

Anzahl der B3: (Mesenchymal, histologisch, Myome, Myosarkome)

BN= 62,5

Die terminologische Schwierigkeit der Lehrtexte wurde in sechs Niveaustufen eingeteilt, die folgender Tabelle zu entnehmen sind:

Niveaustufe	Grenzwerte für BN	Maximale Anzahl an Begriffen		
		B1	B2	B3
I	0,4-2,4	4	3	2
II	2,5-4,9	7	5	4
III	5,0-7,4	8	6	5
IV	7,5-10,9	10	7	6
V	10,0-14,9	12	8	7
VI	≥15,0	13	9	8

Die einzelnen Werte entsprechen den Werten von BN in unterschiedlichen Textsorten und dem Bildungsniveau der Schüler nach Abschluss der jeweiligen Schulklasse (Baumann 1982, 155). So entspricht z.B. Stufe V dem Begriffsniveau im Lehrbuch für Biologie Kl. 5 (DDR) und Stufe VI dem Begriffsniveau im Lehrbuch für Biologie Kl. 7 (DDR). Für Fachtexte müßte die Tabelle noch erweitert werden, um die Schwierigkeitsgrade in den oberen Bereichen differenzierter zu erfassen.

Den durchschnittlichen terminologischen Schwierigkeitsgrad der weiter oben untersuchten polnischen und deutschen Lehrwerktexte (genauer gesagt von jeweils 10 Sätzen) gibt folgende Tabelle wieder:

Texttitel	Durchschnittlicher BN-Wert von jeweils 10 Sätzen
Ruch obiegowy Ziemi	16,45
Działalność lodowca	27,1
Ochrona środowiska geograficznego	29,8
Rozmieszczenie źródeł energii	22,05
Korzeń (biologischer Text)	18,08
Jahreszeiten	9,8
Naturräume - vom Eis geschaffen	12,04
Umweltprobleme	8,22
Braunkohle, ein Rohstoff für die Energiegewinnung	11,46
Bau und Funktion der Wurzel (biologischer Text)	9,54

Die ermittelten BN-Werte bestätigen, dass in polnischen Lehrtexten die Grenzwerte der Stufe VI weit überschritten werden und terminologisch um mehr als 100% schwieriger sind als deutsche Texte gleichen Inhalts. Die hohen Werte des BN bestätigen, dass der Wissenserwerb aus solchen didaktischen Texten wenig effektiv oder sehr anstrengend sein muss. Die zu hohe Anstrengung und die subjektiv wahrgenommene geringe Lerneffizienz beeinflussen negativ die Konzentration und Motivation zur Informationsentnahme aus terminologisch zu schwierigen Lehrtexten.

Im Text mit zu hohem terminologischen Schwierigkeitsgrad müssen zu abstrakte Fachbegriffe durch geläufigere ersetzt und die dafür notwendigen Verstehensvoraussetzungen explizit gemacht werden (Jahr 1993, 654). Eine besondere Rolle kommt der angemessenen, an den Wissenstand der Lerner angepassten Begriffsexplikation und –exemplifikation zu.

5 Wortlänge als Textschwierigkeitsfaktor

Ein einfaches Verfahren zur Messung der Textschwierigkeit auf der Wortebene ist die Ermittlung der durchschnittlichen Wortlänge, die bekanntlich bei zunehmenden Werten das Dekodieren erschwert. In den von uns untersuchten deutschen und polnischen Lehrwerktexten gleichen Inhalts aus dem Fach Erdkunde für die Sekundarstufe I beträgt der Anteil langer Vokabeln, d.h. die mehr als 6 Buchstaben haben, pro Satz wie folgt:

Pol. Texte	Dt. Texte	Textthema
Text 1: 25,8%	Text 1.1: 37%	(Jahreszeiten)
Text 2: 46,13%	Text 1.2: 40,5%	(Gletscher)
Text 3: 43,9 %	Text 1.3: 38,2%	(Umweltschutz)
Text 4: 54,73%	Text 1.4: 47,8%	(Energiegewinnung)

Schwerwiegender für den Dekodierungsprozess ist jedoch die Satzlänge als die Wortlänge. Die durchschnittliche Satzlänge in den selben Texten illustriert folgende Zusammenstellung:

Pol. Texte	Dt. Texte
Text 1: 16,35	Text 1.1: 14,4
Text 2: 16,6	Text 1.2: 13,3
Text 3: 16,61	Text 1.3: 13,7
Text 4: 13,45	Text 1.4: 8,5

Aus den Ermittlungen folgt, dass besonders die polnischen Lehrtexte viele lange Vokabeln enthalten und zudem die Sätze relativ sehr lang sind. Nicht selten begegnen den jungen Lesern Sätze, die den effektiven Wissenserwerb aus Texten in Frage stellen lassen, wie etwa folgender Satz mit 43 Wörtern, von denen 31 Autosemantika, und 18 Vokabeln lang sind.

Warto jednak pamiętać, że nadal istnieją olbrzymie złoża węgla kamiennego, które są eksploatowane w bardzo małym stopniu z uwagi na położenie na terenach słabo zaludnionych, w znacznej odległości od istniejących ośrodków przemysłowych (m. in. w Jakucji w ZSRR, Górach Skalistych w Stanach Zjednoczonych). (Z. Dobosiewicz, R. Domachowski: Geografia. Podręcznik dla szkoły średniej. Warszawa 1989, s. 93)

In dieser Form überschreitet der Satz fünffach die durchschnittliche Gedächtniskapazität, deshalb kann sein Inhalt ohne große Anstrengung auf keinen Fall behalten werden, was sicherlich der Intention der Lehrwerkautoren zuwiderläuft.

Die Länge deutscher Sätze ist vergleichsweise etwas geringer, was als positives Merkmal angesehen werden muss. Bezieht man jedoch die Wortlänge und ganz besonders die Satzlänge auf die durchschnittliche Gedächtniskapazität, die bekanntlich 5-9 Einheiten beträgt, so überschreitet die Satzlänge in den Lehrtexten für Erdkunde diesen Memorierungsparameter um mehr als 55%. Berücksichtigt man noch weitere Textmerkmale, wie etwa die Geläufigkeit des Wortschatzes, die Bedeutungstranspa-

renz, geringe Redundanz, den Abstraktheitsgrad, um nur ganz wenige zu nennen, so kann man mit ziemlich hoher Zuversicht annehmen, dass die Verarbeitungseffizienz solcher Texte entweder sehr gering sein wird oder mit großem Aufwand der Rezipienten erkaufte werden muss.

Setzt man diese zwei Parameter in Beziehung, wie das z.B. bei der Ermittlung des Lesbarkeitsindex gemacht wird, so weisen die untersuchten Texte folgende LIX-Werte:

Pol. Texte	LIX-Wert
1. Ruch obiegowy Ziemi:	53,3
2. Działalność lodowca:	61,5
3. Ochrona środowiska geograficznego:	62,7
4. Rozmieszczenie źródeł energii:	68,1
Dt. Texte:	LIX-Wert
1.1. Jahreszeiten:	40,21
1.2. Umweltschutz:	53,8
1.3. Naturräume - vom Eis geschaffen:	51,9
1.4. Braunkohle, ein Rohstoff für die Energiegewinnung:	56,2

Vergleicht man die ermittelten LIX-Werte mit der LIX-Tabelle (vgl. Laveau 1985, 40),

	20
Sehr leichter Text	25
Kinder und Jugendbücher	30
Leichter Text	35
Belletristik	40
Durchschnittlicher Text	45
Sachliteratur	50
Schwieriger Text	55
Fachliteratur	60
Sehr schwieriger Text	70

so fällt auf, dass die polnischen Texte hohe und sehr hohe LIX-Werte aufweisen, die charakteristisch für Fachtexte für Spezialisten sind, obwohl Adressaten dieser Texte Schüler der Sekundarstufe I sind, die weder die kognitiven Grundlagen noch die inhaltlichen Qualifikationen erworben haben, die es ihnen erlauben würden, die darin enthaltenen Informationen optimal zu verstehen und zu behalten. Lehrtexte mit solch hohen LIX-Werten bedürfen einer maximalen kognitiven Anstrengung, was im Widerspruch mit den Erkenntnissen der Lernpsychologie steht. Deshalb müssen Texte mit zu hohem LIX-Wert als ungeeignet für didaktische Zwecke angesehen werden.

Die deutschen Texte sind im Vergleich mit den polnischen um etwa 10 Punkte leichter und somit besser für den Einsatz zum Wissenstransfer unter schulischen Bedingungen geeignet. Am Rande sei anzumerken, dass die Lehrwerkautoren, die sich für den optimalen Wissenstransfer besonders verantwortlich fühlen sollten, die Wichtigkeit der Satzlänge für die Textrezeption noch nicht genug respektieren, während die Verlage der Trivilliteratur und Boulevardzeitungen ihre Bedeutung für den Konsum gedruckter Texte seit längerer Zeit erkannt haben und äußerst konsequent auf die leserfreundliche Satzlänge acht geben (von Polenz 1985, 40 ff.).

6 Bekanntheitsgrad der Vokabeln in Lehrwerktexten

Beim Wissenserwerb aus fremdsprachigen Texten spielt das Verhältnis zwischen den bekannten Vokabeln und den für den Lerner unbekanntem Vokabeln, die im Lehrtext vorkommen, eine besondere Rolle, denn dieses Verhältnis zeigt am deutlichsten die vorhandenen Verstehensvoraussetzungen der Lerner auf der Wortebene. Um den Bekanntheitsgrad der in einem Text vorhandenen Lexik zu ermitteln, nehmen wir

hypothetisch an, dass Lerner, die ihr Fachwissen aus fremdsprachigen Quellen entnehmen wollen, zumindest das lexikalische Minimum, d.h. 2000 bis 2500 Vokabeln produktiv beherrscht haben. Diese Menge wird nämlich in den meisten Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht und von *Dem Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (1992)* als Richtziel festgesetzt (Iluk 1995). Für die Fachkommunikation wurde die minimale lexikalische Kompetenz im Bereich von 3000 bis 8000 Vokabeln angesetzt (Desselmann/Hellmich 1981, 46). Dies sind jedoch Mengen, die weit unter der Anzahl der lexikalischen Wortstämme liegen, die in deutschen Lehrwerken für Deutsch, Mathematik und Sachkunde der III. Grundschulklasse vorkommen, denn Lehrtexte für nur diese drei Fächer enthalten 13000 lexikalische Wortstämme, und Lehrwerke für die ersten Klassen berufsbildender Schulen bereits 30000 lexikalische Wortstämme (Neuner/Schade 1986). Setzt man das lexikalische Minimum und diese Wortmengen in Beziehung, so ergibt sich, dass fremdsprachige Lerner nur 15,4% der in Lehrwerken für die Grundschule und 6,7% der in Lehrwerken für die berufsbildenden Schulen enthaltene Lexik potentiell kennen. Daraus folgt, dass das lexikalische Niveau der fremdsprachigen Lehrtexte mehrfach die im FSU zu erwerbende lexikalische Kompetenz übersteigt.

Wie dieses Verhältnis in konkreten Texten aussieht, illustriert folgende Tabelle:

Texttitel	% des Wortschatzes, der nicht im Zertifikat vorkommt
Jahreszeiten	18
Umweltprobleme	23
Naturräume - vom Eis geschaffen	27
Braunkohle, ein Rohstoff für die Energiegewinnung	23
Bau und Funktion der Wurzel ⁹ (biologischer Text)	35

Nimmt man Desselmans und Hellmichs (1981, 267) Empfehlung als Richtlinie an, dass Texte zum kursorischen Lesen nicht mehr als 6-8% unbekannter Einheiten aufweisen sollten, muss festgestellt werden, dass diese Grenze in den analysierten Texten mehrfach überschritten wird. Im biologischen Text sogar 4,5 Mal. Dieser Befund lässt die berechtigte Vermutung zu, dass der Wissenserwerb aus Texten, deren lexikalisches Niveau die lexikalische Kompetenz der Lerner in der Fremdsprache mehrfach übertrifft, wenig effektiv sein muss. Ein effektiver Wissenstransfer kann unter solchen Verstehensvoraussetzungen nicht stattfinden. Dieser Befund stellt die Effizienz

⁹ E. Zabel, 1987, s. 22-23.

enz des Wissenstransfers in der Fremdsprache in Frage, wenn keine Rücksicht auf die lexikalische Schwierigkeit der Lehrtexte genommen bzw. ihre Relevanz im Lehrprozess bagatellisiert wird.

Fazit

Am Wissenstransfer sind Menschen mit unterschiedlichsten Verstehensvoraussetzungen beteiligt. Einen wichtigen Bereich stellt der edukative Wissenstransfer dar, in dem Fachleute und Laien beteiligt sind. Die in der Wissenschaftssprache formulierten Erkenntnisse müssen eine sprachliche Darstellung bekommen, die verständlich für Nichtfachleute ist. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die lexikalische Ebene, auf der Erkenntnisse benannt und expliziert werden.

Baumanns (1982, 171) empirische Untersuchungen zum Einfluss mancher Textmerkmale auf den Lerneffekt, genauer gesagt auf die Reproduktionsleistung des Textinhalts, bestätigen, dass die Bekanntheit der im Satz enthaltenen Begriffe einen größeren Einfluss auf das Lernergebnis ausüben als die syntaktische Gestaltung, wenn ein Text zur Erarbeitung eines neuen Unterrichtsstoffes, d.h. zum Wissenstransfer eingesetzt werde. Die Bekanntheit der im Text verwendeten Begriffe übe auch einen Einfluss auf die Reproduktionsleistungen leistungsschwacher Schüler aus. Die syntaktische Kompliziertheit des Satzes beeinträchtigt dagegen stärker die Effizienz, d.h. die Verständlichkeit und Verarbeitungsquantität beim Wiederholungslernen. Darunter ist die Verarbeitung inhaltlich bekannter Texte zu verstehen. Die negative Wirkung der lexikalischen Kompliziertheit sei am stärksten in Sätzen wirksam, die den Niveaustufen GN III bis GN VI (GN = Gesamtkompliziertheit: addierte Werte der lexikalischen und syntaktischen Kompliziertheit) zugeordnet werden. Die Gültigkeit dieser Befunde müsste jedoch noch durch andere Experimente und Forschungen bestätigt werden.

Die dargestellten Meßverfahren und die exemplarischen Untersuchungsergebnisse geben also zuverlässige Aufschlüsse über die Textschwierigkeit und zeigen objektiv, welche kognitiven Herausforderung Lehrtexte auf der Wortebene stellen und eventuell welche Didaktisierungsmaßnahmen notwendig sind, damit der Wissenstransfer effizienter stattfinden kann.

Bibliographie

- Ballstaedt, Steffen-Peter u.a. (1981) *Texte verstehen, Texte gestalten*. München-Wien-Baltimore: Urban&Schwarzenberg.
- Baumann, Klaus-Dieter (1996) *Die Verständlichkeit von Texten – eine Herausforderung für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.) *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr, 153-176.
- Blühdorn, Hardarik (1998) *Textverständlichkeit und Textvereinfachung im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU)*. In: *Zielsprache Deutsch*, 162-172.
- Desselmann, Günter, Hellmich, Harald. (red.) (1981) *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Enzyklopädie.

- Eggers, Dieter (1996) Hörvestehen: Bestandaufnahme und Perspektiven. In: P. Kühn (Hg.) Hörverstehen im Deutschunterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.:Lan. S. 13-44.
- Iluk, Jan (1995) Curriculare Entscheidungen zur Wortschatzarbeit in den Lehrplänen. W: Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Unterrichtszwecke. Katowice 1995, 7-21.
- Jahr, Silke (1993) Verständlichkeit von Texten in der Verständigung zwischen Experte und Laie. In: Info DaF, 651-658.
- Jaworski, M. (1989) Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań. Warszawa.
- Jaworski, M. (Hg.)(1990) Terminologia stosowana w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Warszawa.
- Laveau, Inge (1985) Sach- und Fachtexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. München: Goethe-Institut.
- Leisen, J. (1994) Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU), Bonn: Varus.
- Möhle, Dorteia (1990) Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als fächerübergreifende Komponente sprachlicher bildung. In: K. Hellwig (Hg.) Textdidaktik für den Fremdsprachenunterricht – isoliert oder integrativ? Tübingen: Narr, 45-59.
- Neuner Gerhard, Schade Ernst (1986) Lernschwierigkeiten ausländischer Schüler mit dem Wortschatz der Grundschule. Kassel (Gesamthochschule).
- Polenz von, Peter (1985) Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin-New York: Gruyter.
- Solmecke, G. (1993) Texte hören, lesen und verstehen. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Tergan, Sigmar-Olaf (1981) Ist Textverständlichkeit gleich Textverständlichkeit? In: Heinz Mandl (Hg.) Zur Psychologie der Textverarbeitung. München-Wien-Baltimore: Urban&Schwarzenberg, 334-366
- Thürmann, Eike, Otten, Edgar (1992) Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. W: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 39-55.

Untersuchte Lehrwerke:

- Dobosiewicz, Zbigniew, Domachowski, Roman (1989) Geografia społeczno-gospodarcza. Podręcznik dla szkoły średniej. Warszawa.
- Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. (1986) Braunschweig: Westermann.
- Mensch und Raum. (1992) Seydlitz Erdkunde 6. Hannover: Schroedel.
- Mordawski, J. Makowski, J. Augustyniak, M. (1997) Europa i Azja. Gdańsk.
- Piskorz S., Zajac, S. (1997) Geografia świata i Polski. Warszawa.
- Schöningh Erdkunde (1981) Band 1. Paderborn: Schöningh.
- Ziemia i człowiek. (1992) Podręcznik dla szkoły średniej. Warszawa.

Silke Jahr (Greifswald)

Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen in juristischen Texten

Alle Erfahrungen sind von Emotionen durchdrungen. Gefühlssysteme bestimmen als Grundschiwingung das Wahrnehmen, das Denken und das Verhalten jedes einzelnen Menschen. Sie sind ein Modus, sich die Welt anzueignen und bilden eine wichtige Quelle für die Entscheidungen des Lebens, auch wenn sich Individuen dessen nicht bewußt sind. Emotionen sind abhängig von der Sicht des Individuums auf die jeweiligen Ereignisse und davon, wie es mit diesen umzugehen vermag. Der Ausdruck von Emotionen ist jedoch nicht ausschließlich individuell bestimmt. Er wird von jedem Mitglied einer bestimmten Kultur im Verlauf des Sozialisationsprozesses erworben, das individuelle Auftreten von Emotionen und die Art und Weise ihres Ausdrucks sind auch von kollektiven Situationen und Ereignissen sowie kollektiven Zeichensystemen abhängig.

Da Menschen fühlende Individuen sind, gehört zur Authentizität eines Individuums, Emotionen nicht zu unterdrücken, sondern ihnen situativ angemessen Ausdruck zu verleihen. Überzeugend wirkt ein Mensch erst, wenn er authentisch handelt, wenn er seine Betroffenheit, seine positiv wie negativ besetzten Emotionen kommuniziert. Auch ein Verfasser von Texten wirkt authentischer, wenn seine Emotionen, die er bei der Thematisierung bestimmter Gegenstände empfindet, wenn er das, was ihn beim Niederschreiben bewegt, in den Text angemessen einfließen läßt. Das betrifft nicht nur das Schreiben literarischer Texte, sondern ebenso das Schreiben sach- bzw. fachbezogener Texte, wozu auch Texte des juristischen Bereichs zählen. Folgt man jedoch den Aussagen der Fachsprachenforschung, dann wird für das Verfassen von Fachtexten Sachlichkeit und Anonymität als wünschens- und anstrebenwert angesehen. Der Autor eines Sachtextes soll als Persönlichkeit unsichtbar werden. Die Unemotionalität wird auch für juristische Fachtexte als Norm angesehen.

Unter dem Aspekt des Verstehens und der Verständlichkeit von Texten, d.h. wieweit das Anliegen eines Autors jeweilige Adressaten erreicht, ist jedoch zu fragen, ob nicht die Anonymität des Verfassers sowie die Unemotionalität von Texten die Verstehensleistung beeinträchtigt. Wieweit wird das Verständnis eines Textes nicht sogar befördert, wenn ein angemessenes Maß an emotionaler Betroffenheit „durchscheint“, wenn man den Menschen „spürt“, der hinter dem Geschriebenen steht? Insbesondere juristische Texte mögen davon profitieren, daß ein gewisses emotionales Engagement des Schreibers zu spüren ist. Auch wenn die dargelegten Sachverhalte weitgehend für sich selber sprechen, erhalten sie aber eine umfassendere Dimension, wenn die Thematisierung der Gegenstände eine psychosoziale Situationseinbindung durch die Person des Textproduzenten erfährt und gleichzeitig der Rezipient stärker in Beziehung zum Autor treten kann. Dabei möchte ich mich jedoch von Texten abgrenzen, die gezielt suggestiv angelegt sind, um bestimmte Ziele beim Rezipienten zu erreichen. Derartige Texte fallen in den Bereich der manipulativen Texte, die hier nicht zur Diskussion stehen.

Da ein Verfasser stets für bestimmte Adressaten schreibt (unabhängig davon, ob er sich dessen bewußt ist oder nicht), ist es nicht möglich, eine eindeutige Grenze zu ziehen, wann Emotionen eventuell als strategisch eingesetzte Mittel zu deuten sind und wann dies völlig ausscheidet. Dennoch gibt es Sach- und Fachtexte, in denen der Autor in seiner Authentizität Einstellungen bekundet und Emotionen seine textuelle Darstellung durchdringen. Emotionale Betroffenheit ist möglicherweise sogar Anlaß, einen Text überhaupt zu verfassen, wie der nachfolgend zitierte Text von drei Richtern des Bundesverfassungsgerichts zeigt. Auch gibt es Texte, in denen der Autor sein Wissen und seine Erkenntnisse mitteilen möchte, seine Rezipienten von seiner Auffassung durch Argumente sowie durch den Ausdruck einer gewissen Ich-Beteiligung überzeugen möchte. Eine derartige Intention ist in der wissenschaftlichen Publikation eines Rechtswissenschaftlers nachweisbar, die ebenfalls unter dem Aspekt des emotionalen Ausdrucks analysiert wurde. Weiterhin wurde der Arbeitsbericht eines Datenschutzbeauftragten untersucht. Probleme des Datenschutzes stellen einen spezifischen Teil des Rechtswesens dar. Auch für diesen Text kann gezeigt werden, wie emotionale Einstellungen in die thematische Behandlung von speziellen Sachverhalten eingelagert sind. Mit den vorgenommenen Untersuchungen soll verdeutlicht werden, daß durch eine lebendige emotionale Ausdrucksweise die Verständlichkeit und das Verstehen von Texten positiv beeinflusst werden kann.

Was sind Emotionen? In der Emotionspsychologie werden Emotionen zu verschiedenen Faktoren wie Kognition, Bewertung, Motivation, Verhalten u.a. in Beziehung gesetzt. Trotz der Vielzahl von Vorschlägen zur Definition von Emotionen, sind sich die Emotionstheoretiker einig, daß das Konstrukt Emotion aus mehreren Komponenten besteht. Grundsätzlich werden verschiedene Analyseebenen unterschieden: die biologische, die soziale und die psychologische Analyseebene (Averill 1992, 7). Die verschiedenen Komponenten stehen in einer komplexen Interdependenzbeziehung. Für die Untersuchung der Emotionalität von Texten sind als Komponenten der emotionalen Gesamtreaktion vor allem die subjektive Erfahrungskomponente und damit die psychologische Dimension als, die in einer expressiv-sprachlichen Reaktion ihren Ausdruck findet, von Relevanz. Hinzu kommt die soziale Ebene, während die biologische irrelevant ist.

Aufgrund von erlebnisphänomenologischen Analysen werden Emotionen als körperlich-seelische Reaktionen auf der Grundlage der Selbstbetroffenheit aufgefaßt, durch die ein Umweltereignis aufgenommen, verarbeitet, klassifiziert und interpretiert wird, wobei eine Bewertung stattfindet (u.a. Holzkamp-Osterkamp 1978, Ulich 1982, Hülshoff 1997). In stärker sozial-konstruktivistischen Ansätzen werden Emotionen als sozial vermitteltes Konstrukt im Sinne von transitorischen sozialen Rollen angesehen, wobei es kulturell verankerte und sozial tradierte Interpretationsmuster gibt (u.a. Schwartz/Trabasso 1984, Harré 1986, Averill 1980, 1996).

Die Mehrzahl der Definitionen beeinhalten für die hier vorgelegte Untersuchung zwei sehr wichtige Aspekte. Einmal ist es der Begriff der Bewertung. Die meisten Emotions-theoretiker gehen davon aus, daß eine der Komponenten des Konstrukts Emotion die kognitive Bewertung von Reizen oder Situationen ist. Mit Scheele

(1990, 41) ist Emotion der Zustand der Bewertung von Selbst-Welt-Relationen unter Bezug auf bedürfnisrelevante Wertmaßstäbe. Emotionales Erleben findet danach nicht ohne Bewertung und ohne reflexiven Selbstbezug statt. Der andere wichtige Aspekt ist die hohe Ich-Beteiligung des Individuums. Ulich (1982,32) vertritt hierzu die Auffassung, daß die Selbstbetroffenheit möglicherweise das einzige Bestimmungsmerkmal von Emotionen und das Gegenteil von Gleichgültigkeit ist. Die Bewertungsreaktion und die Ich-Beteiligung sind also für das Zustandekommen von Emotionen konstitutiv. Diese beiden konstitutiven Faktoren für das Auftreten von Emotionen bilden den Ausgangspunkt, Emotionen als emotionale Betroffenheit bzw. emotionale Einstellungen auch in Texten zu kognizieren. Identifiziert sich der Textproduzent in hohem Maße mit dem zu beschreibenden Sachverhalt, d.h. ist er davon berührt, dann ist die Auseinandersetzung mit dem niederschreibenden Gegenstand auch emotional besetzt. Die hohe Ich-Beteiligung (die untrennbar mit Bewertungen einhergeht) hinterläßt mehr oder weniger deutlich in den niedergeschriebenen Texten ihre Spuren. In der Emotionsforschung hat sich die Auffassung durchgesetzt, daß Emotion und Kognition untrennbar miteinander verflochten sind (u.a. Leventhal/Scherer 1987, Ciompi 1997). Danach kann man davon ausgehen, daß ein Textproduzent während des Schreibprozesses nicht nur durch Denkprozesse, sondern auch durch seine Emotionen, die ihm möglicherweise kaum bewußt sind, geprägt ist. Ein Modell zur Rekonstruktion der Emotionen von Textverfassern ist in Jahr (2000) entwickelt worden, auf das hier nicht weiter eingegangen werden kann. Die dort durchgeführten Analysen zeigen, daß in der Kommunikation zusätzlich zu den jeweiligen sachlichen Inhalten auch Emotionen ausgetauscht werden, daß die Sachinformationen eines Textes durch kommunizierte Emotionen komplementär ergänzt werden (vgl. Fiehler 1990, 36). Über Emotionen wird dem Rezipienten mehr mitgeteilt als es ohne der Fall wäre.

Die mittels Sprache ausgedrückten Emotionen können als stilistische Überzeugungsmittel fungieren, die auch im schriftlichen Diskurs ein breites Anwendungsfeld finden. Durch die implizit enthaltene Emotionalität werden die Texte lebensnäher, lebendiger, interessanter und in den meisten Fällen überzeugender. Nicht zufällig wird von emotionaler Intelligenz gesprochen (Goleman 1996), die eine adäquatere Form der Intelligenz im menschlichen Umgang und bei der Lösung von Problemen darstellt als eine Intelligenz, die nicht durch Emotionen getragen ist. Hier soll als Beispiel die Rechtssprechung angeführt werden. In dem nachfolgenden Textauszug votieren drei Bundesverfassungsrichter gegen eine Gesetz, das das Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnis auch ohne Bekanntgabe an den Betroffenen teilweise aufheben darf. Die Richter sind der Meinung, daß dieses Gesetz nicht mit dem Grundgesetz vereinbar sei und sprechen sich mit emotionalem Engagement gegen das Gesetz aus (Neue Juristische Wochenzeitschrift 1971, H. 7, 275):

„In der zu I dargelegten Auslegung ist die Verfassungsänderung nach Art. 79 Abs. 3 GG unzulässig. a) Art. 79 Abs. 3 GG erklärt bestimmte Grundsätze der Verfassung für unantastbar. Das GG kennt also - anders als die WRV und die Verfassung des Kaiserreichs - Schranken der Verfassungsänderung. Eine solche gewichtige und in ihren Konsequenzen weittragende Ausnahmevorschrift darf

sicherlich nicht extensiv ausgelegt werden. Aber es heißt ihre Bedeutung völlig verkennen, wenn man ihren Sinn vornehmlich darin sehen wollte, zu verhindern, daß der formallegalistische Weg eines verfassungsändernden Gesetzes zur nachträglichen Legalisierung eines totalitären Regimes mißbraucht wird. Es bedarf keiner besonderen Betonung, daß ein „Ermächtigungsgesetz“ wie das von 1933 unzulässig wäre. Art. 79 Abs. 3 GG bedeutet mehr: Gewisse Grundentscheidungen des Grundgesetzgebers werden für die Dauer der Geltung des GG - ohne Vorwegnahme einer künftigen gesamtdeutschen Verfassung - für unverbrüchlich erklärt. ... Nach der Rechtsprechung des BVerfG gehört Art. 1 GG zu den „tragenden Konstitutionsprinzipien“, die alle Bestimmungen des GG durchdringen. Das GG sieht die freie menschliche Persönlichkeit und ihre Würde als höchsten Rechtswert an (BVerfGE 6, 32 [36] = NJW 57, 297; BVerfGE 12, 46 [53] = NJW 61, 355). Nun muß man sich bei der Beantwortung der Frage, was „Menschenwürde“ bedeute, hüten, das pathetische Wort ausschließlich in seinem höchsten Sinn zu verstehen, etwa indem man davon ausgeht, daß die Menschenwürde nur dann verletzt ist, wenn „die Behandlung des Menschen durch die öffentliche Hand, die das Gesetz vollzieht“, Ausdruck der Verachtung des Wertes, der dem Menschen kraft seines Personseins zukommt, also in diesem Sinne eine verächtliche Behandlung ist. Tut man dies dennoch, so reduziert man Art. 79 Abs. 3 GG auf ein Verbot der Wiedereinführung z. B. der Folter, des Schandpfahls und der Methoden des Dritten Reichs. Eine solche Einschränkung wird indessen der Konzeption und dem Geist des GG nicht gerecht. Art. 79 Abs. 3 GG i. Verb. m. Art. 1 GG hat einen wesentlich konkreteren Inhalt. Das GG erkennt dadurch, daß es die freie menschliche Persönlichkeit auf die höchste Stufe der Wertordnung stellt, ihren Eigenwert, ihre Eigenständigkeit an. Alle Staatsgewalt hat den Menschen in seinem Eigenwert, seiner Eigenständigkeit zu achten und zu schützen. Er darf nicht „unpersönlich“, nicht wie ein Gegenstand behandelt werden, auch wenn es nicht aus Mißachtung des Personenwertes, sondern in „guter Absicht“ geschieht. Der I. Senat dieses Gerichts hat dies dahin formuliert, es widerspreche der menschlichen Würde, den Menschen zum bloßen Objekt staatlichen Handelns zu machen und kurzerhand von Obrigkeit wegen über ihn zu verfügen. Damit wird keineswegs lediglich die Richtung angedeutet, in der Fälle der Verletzung der Menschenwürde gefunden werden können. Es ist ein in Art. 1 GG wurzelnder Grundsatz, der unmittelbar Maßstäbe setzt.“

Eine Analyse der emotionalen Intensität dieses Textes führt zu dem Ergebnis, daß der Text eine mittlere emotionale Intensität zum Ausdruck bringt. Die Text wirkt m.E. weder distanziert noch übertrieben emotional. Wie man sieht, versuchen die Richter durch ihren persönlichen Einsatz, der auch in einem emotionalen Sprachstil zum Ausdruck kommt, ein Gesetz zu verhindern, das die Menschenwürde verletzt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Studie von Sobota (1996), die zeigt, daß die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts sich auf Alltagssprache und gefühlsmäßige Redekunst gründet - gerade wenn es heikel wird. In solchen Fällen verläßt sich das Gericht nicht mehr nur auf Argumente: „die eigentliche Begründungsschlacht würde mit Pathos und common sense geschlagen“ (Sobota 1996, 131). Die Rhetorik gilt herkömmlicherweise als Kunst, einen Konsens in Fragen herbeizuführen, die nicht mit zwingender Beweisführung entschieden werden können. Hinsichtlich strittiger Inhalte meint der Rhetoriker Göttert (1991, 13): „Die Wahrheit setzt sich nicht bei jedem als solche durch, sie muß dem Hörer zugänglich gemacht wer-

den.“ Das Ergebnis ist dann weder theoretisch zwingend, noch bloß arbiträr, sondern vielmehr durch überzeugende Rede motiviert. Sobota vertritt die Auffassung, daß in den untersuchten Fällen die Richter nichtjuristische Gesichtspunkte (unter dem Primat des Juristischen) und lebensweltliche Anschauungen in die Rechtsprechung einbringen, daß es bei den Entscheidungen nicht um ein weltfernes Hantieren mit kritisierbaren Allsätzen ginge, sondern daß versucht würde, die Balance zwischen Logos, Ethos und Pathos zu wahren. Eine Theorie, die zur Stützung von Konfliktlösungen nur allgemeine Rechtsnormen zuläßt, die moralische Prinzipien und Abwägungen aber verbietet, ginge an stabilen Verhaltensmustern der Praxis vorbei. Ein Richter müsse mit rhetorischen Figuren überbrücken können, gerade wenn es beim Thema Grundrechte um Gemeinwohl ginge. Sie gibt zu bedenken, daß sich Kriterien für Gerechtigkeit teilweise verlässlicher in verbreiteten Gefühlen als in generalisierbaren Sätzen finden lassen. Das Beispiel aus der Rechtsprechung verdeutlicht besonders, daß unsere alltagsweltlichen Probleme sowohl mit Verstand als auch mit Gefühl adäquater zu lösen sind.

Der nächste Text ist ein Auszug aus der wissenschaftlichen Publikation eines Rechtswissenschaftlers, der sich mit dem bestehenden Jugendstrafrecht auseinandersetzt. Es wurde ein sehr emotionaler und ein vergleichsweise unemotionaler Abschnitt ausgewählt (G. Kaiser: Strafen statt Erziehen? Zeitschrift für Rechtspolitik 30/(1997, 456).

„Obwohl wir fast alles „durchgespielt“ haben, sind wir nicht etwa erheblich klüger oder gar weise geworden. Vielmehr stehen wir ratlos vor einem Trümmerhaufen an Ideen und Modellen. So greifen wir danach, was uns noch brauchbar erscheint, aber mit traurig-resigniertem Wissen der Vergeblichkeit, statt mit stimulierender Zuversicht. Nahezu richtungslos taumelt die Postmoderne wie in der Architektur und ergeht sich nicht selten in Zynismus gegenüber den Resozialisierungsansprüchen der einst modernen Schule. Wie aber soll aus „großer Ratlosigkeit“, die über die Orientierungslosigkeit der verhaltensauffälligen Jugendlichen weit hinausgeht, da sie auch die Sachverständigen erfaßt, ja übermannt, ein „sinnvoller Umgang mit straffälligem Verhalten Jugendlicher“ erwachsen? Die Lösungsvorschläge müssen demgemäß hilflos ausfallen, wie z.B. die Forderung nach „Vergesellschaftung der Konflikte“ oder nach „Anwälten“, die gleichsam als Dolmetscher sprachloser Jugendlicher deren Binnenansichten und Erlebnisweisen „artikulieren und in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen“. Wozu eigentlich? Freilich dies alles auf der Hintergrundannahme, „daß das Strafrecht insgesamt in eine Krise geraten und ihm die Steuerungskapazität“ entglitten sei. War das jemals anders? Wohl kaum, selbst nicht in totalitären Systemen. Bei derlei Interpretationsversuchen spürt man, daß und wie sehr die Nöte der ersten Nachkriegszeit, als man aus dem Nichts oder vom „Nullpunkt“ aus aufbauen mußte, vielleicht mangels eigenen Erlebens, in Vergessenheit geraten sind.

[...]

Mit jenen Leitlinien sind insbesondere informelle Verfahrenserledigung, Verzicht auf den Vorrang des Erziehungsgedankens unter Wahrung schuldangemessener Straflimitierung, die Wahrung des elterlichen Erziehungsrechts, das Verbot der Benachteiligung gegenüber Erwachsenen in vergleichbarer Verfahrenslage, die Beachtung des Fair-trial-Grundsatzes auf allen Verfahrensebenen, die Skepsis gegenüber stationären Vollzugsmaßnahmen und das Prinzip des geringstmöglichen Eingriffes gemeint. Obwohl man diesen defensiv gefaßten Leitlinien weitgehend zu folgen vermag, zumal sie überwie-

gend dem geltenden Recht und der herrschenden Lehre entsprechen, bedeuten sie vom Erziehungsgedanken befreit in Verdichtung und Stoßrichtung substantiell nichts anderes als die Entmaterialisierung des jugendstrafrechtlichen Eingriffes und die Reduktion des jugendstrafrechtlichen Interventionsrechts auf die Verfahrensgerechtigkeit. Darüber hinaus wird jedoch auf jeden inhaltlich begründeten Anspruch der Intervention verzichtet. Letztlich handelt es sich um den Rückgriff auf ein neoklassisches Konzept, das an traditionelle Strafrechtspositionen aus der Zeit vor dem Marburger Programm von Liszt (1882) anknüpft.“

Der erste Abschnitt ist sehr emotional verfaßt. Der Autor beklagt in einem ausdrucksstarken Stil die entstandene Situation, den deprimierenden Zustand, in dem sich die Gesellschaft (in die er sich durch ein häufiges *wir* einbezieht) befindet (*große Ratlosigkeit, Vergeblichkeit, Orientierungslosigkeit hat auch die Sachverständigen übermannt* etc.). Eine gewisse Mutlosigkeit des Autors ist nicht zu übersehen, zumal es offensichtlich schon immer so war (*War es jemals anders?*) und fast alles *durchgespielt* worden ist. In diesem Textteil ist eine ausgeprägte Emotionalität sprachlich fixiert, bei der auch Enttäuschung und nicht erfüllte Erwartungen zu spüren sind, *daß wir nicht etwa erheblich klüger oder gar weise geworden sind, traurig-resigniertem Wissen der Vergeblichkeit statt mit stimulierender Zuversicht* etc. Die emotionale Ausdrucksweise dieses wissenschaftlichen Textes berührt den Rezipienten stärker, als eine ausschließlich sachlich-nüchtern dargelegte Auffassung.

Aus der psychologischen Emotionsforschung ist bekannt, daß Gefühle die Erkenntnistätigkeit verändern. So führt eine „lustbehaftete“ Emotion zu anderen Erkenntnissen als eine negative Emotion (Dörner 1993, 174, vgl. Ellis 1997). Ciompi (1997, 129ff) verweist auf den Affekt Interesse, der die menschlichen Aktivitäten in Schwung hält. Aber auch alle anderen Grundgefühle und ihre unzähligen Abwandlungen hätten eine Operatorwirkung auf das Denken innerhalb von kleinsten wie größten affektiv-kognitiven Bezugssystemen.

Es ist naheliegend, daß die emotionale Komponente der Textwirkung einen Einfluß auf das Verstehen des Textes ausübt. Texte, die interessieren und beeindrucken, werden besser verstanden (u.a. Früh 1980, 153, Krapp/Prenzel 1992). Auch die Gedächtnisforschung zeigt, daß emotional relevantes Gedächtnismaterial einen höheren Erinnerungswert hat als neutrales (u.a. Perrig/Perrig-Chiello 1985). Experimentelle Untersuchungen (Schürer-Necker 1991, 1994) zum Einfluß des emotionalen Gehaltes von Texten auf ihre Verständlichkeit belegen, daß insbesondere schwierige Texte, wenn sie emotional verfaßt sind, leichter verständlich werden. Versuchspersonen sind von den emotionalen Textversionen stärker gefesselt als von weniger emotional verfaßten Texten, was sich u.a. in der Zunahme der Hautleitwert-Reaktionen äußert, aber auch in einer größeren Aufmerksamkeit und einer stärkeren Konzentration auf den Inhalt. Die von Schürer-Necker gezogenen Schlußfolgerungen stehen in Übereinstimmung mit Ciompis Ansatz: Durch emotionale Inhalte erfolgt eine physiologische Aktivierung; es wird mehr Energie bereitgestellt, so daß die Dekodierung ohne Anstrengung erfolgt und die Texte schneller gelesen sowie besser behalten werden.

Die linguistische Stilistik gelangt ihrerseits zu dem Ergebnis: Wenn das Interesse am dargestellten Inhalt wach gehalten werden soll, muß sich das auf den gesamten Stil

eines Textes auswirken. Bestimmte stilistische Elemente insbesondere sehr expressive Ausdrücke wecken besonders die Aufmerksamkeit der Leser (Frey 1980, 48). Die Art der Gestaltung von Themen wird mit Wirkungsausdrücken belegt, die auch die Emotionalität ansprechen wie lebendig, trocken, suggestiv etc. Sandig (1986, 228) weist darauf hin, daß selbst für sachinformierende Texte das delectare, dem Leser Vergnügen bereiten, eine wichtige Kategorie sei, dem man durch die Verwendung von Interesse weckenden stilistischen Gestaltungsmitteln nachkommen kann (vgl. u.a. Berlyne 1960, Rothkegel 1982).

Die stilistische Gestaltung eines Textes liefert somit einen Beitrag zur Verständlichkeit von Texten, indem Texte so gestaltet werden, daß bei den Lesern Interesse und Anteilnahme hervorgerufen wird. Dies leistet vor allem neben interessanten Inhalten auch ein emotionaler Stil. Daher sollte der gewählte Sprachstil auch in einem Sach- bzw. Fachtext nicht vorsätzlich emotionalen Ausdruck vermeiden. Eine emotionale Ausdrucksweise als Indiz für die psychische Anteilnahme eines Textverfassers vermag das Interesse der Rezipienten zu fördern, da Sachverhalte nicht beziehungslos im Raum stehen, sondern der Autor als konkreter Mensch sich damit identifiziert. Mit einem erhöhten Interesse des Rezipienten wird er auch leichter in seiner Gefühlswelt angesprochen. In Verknüpfung von Gefühlswelt und Denksystem als emotional-kognitives System wird der Textinhalt dann schneller erfaßt sowie leichter verstanden und eine stärkere Anteilnahme an den thematisierten Gegenständen bewirkt. Ein instruktives Beispiel ist der Arbeitsbericht eines Datenschutzbeauftragten, aus dem hier ein Auszug wiedergegeben wird (Berliner Datenschutzbeauftragter (Hrsg.): Datenschutz in Berlin. Bericht 1996. Berlin 1996, 8ff):

Seit vielen Jahren mahnen die Datenschutzbeauftragten die Aufnahme datenschutzgerechter Bestimmungen in die Abgabenordnung (AO) an, das Verfahrensrecht der Steuerverwaltung. Entsprechende Vorschläge wurden bislang nicht aufgegriffen. Um einen Fortschritt zu erzielen, wurde eine Erörterung zwischen Datenschutzbeauftragten und den sogenannten "AO-Referenten" angesetzt. Diese verlief völlig erfolglos. Nicht nur, daß die Ministerialbeamten die Vorschläge der Datenschutzbeauftragten im einzelnen ablehnten; vielmehr wurde das geradezu archaische Argument vertreten, die Existenz des Steuergeheimnis mache es überflüssig, überhaupt Datenschutzregelungen zu erlassen. Die Beamten gingen so weit, zu behaupten, die Forderung, durch gesetzliche Regelungen mehr Transparenz für den Steuerpflichtigen zu schaffen, gehe ins Leere, da die Bürger das Gesetz sowieso nicht lesen würden. Es ist kaum faßbar, daß bundesweit in einer Ministerialbürokratie den Bürger derart gering-schätzende Äußerungen möglich sind.

[...]

Auch der Aufbau *zentraler Vorratssammlungen* personenbezogener Daten in einzelnen Bereichen hat in den kriminalpolizeilichen Täter-/Tatsammlungen sein Vorbild; der einstige Präsident des Bundeskriminalamtes war viel Kritik ausgesetzt, als er den Aufbau derartiger Verfahren (mit sozialtherapeutischer Zielrichtung) in Erwägung zog - heute scheut man sich nicht mal mehr davor, derartige Sammlungen für Wanderzirkuse einzurichten. Es ist nicht verwunderlich, daß auch die Privatwirtschaft diesen Trend aufnimmt. Das "Scoring" bei der Kreditkartenvergabe oder der Datenhunger von Vermietern weisen in die Richtung Rastern, über Daktyloskopie als Sicherheitsinstrument wird im Rahmen "biometrischer" Methoden immer lauter nachgedacht, Vorratsspeicherungen in Form "schwarzer Listen" werden in immer mehr Bereichen angelegt. Wo führt

dieser Weg hin? Jedenfalls nicht in eine freiheitlichere Gesellschaft, die wir alle anstreben sollten, ...

Der Verfasser äußert nicht nur Kritik an den bestehenden Zuständen, sondern seine emotionale Betroffenheit ist unübersehbar. Er ist nicht nur verärgert, wenn nicht gar empört über das Verhalten beispielsweise der Finanzverwaltung, sondern gleichzeitig wirft er in einem emotionalen Stil den Behörden und der Privatwirtschaft einen gravierend unzureichenden Datenschutz vor.

Der mit emotionaler Anteilnahme geschriebene Bericht des Datenschutzbeauftragten hinsichtlich der Gefahren des unzureichenden Datenschutzes läßt die Leserinnen und den Leser mitfühlen, vor welchen Schwierigkeiten ein Datenschutzbeauftragter steht, läßt seine Verärgerung und damit auch die geäußerte Kritik an den verschiedenen Institutionen besser verstehen. Die Kommunikation einer angemessenen Emotionalität weckt bei den Lesern wesentlich mehr Aufmerksamkeit und fordert gegebenenfalls mehr eigenes Engagement heraus als nur die Mitteilung der von aller persönlichen Betroffenheit befreiten sachlichen Information. Das trifft letztlich für alle untersuchten Texte zu. In der Emotionalität dieser Texte bringen sich die Autoren persönlich ein; sie werden damit für die Rezipienten ansprechender, erwecken gegebenenfalls mehr Verständnis und erleichtern so das Verstehen. Nochmals möchte ich auf den Text des Rechtswissenschaftlers zurückkommen, der sich mit einem hohen emotionalen Engagement dafür ausspricht, straffälligen Jugendlichen besser gerecht zu werden. Mir als Leserin wird durch die emotionale Ausdrucksweise verständlicher, worin der Kern des Problems liegt, zumal nicht alle Passagen in einem ausgeprägt emotionalen Stil verfaßt sind.

Abschließend möchte ich auch bei sachinformierenden Texten für eine stärkere emotionale Ausdrucksweise plädieren, sofern die Authentizität eines Verfassers auch die emotionale Betroffenheit einschließt.

Literatur

- Averill, J.R. (1980): A constructivist view of Emotion. In: R. Plutchik/H. Kellermann (eds.): Theories of emotion. New York, 305-339.
- Averill, J.R. (1992): The structural bases of emotional behavior - A metatheoretical analysis. In: M.S. Clark (eds.): Emotion. Newbury Park, 1-24.
- Averill, J.R. (1996): Intellectual emotions. In: R. Harré/W.G. Parrott (eds.): The emotions - social, cultural and biological dimensions. London etc., 24-38.
- Berlyne, D.E. (1974): Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Stuttgart.
- Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen.
- Dörner, D. (1993): Wissen, Emotionen und Handlungsregulation oder die Vernunft der Gefühle. In: Zeitschrift für Psychologie 201, 167-202.
- Ellis, H.C. (1997): Emotion, motivation, and text comprehension. In: Journal of Experimental Psychology 126, 131-146.
- Fiehler, R. (1990): Kommunikation und Emotion. Berlin, New York.

- Frey, E. (1980): Text und Stilrezeption. Empirische Grundlagenstudien zur Stilistik. Königstein/Ts.
- Früh, W. (1980): Lesen, Verstehen, Urteilen. Untersuchungen über den Zusammenhang von Textgestaltung und Textwirkung. Freiburg.
- Goleman, D. (1996): Emotionale Intelligenz. München, Wien.
- Göttert, K.-H. (1991): Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe-Geschichte-Rezeption. München.
- Harré, R. (1986): An outline of the social constructionist movement. In: R. Harré (ed.): The social construction of emotions. Oxford.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1978): Erkenntnis, Emotionalität, Handlungsfähigkeit. In: K. Holzkamp (Hrsg.): Forum kritische Psychologie 3, Berlin, 13-90.
- Hülshoff, Th. (1997): Emotionen. München, Basel.
- Jahr, S. (2000): Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten. Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster.
- Leventhal, H./Scherer, K.R. (1987): The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. In: Cognition and Emotion 1, 3-28.
- Perrig, W./Perrig-Chiello, P. (1985): Selektives Lernen bei induzierten Stimmungszuständen: Resultat des Stimmungszustandes oder bloß der Aufgabenstellung. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 44, 17-30.
- Rothkegel, A. (1982): Sachinformierende Texte und ihre Attraktivmacher. In: K. Detering/J. Schmidt-Radefeldt/W. Sucharowski (Hrsg.): Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums, Kiel. Tübingen 1982, 177-186.
- Sandig, B. (1986) Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Berlin, New York.
- Scheele, B. (1990): Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände. Tübingen. In: L.A. Gottschalk (eds.): The content analysis of verbal behavior. Further studies. New York, 34-52.
- Schürer-Necker, E. (1991): Der Einfluß des emotionalen Gehaltes eines Textes auf seine Verständlichkeit. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 38, 63-75.
- Schürer-Necker, E. (1994): Gedächtnis und Emotion: zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten. Weinheim.
- Schwartz, R.M./Trabasso, T. (1984): Children's understanding of emotions. In: C.E. Izard/J. Kagan/R.B. Zajonc (eds.): Emotion, cognition, and behavior. Cambridge, 409-437.
- Sobota, K. (1996): Argumente und stilistische Überzeugungsmittel in Entscheidungen des Verfassungsgerichts. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch 15, 115-136.
- Ulich, D. (1982): Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. München.

Nina Janich (Regensburg)

Jaguar und Neinguar – Vermittlung von implizitem und explizitem

Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern

Vorbemerkung

Angeregt durch die Tagungskonzeption, auch in Präsentation und Diskussion neue Formen des Transfers zu erproben, versteht sich der folgende Beitrag nicht als eine abschließende Zusammenfassung erworbenen Wissens und vermeintlicher Gewissheiten, sondern als ein Angebot von Thesen und ein Zur-Diskussion-Stellen von offenen Fragen.

1 Was lässt sich als „Wissen über Sprache“ fassen?

Von „Sprachwissen“ wird besonders in der Spracherwerbsforschung häufiger gesprochen, wobei dann oft nicht näher erläutert wird, wie das Verhältnis zwischen „Wissen“ und „Fähigkeit“ gesehen wird. Die Komplexität dieses Begriffs zeigt sich außerdem darin, dass er ganz unterschiedlich gefüllt und subklassifiziert wird. Eva Neuland unterscheidet z.B. hinsichtlich anzustrebender Vermittlungsziele im Deutschunterricht zwischen technischem Verfügungswissen und einem kritisch-aufklärenden Verständigungswissen (Neuland 1992, 12), Jakob Ossner in einem ähnlichen Zusammenhang zwischen klassifikatorischem und Handlungswissen (Ossner 1989, 35f). Manfred Waller spricht von sprach-analytischem Wissen/Wissen über Sprache als einer Voraussetzung für metasprachliche Fähigkeiten (Waller 1988, 300), während Ortwin Beisbart das „unterbewusste“ implizite Sprachwissen, erworben durch Imitation und Regelkonstruktion, als Basis von Sprachbewusstsein einführt (Beisbart 1999, 79). Am wenigsten methodisch annehmbar scheint die starke Ausdifferenzierung von Wissenstypen bei Maximilian Scherner zu sein, wenn er – bezogen auf die Frage nach kognitiven Voraussetzungen des Textverstehens – in seiner Typologie des „vernetzten textevozierbaren Wissens“ (im Überblick: Scherner 1994, 336) das sprachliche Wissen (den subjektabhängigen Sprachbesitz) von konzeptuellem, Perzeptions- und Interaktionswissen zu isolieren versucht, weil nur das sprachliche Wissen instrumentellen Charakter besitze, nämlich „Kognitionen aus dem Verbund aller anderen Wissensbereiche als ‘Spur’ zu verdinglichen“ (Scherner 1994, 337). Nicht ganz klar wird, wie Scherner sich sprachliches Wissen differenzierbar und isolierbar von konzeptionellem Wissen (wie lassen sich z.B. Wortbedeutungen nur sprachlich-semantischem Wissen zuordnen ohne Verbund mit enzyklopädischem/konzeptionellem Wissen?) oder auch Interaktionswissen vorstellt (wie kann man sprachlich unabhängig vom Kommunikationszusammenhang handeln?).

Aufgrund der Probleme der Wissensbeschreibung und -differenzierung, wie sie sich bei Scherner u.a. zeigen, möchte ich ein kulturalistisches Wissensmodell vorschlagen

und erproben¹, das Wissen als „Verfügen über Mittel für verfolgte Zwecke“ definiert, Wissen also immer als ein Wissen zum Handeln, allerdings in unterschiedlichen Graden der Situationsbezogenheit und Allgemeinheit, sieht:

Der kulturalistische Versuch läuft darauf hinaus, *alles Wissen auf Handlungserfolg und Mißerfolg zurückzuführen bzw. aus diesem zu begründen*. Absolut- oder Letztbegründungen sind damit nicht angestrebt, weil es kein bedingungsloses Ge- und Mißlingen gibt. (Hartmann/Janich, P. 1996, 33; Hervorhebungen im Original)

Damit klärt sich auch das Verhältnis von „Wissen“ und „Fähigkeit“, da sich ersteres auf letzteres zurückführen lässt, nur dass eben die Nähe bzw. Ferne des Wissens zum Handelnkönnen unterschiedlich sein kann.

Dieser handlungsbezogene Wissensbegriff ließe sich beispielsweise mit der grundsätzlichen Unterscheidung G. Ryles von „Knowing-how“ und „Knowing-that“ in Verbindung bringen (vgl. Switalla 1992, 30) und entsprechend verschiedener Handlungsziele weiter differenzieren. Auf Sprache bezogen ergibt sich dann folgende Differenzierung von Wissen über und von Sprache:

1. „Knowing-how“ ist das Wissen *von* Sprache in dem Sinn, dass man über die Mittel verfügt, um sprachlich erfolgreich handeln zu können, d.h. dass man sowohl die Regeln der sprachlichen Form als auch die Erfordernisse, die sich durch die Interaktionsbedingungen ergeben, zumindest implizit/unbewusst kennt und umsetzen kann. So verstanden befähigt das „Knowing-how“ dazu, mit zur Verfügung stehenden Mitteln kommunikative *Aufgaben zu bewältigen*. Unterscheiden ließe sich hier noch nach Rezeptionswissen (was muss ich wissen, um den Anderen verstehen zu können) und Produktionswissen (was muss ich wissen, um selber erfolgreich Äußerungen zu vollziehen).
2. „Knowing-that“ wird dagegen definiert als Wissen *über* Sprache im Sinn eines metakommunikativen Argumentationswissens², d.h. dass man über die Mittel verfügt, um in relevanten Situationen, in denen der Handlungserfolg fraglich wird, argumentativ und reflexiv den eigenen Sprachgebrauch und den des Ande-

¹ Für eine klärende Diskussion und zahlreiche Anregungen zu diesem Thema danke ich meinem Vater Peter Janich.

² Argumentative Fähigkeiten, d.h. die Fähigkeit, in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen kooperativ oder strategisch Handlungen und Absichten zu begründen und zu rechtfertigen, lassen sich nach Paul-Ludwig Völzing auf meta-aktive (= auf gegenständlich-praktische Handlungen bezogen), metakommunikative (= auf sprachliche Handlungen bezogen) und metasprachliche (= auf Sprache selbst bezogen) Argumentationen beziehen (Völzing 1982, 41, 62). Auch wenn auf die Unterscheidung von metasprachlich und metakommunikativ in der Spracherwerbsforschung meist großen Wert gelegt wird, lassen sich diese beiden Aspekte meiner Meinung nach nicht trennen, wenn man das Handlungsmodell als Grundlage der Bestimmung von Sprache und Wissen ernst nimmt: Sobald jedes Sprechen als Handlung in Kooperation und nicht abwegigerweise als „sprachliches Verhalten“ (vgl. z.B. Ingendahl 1994, 515) verstanden wird, hängt auch die Form einer Äußerung von Handlungsziel und Gebrauchskontext ab. Dann lässt sich aber auch nicht mehr sinnvoll allein über die sprachliche Form verhandeln (= metasprachlich), ohne das Handlungsziel und die Frage nach Erfolg/Misserfolg zu berücksichtigen (= metakommunikativ). Deshalb wird im Folgenden prinzipiell nur von metakommunikativem Wissen gesprochen.

ren infrage zu stellen, zu kritisieren, zu begründen oder zu rechtfertigen. Zu diesen Mitteln gehört eine explizite Kenntnis von sprachlichen Regeln und kommunikativen Erwartungen, über die dann auch in innovativer und kreativer Weise verfügt werden kann, um *Probleme zu lösen*.³

Mit Blick auf die Auseinandersetzungen in der Spracherwerbsforschung, wann dieses metakommunikative Wissen erworben wird und wie es sich äußert⁴, ist zu betonen, dass man sprachlich durchaus erfolgreich handeln kann, ohne dieses Handeln selbst zum Gegenstand von Äußerungen machen zu müssen oder zu können, dass aber in jeder Situation, in der es zu Konflikten in der Kooperation mit anderen kommt, die zur Verfügung stehenden Mittel des Produktions- und Rezeptionswissens explizierbar gemacht und in neuer Weise angewendet werden müssen, um diese Konflikte erfolgreich zu lösen. Metakommunikativ zu handeln lernt man demnach immer zugleich mit dem sprachlichen Handeln und auf dieses bezogen (siehe auch Völzing 1982, 11, 61, Switalla 1992, 30), aber in unterschiedlicher Ausprägtheit, je nachdem, wie häufig und welcher Art die zu lösenden Kommunikationskonflikte sind. Und: „Ob er seine kommunikativen Ziele erreicht, kann der Reflektierende allein nicht entscheiden, das erfährt er erst von anderen, sei es direkt durch Antworten oder in der Vorstellung nach seinen kommunikativen Erfahrungen.“ (Ingendahl 1994, 524) Zu ergänzen ist dabei, dass der sprachlich Handelnde Erfolg oder Misserfolg nicht nur aufgrund *kommunikativer* Erfahrungen erkennen kann, sondern sehr häufig auch durch *nicht-sprachliches* Handeln und Verhalten seines Gegenübers! Erst in kritischen Situationen des Sprachlernens und Sprachhandelns und im Scheitern, immer auf die Kooperation mit anderen bezogen, steckt die Möglichkeit dazuzulernen (vgl. Hartmann/Janich, P. 1996, 45; Waller 1988, 314).

In diesem Sinn erscheint auch das Spracherwerbsmodell von J. E. Gombert (zitiert nach List 1992) das überzeugendste in der Forschungsliteratur zu sein: Gombert geht nach Sichtung der empirischen Forschung von vier Phasen aus: In der *ersten Phase* (bis zu einem Alter von ca. drei Jahren) wird durch Beobachtung und Nachahmung ein „zunächst ungeordnetes Repertoire von sprachlichen Mustern, die jeweils ihren pragmatischen Kontexten unmittelbar zugeordnet bleiben“, erworben, so dass Kinder in alltäglichen Sprach- und Situationsmustern aufgrund einer bereits erfolgreichen Automatisierung weitgehend kompetent erscheinen (List 1992, 17). In der *zweiten Phase* wird dieses Repertoire auf dem Weg der Bewältigung anspruchsvollerer Kommunikationssituationen (was sowohl Produktion als auch Rezeption betrifft) ausgebaut und bis zu einem gewissen Grad situationsunabhängig systematisiert. Kinder verfügen dann (weitgehend unbewusst) über ein „stabiles Regelsystem“ und eine so genannte „epilinguistische Handlungsfähigkeit“, die zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation oft völlig ausreicht (List 1992, 17). In den *Phasen 3 und 4* (selten vor dem 5. Lebensjahr, meist ab 6-7) kann dann (z.B. im Rahmen des Schriftsprach-

³ Zu einer differenzierten Unterscheidung zwischen „Aufgaben bewältigen“ und „Probleme lösen“ vgl. Stein 1995, 107, 114.

⁴ Vgl. z.B. Forschungsüberblick bei Gornik 1989, Andresen 1985, 62-76.

erwerbs oder anderer sprachlicher und kommunikativer Herausforderungen) metakommunikatives Bewusstsein (erst punktuell und situationsabhängig (Phase 3), dann automatisiert und jederzeit abrufbar (Phase 4)) erworben werden. Diese Phasen bleiben jedoch fakultativ, da sie abhängig davon sind, ob eine kommunikative Notwendigkeit besteht, d.h. ob sich kritische Situationen eines fraglich werdenden Handlungserfolgs ergeben, die eine Reflexion über das eigene sprachliche Handeln oder das anderer notwendig machen (List 1992, 17f). Da selbst Erwachsene nicht unbedingt dieses Niveau von metakommunikativem Bewusstsein erreichen, es also nicht zwingend erwartbar aus einer im Spracherwerbsprozess prinzipiell angelegten Entwicklung folgt, sollten die ersten beiden Phasen nicht mehr, wie in den meisten Spracherwerbsmodellen üblich, von vornherein als defizitär betrachtet werden, da auf ihrer Basis sprachliches Handeln durchaus erfolgreich sein kann. Das Fehlen metakommunikativen Wissens kann dann eher als „Folge der Vorenthaltung besserer Chancen“ (List 1992, 21) im Sinne eines Fehlens kommunikativer Herausforderungen und Konfrontationen begriffen werden.

Metakommunikatives Wissen heißt dann aber auch nicht in erster Linie, losgelöst von einer Kommunikationssituation in sprachwissenschaftlicher Auseinandersetzung theoretisches Wissen über das „Wesen der Sprache“ zu besitzen, sondern in konkreten Situationen in der Lage zu sein, die eigenen Behauptungen zu begründen und Aufforderungen zu rechtfertigen bzw. dies von anderen zu fordern, indem man eine kritische Distanz zum eigenen und fremden Sprachgebrauch einnimmt und mit dem Ziel gelingender Verständigung über sprachliches Handeln spricht. Dass dies bei Kindern nicht unbedingt in der Weise geschieht wie bei Erwachsenen und dass nicht sprachwissenschaftliche Theorien von Sprache der Maßstab sein dürfen, an dem das Niveau metakommunikativen Wissens bei Kindern gemessen werden darf, darüber sind sich zahlreiche Autorinnen und Autoren einig (was nicht selten zu einer massiven Kritik am traditionellen Grammatikunterricht besonders in der Grundschule führt; vgl. Ossner 1989, Switalla 1992, Ingendahl 1994, Diegritz 1996). Die Forderung, an der kindlichen Spracherfahrungswirklichkeit anzusetzen und die Sprachauffassungen von Kindern ernst zu nehmen (Switalla 1992, 24, Diegritz 1996, 307), sollte auch Konsequenzen für die Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern haben.

2 Worauf zielt die Unterscheidung explizit versus implizit ab?

Wie bei dem Differenzierungsvorschlag von sprachlichem Wissen bereits angeklungen, kann sich die Unterscheidung von „implizit“ und „explizit“ einmal auf das Wissen (von Sprache bzw. über Sprache) beziehen, auf die unbewusste Regelkenntnis als Grundlage des Sprachgebrauchs gegenüber der bewussten Regelkenntnis als Grundlage der Sprachreflexion.

Andererseits kann es sich auch auf die Vermittlungsweise beziehen: Wird Wissen über Sprache explizit thematisiert oder ist es implizit in Sprachspielen oder narrativen Sequenzen in Kinder- und Jugendtexten enthalten? Dieser zweite Bezug soll auf

seine Tauglichkeit hin befragt werden, nämlich ob er für eine Differenzierung verschiedener Vermittlungsformen von sprachlichem „Knowing-how“ und „Knowing-that“ in Kinder- und Jugendbüchern (bzw. -medien) geeignet ist.

Vorgeschlagen wird folgende Unterscheidung, die im nächsten Abschnitt an konkreten Beispieltexten erprobt werden soll (und die – werden weitere Medien wie Kinderfernsehen, Hörspiele etc. einbezogen – wahrscheinlich erweiterungsbedürftig ist):

1. explizite, begrifflich-explikative Vermittlung (Sprache als Thema)
 - a) situationsungebunden (z.B. in Sachbüchern)
 - b) situationsgebunden (z.B. in Geschichten)
2. implizite Vermittlung (aufgrund der sprachlichen Gestaltung, Sprache selbst wird aber nicht thematisiert)
 - a) sprachspielerisch (z.B. in Sprachspielen, Kinderreimen u.Ä.)
 - b) narrativ
 - c) typographisch.

Eine solche Unterscheidung, die von der Vermittlungsweise ausgeht, erscheint mir systematischer als beispielsweise die von Wilhelm Schellenberg, die sich vor allem auf das Medium bezieht (er unterscheidet 1) Sachbücher, 2) Sprachspielbücher, 3) Thema von Erzähltexten und 4) sprachreflektorische Sequenzen in Kinder- und Jugendbüchern; Schellenberg 1999, 175f). Allerdings ist die Frage, ob es sich nicht mehr um eine graduelle Unterscheidung handelt und inwieweit sie Übergangs- und Mischformen aufzufangen in der Lage ist.

Sollte sich diese Klassifikation bewähren, so müsste in einem weiteren Schritt jeweils angegeben werden, welche Art von sprachlichem Wissen jeweils explizit bzw. implizit thematisiert wird.

3 Wie kann die Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern aussehen? – Beispiele

Um gleich einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Es soll im Weiteren nicht um die Frage gehen, wie Kinder und Jugendliche mit Hilfe von Texten (z.B. in Schulbüchern) zu größerer Sprachrichtigkeit gelangen können, sondern darum, welchen Beitrag Kinder- und Jugendliteratur (die zuerst einmal für den außerschulischen Kontext gedacht ist) zur Vermittlung von handlungsorientiertem Produktions-, Rezeptions-, aber vor allem auch metakommunikativem Argumentationswissen leisten kann.⁵

⁵ Kommunikatives Handlungswissen gegenüber einem vor allem auf Sprachrichtigkeit abzielenden, nicht-instrumentalisierten Regelwissen stärker zu fördern, wird seit Jahren auch als Forderung an den Grammatikunterricht besonders der Grundschule erhoben (z.B. Koch 1989, 128f, Ossner 1989, 35f, Neuland 1992, 12, Ingendahl 1994, bes. 517, 533)

Im Folgenden sollen daher entsprechend der Klassifikation unter 2. einige konkrete Beispiele angeführt werden, wobei dies aus Platzgründen nur in recht knapper Form erfolgen kann. Eine Interpretation, Wertung und knappe Diskussion der Beispiele folgt im nächsten und letzten Abschnitt 4.

1) EXPLIZITE, BEGRIFFLICH-EXPLIKATIVE VERMITTLUNG

a) situationsungebunden

Erstaunlicherweise fehlen Sachbücher zum Thema Sprache fast völlig. Es gibt zwar eine Menge sprachlicher Übungs- oder Rätselbücher, auch Einführungen in Fremdsprachen für Kinder, aber beispielsweise keinen Titel in der „Was ist Was“- oder anderen bekannten Sachbuchreihen (obwohl durchaus Titel zu ähnlich komplexen, abstrakten Themen vorliegen wie beispielsweise zu „Zeit“).

Was es gibt, sind wenige Bücher, die Sprachgeschichte und Sprachsystem im Rahmen einer Geschichte als propositionales Wissen erklärend und definierend zu vermitteln versuchen, ohne jedoch dieses Wissen wirklich in die Handlungen der Figuren einzubinden und es damit in konkreten Kommunikationssituationen wirksam werden zu lassen. Daher zähle ich auch folgende Beispiele zur situationsungebundenen Vermittlung, obwohl es sich nicht um Sachbücher im engeren Sinn handelt (und damit wären wir bei der ersten Graduierung/ Übergangsform).

In dem Jugendbuch „**Anna am Freitag. Ein Roman über Sprache**“ von der Norwegerin Helene Uri (Carlsen 1999) erklärt das geheimnisvolle Kindermädchen Anna Nomen (!) dem Jungen Björn-Oskar zahlreiche sprachliche Zusammenhänge (von Sprachverwandtschaften und Lehnworteinflüssen, von Auswirkungen des Sprachwandels auf die Flexion und auf die Gestalt und Bedeutung von Wörtern, von Phonologie und Wortbildung, vom Zusammenhang von Sprache und Denken und die Kulturbedingtheit von Bedeutungen sowie vom Spracherwerb). Im Grunde könnte man hier von einem Sachbuch sprechen, das die Form der Geschichte nutzt, um das zu vermittelnde Wissen spannender zu gestalten. Dieses Wissen wird aber nur theoretisch an Handlungszusammenhänge gebunden, die beiden reden nur darüber, ohne dass es Situationen gäbe, in denen Björn-Oskar dieses Wissen in seinem eigenen Kommunikationsalltag anwenden müsste.

Ein anderes Beispiel ist das schon ältere, aber sehr bekannte Sprachbuch von Franz Fühmann „**Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel. Ein Sprachspielbuch für Kinder**“ (Kinderbuch-Verlag 1996, Nachdruck von 1978). Neben einer Rahmenhandlung, in der sich Kinder mit Buchstaben-, Laut-, Wortbildungsspielen u.a. beschäftigen, finden sich zahlreiche Gedichte und Texte, die sich mit sprachlichen Phänomenen befassen, sowie einige Aufgaben, bei denen sich die Leser aktiv vor allem mit Sprachsystemwissen auseinander setzen sollen. In den meisten Passagen erfolgt daher eine weitgehend situationsungebundene Vermittlung, die jedoch ganz bewusst auf den Spieltrieb setzt und Lust machen möchte auf das Experimentieren mit Sprache.

Auch der Kinderbuchklassiker „**Mein Urgroßvater und ich**“ von James Krüss (Oetinger 1998, erstmals 1959), für den der Autor den Deutschen Jugendliteratur-Preis erhalten hat, zählt m.E. eher hierher als zu den situationsgebundenen Formen, weil der Urgroßvater und sein Urenkel explizit vereinbaren, ihre Geschichten und Gedichte immer über Sprache zu machen (z.B. über das ABC; über die Schwierigkeit, mit Wörtern zu reden, deren Referenzobjekte man nicht kennt; über die wichtige Rolle von Funktionswörtern und Flexion im Satz). Wenn sie nachträglich darüber reden, wird über Sprachliches auf einer weitgehend theoretischen Ebene verhandelt. Die Geschichten und Gedichte selbst, die in die Rahmenhandlung eingebettet sind, könnte man allerdings (wie auch zahlreiche Teiltexthe in Fühmann) den impliziten narrativen und sprachspielerischen Darstellungen (2a und 2b, siehe unten) zuordnen.

Ebenfalls als Übergangsformen, die noch am ehesten der situationsungebundenen expliziten Form zuzuordnen wären, würde ich außerdem zahlreiche Gedichte und Sprachspiele zählen, die Sprache explizit thematisieren, z.B. den Text von Hans Manz „**Sätze sind Spielplätze**“ (in: „Um drei Ecken herum“, Fischer 1998, erstmals 1993)⁶:

Dieser Satz besteht aus sechs Wörtern.

Und dieser Satz ist aus acht Wörtern zusammengesetzt.

Dieser Satz hingegen enthält sage und schreibe zwanzig Wörter, teilt aber nicht mehr mit als die beiden vorhergegangenen, dieser Schwätzer.

Auch wenn ich schreibe,
dies sei kein Satz,
ist das ein Satz.

Diesen Satz kann man umdrehen:

Selbst Angsthasen, Rotznasen, Springinsfelde, Heulsusen sind Kinder der Eltern.

Mein Nachbar braucht manchmal für einen Satz eine Stunde und kommt dabei total außer Atem.

Er ist Tennisspieler.

Zwei gleiche ungleiche Sätze:

Man kann mit einem Schlitten einen Zaun umfahren. (Glück gehabt!)

Man kann mit einem Schlitten einen Zaun umfahren. (Krach! Au!)

Bitte machen Sie mir einen neuen Absatz.

Gern, sagte der Schuhmacher. Her mit dem Schuh.

Gern, sagte der Buchdrucker,
hier ist er.

b) situationsgebunden

Etwas anders liegt der Fall zum Beispiel in folgenden Geschichten/Büchern:

In „**Der Sprachabschneider**“ von Hans Joachim Schädlich (rororo 1993, erstmals 1980) tauscht ein Junge seine Präpositionen, bestimmten Artikel und Verbflexionsendungen bei dem mysteriösen Herrn Vielolog dagegen ein, dass der ihm drei Wochen lang die Hausaufgaben macht. Sehr schnell merkt er jedoch, dass er sich praktisch nicht mehr verständlich machen kann, und erst nachdem er einen solchermaßen fehlerhaften Text mit Hilfe der Grammatik und seines Freundes korrigiert und dadurch im Prinzip wieder alles neu gelernt hat, erhält er seine Wörter und Morpheme vom „Sprachabschneider“ zurück.

In dem Bilderbuch „**Der Buchstaben-Fresser**“ von Jeff R. Moransee (Text) und Ursel Maiorana (Illustration) (Ellermann 1972) frisst ein außerirdischer Drache in alphabetischer Reihenfolge nacheinander alle Buchstaben auf der Erde, so dass die Leute nur noch mit Lücken sprechen können. Seine Gier lässt ihn jedoch beim letzten kleinen „z“ platzen, so dass alle Buchstaben auf die Erde zurückregnen und den Menschen wieder zu sprechen ermöglichen.

In der Geschichte „**Verhext in Wörterstadt oder Weckerhund, Wedermann und Schlafittchen**“ von Norton Juster (rororo 1978, auf Engl. erstmals 1961) reist ein gelangweilter Junge nach Dictionopolis/Wörterstadt, und lernt dort in konkreten Situationen und amüsanten Abenteuern – deren „Lehre“ dann immer explizit zusammengefasst wird –, wie man buchstabiert, wie man das Gleiche auf verschiedene Weise sagen kann (und dass es dann oft trotzdem unterschiedlich wirkt), was es heißt, den rechten Weg zwischen Zu-viele-Worte-machen und Schweigen zu finden, wie relativ Wortbedeutungen (z.B. von *dick*, *dünn*, *Zwerg*, *Riese*) sein können und noch viele Weisheiten mehr, auch Nicht-Sprachliche.

Auch hinter diesen Texten steht die Intention, Sprache explizit und erklärend zum Gegenstand einer Geschichte zu machen, doch wird dieses Wissen so in Alltagssituationen eingebettet, dass es Konsequenzen für das Handeln der Figuren hat. Nur im Bilderbuch, das sich ja an eine andere Altersgruppe richtet, wird das erlangte Sprachwissen abschließend nicht explizit zusammengefasst.

⁶ Hans Manz hat bereits ganze Sprachbücher voller Kurztexte geschrieben, in denen es explizit und implizit um Sprache im Gebrauch geht. Vgl. z.B. Hans Manz: „Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige“ (Beltz & Gelberg 1991).

2) IMPLIZITE VERMITTLUNG

a) sprachspielerisch

Sprachspiele und Gedichte können sich auch implizit mit Sprache beschäftigen, und zwar immer dann, wenn sie keine metakommunikativen im Sinne von sprachbeschreibenden Begriffe enthalten, die die Thematisierung von Sprache zu einer expliziten machen würde. Die Leser müssen selbst darauf kommen, dass es hier um die Möglichkeiten und Grenzen von Sprache geht. An dieser Stelle stellvertretend für viele nur einige wenige Beispiele⁷:

Der Wurm

Jaguar und Neinguar,
die trafen sich im Februar
(am Freitag um halb sieben)
in einem alten Labyrinth.
Und wenn sie nicht gegangen sind,
dann sind sie dort geblieben.

Am Fuß von einem Aussichtsturm
saß ganz erstarrt ein langer Wurm.
Doch plötzlich kommt die Sonn' herfür
Erwärmt den Turm und auch das Tier.
Da fängt der Wurm an sich zu regen.
Und heißt jetzt Regenwurm deswegen.

Paul Maar

Heinz Erhardt

Herr Paulke kennt die Comic-Sprache nicht**Nichts schuldig bleiben**

Ein Ziegel gleitet vom Dach:
Krach!
Fällt auf den Balkontisch:
Ratsch, klatsch, zisch!
Stürzt mitten ins Kaffeegeschirr:
Tschirre, klirre, klirr!
Der Stuhl am Tisch fällt um:
Wumm!
Im Stuhl sitzt der Herr Paulke,
doch der bleibt vor Entsetzen stumm.

„Jetzt weiß ich,
warum man von dir sagt,
du hättest eine scharfe Zunge
und eine geschliffene Rede.“

„Und das wäre?“

Du schneidest mir ununterbrochen
das Wort ab.“

Hans Manz

Hans Manz

⁷ Vgl. auch andere Gedichte, Reime und Rätsel z.B. in Hans Manz: „Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige“ (Beltz & Gelberg 1991), Hans A. Halbey (Hsg.): „Schmurgelstein so herzbetrunken. Verse und Gedichte für Nonsense-Freunde von 9-99“ (2. Aufl. Hanser 1989), Hans Joachim Gelberg (Hsg.): „Überall und neben dir. Gedichte für Kinder in sieben Abteilungen“ (2. Aufl. Beltz & Gelberg 1989; bes. Abteilung „Vom Alphabet-erfinden“, S. 93-138). Darin finden sich auch die oben zitierten Beispiele.

Am Fuß des Baumes

Wurzel
Fuß
Fußwurzel Wurzelfuß
Wurzelbaum Baumwurzel
Fußbaum Baumfuß
Fuß fassen oder nicht Fuß fassen
entwurzelt
auf dem Boden bleiben oder nicht auf dem
Boden
bleiben
wurzellos

Zehen Wurzelzehen Zehenwurzel
Verwurzelt
Fußboden
im Boden verwurzelt
auf dem Boden geblieben
und nicht auf einen grünen Zweig
gekommen

Frieder Stöckle

Die beiden Beispiele von Hans Manz weisen zwar einen gewissen Grad an Explizitheit auf (da Ausdrücke wie *Comicsprache* oder *Wort, Rede* vorkommen), aber sie haben keine begrifflich-explikative Funktion.

b) narrativ

An narrativen Beispielen, in denen Kinder implizit mit Sprache und Sprachverwendung konfrontiert werden, möchte ich vor allem zwei Bücher von Kirsten Boie herausgreifen. Kirsten Boie ist eine Meisterin darin, mit Varietäten zu spielen und Kinder mit ihrer eigenen oder eben einer nicht eigenen Sprache zu konfrontieren. In „**Der Prinz und der Bottelknabe oder Erzähl mir vom Dow Jones**“ (Oetinger 1997) geht es um die bekannte Geschichte der vertauschten Söhne, die sich aufs Haar gleichen, aber aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten kommen und sich dann überraschenderweise im Leben des Doppelgängers erstaunlich wohl fühlen. Da beide wechselweise aus der Ich-Perspektive vom Tausch und dem neuen Leben erzählen, werden in diesem Buch auch zwei jugendliche Sprechstile miteinander konfrontiert, die dann mitunter in ihrer Unterschiedlichkeit reflektiert werden. Auch wenn Reflexion einen gewissen Grad von Explizitheit bedeutet, würde ich solche Sequenzen dennoch der impliziten Wissensvermittlung zuschlagen, weil sie stark in den erzählerischen Kontext und das Sprachhandeln der Figuren eingebunden bleiben.⁸ Nur zwei kurze Textbeispiele sollen dies veranschaulichen, nämlich wie beide sofort nach dem Tausch in ihrer neuen Umgebung sprachlich anecken:

[Kevin in Calvins Rolle:] Calvin hatte mir erzählt, warum er abgehauen war, und ich hatte nichts dazu gesagt, weil ich seine Klamotten tauschen wollte; aber dass einer, der drei PCs hat, noch unbedingt einen vierten braucht, und zwar vorgestern, hatte ich schon ziemlich krass gefunden. Nur waren diese Eltern ja noch krasser. Mal ganz im Ernst, die verdienten ihren Sohn. „Geil, vielen Dank“, murmelte ich. Ich hatte keine Ahnung, was Calvin gemurmelt hätte.

⁸ Zu weiteren sprachreflektierenden Sequenzen in narrativen Texten für Jugendliche, z.B. bei Jo Pestum, vgl. auch Schellenberg 1995.

Aber wohl jedenfalls nicht dies. „Du weißt, ich will dieses unmögliche Wort hier nicht hören!“, rief die Dame. [= Calvins Mutter] „Calvin! Das hab ich dir schon so oft gesagt!“ (S. 85)

[Calvin in Kevins Rolle:] „Seit wann schläfst du in meiner Kiste?“, fragte Ramon [= Kevins Bruder] und kratzte sich an der Wade. „Bist du schwul oder was?“ Ich setzte mich mit einem Ruck auf. „Hab ich – sorry!“, sagte ich. „Hab ich gar nicht gemerkt!“ Und ich sprang aus seinem Bett, bevor er mich vielleicht noch eigenhändig hinausbeförderte. „Sorry!“, sagte Ramon mit einer künstlichen hohen Stimme und ich fand, dass er jetzt geradezu gefährlich aussah. „Sorry, Mann! Wie redest du denn mit mir? Warst du so blau gestern oder was?“ (S. 89)

Ein anderes Beispiel ist ihr Buch **„Ich ganz cool“** (dtv 1997, erstmals 1992): Die ganze Geschichte ist in der Form eines atemlos wirkenden inneren Monologs eines Unterschichtenkindes gehalten und weist sprachlich viele Eigenheiten jugendsprachlicher Sprechstile auf. Als Beispiel, wie extrem sich das Ganze dadurch liest, sei nur eine kurze Passage zitiert:

Und denn aber plötzlich, echt Glück, kommt dieser Schnulli, stolper, stolper, glotzt immer so auf seine Füße, nä, uns gar nicht gesehen, also tut jedenfalls so, und die Tasche so in der Hand, schlenker, schlenker, also echt behindert. Und ich gleich: „Ej, Schnulli, willst du nicht mitmachen?“ Und Holger sieht den auch und auch gleich: „Ej, Schnulli, los, mach mit!“, und uns schon totgelacht, und Recep kommt auch wieder rüber von der anderen Seite, Bremsen-gequitsch, aber fährt weiter, und Recep so vor Schnulli hin: „Na, Kleiner, kannst du nicht reden? Wir haben dich was gefragt!“ (S. 51)

Eine ganz andere Art, die Leser in narrativer Form mit Sprachvarietäten zu konfrontieren, wird in den **Asterix-Comics** genutzt, in denen Sprachspiele mit den Namen von Figuren und sprachlichen Eigentümlichkeiten (z.B. durch Dialektanklänge) auf sprachlich Fremdes hinweisen und es karrieren (z.B. in „Asterix bei den Briten“, „Asterix bei den Belgiern“, „Asterix in der Schweiz“ u.a.; zur Typographie siehe unten unter c). Da sie hinreichend bekannt sein sollten, verzichte ich auf Textbeispiele.

c) typographisch

Da typographisch spielerische und aussagekräftige Kurztexte wie die von Hans Manz u.a. nur durch eine aufwendigere Abbildung darstellbar wären und ich fast am Ende des mir zur Verfügung stehenden Platzes angekommen bin, soll hier auf weitere Beispiele verzichtet und stattdessen nur auf sie verwiesen werden (z.B. auf die bekannten „Achterbahnträume“ von Hans Manz: *8 W8soldaten bew8en W8eln in Sch8eln und l8en...* oder das „Mausgericht/The Mouse’s Tale“ von Lewis Carroll⁹ u.a.). Viele Beispiele finden sich im bereits zitierten Sprachbuch von Hans Manz „Die Welt der Wörter“ oder in Gelbergs Gedichtsammlung „Überall und neben dir“ (vgl. Fußnote

⁹ Beides z.B. zu finden in „Schmurgelstein so herzbetrunken“ (2. Aufl. Hanser 1989), S. 62 und 106f.

7). Eine weitere Möglichkeit, die kurz erwähnt werden soll, sind noch einmal die Asterix-Comics. In ihnen wird auch über die Typographie ein Bewusstsein dafür geschaffen, was (sprachlich) fremd ist: Die Normannen haben in ihren Sprechblasen zum Beispiel lauter Ä’s und Ø’s, während die Goten in Frakturschrift „sprechen“.

Es wäre ein nächster, spannender Schritt, Beispiele aus anderen Medien zusammenzutragen und sie mit den Formen der Wissensvermittlung in Kinder- und Jugendbüchern zu vergleichen. An Fernsehsendungen wäre z.B. die „Sendung mit der Maus“ (= fremdsprachlicher Vorspann, sprachironische Käptn-Blaubär-Episoden¹⁰) oder die „Sesamstraße“ heranzuziehen, an Kinderzeitschriften zum Beispiel die vielseitigen „Spiel mit“-Hefte (in der Erwachsenenzeitschrift „Spielen und Lernen“, Velber-Verlag), an Hörspielkassetten beispielsweise die Kinderlieder-Kassetten vom Velber-Verlag.

4 Wieso, weshalb, warum – Wer nicht fragt, bleibt dumm...

Die Beispiele sollten trotz ihrer knappen Darstellung gezeigt haben, dass im Prinzip vom Sprachsystem bis zum Sprachgebrauch alles Gegenstand der Kinder- und Jugendliteratur sein kann und dass die Vermittlungsformen sehr vielfältig und auch hinsichtlich ihrer Qualität unterschiedlich sind. Zu diskutieren wäre, inwieweit sich die Klassifikation der Vermittlungsformen, besonders bei Einbeziehung weiterer Medien (und damit auch weiterer Kodes wie gesprochen/geschrieben), verfeinern ließe. Auf eine ausführliche Diskussion der einzelnen Beispiele und ihrer Qualität (was für eine Art Wissen wird jeweils vermittelt?) muss aus Platzgründen leider verzichtet werden (sie kann vielleicht in der Publikation nachgereicht werden), doch sollen noch kurz einige offene Fragen und Thesen zur allgemeinen Einschätzung und Interpretation formuliert werden.

Die Leseforschung hat gezeigt, dass Leseanfänger/Grundschüler bei der Auswahl ihrer Lektüre den größten Wert auf Spannung und Witz legen und erst eine entsprechende „Verpackung“ einen Lesereiz auch für konfliktthematisierende, problemorientierte oder informative Texte schafft (Müller 1982, 68). Verbindet man dies mit der These, dass vor allem in kritischen Situationen ein Anreiz besteht, sich mit dem Sprachhandeln metakommunikativ auseinander zu setzen, sowie mit der Forderung der Didaktik, die sich auf die Spracherwerbsforschung stützt, nämlich dass man die kindliche Spracherfahrungswirklichkeit einerseits, kindlichen Spieltrieb und kindliche Experimentierlust andererseits ernst nehmen solle (s.o.), dann lässt sich daraus schließen, dass besonders diejenigen Texte erfolgreich die kindliche und jugendliche Aufmerksamkeit auf Sprache und Sprachhandeln lenken können, die spielerisch, witzig oder spannend Sprachgebrauchsthematik, insbesondere sprachliche Konflikte aufarbeiten. Leseanreiz kann entweder dadurch geschaffen werden, dass die Sprachthematik in Geschichten, d.h. in das Alltagserleben und -handeln von Figuren eingebunden (explizit-situationsgebunden oder implizit narrativ) oder dass in spielerischer

¹⁰ Zur möglichen Didaktisierung von Käptn Blaubär vgl. Kühner/Scheckel 1995.

und witziger Form zum Nachahmen, Experimentieren oder Nachdenken angeregt wird (implizit oder explizit).

Nimmt man ernst, was anfangs zum Spracherwerb und zum Sprachverständnis von Kindern ausgeführt wurde, dann sollte dabei als Vermittlungsziel nicht im Vordergrund stehen, Kindern und Jugendlichen ein an sprachwissenschaftlichen Theorien angelehntes theoretisches Sprachverständnis nahe zu bringen, das dann womöglich weitgehend isoliert vom eigenen sprachlichen Handeln als rein klassifikatorisches und normatives Wissen abgespeichert wird (Ossner 1989, 35, Ingendahl 1994, 517, 521). Wichtiger und dem kindlich-jugendlichen Sprachverständnis angemessener wäre es, Sprachwissen regulativ und funktional in Handlungszusammenhänge einzubauen und praktisch zu zeigen, wie beispielsweise „Anderssprechen“ zu Konflikten in der Kooperation führen kann, wie man sich in der Konfrontation mit Fremdem in seiner eigenen Sprache selbst entdecken kann (man denke an die Bücher von Kirsten Boie) oder welche Folgen das „Anderssagen“ in der Kommunikation haben kann (man denke an die drei verschieden langen Sätze in „Sätze sind Spielplätze“ von Manz oder an „Verhext in Wörterstadt“). Nicht „Wie spreche ich richtig?“ dürfte das Hauptinteresse von Kindern und Jugendlichen sein (wie z.B. Manfred Waller dies annimmt, Waller 1988, 314), sondern „Wozu soll ich dies so sagen/verstehen? Was sind die Folgen, wenn ich dies so ausdrücke?“ (Ingendahl 1994, 521). Bei der Umsetzung ist dabei u.a. zu beachten, dass insbesondere Kinder meistens zuerst über *außersprachliche* Sachverhalte stutzen, um die es beim Sprechen geht, und nicht von sich aus über die sprachliche Form reflektieren (vgl. die Beispiele bei Ossner 1989, 27-32). Auch dies spricht dafür, Sprachwissen nicht abgelöst vom Sprachhandeln zu thematisieren.

Zur Diskussion stelle ich zusammenfassend folgende Bedingungen an Texte, die für die Vermittlung von Sprachwissen oder zumindest für die Weckung von Sprachaufmerksamkeit bei Kinder und Jugendlichen Erfolg versprechen:

- Sie knüpfen an die Bedürfnisse von Kindern nach Witz, Spannung und Spiel an.
- Sie beschäftigen sich mit Sprache im Gebrauch, mit Sprache als gelingendem, mehr noch aber misslingendem Handeln, anstatt nicht-instrumentalisiertes Sprachsystemwissen nur in eine „nette Geschichte“ zu packen, um die Kinder zu mehr Sprachrichtigkeit zu erziehen.
- Sie bieten Alternativen zur Wahl oder konfrontieren die Leser mit vom vertrauten Sprachgebrauch Abweichendem, damit eine Auseinandersetzung mit Sprache überhaupt erst möglich wird (vgl. z.B. Ingendahl 1994, 519, 529).
- Sie nutzen dadurch Sprache auch als Mittel der Identitätsstiftung und Identitätsfindung.

Offene Fragen an die Forschung (und die Diskutanten) sind dabei weiterhin:

- Dass sich Kinder- von Jugendbüchern vom sprachlichen Niveau, der Thematik und dem Vermittlungsanspruch her unterscheiden, wurde zwar bislang noch nicht angesprochen, wird aber als unzweifelhaft angesehen. Die Frage ist jedoch, ob

prinzipiell unterschiedliche *Strategien bei der Vermittlung* angewandt werden müssen, je nachdem ob es um die Vermittlung von „Knowing-how“ (z.B. im Rahmen des Spracherwerbs von Kindern in den ersten beiden Phasen (nach Gombert s.o.)) oder um die Vermittlung von „Knowing-that“ (z.B. zur Anregung von Sprachreflexion bei älteren Kindern oder Jugendlichen) geht.

- Lassen sich qualitative Unterschiede hinsichtlich expliziter versus impliziter Vermittlungsstrategie ausmachen? Spielt es z.B. für den Erfolg der Wissensvermittlung eine essenzielle Rolle, in welchem Maß sprachreflexive, metakommunikative Begriffe verwendet werden?
- (Eine Frage an die empirische Leseforschung:) Wie (wie gerne, wie oft, in welcher Weise) rezipieren Kinder und Jugendliche diese Texte tatsächlich (d.h. außerhalb von Versuchsanordnungen)? Was finden sie an ihnen besonders spannend, was dagegen langweilt sie eher und wie explizit nehmen Kinder das zu vermittelnde sprachliche Wissen als solches wahr?
- Wie kann eine Brücke geschlagen werden zwischen der *Darstellung* von sprachlichem Handeln und metakommunikativer Reflexion zu *eigenem* sprachlichen Handeln und zu *eigener* Sprachreflexion? Muss es zwangsläufig Rezeptionswissen bleiben, das durch Lesen vermittelt wird?
- Das größte Problem unter dem Aspekt der Sprachkultivierung bleibt, wie man diejenigen Kinder erreicht, die aufgrund geringeren Rezeptions- und Argumentationswissens oder auch nur aufgrund fehlender Motivierung durch Eltern und Freunde nicht oder wenig lesen. Kann man diese Chancenungleichheit z.B. durch entsprechende andere mediale Formen kompensieren?

5 Zitierte Literatur

a) Primärliteratur

Boie, Kirsten: Ich ganz cool. München: dtv 1997. [Erstmals Hamburg: Oetinger 1992].

Boie, Kirsten: Der Prinz und der Bottelknabe oder Erzähl mir vom Dow Jones. Hamburg: Oetinger 1997.

Fühmann, Franz: Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel. Ein Sprachspielbuch für Kinder. Berlin: Kinderbuch-Verlag 1996. [Nachdruck von 1978].

Gelberg, Hans Joachim (Hsg.): Überall und neben dir. Gedichte für Kinder in sieben Abteilungen. Weinheim/Basel: Beltz ²1989 (Gulliver Taschenbuch 50). [Erste Aufl. 1986]. (Darin: Frieder Stöckle: Am Fuß des Baumes, Paul Maar: Jaguar und Neinguar, Hans Manz: Achterbahnträume)

Halbey, Hans A. (Hsg.): Schmutzstein so herzbetrunken. Verse und Gedichte für Nonsense-Freunde von 9-99. München/Wien: Hanser ²1989. [Erste Aufl. 1988]. (Darin: Hans Manz: Achterbahnträume, Lewis Carroll: Mausgericht/ The Mouse's Tale, Paul Maar: Jaguar und Neinguar, Heinz Ehrhardt: Der Wurm)

Juster, Norton: Verhext in Wörterstadt oder Weckerhund, Wedermann und Schlafittchen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1978 (rotfuchs 197). [Engl. Originalausgabe „The Phantom Tollbooth“ 1961].

- Krüss, James: Mein Urgroßvater und ich. Hamburg: Oetinger 1998 (Oetinger Auslese). [Erstmals 1959].
- Maiorana, Ursel/Moransee, Jeff R.: Der Buchstaben-Fresser. München: Ellermann 1972.
- Manz, Hans: Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Im Anhang Beiträge über Hans Manz und seine Texte. Weinheim/Basel: Beltz 1991. (Darin: Herr Paulke kennt die Comic-Sprache nicht, Nichts schuldig bleiben, Achterbahnräume)
- Manz, Hans: Um drei Ecken herum. Ein Wunsch-Lesebuch. Frankfurt am Main: Fischer 1998. [Erstmals Zürich/Frauenfeld: Nagel & Kimche 1993]. (Darin: Sätze sind Spielplätze)
- Schädlich, Hans Joachim: Der Sprachabschneider. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1993 (rotfuchs 685). [Erstmals 1980].
- Uri, Helene: Anna am Freitag. Ein Roman über Sprache. Hamburg: Carlsen 1999. [Norweg. Originalausgabe „Anna på fredag“ 1995].

b) *Sekundärliteratur*

- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen.
- Beisbart, Ortwin (1999): Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (Hsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler, 73-83.
- Diegritz, Theodor (1996): Sprachbewußtsein und Sprachwissen. Entwurf eines heuristisch-hypothetischen Rahmenkonzepts für „Reflexion über Sprache“ im Deutschunterricht der Grundschule. In: Wirkendes Wort 46, H. 2, 301-322.
- Gornik, Hildegard (1989): Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse – ein Überblick. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 39-57.
- Hartmann, Dirk/Janich, Peter (1996): Methodischer Kulturalismus. In: Dies. (Hsg.): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. Frankfurt am Main, 9-69.
- Ingendahl, Werner (1994): Was wird aus der „Sprachreflexion“, wenn wir die Erkenntnisse der Hirnforschung ernstnehmen? In: Wirkendes Wort 44, H. 3, 513-536.
- Koch, Ruth (1989): Sprachwissen oder Sprachbewußtheit? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 115-131.
- Kühner, Heinrich/ Scheckel, Rainer (1995): Flunkern mit Käpt'n Blaubär. Ein Ansatz zur Entwicklung sprachlicher Kreativität. In: Deutschunterricht 48, H. 1, 30-38.
- List, Gudula (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. In: Der Deutschunterricht 44, H. 4, 15-23.
- Neuland, Eva (1992): Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. In: Der Deutschunterricht 44, H. 4, 3-14.
- Ossner, Jakob (1989): Sprachthematization – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 25-38.
- Schellenberg, Wilhelm (1995): „Das sind so Wörter, die habe ich überhaupt gefressen ...“ – erste Untersuchungen zu sprachreflektierten Textsequenzen als narrative Gestaltungsmittel in Texten für junge Leser. In: Feine, Angelika/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hsg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main (Sprache. System und Tätigkeit 17), 165-181.

- Schnerer, Maximilian (1994): Textverstehen als „Spurenlesen“ – Zur texttheoretischen Tragweite dieser Metapher. In: Canisius, Peter/Herbermann, Clemens-Peter/Tschauder, Gerhard (Hsg.): Text und Grammatik. Festschrift für Roland Harweg zum 60. Geburtstag. Bochum, 317-340.
- Stein, Stephan (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt am Main u.a. (Sprache in der Gesellschaft. Beiträge zur Sprachwissenschaft 22).
- Switalla, Bernd (1992): Wie Kinder über die Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems. In: Der Deutschunterricht 44, H. 4, 24-33.
- Völzing, Paul-Ludwig (1982): Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Paderborn u.a.
- Waller, Manfred (1988): Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, H. 4, 297-321.

Peter Kastberg (Aarhus)

Wissenstransfer unter dem Gesichtspunkt der Textoptimierung

- adressatengerechtes Vermitteln fachlicher Themen

In meinem Beitrag zu diesem Reader werde ich Wissenstransfer unter dem Gesichtspunkt der adressatengerechten Textoptimierung besprechen. Meine Leitfrage lautet in diesem Zusammenhang, wie das 'gleiche' fachliche Thema in einer Sukzession von Texten an Adressaten mit unterschiedlichem (Fach-)Vorwissen vermittelt wird? Aus Platzgründen läßt sich diese Frage natürlich nur andeutungsweise in einem Reader beantworten. Ich habe mich deshalb dafür entschieden, daß ich an dieser Stelle einige methodisch-theoretische Überlegungen vorstelle, die an der Tagung hoffentlich Ansatzpunkte für Diskussionen geben werden. Erste Ergebnisse einer Studie, die ich an einem Textkorpus durchgeführt habe, können ebenso an der Tagung präsentiert werden.

Nach einer thematischen Einleitung (Abschnitt 1) wird der Begriff „Reformulierung zwischen Textsorten“ mittels eines Kriterienrasters festgelegt (Abschnitt 2). Anschließend werden andeutungsweise die Ebenen vorgestellt, an denen Wissenstransfer unter dem von mir vorgeschlagenen strategischen Blickwinkel einer fachtextlinguistischen Analyse unterzogen werden könnte (Abschnitt 3).

0 Zur Introduction

Textsortentypologisierungen sind vor allem auf der Basis von den Parametern Kommunikationssituation, Kommunikationsfunktion und Darstellungsform(en) entwickelt worden (vgl. Z.B. Askehave 1998 & 1999, Bazermann 1994, Biber 1988, Bhatia 1993, 1995 & 1997, Fairclough 1993, Gläser 1990, Göpferich 1995, Kalverkämper/Baumann 1996, Martin 1985, Swales 1990). Solche Typologisierungen haben deutlich gemacht, daß es Relationen zwischen Textsorten gibt, was ihre funktionale, situative und/oder darstellungsmäßige Gemeinsamkeiten anbelangt.

Weit weniger Aufmerksamkeit ist dem Ableitungsverhältnis zwischen Texten aus verschiedenen Textsorten gewidmet worden, wo es darum geht, daß ein Text mit einer Textsortenzugehörigkeit „abgeleitet“ wird von einem Text mit einer anderen Textsortenzugehörigkeit. Und eben diese Relation zwischen Texten und Textsorten scheint unter der Perspektive des Wissenstransfers von besonderem Reiz zu sein. In diesem Artikel werde ich diese Relation „Reformulierung zwischen Textsorten“ (oder der Einfachheit halber RzT) nennen.

Aus einer teleologischen Perspektive leiten wir einen Text in diesem Sinne ab, damit er in einer Situation eingesetzt werden kann, der das Original versperrt ist. Ein attraktiver kommunikativer Zug des abgeleiteten Textes ist es offensichtlich, daß er befreit worden ist von einigen der Restriktionen, die sein Original in der gleichen Situation hemmen würden, und offensichtlich eine Beschaffenheit hat, die ihn dazu fähig macht, sich in neue Situationen hineinzupassen und/oder neue Funktionen zu erfüllen. Aus einer wirtschaftlichen Perspektive leiten z.B. Unternehmen Texte aus

anderen Texten in diesem Sinne ab, weil dies eine relativ einfache und relativ billige Art ist, den zunehmenden Informationsfluß an die Öffentlichkeit, an ihre Kunden und an Behörden zu bewältigen. Ein solches Recycling von Texten oder Teiltextrn für andere Zwecke und heutzutage zunehmend zum Einsatz in neue Medien stellt eine kosten- und zeiteinsparende Alternative zum völligen Neuverfassen dar. Aus einer gesellschaftlichen Perspektive gesehen kommunizieren staatliche und überstaatliche Institutionen in zunehmendem Maße (neues) Fachwissen an ihre Bürger mittels abgeleiteter Texte. Man braucht sich hier nur an die Informationskampagne der EU zu erinnern, wo es um den Euro geht. Aus diesen Perspektiven betrachtet wirkt das kommunikative Potential und somit die Attraktivität abgeleiteter Texte beeindruckend.

1 Wissenstransfer in der Textsukzession: Original - Ableitung

Die Feststellung an sich, daß es gewisse Abhängigkeitsrelationen zwischen Texten und Textsorten gibt ist natürlich nicht neu; so haben z.B. Fairclough (1993) und Bhatia (1995 & 1997) Aspekte solcher Relationen untersucht, nicht aber konsequent aus der Perspektive der Ableitung. Fairclough spricht von 'hybridization of discourse practice' (1993: 157), wenn er zeigt, wie Textsorten sich mit der Zeit entwickeln, indem sie u.a. typische Elemente anderer Textsorten in sich aufnehmen. In diesem Sinne weist er nach, wie die einst dominant informierende Textsorte 'university prospectus' in zunehmendem Maße Elemente aufweist, die typisch mit den appellierenden Textsorten der Werbung assoziiert werden. Dieses Verhältnis weist ebenso Bhatia nach, sei es auch unter dem Prädikat 'genre mixing' (1997: 189). Diese Relation zwischen Textsorten aber, wo typische Elemente einer Textsorte auch in einer anderen Textsorte – wo man sie vielleicht nicht unmittelbar erwartet hätte – zu verzeichnen sind, ist aber nicht mein Anliegen in diesem Reader. Unter RzT beschäftige ich mich nicht damit, daß typische Elemente einer Textsorte in einer anderen Textsorte auftauchen, um dort einen gewissen stilistischen Effekt hervorzurufen und/oder um eine leicht abgeänderte Kommunikationsfunktion zu erfüllen. Mein Anliegen ist es, die Abhängigkeitsrelation zu untersuchen, in der man sagen kann, daß ein Text aus einer Textsorte von einem anderen Text aus einer anderen Textsorte abgeleitet worden ist, und daß der abgeleitete Text voll und ganz seiner eigenen Textsortenzugehörigkeit aufweist. Mit anderen Worten findet man im abgeleiteten Text keine Elemente wieder, die von einer anderen Textsorte stammen und die absichtlich des stilistischen Effektes wegen im abgeleiteten Text sozusagen hinterlassen worden wären.

Das Reformulieren zwischen Textsorten in dem hier zu behandelnden Sinne ist an sich kein neues Phänomen. Wir machen jeden Tag davon Gebrauch, wenn wir uns im Gespräch darauf beziehen, was uns jemand anders als der aktuelle Kommunikationspartner gesagt hat (im Sinne von: „er/sie sagte, daß...“). Ein prototypisches Beispiel aus einem schriftsprachlichen Medium ist die Publikation 'Reader's Digest' bzw. 'Das Beste'. 'Das Beste' enthält u.a. verkürzte Romane, die von längeren Original-

romanen abgeleitet und so reformuliert worden sind, daß sie einfacher zu konsumieren sind. Hier findet sich ein Beispiel für ein Ableitungsverhältnis nicht nur zwischen Texten sondern auch zwischen Textsorten. Ein Roman kann aber auch auf anderem Wege abgeleitet werden, so sind z.B. Artikel in literarischen Enzyklopädien, Film- oder Theatermanuskripte usw. auch in diesem Sinne von Originalromanen abgeleitet.

2 Eine funktional ausgerichtete Festlegung vom Begriff „Reformulierung zwischen Textsorten“

Wie ich eingangs erwähnte, werden Relationen zwischen Textsorten typischerweise unter den Perspektiven der Funktion (die intendierte Funktion eines Textes für den Adressaten), der Situation (hier besonders das Verhältnis zwischen Sender und Empfänger), und den Darstellungsform(en) untersucht. Solche Parameter sind natürlich völlig legitim, wenn sie als Kriterienraster zum Zwecke der Textsortenidentifikation / -Klassifikation / -Typologisierung eingesetzt werden. Aber zum Zwecke der Festlegung eines Ableitungsverhältnisses zwischen Texten im obigen Sinne sind sie unzulänglich. Die Parameter Funktion, Situation und Darstellungsform(en) machen in meinem Zugang variable Größen aus, zumal sie im Zuge einer Ableitung Veränderungen unterzogen werden können oder auch nicht. Mit anderen Worten: Ob Texte in der gleichen oder in verschiedenen Situationen verwendet werden können, oder ob sie die gleiche oder verschiedene Funktionen erfüllen, das macht sie nicht mehr oder weniger voneinander abgeleitet. Die Frage lautet demnach, welche Parameter dem hier vorgeschlagenen Zugang gerecht werden, bzw. welche Parameter hier konstante Größen ausmachen.

2.1 Kriterienraster

Einleitungsweise soll darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Parameter, die unten in das Kriterienraster Eingang gefunden haben, interdependent sind.

Erstes Kriterium: Gleiches Textthema

Erstens schlage ich vor, daß der originale und der abgeleitete Text das gleiche Textthema¹ behandeln müssen. In einem Ableitungsverhältnis determiniert der originale Text das Thema des abgeleiteten Textes. Das Textthema sowie dessen Tiefe und Breite werden demnach vom Original vorgegeben. Wenn z.B. das Original von Humanbiologie handelt, dann muß auch die Ableitung von Humanbiologie handeln. Wenn das Original von einem spezifischen Gebiet innerhalb der Humanbiologie handelt, dann muß auch die Ableitung davon handeln usw. An dieser Stelle kann ich nun auf die variablen Größen von vorher wieder zu sprechen kommen. Denn wo die Parameter Funktion, Situation und Darstellungsform(en) im Zuge des Ableitens ge-

¹ Unter Textthema verstehe ich hier den Inhaltskern des Textes. Spezifisches zur Diskussion über das Textthema innerhalb eines fachsprachlichen Rahmens findet man bei Kastberg (1997:159pp). Generelles zur Diskussion über den Begriff Textthema findet man z.B. bei Löttscher (1987:76pp) oder Eggins (1994: 25pp).

ändert werden können, wie dies bei 'Das Beste' der Fall ist, dann kann das Textthema an sich nicht geändert werden (wenn auch das Thema geändert werden würde, dann stünde man vor einem neuen Roman). Das erste Kriterium, die erste konstante Größe, ist demnach das gemeinsame Textthema von Original und Ableitung.

Zweites Kriterium: Explizite Intertextualität

Die Tatsache aber, daß zwei Texte aus zwei verschiedenen Textsorten ein gemeinsames Thema aufweisen, bedeutet natürlich keineswegs, daß diese dann eo ipso in einem Ableitungsverhältnis zueinander stehen. Z.B. könnte man nicht behaupten, ein jeder Text über Humanbiologie sei eo ipso von einem anderen Text über Humanbiologie abgeleitet. Zwischen den beiden Texten muß eine Schaltstelle sein, etwas, daß signalisiert, daß der eine vom anderen abgeleitet worden ist. Ich schlage vor, daß diese Schaltstelle von einer Form von expliziter Intertextualität (vgl. dazu Göpferich 1996:101) hergestellt wird, eine explizite Intertextualität, die sich auf zwei Wege ausdrücken läßt. Erstens dadurch daß der abgeleitete Text explizit signalisiert, daß er von einem bestimmten anderen Text abgeleitet worden ist. Wenn der abgeleitete Text z.B. ein Buch ist, dann könnte ein solches explizites Signal im Vorwort oder im Titel zu lesen sein. Wenn der abgeleitete Text z.B. im Internet publiziert ist, dann könnte man dem Signal in Form von Links oder Hypertexts begegnen. Zweitens könnte sich eine explizite Intertextualität beim Leser über sein sozio-kulturelles Wissen etablieren. So gehe ich z.B. davon aus, daß es einem prototypischen deutschen Leser bekannt ist, daß die Romane in 'Das Beste' adaptierte Versionen von Originalromanen sind, auch wenn ihm dies nicht gesagt werden sollte, oder daß eine 'Kinderbibel' von der 'Bibel' abgeleitet worden ist. Damit lautet das zweite Kriterium zur Etablierung eines Ableitungsverhältnisses im diesem Sinne, daß eine Schaltstelle zwischen Original und Ableitung zu verzeichnen ist – eine Schaltstelle, die sich entweder in der Ableitung selbst manifestiert oder die vom Leser deduziert werden muß über sein sozio-kulturelles Wissen.

Drittes Kriterium: Sequenz

Da die Kriterien interdependent sind, stelle ich mir vor, daß ich nun mit zwei Rzt-verdächtigen Texten stehe, die ein gemeinsames Textthema aufweisen und wo zwischen den beiden explizite Intertextualität zu verzeichnen ist. Bislang habe ich die Beschaffenheit der Rzt-Beziehung als eine Relation zwischen Texten gesehen. Es ist jetzt Zeit, daß ich mich den beiden Texten zuwende, die diese Relation konstituieren, und zwar dem Original und der Ableitung. Und eben die Verwendung der Begriffe 'Original' und 'Ableitung' setzt konsequenterweise ein chronologisches Verhältnis zwischen den beiden Texten voraus, in dem das Original vor seiner Ableitung produziert worden ist. Bezieht man sich wieder auf 'Das Beste', ist die Etablierung einer Chronologie im Konzept quasi schon vorgegeben. An einem fachsprachlichen Beispiel erläutert, läßt sich eine Chronologie zwischen Fachtexten z.B. dann nachvollziehen, wenn ein Gesetz erst verabschiedet wird, ehe es ausgelegt wird.

Innerhalb eines minimalistischen fachlichen Kontextes läßt sich dieses Verhältnis an einem prototypischen Unternehmen illustrieren. In diesem minimalistischen fachlichen Kontext entstehen Fachtexte dann, wenn ihr Entstehen für das Unternehmen aus produktionsmäßigen, aus wirtschaftlichen, aus politischen, aus juristischen oder aus wettbewerbsmäßigen Gründen erforderlich ist. Sei es auch materialistisch ausgerichtet, gehe ich doch an dieser Stelle davon aus, daß eine chronologische faktuelle Handlungskette (z.B. erst erfinden, dann produzieren, schließlich verkaufen usw.) im Unternehmen nicht nur von einer textuellen Handlungskette begleitet wird, sondern daß die faktuelle Handlungskette die textuelle auslöst. Aus dieser Perspektive gesehen weist also auch die textuelle Kette eine Chronologie auf, da jedes Glied in der faktuellen Kette potentiell Auslöser sein kann für ein Glied in der textuellen Kette (im Sinne von: ein Produkt/eine Leistung ist eine Realität, ehe es dokumentiert wird). An dieser Kette nun kann man potentielle Originale und Ableitungen finden. Für analytische Zwecke kann man natürlich an einer beliebigen Stelle in die Kette einsteigen. Damit ist das Begriffspaar 'Original' und 'Ableitung' nicht als etwas Statisches, sondern als etwas Dynamisches aufzufassen. Es soll erwähnt werden, daß zwei Texte das minimale Korpus sind (qua 'Relation'); dabei kann keine numerische Höchstgrenze festgelegt werden.

Damit heißt das letzte Kriterium, daß die Texte sequentiell so verbunden sein müssen, daß unter Bezugnahme auf eine faktuelle Handlungskette der eine Text als Original und der andere als dessen Ableitung eingestuft werden kann².

Obiges Kriterienraster läßt sich nun in Form eines Flußdiagramms illustrieren

3 Zur fachtextlinguistischen Analyse der Beziehungen zwischen Original und Ableitung

Nachdem festgestellt worden ist, wie eine RzT-Beziehung zustande kommt, stellt sich die Frage, was im Zuge des Reformulierens konkret zwischen Original und Ableitung passiert und auf welchen Ebenen der fachtextlinguistischen Analyse dies nachvollziehbar ist. Um den Rahmen für diese Analyse zu schaffen, erfolgen erst einige Erläuterungen zur Fachtextproduktion aus strategischer Perspektive.

3.1 Fachtextproduktion aus strategischer Perspektive

Vor knapp zehn Jahren war noch zu lesen:

„Die Güte [...] einer fachsprachlichen Darstellung kann letztlich nur danach beurteilt werden, in welchem Grade es dem Verfasser gelungen ist, seine Äußerungen dem Sachverhalt und dem Fachgebiet angemessen zu gestalten.“ (Reinhardt et al. 1992: 143)

² Mit diesem letzten Kriterium läßt sich eine Brücke schlagen zur Popularisierung bei Myers (1991) oder zu den innersprachlichen Kontakten bei Kalverkämper (1996:136).

Nach dieser Auffassung ist das Qualitätskriterium zur Beurteilung, ob ein Fachtext als ein gelungener anzusehen ist oder nicht, von der technischen Materie (das Stichwort ist 'Sachverhalt') und dessen Strukturierung in und von der Fachgemeinde (das Stichwort ist 'Fachgebiet') quasi schon vorgegeben. Die Aufgabe des Fachtextproduzenten bestünde folglich darin, seinen Text diesen Gegebenheiten als geltender Vertextungsnorm³ anzupassen. Ich werde natürlich keineswegs behaupten, daß die technische Materie für das Produzieren technischer Texte belanglos wäre. Aber als Norm für das Produzieren von technischen Texten erscheint sie einfach unzulänglich. Denn außer einem Inhaltskriterium weist sie keine Kommunikationsparameter⁴ auf, wie z.B.: an wen wendet sich der Verfasser mit seinem Text, in welcher Situation und zu welchem Zweck tut er das? Ich könnte z.B. sehr wohl einen angemessenen Fachtext in diesem Sinne verfaßt haben, wenn aber der intendierte Leser diesen Text nicht rezipieren und somit nicht verstehen kann, gelingt keine Kommunikation. Wenn es demnach die Intention des Verfassers ist, daß jemand seinen Text liest und versteht⁵, dann muß er diesem jemand einen vorgeschobenen Stellenwert in seinem Textproduktionsprozeß einräumen. Spätestens seit Akzentuierung des adressatengerechten Textproduzierens durch die Arbeiten von Göpferich (1996 et passim) zum Technical Writing, kann sich der Verfasser eines Fachtextes mit der in seinem Text besprochenen Materie als Maßstab, an dem die „Güte“ seines Textes zu messen wäre, nicht begnügen. Unter Adressat verstehe ich den Prototyp eines vom Verfasser intendierten Rezipienten seines Textes, der den Text zu dem vom Verfasser intendierten Zweck rezipiert⁶. Als Prototyp stellt sich der Adressat aus einer Reihe von als relevant angesehenen Merkmalen zusammen. Zum Kern dieser Merkmale, die sozio- und demographisch ausgerichtet sind, gehören das (Erkenntnis-)Interesse des Adressaten und daraus folgend die Funktion, die der Fachtext dem Adressaten erfüllen soll.

Wenn man davon ausgeht, daß kein Objekt eo ipso einen bestimmten Fachlichkeitsgrad aufweist (Kalverkämper 1996 et passim), dann ist das, was sich als mehr oder weniger fachlich ausweist, der Handlungszusammenhang und - im Sinne von Konkretisierung eines Handlungszusammenhangs - somit der Fachtext, in dem das Objekt seine Vertextung findet. In dieser wird ihm Fachlichkeit zugeteilt - und als Konsequenz dessen, das Fachsprache nur in Texten realisiert ist⁷: de facto zugeschrieben - . Demzufolge ist Fachlichkeit keine inhärente Qualität des Objektes, sondern eine Qualität der Vertextung des Objektes. So wird das Objekt, z.B. Kraftfahrzeug, je nach Adressat, Zweck und Situation anders - und auch fachlich anders - zu vertexten sein. Z.B. in einem Kinderbuch anders als in einem Lehrbuch für Ingenieurstudenten oder aber als in einem Fachlexikon. Damit bezieht sich adressatengerechte Vertext-

³ Norm hier im Sinne von Chestermann (1998: 12) .

⁴ Bzw. noch konkreter: Textualitätskriterien.

⁵ Dazu Eggins (1994: 2) "[...] language use is functional [und] that its function is to make meanings [...]".

⁶ Bzw. vom Auftraggeber oder vom Verfasser und vom Auftraggeber gemeinsam intendiert, wenn diese nicht identisch sind.

⁷ Vgl. hierzu grundlegend Göpferich (1995: 23ff).

tung von fachlichem Inhalt, von fachlichen Themen, nicht nur auf Texte, sondern auch auf Textsorten.

In Konkretisierung der Keller'schen Annahme, „[...] der Einsatz sprachlicher Mittel ist Symptom des damit verfolgten Zwecks“ (1995: 120-121), ist auch die Art der Vertextung von Termini als Symptom eines verfolgten Zwecks anzusehen. Den Rahmen dieser Zweck-Mittel-Relation gibt Zimmermann vor:

„[Jeder] Versuch der Erreichung von Zielen durch sprachliches Handeln ist im Prinzip strategisch. Strategie bedeutet, daß ein Handeln am möglichen Handeln ... des anderen orientiert ist, es antizipatorisch einplant“ (Zimmermann 1984:141 zitiert nach Heinemann/Viehweger 1991: 214).

Zum Begriff der Strategie gehören einerseits die „antizipatorische Planung“ und andererseits das „Ziel“. In textlinguistische Termini umgesetzt, heißt das, daß man bei der Ausarbeitung des Textplanes „antizipatorisch“ Adressat-, Funktions- und Situationsfaktoren berücksichtigen soll, damit das erwünschte Kommunikationsziel erreicht wird. Plan und Ziel sind so gewissermaßen als Korrelate aufzufassen, indem der Plan vom erwünschten Ziel abhängig ist, zumal - umgekehrt - der Plan durch die Existenz eines Ziels überhaupt erst entwickelt wird. Diese Abhängigkeit ruft zwangsläufig eine Dynamik hervor, die sich darin zeigt, daß die Textproduzentenstrategie als Korrelat zur antizipierten Textadressatenstrategie aufgefaßt werden kann, eben weil die Produzentenstrategie die – oder eine – Adressatenstrategie „antizipatorisch einplant“. Zum antizipatorischen Einplanen gehört noch eine Perspektivierung, denn als Ausprägung der korrelativen Dynamik, hat der Verfasser eine Erwartungs-Erwartung, d.h. Erwartungen gegenüber den Erwartungen seitens seines Adressaten zum Fachtext. Nähert man sich der Fachtextproduktion aus dieser Perspektive, geht mit dem adressatengerechten Produzieren von Texten die Textoptimierung einher, weil so Textoptimierung überhaupt erst in Bezug auf den Adressaten und seine (erwartbaren!) Erwartungen zum Fachtext einen Sinn hat. Die Vertextung von Termini ist demnach einem Gefüge strategischer und - wenn auch abstrakt - dialogischer Überlegungen untergeordnet, die sich

„[...] als das Resultat einer Kette von - in der Regel bewußt ablaufenden - Auswahl- und Entscheidungsoperationen [zeigen], durch die Lösungsschritte und Mittel markiert werden zur Durchsetzung kommunikativer Ziele.“ (Heinemann/Viehweger 1991: 214)

Damit läßt sich mein Zugang zur Fachtextproduktion darauf konkretisieren, daß ein Fachtext als das Resultat einer Reihe strategischer Entscheidungen seitens des Textproduzenten zu charakterisieren ist, die auf verschiedenen Ebenen der textuellen Fachsprachenlinguistik analytisch nachvollzogen werden können.

Wenn ich es mir erlaube, Kommunikationssituation und Funktion der Ableitung hier als schon vorgegeben vorwegzunehmen, muß sich der Verfasser nun mit strategischen Überlegungen hinsichtlich Textthema und Darstellungsform auseinandersetzen.

4.1.1 ZUM TEXTTHEMA IN EINER RZT-BEZIEHUNG

Wenn man die obigen „Auswahl- und Entscheidungsoperationen“ auf die Einbringung von einem Textthema in eine Ableitung appliziert, stehen im Prinzip drei Möglichkeiten zur Verfügung:

- Status quo

Das ganze Textthema des Originals wird in der Ableitung reformuliert.

- Reduktion

Teile des Textthemas bzw. Informationen über Teile des Textthemas des Originals werden in der Ableitung ausgelassen.

- Expansion

Teile des Textthemas werden in informationeller Hinsicht aufbereitet, oder Teile des Textthemas, die im Original impliziert wurden, werden in der Ableitung explizit gemacht.

4.1.2 ZUR DARSTELLUNGSFORM IN EINER RZT-BEZIEHUNG

Abgesehen davon daß der Verfasser sich über Trägermedium, Typographie und Design der ableitenden Neuvertextung des Textthemas auseinandersetzen sollte, muß er natürlich vor allem sprachliche Entscheidungen fällen auf – mindestens – den drei klassischen Ebenen:

- Text bzw. textuelle Modifikation

Hier sei besonders auf die Veränderung der Makro- und Illokutionsstruktur von Texten aufmerksam gemacht, die einen Textsortenwechsel auslösen mag.

- Syntax bzw. syntaktische Modifikation

Hier ließe sich z.B. den Gedanken über Texttypen im Sinne von Werlich (1979) fruchtbar umsetzen. Darüber hinaus müssen z.B. über Komplexität, Informationsdichte und Länge von Sätzen entschieden werden.

- Lexik bzw. lexikalische Modifikation

Auf der Ebene der Lexik müßte zumindest Entscheidungen getroffen werden über den Einsatz von alleinstehenden oder von vertexteten bzw. paraphrasierten Termini getroffen werden (vgl. dazu Kastberg 1999). Im ersten Fall setzt der Verfasser voraus, daß der Terminus alleine ausreicht, um beim Adressaten die Wissensmenge zu evozieren, die der Terminus im Text vertritt. Der Terminus dient im Text in diesem Falle als Platzhalter für eine Wissensmenge, die der Leser selbst aus seinem Vorwissen abrufen soll. Im zweiten Fall wird umgekehrt angenommen, der Terminus könne beim Adressaten diese Wissensmenge eben nicht evozieren.

4 Literatur

- Askehave, Inger (1998). A Functional Interpretation of Company Brochures – From Context to Text. Ph.D.-thesis, The Aarhus School of Business.
- (1999). Communicative Purpose as Genre Determinant. In: *Hermes - Journal of Linguistics* No. 23. The Aarhus School of Business.
- Bazerman, Charles (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. In A. Freedman and P. Medway (eds) *Genres and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis
- Biber, Douglas (1988). *Variation Acrosss Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, Vijay (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- (1995). Genre mixing in professional communication – The case of private intentions v. socially recognized purposes. In: P. Bhruthiaux, T. Boswood & B. Du-Babcock (Eds.) *Explorations in English for professional communication (1-19)*. City University of Hong Kong.
- (1997). Genre-Mixing in Academic Introductions. In: *English for Specific Purposes*. Vol. 16. No. 3. 181-195.
- Chestermann, Andrew (1998): On the Relevance of Translation Theory to Translator Training. In *Germanic and Baltic Linguistic Studies and Translation*. Vilnius. 6-15.
- Eggs, Suzanne (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Fairclough, Norman (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. In: *Discourse & Society*. Vol. 4(2). 133-168.
- Gläser, Rosemarie (1990). *Fachtextsorten im Englischen*. Gunter Narr Verlag Tübingen. (=Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 13).
- Göpferich, Susanne (1995). *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie - Kontrastierung - Translation*. Gunter Narr Verlag. Tübingen (= Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 27).
- (1996): Zum Begriff des Technical Writing als Interkulturellität schaffenden Prozeß. In: *Fachsprache International Journal of LSP*. 18. Jahrgang/Volume. Heft 3-4/1996. 98-117.
- Heinemann, Wolfgang; Dieter Viehweger (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen (= Reihe Germanistische Linguistik; 115 Kollegbuch).
- Kalverkämper, Hartwig (1996): Im Zentrum der Interessen: Fachkommunikation als Leitgröße. In: *Hermes - Journal of Linguistics* No. 16. The Aarhus School of Business. 117-176.

- Kalverkämper, Hartwig; Klaus-Dieter Baumann (Hrsg.). (1996): *Fachliche Textsorten : Komponenten - Relationen - Strategien*. Gunter Narr Verlag. Tübingen (=Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 25).
- Kastberg, Peter (1997). *Kondensation und Expansion in der Fachsprache der Technik. Handelshøjskolen i Århus. Århus[Präpublikation]*.
- (1999). Die Vertextung von Termini als Ausweis textueller Strategien in technischen Textsorten. In: *Hermes - Journal of Linguistics* No. 23. The Aarhus School of Business. 41-63.
- Keller, Rudi (1995): *Zeichentheorie*. Francke Verlag. (=TUB für Wissenschaft 1849).
- Lötscher, Andreas (1987): *Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituenz von Texten*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen (= Reihe Germanistische Linguistik; 81 Kollegbuch).
- Martin, James R. (1984). *Language, Register and Genre*. In: F. Christie (ed.) *Children Writing: reader*. Geelong, Vic.: Deaking University Press. 21-9.
- Martin, James R. (1985). *Process and text: Two aspects of human semiosis*. In J.D. Benson and W.S. Greaves (eds), *Systemic Perspectives on Discourse*, Vol 1. Norwood, N.J.: Ablex
- Reinhardt, Werner; Claus Köhler; Gunter Neubert (1992). *Deutsche Fachsprache der Technik. Studien zu Sprache und Technik. Band 3*. Hrsg. von Arntz / Wegner. Georg Olms Verlag. Hildesheim / Zürich / New York.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis – English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Werlich, Egon (1979): *Typologie der Texte*. Quelle & Meyer (=Uni-Taschenbücher 450).

Jürg Niederhauser (Bern)

**Sprachliche Streifzüge, Rechtschreibung und Verständlichkeit -
Erfahrungen beim Schreiben über sprachliche Fragen und linguistische
Themen für Zeitungen und Zeitschriften**

[Bei diesem Beitrag handelt es sich um ein im Voraus verschriftlichtes Referat und nicht um einen ausgearbeiteten Artikel.]

1 Berichterstattung über Sprache ohne Sprachwissenschaft

Sprache ist ein Thema, das viele Leute interessiert; ja, Sprachfragen bewegen durchaus die Gemüter, wie sich bei der Kritik am Gebrauch von Anglizismen und besonders bei den Auseinandersetzungen um die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung mehr als deutlich gezeigt hat, jüngst gerade wieder bei den Diskussionen um die Rückkehr der FAZ zur alten Rechtschreibung. Sprache gelangt keineswegs nur durch eine Rechtschreibreform auf die Titelseiten der Presse. Das nachrichtenmagazin *Focus* brachte etwa Ende 1996 mit der Schlagzeile „Reden, überzeugen, gewinnen!“ und einer Reihe abgebildeter Münder seine Serie über die Macht der Sprache aufs Titelbild. In vielen Zeitungen finden sich hin und wieder Sprachglossen, in denen einzelne Ausdrucksweisen aufs Korn genommen werden, oder gar regelmäßige Kolumnen, die sprachlichen Fragen gewidmet sind – diese Artikel stellen eine sprachkritische und sprachbeschreibende Literatur dar, die insgesamt ein beachtliches Ausmaß erreicht. Die öffentliche Thematisierung von Sprachfragen erfolgt nicht durch Anstöße von sprachwissenschaftlicher Seite her und stellt auch keine Popularisierung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse dar. Es handelt sich vielfach um typische Fälle von Laien-Linguistik, um mit Gerd Antos zu sprechen (vgl. Antos 1996). Über Sprache wird in den Medien also durchaus gesprochen und geschrieben und auch gestritten, aber die Linguistik ist an diesen Diskussionen nur am Rande beteiligt, wenn überhaupt. Die Sprachwissenschaft gehört zu den Wissenschaften, die in der Öffentlichkeit nicht als Disziplin präsent und dadurch als Fach selbst kaum bekannt sind. Dementsprechend wird denn auch linguistisches Fachwissen bei der Diskussion von Sprachfragen und der Vermittlung von Sprachkenntnissen nur selten beigezogen. Expertentum in Bezug auf Sprache wird durch Vertreterinnen und Vertreter anderer Disziplinen oder durch Laien wahrgenommen. Über Sprachfragen und wissenschaftliche Erkenntnisse über Sprache wird in der Öffentlichkeit kaum linguistisch fundiert informiert.

Ziel des Beitrags ist es weniger, diese Sachlage zu beschreiben und zu analysieren, weil entsprechende Bestandsaufnahmen schon vorliegen (z. B. Niederhauser 1999a^{*}). Vielmehr möchte ich vor dem Hintergrund dieser Diskrepanz zwischen einem großen öffentlichen Interesse an Sprache und Sprachfragen einerseits und der publizistischen Absenz der Sprachwissenschaft andererseits bloß einen kleinen Erfahrungsbe-

^{*} Eine elektronische Version dieses Artikels ist ebenfalls als Teil des Readers abrufbar.

richt aus der Vermittlungspraxis vorlegen: Ein Erfahrungsbericht eines Linguisten mit gewissen journalistischen Wurzeln (u. a. Redaktionspraktikum), der einigermaßen regelmäßig über Sprachfragen und sprachwissenschaftsbezogene Themen in Tageszeitungen und Zeitschriften schreibt. Das bringt es mit sich, dass ich in diesem Beitrag ungebührlich viel von eigenen Erfahrungen berichte und weniger eine linguistische Untersuchung vorlege.

**2 Rahmenbedingungen des Schreiben über sprachliche Fragen und
linguistische Themen für Zeitungen und Zeitschriften**

2.1 Wissenschaftliches und journalistisches Schreiben

Viele Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und journalistischen Textsorten sind auf den ersten Blick augenfällig. So ist es fast trivial darauf hinzuweisen, dass sich wissenschaftliches Schreiben deutlich von journalistischem unterscheidet. Bei linguistischen Themen wirkt sich zudem noch aus, dass sie, von wenigen Ausnahmen abgesehen, weder journalistisch relevant noch Nachrichtenstoff sind. Andererseits ist Sprache ein Thema, das gerade auch journalistisch Tätige interessiert und über das sie deshalb auch gerne selber schreiben. Ein Artikel über ein sprachliches oder linguistisches Thema wird eher akzeptiert, wenn er an aktuelle Themen oder Diskussionen anknüpft, sprachkritische Bedürfnisse anspricht und unterhaltend geschrieben ist. Diese Grobcharakterisierung der Bedingungen journalistischen Schreibens über Sprache sei im Folgenden noch etwas ausgeführt.

2.2 Zugänglichkeit der Medien

Wer in einer Zeitung oder Zeitschrift über Sprache schreibt, hat sich den Gegebenheiten und Gepflogenheiten des gewählten Mediums anzupassen. Allerdings muss man überhaupt erst einmal den Zugang zu Medien erhalten. Dass bei der Thematisierung von Sprache in Zeitungen und Zeitschriften die Sprachwissenschaft kaum in Erscheinung tritt, ist nicht nur auf mangelnde Bemühungen von linguistischer Seite her zurückzuführen, sondern auch eine Folge der beschränkten Zugänglichkeit der Medien. Ein Manuskript von außen wird nicht ohne weiteres abgedruckt. Die Vergabe und Aufnahme von Artikeln durch Redaktionen läuft nämlich zur Hauptsache über eingespielte Wege und bekannte Personen. Wer weder im Netz der Autoren einer Redaktion eingebunden noch wenigstens als Informantin für bestimmte Belange bekannt ist, hat es schwieriger, überhaupt als potentieller Beiträger wahrgenommen und akzeptiert zu werden. Wenn dann sprachliche Themen ohnehin erfasst zu sein scheinen durch sprachinteressierte Redaktionsmitglieder kommt gar niemand auf die Idee, noch jemanden von sprachwissenschaftlicher Seite her beizuziehen. Das Thema Sprache ist ja abgedeckt. Werden einmal zusätzliche Auskünfte oder Meinungen über Sprache benötigt, wendet man sich an bekannte Leute, die mit Sprache zu tun haben, das heisst vor allem an Schriftsteller, bekannte Literatur- oder Sprach-

kritiker. Deren Meinungen haben journalistisch gesehen erst noch den Vorteil, dass es sich um Äußerungen prominenter Leute handelt.

Es ist kein Zufall, daß die Redaktion der Zeitung, bei der ich gelegentlich über Sprache schreibe, eher einmal sprachwissenschaftliche Stimmen berücksichtigt, sei das für Darstellungen der Neuregelung der Rechtschreibung oder Artikel über Hintergründe der Diskussionen um diese Neuregelung, für eine sprachwissenschaftlich fundierte Reaktion auf einen Artikel mit Sprachverfallsklagen oder für eine Bilanz über Entwicklung und Einfluß feministischer Sprachkritik. Das hat einerseits damit zu tun, dass man auf die Idee kommt, mich anzufragen, aber es werden auch andere Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler angefragt.

Die Zugänglichkeitsmechanismen der Massenmedien haben sich bei den Diskussionen der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung klar gezeigt. Natürlich sind neben Autorinnen, Feuilletonredakteuren, Literatur- und Sprachkritikern auch einzelne Sprachwissenschaftler regelmäßig zu Wort gekommen, vor allem diejenigen, die von einzelnen Redaktionen (*Welt* und *FAZ*) als fachliche Galionsfiguren der Diskussion präsentiert worden sind wie Theodor Ickler.

2.3 Linguistik zwischen Feuilleton und Wissenschaftsressort

Ein Grund der publizistischen Absenz der Linguistik liegt darin, daß bei der journalistischen Berichterstattung über Wissenschaft nicht alle Wissenschaften gleichermaßen, sondern in erster Linie Naturwissenschaften und Medizin berücksichtigt werden (vgl. Niederhauser 1999b: 37–44). Die Linguistik gehört zu den Disziplinen, denen in der Berichterstattung nur ein geringer Grad an Eigenständigkeit zugestanden wird. Sie ist nicht die einzige Wissenschaft, die von der Wissenschaftsberichterstattung nur am Rande beachtet wird. Bei der Linguistik kommt aber hinzu, daß niemand erwartet, Sprachfragen auf der Wissenschaftsseite behandelt zu finden, sondern im Feuilleton oder allenfalls, bei Themen mit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Bezügen wie staatlichen Regelungen zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter, auch einmal im politischen Teil. Nicht jede Thematisierung von Sprachfragen in den Medien läßt sich gleich als Vermittlung sprachwissenschaftlichen Wissens auffassen. Aber die verschiedenen Möglichkeiten zur Behandlung von Themen mit linguistischem Bezug führen zusammen mit der Heterogenität des Faches dazu, dass beim Schreiben über sprachliche Themen nicht unbedingt auf sprachwissenschaftliches Wissen zurückgegriffen wird, dass die Linguistik gewissermaßen zwischen Feuilleton/Kulturseite und Wissenschaftsressort durchfällt.

2.4 Umfang

Die beim Schreiben über sprachliche Themen für Zeitungen und Zeitschriften am deutlichsten spürbare Schreibbedingung ist der beschränkte Platz, der für einen Artikel nur zur Verfügung steht. Dadurch unterscheidet sich journalistisches Schreiben klar vom wissenschaftlichen Schreiben. Zwar steht auch für wissenschaftliche Texte nicht unbegrenzt Platz zur Verfügung, aber die Beschränkungen sind doch, zumin-

dest in den Geistes- und Sozialwissenschaften deutlich milder als in der Presse. So kann es sogar heute noch vereinzelt vorkommen, daß ein Professor allen Ernstes einer Wochenzeitung ein Manuskript von 38 Seiten einreicht (es war übrigens kein Sprachwissenschaftler) und damit die auf einer Zeitungsredaktion ohnehin kursierenden Vorurteile gegenüber der akademischen Welt und wissenschaftlichem Schreiben wieder einmal bestätigt. Selbst wenn man einmal eine Zeitungssseite füllen kann, sind die 9'000 – 12'000 Zeichen schnell einmal erreicht.

2.5 Aktualität und Sprachkritik

Neben den Platzbeschränkungen kann sich auch der Aktualitätsdruck als Schreibbedingung bemerkbar machen. Bei einem aktuellen sprachbezogenen Problem wird von den Medien eine schnelle, möglichst umgehende Stellungnahme erwartet. In der tagesaktuellen Berichterstattung tauchen allerdings nur wenige sprachliche Themen auf, es sei denn die Rechtschreibung wird reformiert

Die häufigste sprachliche Aktualität sind die vielen, immer wieder anzutreffenden sprachkritischen Äußerungen, in denen Zeitgenossen wertend Stellung nehmen zum gegenwärtigen Sprachgebrauch oder zu einzelnen sprachlichen Erscheinungen. Diese Sprachthematisierungen von Laien werden von linguistischer Seite her vielfach ignoriert (vgl. Neuland 1996, 111–113), obwohl sie eine Möglichkeit bieten würden, sich an eine öffentliche Diskussion über sprachliche Fragen anzuhängen. Auch ein Mitmachen von Linguisten an „ersten Spielen“ wie der Festlegung von *Wörtern* und *Unwörtern des Jahres* eröffnet gewisse Mitwirkungsmöglichkeiten (vgl. Hoberg 1996: 95f; Schlosser 1996: 106–109). Durch die Bekanntgabe der *Wörter* und *Unwörter des Jahres* werden übrigens jeweils auch aktuelle Sprachereignisse, also Gegenstände journalistischer Berichterstattung, geschaffen.

Aufhänger für eine Berichterstattung kann auch eine innerwissenschaftliche Aktualität sein. Allerdings sind Entwicklungen innerhalb der Sprachwissenschaft nicht unbedingt ein Thema, auf das die Redaktionen warten. Eine sprachwissenschaftliche Tagung ist für eine Zeitung nicht besonders berichtenswert, es sei denn, die Tagung findet am Ort statt und ist daher als lokales Ereignis zu werten. Aber auch jenseits zufälliger lokaler Bezüge läßt sich ein Tagungsbericht so gestalten, daß er als Zeitungsartikel brauchbar wird, indem ein, zwei für ein größeres Publikum interessante Punkte herausgegriffen und dargestellt werden und die Tagung als Publikationsanlaß dient.

2.6 Unterhaltungswert

Die Festlegung von *Wörtern* und *Unwörtern des Jahres* und die Diskussion über die ausgewählten Wörter hat nicht nur einen sprachkritischen Gehalt, sondern auch einen gewissen Unterhaltungswert. Ein unterhaltendes Element ist beim journalistischen Schreiben über Sprache nicht unerwünscht, ja bei sprachkritischen Artikeln fast die Regel. Der unterhaltende Wert kann darin liegen, daß der Leserschaft etwas Erstaunliches aus der Welt der Forschung berichtet wird, von der Lokalisation sprachlicher

Fähigkeiten im Gehirn bis zum letzten Sprecher einer aussterbenden Sprache. Der Unterhaltungseffekt ist wohl der Hauptgrund für den Erfolg der Versprechersammlungen von Helen Leuninger (Leuninger 1993 und 1996). Ein zusätzlicher unterhaltender Effekt kann durch eine witzige, leicht wirkende Schreibweise erzielt werden. Bei kleineren Artikeln über sprachliche Fragen ist eine solche Schreibweise die Regel. Das ist eine Folge der Sprachglossentradiation, bei denen fast „überpointierte“ Formulierungen üblich sind (vgl. Sanders 1998: 18ff. und 145–149). Diese Erwartungshaltung gegenüber sprachbezogenen Artikeln kann die Akzeptanz nicht pointiert geschriebener Artikel über Sprache verringern und das Schreiben über sprachliche Fragen zusätzlich erschweren.

2.7 *Bebilderung*

Wer schon Artikel über Sprache für Zeitungen oder Zeitschriften geschrieben hat, kennt vermutlich eine Frage, auf die einem nur schwer eine gute Antwort einfällt: „Haben Sie Vorschläge zur Illustration des Textes?“ Sprachliche Themen zu bebildern, ist nicht einfach, vor allem, wenn zum einen diese Illustration sofort zur Verfügung stehen und zum andern einigermaßen überzeugend sein sollte. Eine Lösung ist, sich mit einer Karikatur zu behelfen, sofern genügend Zeit zum Zeichnen vorhanden ist. Daneben gibt es die Standardlösungen: sprechende und gestikulierende Menschen, ein offener Mund, ein Seite aus einem alten Wörterbuch, ein Bild von Konrad Duden selig oder den Gebrüdern Grimm. Weit über die Hälfte aller Beiträge zur die Neuregelung der Rechtschreibung sind mit einem Bild einer Wandtafel, auf der einige Wörter in neuer Schreibweise zu sehen waren, illustriert worden; gelegentlich waren noch Schüler oder Lehrerinnen vor der Tafel.

Die Bebilderung von Artikeln ist gewiss nicht ein zentrales Problem, aber ein Punkt, der berücksichtigt werden muss. So geht beispielsweise in vielen Zeitungen ein Seitenaufmacher (der größte Artikel auf einer Zeitungsseite, der diese Seite dominiert, aber nicht alleine füllt) ohne Bild nicht.

3 **Einige Bemerkungen zu Erfahrungen beim Schreiben über sprachliche Themen in Zeitungen und Zeitschriften**

3.1 *Schreiben über sprachliche Themen in Zeitungen und Zeitschriften*

Nach diesen generellen Bemerkungen zu den Rahmenbedingungen des Schreibens über sprachliche Themen in Zeitungen und Zeitschriften möchte ich im Folgenden noch versuchen, anhand einiger Einzelfälle konkreter auf Erfahrungen beim Verfassen von Artikeln und bei der Zusammenarbeit mit Redaktionen einzugehen. Im Zentrum steht dabei die Kolumne „Sprachliche Streifzüge“ in der Berner Tageszeitung „Der Bund“, aber ich werde zum Teil auch auf andere journalistische Artikel zu Sprachthemen eingehen, die in dieser Tageszeitung „Der Bund“, in anderen Zeitungen oder in Zeitschriften erschienen sind.

Weil Artikel für diese Kolumne nur sporadisch und erst noch in einer Wochenendbeilage erscheinen, machen sich bei ihnen der Aktualitäts- und der Termindruck – wesentliche Bedingungen des Schreibens für Zeitungen – weniger bemerkbar. Wenn eine Redaktion aus aktuellem Anlass einen Artikel von sprachwissenschaftlicher Seite her anfordert, dann sollte dieser Artikel möglichst schnell vorliegen; nicht unbedingt von heute auf morgen, aber doch innerhalb weniger Tage. Wenn sich in so einem Fall gerade kein der Redaktion bekannter Sprachwissenschaftler darauf einlassen kann oder will, dann wird der Artikel an jemanden anders vergeben oder es wird auf einen entsprechenden Artikel verzichtet. Neben unvorhergesehenen aktuellen Ereignissen gibt es auch planbare Aktualitäten, für die eine Redaktion frühzeitig Artikel in Auftrag geben kann. Ein Musterbeispiel solcher planbarer Aktualitäten sind Jubiläen aller Art (100 Jahre Duden etc.) aber auch im Voraus angekündigte Ereignisse, wie die offizielle Einführung der neuen Rechtschreibung auf den 1. August 1998 oder die Umstellung der Rechtschreibung bei den Nachrichtenagenturen und den meisten Zeitungen auf den 1. August 1999. In diesen Fällen steht mehr Zeit zur Abfassung eines Artikels zur Verfügung, allerdings gilt es, dafür zu sorgen, dass der Artikel der Redaktion auch wirklich rechtzeitig vorliegt. Solche voraussehbaren Aktualitäten können natürlich auch genutzt werden, um einer Redaktion einen Artikel anzubieten.

3.2 *„Der kleine Bund“ und die „Sprachlichen Streifzüge“ – Zu Publikationsort und Entstehungsgeschichte einer sprach(wissenschafts)bezogenen Kolumne*

Die Kolumne „Sprachliche Streifzüge“ erscheint sporadisch, drei- bis sechsmal pro Jahr, in der Berner Tageszeitung „Der Bund“, genauer gesagt, in ihrer Wochenendbeilage, dem sogenannten „Kleinen Bund“.

Die Tageszeitung „Der Bund“ ist eine typische Zeitungsgründung von Liberalen aus dem 19. Jahrhundert. Er erschien zum ersten Mal 1850. Bis vor einigen Jahren war er in Familienbesitz, im Besitz einer als Familienunternehmen geführten Druckerei. Eine Wochenendbeilage, ein so genanntes „Sonntagsblatt“, hat die Zeitung seit 1869. 1920 wird aus dem „Sonntagsblatt“ die literarisch-kulturelle Wochenendbeilage „Der kleine Bund“. Der Name kommt daher, dass diese Beilage im Halbformat der Zeitung beigelegt wurde. Die Wochenendbeilage war übrigens in den dreißiger Jahren zusammen mit dem Handelsteil Vorreiter bei der Umstellung von der Fraktur- zur Antiqua-Schrift. „Der kleine Bund“ ist eine kulturelle Wochenendbeilage, eine Kulturbeilage, wie sie sich heute nennt, mit Schwerpunkt auf Literatur. Mit Literatur hat sich die Beilage auch in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts einen Namen gemacht hat vor allem durch Förderung zeitgenössischer Literatur. Heute werden nur selten literarische Texte veröffentlicht, aber Literatur ist das zentrale Thema; nicht zuletzt auch Schweizer Literatur. Daneben spielen Kunst, Architektur, Musik, gerade auch populäre Musik, eine Rolle.

Die Beilage „Der kleine Bund“ ist ein eigener Zeitungsband und umfasst acht Seiten. Die Seiten 1 und 2 sind jeweils einem Schwerpunktthema gewidmet. Gelegentlich

wird auch noch die Seite 3 für dieses Thema verwendet, sonst enthält sie einen anderen seitenfüllenden Artikel. Dann folgen zwei bis drei Seiten Rezensionen, ausführliche und Kurzrezensionen, vorwiegend von literarischen Neuerscheinungen, aber auch von Sachliteratur. Auf jeden Fall findet sich eine Bernensia-Seite mit einer historisch volkskundlichen Rubrik „Vor Jahr und Tag“ und einer Mundartecke, dem sogenannten „Stübli“. Die letzte Seite ist immer einem Bild vorbehalten, seien es Fotografien oder Reproduktionen. Zum Teil wird ganze Beilage unter ein Schwerpunktthema gestellt, Buchmesse in Frankfurt, Salon de Livre in Genf, 200 Jahre Gotthelf, 100 Jahre Brecht, die Helvetik; zur Eröffnung grösserer Ausstellungen in Bern.

Wo bleibt denn nun die Sprache? Von Mitte der sechziger Jahre bis 1989 erschien jede Woche im „Kleinen Bund“ auch eine Sprachecke: die Rubrik *Unser Deutsch* des pensionierten Seminarlehrers Hans Sommer aus Thun. Darin kamen Etymologie und Wortgeschichte einzelner Ausdrücke zur Sprache und vor allem wurden Anfragen zum Sprachgebrauch beantwortet (z. B. Ist *welcher* stilistisch unschön?) Soweit ich die Artikel von Sommer kenne, lässt sich sagen, dass er im Vergleich mit anderen sprachpflegerischen Glossen seine Sache gar nicht schlecht gemacht hat. Gerade was die Bewertung sprachlicher Erscheinungen betrifft, hat er sich um abgewogene Urteile bemüht.

Nach dem Tod von Hans Sommer gegen Ende 1989 wurde die Rubrik eingestellt. Es wurde kein Nachfolger gesucht. Eine Übernahme wäre wohl auch problematisch bei einer Rubrik, die über zwanzig Jahre lang von einer Person geprägt worden ist. Ich habe dann im Frühjahr 1990 mit der Redaktion Kontakt aufgenommen. Vorher hatte ich nichts mit dieser Zeitung zu tun, außer als Leser. Ich hatte bei der Konkurrenz schon Artikel veröffentlichen können; damals gab es in Bern noch drei Tageszeitungen. Allerdings hatte ich weniger über Sprache als über andere Themen (Krimis, skandinavische Literatur) veröffentlicht. Vor allem aber hatte ich auch eine gewisse journalistische Erfahrung vorzuweisen durch ein Redaktionspraktikum bei der Personalzeitung der Schweizerischen Bundesbahnen.

Die Redaktion des „Bund“ hatte ein gewisses Interesse, gelegentlich auch etwas über Sprache zu bringen, wenn auch nicht mehr in der Ausführlichkeit und Regelmäßigkeit der früheren Kolumne. Resultat der Besprechungen war letztlich die Schaffung der Kolumne „Sprachliche Streifzüge“, einer sporadisch erscheinenden Kolumne zu sprachlichen Themen verschiedenster Art. Seit 1990 erscheint sie drei- bis sechsmal im Jahr.

3.3 Konzeption einer sprach(wissenschafts)bezogenen Kolumne und Themenwahl

Mit den Informationen zum Publikationsort und zur Entstehungsgeschichte der Kolumne habe ich implizit schon einige Rahmenbedingungen formuliert, die für diese Artikel gelten respektive denen es beim Schreiben Rechnung zu tragen gilt. Sprachliche Themen stehen für die Redaktion nicht im Mittelpunkt des Interesses. Man findet es ganz gut, gelegentlich etwas über Sprache zu bringen, wenn man denn gerade mal

Platz dafür hat. Das ist auch 1992 nach dem Wechsel des langjährigen Feuilletonchefs klar bestätigt worden. Aber, anders als beim zentralen Thema Literatur, den Rezension oder der Bernensia-Seite ist, ist nicht regelmäßig ein bestimmter Platz dafür vorgesehen. Das war bei der Vorgängerkolumne noch anders. Für diese wurde auch deutlich mehr Platz eingeräumt als für die *Sprachlichen Streifzüge*. Für *Unser Deutsch* standen jede Woche 120 bis 160 Zeilen zur Verfügung. Für die *Sprachlichen Streifzüge* sind es 150 Zeilen im Prinzip alle acht Wochen, wobei der Erscheinungszeitpunkt nicht festliegt. Es kommt vor, dass nach drei Wochen der nächste *Streifzug* erscheint und dann fünf, sechs Monate keiner. Und dies nicht, weil kein neuer vorliegen würde. Die *Streifzüge* sind Schiebemasse, die zum Teil sehr lange vorproduziert vorliegen, bevor sie gebracht werden. Das ist nicht als Klage gemeint, sondern als Beschreibung, die auf etliche Artikel zutrifft. Angesichts vieler termingebundener Artikel, gerade auch von Schwerpunktthemen, ist es klar, dass die Redaktion, da wo es nicht unbedingt notwendig ist, keine fixen Termine vorsehen will, um möglichst viel Handlungsspielraum zu haben. Das heißt für das Schreiben, dass aktuelle Bezüge nur sehr beschränkt möglich sind. Aktuelle Bezüge sind nun aber oft ein dankbarer Aufhänger und gelegentlich auch eine Möglichkeit, jemandem zum Lesen eines Artikels anzuregen, indem man etwa über eine Anspielung auf die Fussball-WM auf ein sprachliches Thema zu sprechen kommt. Solche Anspielungen funktionieren nur, wenn sie wirklich aktuell sind. Ebenfalls ist Kontinuität, ein Arbeiten mit direkten Fortsetzungen nicht möglich, jeder Streifzug muss für sich klar abgeschlossen sein.

Am Anfang gab es Überlegungen und Besprechungen zu Inhalt und Art einer solchen Kolumne, aber keine schön geschlossene Konzeption aus einem Guss, mit einer Liste potentieller Themen, die einfach der Reihe nach abgearbeitet werden könnten. Die Redaktion hat die Kolumne nicht mit eng umrissenen Themenvorgaben versehen. Die Kolumne ist, positiv formuliert, offen konzipiert, negativ formuliert, kann man auch von einer gewissen Beliebigkeit sprechen. Als die Einrichtung der Kolumne beschlossen wurde, mussten dann auch schnell ein, zwei Artikel her, um den abgesteckten Rahmen etwas zu veranschaulichen. Eine gewisse Geschlossenheit ergibt sich dadurch, dass die *Sprachlichen Streifzüge* als autorspezifische Kolumne konzipiert sind.

Es gibt übrigens durchaus thematisch geschlossener konzipierte Sprachkolumnen, nicht zuletzt, wenn eine Kolumne für mehrere Schreibende vorgesehen ist. Ein Beispiel dafür ist „Stichwort“, eine Sprachglosse der „Neuen Zürcher Zeitung“, die am 3. April 1998 lanciert worden ist. Dort soll es vor allem um Anglizismen und auch um deutsche Modewörter gehen, die in der öffentlichen Diskussion eine Rolle spielen: „Solche Wörter, die oft auch Index für eine gegenwärtige gesellschaftliche, politische oder geistige Strömung sind, sollen in der NZZ künftighin (...) in kurzen Glossen aufgegriffen und diskutiert werden.“ Thema der ersten Glosse war der Ausdruck *feeding frenzy*. Ein weiteres Beispiel ist die Kolumne „Hasswort der Woche“, die von August 1994 bis Anfang Mai 1998 im Feuilleton der „Süddeutschen Zeitung“ erschienen ist.

Die thematische Bandbreite ist relativ weit, nicht mehr auf Etymologie und Sprachberatung konzentriert wie bei der Vorgängerkolumne. Das kommt gewissermaßen im Titel „Sprachliche Streifzüge“ zum Ausdruck: Wissenswertes und Bemerkenswertes aus der Welt der Sprache und aus der Sprachwissenschaft – soweit es für die Leserschaft des „Bund“ von Interesse sein kann. Dies die Vorgabe der Redaktion. Weil ich kein Gesamtkonzept abarbeiten kann, habe ich mir eine Sammlung zugelegt von Stichwörtern und Notizen zu möglichen Themen, sprachlichen Trouvaillen oder literarischen Texten, die Ausgangspunkt eines Artikels sein könnten, und vor allem auch wissenschaftlichen Artikeln, die sich für die Kolumne verwerten ließen. Das Problem ist, dass Fülle von Material noch lange nicht ohne weiteres einen brauchbaren, höchstens 150 Zeilen langen Artikel ergibt. Das Schreiben der Artikel fiel mir jedenfalls schwerer, als ich gedacht hatte.

3.4 Zum Schreiben einer sprach(wissenschafts)bezogenen Kolumne

Soweit einige Andeutungen zum Themenspektrum. Ich versuche, ein bisschen abzuwechseln zwischen sprachlichen Details und eher weiter gefassten Themen. Aufgrund welchen Anlasses und auf welcher Grundlage die einzelnen Artikel entstehen, ist recht unterschiedlich.

Es gibt Artikel, die auf der Auswertung eines wissenschaftlichen Aufsatzes basieren. Ich hatte eine Rezension geschrieben über einen Sammelband zur Diachronen Fachsprachenforschung. Darin war ein 15-seitiger Artikel von Karl-Heinz Jakob (*Verfahrenswege der Wortneubildung im Fachwortschatz der Technik am Ende des 19. Jahrhunderts*), in dem er vor allem anhand des Fachworts *Vergaser* exemplarisch die Wege und Umwege bei der Bildung eines neuen Fachworts rekonstruiert. Ich habe mir dann verschiedenste Wörterbucheinträge zum Lemma *Vergaser* angesehen, das Ganze zu einem Artikel zusammengefasst und mit einer Bemerkung gegen die Überschätzung der Exaktheit von Fachwörtern versehen.

Gelegentlich verspürt man ja auch einen aufklärerischen Impetus. Der stand hinter einem Artikel über die angeblich so vielen Wörter für Schnee bei den Eskimo. Auslöser war ein im Feuilleton gross aufgemachter Bericht über einen Film-Verleih, bei dem wieder einmal das Märchen von den vielen Wörtern für Schnee bei den Eskimo verkündet worden war.

Sprachliche Funde können auch einen Artikel auslösen. Das war bei einem Artikel über den Genitiv der Fall. Da bin ich beim Lesen von Stellenanzeigen über den ungewollt doppeldeutigen Beginn eines Inserats gestolpert, und dachte, das liesse sich verwerten, für einen Einstieg in einen Artikel über den Genitiv („Ermittler im Bereich Finanzierung des illegalen Betäubungsmittelhandels des Bundesamtes für Polizeiwesen“).

Es kann auch sein, dass ich regelrecht auf Wortsuche gehe, sprachlich recherchiere. Für einen Artikel über Produktbezeichnungen und übertragene Benennungen mit *light*, *Cola light* etc. bin ich mit dem Block durch die Lebensmittelabteilung von Wa-

renhäusern und Großverteilern gelaufen und habe mir notiert, was es so alles an *light*-Produkten gibt.

Es kann auch der Fall sein, dass ich einen geeigneten literarischen Text habe, der es erlaubt, ein sprachliches Thema aufzuhängen. Ein Beispiel ist Karl Valentins Dialog „Semmelnknödeln“, an den sich die Pluralbildung sehr schön anhängen lässt. Nach dem Entscheid, ausgehend von diesem Valentintext etwas zur Pluralbildung zu machen, habe ich das Material zur Pluralbildung, das ich für Lehrveranstaltungen habe, gesichtet. Dann habe ich an einem Abend verschiedene Grammatiken zu diesem Thema durchgesehen. Es wiederholt sich inhaltlich, aber man findet unter anderem unterschiedliche Beispiele und erhält ein Gefühl für das Ganze. Der Anfang war gegeben, ich wollte mit Valentin beginnen, aber den Artikel nicht mit dem Zitat einleiten. Anschliessend habe ich nach allenfalls brauchbaren historischen Zitaten gesucht, also *Schottel* und *Adelung* durchgesehen. Zudem kam mir in den Sinn, dass es doch bei Tucholsky auch etwas gibt zu *Billets*. Also habe ich das herausgesucht. Danach konnte ich mich wieder zum Schreiben hinsetzen.

Auf die Literaturzentriertheit der Wochenendbeilage habe ich schon hingewiesen. Entsprechend wird es gern gesehen, dass in den Artikeln auf Literatur Bezug genommen wird. Sei es durch Hinweise und Anspielungen oder durch Zitate aus literarischen Werke, wie ein Dürrenmatt-Zitat bei einem Artikel über Namen:

„Eine in diesem Sinne zweideutige Form ermöglichte es Friedrich Dürrenmatt in einem seiner Aufsätze ein Namen-Wortspiel mit dem norwegischen Dramatiker Henrik Ibsen anzubringen. Dem Aufsatz ist ein Motto vorangestellt, ein Auszug eines Gesprächs zwischen zwei Theaterkennern: A «Kennen Sie Ibsen?» B «Nein, wie macht man das?».“

Mit diesem Zitat sind wir bei einem Merkmal, das das journalistische Schreiben sprachkritischer Artikel und von Artikeln über Sprache überhaupt bestimmt: Sprachglossen, sprachkritische Artikel dienen vor allem der Unterhaltung. Sie sollen möglichst witzig formuliert sein:

„Nächst ihrer obligatorischen Kurzform verdient eine zweite Eigenschaft der Sprachglossen unsere volle Aufmerksamkeit (...) ihre sprachliche Attraktivität, deren Gestaltungsform von geistreich-geschliffen über witzig-ironisch bis zu echter Satire reicht“ (Sanders 1998: 23).

Diese Erwartungshaltung gegenüber sprachbezogenen Artikel wird auch von der Redaktion betont. Dem erwarteten Unterhaltungswert kann man auf verschiedene Weise gerecht zu werden versuchen:

- durch die Wahl witziger Sprachbeispiele (so etwas wie „Hebung des Kartoffelsacks“ in einem Streifzug zum Genitiv),
- das Ausnutzen doppeldeutiger Formulierungen, wie beim vorher erwähnten Beispiel des Bundesamtes für Polizeiwesen,
- durch Zitate oder Anspielungen auf Literatur,

- durch sprachhistorische oder sprachwissenschaftshistorische Zitate, also Zitate aus dem Grimm, Adelung, etc. Hier sorgt die abweichende Sprachform oder Argumentation für eine gewisse Verblüffung oder Erheiterung,
- durch sachbezogene Zitate, die einen gewissen Heiterkeitseffekt auslösen können (Ein Beispiel eines solchen Zitats, das ich in einem Artikel über Abkürzungen verwendet habe, stammt aus einem Artikel eines Ingenieurs über den ökonomischen Nutzen von Abkürzungen, der 1918 in den „Technischen Mitteilungen“ der Schweizerischen Postbetriebe erschienen ist: «Wären sämtliche Ortschaften, die in Bern verlangt oder bestellt worden sind, mit allen Buchstaben geschrieben worden, so hätten Bleistifte für $13\frac{1}{3}$ Millionen Buchstaben gespitzt werden müssen. Dank der Abkürzungen reduziert sich die Zahl auf $4\frac{1}{2}$ Millionen. Diese $13\frac{1}{3}$ Millionen Buchstaben verlangen 234 Arbeitstage, $4\frac{1}{2}$ Millionen dagegen bloss 107. Der Gewinn beträgt somit rund 50%»).).
- Ein weiteres unterhaltendes Mittel ist die inhaltliche Verblüffung: ein im Wissenschaftsjournalismus häufig eingesetztes Mittel; *Gee-Whizz-Science*. Berichte nach dem Motto: was es nicht alles auf unserer Welt gibt, was nicht alles an unseren Universitäten geforscht wird.

Neben diesen inhaltlichen Bedingungen machen sich beim Schreiben auch formale Bedingungen bemerkbar. Am meisten kämpft man mit der Länge: die ist nämlich klar festgelegt: 150 Zeilen. Die Länge lässt sich also nicht dem behandelten Thema anpassen. Es gibt natürlich die Möglichkeit einzelne sprachbezogene Themen, vom Sprachverfall, Sprachen in Europa, feministische Sprachkritik bis zur Rechtschreibung, außerhalb der Kolumne in anderen Artikellängen und anderen Ressorts zu behandeln. Das ist jedoch wieder mit viel mehr Aufwand für Organisation, Überzeugung etc verbunden. Ich bin keineswegs ein Anhänger möglichst langer Texte. Bei 150 Zeilen müssen jedoch oft Aspekte eines Themas weggelassen werden, die man gerne erwähnt hätte. Angesichts der Erscheinungsweise ist es ja auch nicht möglich, mit zwei- oder dreiteiligen Fortsetzungen zu arbeiten. Was ich schon versucht habe, ist, zum gleichen Thema zwei abgeschlossene Artikel zu verfassen, bei denen jeweils ein anderer Aspekt im Vordergrund steht. Bei Abkürzungen zum einen die Funktion von Abkürzungen und berühmte Abkürzungen, zum andern Geschichte und formale Aspekte. Oder beim Plural einmal zu den deutschen Pluralformen im Allgemeinen und zum andern Besonderheiten des Plurals wie Singularia- und Pluraliatantum.

Neben der Länge spielen weitere Gestaltungsgewohnheiten und Layout-Vorschriften eine Rolle. So ist es nicht möglich, Literaturhinweise anzufügen. Das hat natürlich Auswirkungen auf das Zitieren und Nennen. Seit dem neuen Layout von Mai 1996 ist die Auszeichnung mit Kursiv verboten. Beim Schreiben über Sprache muss man aber oft objektsprachliche Elemente anführen. Kursivschrift ist dafür ein elegantes Mittel, nicht zu umständlich, wie Klammern oder Anführungszeichen, nicht zu auffällig, aber doch deutlich. Ich kann statt Kursivschrift Anführungszeichen verwenden oder die Beispiele mit einer Klammer in den Lauftext einfügen:

„(...) dass man fachsprachlich etwa von «Stählen», «Zementen» und «Erden» spricht.“

„So charakterisiert ein Grammatiker aus dem 18. Jahrhundert diese Gruppe von Wörtern. Zu ihr gehören Bezeichnungen von Personengruppen (Eltern, Geschwister, Leute), Sammelbegriffe von Handelswaren (Lebensmittel, Möbel, Naturalien, Makkaroni), einige geographische Bezeichnungen (Anden, Niederlande, Azoren)“

Beides sollte in Zeitungsartikeln nicht zu häufig verwendet werden. Man kann auch einen Satz so enden lassen, dass die Beispiele am Schluss aufgezählt werden können:

„Zu den plurallosen Wörtern gehören auch Begriffe, die etwas Ungegliedertes, Allgemeines bezeichnen: Glück, Mut, Klugheit, Schlaf, Wärme, Hunger.“

Besonders krass wirkte sich das Fehlen der Möglichkeit, mit Kursiv auszuzeichnen, bei den Artikeln über die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung aus. Die Chef-Layouterin hat letztlich dann fett vorgeschlagen.

3.5 Redaktionelle Eingriffe

Wir haben zu Beginn und beim Redaktionswechsel mögliche Themen und Themenfelder besprochen. Im Prinzip überlässt die Redaktion die Themenwahl weitgehend mir, sie hat es ja immer noch in der Hand letztlich über die Annahme eines Artikels zu befinden. Wegen der Mundartecke hat man mir nahegelegt, auf schweizerische Mundarten oder die schweizerische Sprachsituation eher zurückhaltend einzugehen. Konkrete Wünsche aus der Redaktion sind selten („Ja, da etwas zu der Feminisierung der Sprache, das wäre doch einmal ein Thema“). Konkrete Vorschläge kamen natürlich im Zusammenhang der Neuregelung der Rechtschreibung, allerdings sind diese Artikel nicht innerhalb der Kolumne erschienen. Die Artikel werden selbstverständlich redigiert. Das betrifft hauptsächlich den Titel, der sehr oft von der Redaktion gesetzt wird. Das sind übliche redaktionelle Eingriffe. Ein Mal habe ich mich geärgert, bei einem Artikel über die Schneewörter der Eskimo. Hier hätten *Eskimo* und *Schnee* wirklich in den Titel gehört. Das ist auch mein Fehler, dass ich da nicht versucht habe, darauf zu dringen. Letzthin ist mir auch ein anderer Vorname verpasst worden. Einmal ist mir ein kommentierender Satz gestrichen worden, aber der war auch nicht besonders geistreich.

3.6 Reaktionen aus der Leserschaft

Aus der Leserschaft gibt es unterschiedliche Reaktionen. Wie üblich, wird man angesprochen von Leuten, die einem kennen. Das kann auch ein recht weit entferntes Kennen sein: Studierende, die nichts mit mir zu tun haben; Leute aus der Univerwaltung, mit denen ich keinen Kontakt habe.

Man kann Reaktionen auch provozieren. Darauf habe ich mich im Juli 1995 eingelassen bei einem Artikel außerhalb der Kolumne über Rechtschreibung. Mehr als eine Seite war nicht zur Verfügung. Deshalb habe ich eine Übersicht über die Berei-

che auf ein paar A4-Seiten zusammengestellt. Wegen der Ferien war die Verlagsleitung nicht da, deshalb habe ich gesagt, gebt halt meine Adresse an. So viel Post habe ich meiner Lebtage nicht erhalten. Es nimmt auch merkwürdige Wege. Es kam sogar ein Brief aus Argentinien.

An den Reaktionen zeigt sich logischerweise auch die Reichweite einer Zeitung. Es war auffällig bei einem Artikel im Wirtschaftsteil der NZZ (*Sprachwissenschaft und Wirtschaft*), da sind Anfragen oder Reaktionen aus St. Gallen und Deutschland gekommen.

Generell zeigen sich bei größeren Artikeln mehr Reaktionen. Abgesehen von herausgeforderten Reaktionen, gibt es einmal die Reaktionen, wo man angesprochen oder angeschrieben wird. Sei es das positiv oder mit bestimmten Kritikpunkten. Das kann bis hin zu einer buchhalterischen Kritik gehen. Ich habe einmal geschlechtsneutrale Pluralformen der Art *Lehrkörper* erwähnt und in einer offenen Aufzählung ein paar Beispiele angeführt. Dann erhielt ich eine Postkarte „Sie haben *Lehrkräfte* vergessen“.

Neben diesen Ansprechreaktionen erhält man Anfragen. Bitten um weitere Informationen zum Thema oder Fragen zu sprachlichen Phänomenen überhaupt, die nicht unbedingt viel mit dem Artikel zu tun haben müssen. Nach dem Motto: Wenn der schon über Sprache schreibt, dann könnte der das wohl wissen.

„Mit Interesse habe ich Ihren Artikel zum „Vergaser“ (... usw). Mir ist aufgefallen, dass viele Leute umgangssprachlich die Redewendung, „bis zur Vergasung“ brauchen, sich aber nie überlegen, was dies bedeuten könnte. Nun würde mich interessieren, woher diese Redewendung kommt, ob sie wirklich von der schrecklichen Bedeutung von „Vergasung“ in Nazideutschland abgeleitet ist. Falls dies wirklich der Fall wäre, wäre der gedankenlose Gebrauch eines solchen „Unworts“ erschreckend. Wissen Sie mehr?“

Eine weitere Gruppe von Reaktionen sind diejenigen, die diese Artikel als Bestätigung ihrer Auffassungen über Sprache ansehen, und zwar ziemlich unabhängig, von dem was man im Artikel schreibt. Reaktionen der Art: Gut, dass endlich wieder einmal einer über Sprache schreibt und – im gleichen Atemzug – es ist höchste Zeit, dass einer öffentlich etwas gegen die Verlüderung unternimmt.

„Ihr Artikel auf Seite 2 des *Bund* hat mich begeistert. (...) Ich bin froh, dass öffentlich etwas insbesondere gegen die Veramerikanisierung unternommen wird. Sie macht aus einem Plattenumschlag einen *Cover*, aus einer Schallplatte eine *Single* und vieles ähnliches mehr.“

Im Artikel ging es aber nicht um Fremdwörter oder um den Einfluss des Englischen, sondern um eine Widerlegung von Klagen über den Verfall des heutigen Deutsch, der in der Deutschschweiz besonders schlimm sein soll.

Solche Reaktionen enthalten meist noch eine Reihe von sprachlichen Phänomenen, die der betreffenden Person wichtig sind oder, die man bekämpfen sollte. Ein Dauerbrenner ist die Deklination der Zahlwörter im Berndeutschen Dialekt: *zwee Manne*, *zwo Froue*, *zwoi Ching*. Verbunden ist das meist mit dem Wunsch, dass ich oder die

Uni etwas dagegen unternehmen möge. Um noch den Schluss dieses Briefes zu zitieren, der übrigens von einem in den sechziger, siebziger Jahren bekannten Berner Rechtsanwalt stammt:

„Ich bin aber auch Anhänger der emmentalischen Sprache, wonach ohne Umschreibung unter Zuhilfenahme des Artikels mit der Endung dekliniert wird. Ich hoffe, das gerade durch entsprechende Publikationen Ihres Instituts darauf gewirkt wird, dass solche gute alte Bräuche erhalten bleiben. Mit freundlichen Grüßen.“

4 Schreiben über Sprache für eine breitere Öffentlichkeit

Soweit einige Anmerkungen zu meinen Erfahrungen beim Schreiben über Sprache in Zeitungen. Erlauben Sie mir noch eine kurze Schlussbemerkung. Sprache und sprachliche Fragen sind, wie gesagt, in der Öffentlichkeit als Themen präsent. Die Wissenschaft hingegen, die sich zentral mit der Erforschung von Struktur, Funktionen, Gebrauch und Entwicklung von Sprache befaßt, die Linguistik, verfügt nur über eine geringe öffentliche Visibilität. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, daß die Berichterstattung über Sprache zu einem großen Teil von anderen Seiten her abgedeckt wird. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Linguistik lange im Schatten der Einzelphilologien gestanden hat und sie überhaupt „a late starter in our universities“ ist, wie Jean Aitchison anmerkt. Hier sollten wir Linguistinnen und Linguisten vermehrt versuchen, dieses Feld nicht einfach nur anderen zu überlassen.

Ziel einer vermehrten öffentlichen Präsenz der Linguistik ist keineswegs die Errichtung einer linguistischen Expertokratie. Es ist das gute Recht jedes Einzelnen, sich über Sprache zu äußern. Der große laienlinguistische Sektor existiert ja aus gutem Grund. Problematisch wird die öffentliche Absenz der Linguistik aber, wenn sich alle möglichen Leute als Sprachexperten zu Wort melden können, nur kaum jemand aus der Sprachwissenschaft.

Klar ist, dass das Interesse von Öffentlichkeit und Linguistik an Sprache alles andere als deckungsgleich ist. Ein Redaktor der Tageszeitung „Der Bund“, der interne Sprachpapst der Zeitung, der Listen von zu vermeidenden Ausdrücken herausgibt und auch eine kleine Stillehre für den „Bund“ verfasst hat, auf die ich leider nur am Rande Einfluss nehmen konnte, ich konnte ihm mindestens noch Harald Weinrich schmackhaft machen, dieser Redaktor hat im Rahmen einer Auseinandersetzung über den Verfall des Deutsch in der Schweiz dieses unterschiedliche Interesse von Öffentlichkeit und Linguistik mit einem etwas gar militärischen Vergleich zu veranschaulichen versucht:

„Wenn die von mir gestellte Frage der Sprachqualität auch die Sprachforscher aus dem Busch klopft, dann um so besser (...) Es ging mir mit meinem ‚Kauderdeutsch‘-Beitrag nicht darum, in universitäre germanistische Domänen vorzudringen. Meine sprachkritische Aussage ist die eines ‚Frontsoldaten‘, nicht die eines ‚Generalstäblers‘ – immerhin nach jahrzehntelanger Fronterfahrung, von der Kenntnis nehmen mag, wer dies will“ (Lang 1991).

Beim popularisierenden Schreiben über sprachliche und linguistische Themen gilt es, den unterschiedlichen Interessenlagen Rechnung zu tragen, zu versuchen, auf die in der Öffentlichkeit diskutierten sprachlichen Themen Bezug zu nehmen, sich auf die Rahmenbedingungen popularisierenden Schreibens einzulassen. Für Zeitungen zu schreiben heißt also auch, bereit zu sein, sich den Bedingungen journalistischer Textproduktion zu unterziehen. Das bringt es mit sich, unter Umständen vieles andere liegen lassen zu müssen, um einen Artikel zu verfassen. Jedenfalls gilt es, Vereinbarungen mit einer Redaktion einzuhalten, sowohl Termine wie Platzvorgaben. Daran zeigt sich für eine Redaktion die Professionalität von Autoren. Je „pfannenfertigere“ Artikel man liefert, desto eher ist eine Redaktion bereit, einen wieder für einen Artikel anzufordern. Das ist nicht nur ein anderes Schreiben als es in der Wissenschaft üblich ist, man exponiert sich dadurch noch. Ein Zeitungsartikel aus der Feder eines Wissenschaftlers oder einer Wissenschaftlerin wird von Fachkollegen viel kritischer beäugt als ein Artikel von journalistischer Seite her. Zudem wird dem Verfassen popularisierender Artikel, dem Einsatz für populärwissenschaftliche Vermittlung der Themen einer Disziplin in der Fachwelt auch keine Anerkennung gewährt. Diese Domäne des Schreibens über Sprache und sprachwissenschaftliche Themen wird weder vom Wissenschaftsbetrieb unterstützt noch von außerhalb erwartet. Immerhin, mit amerikanischem Optimismus hat Steven Pinker (1994: 7) festgehalten: „I have never met a person who is not interested in language.“ Dieses vorhandene Interesse an Sprache ist es zumindest wert, dass wir von linguistischer Seite her versuchen, uns auch der Domäne popularisierenden Schreibens über Sprache und Sprachwissenschaft zu widmen.

5 Erwähnte Literatur

- Aitchison, Jean (1997): *The language web. The power and problem of words*. Cambridge - New York - Melbourne: Cambridge University Press.
- Antos, Gerd (1996): *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.
- Hoberg, Rudolf (1996): *Linguistik für die Öffentlichkeit: Wörter und Unwörter des Jahres*. In: Böke, Karin/Jung, Matthias/Wengeler, Martin (Hrsg.): *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet. Opladen: Westdeutscher Verlag, 90-98.
- Lang, Gustav A. (1991): *Eine Randbemerkung zur Seite zwei nebenan*. In: *Der Bund*, Bern 116 (22. 5. 1991), 3.
- Leuninger, Helen (1993): *Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher*. Zürich, Amman.
- (1996): *Danke und Tschüß fürs Mitnehmen. Gesammelte Versprecher und eine kleine Theorie ihrer Korrekturen*. Zürich, Amman.
- Neuland, Eva (1996): *Sprachkritiker sind wir doch alle! Formen öffentlichen Sprachbewusstseins. Perspektiven kritischer Deutung und einige Folgerungen*. In: Böke, Karin/Jung, Matthias/Wengeler, Martin (Hrsg.): *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet. Opladen: Westdeutscher Verlag, 110–120.

- Niederhauser, Jürg (1997): *Sprachliche Streifzüge. Populärwissenschaftliches Schreiben über sprachliche Fragen und linguistische Themen*. In: Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria [Hrsg.]: *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a.M. u.a. 1997: Peter Lang (= Textproduktion und Medium; 3), 203-221.
- (1999a): *Kaum präsente Linguistik – Zur Behandlung von Sprachfragen und sprachbezogenen Themen in der Öffentlichkeit*. In: Becker-Mrotzek, Michael / Doppler, Christine (Hrsg.): *Medium Sprache im Beruf*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1999 (= Forum für Fachsprachen-Forschung; 49), 37–52.
- (1999b): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen 1999. (= Forum für FachsprachenForschung; 53).
- Pinker, Steven (1994): *The Language Instinct. The new Science of Language and Mind*. London u.a. Allen Lane/The Penguin Press.
- Sanders, Willy (1998): *Sprachkritikastereien*. 2. überarb. Aufl. Darmstadt. [1. Aufl. 1992].
- Schlosser, Horst Dieter (1996): *Sprachkritik als Problemgeschichte der Gegenwart*. In: Böke, Karin / Jung, Matthias/ Wengeler, Martin (Hrsg.): *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67–76.

Markus Nussbaumer (Zürich und Bern)

Produktion, Transformation und Transfer von Wissen im Recht

1 Einleitung

Das «Recht» ist ein Werkplatz, auf dem viel Wissen produziert, transformiert und umgeschlagen, weitergereicht und transferiert wird. Man kann der lieben Ordnung halber, nicht weil die Tatsachen so einfach wären, unter dem Begriff «Recht» mindestens folgende zwei Bereiche unterscheiden:

- «Recht» meint einmal die kodifizierten, schriftlich niedergelegten rechtlichen Normen in Verfassung, Gesetzen, Ausführungsverordnungen, in Leitsätzen von Gerichtsurteilen, aber auch in privatrechtlichen Verträgen, in Vereinsstatuten usw. Man kann hier für unsere Belange sowohl die Seite der Produktion solcher Texte in den Blick nehmen als auch die Seite der Vermittlung und der Rezeption.
- Zum andern meint «Recht» den Bereich der Rechtssuche und Rechtsprechung, der Rechtsanwendung. Das geschieht prominent forensisch, also vor Gericht, aber auch in Anwaltskanzleien, in «Amtsstuben», in der Rechtsberatung oder auch ganz «normal» im täglichen beruflichen oder privaten Leben.

In diesen beiden Bereichen von «Recht» (weitere liessen sich nennen) spielen sich die genannten Prozesse der Produktion, der Transformation und des Transfers von Wissen in sehr vielfältiger Form und zwischen wechselnden Partnern ab. Einige davon finden praktisch seit eh und je die Aufmerksamkeit der Beteiligten und der weiteren «Öffentlichkeit», andere kaum. Einige haben in den letzten Jahren auch vermehrt das Interesse der Sprachwissenschaft gefunden – aufklärend, beschreibend, seltener auch eingreifend, kritisierend, helfend; andere harren noch der linguistischen Entdeckung. Was dabei die Rolle der Linguistik sein könnte und sein müsste, ist noch weitgehend eine offene Frage. Jedenfalls könnte das «Recht» ein weites Tumfeld für eine «Transferwissenschaft» sein, und eines von grosser gesellschaftlicher Wichtigkeit und fallweise von ganz konkreter persönlicher, gerade existenzieller Wichtigkeit obendrein.

Im Folgenden soll nicht mehr versucht werden als eine Skizzierung der «Landschaft» anhand folgender sieben Fragen (notabene ist ja die Sieben die heilige Zahl schlechthin, bedeutet oftmals das Ganze oder die Unendlichkeit; sie hat einen grossen Stellenwert im Recht, die Schweiz hat sieben Bundesräte ...):

- Was weiss das geltende Recht von der Wirklichkeit?
- Was wissen die «Rechtsunterworfenen» vom Recht?
- Wie gelangen angehende Juristinnen und Juristen zu ihrem Wissen über das Recht?
- Was wissen die Parteien und was wissen die Richter im Gericht?

- Was wissen Anwälte und Richter einerseits und Sachverständige andererseits voneinander?
- Was weiss das Recht von der Linguistik?
- Was weiss die Linguistik vom Recht?

Bei meinem kurzen Besuch bei diesen Fragen ist ein kritischer Forschungsbericht weder beabsichtigt noch unter den gegebenen Bedingungen möglich. Für das Verständnis einiger Beispiele ist es wichtig zu wissen, dass ich von den Verhältnissen in der Schweiz ausgehe und im Besonderen, dass ich Mitarbeiter in den Sprachdiensten der Schweizerischen Bundeskanzlei bin, die die Rechtsetzung linguistisch, redaktionell begleiten. Wichtig ist auch zu wissen, dass ich hier dem schweizerischen Sprachgebrauch folge und mit «Erlass» den Überbegriff über Textsorten wie Verfassung, Gesetz, Verordnung (Ausführungsverordnung der Exekutive) meine.

2 Was weiss das geltende Recht von der Wirklichkeit?

«Was weiss das Recht von Ehe und Familie?» So lautet der Titel eines Aufsatzes in einer juristischen Fachzeitschrift vom Sommer 2000. Allgemeiner gefragt: Was weiss das geltende Recht von der ausserrechtlichen Wirklichkeit? Natürlich weiss das «Recht» gar nichts, aber diejenigen, die Gesetzestexte schreiben und die Recht sprechen, die sollten schon Bescheid wissen über den Wirklichkeitsbereich, den sie regeln oder über den sie entscheiden.

Fragen wir konkret und von der Seite der Erlassproduktion her: Welches Wissen über die Verhältnisse auf dem Bau sind in welcher Form eingegangen in die «Bauarbeitenverordnung» vom Frühjahr 2000, in der es um die Sicherheit und den Gesundheitsschutz von Bauarbeitern geht? An diesem Verordnungstext (ein Erlass der Exekutive) haben mitgeschrieben: Baufachleute, Versicherungsfachleute, Fachjuristen aus dem Bau- und aus dem Versicherungsgewerbe, Mitarbeiter im Bundesamt für Sozialversicherung, Juristen des Bundesamtes für Justiz, die in der begleitenden Rechtsetzung tätig sind, und Sprachexperten der Bundeskanzlei, die Gesetzesredaktion machen. In langwierigen Sitzungen über Monate hinweg – teils Anhörungen von Experten, teils Diskussion von Textentwürfen – haben diese Leute ein Wissen über eine vielgestaltige Wirklichkeit zusammengetragen und ausgetauscht und transformiert in einen Katalog mehr oder minder abstrakter Normen. Vom konkreten Einzelfall zum Allgemeinen also und vom Sein zum Sollen. Mit den Normen ist beabsichtigt, diese vielgestaltige Wirklichkeit ein Stück weit einheitlicher zu machen, ein Stück weit zu verändern, sicherer zu machen. Das geschieht dadurch, dass man Pflichten und Rechte, Gebote und Verbote formuliert, dass man an allgemein gefasste Tatbestände (gewissermassen Kategorien von Sachverhalten; Frame-Wissen von Wirklichkeit) allgemein gefasste Rechtsfolgen knüpft.

So weit ich weiss, ist der Prozess der Produktion eines solchen Erlasstextes bislang nie als kommunikativer Prozess und als Prozess der Produktion, Transformation und des Transfers von Wissen beschrieben worden. Hingegen wird die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Produkt (dem Erlasstext) und der Wirklichkeit bei Juristen, Politikern und bei all jenen, die solche Erlasstexte konkret anwenden müssen, stets gestellt – oft rhetorisch, polemisch: «Was weiss das Recht von Ehe und Familie?» Antwort: nicht eben viel.

3 Was wissen die «Rechtsunterworfenen» vom Recht?

Was weiss der Rechtsadressat, der «Rechtsunterworfene» vom Recht, «seinem» Recht? Was soll er, was kann er an Wissen den Erlasstexten entnehmen? Dies sind nun allerdings sehr alte, immer wieder und oftmals laut diskutierte Fragen, klassische Transferfragen gewissermassen. Das Feld dieser immerwährenden Diskussion ist bevölkert von Juristen, Linguisten, Politikern, besorgten Zeitgenossen. Es wird beherrscht von viel grundsätzlichen und viel spekulativen Antworten. Wichtige Vorfragen – Wer ist der Adressat von Erlasstexten? Wer muss mit diesen Texten wie umgehen? – sind selten beantwortet, wenn einer sich dazu äussert. Und noch seltener sind empirische Untersuchungen zu diesen Fragen. Dass hinsichtlich solcher Fragen die «Bauarbeitenverordnung» etwas ganz anderes ist als die Bundesverfassung und etwas ganz anderes als der Teil des Strafgesetzbuches über die strafbaren Handlungen gegen Leib und Leben und etwas ganz anderes als das Bundesgesetz über genetische Untersuchungen beim Menschen und noch einmal etwas ganz anderes als allgemeine Bestimmungen im Versicherungsvertrag – das wird leider viel zu oft nicht beachtet.

Für die Masse zeitgenössischer Gesetzesproduktion ist die Bauarbeitenverordnung sehr viel repräsentativer als Bestimmungen im Straf- oder Zivilgesetzbuch. Sie ist für die Problematik des Wissenstransfers und ihre gesellschaftspolitischen Implikationen auch sehr viel einschlägiger, denn bei solchen Verordnungen kann man die Diskussionen um die Verständlichkeit nicht einfach damit totschiessen, dass man den Text zum Kommunikat einer fachinternen, sprich innerjuristischen Verständigung erklärt. Das sind sie nämlich nicht. Solche Rechtstexte haben nicht nur eine Mehrfachautorchaft (siehe oben), sondern sind auch mehrfach adressiert. Sehr oft gibt es eine Teilidentität von Autorschaft und Adressatenkreis, etwa in der Behörde, die den Erlass, an dem sie massgeblich mitgeschrieben hat, selber zu vollziehen hat. Im Fall der Bauarbeitenverordnung gibt es auf den andern Seite die Bauwirtschaft und die Versicherungskreise. Sie waren über ihre Vertreter mitbeteiligt bei der Textproduktion, und es sind ebendiese Vertreter, die in der Regel den Branchenmitgliedern über Fachzeitschriften, Broschüren, Merkblätter oder in Weiterbildungsveranstaltungen die Erlasstext in ihrem Gehalt vermitteln. Mir ist nicht bekannt, dass solche Vermittlungen schon jemals unter Beteiligung von Sprachwissenschaftlern untersucht worden wären.

Ziemlich anders stellt sich die Situation bei gewichtigen Bundesgesetzen oder gar Verfassungsbestimmungen dar. Sie sind in der Regel weniger präzise auf abgrenzbare Adressatenkreise zugeschnitten, und sie haben auch weniger direkt handlungsanleitende Funktion. Oftmals sind es generelle Leitlinien für konkrete Rechtsetzung durch die Behörden. Es wäre aber zu kurz geschlossen, würde man nun behaupten, die Bestimmungen richteten sich nur an die Behörden oder an Recht einklagende oder Recht sprechende Juristen. Der Widerhall in den Medien, den Gesetzes- und Verfassungsprojekte in der Regel finden, zeigt das Interesse jedenfalls eines Teils der Bürgerinnen und Bürger an Gesetzen, die sie mehr oder minder direkt betreffen. Dabei haben ebendiese Medien eine ganz wichtige Transferfunktion, die natürlich in einer halbdirekten Demokratie nach Schweizer Modell, in der die Bürgerinnen und Bürger über Verfassungsbestimmungen regelmässig und über Gesetze ab und zu an der Urne zu befinden haben, noch erheblich akzentuiert ist. Mir sind keine Untersuchungen unter Beteiligung von Linguisten bekannt, die solchen medial vermittelten Transfer von Wissen über Recht etwa im Vorfeld von Volksabstimmungen in der Schweiz untersucht hätten (der immer auch ein Transfer von Meinungen und ein Prozess der Meinungsbildung ist). Dabei hätten wir in der Schweiz mit den viermal jährlich stattfindenden eidgenössischen Abstimmungen, die sehr oft sehr umstritten sind, eine besonders interessante, reiche Textlage: Sie reicht von den offiziellen Abstimmungserläuterungen (samt Gesetzestext), welche die Behörden den Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern vor der Abstimmung zukommen lassen, über mehr oder minder «objektive» oder parteiiche Informationen in den Medien bis zur vielgestaltigen Abstimmungspropaganda.

Ich kenne auch keine Untersuchung darüber, wie die Wissens- und Meinungsbildung über Gesetzesvorhaben bei den Parlamentarierinnen und Parlamentariern vonstatten geht, welche Rolle dabei etwa der Text der sog. «Botschaft» spielt. Die «Botschaft» ist ein erläuternder Text zu einem Gesetzesentwurf, den die Verwaltung der Legislative vorlegt.

4 Wie gelangen angehende Juristinnen und Juristen zu ihrem Wissen über das Recht?

Jede Ausbildung ist ein Transfer von Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Haltungen, nicht zuletzt auch ein Transfer einer Fachsprache. Die Juristenausbildung ist darin zunächst nichts Besonderes. Allerdings ist die Jurisprudenz eine extreme Textwissenschaft und Text-«Technik». Die Arbeit der Juristen – und so auch schon das Studium – ist weitestgehend Auseinandersetzung mit Texten und Produktion von neuen Texten. Mir sind keine Untersuchungen bekannt, wie angehende Juristinnen und Juristen die teilweise sehr rechhaltigen Fachterminologien der einzelnen Rechtsgebiete und die allgemeinen juristischen Fachphraseologien lernen und wie sich mit dem Erwerb dieser fachsprachlichen Elemente mehr oder minder gleichzeitig ein Fachwissen aufbaut, wie fachliche Kategorien erlernt werden. Ich sage «mehr oder

minder gleichzeitig», denn in juristischen «Übungen» an der Universität kann man sehr schön beobachten, dass die Prozesse des Fachsprachenerwerbs und des Fachwissenserwerbs keineswegs streng parallel laufen. Eine bekannte Besonderheit der sog. juristischen Fachsprache ist überdies, dass viele ihrer Fachtermini ausdrucks-gleich sind mit Wörtern der Alltagssprache, sodass der Wissenserwerb nicht an der «sprachlichen Oberfläche» ablesbar ist.

5 Was wissen die Parteien und was wissen die Richter im Gericht?

Dass Prozesse vor Gericht kommunikative Prozesse ganz besonderer Art sind, findet seit einigen Jahren auch lebhaftes Interesse in der Linguistik. Dabei wurde in einigen Arbeiten (vor allem jüngeren Datums) auch thematisiert, wie sich Tatsachen wie die folgenden auf den kommunikativen Prozess auswirken: Am Geschehen vor Gericht sind Personen und Personengruppen mit unterschiedlichem Vorwissen, unterschiedlichem Expertentum beteiligt. Es gibt die Juristinnen und Juristen (Richter und Anwälte) als Experten im Recht. Es gibt die juristischen Laien – Kläger, Beklagte, Angeklagte –, die aber Experten im Sachverhalt sind. Es gibt die Zeugen, die Auskunftspersonen, die Sachverständigen. Oftmals treffen Angehörige unterschiedlicher sozialer Schichten und unterschiedlicher Ethnien und Sprachen und kultureller Milieus aufeinander.

Wie kommt nun der Sachverhalt in den Prozess hinein? Welche Konstruktionen und Transformationen dessen, was war und also «wahr» ist, finden statt, bis die Wirklichkeit so «zugerüstet» ist (so nennt es Anna-Katharina Pantl), dass sie in die vom Recht bereitgestellten Schablonen von Tatbeständen passt und ein Richterspruch gefällt werden kann (wobei nicht zu vergessen ist, dass auch das Recht, das den Fall schliesslich «löst», ein konstruiertes ist, ein ausgewähltes, zusammengestelltes und ausgelegtes Recht). In welchem Ausmass wird das Wissen der beteiligten, der direkt betroffenen, oftmals ganz existenziell involvierten «Laien» transformiert und zu-rechtgebogen bis zur Unkenntlichkeit, ihnen richtiggehend weggenommen, bis es in die Subsumtionsmaschine passt? Wie wird dieses «Wissen», werden diese Konstruktionen im Prozess behalten und durch den Instanzenzug weitergereicht, mittels «Protokollen» von Aussagen, von Befragungen und Verhandlungen und mittels anderer «Akten»?

6 Was wissen Anwälte und Richter einerseits und Sachverständige andererseits voneinander?

Im März 1999 fand unter dem Titel «Expertenfragen» in Zürich eine grosse Fachtagung statt, die Juristen verschiedener Couleur und Mediziner gewissermassen an einen Tisch brachte (es war ein grosser Tisch). Anstoss für die Tagung waren die immer wieder sich ereignenden Verständigungsschwierigkeiten zwischen Juristen und gutachtenden Mediziner in Fällen von Haftungsfragen bei Unfällen. Ein zentraler Diskussionspunkt waren etwa Fragebögen, die regelmässig den gutachtenden

Mediziner zur Beantwortung vorgelegt werden. Juristen, die die Unfallopfer vertreten, formulieren andere Fragen als Juristen, die die Versicherungen vertreten, und die antwortenden Mediziner verstehen tendenziell die Fragen der einen wie der anderen anders, als sie gemeint waren. Und entsprechend verstehen dann die Juristen, die die Antworten lesen, diese wiederum anders, als sie gemeint waren. Namentlich herrscht eine grosse Konfusion zwischen Juristen und Mediziner über den zentralen Begriff der Kausalität. Äusserst kontrovers wird die Frage beantwortet, ob und wieviel von rechtlichen Fragestellungen, rechtlichen Kategorisierungen der gutachtende Mediziner wissen und verstehen muss. Kontrovers ist auch die Frage, ob Juristen Mediziner überhaupt so fragen können, dass diese zwar in nichtjuristischen Kategorien antworten, diese Antworten aber für das Gericht dennoch verwertbar sind. Bemerkenswert an der Tagung war vielleicht nicht zuletzt, dass der Initiator, Jurist und bekannter Spezialist für die juristische Vertretung von Unfallopfern gegenüber Versicherungen, zwei Sprachwissenschaftler zur Tagung eingeladen hat. Die beiden hatten die Rolle der stillen Beobachter, und sie waren froh, wurde nicht mehr von ihnen verlangt. Was hätten sie beitragen können?

7 Was weiss das Recht von der Linguistik?

Die Sprachwissenschaft geniesst im Recht nicht jenen Expertenstatus, den die Physik, die Medizin, die Psychiatrie und andere Fächer geniessen. Zwar bringt es die profunde Sprachlichkeit von Recht und Rechtsanwendung mit sich, dass sich Juristen in Theorie und Praxis sehr oft über sprachliche Fragen äussern, wenn sie sich über Belange ihres Fachs äussern. Trotzdem – oder gerade deshalb – wird der Sprachwissenschaft kaum je eine Expertenrolle zugestanden; vielmehr beanspruchen die Juristinnen und Juristen ihre fachliche Zuständigkeit gerade auch in sprachlichen Fragen ihres Fachs. So kann man immer wieder wissenschaftliche Abhandlungen oder richterliche Entscheide lesen über Fragen der Verständlichkeit oder des Sinns von Wörtern und Sätzen, über Fragen der Verwechselbarkeit von Kennzeichen und so fort, ohne dass auch nur in den Blick geraten würde, dass es hierzu eine Spezialwissenschaft geben könnte, die spezifische Sachaufklärung beizutragen hätte. Oftmals wird auch von Richtern beinahe trotzig festgestellt, die genannten Fragen seien Rechtsfragen und dadurch irgendwelchen ausserrechtlichen Beweisen oder Gutachten entzogen und gehörten also ganz ins autonome richterliche Ermessen.

Wo die Linguistik als potenzielle Hilfswissenschaft ins Blickfeld von Juristen gerät, da geistert ein hartnäckiges Vorurteil herum, das Züge eines regelrechten Topos trägt: «Es gibt da zwar irgendwo eine Sprachwissenschaft, die man fragen könnte. Doch spricht diese Wissenschaft von der Sprache, von der Kommunikation, von der Verständigung paradoxerweise derart unverständlich für linguistische Laien und stellt obendrein derart andere Fragen oder dreht dir deine Frage derart um, dass diese Sprachwissenschaft für unsere juristischen Belange ganz und gar unberücksichtigt bleiben kann – leider.»

So ist – mit Ausnahme der sog. «forensischen Linguistik» im Bereich der Analyse anonymer Autorschaft – linguistische Expertentätigkeit für das Recht vorderhand ganz punktuell. Das wird sich so schnell auch nicht ändern. Eine Annäherung der Linguistik und des Rechts bedarf nämlich nicht nur einer für beide Seiten verständlichen Sprache, sondern einer Kompatibilität der Fragestellungen.

8 Was weiss die Linguistik vom Recht?

In der Regel nicht eben viel. Das ist zunächst dort ein Schaden – und ein empfindlicher –, wo die Linguistik sich zu Sprachfragen des Rechts äussert. Viele linguistische Stellungnahmen zu Gesetzestexten etwa entbehren eines ausreichenden Verständnisses dessen, worum es sich bei diesen Texten handelt. Das weckt dann in der Regel bei den Juristinnen und Juristen wenig Appetit nach noch mehr solchen linguistischen «Expertentums».

Ein Schaden ist sodann der Mangel an Wissen über das Recht für die Linguistik selber, entgeht ihr doch damit ein äusserst reichhaltiges empirisches Feld von Sprache und Kommunikation und ein grosses Feld möglicher Praxisbewährung, möglicher Anwendung, und entgeht ihr doch damit auch so mancher Anstoss, lieb gewordene Theorien über grammatische Dinge, über Texte und Textsorten, Sprechakte und Handlungsmuster, über Regeln und Konventionen zu überdenken. Wie wäre denn der Transfer von der Rechtspraxis und Rechtswissenschaft in die Linguistik zu bewerkstelligen? Ein anderes Stichwort als Interdisziplinarität fällt mir hierzu nicht ein. Das Wort zu sagen ist nicht schwer, es zu leben dagegen sehr.

Ulrike Pospiech (Essen)

Der Schreibtrainer - eine multimediale Schreibhilfe

Was ist bei einem Protokoll, was für einen Bericht wichtig? Was ist das Besondere am Essay? Wie kommt man an Informationen zu einem Thema, wie ordnet man sie an? Was von dem, was zu schreiben ist, sollte aus welchem Grund zuerst geschrieben werden? Was muss in den Schluss? Wie soll der Brief anfangen? Was muss im gegebenen Zusammenhang erwähnt werden? ... Beim Verfassen von Texten in Studium und Beruf treten während des Schreibprozesses häufig Fragen auf, die die Formulierung, die sprachliche Form, die Anforderungen der Textsorte, die argumentative Darstellung oder die Gliederung usw. betreffen, Probleme, die eine schnelle Lösung verlangen.

Im Berufsleben wie auch im Universitätsalltag hat sich der Computer als Schreibmedium etabliert, die meisten brüten nicht über einem weißen Blatt Papier, sondern vor einem leeren Bildschirm. Warum nicht den PC, das Schreibmedium, zugleich als Informationsmedium nutzen? Warum in x Büchern (vom Textberater über eine Grammatik, eine Stillehre bis hin zum Wörterbuch) nachschlagen? Angenehmer wäre es, man könnte eine computergestützte Schreib-Anleitung für die Planung des Arbeitsprozesses und der Teilschritte, die Entscheidung für die Umsetzung von Textmustern und zum Nachschlagen nutzen. Sicherlich würde man hier auch leichter (und schneller!) das Geeignete finden können.

Auf der Grundlage solcher Überlegungen wurde der *Schreibtrainer* konzipiert, ein Hypertext über die Textproduktion, der Schreibenden, die in Studium oder Beruf Texte verfassen müssen, Hilfestellung durch Hintergrundinformation bietet. Am Beispiel der Anwendung wird im Folgenden skizziert, wie Wissen über Schreibstrategien sowie Routinen und Mechanismen des Schreibprozesses bereitgestellt und vermittelt werden kann. Leitfragen für die Beschreibung der Anwendung sind:

- Welche Zugänge zum Thema Schreiben sind möglich?
- Wie lässt sich der komplexe Bereich des Schreibens in Studium und Beruf so modularisieren, dass wiederkehrende, elementare Prozesse einerseits und charakteristische Vorgehensweisen andererseits deutlich werden?
- Welche (besonderen) Hilfen kann ein multimediales Lehr-Lernsystem bieten? Welche besonderen Möglichkeiten bietet ein hypertextbasiertes Informationssystem für die Vermittlung von Schreibkompetenz?

1 Zum Projekt

Der *Schreibtrainer* ist ein vom Kompetenznetzwerk Universitätsverbund MultiMedia Hagen¹ gefördertes Projekt. Er wurde in Kooperation mit dem Siegener Institut für

¹ www.uvm.nrw.de

Sprachen im Beruf (SISIB) der Universität GH Siegen auf der Grundlage von Konzepten und Materialien der Essener Schreibwerkstatt erarbeitet.²

Das Hypertextsystem³ mit multimedialen Elementen verdeutlicht, wie die Aspekte des Schreibens zusammenhängen und ineinander greifen. In der Anwendung werden zentrale Bereiche des Schreibens in Studium und Beruf aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt und untereinander vernetzt. Besonders berücksichtigt werden Produktionsbedingungen, Prozesse und interaktive Teilprozesse, textsortenspezifische und allgemeine Anforderungen an die Produkte und den sprachlichen Ausdruck sowie Formulierungs- und Textoptimierungsstrategien, so dass planerische Überlegungen wie Kriterien für Schreib- oder Korrekturentscheidungen explizit gemacht werden.

Die Modularisierung des Stoffes erlaubt es, wiederkehrende Routinen von zielgerichteten Strategien zu unterscheiden und automatisierte Handlungen bewusst zu machen, um sie zu hinterfragen und ggf. zu verändern. Ziel ist es, Informationen über Schreibprodukte einerseits und Schreibprozesse andererseits bereitzustellen und miteinander zu vernetzen. Es wird verdeutlicht, wo und wie sich das Schreiben im Studium vom Schreiben im Beruf unterscheidet, zugleich aber auch, wo gemeinsame Elemente, Strategien und Routinen existieren. So zeigt der Hypertext, dass bereits während des Studiums grundlegende Routinen und Arbeitstechniken gefordert und gefördert werden, die auch im beruflichen Alltag von Nutzen sind.

2 Zum Problem

„Gute Texte sind die Visitenkarte jedes Unternehmens.“ (GOLDBERG/PRINZ/SEITFUDEM 1997, 5) bzw. „Seminararbeiten und Diplomarbeiten sind heutzutage ‚Visitenkarten‘, die der Student während seines Studiums als Prüfungsleistung in einem bestimmten Fachgebiet vorlegen muß.“ (LÜCK⁵1997, Vorwort) Wie aber entstehen diese Visitenkarten, wie schreibt man gute Texte? „Schreiben [...] Schriftzeichen, Buchstaben, Ziffern, Noten o. Ä. in einer bestimmten lesbaren Folge mit einem Schreibgerät auf einer Unterlage, meist Papier, (auf-)zeichnen“ bzw. „schriftlich formulieren, gestalten, verfassen“ (DUDEN 1998, 1353) ist ein komplexes Unterfangen. Es erfordert mehr als die Beherrschung eines Notationssystems, weist ein kreatives, gestalterisches Moment im Umgang mit Sprache auf. LUDWIG 1995 beschreibt Schreiben als einen mehrdimensionalen, zugleich technologischen, semiotischen, linguistischen und operativen Prozess. Die vier Dimen-

² Vgl. dazu SCHAEUER 1994, POSPIECH 1999 und die Internet-Seiten <http://www.fb3.uni-siegen.de/sisib/index.htm>, <http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt>.

³ Der Einsatz erfordert einen PC mit dem Betriebssystem Windows 95 bis Windows 98. Die Anwendung ist HTML-basiert und greift auf einen Browser zu – "Netscape Navigator" oder "Internet Explorer" (Version 4 oder höher, denn der Hypertext enthält Java-Applets und Java-Skript). Der *Schreibtrainer* ist auf CD-ROM erhältlich und über Internet ansteuerbar. Die Internet-Version der Anwendung wird demnächst auf MILESS, dem Multimedialen Lehr- und Lerserver der Universität Essen (<http://miless.uni-essen.de>), zu finden sein.

sionen wirken zusammen und beschreiben so die Komplexität der Handlung ‚Schreiben‘, die verschiedene (Teil-)Fertigkeiten erfordert.

Das Schreibenlernen beginnt mit dem Erstlesen, Erstschreiben in oder u. U. schon vor der Grundschule und wird fortgeführt in Rechtschreibunterricht einerseits und Aufsatzunterricht andererseits. FEILKE (1993, 17f.) unterscheidet den *Schri f t s p r a c h e r w e r b*, der in der Grundschule beginnt und zunächst Kompetenzen für die graphemisch-orthographische, visuelle und motorische Kontrolle des Schreibens betrifft, von der *Schreibentw i c k l u n g*, die Prozesse textorientierter Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten umfasst und als Reifungs-, Lern- oder Sozialisationsprozess aufgefasst werden kann. BAURMANN (1996, 1118) bezeichnet den Prozess als *Aneignung*: „Für die Entscheidung spricht, dass ‚Aneignen‘ nicht so leicht wie die Bezeichnung ‚Erwerb‘ auf das Lesen- und Schreibenlernen eingeeignet wird, sondern auch die Bereiche einschließt, die einen umfassenden und differenzierten Gebrauch des Schriftsprachlichen intendieren (*l i t e r a c y*). Diese Entscheidung hat zudem den Vorzug, dass sie neben den individuellen auch gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt [...]“ (Hervorh. im Original).

Schreibkompetenz entsteht auf der Basis selbstgesteuerten Lernens, das nicht in allen Bereichen vom Schreibenden selbst auf Begriffe gebracht werden kann. Schreiben als Produktion von Texten kann beschrieben werden als komplexe Handlungskompetenz, die pragmatische, lexikalisch-semantische, morphologisch-syntaktische und orthographische Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst und in weiten Teilen eher erworben/angeeignet als vermittelt wird. „Schreiben ist etwas Alltägliches und Allgegenwärtiges. Alle lernen es, alle können es, alle wissen, was darunter zu verstehen ist“ (HÄCKI BUHOFER 1985, 3). Gute Schreiber können häufig ebenso wenig wie schlechte Schreiber benennen, was sie wann warum wie getan haben: Textproduktionstätigkeiten werden innerhalb gegebener Handlungsgefüge auf ein Ziel – das Endprodukt Text – hin ausgeführt: „Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe. Für die Wissenschaften ist das Verschriftlichen von Arbeitsergebnissen eine konstituierende Handlung. Aber auch in vielen anderen Arbeitsfeldern ist es wesentlicher Bestandteil des beruflichen Alltags, Texte herzustellen.“ (KRUSE/JAKOBS/RUHMANN 1999, 5).

Dabei unterscheiden sich die Anforderungen je nach Handlungskontext erheblich: Das Alltagsschreiben ist in den meisten Berufen ist durch Normen, Formulare und routinisierte Formeln sowie die Einbindung der Texte in Betriebsabläufe festgelegt. Hier kann man sich an Mustern orientieren, die Textsorten sind in ihrer Funktionalität klar definiert. Da in wiederkehrenden, vergleichbaren Situationen gebrauchorientiert geschrieben wird, sind Tendenzen zur Minimalisierung der Texte beobachtbar: Man verzichtet in der innerbetrieblichen Kommunikation bei eng in Abläufe eingebundenen Texten auf Explikation, Floskeln oder persuasive Formulierungen – Texte müssen schnell sein.⁴ Je umfangreicher und offener jedoch die Schreibvorha-

⁴ „Im Betriebsablauf gibt es viele stereotype, ritualisierte Situationen, die regelmäßig vorkommen und auch mit entsprechenden Texten bewältigt werden können. Diese Texte sind auf das

ben bzw. -aufgaben werden, je öffentlicher oder neuer und unbekannter die Kontexte, in denen Texte stehen, sind, desto höher die Anforderungen und desto komplexer die Schreibprozesse: „Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich durch einen hohen Anspruch an das Wissen und können von Textproduzenten aus. Die Hürden, die vom Verfasser zu nehmen sind, beginnen beim fachlichen Denken und setzen sich bei dem Anspruch fort, komplexe Sachverhalte auf einem hohen Abstraktionsniveau in konventionell vereinbarter Weise zu Papier zu bringen. Die Vielfalt der dabei zu bewältigenden Aufgaben bringt nicht nur Anfänger an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, sondern auch Fortgeschrittene.“ (JAKOBS 1999, 172)

Dennoch bilden nicht die Prozesse, sondern die aus ihnen resultierenden Produkte das Maß: Texte überwiegend sprachnormen- und musterorientiert beurteilt und sanktioniert: Erworben und gelernt wird, wie Texte aussehen sollen, der Weg, auf dem sie erarbeitet werden, wird hingegen im Normalfall weder hinterfragt noch in Frage gestellt – die meisten Schreibenden tappen sich durch Versuch und Irrtum ans Ziel. Schreiben ist eben nicht Sprechen. Insbesondere Tätigkeiten des Formulierens werden von vielen Schreibenden, die in Studium und Beruf Texte verfassen, als schwer eingeschätzt. Es dürfte einer allgemeinen Erfahrung entsprechen, dass „*r e f l e k t i e r t e s F o r m u l i e r e n* aufgrund der sehr oft erforderlichen Planungen, Umformulierungen, Korrekturen und mehrfachen Fassungen *aufwendig ist, Zeit kostet, vielfach Mühe bereitet*, bisweilen auch *Ärger macht* und hie und da sogar *Qualen*“ erzeugen kann. Dabei ist klar, daß die psychischen und emotionalen Reaktionen als Folgen dieser Handlungsweisen individuell, situationsabhängig und textsortenspezifisch stark differieren können.“ (ANTOS 1982, 14f.; Hervorh. im Original) Solange die Texte selbst zielführend sind, wird dies nicht als problematisch erachtet. Werden jedoch Schreibprodukte negativ beurteilt oder Schreibprozesse als ineffektiv erfahren, erscheint es sinnvoll und wünschenswert, sich Schreibstrategien und -routinen bewusst zu machen, um die Schreib- und Textgestaltungs-kompetenz weiterentwickeln zu können. Man sucht Rat.

3 Aspekte der Textproduktion – Anforderungen an ihre Vermittlung

Handlungsleitendes Wissen für Textproduzenten ist verfügbar in Anleitungen zur Textproduktion. In der Ratgeberliteratur lassen sich Hypothesen über die Entstehung von Texten bzw. wichtige Aspekte, die man beherrschen sollte, finden. Das Wissen von Textproduzenten ist erschließbar aus Äußerungen über Schreib-Schwierigkeiten.⁵ Nicht selten werden bestimmte Aspekte überbetont. Alles in allem lässt sich folgendes Bild skizzieren:

Nötigste beschränkt, sie enthalten nämlich nur das, was der Empfänger tatsächlich noch nicht weiß [...]“ (BUHOFER 1983, 148)

⁵ Im Umfeld der Schreibwerkstatt-Kurse zu Grundlagen und Grundfragen wissenschaftlichen Schreibens wurden Studierende zu ihren Schwierigkeiten beim Schreiben einerseits und ihren Erwartungen an die Veranstaltung andererseits befragt (etwa 2300 Fragebögen liegen derzeit (August 2000) vor, 1000 sind ausgewertet). Dieses Datenmaterial erlaubt einen Einblick in die Sicht der Beteiligten. Die Antworten auf die Fragen „Wo sehen Sie Ihre Schwierigkeiten beim

(a) *Schreiben heißt formale Vorgaben erfüllen. Ein Text, der Formalien gerecht wird, ist gut.*

Diese Auffassung ist in der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten nicht selten Programm für die Tipps und Hinweise, die gegeben werden und sich überwiegend oder ausschließlich auf diesen Aspekt beschränken, vgl. GRIEB³1995, STANDOP¹⁴1994, im Titel „Die Form der wissenschaftlichen Arbeit“ und insbesondere GERHARDS⁸1990, dessen Leitfaden musterorientiert Textelemente von der Titelseite über Inhaltsverzeichnis und Literaturverzeichnis, Fußnotenteil, bis hin zu Anhang, Lebenslauf und Selbstständigkeitserklärung abhandelt: „Bei der Gestaltung (= Herstellung der äußeren Form) einer wissenschaftlichen Prüfungsarbeit spielen besonders die Zweckmäßigkeit und ästhetische Fragen eine Rolle.“ (GERHARDS⁵1990, 2). BARTHEL 1997 weist darauf hin, dass die Hinweise, die sich aus den Prüfungsordnungen ergeben, „mehr oder weniger verbindlich“ sind. „Viele andere [Hinweise? UP] können vom Autor nach persönlichem Geschmack individuell ausgestaltet werden, da die herrschenden Konventionen oder zum Beispiel DIN-Normen nur einen Rahmen schaffen, innerhalb dessen viele Varianten möglich sind.“ (S. 8) Ähnlich argumentieren DEITERS/SOLDAN 1998 für den Bereich der beruflichen Korrespondenz: „Der Aufbau des Geschäftsbriefes ist in der DIN 5008 festgelegt. Deutschland ist bekannt durch seine Vorschriften-Kultur und entsprechend vielfältig sind die Vorgaben. Allerdings stammen diese Normen aus Zeiten, in denen es keine Computer und Textverarbeitungsprogramme gab. Zumindest im betrieblichen Alltag sind viele dieser Vorschriften überholt. Andererseits ist ein gewisses Grundgerüst sinnvoll, um den Briefverkehr nicht lahmzulegen.“ (S. 46) – „Zu einem gelungenen Brief gehört neben der treffenden Formulierung aber auch die richtige formale Gestaltung.“ (BRIESE-NEUMANN 1997, Klappentext)

Der Aspekt der formalen Gestaltung wissenschaftlicher Hausarbeiten steht insbesondere für viele Studierende im Vordergrund. Einerseits sind ihnen vom schulischen Schreiben her diese Konventionen weitgehend nicht bekannt, andererseits unterscheiden sich die Anforderungen in verschiedenen Studienfächern, und das z. T. erheblich. Die Studierenden erwarten Hilfen für „Form“, „Formalitäten der Examensarbeit“, „Zitierregeln“, „genaues Zitieren“, „richtiges Anwenden von Zitaten“, „Zitiertechnik“, „Art der Fußnoten“, „Gestaltung der Fußnoten“, „Gebrauch von Fußnoten etc.“, „Inhaltsverzeichnis“, „formaler Aufbau“, „Literaturangaben“, „Quellenangaben“, „Bibliographie“, „Layout“, ... Diese erhalten sie in der Ratgeberliteratur, mehr oder weniger detailliert, jedoch u. U. auch in widersprüchlicher oder in je nach Fach abweichender Form. Für Fragen im Kontext beruflichen Schreibens gilt Ähnliches: Großschreibung nach Doppelpunkt, die Interpunktion und Groß- oder

wissenschaftlichen Schreiben?“ und „Was erwarten Sie von der Veranstaltung?“ umreißen, in welchen Bereichen Studierende, die freiwillige Workshops und Blockseminare besuchen, welche Defizite wahrnehmen und benennen. Daten über Schreib-Schwierigkeiten in beruflichen Kontexten liegen in Form von Seminar-Diskussionen im Rahmen der Weiterbildung sowie aus Anrufen am Sprachtelefon der Universität Essen vor (vgl. BÜNTING/POSPIECH 1996).

Kleinschreibung in Listen mit Spiegelstrichen, die Gestaltung von Absätzen und die Verwendung von Abkürzungen.

Die *Form* ist für Schreibende, die die Textproduktion wesentlich mit der Klärung technischer Dimension in Gestalt formaler Anforderungen verknüpfen, gar darauf reduzieren, Schreibsicherheit. Sind in diesbezüglichen Normanforderungen Zahlen, Daten und Fakten benannt, an die man sich halten kann, fungieren diese für manche Schreibertypen als Handlungsrahmen; sind sie nicht festgelegt, entsteht ein Problem. Der Abstand der ersten Zeile vom Seitenrand, das Komma oder die Frage, ob im Quellenbeleg „S.“ oder „Seite“ stehen sollte, können zum Schreib-Problem werden, das von der eigentlichen Textproduktion ablenkt. Auch die Rechtschreib-Reform kann, da sie routinisiertes orthographisches Wissen in Frage stellt, zu weiteren Unsicherheiten führen, die sich in diesem Zusammenhang auswirken können.

(b) *Schreiben heißt formulieren, heißt Sprache reflektiert gebrauchen. Ist der Text sprachlich richtig, verständlich und stilistisch angemessen, ist er gut.*

„Viele Geschäftsbriefe verfehlen ihr Ziel, weil noch der alte verkrustete Stil mit nichtssagenden Floskeln und Phrasen praktiziert wird.“ (HARATURIAN⁴1999, Klappentext) und „Kaufmannsdeutsch ist ‚out‘! Ein zeitgemäßer, schnörkelloser Stil in Briefen an Kunden, in der Korrespondenz mit Geschäftspartnern und im innerbetrieblichen Schriftverkehr vermittelt dagegen ein positives Image.“ (BRIESE-NEUMANN 1997, Klappentext) bzw. „Eine Abschlussarbeit ist in erster Linie eine Prüflingleistung. Sie muß daher weder das ‚Literarische Quartett‘ überzeugen noch Bestseller-Qualitäten aufweisen. Trotzdem sollte sich ein Kandidat auch um einen akzeptablen Sprachstil bemühen. [...] Ein guter sprachlicher Stil führt [...] zu einem verlustarmen Transport der im Werk enthalten Ideen und Gedanken, während ein stilistisch unfähiger Autor in der Regel seinem Leser nur einen unvollkommenen Eindruck davon vermitteln kann.“ (BARTHEL 1997, 58) und „Wie man sich in einer wissenschaftlichen Arbeit ausdrückt, ist nicht nur eine Sache des Geschmacks. Der wissenschaftliche Stil ist sachlich und auf Präzision abgestellt. Weitschweifigkeit und präventives Abschweifen sind unangebracht.“ (STANDOP¹⁴1994, 5), „Ihr seid nicht Proust. Schreibt keine langen ineinandergeschachtelten Sätze, und wenn Sie euch unterlaufen, schreibt sie zunächst, aber teilt sie dann auf.“ (Eco⁶1997, 186)

Formulieren, Sprache gebrauchen, eine weitere Schwierigkeit der Textproduktion – „Kann man das so schreiben?“ – eine in der Textberatung oft gestellte Frage. Studierende suchen Hilfen für „die Äußerung von Aussagen“, „das Formulieren, nicht immer dieselben Wörter verwenden“, „eigene Formulierungen“, „Wahl eines hohen Sprachlevels“, „Ausdruck“, „geeignete Wortwahl“, „Wortschatz“, „interessante Sprache“, „Grammatik“, „Konjunktiv“, „klare, logische Satzverknüpfung“, „präzise Sprache“, „wissenschaftliches Ausdrücken“, ... In diesem Zusammenhang auch Fragen wie „Wie bringe ich zu Papier, was ich im Kopf habe, damit auch andere es verstehen?“ „Welche Formulierungen kommen gut an?“ und: „Wie schreibt man wis-

senschaftlich?“ „Welche Sprachmittel gibt es dafür [wissenschaftliches Schreiben, UP]?“

In der Ratgeberliteratur werden Textsortencharakteristika als Orientierungspunkte für die Beurteilung von Textexemplaren genutzt, ohne dass jedoch die Anforderungen von Textsorten explizit gemacht würden. Geschieht dies in der Ratgeberliteratur zum beruflichen Schreiben zumeist musterorientiert in der Gegenüberstellung guter und schlechter Formulierungen, werden Textsorten und Formulierungsmuster in der Literatur zum Schreiben im Studium eher selten erwähnt.

(c) *Schreiben ist eine in einem Kontext stehende zielgerichtete Handlung. Ist der Text auf ein präzise formuliertes Ziel hin verfasst, ist der Text gut.*

Diese Herangehensweise ist in der Ratgeberliteratur zum Verfassen von Geschäftskorrespondenz vielfach vertreten: „Egal, ob es ein konventioneller Brief ist, ein Fax oder eine E-Mail: Das Schreiben soll ‚ankommen‘ und etwas bewirken.“ (SCHÄTZLEIN/DEUTSCHER 1998, Klappentext), „Wer schreibt, der bleibt. Hoffentlich auch in guter Erinnerung. Denn wer beim Empfänger den falschen Ton trifft oder eine Sache nicht auf den Punkt zu bringen vermag, der beraubt sich eines wirksamen Instruments zur Kundenbindung.“ (DEITERS/SOLDAN 1998, Klappentext) In der Ratgeberliteratur zum Schreiben im Studium sind entsprechende Hinweise hingegen eher selten: „An wen wendet man sich, wenn man eine Abschlußarbeit schreibt? [...] Hinsichtlich der Abschlußarbeit kann man sagen, daß sie sich wegen ihres Zwecks zunächst einmal an den Referenten und an den Koreferenten wendet, daß sie aber in Wirklichkeit mit dem Anspruch auftritt, von vielen anderen gelesen und konsultiert zu werden, und zwar auch von Wissenschaftlern, die auf diesem Gebiet keine Spezialisten sind.“ (ECO ⁶1993, 183)

Für das Schreiben in Studium und Beruf sind – so auch die Erfahrungen der Schreibenden – Überlegungen und Planung sowohl für die sprachliche als auch argumentative Struktur der Texte notwendig sind. Schwierigkeiten Studierender wie „Hypothesen formulieren“, „schriftlich diskutieren“, „den roten Faden finden und konsequent verfolgen“, „verbundene Texte herstellen“, „Textaufbau“, „Beschränkung auf das Wesentliche“, „übersichtliche Darstellung eines Themas“, „Argumentationsgang“, „Argumentationsstruktur“, ... betreffen auf den ersten Blick die Inhaltsebene des Textes, lassen aber auch den Bezug auf Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit für einen Leser zu.

Jeder der genannten Aspekte der Textproduktion muss mit den anderen vernetzt betrachtet werden: Formale Vorgaben, die zum Teil durch die Textsorte bestimmt sind, wirken ein auf die Argumentationsstruktur einerseits, die bei einigen Texten sogar festgelegt ist, und die sprachliche Gestaltung des Textes andererseits – Schreiben als das Produzieren von Texten eine komplexe Angelegenheit, die vielfach aus verkürzter respektive verkürzender Perspektive betrachtet wird. Entsprechend können die

meisten Schreibratgeber, die Schwierigkeit vieler Schreibenden nicht lösen, da sie ein Nebeneinander von

- Anforderungen des Textes (einer bestimmten Textsorte mit bestimmten formalen Anforderungen in einer bestimmten Kommunikationssituation zu einem bestimmten Thema),
- Anforderungen der Sprache (der für eine bestimmte Textsorte angemessenen, richtigen und präzisen Formulierungen, Wörter, Sätze) und
- Anforderungen der Textproduktion selbst (Beschaffung und Auswertung von Informationen, Vorbereitung und Überarbeitung eines Textes, Nutzung von Schreibgeräten, ...),

abbilden, Anforderungen, die beim Schreiben miteinander verwoben sind und ineinander greifen. Die besondere Stärke der Aufbereitung gerade dieses Stoffes in Form einer Hypertextanwendung liegt darin, dass es möglich wird, das Wissen über die Dimensionen der Handlung *Schreiben* für die Vermittlung von Informationen über den Schreibprozess heuristisch zu trennen, aber zugleich als Ganzes darzustellen: Der Hypertext erlaubt es, Aspekte des Schreibens miteinander zu vernetzen. So sind unterschiedliche Zugriffe auf Informationen zur Textproduktion nebeneinander möglich, aber nicht erforderlich, wodurch sich besser als bei linear operierenden Beschreibungen aufzuzeigen lässt, dass beispielsweise das Zitieren nicht nur formale, sondern auch sprachliche Anforderungen hat, dass Argumentation und Textstruktur von Thema und Aussageabsicht bzw. Fragestellung abhängen. Darüber hinaus erlauben Animationen elementarer Teilprozesse ein Beobachtungslernen und damit die Einsicht in Zusammenhänge.

4 Die Struktur des Hypertextes

Der *Schreibtrainer* bietet 8 Module (Kapitel), die unabhängig voneinander bearbeitet werden können, im Hypertext aber miteinander verbunden sind. Die ersten 5 Module bieten eine schrittweise Einführung in charakteristische Elemente und Tätigkeiten des Schreibprozesses:

- Einleitung: Über den *Schreibtrainer* und das Schreiben (Kapitel 1)
- Textsorten und Schreibfälle (Kapitel 2),
- Sich orientieren und recherchieren (Kapitel 3),
- Argumentieren und gliedern (Kapitel 4) sowie
- Schreiben und formulieren (Kapitel 5).

Der Hypertext macht durch Links deutlich, dass und wie die Textvorbereitung, die Textplanung und das eigentliche Schreiben sowie die Textüberarbeitung miteinander zusammenhängen, einander bedingen und von Sprache (Grammatik, Kapitel 6; Rechtschreibung, Kapitel 7 – mit einem Trainingsprogramm und einer Wörterliste zur neuen Rechtschreibung) nicht getrennt werden können. In die Behandlung des

Themas integriert ist auch eine Übersicht über Wörterbüchern (Kapitel 8), die bei der Er- und Überarbeitung von Texten wichtige Hilfsmittel sind.

In zwei Animationen sind zentrale Teilprozesse visualisiert – die Textplanung und der Formulierungsprozess. Mit der Animation „Wie ein Text entsteht“ wird verdeutlicht, wie die Phasen des Schreibprozesses von der Themenfindung bis zur Festlegung von Argumentationsverlauf und Gliederung aufeinander aufbauen. Mit der Animation „Texte produzieren“ wird veranschaulicht, wie der Prozess der Texterstellung abläuft, wie aus Formulierungen und Umformulierungen Sätze werden, die schließlich den Text bilden. Die Animationen können vorab betrachtet werden, um sich über Zusammenhänge und Abläufe zu informieren, oder im Anschluss an die Bearbeitung der Kapitel „Argumentieren und gliedern“ und „Schreiben und formulieren“ als Zusammenfassung genutzt werden.

Der Benutzer kann – abhängig von der Zeit, die ihm zur Verfügung steht, und dem Problem, das er mit Hilfe der Anwendung lösen will, – den Zugang wählen, der ihm zweckmäßig bzw. angemessen erscheint: Jede Seite des Hypertextes ist mit einer Überschrift versehen und direkt ansteuerbar – das Gesamtinhaltsverzeichnis listet alle Seiten auf. Darüber hinaus ist aus der Einleitung heraus der gelenkte Einstieg in verschiedene Textteile möglich. Schreibende, die konkrete Anliegen haben, können über den alphabetischen Index nach Stichwörtern suchen und über diese direkt in den Text einsteigen. Auf den einzelnen Seiten können Wörter mit der Suche-Funktion des Browsers direkt angesteuert werden. Mit Hilfe der vom Browser zur Verfügung gestellten Bookmark-Funktion lassen sich interessante Seiten markieren. Das linke Bildschirm-Feld bleibt als Index konstant. Es enthält Links auf:

- Kapitelübersicht und Inhaltsverzeichnis,
- den Index der Verweise (das Stichwortverzeichnis) und
- den Anfang.

Mit den beiden Navigationstasten kann die Anwendung Seite für Seite ‚durchgeblättert‘ werden, die Vor- und Rücktasten des Browsers erlauben es, Sprünge durch den Hypertext nachvollziehen und die History schrittweise zurück- bzw. wieder voranzugehen. Mit dieser Struktur, die die bekannten Möglichkeiten des Browsers nutzt und um einige themenbezogene Navigations-Elemente ergänzt, ist für die Bedienung des Hypertextes kein eigenes Lernprogramm nötig.

Mit ihrer Gliederung ermöglicht die Anwendung Einstiege unterschiedlicher Art ins Thema. Abhängig vom Vorwissen, von der Einschätzung eines Schreibproblems, von dessen Zuordnung zu einer Dimension des Schreibens oder von einer bestimmten Fragestellung wird der Nutzer der Anwendung den für ihn geeigneten Zugang finden:

1. *den auf einzelne Phasen des Schreibprozesses bezogenen Zugang;*

Der Prozess der Textproduktion beginnt und endet nicht mit dem eigentlichen Schreiben – er beginnt mit Überlegungen zum Schreibziel und Arbeiten zur Infor-

mationsgewinnung, er endet mit Arbeiten der Überprüfung und Beurteilung des Textes. Notizen, Exzerpte, Textschemata, Texte vor dem Text beeinflussen die Textproduktion, die der Schreibende selbst an jedem Punkt unterbrechen und ggf. korrigieren kann. Der *Schreibtrainer* will Schreibprozesse anbahnen und unterstützen, er bietet Hinweise für die Planung und Durchführung von Schreibvorhaben, bezogen auf

- die Behandlung eines Themas (Informationsbeschaffung, -strukturierung, Themeneingrenzung, Entwicklung einer Fragestellung);
- allgemeine Techniken, Strategien und Muster der Argumentation und Gliederung (Dreischritt, Fünfschritt, sprachliche Gliederung, textuale Gliederung und Layout, formale Gliederungsmuster);
- Verfahren und Kriterien der Überarbeitung von Texten.

Es kann nicht Ziel der Anwendung sein, in diesen Bereichen Wissen abzufragen oder Muster vorzugeben. Der *Schreibtrainer* soll zur Produktion, nicht zur Reproduktion anleiten und unterschiedliche Zugänge zum Thema Schreiben aufzeigen. Deshalb macht er deutlich, dass und wie inhaltliche, konzeptionelle, argumentative und sprachliche Aspekte zusammenspielen. Insbesondere die Links im Hypertext machen augenscheinlich, wo wiederkehrende Strategien und Routinen genutzt werden können. Für die Textproduktion gibt es jedoch immer mehrere Möglichkeiten, die jeweils gewählt ist u. U. bestimmt durch die Rahmenbedingungen der Situation. Der *Schreibtrainer* bietet daher

2. *den auf den Schreibanlass und die Textsorte bezogenen Zugriff;*

Generell unterscheiden sich Texte, die im Studium zu Qualifikationszwecken geschrieben werden, von Texten, die in beruflichen Kontexten stehen. Deutlich wird dies an unterschiedlichen Sprach- und Textkonventionen, die sich in diesem Zusammenhang betrachtet nicht nur formal ablesen, sondern auch funktional erklären lassen. Die Beschreibung von formalen und sprachlichen Anforderungen einzelner Textsorten erlaubt die Integration und Adaption typischer Schreib-, Textgestaltungs- und Formulierungshandlungen.

Der *Schreibtrainer* bietet hier weder Textmuster noch Listen charakteristischer Wendungen, er will weder zur Imitation noch zur Reproduktion anleiten, sondern Entscheidungen ermöglichen, indem er Kriterien für die Beurteilung von Texten und Formulierungen offenlegt. Bezogen auf das Textprodukt geht es um

- Textsorten in Studium und Beruf und ihre inhaltlichen, formalen und sprachlich-kommunikative Anforderungen (von Notiz und Mitschrift bis zu Examensarbeit und Dokumentation);
- Textrahmen, ihre Formen und Funktionen (Einleitung, Schluss, Anrede, Grußformeln, ...) und unterschiedliche Textgerüste (Dreischritt, Fünfsätze);
- Textelemente, ihre Formen und Funktionen (Definition, Zitat, Argument).

Häufig stellen sich Schreibenden jedoch die Textsortenprobleme als Sprach- oder Formulierungsprobleme dar. So erlaubt die Anwendung auch

3. *den auf sprachliche Phänomene bezogenen Zugang;*

Sprache ist in ihren grammatischen, stilistischen und rhetorisch-argumentativen Funktionen Instrument für die Produktion von Texten. Beim Schreiben entstehen sprachliche Probleme zunächst als Formulierungsprobleme, die gelöst werden müssen. Bei der Beurteilung von Alternativen, aber auch bei der Überarbeitung und Korrektur von Texten ist häufig das Sprachgefühl die Grundlage für Entscheidungen, oft werden aber auch grammatische Regeln angeführt. Um Formulierungen beurteilen zu können, ist explizites grammatisches Wissen, das das Sprachgefühl ergänzt, sinnvoll: „Wenn man über explizite grammatische Kategorien verfügt, dann fällt es leichter, nicht nur den sachlichen Gehalt eines Textes wahrzunehmen, sondern auch die kognitiven Anstrengungen des Autors, die zur sprachlichen Konkretisierung dieses Inhalts geführt haben“ (KÖLLER 1988, 388).

Der *Schreibtrainer* visualisiert in der Animation „Texte produzieren“ einen Formulierungsprozess, wobei deutlich wird, dass beim Formulieren inhaltliche und sprachliche Anforderungen zusammenspielen – schreiben kann man eben nicht unbedingt genau so, wie man spricht (vgl. MÜLLER 1990). Ergänzend zu Formulierungsstrategien bietet er eine kleine stilistische Grammatik des Deutschen, die insbesondere der Veranschaulichung syntaktischer Grundstrukturen und der Klärung sprachlicher Zweifelsfälle dient. Sprachformen und ihre Funktionen werden beschrieben, so dass Entscheidungen für Formulierungen grundgelegt werden. Die Grammatik kann als in sich geschlossene Übersicht durchgearbeitet werden, wird aber aus verschiedenen Modulen heraus über Links aufgerufen, so dass der Absprung in die Grammatik auch aus Textproduktionsanforderungen, Textsortenregeln oder Formulierungstypen heraus möglich ist. Die Grammatik ist mit dem Modul zur Rechtschreibung verlinkt, so dass die neuen Rechtschreibregeln, die häufig grammatische Grundlagen haben, nachvollziehbar werden. Allerdings sind in der Wahrnehmung der Schreibenden grammatische oder rechtschreibliche Unsicherheiten zumeist nicht die wirklichen Schreib-Klippen. Diese werden vor allem in den Bereichen Arbeitsorganisation, wissenschaftlicher Apparat und Argumentation gesehen. Entsprechend ermöglicht der *Schreibtrainer*

4. *den auf typische Schreibprobleme abgestimmten Zugriff;*

Beim Schreiben gibt es typische Verhaltensweisen, die den Schreibprozess beeinflussen, ihn an neuralgischen Punkten ins Stocken bringen. Diese sind aus der Schreibberatung bekannt (vgl. RUHMANN 1995) und werden auch von Studierenden benannt. In einer Auswahl von Guided-Tours – vorab geplanten, themenspezifischen Führungen durch den Hypertext – sind Informationen so in einer vorgegebenen Folge zusammengestellt, dass eine schrittweise Anleitung zum Verhalten an charakteristischen Problempunkten möglich ist. Typische, zum Teil domänenspezifische Fragestellungen, aber auch zentrale Entscheidungen im Schreibprozess werden so schritt-

weise simuliert. Neun Guided Tours – im Einzelnen sind dies 1. Briefe schreiben, 2. Hausarbeit – last minute, 3. Der sprachliche Ausdruck, 4. Ein Thema formulieren, 5. Vom Lesen zum Schreiben, 6. Die Form einer wissenschaftlichen Arbeit, 7. Den roten Faden herausarbeiten, 8. Wissenschaftlich schreiben, 9. Sprachliche Zweifelsfälle – ermöglichen das zielgerichtete Abrufen von Informationsbündeln und dadurch einen weiteren Einstieg in den Hypertext.

5 Fazit

Der *Schreibtrainer* versteht sich als praxisorientierter Schreib- und Sprachlehrgang zur Identifizierung und Lösung von Schreibproblemen. Als Hypertext über das Schreiben (nicht als ein hypermediales Werkzeug für die Textproduktion, vgl. ROTHKEGEL 1997) ist er ein Reservoir explizit gemachter intuitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten, das den Zugriff auf Alltagswissen ermöglicht – es benennt, modelliert und expliziert, um es greifbar zu machen.

Der *Schreibtrainer* zeigt Routinen des Schreibens auf, die im Laufe einer Schreibkarriere erworben werden. Die Bewusstmachung oft unbewusst durchlaufener Phasen, die Beschreibung von (Teil-)Prozessen, ihren Anforderungen und ihren Zusammenhängen soll das Schreiben unterstützen. Ziel ist es, Know-how und darüber hinaus auch ein Know-why zur Verfügung zu stellen. So bietet der *Schreibtrainer* Modelle und Verfahren, die auf den jeweiligen Schreib Anlass und den konkreten Text übertragen werden müssen. Informationen über den Schreibprozess, Textsorten und Formulierungsweisen machen es möglich und erforderlich, einen eigenen Arbeits- und Schreibstil zu entwickeln. Ideal ist es, wenn die Anregungen des *Schreibtrainers* direkt auf ein konkretes Schreibvorhaben übertragen und umgesetzt werden können. Nebenbei macht der Hypertext augenscheinlich, dass einerseits

- Unterschiede zwischen beruflichem und universitärem Schreiben in den Anforderungen an Texte, in Beschreibung von Schreibzielen und -anlässen sowie in der Textsortenzuordnung bestehen, aber andererseits
- nicht wenige gemeinsame Routinen und Aspekte existieren, die den im Hypertext aus beiden Bereichen heraus genutzten Seiten entsprechen.

So zeigt die Anwendung, dass Schreiben in Studium und Beruf nicht so verschieden ist, wie vielfach vermutet, wodurch die Schreibsicherheit erhöht wird. Aber: Schreiben lernt man nur durch Schreiben. Die Tipps und Hinweise eines Trainers müssen sich nicht im Training, sondern in der Wirklichkeit beweisen – Schreibpraxis kann und will der *Schreibtrainer* nicht simulieren.⁶

⁶ Eine textmuster-orientierte Anwendung wird derzeit, wiederum gefördert vom Kompetenznetzwerk Universitätsverbund Multimedia, NRW erarbeitet: Den *Schreibtutor*, eine multimediale Hypertextanwendung zum Schreiben in den Wissenschaften. Hier werden anhand exemplarischer Textmodelle fachspezifische Schreibtechniken aufgezeigt, erörtert und begründet.

6 Literatur

- ANTOS, GERD 1982: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer
- BARTHEL, JENS 1997: Wissenschaftliche Arbeiten schreiben in den Wirtschaftswissenschaften. Berlin: Spitz
- BAURMANN, JÜRGEN 1996: Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hg.) 1996: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bern, New York: de Gruyter, 1118-1129
- BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER 1995: Schreiben. Prozesse – Prozeduren – Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag
- BRIESE-NEUMANN, GESA 1997: Geschäftsbriefe zeitgemäß und sicher schreiben. Niederrhein: Falken
- BRINKER, KLAUS ⁴1997: Linguistische Textanalyse. Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4., durchges. u. erg. Aufl. 1997. Berlin: Schmidt
- BUHOFFER, ANNELIES 1983: Das alltägliche Schreiben im Berufsleben. Eine Analyse am Beispiel eines Industriebetriebs in der deutschen Schweiz. In: GROSSE, SIEGFRIED (Hg.) 1983: Schriftlichkeit. Düsseldorf: Schwann, 137-178
- BÜNTING, KARL-DIETER/POSPIECH, ULRIKE 1996: Das Essener Sprachtelefon. In: BÖKE, KARIN/WENGELER, MARTIN/JUNG MATHIAS (Hg.) 1996: Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, 121-127
- DEITERS, JAN O./SOLDAN, ANNA 1998: Erfolgreiche Geschäftsbriefe. So präsentiert sich ihre Firma kundenorientiert. Würzburg: Schimmel
- ECO, UMBERTO ⁶1993: Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-Diplom und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ins Deutsche übersetzt von WALTER SCHICK. 6. durchges. Aufl. der deutschen Ausg. Heidelberg: Müller
- FEILKE, HELMUT 1993: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24/1993, 17-34
- GERHARDS, GERHARD ⁸1990: Seminar-, Diplom- und Doktorarbeit. 8., durchges. Aufl. 1995. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- GOLDBERG, ALEXANDER/PRINZ, FRANZ/SEITFUDEM, GERHARD 1997: Professionell schreiben. Praktische Tip(p)s für alle, die Texte verfassen. Siemens AG: Publics MCD;
- GRIEB, WOLFGANG ³1995: Schreibtips für Diplomanden und Doktoranden in Ingenieur- und Naturwissenschaften. 3., erw. Aufl. Berlin, Offenbach: VDE
- HÄCKI BUHOFFER, ANNELIES 1985: Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Bern, Frankfurt/M., New York: Lang
- HARATURIAN, MARGARD ⁴1999: Erfolgreiche Korrespondenz. Tips und Hinweise zum zeitgemäßen Geschäftsbrief. 4. überarb. Aufl. Planegg: WRS
- JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Normen der Textgestaltung. In: KRUSE/JAKOBS/RUHMAN 171-190
- KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMAN, GABRIELA 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- LÜCK, WOLFGANG ⁵1997: Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. Seminararbeit, Diplomarbeit, Dissertation. 5. überarb. u. erw. Aufl. München, Wien: Oldenbourg

- LUDWIG, OTTO 1995: Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Baurmann/Weingarten 1995, 273-287
- MÜLLER, KARIN 1990: „Schreibe wie Du sprichst!“ Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris: Lang
- POSPIECH 1999: Die Essener Schreibwerkstatt. In: KRUSE/JAKOBS/RUHMAN 1999, 318-321
- ROTHKEGEL, ANNELY 1997: Konzept für eine Werkbank zum Textschreiben. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR/MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (Hg.) 1995: Wissenschaftliche Textproduktion mit und ohne Computer. Frankfurt/M.: Lang
- RUHMAN, GABRIELA 1995: Schreibprobleme – Schreibberatung. In: BAURMANN/WEINGARTEN 1995, 85-106
- SCHAEFER, BURKHARD (Hg.) 1994: Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis. Essen: Die Blaue Eule
- SCHÄTZLEIN, ERHARD/DEUTSCHER, ERIK 1998: Praxisbuch Geschäftsbriefe. Effizient und kundenorientiert schreiben. Neuwied: Falken
- STANDOP, EWALD ¹⁴1994: Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 14. Aufl. vollst. neu bearb. und erw. von MATTHIAS L. G. MEYER. Wiesbaden: Quelle&Meyer

Stefan J. Schierholz (Göttingen)

Die Wissensquelle Wörterbuch im Bereich Deutsch als Fremdsprache

1 Vorüberlegungen

Wissen kann man auf recht unterschiedliche Weise erlangen: Durch Zuhören, Lesen, Fern-sehen, mehr oder weniger bewusst, zielgerichtet, zufällig, intrinsisch motiviert, unter Zwang. Für den Prozess der Wissensaufnahme und das Bewahren des Wissens im eigenen, biologischen Wissensspeicher sind dabei die folgenden Bedingungsfaktoren konstitutiv:

- das situative Umfeld, in dem der Wissenstransfer stattfindet
- das kommunikative oder interaktionale Umfeld, in dem der Wissenstransfer stattfindet
- die anthropologischen Voraussetzungen der sich Wissen aneignenden Personen
- die individuell-psychologischen Einstellungen der sich Wissen aneignenden Personen
- der Transfer selbst: Weg, Medium, Dauer
- Art und Weise der Wissensaufnahme (Strategie)
- die Quelle, der das Wissen entnommen wird
- die Qualität des Wissens.

Diese Grundpfeiler gehören in ein Modell zum Wissenstransfer, müssen für jeden konkreten Wissenstransfer jedoch unterschiedlich gewichtet werden. Eine angemessene Beurteilung des Wissenstransfers erfordert aber noch einen weiteren Aspekt, nämlich die Prüfung, ob das Wissen tatsächlich aufgenommen worden ist. Dieser letzte Schritt, der außerhalb des eigentlichen Transfers liegt, lässt sich mit eigens dafür ausgelegten Anlässen (Klausur, Test) operationalisieren.

Im Folgenden soll nicht versucht werden, ein umfassendes Modell des Wissenstransfers zu erstellen, in dem enthalten ist, von welcher Quelle auf welche Weise unter Benutzung welcher Strategien von welchen Personen welches Wissen aus welchem Grunde in welchen Situationen erworben wird. Aber es soll exemplarisch *ein* Weg *einer* bestimmten Wissensart von *einer* bestimmten Quelle aus zu *einer* bestimmten Personengruppe aufgezeigt werden. Die Grundpfeiler, situatives und kommunikatives Umfeld, können aus Raumgründen nur kurz umrissen werden, und ein wichtiger Grundpfeiler dieses *einen* Wissenstransfers, nämlich die Strategie, die zur Aneignung des Wissens verwendet wird, kann nur hypothetisch berücksichtigt werden, da die empirischen Methoden, die zu einer Evaluierung der Strategien erforderlich sind, entweder noch nicht ausgereift sind oder in dem konkreten unten zu schildernden Fall nicht angewendet werden können. Besondere Überlegungen gelten jedoch der Frage, ob das Wissen tatsächlich erworben worden ist, ob das Wissen korrekt sowie in einer sinnvollen bzw. in der beabsichtigten Weise angewendet werden kann.

2 Eingrenzung des Gegenstandsbereichs

Wenn man sich von den eingangs genannten Weisen der Wissensaneignung das Lesen aus-wählt, so sind für die Wissensquelle, also den zu lesenden Gegenstand, wiederum vielfältige Differenzierungen möglich, durch die der Wissenstransfer gesteuert wird. Im Folgenden seien drei Varianten exemplarisch genannt.

Wissen erwirbt man beim Lesen eines Romans, sei es dadurch, dass im Text eine bestimmte Landschaft, in der die Handlung stattfindet, beschrieben wird, sei es dadurch, dass die Art und Weise, wie Personen in mehr oder weniger konfliktreichen Situationen interagieren, geschildert wird, sei es durch die literarische Technik selbst, mit der der Text gestaltet ist. Hierbei wird man von einem zufälligen oder beiläufigen Wissenserwerb sprechen, d. h. der Grund, warum eine Person den Roman liest, ist nicht der Grund, warum diese Person das Wissen erwirbt.

Anders verhält es sich in Lehr- und Lernsituationen, in denen ein Sachbuch, Lehrbuch, Fachbuch o. Ä. mit genau dem Zweck gelesen wird, das jeweilige Wissen zu erwerben, das in dem jeweiligen Text zur Verfügung gestellt wird. In einer solchen Situation ist es insbesondere relevant, ob die Wissensaneignung freiwillig erfolgt, weil es für die Wissensaufnahme ein großer Unterschied ist, ob die Motivation zur Textlektüre primär intrinsischer oder primär extrinsischer Art ist.

In der dritten Variante ist diese Freiwilligkeit vorausgesetzt. Es geht dabei um Situationen der Wissensaneignung, in denen der Wissensuchende von sich aus den Wunsch hat, eine bei sich festgestellte Wissenslücke zu schließen. Dadurch sind die Wahlmöglichkeiten der Wissensquelle erheblich eingeschränkt. Man kann ein Fachbuch benutzen, wenn man mit ziemlicher Sicherheit weiß, dass das gesuchte Wissen dort enthalten ist. In der Regel wird man jedoch ein Nachschlagewerk in die Hand nehmen, da dies genau zu dem Zweck erstellt worden ist, Personen zu helfen, die eine Wissenslücke schließen wollen.

Für die genauere Analyse des *einen* Wissenstransfers soll die zuletzt genannte Variante der Ausgangspunkt sein. Jedoch muss der Gegenstandsbereich „Nachschlagewerke“ noch etwas präziser gefasst werden.

Bei Nachschlagewerken kann man unterscheiden zwischen solchen, die primär allgemeines Wissen enthalten (also Sachwissen), und solchen, die primär Sprachwissen enthalten. Bei den Nachschlagewerken, die Sprachwissen enthalten, wird man zuerst an Sprachwörterbücher denken, aber es ist ebenso möglich, dass Personen, die z. B. eine Wissenslücke in Bezug auf die Komparation der Adjektive im Deutschen haben, zur Schließung der Lücke nicht ein Wörterbuch, sondern ein Grammatikhandbuch konsultieren.

Auch innerhalb der Sprachwörterbücher muss noch einmal eine Auswahl getroffen werden, wie ein Blick auf vorhandene Wörterbuchtypologien¹ zeigt. Wenn man sich als Wörterbuchbenutzer vor allem Lerner des Deutschen denkt, erscheint es zweck-

¹ Vgl. u. a. Kühn 1989:121.

mäßig zu sein, den Untersuchungsgegenstand auf die einsprachigen allgemeinen Wörterbücher des Deutschen sowie auf die Lernerwörterbücher des Deutschen zu beschränken; denn diese Sprachwörterbücher wenden sich unter anderem (allgemeine Wörterbücher) oder im Speziellen (Lernerwörterbücher) an die genannte Adressatengruppe.

Für *einen* Wissenstransfer aus *einem* Wörterbuchtyp sind somit das situative und interaktionale Umfeld grob umrissen.

3 Wissenstransfer aus dem Wörterbuch

Will man den Wissenstransfer anhand von Wörterbuchbenutzungssituationen aufzeigen, müssen die verschiedenen Strukturen, die in Wörterbuchartikeln identifizierbar sind, berücksichtigt werden.² Hier soll es erster Linie um die *Artikelkonstituentenstruktur*, die *Mikrostruktur* und die *Mikroarchitektur* von Wörterbuchartikeln gehen, so dass Schwierigkeiten des Wissenstransfers aufgezeigt werden können, die aufgrund fehlender, fehlerhafter, unvollständiger Angaben oder missverständlicher bzw. benutzerunfreundlicher Präsentationen für den Benutzer entstehen können.

Die **Mikrostruktur** eines Wörterbuchartikels stellt die hierarchische Ordnungsstruktur der in einem Wörterbuchartikel enthaltenen Angaben dar, die an ein Lemmazeichen adressiert sind.³ Somit legt die Mikrostruktur die artikelinterne Distribution der Angaben fest. Berücksichtigt man dabei ebenso die nichttypographischen Strukturanzeiger (Komma, Doppelpunkt, Klammer, Blank, ...), so handelt es sich um die hierarchische **Artikelkonstituentenstruktur**.⁴

Die **Mikroarchitektur** eines Wörterbuchartikels ist eine texttopologische Struktur, durch die die Lage der Textsegmente zueinander im zweidimensionalen Druckraum festgelegt wird. Es handelt sich bei der Mikroarchitektur nicht um sprachtheoretische Kategorien. Die textuelle Architektur eines Wörterbuchartikels beeinflusst wesentlich die Zugriffszeit, die ein Benutzer-in-actu während der Wörterbuchkonsultation benötigt.⁵

Aus den lexikographischen Angaben entnimmt der Wörterbuchbenutzer Informationen, indem er die Angaben interpretiert. Ob diese Informationen die richtigen sind bzw. diejenigen sind, die dem genuinen Zweck der Angaben entsprechen, kann nicht vorhergesagt werden. Nachdem ein Wörterbuchbenutzer die Informationen entnommen hat, kann er sie als Wissen speichern und dieses in einer Folgehandlung verwenden. Werden die Informationen bzw. wird das Wissen korrekt angewendet, so kann man von einem erfolgreichen Wissenstransfer von der Wissensquelle „Wörterbuch“ zum Wörterbuchbenutzer sprechen.

² Wiegand nennt insgesamt 14 Strukturen, vgl. Bergenholtz/Tarp/Wiegand 1999:1767.

³ Vgl. Wiegand 1989:410ff.; Wiegand 1998:215.

⁴ Vgl. Wiegand 2000:238f.

⁵ Vgl. Wiegand 1999:263f.

Im Weiteren sei eine Standardsituation der Wörterbuchbenutzung angenommen, die sich folgendermaßen skizzieren lässt: Ein Fremdsprachler, er heiße fortan Maximilian, hat eine Wissenslücke, die sich auf die deutsche Sprache bezieht. Maximilian konsultiert ein Wörterbuch, von dem er glaubt, das es seine Suchfrage beantworten kann. Maximilian hat während der Wörterbuchbenutzungshandlung nicht die Möglichkeit, eine andere Person um Rat zu fragen.⁶ Maximilian verfügt über eine gewisse Erfahrung in der Wörterbuchbenutzung, und das bedeutet:

1. Maximilian wählt nicht ein völlig ungeeignetes Wörterbuch aus, sondern ein Wörterbuch, das geeignet sein *kann*, die Suchfrage zu beantworten. Ob Maximilian in der konkreten Situation verschiedene Wörterbücher zur Auswahl hat und ob Maximilian das richtige oder das geeignetste Wörterbuch auswählt, ist nicht allein für den Erfolg der Nachschlagehandlung ausschlaggebend.⁷
2. Maximilian hat das Wörterbuch bereits früher mehrfach benutzt. Daher muss er nicht vor der Benutzungshandlung die Benutzungshinweise studieren, um die Benutzungshandlung erfolgreich abschließen zu können.
3. Maximilian verfügt über eine mittlere Kompetenz in der Wörterbuchbenutzung, d. h. er ist ein kundiger Benutzer (ein informierter Laie oder eine Quasiexperte), der Übung in der Wörterbuchbenutzung hat, der aber nicht als ein geschulter Experte oder Lexikograph gilt.
4. Maximilian verfügt über eine angemessene Sprachkompetenz für das Deutsche, so dass er die Textsorte „Wörterbuchartikel“, die durch eine besondere Textkondensation ausgezeichnet ist, versteht, sofern die besonderen Kodifikationsprinzipien, die für die lexikographischen Angaben gelten, in den Benutzungshinweisen des Wörterbuchs erklärt sind.⁸

4 Möglichkeiten des Wissenstransfers

Im Folgenden soll anhand verschiedener Beispiele demonstriert werden, auf welche Weise Wissenstransfer ge- oder misslingen kann. Da das Misslingen durch eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Faktoren bedingt sein kann, muss eine einigermaßen vollständige und systematische Übersicht ausbleiben.

Der Wörterbuchbenutzer sei Maximilian, es gelte die oben festgelegte Wörterbuchbenutzungssituation, als Wörterbücher stehen Maximilian DDUW, DW, LGWDAF

⁶ Dieser Hinweis ist insofern wichtig, als Wörterbuchbenutzungen, die in Gruppen stattfinden (wie z. B. im Unterricht), grundsätzlich andere und in der Regel bessere Benutzungsbedingungen bieten, die aber den direkten Transfer des im Wörterbuch kodifizierten Wissens zum einzelnen Wörterbuchbenutzer in nicht kontrollierbarer Weise beeinflussen.

⁷ Ob die Person das richtige Wörterbuch zur Verfügung hat, bzw. wie viele Wörterbücher dieser Person zur Verfügung stehen, ist eine Frage, die beim Kauf eines Wörterbuchs entschieden wird.

⁸ In der lexikographischen Fachliteratur wird in zahlreichen Wörterbuchkritiken darauf hingewiesen, dass das Zusammenspiel zwischen den Benutzungshinweisen und den Wörterbuchangaben erhebliche Defizite aufweist. Darauf soll im weiteren nicht eingegangen werden.

und DGWDAF zur Verfügung.⁹ Zum Zwecke einer besseren Demonstration des Wissenstransfers sind die Suchfragen ausgesucht.¹⁰ Die Überlegungen zur Anwendung des erworbenen Wissens beinhalten prinzipielle Überlegungen, die sich aus den jeweils vorliegenden lexikographischen Angaben und möglichen Informationsentnahmen ergeben.

Situation 1: Die erfolgreiche Wörterbuchbenutzung

Maximilian hört im Fernsehen das Wort „Dreizüger“, ohne den Gesamtzusammenhang zu kennen, in dem das Wort benutzt wird. Maximilian weiß nicht, was ein „Dreizüger“ ist. Er findet das Lemma „Dreizüger“ im DDUw.

Dreizüger, der; -s, - (Problemschach): *mit drei Zügen zu lösendes Schachproblem.*

Maximilian versteht die Bedeutungsparaphrasenangabe (= BPA) und gebraucht das Wort „Dreizüger“ in einer späteren Kommunikationssituation, in der über das Spiel „Schach“ gesprochen wird. Da seine Äußerungen verstanden werden, kann man davon ausgehen, dass der Wissenstransfer vollständig gelungen ist.

Die Benutzung ist geglückt, weil es sich um eine einfache Suchfrage handelt, weil der Wörterbuchartikel kurz und übersichtlich ist, die BPA verständlich formuliert ist und die gesuchte Information enthält.

Situation 2: Die Wörterbuchangaben sind richtig. Die Informationen werden nicht richtig entnommen. Das erworbene Wissen wird nicht korrekt angewendet.

Maximilian weiß nicht, ob man „ich habe die Hoffnung auf einen Käufer aufgegeben“ oder „ich habe die Hoffnung in einen Käufer aufgegeben“ schreiben muss. Er schlägt im DW unter dem Lemma „Hoffnung“ nach.

Hoffnung <f. 20> **1** *Wunsch für die Zukunft, Wunsch, daß in der Zukunft etwas geschehen möge; [...] 5* sie klammerte sich noch **an** die ~, daß ...; er knüpfte seine ~ an den Erfolg seines Konzerts *er versprach sich etwas (Bestimmtes) davon; ~ auf* Genesung; sich od. jmdm. ~ auf etwas machen; seine ~ auf jmdn. od. etwas setzen [...]

Die fünf Beispielangaben (= BeiAn) zum Lemma „Hoffnung“, die unter der fünften Polysemieangabe aufgeführt worden sind, dienen wahrscheinlich dazu, die syntagmatischen Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen dem Substantiv „Hoffnung“ und den Verben „klammern“, „knüpfen“, „machen“ und „setzen“ zu demonstrieren. Zu dem in der Suchfrage enthaltenen Verb „aufgeben“ findet sich keine BeiA. Daraus wird Maximilian nicht den Schluss ziehen, dass man „Hoffnung aufgeben“ nicht sagen kann; denn seine Suchfrage richtet sich auf die von „Hoffnung“ regierte Präposition. Zu dieser enthalten die BeiAn implizite Angaben. Maximilian analysiert ausführlich die fünf BeiAn und kommt zu dem Schluss, dass er sowohl „auf“ als

⁹ Es handelt sich um DDUw 1989, DW 1994, LGwDaF 1994, DGWDAF 2000.

¹⁰ Sie entstammen eigenen Wörterbuchanalysen, Erfahrungen aus dem DaF-Unterricht oder sind der lexiko-graphischen Fachliteratur entnommen.

auch „an“ als die regierte Präposition ansehen kann, aber nicht „in“. Maximilian kann jetzt den oben genannten Satz richtig (mit „auf“) oder falsch (mit „an“) bilden.

Die Informationsentnahme gelingt nicht, weil der genuine Zweck der Angaben nicht erkennbar ist. Der Lexikograph, der den Wörterbuchartikel verfasst hat, hat Teilweisen Gebrauch des Lemmas „Hoffnung“ in den lexikographischen Angaben formuliert, aber nicht berücksichtigt, dass die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten auch zu Fehlern bei der Informationsentnahme führen können.

Situation 3: Die Wörterbuchangaben sind ambig bzw. missverständlich. Damit ist unsicher, ob die Informationen richtig aus den Angaben übernommen werden. Ebenso muss offen bleiben, ob das erworbene Wissen korrekt angewendet wird.

Maximilian möchte wissen, welche Präposition von dem Substantiv „Blick“ regiert werden kann. Er schlägt im DDUw unter „Blick“ nach und findet u. a. die folgenden BeiAn.¹¹

- (1) *seine Blicke auf jmdn., etw. richten*
- (2) *er wendete keinen Blick von ihr*
- (3) *seinen Blick für etwas schärfen*
- (4) *ein Zimmer mit Blick aufs Meer*

In den Angaben wird demonstriert, mit welchen Verben das Substantiv „Blick“ kombiniert werden kann. Darüber hinaus enthalten die BeiAn auch implizite Angaben zur Grammatik. Die BeiA, „seine Blicke auf jmdn., etw. richten“, enthält ein Präpositionalobjekt zu „richten“. Diese syntaktische Struktur kann leicht mit einer PPA-Konstruktion verwechselt werden, weil das Rektionssubstantiv „Blick“ ebenso die Präposition „auf“ regieren kann und weil von Substantiven regierte Präpositionen in der Regel unmittelbar hinter dem Rektionssubstantiv positioniert sind. Die zweite Angabe, „er wendete keinen Blick von ihr“, ist unter syntaktischen Gesichtspunkten eine BeiA zum Lemma „wenden“. Schlägt man unter „wenden“ im DDUw nach, so findet man dort die BeiA „keinen Blick von jmdm. wenden“. Wenn nun in den BeiAn der genuine Zweck lediglich darin bestehen sollte, die syntagmatische Verknüpfung von „wenden“ und „Blick“ anzugeben, so wäre eine Kommentierung der BeiAn hilfreich, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. Die Angabe (3) kann als BeiA für die Verwendung des Rektionssubstantivs plus Präposition („Blick für“) angesehen werden. Die vierte BeiA enthält ein Präpositionalattribut, das in dem dargestellten Kontext nicht weglassbar ist („#Ich mietete ein Zimmer mit Blick.“). Diese Obligatorik kann aus den Angaben nur interpretieren, wer das Wissen dazu schon vor der Wörterbuchkonsultation besitzt.

¹¹ Zur detaillierten Analyse der lexikographischen Angaben vgl. Schierholz 1996:184ff.

Vielleicht (!) helfen die vier BeiAn Maximilian. Die Präpositionen „auf“ und „für“ sind von „Blick“ regiert, „von“ wird nicht von „Blick“ regiert, und „auf“ ist in besonderen Kontexten obligatorisch an „Blick“ gebunden.

Situation 4: Die Wörterbuchangaben enthalten Fehler. Die Angaben sind jedoch gut zu verstehen, so dass die Informationsentnahme auf korrekte Weise aus den Angaben erfolgt. Das erworbene „Wissen“ wird falsch angewendet.

Maximilian übersetzt einen portugiesischen Text ins Deutsche, bei dem die portugiesische Formulierung „do vidro de cristal de rocha“ vorkommt. Das deutsche Wort „Bleikristall“ ist ihm bekannt, aber er ist sich nicht sicher, ob man bei der Verwendung im Genitiv eher „Bleikristalls“ oder „Bleikristalles“ sagt. Maximilian benutzt das DGWDAF.¹²

Bleikristall, das <o.Pl.> ‘farbloses, sehr helles Glas, bei dessen Herstellung Blei zugesetzt wird’; [...]

Kristall, das/der; ~/auch ~es, ~e **I.** <das;o.Pl.> **1.** SYN ‘Bleikristall’: *eine Schale, ein Glas aus ~ 2.* ‘Gebrauchsgegenstände aus Kristall (I.1): *sie besitzt wertvolles ~ – II.* <der> ‘Mineral, dessen Bausteine (2) in [...]

Umständlich ist die Handhabung, weil man unter „Bleikristall“ keine Angaben zur Genitiv-Singularform findet und daher beim Grundwort „Kristall“ nachschlagen muss. Die im DGWDAF möglichen Varianten für die Genitiv-Singularform, die man laut Benutzungshinweisen auf das Kompositum zu übertragen hat, lassen sich durch andere Wörterbücher und durch Corpusabfragen nicht bestätigen: Zu **Bleikristall** geben LGWDAF und DDUW ausschließlich die Genitiv-Singularform mit -s an, und in Corpusabfragen finden sich keine Belege zu „Bleikristalles“ oder „Kristalles“.

Warum die Angabe im DGWDAF fehlerhaft ist, soll hier nicht erörtert werden, aber es scheint sicher, dass Maximilian beide Genitiv-Singularformen anwenden und den Fehler nicht bemerken würde.

Situation 5: Die Wörterbuchangaben sind korrekt, aber die Mikroarchitektur des Wörterbuchartikels behindert bzw. verhindert ein sicheres Auffinden der benötigten Angaben. Damit werden möglicherweise die Informationen nicht richtig aus den Angaben übernommen. Somit kann auch das erworbene Wissen nicht korrekt angewendet werden.

Maximilian möchte wissen, ob das Substantiv „Natürlichkeit“ in den gleichen Bedeutungsvarianten wie das zugrunde liegende Adjektiv verwendet werden kann und schlägt im DGWDAF nach.

Natürlichkeit [...] <o.Pl.> /zu *natürlich* I.2.1,2.2.2.4,4/ ‘das Natürlichsein’; /zu 2.1/: *die ~ der bildnerischen Darstellung*; /zu 4./: *sich seine ~ bewahren* [...]

¹² Zur genaueren Analyse im Rahmen der Grammatikangaben im DGWDAF vgl. Schierholz 2000.

Der Kommentar innerhalb der Schrägstriche verweist auf die Ableitungsbasis des Lemmas. Die gute Absicht, die einzelnen Bedeutungen polysemer Derivativa und polysemer Basis-lexeme aufeinander zu beziehen, mag aus linguistischer Sicht begrüßenswert sein, aber für Maximilian wird das Verstehen der Wörterbuchangaben erheblich erschwert, so dass zwangsläufig auch das Entnehmen der gewünschten Information mit erheblichen Hindernissen verbunden ist.

Situation 6: Die Wörterbuchangaben sind inhaltlich korrekt, aber die typographische Präsentation ist so uneinheitlich, dass bei regelmäßiger Wörterbuchbenutzung Zweifel entstehen, ob man die Angaben, die man zu einem früheren Zeitpunkt nachgeschlagen hatte, überhaupt richtig verstanden hat.

Maximilian hat sich mit den Strukturformeln im LGWDAF beschäftigt und ist sich nach dem Vergleichen einiger Wörterbuchartikel unsicher, welche Bedeutung und Funktion die nicht-typographischen Strukturanzeiger haben.¹³

Appell:	1 ein A. (an j-n/etw.) < ein A. an j-s Vernunft; ein A. an die Öffentlichkeit richten > 2 ein A. (zu etw.) < ein A. zur Solidarität, zum Frieden >
Eignung:	E. (für etw.); E. (zu etw.)
Wut:	Wut (auf j-n/etw.)
Rede:	e-e R. (an j-n/vor j-m) (über j-n/etw.)
Konkurrenz:	die K. (mit j-m/um j-n/etw.)

Die zwei Polysemieangaben zum Lemma „Appell“ wird man so verstehen, dass man entweder nur „einen Appell an jemanden bzw. etwas“ oder nur „einen Appell zu etwas“ sagen kann, aber nicht beide Präpositionalattribute kombinieren darf („#einen Appell an jemanden zu etwas richten“). Zum Lemma „Eignung“ wird die Interpretation in Bezug auf die Kombinierbarkeit ähnlich sein („#eine Eignung für etwas zu etwas“), auch wenn hier das Semikolon als Zeichen für die Nichtkombinierbarkeit interpretiert werden muss. Zum Lemma „Wut“ muss die Strukturformel gemäß den Benutzungshinweisen¹⁴ so interpretiert werden, dass man entweder „eine Wut auf jemanden“ oder „eine Wut auf etwas“ formulieren kann.

Präpositionalattribute, die nur alternativ im Anschluss an ein Substantiv stehen können, werden allerdings auch durch runde Klammern markiert, wie die Strukturformel zum Lemma „Rede“ verdeutlicht. Warum hier die Alternation von „eine Rede an jemanden“ und „eine Rede vor jemandem“ mit einem Schrägstrich ausgedrückt wird und die Fakultativität von „eine Rede an jemanden“ bzw. „eine Rede vor jemandem“ und „eine Rede über jemanden bzw. etwas“ mit einer runden Klammer angezeigt

¹³ Zur vollständigen Analyse vgl. Schierholz 1998:99f.

¹⁴ Vgl. LGWDAF 1994:XXIII und XXVI.

wird, wird dem Wörterbenutzer erst klar, wenn er sich sämtliche Möglichkeiten zur Aneinanderreihung mehrerer Präpositionalattribute im Anschluss an „Rede“ überlegt hat. Eine weitere Variante in der Präsentation findet man in der Strukturformel zum Lemma „Konkurrenz“. Der zweifache Schrägstricheinsatz ist kein Fehler, aber erfordert umfassende interpretatorische Fähigkeiten; denn die beiden typographisch gleichen Schrägstriche haben unterschiedliche Funktionen. Der erste Schrägstrich trennt „Konkurrenz mit“ von „Konkurrenz um“, während der zweite die PPA-Konstruktionen „Konkurrenz um jemand“ und „Konkurrenz um etwas“ trennt. Durch die Schrägstrichverwendung wird die Grammatikangabe also hierarchisch gegliedert.

Bei einmaligem Nachschlagen wird Maximilian aufgrund der Unsystematik in der Artikelkonstituentenstruktur kaum Interpretationsschwierigkeiten bekommen. Aber bei mehrfacher Wörterbuchbenutzung produziert die unterschiedliche Verwendung der nichttypographischen Strukturanzeiger zunehmend Unsicherheiten, behindert somit einen reibungslosen Wissenstransfer und erzeugt vor allem Unsicherheiten in der Anwendung.

Die sechs Situationen verdeutlichen exemplarisch, an welchen Stationen des Wissenstransfers welche Schwierigkeiten auftreten können. Bedenklich stimmt es, dass sich sowohl in allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern als auch in Lernerwörterbüchern manche lexikographischen Angaben nur richtig interpretieren lassen, wenn man über das Wissen, das man erlangen möchte, bereits verfügt. Somit treten Anwendungsunsicherheiten, die vor der Nachschlagehandlung bestehen, auch im Anschluss an die Nachschlagehandlung auf. Allerdings handelt es sich um einen Faktor, der primär die Qualität der Wissensquelle betrifft, weniger den Wissenstransfer.

5 Fazit

In den geschilderten Situationen ist der Faktor „Benutzer“ konstant gehalten worden. Es hängt jedoch in starkem Maße von dem Benutzer ab, wie das Wissen verstanden und welches Wissen aufgenommen wird. Im Bereich der Wörterbuchbenutzungsforschung liegen seit einiger Zeit Ansätze vor, in denen die Bandbreite in der Rezeption von lexikographischen Angaben untersucht wird. Die Strategien, die in den Nachschlagehandlungen zum Zwecke der Wissensaneignung von den Benutzern verwendet werden, sind jedoch noch zu wenig erforscht. Erforderlich sind Analysen, in denen diese Prozesse in kontrollierter Weise nachvollzogen werden.

Weiterhin ist oben auf die Probleme der Wissensanwendung hingewiesen worden, die in der Regel zu wenig berücksichtigt wird. Es fehlen empirische Untersuchungen, aus denen man ablesen kann, was mit dem erworbenen Wissen eigentlich gemacht wird. Außerhalb der Lehr-/Lernsituation scheint für den Bereich des Sprachwissens eine Evaluation weitaus schwieriger zu sein als in anderen Bereichen. So kann die Wissensverarbeitung einer Bauanleitung für ein Modellflugzeug unmittelbar an dem Resultat des Zusammenbaus ersehen werden.

Die Ausgestaltung eines allgemeinen Modells zum Wissenstransfer macht wiederholt die detaillierte Analyse einzelner und konkreter Wissenstransfers erforderlich. Schon

die Begrenzung auf die klassische Situation des Wissensuchens, das Benutzen eines Wörterbuchs im Zuge einer Nachschlagehandlung, zeigt, wie vielfältig, vielschichtig und ausdifferenziert Wissenstransfer stattfindet bzw. stattfinden kann.

6 Literatur

- Bergenholtz, Henning/ Tarp, Sven/ Wiegand, Herbert E. (1999): Datendistributionsstrukturen, Makro- und Mikrostrukturen in neueren Fachwörterbüchern. In: Hoffmann, Lothar/ Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 14.2). Berlin/New York 1999, S. 1762-1832.
- DDUw (1989) = Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von Günther Drosdowski. 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Mannheim/Wien/Zürich.
- DGWDaF (2000) = Kempcke, Günter: Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/New York.
- DW (1994) = Wahrig, Gerhard: Deutsches Wörterbuch. Neu Herausgegeben von Renate Wahrig-Burfeind. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. Gütersloh.
- Kühn, Peter (1989): Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: Hausmann, Franz Josef/Reichmann, Oskar/Wiegand Herbert E./Zgusta, Ladislav (Hrsg.): Wörterbücher (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 5.1). Berlin/ New York 1989, S. 111-127.
- LGDwDaF (1994) = Götz, Dieter/ Haensch, Günther/ Wellmann, Hans (Hrsg.): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. 3. Aufl. Berlin/München.
- Schierholz, Stefan J. (1996): Grammatische Informationen zu Substantiven in einsprachigen deutschen Wörterbüchern. In: Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Wörterbücher in der Diskussion II (= Lexicographica. Series Maior 70). Tübingen, S. 140-203.
- Schierholz, Stefan J. (1998): Die Grammatik der Substantive in „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“. In: Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ (= Lexicographica. Series Maior 86). Tübingen, S. 88-103.
- Schierholz, Stefan J. (2000): Die Grammatik der Substantive im de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des de Gruyters Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache (= Lexicographica. Series Maior). Tübingen (in Vorbereitung).
- Wiegand, Herbert E. (1989): Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: Hausmann, Franz Josef/ Reichmann, Oskar/ Wiegand Herbert E./ Zgusta, Ladislav (Hrsg.): Wörterbücher (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 5.1). Berlin/New York, S. 409-462.
- Wiegand, Herbert E. (1998): Wörterbuchforschung: Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. Teilbd. 1. Berlin/New York 1998.
- Wiegand, Herbert E. (1999): Artikel einsprachiger Lernerwörterbücher, Textgestaltwahrnehmung und Suchbereichsstrukturen. In: Skibitzki, Bernd/Wotjak, Barbara (Hrsg.):

Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag). Tübingen 1999, S. 259-281.

Wiegand, Herbert E. (2000): Über Suchbereiche, Suchzonen und ihre textuellen Strukturen in Printwörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie der Wörterbuchform. In: Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Wörterbücher in der Diskussion IV. Vorträge aus dem Heidelberger Lexikographischen Kolloquium (= Lexicographica. Series Maior 100). Tübingen, S. 233-301.

Anny Schweigkofler (Bozen)

Das Bozner Modell: Studentische Fachtexte zwischen Transfer-Check und Transfer-Reflexion

1 Untersuchungsgegenstand:

Untersucht werden Seminararbeiten verfasst von den StudentInnen des zweiten Studienjahres an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Freien Universität Bozen. Dieses Fach gehört zu den auf Deutsch unterrichteten Fächern: In jedem Studienjahr werden 1/3 der Fächer auf Deutsch, 1/3 auf Italienisch und 1/3 auf Englisch unterrichtet. Diese Seminararbeit ist die erste, welche die StudentInnen auf Deutsch verfasst haben.

Die Textsorte Seminararbeit mit der Funktion von Transfer-Check und Transfer-Reflexion ist Ausgangspunkt der Untersuchung. Die Seminararbeit definiert sich als Fachtext, da sie als Sozialisationsmarker in einer sich selbst als fachlich verstehenden Diskursgemeinschaft gilt. Innerhalb dieser als vertikal definierten fachkommunikativen Handlungssituation sind Texte durch Normvorstellungen geprägt, die expliziter oder impliziter Natur sein können. Zu expliziten Formen dieser Normvorstellung gehören neben den Titelformulierungen die Anweisungen der Fachdozenten, in denen aufgelistet wird, worauf die die StudentInnen bei einer derartigen Arbeit zu achten haben. Ebenfalls expliziter Natur sind die in den Seminararbeiten angebrachten Korrekturen und Anmerkungen der Fachdozenten. Die vorliegenden Arbeiten wurden zum Zweck des aufbauenden Selbststudiums zum Thema mit je einem Deckblatt zur „Evaluierung der Hausarbeit“ versehen. Dort werden die drei Kriterien „Gliederung“, „Inhalt“ und „Form“ der Arbeit weiter unterteilt und genauer bestimmt: *Konsistenz*, *Problemadäquatheit*, *Tiefe der Analyse* und *Reichhaltigkeit an Inhalten* sind Beispiele für solche Unterpunkte. Die Arbeit selbst sollte max. 10 Seiten umfassen.

Was wird also untersucht, wenn Transfer-Check und Transfer-Reflexion analysiert werden?

Die zentrale Funktion dieser Texte ist, der Zielgruppe der Fachdozenten gegenüber aufzuzeigen, dass der Verfasser in der Lage ist, Fachwissen unter bestimmten Normgesichtspunkten in einen eigenen Text zu transferieren. Unter Normen lassen sich sozial verbindliche Regeln für fachliches Handeln verstehen, die sich im Laufe der Zeit in Fachgemeinschaften herausgebildet haben. Der Wissensbegriff wird in dieser Untersuchung konstruktivistisch verstanden: Wissen ist etwas, was von den Mitgliedern einer Diskursgemeinschaft aufgebaut und dementsprechend variiert wird. Die StudentInnen suchen als semikompetente Fachleute und intentionale Subjekte den Dialog über das Wissen im Fach, mit dem Ziel der Diskursgemeinschaft anzugehören. Dadurch wird ein Erkenntnis- bzw. Denkprozess angeregt. Fachwissen kann sich in Fachtexten verdichten. Es existiert nicht absolut. Die von den StudentInnen ver-

fassten Fachtexte orientieren sich an der Funktion, die sie in dieser Diskursgemeinschaft erfüllen: am Transfer-Check.

Aufgrund der dargelegten Wissensauffassung kann Wissen auch als ein Konstrukt begriffen werden, das von den Mitgliedern einer – in diesem Fall – fachlichen Diskursgemeinschaft aufgebaut wird und – da weder personell noch örtlich absolut fixiert – aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und untersucht werden kann. In diesem Sinne kann der studentische Fachtext neben der Funktion des Transfer-Checks durch die Fachdozenten auch unter einer anderen Funktion betrachtet werden: unter jener der Transfer-Reflexion. Diese Transfer-Reflexion in Gang zu setzen, ist die Aufgabe und Kompetenz des Fachsprachenlehrers. Der Transfer-Check kontrolliert die Verarbeitung von Normen und Wissen. Die Transfer-Reflexion ist die durch einen Fachfremden angeregte Auseinandersetzung mit dem System und den Begrifflichkeiten von Transfer- und Transfer-Check: Verarbeitungsmechanismen bzw. Transfermechanismen werden hinterfragt, wodurch implizite – also nicht ausgewiesene Normvorstellungen – erst offen gelegt werden. Explizite Normen geben nur einen sehr begrenzten Blickwinkel aufs Fach. Erst der Zusammenhang zwischen ausgewiesenen Normen und den nicht ausgewiesenen eröffnet die Fähigkeit zu einer mehrdimensionalen Sicht auf das Fach.

Texte als Erkenntnisinstrumente zu sehen, schließt mit ein, den verfremdeten Blick auf sie zuzulassen und in weiterer Folge zu nutzen.

2 Zielsetzung

Die vorliegenden Seminararbeiten werden mit Blick auf die Didaktisierbarkeit ihrer Ergebnisse untersucht: Von den 13 von den StudentInnen zur Verfügung gestellten Arbeiten werden 4 untersucht. Der Grund für diese Auswahl liegt in den Bewertungsebenen des Transfer-Check, den die Fachdozenten auf dem Deckblatt zur Evaluierung zu jeder Arbeit sehr ausführlich vorgenommen haben. Zwei der Arbeiten gehören zu den am besten bewerteten Seminararbeiten, zwei weitere zu den nicht so gut bewerteten. Die niedriger bewerteten Hausarbeiten behandeln dasselbe Thema: „Ziele und Instrumente der Europäischen Zentralbank“. Eine der als sehr gut bewerteten Arbeiten beschäftigt sich mit der „Arbeitslosigkeit aus Keynesianischer, monetaristischer, Neu-Klassischer und Neo-Keynesianischer Sicht“, während die zweite zum Themenschwerpunkt Wirtschaftspolitik und Wirtschaftskrisen „Die Krise in Thailand 1997 und ihre Gründe“ untersucht. Im Zentrum der Analyse steht die Textebene: Der hier untersuchte Text ist der durch den Transfer-Check (die Dozenten-Korrekturen) angereicherte. Er beinhaltet das Ergebnis studentischen Schreibens sowie die Kommentare der Fachdozenten (also Elemente des Transfer-Check). Es soll ein Reflexionsraster entwickelt werden, durch das der Zusammenhang von Text – Textstruktur – Thema klarer und diskutierbar wird. Als die Fachlehrer das Evaluierungs-Deckblatt mit der korrigierten Arbeit an die StudentInnen zurückgaben, war ihr Ziel, dass sich die Studentinnen mit diesen Kommentaren, (mit der Norm) auseinandersetzen. Wie sich in Gesprächen mit den Studenten herausgestellt hatte, tat

dies kaum jemand. Aufgrund der überwiegend als Kontrolle verstandenen Korrektur, waren Anmerkungen und Kommentare nicht Anlass, sich in einem Dialog mit Vertretern der Diskursgemeinschaft zusätzlich auszutauschen, sondern wurden als Verdikt verstanden, mit denen nicht weiter gearbeitet wurde. Der von den Fachdozenten auf dieser Ebene vorgeschlagene Dialoganlass ist nicht als solcher verstanden worden: die Punktezahl galt als Note, als Endpunkt. Durch ein Analyse- und Reflexionsraster kann der Fachsprachenlehrer im Rahmen seiner eher sprachlich dominierten Perspektive einen Anstoß zum Dialog geben.

3 Untersuchungsebene

Als Untersuchungsebene wird die Textmakrostruktur vorgeschlagen. Sie ist jene Ebene, die im Fachsprachenunterricht häufig vernachlässigt wird. Außerdem sind Makrostrukturen von Texten an der Textoberfläche erschließbar – also auch von FachstudentInnen sehr leicht erschließbar – und können als Textbaumuster bei der Erzeugung von Texten derselben Textsorte und zur Reflexion über die jeweiligen Textsortenkonventionen (siehe Normvorstellungen) dienen. Die Makrostrukturen der untersuchten studentischen Fachtexte zeigen unterschiedliche Realisierungen einer Textsorte, in diesem Fall der Textsorte Haus- bzw. Seminararbeit.

4 Analysemodell

Auf der Makrostruktur-Ebene lassen sich Teiltexthe ausmachen, die durch sogenannte Textstrukturierer gegliedert sind. Neben diesen lassen sich metakommunikative Elemente ausmachen. Es wird angenommen, dass die Teiltexthe der Hausarbeiten durch mehrere in bestimmter Art und Weise angeordneten Diskurssegmente gekennzeichnet ist, die bestimmte Absichten verfolgen bzw. den Teiltexthen bestimmte Intentionen zuweisen. In der Analyse werden die Textstrukturierer, die metakommunikativen Elemente sowie die Diskurssegmente der vier Arbeiten zu vergleichen. Diese Ebene der Textstruktur lässt sich interpretierend mit dem jeweiligen Thema der Arbeit und der Bewertung des Fachdozenten in Zusammenhang bringen. Die sprachliche strukturelle Perspektive kann Studenten wertvolle Hinweise über das Schreiben einer Arbeit geben.

5 Thesen zur Diskussion:

- Die intentional verschieden definierten Diskurssegmente können wie folgt sein: Einleiten, Definieren, Widerlegen, Behaupten, Begründen, Frage-Antwort, offenes Frage, Kritik, Provokation, Distanzierung, Beschreibung usw. Die untersuchten Arbeiten unterscheiden sich beispielsweise im Punkt „Kritik“: Sie ist in den schlechter bewerteten Arbeit offensichtlich nicht ausreichend vorhanden. Die Fachdozenten merken zu beiden Arbeiten an: „unkritisch“ bzw. „sehr unkritisch“. Bereits einleitendes Fragen (W-Wörter), das der Arbeit eine Frage-Antwort-Struktur gibt, fehlt in diesen Arbeiten.

- Diese Diskurssegmente werden durch Textstrukturierer bzw. -marker (Gliederungssignale) verbunden: Sie zeigen die gedankliche Leistung der Textproduzenten bei der Verarbeitung des Wissens und der vorgestellten Normen. Sie sind einerseits individuell geprägt, andererseits an Denkmethode des Faches orientiert. Die Art und Anzahl dieser Gliederungssignale, welche die oben genannten Diskurssegmente verbindet, bestimmt die Güte eines Textes (z.B. Text, Schema oder Bild erläutert eine vorhergehende Beschreibung)
- Mehrstimmigkeit: Darunter versteht man die Fähigkeit und die Bandbreite an sprachlichen Varietäten bei der Differenzierung in der Zugehörigkeit oder Herkunft von Information. Dabei gibt es Unterschiede, wie und in welcher Position Zitate eingefügt werden.
- Sprach-Transfer: Von den beiden Arbeiten mit den niedrigeren Punkten, wurde jene, in der eine Umformulierung (in diesem Fall eine Vereinfachung der Sprache) vorgenommen wurde, als besser bewertet als jene, in der die verwendete Sprach-Ebene, jener der Ausgangs- und angenommenen Zielsprache des Faches entsprochen hat. Ein Dozent merkte in einem mündlichen Kommentar zu diesen Arbeiten an, dass die StudentInnen gebeten wurden, vor allem verständlich zu schreiben.
- Registerabweichungen bzw. Abweichungen im Fachlichkeitsgrad: Fachtermini, deren Verwendung durch den Kontext nicht gestützt werden, und bei denen der Fachdozent davon ausgehen muss, dass sie nicht richtig verstanden wurden (z.B. *hedgen*), werden genauso angemerkt wie zu umgangssprachlichen und für dieses Fachtextregister unpassenden Ausdrücke (z.B. etwas ist *wichtig*, ohne dass differenziert wird, warum und wozu; *herausragend* als Leistung der Zentralbank ist zu unspezifisch; *Nachfrage innerhalb des Staates* ist durch den Begriff Binnen-nachfrage zu ersetzen).
- Metakommunikative Elemente, wie beispielsweise Anmerkungen, was man sich mit dieser Arbeit für ein Ziel gesetzt hat (*Mein Ziel ist es, einen Leseschlüssel zu geben* oder *Die vorliegende Arbeit soll lediglich einen ersten, schnellen Überblick geben*), sind willkommen. Es ist zu untersuchen, an welchen Stellen in den Hausarbeiten sie eher vorkommen.
- Je besser eine Arbeit vom Fachdozenten eingestuft wird, desto genauer sind die Korrekturen: beziehen sich auch mehr auf Satz- und Wortebene.

Ingo Warnke (Kassel)

Das Stereotyp vom ‚unverständlichen deutschen Gesetz‘ - Transfergrenzen in Zeiten des Verlangens nach Wissen

0 Vorbemerkung

Die hier vorgestellte empirische Erhebung ist Teil des Projektes *Linguistische Dimensionen der Schwerverständlichkeit der deutschen Rechts- und Gesetzessprache* (LiDiS), unter 4. sind die bisherigen Publikationen aufgeführt. In der hier vorgestellten empirischen Erhebung wird ein transferwissenschaftlicher Fokus auf die Differenz zwischen öffentlicher Meinung über die Verständlichkeit der deutschen Gesetzessprache und der tatsächlichen Kenntnis der betreffenden Texte/Textsorten gerichtet.

1 Argumentativer Ausgangspunkt

Die Wissensgesellschaft der Gegenwart ist geprägt durch ein domänenüberschreitendes Verlangen nach Verstehen und Wissen, da die vielzitierte Eigenverantwortung des modernen Staatsbürgers eine weitreichende Teilkompetenz in den zentralen Wissensbeständen des Consoziums voraussetzt. Am deutlichsten wird dies in den Sektoren *Telekommunikation* und *EDV*. Der so genannte mündige Bürger wird es also nach Möglichkeit nicht versäumen, sich in gesellschaftlich als notwendig erachteten oder prestigelastigen Lebensbereichen kundig zu machen, um nicht in das Abseits der Informationsgesellschaft zu geraten. Die Grundkonstellation zwischen hochkomplexen Wissensbeständen und dem jeweils sehr großen Bevölkerungsanteil, der in Bezug auf diese Wissensbestände als Laie zu gelten hat, ist also die der Differenz. Diese Konstellation der weit reichenden Wissensdifferenzen ist Kennzeichen jeder komplexen Gesellschaft und begründet nicht nur das Verlangen nach Wissen bei den Laien, sondern auch Strategien der Vermittlung durch Experten. Mithin ist die moderne Wissensgesellschaft auch eine Expertengesellschaft. Eine Vielzahl von Lebensbereichen ist durch die Inszenierung eben des Expertentums geprägt, was sich in der Einrichtung von Callcentern ebenso ausdrückt, wie in der Häufung der Textsorte *Expertenbefragung* in den Medien. Die Konstellation der Differenz wird in vielen Domänen überbrückt durch den inszenierten Transfer von Wissen. Problematisch ist dies dort, wo unter Wissen bloße Information verstanden wird, denn Information ist lediglich die unverarbeitete Basis des Wissens, so dass der informierte Laie nicht zwangsläufig auch der verstehende, also der mit einem jeweiligen Wissensbestand ausgestattete Laie ist. Die verbreitete Annahme, Wissen und Verständnis seien allein durch Informationsvermittlung von Experten herzustellen, ist selbstredend irrig.

Gravierende Konsequenzen hat diese Konstellation für die Laienurteile über die Verständlichkeit der deutschen Gesetzessprache. Weit verbreitet ist die Ansicht, deutsche Gesetze seien unnötig schwer verständlich. Grund hierfür sei der mangelnde Willen des Gesetzgebers oder gar der Juristen im allgemeinen, sich einer verständli-

chen Sprache zur Regelung der Rechtsmaterie zu bedienen. Dies führt zu einer teilweise problematischen Beziehung zwischen Bürger und Gesetzgeber. Gerade die zunehmende Informationsverdichtung in anderen gesellschaftlichen Domänen und der dort geleistete Wissenstransfer lässt die vermeintlich konstruierte Schwerverständlichkeit der deutschen Gesetzessprache als fragwürdiges ‚Faktum‘ in der demokratischen Gesellschaftsordnung erscheinen; so jedenfalls der Konsens zahlreicher Verlautbarungen zu dieser Thematik in den Medien. Im Projekt LiDiS wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob tatsächlich die sprachliche Oberflächenstruktur, also der Stil der Gesetzestexte, die maßgebliche Verstehensbarriere darstellt. Auf der Basis der Theorie des schemabasierten Verstehens konnte gezeigt werden, dass nicht die Formulierungen für die Schwerverständlichkeit etwa von Passagen des BGB entscheidend sind, sondern vielmehr die Einbettung der einzelnen Rechtsnormen in hochkomplexe Wissenssysteme. Insofern kann von Seiten der sprachwissenschaftlichen Analyse das Urteil der stilistisch motivierten Schwerverständlichkeit der legislativen Sprache nicht bestätigt werden.

In der hier vorgestellten Umfrage wird in Fortsetzung der bisherigen Ergebnisse der Frage nachgegangen, ob die verbreitete Auffassung, deutsche Gesetzestexte seien schwer verständlich, ein Stereotyp darstellt. Diese Frage ist deshalb von Bedeutung, weil der fortgesetzte Zweifel am Willen des Gesetzgebers zur verständlichen Abfassung rechtlicher Normen eine Entfremdung zwischen Legislative und Bürgern bewirken muss. Zu klären ist also, ob und auf Grund welcher Beurteilungsmaßstäbe Laien zu der Auffassung gelangen, deutsche Gesetzestexte seien schwer verständlich.

2 Empirische Erhebung

2.1 Inhalt und Ziel

Ziel der Befragung ist die Klärung des Grades an Stereotypie der Laienurteile über die Verständlichkeit der deutschen Gesetzessprache. Dazu wird zunächst die Beurteilung der Verständlichkeit der Rechts- und Verwaltungssprache insgesamt ermittelt, wobei die noch fehlende Differenzierung auf der Annahme gründet, dass bei Laien Rechtssprache, Gesetzessprache, juristischer Sprachgebrauch, Verwaltungssprache etc. oft nicht hinreichend differenzierte Bereiche darstellen. In Präzisierung wird die Beurteilung der Verständlichkeit der deutschen Gesetzessprache im besonderen ermittelt. Für die Befragung ausschlaggebend ist der Vergleich der allgemeinen Laienurteile zur Verständlichkeit der Rechts- und Gesetzessprache mit den Befunden zur tatsächlichen Textkenntnis. Es wird davon ausgegangen, dass der Grad an Stereotypie des Urteils über die Schwerverständlichkeit der Gesetzessprache an der Differenz zwischen allgemeiner Einordnung und tatsächlicher Kenntnis der Texte abzulesen ist. Wenn eine signifikante Anzahl der Befragten die Schwerverständlichkeit beklagt, jedoch selbst keine Texte kennt, spräche dies für eine stereotype Tradierung der Meinungen über die ‚unverständlichen deutschen Gesetze‘. Die empirische Erhebung umfasst damit vier Fragen:

- ① nach der Einordnung der Verständlichkeit der deutschen Gesetzes-, Rechts- und Verwaltungssprache im allgemeinen.
- ② nach dem Urteil über die Schwerverständlichkeit der deutschen Gesetzessprache im besonderen.
- ③ nach der Textkenntnis in verschiedenen Teildomänen des schriftlichen juristischen Diskurses.
- ④ nach der Beurteilung der Verständlichkeit der tatsächlich rezipierten Rechtstexte.

2.2 Informanten

Eine Zufallsstichprobe von 100 Personen im Alter zwischen 18 und 85 Jahren entsprach den Anforderungen an die Informantenauswahl. Da es um die Einordnung allgemeiner Urteile über die deutsche Gesetzessprache geht, wird keine spezifische Fachkompetenz erfordert. Im Gegenteil wurde darauf geachtet, dass die Informanten keine juristische Kompetenz durch Studium oder Beruf haben, da es um Laienurteile geht und eventuelle Inferenz mit juristischem Fachwissen ausgeschlossen werden muss.

Die 100 Befragten gehören folgenden Bevölkerungsgruppen an:

	Informanten gesamt	Berufstätige	Schüler/Innen	Student/Innen
Weiblich	62	34	1	27
Männlich	38	25	0	13
Gesamt	100	59	1	40

2.3 Material

Die Erhebung erfolgte per Fragebogen, den die Informanten ohne Zeitvorgabe schriftlich auszufüllen hatten:

FRAGEBOGEN zur Verständlichkeit von Gesetzessprache / Gerichtssprache / Behördensprache

Dieser anonyme Fragebogen dient einer sprachwissenschaftlichen Studie im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Fragen der Verständlichkeit der deutschen Rechtssprache an der Universität Gh Kassel.

Bitte nehmen Sie sich einen Augenblick Zeit, um den folgenden Fragebogen auszufüllen. Alle Angaben werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Der Fragebogen ist ausschließlich von Nicht-Juristen auszufüllen.

Beantworten Sie die folgenden Fragen durch Ankreuzen, pro Frage bitte nur ein Kreuz, soweit nicht anders vermerkt.
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

Persönliche Angaben

Geschlecht weiblich männlich
 Alter _____
 Beruf / Tätigkeit _____
 Nationalität _____

① Wie ordnen Sie die Verständlichkeit der deutschen Gesetzessprache / juristischen Sprache / Behördensprache / Verwaltungssprache ein?

sehr gut verständlich
 gut verständlich
 verständlich
 schwer verständlich
 schlecht verständlich
 unverständlich
 weiß nicht

② In der Öffentlichkeit wird häufig die Schwerverständlichkeit der deutschen Gesetzessprache beklagt. Teilen Sie dieses Urteil?

ja
 nein
 weiß nicht

③ Mit welchem der angegebenen Texte haben Sie selbst Erfahrungen gemacht? (Mehrfachnennungen möglich)

Gesetzestexte
 Verordnungen
 Erlasse
 gerichtliche Schriftsätze
 Anwaltschriftsätze
 Gerichtsurteile
 amtliche Bescheide
 Rechtsmittelbelehrungen

④ Wenn Sie eines / mehrere Felder unter ③ angekreuzt haben, so ordnen Sie bitte die Verständlichkeit der jeweiligen Texte ein:

	gut verständlich	einigermaßen verständlich	schwer verständlich	unverständlich	weiß nicht
Gesetzestexte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verordnungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erlasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gerichtliche Schriftsätze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anwaltschriftsätze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerichtsurteile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
amtliche Bescheide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rechtsmittelbelehrungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.4 Ergebnisse

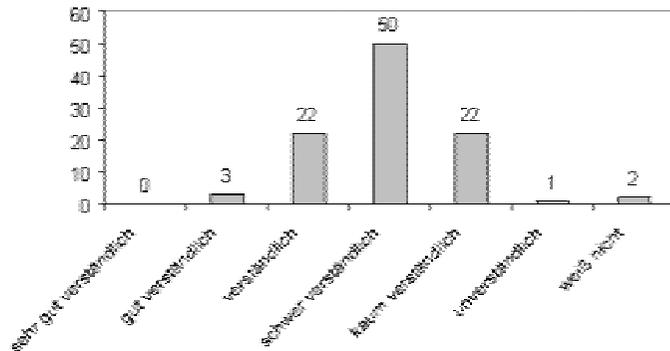
2.4.1 Frage ① Wie ordnen Sie die Verständlichkeit der deutschen Gesetzessprache / juristischen Sprache / Behördensprache / Verwaltungssprache ein?

Die Frage ist bewusst offen gehalten, um der faktischen Textvielfalt des juristischen Diskurses zu entsprechen. Frage ① zielt also auf die pauschalen Urteile der Laien über die Verständlichkeit sprachlicher Äußerungen mit juristischen Implikationen.

Die deutliche Mehrzahl der Befragten scheint Probleme beim Verständnis der deutschen Gesetzessprache / juristischen Sprache / Behördensprache / Verwaltungssprache zu haben. 73/100 haben ‚schwer verständlich‘ bis ‚unverständlich‘ angegeben. Lediglich 25/100 sind mit ‚verständlich‘ und ‚gut verständlich‘ gebucht. Der Mittelwert $\bar{x} = 4,02$ zeigt, dass die Befragten durchschnittlich das vierte Feld „schwer verständlich“ gewählt haben.

Das Ergebnis bestätigt die Annahme, dass in der Bevölkerung die Gesamtheit der alltagsweltlich bedeutsamen Texte des juristischen Diskurses als eher schwer verständlich beurteilt wird.

Werte jeweils in absoluten Zahlen bei 100 Befragten insgesamt

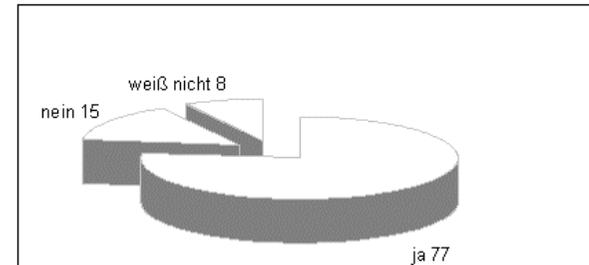


2.4.2 Frage ② In der Öffentlichkeit wird häufig die Schwerverständlichkeit der deutschen Gesetzessprache beklagt. Teilen Sie dieses Urteil?

Mit dieser Frage soll das pauschale Urteil für den juristischen Diskurs auf die Verständlichkeit der deutschen Gesetzessprache beschränkt werden. Frage ② ist unmittelbar bedeutsam für die Ermittlung des Grades an Stereotypie des Laienurteils über die Verständlichkeit der legistischen Sprache. Der Wert aus Frage ② ist dabei zu

beziehen auf die tatsächliche Textkenntnis der Befragten, was durch weitere Fragen möglich ist.

In Entsprechung zu Frage ① teilt die deutliche Mehrzahl der Befragten das in den Medien häufig thematisierte Urteil über die Schwerverständlichkeit der deutschen Gesetzessprache. Der Anteil ist mit 77/100 ja-Buchungen sogar noch etwas höher als die Gruppe der Befragten mit allgemeinen Verständnisschwierigkeiten bei der Rezeption juristischer Texte.



2.4.3 Frage ③ Mit welchem der angegebenen Texte haben Sie selbst Erfahrungen gemacht? (Mehrfachnennungen möglich)

Mit dieser Frage soll die Beurteilung der Schwerverständlichkeit deutscher Gesetzestexte gemäß ② auf die tatsächliche Textkenntnis der Befragten bezogen werden.

Es ergibt sich eine Abweichung gegenüber ② um 15/100. Während 77/100 der Befragten das Urteil über die Schwerverständlichkeit teilen, haben von derselben Informantengruppe 62/100 Erfahrungen mit Gesetzestexten gemacht. Dies verweist auf eine unreflektierte Beurteilung der Schwerverständlichkeit deutscher Gesetzestexte bei 15/100. Damit liegt kein Hinweis auf eine breit ausgeprägte Stereotypie vom ‚unverständlichen deutschen Gesetz‘ vor.

Jedoch lässt das Ergebnis bereits hier vermuten, dass die Einordnung in ② nicht unwesentlich durch die Kenntnis anderer Textsorten und die damit verbundenen Verständnisschwierigkeiten motiviert ist.

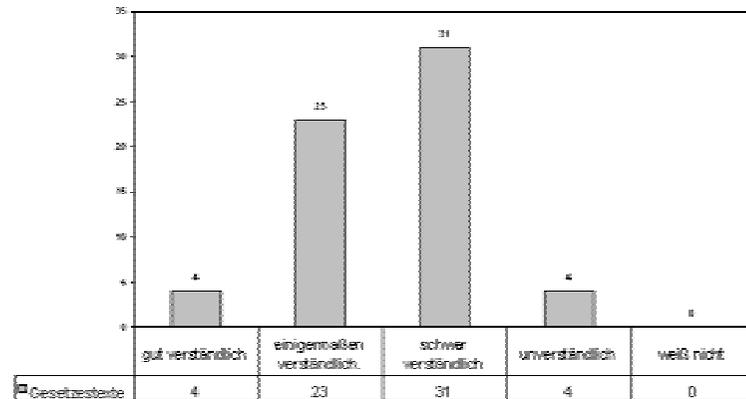
2.4.4 Frage ④ Wenn Sie eines / mehrere Felder unter ③ angekreuzt haben, so ordnen Sie bitte die Verständlichkeit der jeweiligen Texte ein:

Mit dieser Frage wird die Textkenntnis der Informanten gemäß ③ auf die Verständlichkeit der jeweiligen Texte bezogen. Das entscheidende Ergebnis ist dabei die Ab-

weichung von den Fragen ② und ③. Während 77/100 das Urteil der Schwerverständlichkeit deutscher Gesetzestexte teilen und davon 62/100 tatsächlich Textkenntnis haben, geben von diesen 62 Befragten lediglich 35 Informanten an, dass sie die ihnen bekannten Texte schwer verständlich bzw. unverständlich finden. Es erstaunt, dass die 62 Befragten mit Kenntnis von Gesetzestexten sich differenzieren in eine Gruppe von 4/100, die Gesetzestexte als ‚gut verständlich‘ und 23/100 als ‚einigermaßen verständlich‘ erachten.

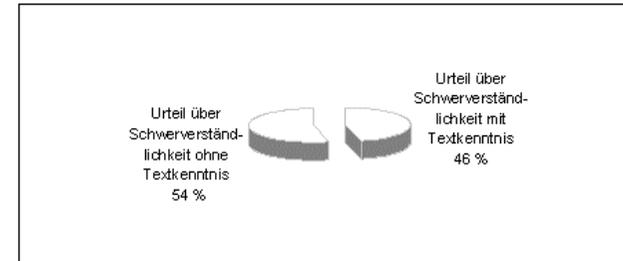
	gut verständlich	einigermaßen verständlich	schwer verständlich	unverständlich	weiß nicht
Gesetzestexte	4	23	31	4	0
Verordnungen	5	28	17	0	0
Erlasse	2	18	10	1	0
Gerichtliche Schriftsätze	1	16	12	3	0
Anwaltschriftsätze	10	26	6	3	0
Gerichtsurteile	7	12	8	1	0
Amtliche Bescheide	8	39	27	8	0
Rechtsmittelbelehrungen	2	15	13	4	0

Dies zeigt deutlich, dass die Beurteilung in ② - 77/100 teilen das Urteil über die Schwerverständlichkeit – doch in signifikanter Differenz zur tatsächlichen Beurteilung konkreter Texte steht. Denn nur 35/100 haben mit Gesetzestexten selbst Erfahrungen gemacht und beurteilen deren Verständlichkeit als schwer bzw. nicht gegeben.



Von 100 Befragten teilen also 77 das pauschale Urteil über die Schwerverständlichkeit, doch lediglich 35 können dies durch eigene Textkenntnis begründen. Es ergibt

sich mithin eine Differenz von 42 Informanten, die pauschal die Verständlichkeit deutscher Gesetzestexte infrage stellen. Dies sind von der Gruppe der ja-Buchungen in ② 54 %.



Bei 100 Befragten teilt also eine deutliche Mehrheit das Urteil über die Schwerverständlichkeit der deutschen Gesetzessprache. Jedoch zeigt sich, dass prozentual mehr als die Hälfte der Informanten dies nicht auf Grund tatsächlicher Erfahrungen mit eben der vermeintlichen Schwerverständlichkeit tun. Dies spricht für eine stereotype Tradierung des weit verbreiteten Urteils über die Schwerverständlichkeit von Gesetzestexten, zumal die Gruppe der Informanten mit Kenntnis von Gesetzestexten und angegebene Verständnisschwierigkeiten wegen des Untersuchungslayouts opak ist. Es kann hier noch nicht gesagt werden, ob die Textrezeption bei diesen Informanten nicht auch bereits durch ein Stereotyp beeinflusst ist.

3 Fazit

Die Befragung zeigt, dass mehr als die Hälfte der Informanten eine stereotype Beurteilung der Schwerverständlichkeit deutscher Gesetzestexte teilen. Die Ergebnisse aus Frage ② lassen vermuten, dass dabei Inferenzen eine Rolle spielen, also die Verständnisprobleme mit anderen Textsorten, etwa mit amtlichen Bescheiden. Eine genauere Auswertung der Daten und Fortsetzung der empirischen Erhebungen im Rahmen von LiDiS wird hierüber noch Auskunft geben. Der tradierte Zweifel am Willen des Gesetzgebers zur verständlichen Abfassung rechtlicher Normen hat offensichtlich ein Stereotyp begründet, dessen synchrone aber auch diachrone Dimensionen Gegenstand weiterer transferwissenschaftlicher Forschungen sein sollten. Dabei wird das Problem des Verstehens von allgemein relevanten Gesetzestexten insbesondere auf die Komplexität der dafür notwendigen Wissensrahmen zu beziehen sein. Die Transferwissenschaft kann dabei vor allem Grenzen des Laienverstehens aufzeigen und die daraus erwachsenden Probleme in Zeiten des Verlangens nach Wissen verdeutlichen.

4 Literatur

Ingo Warnke (1996): Der Wille, in fremdem Namen zu handeln - Vertikalität von Produktions- und Rezeptionsnormen der legistischen Vertextung am Beispiel des § 164 (2) BGB. in: Germanistisches Jahrbuch Erfurt-Ostrawa. Bd. 2, 211-226.

Ingo Warnke (2000): Warum sind Gesetzestexte schwer verständlich? in: SchulRecht Bd.4.

Ingo Warnke (i.Dr.): Transferwissenschaftliche Aspekte der Schwerverständlichkeit deutscher Gesetzestexte. in: G. Antos und S. Wichter (Hg.), Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.

Martin Wengeler (Düsseldorf)

Sprachgeschichte der Bundesrepublik - (k)ein Thema für Schule, Medien, Öffentlichkeit?

1 Einleitung

Vor einigen Jahren haben wir als Ergebnis einer Düsseldorfer Teamarbeit den Band „Kontroverse Begriffe“ als „Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland“ veröffentlicht mit dem erklärten Ziel, das dort erarbeitete „Wissen“ als ein - wie es in den 70er Jahren hieß - gesellschaftlich relevantes Wissen über den innerfachlichen universitären Bereich hinaus zu verbreiten. Dies sollte durch die Publikation selbst, durch Vorträge sowie durch die „Didaktisierung“ des Bandes für die Schule erreicht werden. Inhaltlich handelt es sich um (sprach-)historisches Wissen, das gleichzeitig Zugänge ermöglicht zum gesellschaftlichen Wissen einer Zeit bzw. zu den verschiedenen Wirklichkeitssichten eines vergangenen Zeitraums. Damit sollte auch ein grundsätzliches Wissen darüber gefördert werden, dass gegenwärtige und historische soziale Wirklichkeit sprachlich konstituiert bzw. organisiert ist. Demzufolge ging es uns auch gerade *nicht* darum, von sprachwissenschaftlicher Seite zu beurteilen, wer in den analysierten Themenfeldern die Sprache „richtig“ gebraucht und wer sie verschleiern, manipulierend etc. einsetzt.

Im Folgenden wird zunächst beispielhaft gezeigt, um welche Form linguistischen Wissens es geht. Sodann sollen einige Bemühungen und Überlegungen zum „Transfer“ dieses Wissens vorgestellt werden. Deren Rezeption kann als Gradmesser für Erfolg oder Misserfolg des Transfers betrachtet werden. Es wird vor allem um die Rezeption des Buches und von Vorträgen gehen sowie um die Überlegungen zur schulischen Didaktisierung des Themas. Zur Diskussion zu stellen ist auf dieser Grundlage, ob die bisherigen „Wissenstransfer“-Erfolge zufriedenstellend sind bzw. warum sie dies möglicherweise nicht sind.

2 Sprachhistorisches Wissen

In der gebotenen Kürze stell ich drei Beispiele sprach- bzw. diskurshistorischen Wissens vor, die den von mir in der „Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs“ erarbeiteten Themenkapiteln entstammen und die eine wichtige Rolle in der jeweiligen politischen Debatte gespielt haben.

Das erste Beispiel ist die Wortverbindung *Soziale Marktwirtschaft*. Sie wird gerade in den letzten Jahren parteienübergreifend beinahe als Eigenname für die in der Bundesrepublik Deutschland praktizierte Wirtschaftsform verwendet. Dabei wird der Eindruck erweckt, die Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik sei von Beginn an nach einem ausgearbeiteten, mit dieser Wortverbindung benannten Konzept gestaltet worden. Dieses sei für die wirtschaftlichen Erfolge seit den 50er Jahren, für Wohlstand und soziale Sicherheit in Westdeutschland verantwortlich. Vor allem angesichts neoliberaler Bemühungen durchzusetzen, daß „die Wirtschaft in der Wirtschaft

stattfindet“, gerät *Soziale Marktwirtschaft* in der aktuellen Diskussion zu einer gleichzeitig den vergangenen Zustand wie eine zu erstrebende Zukunft bezeichnenden Wortverbindung, mit der die Verteidigung sozialer Sicherungssysteme und ein Rest von staatlichen Kontrollmöglichkeiten der Wirtschaft beschworen wird.

Die sprachgeschichtliche Analyse vermag die wechselvolle Geschichte dieser für das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland zentralen Wortverbindung aufzuzeigen. Sie kann zeigen, wie die Wortverbindung eher versuchsweise und parteistrategisch motiviert als Bezeichnung wenig konsistent ausgearbeiteter wirtschaftspolitischer Vorstellungen sich Ende der 40er Jahre in der CDU etablierte. Anschließend hat sich diese Wortverbindung gegen konkurrierende Konzepte und gegen vielfältige sprachkritische Äußerungen zum Beiwort *sozial* zunächst eher mühsam durchgesetzt. Sie wurde dann aber schnell zum „Wahlkampfschlager“ der CDU, dem das Wirtschaftswunder der 50er Jahre zugeschrieben wurde. In der weiteren Entwicklung ist zu belegen, wie und warum das Wort im Gefolge von „1968“ und der SPD/FDP-Regierungsarbeit erneut umstritten war und wie seit den 80er Jahren versucht wird, eine ökologische Komponente mit einer Erweiterung dieser Wortverbindung in das Fahnenwort zu integrieren (*öko-soziale Marktwirtschaft* u.a.). Im Rahmen der Diskussionen um *Globalisierung* und *Abbau* oder *Modernisierung* des *Sozialstaates* – alles selbst Bezeichnungen, deren Bedeutungsentwicklung interessant ist – ist zuletzt in den 90er Jahren die Übernahme der Wortverbindung *Soziale Marktwirtschaft* als eigenes Fahnenwort durch die SPD¹ – und zuletzt auch bei den Grünen² – festzuhalten: Die SPD hatte das Wort bis dato wegen seiner verbreiteten Zuordnung als Bezeichnung eines CDU-Konzeptes vermieden.

Ein weiteres Schlüsselwort ist zentral in *der* öffentlichen Diskussion, die in der ersten Hälfte der 80er Jahre im Rahmen der Ost-West-Konfrontation die zahlenmäßig größte außerparlamentarische Bewegung in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland mobilisierte. Deren historische Bezeichnung *Nachrüstungsdiskussion* enthält die Vokabel, die das umstrittene Vorhaben aus Sicht der Befürworter bezeichnete und daher auch als Ausdruck in der Diskussion stand. *Nachrüstung* enthält im Kontext der damaligen Rüstungsdiskussion in kondensierter Form ein Argumentationsmuster, das im Rahmen der Blockkonfrontation zur Begründung von Rüstungsmaßnahmen immer zentral gewesen ist. Eigene Rüstungsanstrengungen wur-

¹ Ein Beispiel: „Die Wirtschaftspolitik der SPD setzt auf eine Erneuerung der Sozialen Marktwirtschaft. Die Regierung Kohl hat die Soziale Marktwirtschaft aufgekündigt. [...] Soziale Marktwirtschaft ist die Verbindung von individueller Leistung und sozialer Verantwortung [...]“ (Oskar Lafontaine am 13.10.1997 in Bonn: „Eckpunkte einer Reform der Wirtschafts- und Finanzpolitik“). Der SPD-Wahlkampfmanager Bodo Hombach reklamierte im Bundestagswahlkampf 1998 die Wortverbindung explizit sprachreflexiv als Bezeichnung für SPD-Konzepte.

² Vgl. FRANKFURTER RUNDSCHAU 5.5.2000, S. 5: Der „gelernte Sprachwissenschaftler“ und neue Grünen-Bundesvorsitzende Fritz Kuhn - der bereits vor zehn Jahren im wissenschaftlichen Kontext über die Chancen, Begriffe zu besetzen, kenntnisreich reflektierte (Kuhn 1991) und der zuletzt immer wieder die bessere „Vermarktung“ und Vermittlung der Grünen-Konzepte und -Erfolge forderte - stellt in einem Interview heraus, „dass wir soziale Marktwirtschaft in einem neu definierten Sinne zum Markenzeichen der Bundesrepublik machen wollen.“

den damit gerechtfertigt, dass der weltpolitische Gegenspieler insgesamt oder bei bestimmten Waffengattungen überlegen sei, *vorgetüschet* habe und dass man nun zur Wahrung des militärischen *Gleichgewichts* mit neuen Rüstungsmaßnahmen nachziehen müsse. Erstmals wurde Ende der 70er Jahre dieses Argumentationsmuster in einem Wort gebündelt, das folglich von den Gegnern dieser geplanten Rüstungsmaßnahme sprachkritisch bekämpft wurde, um die im Wort implizierte Wirklichkeits-sicht nicht Allgemeingut werden zu lassen. Den Gegnern gelang es, mit ihrer Sprach- und Sachkritik, die die geplante Maßnahme als *Aufrüstung* des Westens sah, dem Ausdruck *Nachrüstung* einen negativen Klang zu verschaffen, der ihn in dieser Zeit in den Ohren vieler als synonym zu *Aufrüstung* erscheinen ließ. Dies ist ein Hinweis auf den bewusstseinsgeschichtlichen Zustand der Zeit, der in diesem Themenbereich geprägt war von Ängsten bezüglich der Gefahren weiterer Rüstungsmaßnahmen. Ein Beleg für diese Bedeutungsentwicklung ist, dass im Jahre 1986 der damalige Verteidigungsminister Wörner davon abriet, für eine weitere Rüstungsmaßnahme in einer anderen Waffengattung wiederum das Wort *Nachrüstung* zu benutzen, da dies ein „vorbelasteter Begriff“ sei. Eine sprachgeschichtliche Analyse kann insofern naiven sprachkritischen Überzeugungen entgegenwirken, als diese für *Nachrüstung* ein für allemal die ursprünglich intendierte legitimierende Bedeutung annehmen und den Ausdruck deshalb ungeachtet seiner realen Entwicklung als euphemistisch zurückweisen.³

Als drittes Beispiel sprachhistorischen Wissens kann die Personenbezeichnung *Asylant(en)* dienen. Bevor *Asylant(en)* in den öffentlich-politischen und von dort aus auch in den Alltagssprachgebrauch eingeführt wird, referiert das Wort auf einen ganz anderen Personenkreis als in der politischen Debatte der 80er und 90er Jahre. Es finden sich in einigen Enzyklopädien oder Wörterbüchern seit 1897 Einträge des Lemmas *Asylant* in der Bedeutung ‘Bewohner eines Obdachlosenasyls’ (vgl. Spieles 1993, S. 83f.). Die zweite Bedeutung ‘Person, die in ein anderes Land flieht und dort um Aufnahme nachsucht/aufgenommen wird, indem sie sich auf das Asylrecht beruft’ ist seit 1978 im öffentlich-politischen Sprachgebrauch häufiger vertreten. Aber auch in dieser Bedeutung ist *Asylant* Ende der 70er Jahre kein neues Wort mehr, sondern es erhöht sich nur seine Gebrauchsfrequenz. Dadurch wird es auch zu einem öffentlich beachteten Wort, das seither eine breite Thematisierungs- und Gebrauchskarriere erlebt. Im Düsseldorfer Korpus von Presseartikeln zur Migration ist das Wort einige Male (seit 1965) vor dem Zeitraum seiner größeren Verbreitung belegt, es ist dabei „in der ganzen Bandbreite von negativen über neutrale bis zu positiven Kontextualisierungen [...] zu finden und bezieht sich zunächst vor allem auf die politisch erwünschten Ostblockflüchtlinge“ (Jung 1997, S. 202).

Wie bei *Nachrüstung* sind es konkrete politisch-diskursive Entwicklungen, die das Wort dann ab 1978 im politisch-öffentlichen Sprachgebrauch häufiger auftreten lassen. Von Beginn seiner häufigeren Verwendung an wird das Wort insofern polysem verwendet, als es zum einen nur auf Asylberechtigte, auf anerkannte Asylbewerber

³ Vgl. Wengeler 1992, S. 243-263ff.

referiert, zum zweiten auf diese Gruppe plus der noch nicht anerkannten Asylbewerber, und zum dritten auch nur auf diejenigen, die Asylanträge stellen und auf ihre Anerkennung warten. Diese unklare Referenz sowie die durch die Verwendung von Gegenbegriffen wie *Flüchtlinge* oder *politisch Verfolgte* mit-bedingte Pejorierung des Ausdrucks sind des Öfteren Gegenstand sprachkritischer Einlassungen von Politikern, Journalisten und Wissenschaftlern.

Seit 1978 diskutieren die politischen Parteien über Änderungen in den Ausführungsgesetzen zum grundgesetzlich (Art. 16) garantierten Anspruch auf Asyl für politisch Verfolgte. In diesem Zusammenhang wird *Asylanten* 1978 im Bundestag sowie in Zeitungstexten zunächst neutral zur Bezeichnung der Menschen verwendet, die mit Berufung auf Art. 16 GG einen gesicherten Aufenthaltsstatus in der BRD erwerben wollen. Durch die Diskussions-Kontexte, in denen das neue Wort gebraucht wurde, erhielt es aber in vielen Verwendungen bald einen negativen Beigeschmack. Denn es ging immer darum, wie Gesetze geändert werden könnten, damit weniger *Asylanten* nach Deutschland kommen könnten, wie sie schneller wieder abgeschoben werden könnten und wie verhindert werden könne, dass das deutsche Asylrecht „missbräuchlich“ in Anspruch genommen würde. Da damit explizit und implizit unterstellt wurde, dass die sich auf das Asylrecht berufenden Flüchtlinge nicht wegen politischer Verfolgung, sondern aus materiellen Gründen kämen, wurden diese Personen auch als *Wirtschaftsflüchtlinge*, *Wirtschaftsasylanten* oder *Scheinasylanten* bezeichnet.

Seit 1980 waren es aber auch sprachkritische Äußerungen, die die Entwicklung des Ausdrucks *Asylant* nicht nur kommentierten und bewerteten, sondern die Pejorierung mit-bedingten und in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen das Verständnis des Ausdrucks als eine abwertende Bezeichnung für eine Personengruppe befestigten. In solchen Gruppen bekam *Asylant* dann den Charakter eines Schimpfwortes, eines ähnlich wie *Neger*, *Zigeuner* oder *Weiber* ausgrenzenden, beleidigenden Ausdrucks, der daher vermieden und als Indikator für ausländerfeindliche Gesinnung angesehen wurde. Allerdings beruhte diese aus Sprachkritik gespeiste Haltung nicht auf einem Phantom, sondern durchaus auf dem realen Gebrauch von Politikern und Medien, die seit der Frühphase der Asyldebatte den Ausdruck oft in dieser pejorierenden Funktion verwendeten. Das ging bis hin zu den Höhepunkten der Asyldebatte in den Jahren 1991 bis 1993, bei denen CDU-Generalsekretär Volker Rühe mit einer eigenen Kampagne die CDU-Pläne zur Änderung des Asylrechts durchsetzen wollte. Mit der Bezeichnung *SPD-Asylant* für diejenigen Asylbewerber, die aufgrund des Widerstandes der SPD gegen seine Pläne noch im Lande blieben, forcierte und bestätigte Rühe gleichzeitig diesen negativen deontischen Gehalt von *Asylant*, den man so ausdrücken kann: ‘Ein Asylant ist jemand, der abzuschieben ist’. Die BILD-Zeitung steuerte ihren Teil mit einer groß aufgemachten und zuvor plakatierten Serie (ab dem 16.6.1991) unter dem Titel „Asylanten im Revier [resp. in anderen Regionen]. Wer soll das bezahlen?“ bei, die die pejorative Verwendung von *Asylant* besonders augenfällig machte und verstärkte.

Allerdings wird *Asylanten* selbst in den Hochzeiten der Asyldiskussion, mehr aber noch zwischen diesen Hochphasen und nach dem Abklingen der Diskussion seit 1993 nicht ausschließlich pejorativ verwendet. Insofern darf nicht allein aus der Verwendung des Wortes die Schlussfolgerung auf eine fremdenfeindliche Gesinnung gezogen werden. Unser Korpus enthält sowohl „während der gesamten 80er Jahre – selbst bei den Grünen im Bundestag – Belege für neutrale bis positive Kontextualisierungen von ‘Asylant’“ (Jung 1997, S. 202). In jüngster Zeit ist festzustellen, dass die Gebrauchsfrequenz von *Asylant(en)* so erheblich zurückgegangen ist, dass in seinen wenigen Verwendungen der pejorative Charakter zumeist keine Rolle mehr spielt, das Wort recht neutral verwendet wird. Andererseits dürfte durch die vielfältige Wortkritik im Bewusstsein vieler öffentlich Handelnder die Wortgeschichte, die *Asylant* zeitweise zu einem Schimpfwort und zu einem Stigmawort gemacht hat, so präsent sein, dass sie das Wort weiterhin vermeiden und weniger „belastete“ Ausdrücke wie *Asylbewerber* oder *Flüchtlinge* bevorzugen.

3 Der Sinn und Zweck des „Transfers“ sprachhistorischen Wissens

Die Beispiele sollten ansatzweise vor Augen führen, welches mit sprachwissenschaftlichen Methoden erarbeitete Wissen hier zur Diskussion steht. Dieses Wissen hat bereits insofern viel mit dem Verhältnis der Sprachwissenschaft zur Öffentlichkeit zu tun, als die Motivation zu seiner Erforschung die Überlegung war, dass, wie es Harald Weinrich damals ausgedrückt hat, die Linguistik sich ihre Probleme nicht selbst schaffen solle, sondern dass sie die in der Öffentlichkeit als sprachliche Probleme indizierten Fragen aufgreifen solle. Davon angeregt sind in Düsseldorf systematisch Pressebelege über öffentliche Sprachthematiken gesammelt, sprachwissenschaftlich kommentiert und schließlich methodisch als Grundlage für die in Themenfelder aufgeteilte Sprachgeschichte der Bundesrepublik als Diskursgeschichte genutzt worden. Insofern haben wir von Beginn an auch ein öffentliches, nicht-fachliches Interesse an unseren Forschungsergebnissen unterstellt und uns daher bemüht, die Darstellung der „Sprachgeschichten“ allgemein-verständlich zu halten. Zudem war von Beginn an geplant, in außer-universitären Vorträgen, in landeskundlich orientierten Beiträgen im DaF-Bereich sowie in der Schule als Institution des „Transfers“ sprachwissenschaftlichen Wissens unsere Forschungsergebnisse öffentlich zugänglich zu machen. Über Erfolg und Scheitern dieser Bemühungen möchte ich im Folgenden berichten.

Zuvor soll aber kurz reflektiert werden, in welcher Hinsicht das hier vorgestellte Wissen es wert ist, über den fachlichen Bereich hinaus vermittelt zu werden. In Anlehnung an Jäger/Plum (1988) sehe ich den „Sinn der Erzeugung sprachgeschichtlichen Wissens“ darin, Rezipienten öffentlich-politischer Äußerungen instandzusetzen, ihre Kommunikationswirklichkeit reflektierter zu begreifen. Durch sprachhistorisches Wissen kann „ein Bewußtsein von den Konstitutionsbedingungen und der Veränderbarkeit gegenwärtiger Realität“ (ebd., S. 19) geschaffen werden. Wenn SchülerInnen bewusst wird, wie gegenwärtige und historische soziale Wirklichkeit

sprachlich konstruiert bzw. konstituiert ist, wirkt dies dem Mythos von der sprachunabhängig gedachten Wirklichkeit entgegen, wie er besonders plastisch wird in der FOCUS-Werbung, die verspricht, den Lesern „Fakten, Fakten, Fakten“ zu liefern. Demgegenüber kann mit unseren sprachhistorischen Forschungen deutlich gemacht werden, dass und wie gesellschaftliche, soziale Wirklichkeit sprachlich konstituiert wird, dass dies beständig der Fall ist und dass dies aufgrund von unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen auf jeweils heterogene und konkurrierende Weise geschieht. Zu zeigen ist, wie sich bestimmte Sichtweisen durchsetzen und andere im kollektiven Gedächtnis verlorengehen. Das Aufzeigen der ehemaligen Umstrittenheit heute problemlos verwendeter Bezeichnungen macht den Konstitutionscharakter sprachlicher Benennungen einsichtig.

Das hiermit formulierte Vermittlungsziel widerspricht gerade Erwartungen, die häufig von Seiten „der Öffentlichkeit“ an LinguistInnen herangetragen werden. Bei der 1998er IdS-Tagung zu „Sprache - Sprachwissenschaft - Öffentlichkeit“ etwa wurde dieser Anspruch von journalistischer Seite deutlich so benannt, dass die Linguistik den Medien, den Journalisten sagen solle, wo sie sprachlich die Realität verfehlen. Und auch im Alltag erlebt man es des Öfteren, wenn man sich als Sprachwissenschaftler geoutet hat, dass einem die Kompetenz zugeschrieben wird, den „richtigen“ Wortgebrauch, häufig auch bezüglich fachsprachlicher Probleme zu beurteilen. Gerade das aber wollen und können wir nicht. Denn als SprachwissenschaftlerInnen haben wir keinen privilegierten Zugang zur Realität, erst recht nicht bezüglich politisch-gesellschaftlicher Problemstellungen, bei denen ein heterogener Sprachgebrauch gerade verschiedene Wirklichkeitssichten ausdrückt. Aber gerade auch nicht bezüglich fachsprachlicher Terminologie. Solche Erwartungen „der Öffentlichkeit“ können und sollten dazu genutzt werden, Aufklärung über Wesen und Funktionen von Sprache zu betreiben. Sie sollten nicht dazu missbraucht werden, sich zum vermeintlichen Experten über alle denkbaren Realitätsbereiche aufzuspielen, indem man den „richtigen“ Wortgebrauch zu kennen behauptet und somit verbreitete, aber unangemessene Vorstellungen über das Funktionieren und den Charakter von Sprache befördert. Gerade wegen dieser verbreiteten sprachrealistischen Haltung scheint mir die Vermittlung entsprechenden Wissens über Sprache, wie es in der Darstellung der Gebrauchsgeschichten politischer „Schlüsselwörter“ dargeboten wird, eine wichtige Aufgabe zu sein.

Dazu gehört dann auch, dass solches sprachhistorisches Wissen zur Reflexion verbreiteter sprachkritischer Einstellungsmuster beitragen kann, bei denen den Andersdenkenden immer schon Manipulation durch Sprache und bewusste, verschleierte Bezeichnungspraxis unterstellt wird. Demgegenüber kann bewusst gemacht werden, daß es keine objektive und richtige Bezeichnung öffentlicher Sachverhalte geben kann, daß daher jeder Sprachgebrauch interessen- und meinungsabhängig ist, dem Andersdenkenden ein anderer Sprachgebrauch zugebilligt werden sollte und jeder einzelne eine seiner Meinung entsprechende Bezeichnungspraxis für sich beanspruchen kann. Dies darf zwar nicht zur völlig meinungs- und wertfreien Hinnahme jeglicher sprachlicher Äußerungen und Bezeichnungen führen, die dort ihre Grenze fin-

den sollte, wo andere sich verletzt, beleidigt, diskriminiert fühlen oder in ihren Grundrechten eingeschränkt werden. Es sollte aber selbstkritisch machen gegenüber allzugroßer Selbstgewissheit über die Richtigkeit oder Angemessenheit des eigenen, die Falschheit oder „Gemeinheit“ des gegnerischen Sprachgebrauchs.

4 Bemühungen um den „Transfer“ sprachhistorischen Wissens

Wenn es uns also um solch sprach-aufklärerisches Wissen geht, dann müssen auch Formen gefunden werden, dieses Wissen „an den Mann“ - und natürlich auch die Frau - zu bringen. Vier Wege dieses Wissenstransfers schienen uns gangbar zu sein:

- (1) Die Publikation der „Sprachgeschichten“ in Buchform
- (2) Vorträge und Seminare auch vor/mit nicht-universitärem Publikum
- (3) Nutzung des sprachhistorischen Wissens für den landeskundlichen DaF-Unterricht
- (4) Die Vermittlung in der Schule.

Zu 1: Aufgrund unseres Ziels, ein außer-universitäres Publikum zu erreichen, wäre eine Veröffentlichung in Taschenbuch-Form zu einem bezahlbaren Preis wünschenswert gewesen. Aufgrund des Umfangs der gesamten „Sprachgeschichte“ ist es dazu nicht gekommen. Die Veröffentlichung zu einem relativ günstigen Ladenpreis erbrachte zwar die Aufmerksamkeit einiger Multiplikatoren in Kultur- und Feuilletonredaktionen von Zeitungen und Rundfunk, aber nicht die erwünschte Verbreitung, obwohl uns des Öfteren ein allgemein-verständlicher Schreibstil zugute gehalten wurde. Auch das Bemühen, unsere Ergebnisse über die Bundes- und/oder Landeszentrale für politische Bildung einem Multiplikatorenkreis bekannter und zugänglicher zu machen, sind ohne Erfolg geblieben. Daher gibt es seit längerer Zeit Überlegungen und Vorarbeiten zu einer Zweit-Verwertung der Ergebnisse mit dem Ziel größerer Verbreitung. Zum einen war lange Zeit die Kürzung und Aktualisierung der „Sprachgeschichten“ geplant mit dem Ziel, eine Taschenbuchausgabe zu erstellen. Zum zweiten geht es um die Umsetzung unserer Ergebnisse in eine lexikografische Form. Dabei sollen zu den von uns in „Diskursgeschichten“ der Themenfelder behandelten zentralen Schlüsselwörtern bis zu zwei Seiten lange Wörterbuchartikel für ein zeithistorisches Wörterbuch geschrieben werden. Der Wörterbuch-Nutzer soll so die Gebrauchsgeschichten von Wörtern, zu denen er Bedeutungsinformationen sucht, übersichtlicher und einfacher abrufen können. Ein solches zeit- bzw. diskurshistorisches Wörterbuch zu dem durch ein DFG-Projekt geförderten Themenbereich „Einwanderung“ steht kurz vor der Fertigstellung. Das größere Interesse des Verlages daran als an anderen Publikationsformen bestätigt wohl die These, dass sprachhistorisches Wissen in dieser Form bessere Verbreitungschancen hat. Ein inhaltliches Problem dabei sehe ich darin, dass diese Form der Darstellung dem erklärten Programm, solche Wortgeschichten erst als eingebettet in eine Diskursgeschichte für angemessen beschreibbar zu halten, von der Tendenz her entgegentläuft.

Zu 2: Eine gute Möglichkeit, Teile des sprachhistorischen Wissens zumindest an Sprachinteressierte zu vermitteln, sind öffentliche Vorträge in verschiedenen Rahmen. Diese werden dann auch häufig in der örtlichen Tagespresse geschildert. Gerade bei solchen journalistischen Kurzberichten hat sich des Öfteren die inhaltliche Problematik des Wissenstransfers gezeigt, die m.E. durch die Vorerwartungen an den Vortrag eines Sprachwissenschaftlers, durch die unangemessene Sprachauffassung der Berichtenden, aber offenbar wohl auch durch die Schwierigkeit, das oben geschilderte Wissen über Sprache und Sprachfunktionen einem Laienpublikum verständlich darzustellen, bedingt sind. Zwei recht krasse Fehlwiedergaben in der Regionalpresse sind mir in Erinnerung geblieben. Schon vor längerer Zeit hat die RHEINISCHE POST über einen Vortrag von Georg Stötzel über sein Thema „Der Nazi-Komplex“ berichtet, Stötzel habe die Verwendung des Ausdrucks *Mädel* in der Alltagssprache kritisiert und darauf hingewiesen, dies lasse auf unerschwinglich nationalsozialistisches Gedankengut schließen. Und im vergangenen Jahr berichtete die Goslarer Tagespresse über einen Vortrag Stötzels, er habe kritisiert, dass durch den Ausdruck *Homo-Ehe* der Ehe-Begriff aufgeweicht, „verwässert“ würde. Beide Male ging es Stötzel aber lediglich um die Darstellung und sprachgeschichtliche Interpretation dessen, was im öffentlichen Sprachgebrauch zu beobachten ist: Dass *Mädel* heute unproblematisch benutzt werde, obwohl es auch im Nazi-Sprachgebrauch eine spezifische Rolle gespielt hat, und dass es andere Ausdrücke wie *entartete Kunst* oder *Ausmerzung* gebe, die genuin mit den Nazi-Verbrechen verknüpft seien. Über deren Gebrauch in der Nazi-Zeit solle sprachhistorisches Wissen vorhanden sein und ihr Gebrauch durch öffentlich handelnde Personen verletze die Opfer und sei zu Recht öffentlich kritisiert worden. *Homo-Ehe* dagegen sei ein Ausdruck, der dazu führe, dass auch die Bedeutung von *Ehe* sich verändere. Das aber wurde deskriptiv festgestellt und nicht normativ bewertet.

Da wir bei solchen öffentlichen Vorträgen durchaus die genannten Vorerwartungen an eine entsprechende Kritik des Sprachgebrauchs und die vorherrschenden sprachrealistischen Auffassungen in Rechnung stellen, andererseits das Interesse des Publikums aber auch mit einleuchtenden und gegebenenfalls aktuellen Beispielen geweckt werden soll, scheint mir die Vermeidung solcher Missverständnisse und somit das Erreichen der sprachwissenschaftlich begründeten Ziele ein noch nicht gelöstes Problem zu sein. Die Einsicht in die Interessen- und Meinungsabhängigkeit des Sprachgebrauchs, in die realitätskonstitutive Funktion von Sprache und in die Legitimität und die Mechanismen des Bedeutungswandels wird offenbar z.T. nicht erreicht.

Zu 3: Im Bereich Deutsch als Fremdsprache liegt der Schwerpunkt der Vermittlung unseres Wissens stärker darauf, mit der Geschichte des Gebrauchs wichtiger Vokabeln im landeskundlichen Sinne Zeitgeschichte zu vermitteln. Als Nebeneffekt kann dabei ebenfalls das Erkennen des heterogenen Sprachgebrauchs in gesellschaftlich umstrittenen Themenbereichen und die Legitimität unterschiedlicher Benennungspraxis herauskommen.

Zu 4: Der wichtigste Sektor, sprachwissenschaftlich gewonnenes Wissen zu transfieren, scheint mir aber immer noch die Schule zu sein. Für die Schule formulierte Lernziele im Bereich „Reflexion über Sprache“ lassen sich in hervorragender Weise durch unsere Forschungsergebnisse erreichen. Dennoch sehe ich bisher nur einige wenige Ansätze, dafür aber gescheiterte Bemühungen, dies umzusetzen.

Ganz grundlegend lässt sich solches sprachhistorisches und sprachtheoretisches Wissen nutzen, um die Aufgabe der Schule zu fördern, die SchülerInnen zu mündigen Staatsbürgern heranzubilden, die in der Lage sind, sich in reflektierter Weise mit gesellschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen und auf dieser Grundlage ihre demokratischen Rechte wahrzunehmen. Gerade in Zeiten verbreiteten Desinteresses und von Abwehrreflexen gegenüber allem Politischen sollte der schulische Unterricht sich dieser Aufgabe stellen. Dies kann er eben auch im muttersprachlichen Sprachunterricht. Wenn SchülerInnen öffentliche politische Auseinandersetzungen verfolgen, sind sie konfrontiert mit Schlag- oder Schlüsselwörtern und Slogans, die – ständig wiederholt und in ihrem Bedeutungsgehalt als unstrittig und bekannt vorausgesetzt – die jeweils diskutierten Themenbereiche inhaltlich prägen. In den aktuellen Diskussionen sind z.B. die Ausdrücke *soziale Gerechtigkeit*, *Neue Mitte*, *Modernisierung*, *Reformen* oder *Globalisierung* beherrschend.

Anknüpfend an solche Alltagserfahrungen mit öffentlicher Sprache kann sprachhistorisches Wissen in den Sekundarstufen I und II im Rahmen von Unterrichtseinheiten behandelt werden, die z.B. in die Richtlinien und Lehrpläne in NRW unter den Bereichen „Umgang mit nicht-fiktionalen Texten“ und „Reflexion über Sprache“ einzuordnen sind⁴: Im Lehrplan für die Sekundarstufe I wird als Ziel der „Reflexion über Sprache“ ein „verändertes, bewußtes Verhältnis zur Sprache“ genannt, wofür „in der Sekundarstufe I vor allem semantische Aspekte und in den höheren Jahrgängen auch solche des Sprachwandels“ zu behandeln seien. Als konkrete Möglichkeiten, das Sprachbewusstsein zu entwickeln, wird die Beschäftigung mit „Formen und Funktionen des *öffentlichen Sprachgebrauchs*“ genannt, wozu im Bereich Sprachwandel die Behandlung der „*historische[n] Sprachentwicklung von Wortbedeutungen und Begriffsgeschichte*“ gehöre.

Auch für die gymnasiale Oberstufe werden in den gerade abgelösten Richtlinien von 1981 im Lernbereich „Reflexion über Sprache“ Ziele aufgeführt, die mit unserem Material umgesetzt werden können. Die Schüler sollen u.a. „Sprache als Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses verstehen“ und „Einsicht in geschichtliche und soziale Bedingungsbeziehungen des Sprachwandels an ausgewählten Beispielen gewinnen und auf die Untersuchung und Kritik sprachlicher Äußerungen anwenden“. Die Auseinandersetzung mit der „**historischen Dimension**“ soll dazu beitragen, „daß die **Befähigung zu sprachlichem Handeln** entwickelt und erweitert wird“ und der Schüler „sich des Mediums Sprache reflektierend bewußt wird“. In

⁴ Die folgenden Zitate finden sich in: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne Deutsch, Gymnasium Sekundarstufe I. Frechen 1993 und Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, Deutsch. Frechen 1981 (Hervorh. im Orig.).

den neuen Richtlinien von 1999 wird für das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 12 ein Unterrichtsvorhaben vorgeschlagen, das den „Zusammenhang von Sprach-, Ideen- und Gesellschaftsgeschichte“ und „Sprachentwicklung und -wandel als Teil der Gesellschaftsgeschichte“ behandelt. Dazu wird ausdrücklich als Literaturgrundlage auf unsere „Kontroversen Begriffe“ verwiesen.⁵

Ist demzufolge die Fruchtbarkeit unseres sprachwissenschaftlichen Wissens zur Erreichung der schulischen Lernziele bzgl. der „Reflexion über Sprache“ grundsätzlich erkannt, so fehlt es bisher an konkreten Vorschlägen zur Umsetzung in die Praxis. Für die Konzeption eines PRAXIS DEUTSCH-Heftes hatte ich dazu folgende Überlegungen angestellt:

Anknüpfen müssten Unterrichtseinheiten an die aktuellen Lese- bzw. Medienerfahrungen der SchülerInnen. In einer Art brainstorming könnten die SchülerInnen in den mittleren und höheren Klassen für ein Themenfeld wie etwa – um aktuelle Beispiele zu nennen – Green Card, Steuerreform, Rechtsextremismus oder Atomausstieg ihnen bekannte zentrale Schlüsselwörter sammeln. Was verstehen sie darunter, welche Wörter sind ihnen in ihrem Bedeutungsgehalt selbstverständlich, welche verstehen sie nicht, welche empfinden sie selbst als Schlagwörter oder Phrasen, welche benutzen sie selber, welche vermeiden sie, welche Wörter werden bestimmten gesellschaftlichen Gruppen oder Parteien zugeordnet, kennen sie öffentliche Problematisierungen der Wörter? Nach der Formulierung des eigenen Bedeutungsverständnisses können die SchülerInnen auch Hypothesen bilden über die historische Funktion, die Bedeutungsentwicklung dieser Wörter. Aktiviert werden sollten die SchülerInnen, indem sie aus aktuellen Tageszeitungen oder auch – mit etwas mehr Aufwand – für einen konkreten Zeitraum aus Archiven Material sammeln, mit dem selbständig die Bedeutung und Funktion der Schlüsselwörter für den jeweiligen Zeitabschnitt erarbeitet werden kann.

Die tatsächliche historische Entwicklung dieser Schlüsselwörter ist unter Mitarbeit der SchülerInnen mit dem in „Kontroverse Begriffe“ verwendeten Textmaterial zu eruieren. Die aktuellen Verwendungsweisen von Wörtern können so mit historischen Verwendungen gleicher Wörter kontrastiert werden, oder es kann festgestellt werden, mit welchen unterschiedlichen Schlüsselwörtern thematisch gleiche oder ähnliche Diskussionen zu verschiedenen Zeiträumen geführt wurden und welche „Wirklichkeiten“ dadurch jeweils geschaffen wurden. Anhand der erarbeiteten Beispiele kann in den höheren Klassen auch eine systematische Klärung der Möglichkeiten vorgenommen werden, im öffentlichen Sprachgebrauch interessenabhängige Bedeutungen von Wörtern zu begründen, gegnerische zurückzuweisen und eigene zu legitimieren.

Das Konzept für PRAXIS DEUTSCH, in dem diese Überlegungen enthalten sind, ist von dem Herausbergremium abgelehnt worden. Dabei ist hinzuzufügen, dass PRAXIS DEUTSCH auch immer Unterrichtsvorschläge beinhaltet für die Primarstufe, für die das Thema vielleicht wirklich noch schwer vermittelbar ist und für die die

⁵ Richtlinien Sek. II Gymnasium und Gesamtschule, Deutsch. Schriftenreihe Schhule in NRW Nr. 4701. Frechen 1999.

Herausgeber umsetzbare Vorschläge vermisst haben. Obwohl grundsätzlich die Relevanz und Wichtigkeit des Themas für die Schule anerkannt wurde, ist das Konzept nicht nur wegen der schwierigen Umsetzung in der Primarsstufe abgelehnt worden. U.a. wurde auch die Grundüberlegung als „relativistisch“ in Frage gestellt, dass jeder Sprachgebrauch interessen- und meinungsabhängig ist.

5 Schlussappell

Unabhängig davon, dass hier offenbar inhaltliche Differenzen zur Zurückweisung des Konzeptes beigetragen haben, waren diese Überlegungen zu einem PRAXIS DEUTSCH-Heft und die Zurückweisung des Konzeptes für mich der Anlass, die Möglichkeiten und Grenzen des Wissenstransfers unseres sprachhistorischen Wissens in die Öffentlichkeit und die Schule bei diesem Kolloquium vorzustellen. Als jemand, der sich mit den theoretischen und empirischen Aspekten von „Wissenstransfer“ nicht systematisch und gründlich, sondern nur am Rande und aufgrund der Motivation, die für gesellschaftlich relevant gehaltenen sprachgeschichtlichen Forschungsergebnisse auch über die Universität hinaus vermitteln zu wollen, beschäftigt, hoffe ich auf einen Expertenkreis in Sachen „Wissenstransfer“, von dem Anregungen und neue Ideen zu erhalten sind. Was ich also zu bieten habe, habe ich vorgestellt: Spezifisches sprachhistorisches und sprachtheoretisches Wissen und die Zielsetzung, dies in außerfachliche Bereiche zu vermitteln. Dazu erste Erfahrungen und Überlegungen, wenige Erfolge und einige Enttäuschungen bezüglich der Erreichung dieses Ziels. Der Sinn dieses Beitrags besteht aber hier vor allem darin, Fragen zu stellen und Antworten zu diskutieren: Unterstellt, Sinn und Zweck des Transfers der aus der öffentlichen Relevanz heraus motivierten Forschungsergebnisse wird akzeptiert, erhoffe ich mir Anregungen bezüglich Inhalten und Formen der Vermittlung, des „Transfers“ dieses Wissens. Insbesondere betrifft dies die Verbesserung der Verständlichkeit des Anliegens in öffentlichen Vorträgen und Vorschläge für eine Umsetzung in schulische Unterrichtsprojekte.

Sigurd Wichter (Göttingen)

Stereotypie und Wissenstransfer

1. Metonymisches
2. Stereotypie
3. Stereotypie durch Vorurteil
4. Wissenstransfer: Schwierigkeiten
5. Wissenstransfer: Politisches
6. Transfer Techniken: gut, und bessern
7. Transferbedingungen: Konklave und Marketing alias Stereotypie-Eruierung

Herrn Dr. Busch meinen Dank für Anregung und Diskussion.

1 Metonymisches

Mit den beiden Stichworten des Titels sind zwei Aspekte im Umgang mit Wissen angesprochen: zum einen ein statischer Aspekt, zum andern ein dynamischer.

Der dynamische Aspekt betrifft den *Wissenstransfer*, also die Übertragung von Wissen einer Person oder Personengruppe, kurz, einer Kompetenz, auf eine andere Kompetenz. Das ist ja das explizite Leitthema der Kolloquiums Bemühungen.

Bezeichnungen wie „Transfer“, „Übertragung“ oder etwa auch „Bewegung“ bieten im übrigen natürlich nur Annäherungen an den eigentlichen Vorgang. Denn bei einem gelungenen *Wissenstransfer* ist es nicht so, daß dem Geber nun ein Wissenskomplex fehlen würde, und auch nicht so, daß ein nochmaliger Transfer desselben Wissens an dieselbe Kompetenz zu einer Vermehrung des Wissens dort führte. Man könnte da eher von einer Replizierung des Wissens und von einem Replikat beim Empfänger sprechen. Aber wir bleiben beim eingespielten „Transfer“. Wir wissen, was gemeint ist, - und schenken uns hier die schöne Frage, ob es zu Ideen, wenn sie erkannt sind, überhaupt Replikate geben kann.

Weiterhin ist zu bedenken, daß „Transfer“ wie auch das Pendant „Übertragung“ zunächst und unbefangen die ‚Richtungsfahrbahn‘ meint: Transfer von A nach B. Das kann man mit Fug so sehen. Immerhin gilt ja auch jene die Jahrtausende verbindende Formel: Einer dem anderen über die Dinge.

Sinnvollerweise wäre allerdings eher eine ähnlich alte Formel zu konsultieren: respice finem (germanisch: Nu passauf - Wodehinn Wils; runisch, Gürtelschnalle Naumburg, problematische Überlieferung).

D.h.: Bei A und B geht es von A nach B, und dann – was monologisierende Kollegen völlig überraschen wird - von B nach A, und dann von A nach B und so fort. Kurz:

Man würde besser für die Mehrzahl der einschlägigen Fälle von einem Transfer *zwischen den Partnern* sprechen, oder vom Transferverhalten *innerhalb einer Gruppe*.

Der statische Aspekt betrifft den *Wissensvergleich*, also das Konstatieren von Wissenskomplexen, den Vergleich zwischen ihnen und die hier feststellbaren Relationen.

Bestimmte Relationen sind - wie angedeutet - Voraussetzungen dafür, daß ein Wissenstransfer überhaupt stattfinden kann. Und die Ergebnisse von Wissenstransfers, gelungenen und nicht gelungenen, führen wiederum zu Relationen zwischen Wissenskomplexen. Insofern sind beide Handlungen, das Konstatieren von Relationen und das Ändern von Relationen, auf das engste miteinander verbunden, in praktischer und theoretischer Hinsicht. In theoretischer Hinsicht ist es dabei einfacher, mit dem Konstatieren zu beginnen. In gesellschaftspraktischer Hinsicht steht hingegen der Transfer mit seinen Bedingungen und Typen im Vordergrund der Aktivitäten, deren Durchführung aber eben nicht möglich ist ohne Analyse von Transfer-Ausgang und Transfer-Ziel.

Die Bezeichnung „Stereotypie“ meint dabei eine innerhalb unseres Themas besonders ausgezeichnete Gruppe von Relationen, nämlich die Relationen der Nicht-Identität von Wissen, Relationen, die also vor allem Anlaß zum Transfer bieten. Aber natürlich spielt auch die Identität eine Rolle, zumal auf der Ergebnisseite.

Wissensstereotypie und Wissenstransfer stehen dabei auch im Verhältnis der Metonymie von Punkt und Verlauf.

2 Stereotypie

Bei der Beschreibung von Wissensverteilungen, also beim Vergleich von vorfindlichen oder hypothetischen Wissenskomplexen, spreche ich von „*Besetzungstypen*“ und unterscheide im einzelnen deren vier:

- die Gleichbesetzung
- die Näherungsbesetzung
- die Falschbesetzung
- die Nullbesetzung

Gehen wir zur kurzen Erläuterung von der Wortebene aus und konzentrieren uns auf die Bedeutungen signifikantgleicher Zeichen. Nehmen wir ein Beispiel. Gehen wir vom mathematischen Terminus „Ableitung“ aus. Dann haben wir als semantische Besetzungstypen:

Gleichbesetzung liegt dann vor, wenn die Bedeutung des Experten und die Bedeutung des Laien übereinstimmt. Kurz: Der Laie hat voll ‚gepunktet‘.

Näherungsbesetzung liegt vor, wenn die Bedeutung des Experten mehr oder weniger angenähert wird. Wenn der Laie also z.B. sagt: „Mit der Ableitung kann ich irgendwie die Steigung einer Kurve bestimmen“, aber auf die Frage, wie denn die Ableitung konkret bestimmt wird, auf die zahlreiche Literatur verweisen muß, die es zur Analysis gibt, oder nur auf Riemann verweist und dessen Jahrhundert kennt. Näherungsbesetzung liegt auch vor, wenn jemand sagt: „Das ist die Umkehrung der Integration“, danach aber das Mikrofon definitiv weiterreichen muß.

Hier haben wir den Fall, daß es zum ‚Oberbau‘ keine Basis gibt. Lediglich in Teilen des Unterholzes hingegen wuselt jemand herum, der zu x -quadrat $2x$ weiß, aber nicht die Verallgemeinerung zu ax -hoch- n , und auch bei $\sin(x)$ nicht feurig wird.

Falschbesetzung liegt vor, wenn ... ja wenn was? Die Anweisung an den Referendar lautet ja: Schreiben Sie nie etwas Falsches an die Tafel. Sei's drum: Jemand möge z.B. tatsächlich denken und sagen, eine Funktion ableiten, hieße – in Anklang an die Etymologie - sie in welcher Weise auch immer auf den Ursprung zurückverfolgen. Oder jemand möge Ableiten schlichter als Umformen auffassen, oder gar als Integrieren. Wie auch immer.

Nullbesetzung liegt vor, wenn jemand zuvor schon fragen muß, was eine Funktion ist, d.h. von vornherein kein Gelände anbietet, auf dem solche Grundideen wie Ableiten und Integrieren (um nur die Schulmathematik zu bemühen) überhaupt platzgreifen könnten.

Nun mag die Heiterkeit der Experten überhand nehmen. Sofern jedoch keine Selbstironie des Analysators ins Gewicht fällt, ist das in keiner Weise tolerabel, und über Expertenselbstherrlichkeit, vor allem auf existenziell wichtigen Feldern, ist noch zu handeln.

Die Besetzungstypen gibt es nun nicht nur auf der Ebene der Wortbedeutung, sondern auch auf der rangtieferen Ebene der Bedeutungsmerkmale sowie auf den ranghöheren Ebenen des Wortschatzes einer Person und des Wortschatzes einer Gruppe. Auf Grund der inhaltlichen Zusammenhänge kann man hier auch von Elementarisierungsverhältnissen sprechen. Die obige Vorführung der Besetzungstypen an vier signifikantgleichen Zeichen auf der Wortebene sind also eher schweißtreibende didaktische Anstrengungen als das Ende der Fahnenstange der Anwendung. Mit den besetzungstypbezogenen Beschreibungen auf den genannten verschiedenen Ebenen kann z.B. die Verteilung von Fachwissen über mehrere Gruppen recht genau, ggfs bis hinunter auf die Ebene der Bedeutungsmerkmale, beschrieben werden, und auch die Eruiierung von Perspektiven, quantitativ zu fassen etwa als Überzufälligkeit des Auftretens bestimmter Kombinationen von Besetzungstypen, findet eine solide, ggfs prüfstatistisch abzusichernde Basis.

Besetzungstypen können weiterhin auch speziell auf den Vergleich von Signifikanten angewandt werden. Darauf sei hier lediglich verwiesen.

Die genannten vier (semantischen) Besetzungstypen setzen einen Maßstab bzw. eine Vorlage voraus, auf die hin qualifiziert wird.

Damit befinden wir uns im Bereich der *unbestrittenen* Vertikalität. Das ist der theoretisch und methodologisch einfachere Fall. Unbestritten ist die Vertikalität im Fall des Experten-Laien-Bereichs, wenn sowohl die Domäne als auch die Metawissenschaften einer bestimmten, domänenbezogen wertenden Rangfolge der Wissenskomplexe zustimmen, so daß man von verschiedenen Niveaus sprechen kann.

Der Vergleich von Wissenskomplexen wird leichter und effizienter, wenn man zur vorgängigen Eruiierung und Beschreibung eines Komplexes zumal im Fall der unbestrittenen Vertikalität das Konzept des *Schemas*, also das Konzept eines Systems von abzufragenden Kategorien, heranzieht (vulgo „frame“, aus fülligerem „framework“). Dieses Verfahren erlaubt auch den Zugriff auf nonverbales Wissen und auf verbal-nonverbal ‚verzahntes‘ Wissen.

Das niveauniedrigere Wissen kann auch auf niveauhöheres Bezugswissen bzw. -schema projiziert werden. Die Projektion ergibt dann einen sehr anschaulichen Vergleich.

Eruiert werden kann ein Wissenskomplex bei Personen u.a. durch Bedeutungsinterviews und bei Texten durch dem Interview ähnliches, systematisches Befragen.

Hier gibt es noch kein Verfahren, das absolute Objektivität garantieren würde, und vielleicht kann es das auch nicht geben. Der Analysator ist nach wie vor auf eine *hermeneutisch-interpretative Annäherung* verwiesen. Schwierigkeiten und Fehlerquellen gibt es beim Eruiieren (klassische und bedeutungsinterviewbezogene Interviewfehler, unzulässige Folgerungen aus dem Text). Es gibt sie beim Beschreiben (Abgrenzung der Näherungsbesetzung gegen Gleichbesetzung und Falschbesetzung, interne Differenzierung der Näherungsbesetzung, die Art der Eruiierungsvorgaben). Und es gibt sie beim Vergleichen (z.B. bei einer niveaubezogenen Quantifizierung der Näherungen).

Wenn wir dualisierend vereinfachen, können wir Niveaus entweder der Expertenseite zuschlagen (die Gruppe der – untereinander noch einmal verschiedenen – Experten-niveaus), oder aber der Laienseite (die Gruppe der – untereinander noch einmal verschiedenen – Laienniveaus). In dieser dualisierenden, teilweise ja auch der Praxis nachgebildeten Vereinfachung ist es auch möglich, von einer *Opposition* zwischen Expertenwissen und Laienwissen zu sprechen.

Komplizierungen ergeben sich nun im Fall der *bestrittenen Vertikalität*, da die domänenbezogene Bewertung allseits strittig ist, oder für bestimmte Betrachter ganz entfällt, oder für andere zwar existiert, aber nicht feststellbar ist (Ringparabel meets Ratzinger).

Auch im Bereich bestrittener Vertikalität gibt es Oppositionen: etwa zwischen zwei Religionen bzw. Kulturen oder zwischen einem religiösen Weltbild im Sinne einer metaphysischen Verankerung und einem wissenschaftlichen Weltbild. Opposition besteht auch zwischen der Kindersprache und der Erwachsenensprache (bzw. allgemeiner zwischen den entsprechenden Wissenskomplexen); das eine entwickelt sich zum anderen, derart, daß die Frage, ob bestrittene oder unbestrittene Vertikalität vorliegt, ihren Reiz glücklicherweise behält.

Oppositionen bzw. – wiederum differenzierter gesagt - Ungleichverteilungen haben nicht nur ihre Bedeutung im Fall der Experten-Laien-Differenzierung; sie können möglicherweise noch sehr viel weiterreichende Wirkungen haben. Huntington spricht von „clash of civilizations“.

Gleichviel nun, ob wir es mit unbestrittener oder bestrittener Vertikalität zu tun haben: Die Besetzungstypen Näherungsbesetzung, Falschbesetzung und Nullbesetzung seien unter der Bezeichnung „stereotypische Besetzung“ zusammengefaßt. Dort, wo eine Kompetenz, ein Wortschatz z.B., auf der Einzelwortebene stereotypische Besetzungen enthält, aber gleichzeitig auch Gleichbesetzungen, sprechen wir auf der *Wortschatzebene* wiederum von stereotypischer Besetzung.

Trivialerweise ist die Stereotypie – wie angedeutet - die Voraussetzung für einen gelungenen Wissenstransfer. Statt von stereotypischer Wissensverteilung können wir auch von Ungleichverteilung sprechen (einige nachrangige Gleichbesetzungen auf tieferen Ebenen inklusive, wie bemerkt).

Das *genus proximum* Wissensverteilung umfaßt damit in einfachster Weise den Typ Gleichverteilung und den Typ Ungleichverteilung (oder stereotypische Verteilung):

- Wissensverteilung - Gleich

- ungleich - vertikal - Typologie auf der Basis der
Besetzungstypen

- nichtvertikal - Typologie auf der Basis der
Besetzungstypen

Damit ist die Möglichkeit, qua Schemakonzept und Besetzungstypentheorie Wissenskomplexe detailliert zu eruieren, zu beschreiben und zu vergleichen, ansatzweise skizziert.

Welche empirischen Untersuchungen wurden bisher durchgeführt? Untersucht wurden bisher zahlreiche personale und gruppale Wortschätze aus verschiedenen Domänen und verschiedenen Niveaus, u.a.:

- *Computertechnologie*: Busch (i.V.), Grote (i.V./2000), Busch/Wichter (Hg) 2000, Faber 1998, Schütte 1997, Wichter 1991;
- *Bergbau*: Kißenbeck 1997;
- *Kraftfahrzeugtechnik*: Schröder 1991;
- *Sport*: Schierholz (i.D.);
- *Emotion*: Stenschke (i.D.);
- *Medizin*: Busch (i.D.), Busch 1994;
- *Sexualität*: Schimpf 1997.

Ein Überblick bis 1994 findet sich in Wichter 1994; vgl. weiterhin die Reihe „Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte“. Dabei wurden die Bedingungen, die zu den jeweiligen Wortschätzen führten, analysiert. Und in der Regel konnten die Zusammenhänge zwischen vorgängiger Erfahrung (Art des Domänenkontakts) und Wortschatz recht unmittelbar festgestellt werden.

Insbesondere von Busch 1994 wurde in diesem Zusammenhang auch der *Wissenstransfer* empirisch untersucht (das Profil des Wissenszuwachses durch die medizinische präoperative Aufklärung in einer Probandengruppe in authentischer Situation).

Zur Theorie vgl. u.a. Schröder 1991, Busch 1994, Wichter 1994, 1995, 1999b.

Daß sowohl die Theorie als auch die Anwendung weiterer Diskussionen bedarf, sei eigens angemerkt.

Besonders in der Richtung der Eruierung und Analyse von Wortschätzen und Wissen *größerer Personengruppen* (ganze Domänen mit ihren Expertensystemen und Laiengruppen, Teile des Bildungssystems, Medien und Publika usw.) - auf dem Wege der repräsentativen Erhebung im Zusammenhang mit *Diskursanalysen* (Wichter 1999a) und *Medienanalysen* (Wichter (i.D./2001a)) - wäre in gesellschaftspraktischer Hinsicht weiterzuarbeiten, wobei bereits existierende Ansätze und Instrumente natürlich mit einzubeziehen wären. Abzuheben ist hier vor allem auf die Reichweiten von Meinungsforschungsinstituten. Die linguistischen Erhebungsinstrumente wären bei umfangreichen Untersuchungen im Hinblick auf Erhebungspraktikabilität und Ergebnisprofilierung weiterzuentwickeln. Stereotypen für eine Gruppe von 20 oder 30 Probanden präzise festzustellen und diese zu einem möglichst aussagekräftigen Gesamtergebnis zusammenfassend zu bewerten, ist mittlerweile kein Problem mehr. Stereotypen in einer Domäne zu erheben ist dagegen eine eigene Anstrengung, wenn

die Aussagekraft in inhaltlicher und repräsentativitätstechnischer Hinsicht nicht der größeren Probanden-Zahl geopfert werden soll. Dabei ist die Weiterentwicklung zu anspruchsvollen, praktikablen und verlässlichen Verfahren für *Makrostudien* auch deshalb sinnvoll, damit der Streit bei Experten und Betroffenen über die Haltbarkeit der Umfrageergebnisse unterbleibt, also z.B. der Streit zwischen Schultypen oder zwischen Bundesländern oder zwischen Staaten, wer die besten Schüler hat, wer am besten ausgebildet, wer am strengsten prüft.

Ein weiteres Desiderat ist die stärkere Ausarbeitung jener Fälle, in denen die zu vergleichenden Wissenskomplexe einander weitgehend *strukturfremd* sind, in denen also schon die jeweils erkenntnisleitenden Perspektiven stark differieren. So ist es – um nur ein Beispiel zu nennen – nicht sinnvoll, die mosaische Schöpfungsgeschichte und die neueren physikalischen Weltentstehungstheorien auf ein Bezugsschema zu bringen zu wollen. Hier sind die Vergleiche abstrakter anzulegen, und auch die Tropik wird wohl eine größere Rolle spielen. Gerade hier wird auch eine über Kleingruppen hinausgehende Befragung eine Reihe von Problemen zu klären haben.

3 Stereotypie durch Vorurteil

Für die Entstehung von Stereotypie gibt es mehrere Ursachen. Als prototypisch stehen im Fall der Experten-Laien-Stereotypie auf der Laienseite im Vordergrund mangelndes Interesse an der Domäne, mangelnde Zeit, mangelnde Gelegenheit, keine oder eine unzulängliche Ausbildung und Förderung und bzw. oder mangelnde Begabung.

Eine weitere, noch nicht genannte Ursache für eine besondere Art von Stereotypie ist hier kurz zu besprechen, nämlich das Vorurteil, vornehmlich das positive oder negative Vorurteil gegenüber Personen und Personengruppen.

Die Erkenntnisfreude, hier in positiver sowie in negativer Hinsicht nichts weniger als einen veritablen semantischen Faktor ausgemacht zu haben, hält sich dann angesichts der bekannten negativen sozialen Auswirkungen durchaus in Grenzen.

Quasthoff 1973 definiert das Stereotyp wie folgt:

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar.“ (Quasthoff 1973, S. 28)

Nach Dabrowska 1999 ist ein Stereotyp:

„ein Element des generischen, kulturspezifischen Bedeutungswissens [...], d.h. ein Urteil über eine soziale bzw. ethnische Gruppe, das eine positive, negative oder neutrale Bewertung vornimmt. Es ist ein Urteil, das nicht aufgrund rationaler Überlegungen entstanden ist, sondern in einer Gesellschaft tradiert wird, all-

gemeinen Konsens gefunden hat, und somit weit verbreitet und tief verankert ist.“ (Dabrowska 1999, S. 86)

Ohne nun im einzelnen auf die aufschlußreichen Unterschiede zwischen beiden und weiteren Definitionen einzugehen, differenziere ich in Anregungsübernahme und Abweichung wie folgt: Das soziale Vorurteil, - wir sprechen jetzt nur vom negativen Vorurteil - , das sich speist aus verschiedenst motivierten, wahrnehmungsverdunkelnden und beurteilungsstörenden Ablehnungseinstellungen und anderweitigen Solidarisierungswünschen, führt zu im Stereotyp dann geprägten Formen und Verbindungen von Erkenntnisverweigerung, Selbstbetrug, Lügen und Phantastereien, wobei jedoch jedesmal ein aufs Ganze gesehen irrelevantes Element der heterostereotypen Charakterisierung zutreffend ist bzw. sich der Überprüfung entzieht, ohne von vornherein schon unglaubwürdig zu sein. Dieses *granum veritatis*, diese *Restwahrheit* ist der Passierschein für die Aggression, da es den Aggressor stärkt und – neutestamentlich gesprochen – die Lauen zu Mitläufern macht. Dieses Körnchen schafft den mitunter tödlichen Halbkreis.

Nun könnte jemand meinen, daß wir die Vorurteilsstereotypie doch der Stereotypie selbst als *genus proximum* zuschlagen könnten. Rein semantisch ist das folgerichtig. Die sozialen bzw. psychologischen Faktoren sind erkennbar, die zum Vorurteil führen; das semantische Produkt, die Aufladung von Wort- und Wortgruppen-Lexemen mit den entsprechenden Bedeutungen, ist ohne weiteres rekonstruierbar – wobei man natürlich die klassische Tropik durch das wohl noch wenig gehobene neuere tropische Reservoir, konstituiert durch die bewegten Zeitläufte von der älteren Moderne bis hin zur Gegenwart, zu ergänzen hätte. Und weiterhin gilt: Gerade im Hinblick auf den individuellen und gesellschaftlichen Wissenstransfer dürfen Vorurteilsstereotype und die entsprechenden Dispositionen keinesfalls gering geschätzt werden, da Sachfragen oft nur zum Schein im Vordergrund stehen.

Für den wissenschaftlichen Umgang mit sozialen Stereotypen ist allerdings das eine Mißverständnis besonders aufmerksam zu vermeiden, daß metasprachliche Untersuchungen objektsprachlich ausgelegt werden können, in einer Art Jenninger-Effekt.

Vielleicht –licet – eine kleine Genealogievermutung. Lippmann, den Putnam sicherlich gelesen hat, zitiert Dewey. Und der mag Locke gelesen haben. Und Locke handelt das Beispiel Gold in stereotyptheoretischer Hinsicht ab, im Hinblick auf das Kind, den Chemiker usw.

Putnam tut das recht ähnlich, und denkt auch an den Juwelier. Die subjektive Perspektive schwappt nach Europa zurück: Putnam *intra portibus*.

Is doch schön kann man mit Konrad Beikircher sagen. Gerechtigkeitshalber ist aber auch Hermann Paul zu erwähnen, der in seinen „Prinzipien“ ebenfalls die Stereotypie exemplifiziert, vor der bemerkenswerten Signifikantprägung und auch vor den ent-

sprechenden sehr gescheiterten und verantwortungsbewußten Ausführungen von Lippmann.

An Literatur vgl. u.a. Wichter (i.D./2001b), Wichter (Vortrag Osaka/2000), Dabrowska 1999, Wichter 1999a, Heinemann (Hg) 1998, Klein 1998, Quasthoff 1973.

4 Wissenstransfer: Schwierigkeiten

Es ist bei der Besprechung der Beschreibungsverfahren für sprachbezogene Wissensverteilungen und deren Bedingungen schon deutlich geworden, daß der Gegenstand seine Komplexität nicht zuletzt durch den sinnvollerweise vorzunehmenden Einbezug *großer gesellschaftlicher Gruppen* erhält. Dabei können Probleme bei *strukturfremden Wissensbeständen* und Probleme im Fall von *vorurteilsgesteuerten Stereotypen* noch hinzukommen.

In den Sozialwissenschaften und auch in den mit ihren Methoden arbeitenden sog. Meinungsforschungsinstituten gibt es aber eine Reihe von Verfahren für Megagruppen, also für Gesellschaften in mehr- oder vielfacher Millionengröße, Verfahren, die auch von linguistischem Nutzen sein können, was aber noch genauer herauszuarbeiten wäre.

Am Ende der rein linguistischen Sehnsucht könnte stehen die komplette Beschreibung der tatsächlichen Wortschatzverteilung bis hinunter zu Kleingruppen und zu durchaus kleinräumig repräsentativen Einzelpersonen, und natürlich die darüber hinausgehende Beschreibung der Wissensverteilung überhaupt, was aber letztenendes keine allzu großen zusätzlichen Schwierigkeiten bereiten dürfte.

(Nur zur Erinnerung: Es gibt noch kein Wörterbuch, das den Wortschatz einer Einzelperson empirisch-lexikographisch präsentiert, abgesehen von allerdings etwas anders motivierten Wortschatzsammlungen zu einigen domänenbezogenen herausragenden Personen. Die üblichen, marktgängigen Wörterbücher sind im übrigen nicht deskriptiv, sondern präskriptiv. (Sie sind eben - licet - Benimmbücher: „Das Gute soll siegen.“ In demodalisierter Strenge gelangen wir zum suppletiven Elativ des Imperativs „Benimm“, nämlich zum Substantiv „Kitsch“ mit der Bedeutung: Das Gute siegt.))

Neben den Schwierigkeiten im Makrobereich, der möglichen Inhomogenität und der irrationalen Verzerrungen gibt es für empirische Untersuchung der Wissens- und Wortschatzverteilungen ein weiteres Problem. Im Interview zeigen die Gesprächspartner (die Informanten oder Vps oder Probanden) durchaus nicht selten eine leichte Beklommenheit. Das rührt aus der – bei anonymen Interviews natürlich unbegründeten - *Furcht vor Deklassierung* her, wie heiter der Interviewer auch sei.

Die Beschreibung der Stereotypie hat also keine Sache zum Gegenstand, sondern Gruppen und bestimmte Aspekte ihrer Konstitution. Insofern findet selbst die Deskription nicht mehr im wertfreien Raum des Spielerischen statt.

Wenn wir nun von hier aus auf den Bereich des *Wissenstransfers* übergehen, so haben wir nicht nur die genannten Schwierigkeiten: Probleme der *Größenordnung*, Probleme der besonderen *Fremdheit* zwischen Partnern und ihren Gebieten, Probleme durch *irrationale Faktoren*, *Reputationsrisiken*.

Die Probleme verschärfen sich, da der Wissenstransfer im Großen und Kleinen, zumal in Umbruchzeiten, nach Ziel und Durchführung unter dem *Zwang des Optimums* und gleichzeitig der *Gruppenegoismen* steht. Vorfindliche Wissensverteilungen und vorgängige Ursachen – all das bisher besprochene - sind dagegen gewissermaßen abgekühlt, Dinge post festum, auch wenn hier natürlich Tadel und Desiderate angebunden werden können.

Der Zwang der zukünftigen Praxis aber führt unter den jetzigen ökonomischen und politischen Bedingungen auf nationaler und internationaler Ebene nun notwendig zu eben jenen bildungs- und allgemein gesellschaftspolitischen Problemen, die wir gegenwärtig auf Schritt und Tritt wahrnehmen. Die einzige kognitive Alternative wäre einsamstes Wandern ohne Handy.

5 Wissenstransfer: Politisches

Ich gehe mitten hinein in die Diskussion und beziehe mich auf einen Aufsatz in der ZEIT von Dieter Simon, eine Zeit lang Vorsitzender des Wissenschaftsrates und gegenwärtig Akademiepräsident.

Die ZEIT sagt einleitend in einer Art Vorspann schon einmal, was der Autor eigentlich sagen wollte. Ich zitiere aus dem Vorspann:

„Forschungsministerin Edelgard Bulmahn und mit ihr die großen Forschungsorganisationen wollen die „Wissenschaften im Dialog“ vorantreiben, Ausstellungen, Vorträge, Diskussionen und Filme sollen dem kritischen Laien die Forschung nahe bringen – ein beherzter Schritt aus dem Elfenbeinturm auf den Bonner Marktplatz und eine Generalprobe für den noch größeren Wissenschaftssommer 2001 in Berlin. Doch dem Bürger fehlt nicht so sehr das Wissen als vielmehr das Vertrauen in die Arbeit und Ziele der Forscher. Das Problem liegt tiefer. Die Wissenschaft, sagt unser Autor Dieter Simon, hat ein demokratisches Defizit. Sie muss ihr Selbstbild korrigieren und den Laien mit einbeziehen. Denn die alte Herrschaft der Experten ist längst vorbei.“ (DIE ZEIT, 14. Sept. 2000, S. 41)

Nun ist die Reflexion des Verhältnisses zwischen Experten und Laien nicht neu. Neu ist auch nicht, daß Bildungsminister punkten wollen (wenigstens für die Enkel). Jetzt ist der sogenannte „Communicator“-Preis an einen Kollegen aus der Mathematik

verliehen worden für gelungene Popularisierungen. Chapeau. Nun weiß ich nicht, ob sich auch die DFG oder andere Großorganisationen heuer um den „Communicator“-Preis beworben haben. Manchmal ist Firmenangehörigen die Teilnahme am Preisausschreiben ja versagt. Aber es wäre doch schön, wenn sie ihn mal gewinnen könnten. Es muß ja nicht jedes Jahr sein.

Es wäre auch schön, wenn wir *Wissenschaftler* mal auf den Bonner Marktplatz kommen dürften und die Veranstaltung heißen könnte: „Große Forschungsorganisationen im Dialog mit ihren Leuten“.

Es wird ja gegenwärtig überall an Plänen gewerkelt. Sogenannte leistungsbezogene Zahlungen an Professoren; Spielraum für leistungsbezogene Einstellungen von Beamten; Erleichterungen von hire and fire; Globalisierung von Universitätshaushalten; mehr cash von den Studenten; Konkurrenz zum Abitur; von außen gesehen, aber nur von außen aus gesehen rührende Steuerungsversuche von Universitätsspitzen; Evaluationen; unternehmensmäßige Formen der Steuerung einer Universität bis hin (Beispiel Japan) zur kompletten Privatisierung (warum nicht auch der Börsengang).

Einst fragte Curtius, worüber er sich mit seinem Kollegen von der Heizungstechnik unterhalten solle. Heute ist die Fragerichtung anders herum: Wieviel der Kollege von den Wissenschaften des Geistes denn so macht im Jahr? Und ob er schon seine Portokasse füllen kann?

Zurück zu Dieter Simon. Er schreibt:

Der bisher gültige Gesellschaftsvertrag zwischen der Wissenschaft und der Allgemeinheit, der social contract, ist aufgekündigt und muß durch einen neuen Pakt ersetzt werden. Anders als früher spricht nämlich nicht mehr nur die Wissenschaft zur Gesellschaft, sondern umgekehrt auch die Gesellschaft zur Wissenschaft. Dieser Dialog führt zur Entstehung neuen Wissens, an dessen Erzeugung nicht nur die Wissenschaftler, sondern die Gesellschaft selber beteiligt ist. Man denke nur an das Zusammenwirken von Experten und verschiedenen Gruppierungen von Laien etwa bei der Aids-Forschung, der Risikobewertung der Atomenergie oder der generischen Modellierung. [...]

Ich möchte diesen Vorgang mit einem halb vergessenen Ausdruck als „Demokratisierung“ der Wissenschaft bezeichnen. [...]

Diese Interpretation der Lage wirft ein kritisches Licht auf Aktivitäten wie „Wissenschaft im Dialog“ und dessen populistische Tendenzen. Popularisierung setzt ein der Wissenschaft unkundiges Volk voraus, bestehend aus Laien, denen die kleine Gruppe der Wissenden, die Schicht der Experten, gegenübersteht, bereit und fähig, [...] das Wissen in volkstümlichen Happen unter die Leute zu bringen. [...]

Der kritische Staatsbürger [...] braucht [...] nicht Kenntnis und Verstehen, sondern [...] Kennerschaft und Verständnis. [...]

[es geht um die] Erneuerung des Gesellschaftsvertrages.
(D. Simon in DIE ZEIT vom 14. Sept. 2000, S. 41)

Meine Stellungnahme:

a)

Ich habe nichts gegen Popularisierung. Ich rutsche auch nicht im Sessel zusammen, wenn ich im „Spiegel“ etwas über Astronomie lese. Ich freue mich darüber, wie groß z.B. schwarze Löcher sein können, und wie weit weg.

b)

Was Simon genauer und operational mit Demokratisierung meint, verstehe ich nicht so ganz. Zustimmung stellt er fest: „Offensichtlich drängt die Öffentlichkeit, je mehr sie von der Forschung und deren Ungewissheiten und Risiken begreift, in die Wissenschaft ein.“ Aber das heißt doch eben auch, daß es „Kenntnis“ (!) wenigstens bei Teilen der „Öffentlichkeit“ geben muß, d.h. wenigstens bei einigen „kritischen Staatsbürgern“.

Es ist doch in der Regel - um ein einfaches Bild zu gebrauchen - eine Art Pyramide der Wissensverteilung: Viele (der Laien) sind an der Basis des geringen Wissens versammelt und wissen wenig; wenige (der Laien) dringen mit ihrem Wissen in die Nähe der Spitze vor, die von den Experten besetzt wird.

Zwischen den Personen der verschiedenen Wissensniveaus der Pyramide muß es eine gewisse Kohärenz geben. Damit das Ganze auch ein *funktionierender* Wissenshaushalt ist, muß es Wege von Kommunikation und ein Geben und Nehmen von Vertrauen geben. (Davon unten mehr). Also: Eine Demokratisierung ohne Verbreitung von Kenntnissen *und* Kennerschaften, d.h. ohne eine Kohärenz zwischen Niveaus - und das bedeutet eben auch Popularisierung -, ist nicht möglich.

(Anmerkung: Nach den Gepflogenheiten der Statistiker sind es die Niveaus, die auf der Abszisse abgetragen werden).

Und was die Demokratisierung der *Meinungsbildung* zu den Wissenschaften und deren Zielen angeht, so kann diese selbstverständlich gar nicht umfangreich genug sein. Was aber die definitive und verbindliche *Willensbildung* der Gesellschaft angeht, so ist diese vorgezeichnet in unserer demokratischen Verfassung. Und zu warnen ist in diesem Zusammenhang davor, daß eine mißverständene Demokratisierung der Wissenschaft Züge annehmen könnte, wie man sie aus dem real existierenden Sozialismus kannte.

c)

Daß wir in der Gesellschaft ein besseres Transferverhalten haben müssen, steht für mich dagegen außer Frage. Und in der Ansiedelung auf der hohen Ebene eines contrat social stimme ich Simon zu.

6 Transfertechniken: gut, und bessern

Mit dem Titel Wissenstransfer für unser Kolloquium haben wir uns also den sprichwort-klassischen Platz am Wege ausgesucht, an der Straße oder besser an der Avenue der Transferleute: Transferphilosophen, Transferunternehmer, Transferpolitiker, Transferingenieure, Transferhandwerker, Transferbastler, Transferbewerber, Transferbewilliger, Transfergewinner, Transferverlierer.

Es ist recht staubig hier, da es einen enormen Baustellenverkehr gibt, auf dem Weg zu den großen Einrichtungen.

Aber in diesem ganzen Trubel sei einmal festgehalten, wobei die Subjektivität der folgenden Eindrücke erlaubt sei: *Wir verfügen* im großen und ganzen über *brauchbare Techniken des Wissenstransfers* auf der Ebene des Schulunterrichts, des Universitätsunterrichts, der Kommunikation zwischen Experten und Laien. Die Schuldidaktik überschlägt sich förmlich mit ihren Bemühungen: Man soll nicht schlecht machen, was nicht schlecht ist, nur aus Furcht vor dem schwarzen Peter.

Die Hochschuldidaktik hat lange Zeit vor sich hingebremst, wacht aber immer schneller auf. Kurz und ernst: auch hier gibt es mittlerweile Anstrengungen und gute Ansätze in vielen Bereichen, dazu Evaluationen und die solidarische und völlig hämefreie Mithilfe der Presse im ranking. Auch in vielen Domänen ist das Experten-Laien-Verhältnis besser geworden. Einige Sendungen im Fernsehen sind recht gut gemacht, aber durch die vielen Privaten bedroht wie aussterbende Arten; aber: die Transfertechnik ist da, auch bei einigen Zeitungen und Zeitschriften. Die Gesellschaft hat die Computerei immerhin einigermaßen zügig adaptiert, auch wenn keine Weltprimusposition daraus geworden ist. Auch die Informationsüberflutung hat zu neuen Techniken der Recherche und der Informationsprofilierung geführt.

Natürlich können und müssen die Transfertechniken verbessert werden, zumal mit den neuen Mitteln. Und es macht Freude, das mit gutem Willen zu tun. Das ist eben der Lehrer und Berater, egal wo.

Und man muß sich ja nicht dauernd vor Augen halten, daß man heutzutage auch keine andere Wahl hat: Zwang und Neigung. (Ein nachmalig amtierender Rektor einer renommierten deutschen Universität hatte zu Zeiten des curricularen Sporenerwerbs seiner damaligen Hochschulleitung entgegengehalten, sie verkenne, daß die Menschen faul und arbeitsscheu seien und daß das auch für Professoren gelte (aus dem Gedächtnis, aber ungefähr wörtlich zitiert); und daß man die Professorenkollegen nur mit Druck zur Arbeit treiben könne).

Aber aus meiner subjektiven Sicht der Dinge (die ich, wie ich noch einmal betonen möchte, leider nicht so untermauern kann, daß man mir zustimmen muß), also aus meiner Sicht liegen die gegenwärtigen Schwierigkeiten wie bemerkt nicht in den Fragen der Transfertechniken. Sie liegen in den *Bedingungen* des Transfers.

7 Transferbedingungen: Konklave und Marketing alias Stereotypie-Eruierung

Der Transfer, so wie er gegenwärtig und wohl auch in früheren Zeiten sich vollzogen hat oder gehandhabt wurde (wie man die Frage der Agentivierung sehen mag), ist eben kein Transfer unter ideal kooperativen, sozusagen unter selbstlosen Bedingungen.

Von Paganini berichtet man, daß er seine Spieltechnik auf nachgerade skurrile Weise verborgen hat. Vielleicht nicht immer so skurril, aber in der Sache identisch geht es in der dem Humanen verschriebenen Wissenschaft zu. Ideen, Erkenntnisse, Entdeckungen, Erfindungen, Analysen gehen erst raus auf den Markt, wenn der Name darüber steht. Gut, manchmal steht er auch kleingedruckt am Ende.

In der ökonomischen Konkurrenz gibt es noch Steigerungen. In diesen und anderen, etwa zwischenstaatlichen Beziehungen lockt viel Pittoreskes, dessen Beschreibung wir aber entsagen.

Die *Bedingungen*, die realen Bedingungen des Transfers also sind es, die in erster Linie zu bedenken sind, und nicht die Techniken des Transfers.

Und die realen Bedingungen des Transfers zu analysieren und zu sagen, wohin man will: das allerdings ist, wie bemerkt, eine Aufgabe auf der Ebene, die Simon im Auge hat, auch wenn ich ihm in vielen Punkten nicht folge, eine Aufgabe auf der Ebene, auf der eben ein *contrat social* oder eine neue Ethik anzusiedeln ist.

Es gibt ja das Sprichwort: Viele Köche verderben den Brei. Die heutige Situation der Spezialisierung ist aber nun bekanntlich die, daß – um im Bild zu bleiben – ein Koch allein gar nicht mehr kochen kann, andererseits jeder nur dann den Löffel heben will, wenn er die meisten Mützen bekommt. Wir sehen den Gast ratlos sitzen und zur Küche lauschen.

Es fehlt weithin das Vertrauen zu den Verantwortlichen. Das ist schon öfters gesagt worden. Es ist trotzdem wahr, und m.E. das eigentliche Problem. Und um - gezwungenermaßen – noch mehr Wasser in den Wein zu gießen: Das Vertrauen zwischen Experten und Laien führt dabei, selbst guten Willen auf beiden Seiten vorausgesetzt, nicht automatisch zu allseits befriedigenden Ergebnissen, da auch die Verständigung erfolgreich sein muß, zuweilen ein komplexer hermeneutischer Prozeß.

Die Ehefrau eines Präsidenten hat im eigenen Land einmal festgestellt, daß, wenn man krank werde, es ein Glück sei, wenn das im Ausland geschehe. Ihr Mann hatte am eigenen Leib erfahren, was es heißt, in seinem Land unter streitende Ärzte zu fallen.

Und: Die Rechtschreibreformdiskussion hat das Vertrauen in die linguistischen Experten so ziemlich erschüttert. Wie kann man auf einem vergleichsweise einfachen und harmlosen Feld soviel Unheil anrichten?

Wo steckt der Fehler? Natürlich ist immer klüger zu *raisonnieren*, wenn man vom Rathaus kommt. Aber wenn man schon nicht aus Fehlern *anderer* lernt.

Also, wo steckt der Fehler? Zu Rechtschreibreform sei gesagt, und gleichzeitig Allgemeineres gemeint:

1. Die Befürworter der Rechtschreibreform haben die Dimension des Unternehmens völlig verkannt und die Emotionen der Bindung an die eigene ausgeübte Schreibweise und die Ablehnung von als müßig eingeschätztem Aufwand bei einer Umstellung unterschätzt. Es fehlte einfach die verlässliche Eruiierung des Feldes (Wissensverteilung, Bedürfnisstruktur, das Maß an Aufwandsbereitschaft etc.). Wenn man so will: Es fehlte das Marketing.
2. (Es wäre einen eigenen Exkurs wert, das schnöde, unternehmensegoistische Konzept des Marketings (wie krieg ich das Produkt voll in den Markt rein und das Geld voll raus?) dem mitmenschlichen Konzept eines gütigen Unterrichtens einer aufgeklärten, rationalen, einfachen und humanen Rechtschreibung gegenüberzustellen, die als solche nun überhaupt kein Marketing braucht (und wer das weiß, kann es einfach durchsetzen wollen mit dem Guten auf seiner Seite).
3. Die Experten in ihrer Gesamtheit und die fachlich Interessierten haben zu Beginn des Projekts keine Anstrengungen zu einem allgemeinen fachlichen Willensbildungsprozeß mit verlässlichem und stabilem Ergebnis unternommen.

Nun garantieren Anstrengungen noch keinen Erfolg, und warum soll ich, gerade ich mich überhaupt einer Abstimmung unterwerfen? In einer Demokratie kann man doch legitimerweise gleich auf den großen Markt gehen. Glücklicherweise besteht diese Möglichkeit, und wir verteidigen sie bis zum letzten.

Aber schauen wir auch auf die Laien. Sie können der komplexer und emotionaler werdenden Expertendiskussion nicht mehr folgen: Mangels Expertenwissen und mangels Zeit.

Laien vor einem wirren Spezialistenhaufen: ratlos.

Was können wir für den Wissenstransfer daraus lernen?

Ad 1)

Wissensverteilungen, insbesondere die stereotypischen Teile, gut zu kennen ist die Voraussetzung für einen optimalen Transfer, zumal für solche Transfers, die aus der Routine ausbrechen.

Wissensverteilungen kann man mittlerweile, wie eingangs dargelegt, einigermaßen brauchbar eruieren, jedenfalls in kleineren Gruppen. Zur Eruiierung der Wissensverteilungen gehört natürlich auch die Eruiierung der Interessenlagen der Laien, Kunden, Patienten, Klienten, Leser etc.

Die Eruiierung der Interessenlagen schließt ein Antworten auf Fragen

- nach dem *Gebrauchswert* des in Rede stehenden Wissens für den Laien,
- nach dem zeitlichen und finanziellen *Aufwand*, den er zum Erwerb des Wissens zu betreiben bereit ist,
- nach den gewünschten Übergabestellen bzw. *Bedienungsoberflächen*,
- nach *emotionalen Bindungen* usw.
- nach der Art, wie er sich den *Umgang mit dem Experten* wünscht usw.

Eigentlich sind damit einfache Dinge aus der Didaktik benannt, oder eben aus dem Marketing.

Nun mag es sein, daß die von den Laien geäußerten Wünsche nicht bezahlbar sind. Aber man sollte als Experte und auch als rechnender Praktiker die Wünsche wenigstens kennen. Unternehmen, Publikumszeitschriften etc.: Hier saugt sich manchmal das Ohr am Kunden geradezu fest. Warum war das bei der Rechtschreibreformdiskussion nicht möglich?

Ad 2)

Ich weiß nicht, wie Kardinäle sich im Konklave fühlen. Wäre das mit den Farben des Rauchs, den die Eingemauerten von Zeit zu Zeit aufsteigen lassen, also wäre das mit den Rauchfarben schwarz und weiß genau umgekehrt, könnte man meinen, daß sich alle freuen, noch keinen Papst gewählt zu haben, weil sie nun noch etwas beieinander sein dürfen: Also weiß beim Palaver.

Aber im Ernst:

Ein bißchen mehr *Konklave der Experten* und ein bißchen mehr *Interdisziplinarität* dabei wünsche ich mir schon, gerade bei relevanten Dingen.

Nur das mit dem Einmauern muß ja nicht sein. Preßluftämmer an alle ist doch zu umständlich.

Niemandem ist etwas Legitimes zu verwehren. Aber wenn man Expertentum auch mit Verantwortlichkeit verbindet, gehört zu einer Expertenethik, daß man Kontroversen –sofern sie nicht wahrheitsdefinit sind – soweit wie möglich und soweit wie erträglich untereinander austrägt und dabei niemanden, der dazugehört, ausschließt. Soweit wie eben möglich sollte die Willensbildung dann auch verbindlich sein.

Ist das blauäugig?

Natürlich, wenn man bedenkt, was Ausgrenzungen und Durchsetzungen bzw. Alleingänge gegen die Mehrheit erbringen können. Soundso hat eben die Reform gemacht. Die Reform verbindet sich mit dem Namen Soundso. Gegen erbitterte Widerstände war es eigentlich der alle überragende Soundso, der sich durchgesetzt hat. – Oder eben Alleingänge: Gary Cooper. Dazu kommen Bücher, Kommissionsposten etc., diese ganzen Beschleunigungsmöhren.

Aber es gilt auch, daß die Systemumgebung manche Fehler nicht verzeiht. Im Fußball ist das Alltagsschnack: Mannschaft und Stars, und nach dem Spiel ist vor dem Spiel. Und in der Rechtschreibreformdiskussion hat die ganze Mannschaft, haben Befürworter *und* Gegner verloren, auch wenn sich die einen greifbar durchgesetzt haben.

Die Blauäugigkeit verschwindet dann, wenn ein System begreift, daß nicht zuletzt aus der Richtung der Laien einmal die ganz große Rechnung kommen kann.

Wenn es begreift, daß es selbst zur Disposition steht.

8 Literatur

- Busch, A. (i.V.): Computerwortschatz und Technologieleitbilder in öffentlichen Diskursen. Eine corpuslinguistische Untersuchung zur gemeinsprachlichen Erschließung der Computertechnologie im Deutschen Bundestag und in zeitgenössischen Printmedien.
- Busch, A. (i.D.): Wissenstransfer und Kommunikation in Gesundheitszirkeln. In: S. Wichter, G. Antos (Hg) (i.D.): Wissenstransfer. Frankfurt/M.
- Busch, A./ Wichter, S. (Hg) (2000): Computerdiskurs und Wortschatz. Frankfurt/M.
- Busch, A. (1994): Laienkommunikation. Frankfurt/M.
- Dabrowska, J. (1999): Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der deutschen Presse. Tübingen.
- Faber, I. (1998): *ausgleichen* oder *kerning*. Typographie im Desktop Publishing. Frankfurt/M.
- Grote, A. (i.V./2000): Entlehnung – Übersetzung – Vernetzung.
- Heinemann, M. (Hg) (1998): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt/M.
- Kißenbeck, A. (1997): Fachsprache und Regionalisierung. Frankfurt/M.

- Klein, J. (1998): Linguistische Stereotypbegriffe. In: M. Heinemann (Hg): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt/M., S. 25-46.
- Quasthoff, U. (1973): Soziales Vorurteil und Kommunikation. Frankfurt/M.
- Schierholz, St. J. (i.D.): Wissenstransfer im Bereich der Sportberichterstattung. Informationsmöglichkeiten für Laien. In: S. Wichter, G. Antos (Hg) (i.D.): Wissenstransfer. Frankfurt/M.
- Schimpf, S. (1997): Wissens- und Wortschatzvariation im Bereich der Sexualität. Frankfurt/M.
- Schräder, A. (1991): Fach- und Gemeinsprache in der Kraftfahrzeugtechnik. Frankfurt/M.
- Schütte, D. (1997): Computerbildschirm und komp'juternyj displej. Frankfurt/M.
- Stenschke, O. (i.D.): Wissenstransfer und Emotion. In: S. Wichter, G. Antos (Hg) (i.D.): Wissenstransfer. Frankfurt/M.
- Wichter, S. (i.D./2001a): Kommunikationsebenen und Diskurs. [Sammelbandbeitrag].
- Wichter, S. (i.D./2001b): Besetzungstypen. [Sammelbandbeitrag].
- Wichter, S. (Vortrag Osaka/2000): Bild und Wirklichkeit: Die stereotypische Differenz in der interkulturellen Kommunikation am deutsch-japanischen Beispiel.
- Wichter, S. (1999a): Gespräch, Diskurs und Stereotypie. In: ZGL 261-284.
- Wichter, S. (1999b): Experten- und Laiensemantik. In: J. Niederhauser, K. Adamzik (Hg): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt/M, S. 81-101.
- Wichter, S. (1995): Vertikalität von Wissen. In: ZGL, S. 284-313.
- Wichter, S. (1994): Experten- und Laienwortschätze. Tübingen.
- Wichter, S. (1991): Zur Computerwortschatz-Ausbreitung in die Gemeinsprache. Frankfurt/M.

Tatjana Yudina (Moskau)

Zum Problem der Reflexion der Wissenschaft in der Gesellschaft (unterschiedliche Systeme - unterschiedliche Wissensrepräsentation)

0 Vorbemerkungen

Die vergleichende Untersuchung des deutschen und des russischen wissenschaftsbezogenen, zum Teil auch des institutionellen Diskurses geht weit über das Sprachliche hinaus und ist mit der ganzen Problematik der Repräsentation des Wissens verbunden. Die Analyse des institutionellen wissenschafts- und bildungsbezogenen Diskurses eröffnet eine deutliche transdisziplinäre Forschungsperspektive und führt zu einer fächerübergreifenden Fragestellung. Die Einstellung dem Wissen gegenüber bezieht sich auf unterschiedliche kultur-historisch determinierte Faktoren und findet ihren Niederschlag auf der diskursiven und pragmalinguistischen Ebene.

Im Zusammenhang mit der vergleichenden Analyse sei hier aber auch der Faktor der Geschichte der deutsch-russischen Wissenschaftsbeziehungen erwähnt, der Geschichte, die bis in die Zeit Peter I. und Katharina II zurückgreift, auf deren Einladung hin wissenschaftliche Unterstützung aus Deutschland beim Aufbau der Universitäten und der Akademie der Wissenschaften geleistet wurde. Die in der Wissenschaftsgeschichte unikalen Beziehungen beider Staaten haben dazu geführt, daß gerade im Bereich der Wissenschaft Deutsch und Russisch in dem jahrhundertelangen gemeinsamen Miteinander funktionierten. Zum Teil war Deutsch in Rußland die Sprache, in der Forschung und Lehre geführt wurden, zum Teil wurden einige Begriffe ins Russische direkt übernommen oder lehnübersetzt.

Aber im Hinblick auf die öffentliche Reflexion der Wissenschaft gab es und gibt es unterschiedliche Einstellungen, so daß der wissenschaftsbezogene Diskurs in Deutschland und in Rußland auch große Differenzen zu Tage treten läßt.

Im folgenden möchte ich dies an Beispielen verdeutlichen, die sich in der sprachlichen Herangehensweise der Gesellschaft gegenüber der Wissenschaft manifestieren.

1 Hypothese

Der wissenschaftsbezogene Diskurs weist in Deutschland und Rußland jeweils eine andere Prägung auf. In der Art und Weise, wie in Deutschland und in Rußland über Wissenschaft gesprochen (und geschrieben) wird, drücken sich unterschiedliche Wertesysteme und unterschiedliche Vorstellungen von Sinn und Zweck der Wissenschaft aus. Der russische wissenschaftsbezogene Diskurs ist in viel größerem Maße als der deutsche von den technisch-naturwissenschaftlich und militär-technisch motivierten Klischees, Metaphern und Argumentationsstrategien geprägt. Der deutsche ist mehr von der innerwissenschaftlichen, aus sich selbst herauskommenden Argumentation bestimmt. Es geht hier auch um die Rolle der Sprache für die «Konstitution institutioneller Tatsachen», so, wie das J.R.Searle interpretiert, wenn die Wörter

«kraft einer Konvention irgend etwas, was über sie hinausgeht, bedeuten oder repräsentieren, oder symbolisieren». Das bedeutet, daß die Sprechmodelle, durch die die Rolle der Wissenschaft in der Gesellschaft thematisiert wird, auch zur Konstituierung der Einstellung zur Wissenschaft beitragen.

2 Materialgrundlagen

Grundlagen für die Untersuchung sind das «Deutsche Hochschulrahmengesetz», die vom Deutschen Hochschulverband herausgegebene Zeitschrift «Forschung und Lehre», das «Gesetz über die Allgemeine und Berufsausbildung der Russischen Föderation», die vom Bildungsministerium der Russischen Föderation herausgegebene Zeitschrift «Meshdunarodnoje sotrudnitschestwo», sowie die Materialien aus der russischen Presse und aus dem Fernsehen.

3 Inhalt

Jede Sprechhandlung ist in eine übergeordnete Kontexthandlung eingebettet, die zugleich auch eine Texthandlung ist. Die Texthandlungen können im Rahmen der Prozeduren «Thematisieren»/ «Rethematisieren» untersucht werden. Das pragmalinguistische Herangehen an die Analyse des wissenschaftsbezogenen Diskurses unter dem kontrastiven Blickwinkel läßt auch die Differenzen im epistemologischen Bereich erschließen. Die Kommunikationsformen, die sprachlichen Äußerungen, mit deren Hilfe in der Gesellschaft über die Wissenschaft diskutiert wird, repräsentieren den Zusammenhang zwischen dem Wissen, der Wissenschaft und der Gesellschaft; dadurch wird auch eine gewisse **mentale Kompatibilität** zwischen ihnen konstituiert.

4 Beispiele

A. aus dem Russischen

1. Kuznica naucnych kadrov - «wissenschaftliche Kaderschmiede»
2. pozarnyj sovetskoj nauki - «Feuerwehrmann der sowjetischen Wissenschaft»
3. Technoparki sposobstvujut integracii obrasovanija -nauki - proizvodstva - vlasti i potrebitelja - «Technoparks tragen zur Integration zwischen der Ausbildung, Wissenschaft, Produktion, Macht und dem Konsument bei».
4. Mechanizmy funkcionirovanija obrasowanija -«Mechanismen des Funktionierens der Ausbildung.
5. Variant tehnologijii obrasowanija - «Variante der Technologie der Ausbildung».
6. Ucebnyj process i naucno-proizvodstvennaja dejatel'nost' vuzov - «Lehrprozeß und wissenschaftlich-produktive Tätigkeit der Hochschulen»
- 6 a. Novym naucnym idejam pregrashdajut put tromby- «Tromben stehen den neuen wissenschaftlichen Ideen im Wege.

7. Speznas rossijskoj nauki - «die Stoßtruppe der russischen Wissenschaft»
- 7a. Arsenal ispol'sujemych sredstv - «Arsenal benutzter Mittel»
8. Vyrobotka strategiji rasvitija - «Die Ausarbeitung der Entwicklungsstrategie»
9. Front issledovanij - «Forschungsfront»
10. Peredovye rubezi nauki - «vordere Linie der Wissenschaft»
11. Programmy voozrazajut... - «Die Programme rüsten ... auf»
12. V Minobrasovaniji vsjat kurs na postrojenije jedinogo obrasovatel'nogo prostranstva - «Im Bildungsministerium hat man den Kurs auf den Aufbau eines einheitlichen Bildungs- und Informationsraumes genommen».
13. Obrazovanije kak odna iz otraslej narodnogo chozjaistva, nacavschich osvivaiv' dejatel'nost', prisuschuju rycnojoj ekonomike - « Die Hochschulbildung als einer der Zweige der Volkswirtschaft, der **die für die Marktwirtschaft charakteristische Tätigkeit** anzueignen begann“.
14. vuy - istocnik molodych kadrov dlja narodnogo chozjaistva - «Die Hochschule als Quelle der jungen Kader für die Volkswirtschaft»
- 14a Kadrovoje i naučnoje obespečenije prozessov naučnoj integracii - «Die Kaderversorgung und wissenschaftliche Versorgung der Prozesse der wissenschaftlichen Integration
15. Missija universiteta - «Missionsauftrag der Universität»
16. Chram nauki - «Tempel der Wissenschaft» (im Bezug auf die Universität)
17. Pedagogiceskije rabotniki - Pädagogische Arbeitskräfte (Arbeiter)
18. Naucno-pedagogiceskije rabotniki - «wissenschaftlich-pädagogische Arbeitskräfte»
19. Polucat' znanija - «Kenntnisse (Wissen) erhalten»
20. Bagaz znanij - «Wissensgepäck»
21. studenty objazany ovladevat' znanijamy - «Die Studenten sind verpflichtet Wissen anzueignen»
22. Sroki osvoenija osnovnich obrazovatel'nych programm - «die Dauer (die Fristen) der Aneignung der grundlegender Bildungsprogramme»

5 Interpretation

Eine gewisse Asymmetrie zwischen dem Deutschen und dem Russischen läßt sich an einer Reihe von diskursiven Visionen beobachten. Als eine solche Vision kann man das Thematisieren der Beziehungen Hochschule - Gesellschaft und die Rolle der Universität in der Gesellschaft behandeln.

(Beispiele 17,18) :

Durch die Übertragung der Bezeichnung «rabotnik» aus dem handwerklichen und landwirtschaftlichen Bereich in den Bereich der intellektuellen (sowie auch künstle-

rischen Tätigkeit) wird die Tendenz expliziert, nach der die intellektuelle Tätigkeit in den gleichen Kategorien wie die handwerkliche aufgefaßt und charakterisiert wird. (im Deutschen wäre die Entsprechung dafür *Lehrpersonal, wissenschaftliches Personal*). Andererseits ist auch eine Gegentendenz vertreten: Wissen und Wissenschaft als etwas «Sakrales» vorzustellen (Beispiele 15,16).

Aus den Beispielen A 19-22 kommt die Auffassung der Wissenschaft als eine endliche, finite Größe, ein geschlossenes Feld zum Ausdruck.

Bestimmte Differenzen zwischen dem Deutschen und dem Russischen sind im Bereich der Symbolwörter (Signalwörter) zu beobachten.

Ausschlaggebend sind dabei im Deutschen: Leistung (Leistungskriterien, Forschungsleistungen, Leistung der Hochschule, Leistungsfähigkeit, leistungsmotivierend, leistungs- und konkurrenzfähig), Wettbewerb (Wettbewerbsfähigkeit), Anpassungsfähigkeit, Mobilität, Kreativität, Methode, Internationalität, Global-.

Im Russischen ist es : Stabilität (als erwünschte Vision), Finanzierung, Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, Programm der Planung, Potential (z.B. wissenschaftliches).

Zu den Neubildungen im Russischen kann man Wortverbindungen mit „prostranstvo“ (Raum) zählen, so z. B. Informationsraum, Bildungsraum, sowie Wortgruppen mit „Mobilität“ (berufliche und wirtschaftliche Mobilität). Auch das Wort „Personal“ konkurriert immer mehr mit dem früheren „Kader“.

Die unter A. gesammelten russischen Belege verdeutlichen, von welchen gesellschaftlichen Gesichtspunkten aus die Wissenschaft begriffen wird.

Ihre Wahrnehmung speist wesentlich nicht aus sich selbst heraus, es liegt keine «selbstreferentielle Operation» nach N. Luhmann vor, sondern eine fremdbestimmte. Damit wird aber auch ein Phänomen deutlich: die Bereiche Produktion (Beispiele 3,6,12), Militär (Beispiele 7,7a,8,9,10,11), Handwerk (Beispiele 1,2), Naturwissenschaften und Technik (Beispiele 4,5,6a) und neuerdings Wirtschaft (Beispiel 13) sind positiv konnotiert. Der Rückgriff auf diese Felder, auch im Begrifflichen und Metaphorischen ist gesellschaftlich akzeptiert. Dagegen werden im Deutschen inhaltlich naheliegende Strukturen gerade im Rahmen einer negativen Vision gebraucht:

1)“Natürlich haben die Universitäten und **Fachhochschulen eine andere Struktur und auch eine andere gesellschaftliche Aufgabe als privatwirtschaftliche Unternehmen...**“

2)“Universitäten, die nichts anderes als Lehraufgaben zu erfüllen hätten, sind Schulen, aber nicht mehr Stätten forschenden Lernens. Die Humboldsche Bildungsuniversität verkommt zu einem möglichst effizient arbeitenden **Ausbildungskombinat**“.

Obwohl im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion in Deutschland auch viel über die Notwendigkeit einer größeren Effizienz und der „Marktorientierung“ gesprochen und geschrieben wird, werden dabei vor allem der Universität eigene Tätigkeitsformen hervorgehoben.

Aus einer Reihe russischer Beispiele wird ableitbar, daß die Akzeptanz der Wissenschaft nur mittelbar, über andere Felder erreichbar ist, aber nicht durch sich selbst.

Hierin konstituiert sich der Unterschied zur deutschen Betrachtung, zum deutschen Diskurs. Mit den Begriffen «Leistung», Wettbewerb»etc. werden zwar auch Kriterien in den Diskurs beigebracht, die nicht ausschließlich wissenschaftstypisch sind und auch außerhalb der Wissenschaft vorkommen, aber es handelt sich um gesellschaftsbereichübergreifende und nicht einer bestimmten Lebenssphäre zuordenbare Termini.

Grundsätzlich kann Wissenschaft sich absolut mit denselben Begriffen verständlich und akzeptabel machen wie z.B. Sport, Management, Technik ohne einen Umweg durch andere Bereiche zu gehen und deren spezielle Sprache zu benutzen.

Ein weiterer in diesem Zusammenhang deutlich werdender Aspekt läßt sich durch die Metaphorik erschließen. Andere Lebens- und Gesellschaftsbereiche, die als Quelle für das System der gebräuchlichen Metaphern dienen, machen ersichtlich, daß die Wissenschaft immer eine praktisch-anwendbare Größe sein muß, angewandte Forschung (wie etwa angewandte Kunst») rangiert in der Wertehaltung höher als Grundlagenforschung. Auch hierin spiegelt sich eine andere, von Deutschland unterschiedliche Wissenschaftskultur, die den Charakter der ehemaligen Proletarisierung bzw. Simplifizierung der Gesellschaft als Ideal immer noch nicht abgeworfen hat. Denn Universitäten und Wissenschaft konnten nur überleben, wenn sie «dem Volk Nutzen» brachten.

Aus den russischen Beispielen wird mit der Verbindung zu den nicht-wissenschaftlichen Bereichen gleichzeitig auch eine andere Besonderheit greifbar, nämlich die Nützlichkeitsmachung der Wissenschaft für andere Bereiche. Die Wissenschaft erhält nach dieser, in Rußland schon einigermaßen verbreiteten Ästhetik (besonders typisch war es für die sowjetische Ästhetik) ihren Sinn und Zweck erst in Hinordnung auf andere Bereich, sie hat eine dienende Funktion und muß sich auch daran, wie «nützlich» sie ist, messen lassen. Wissenschaft hat, diesem Gedankengang nach, soviel gesellschaftliche Legitimation, wie sie diese von anderen Bereichen erhält, aber nicht soviel sie aus sich selbst heraus wert ist. Gerade letzteres wird zur Zeit erschreckend deutlich, wenn die Höhe des Bildungs- und Forschungsetats am Gesamtbudget 0,4% als Maßstab gewählt wird.

6 Ergebnisse

Im Deutschen und im Russischen sind unterschiedliche **Modelle** des Bezugs zur Wissenschaft vertreten. Diese Modelle sind in den Texten repräsentiert. Sie kommen deutlich in der Textgliederung, Kollokationen, aber vor allem auch in der kommunikativen und pragmatischen Intention des Textes zum Ausdruck.

Wissenschaft lebt vom Dialog. Auf der fachlichen Ebene ist der Dialog seit Jahren bereits in Gang gekommen. Er stößt aber an Grenzen, wenn es um das gesellschaftliche Selbstverständnis von Wissenschaft geht.

Wenn man «Wissen als Resonanz auf strukturelle Kopplungen des Gesellschafts-systems» (N.Luhmann) empfindet, so bleibt es nur zu hoffen, daß mit den neuen

Ausgangschancen in Rußland sich auch allmählich die Einstellung der Wissenschaft gegenüber wandelt und somit auch ein Wandel im Diskurs eintritt.

Jerzy Zmudzki (Lublin)

Transferprozesse und -typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens

Mit dem vorliegenden Beitrag¹ wird das allgemeine Ziel verfolgt, die für das Konsektivdolmetschen (KSD) konstitutiven Prozesse als Transferprozesse zu kennzeichnen und zu modellieren. Dieser Versuch soll weiter zeigen, worauf der translatorische Transfer im Rahmen des KSD beruht, wie sich seine Komplexität spezifizieren läßt sowie welche Vorkommensdimensionen der Transfer beim Vollzug des Konsektivdolmetschens involviert. Für die Explikation der Transferprozesse wird aus methodologischen Gründen eine kognitivistisch orientierte Betrachtungsperspektive und in Konsequenz auch ein entsprechend konzipiertes Analyse- und Interpretationsinstrumentarium herangezogen und benutzt. Als Ausgangspunkt und Analysebasis für die nachfolgenden Betrachtungen dienen mir bestimmte linguistische Textkonzeptionen, die viele gängige und v.a. metaphorische Hypostasierungen in der Auffassung des Textwesens durch wissenschaftlich abgesicherte Beweisführung entkräften. Dazu gehört ein radikal-kognitives Textverstehen, das u.a. Linke (1997), Nußbaumer (1997), Portmann-Tselikas (1997), Antos (1997) sowie Hartung (1997), Schmidt (1992) und Gruzca (1989, 1992, 1993, 1997) vertreten. Die genannten Autoren erweitern und vertiefen die Interpretationsperspektive des Textes und eröffnen damit einen anderen Zugang zu den Textbildungsprozessen. Texte fungieren demnach als „Sinnmaschinen“ in den Köpfen der Menschen; sie bilden keine abgeschlossenen Ganzheiten. Im Besonderen wird hier die evokative Funktion des Textes hervorgehoben, der in seiner materiellen Dimension z.B. nach Hartung nur eine Form des kodifizierten Potentials darstellt, das erst in den Köpfen konkreter Menschen auf der Grundlage ihrer Wissensbestände und kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten konkrete Sinnstrukturen bilden kann. Nach Schmidt nehmen sie (die Textsinnstrukturen) die Gestalt von Kommunikaten als kognitiven Konstrukten in den Köpfen der sie rezipierenden Menschen an. Daher unterscheidet Schmidt zwischen Texten als Kommunikationsmitteln in materieller Gestalt und Kommunikaten als kognitiven Resultaten der Zuordnung von evozierten Inhalten zu der materiellen Gestalt der Textrepräsentation. Diese Zuordnung ist nach Antos (1977, 45) insofern kreativ und konstruktiv, als daß sie das Verstehen der Funktionsweise des Textes sowie den Text selbst als Instrument nicht nur zur Repräsentation und Archivierung des menschlichen Wissens, sondern vielmehr zu seiner individuellen und gesellschaftlichen Etablierung durch Elaboration, Differenzierung, Strukturbildung sowie Organisation ermöglicht, die im Kommunikationsprozeß den rezeptiven Zielen untergeordnet wird.

Eine sehr inspirierende und systematisierende Rolle für und in der Diskussion über das Wesen des Textes auf dem Gebiet der Textlinguistik und Translorik können die

¹ Der Text stellt einerseits eine transferbezogene Synthese einiger bisheriger Arbeiten über das KSD dar, (siehe Zmudzki 1995 a und b, 1996, 1997, 1998) andererseits erfährt das Problem des translatorischen Transfers eine Vertiefung und Erweiterung im explikativen Sinne. Vgl. dazu noch Vermeer 1986; Salmikow 1995; Kupsch-Losereit 1995.

Arbeiten von Gruzca (1989, 1992, 1993, 1997) erfüllen. Hier wird nämlich u.a. eine sehr fundamentale und vertiefte Reflexion über den ontologischen Status der menschlichen Sprachen präsentiert. In diesem Sinne sticht die Arbeit vom 1997 besonders hervor, in der sehr präzise über die Ontologie des Textes reflektiert wird. Den Ausgangspunkt bildet die definitorische Bestimmung des Wo und Wie des textuellen Daseins. So existieren sowohl sie (die Texte) als auch das generelle menschliche Wissen einzig und allein in den Gehirnen der Menschen, und konkret in ihrem kognitiven Raum. Niemals dagegen treten diese beiden Daseinsformen außerhalb des Menschen, unabhängig von ihm und autonom in Erscheinung (1997, 12). Darauf aufbauend entwickelt Gruzca konsequent folgende argumentative Überlegung mit Gültigkeit für den Text: wenn es also wahr ist, daß Sprache und Wissen als ein bestimmter Gehalt der menschlichen Kognition diese niemals verlassen können, so erscheint eine jede andere Existenzzuweisung wissenschaftlich inadäquat und kann allein einen metaphorischen Sinn haben. Demnach ist also die traditionelle Behauptung, daß Wörter, Sätze, Texte oder sogar ganze Bücher ein bestimmtes Wissen, Informationen oder Intentionen beinhalten, illusorisch und falsch. Dieselbe Kritik betrifft per analogiam auch die sehr oft gebrauchten Begriffe und Bezeichnungen zur Erklärung von Prozessen und Erscheinungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation; es handelt sich nämlich um solche wie Informationsübermittlung, Informationsfluß, der Text informiert u.a.m, die Ergebnis und zugleich Ursache einer metaphorischen Verdunkelung des wahren Sachverhalts sind, weil der ontologische Status jeglichen Wissens immer derselbe ist. Das jedoch, was im Prozeß der zwischenmenschlichen Kommunikation tatsächlich ausgetauscht wird, hat den Charakter von materiellen signalhaften Ersetzungsmitteln des Wissens in Form von Zeichen, die formal und funktional unterschiedlich definiert werden können. Erst also unter Wahrnehmung solcher materiellen Zeichengestalten kann der Rezipient dieser Zeichen ein bestimmtes Wissen bei sich aktivieren, das mit und durch den Text des Textproduzenten impliziert wird ggf. es selber erzeugen oder rekonstruieren. In dieser Interpretation zeigt sich mit Deutlichkeit der ganze evokativ-elaborative Charakter des komplizierten Textverstehensprozesses sowie die mentale Dimension der darin involvierten Erscheinungen, ohne sie nur auf kognitive Operationen zu beschränken, sondern auch auf die Rolle der psychischen und der Bewußtseinsfaktoren hinzuweisen

Grundlegend für die nachstehenden Ausführungen ist der Gegenstandsbereich des Konsektivdolmetschens², das als Sondersorte des translatorischen Handelns in einer interkulturell und interlingual vermittelten Kommunikationssituation aufzufassen ist, in der v.a. mündlich produzierte ausgangssprachliche (AS-) Texte vom Dolmetscher gemäß der Translationsaufgabe postsequenziell rezipiert³, verarbeitet sowie in ent-

² Vgl. dazu speziell Zmudzki (1996, 208)

³ Eine Notizennahme ist nicht in einer jeden Situation notwendig, möglich oder sogar angebracht und stellt somit nur ein für die Memorierungsprozesse wichtiges Hilfsmittel und Gedächtnisstütze dar. Keinesfalls kann sie aber entsprechende gedächtnismäßige Verarbeitungsopera-

sprechende mündliche zielsprachliche (ZS-) Texte für konkrete rezipierende ZS-Adressaten im Sinne des Translationsinitiators umgewandelt und artikulatorisch realisiert werden. Der so definierte Translationskomplex vollzieht sich in seiner Dynamik erst dann, wenn bestimmte transfervorbereitende Operationen sowie direkt die transfermäßigen Überführungen und Umwandlungen der Rezeptionsergebnisse des AS-Textes durch den Translator in Gang gesetzt und konsequenterweise getätigt werden. Für eine weitere definitorische Bestimmung dieser zentralen Prozesse und gleichzeitige Eröffnung der eigentlichen Interpretationsperspektive will ich Folgendes ausführen: unter KSD-spezifischem⁴ Transfer verstehe ich also eine mental-kognitive Überführung von gedachten und sprachlich geäußerten Inhalten (i.d.R. in der Translationsituation selbst) als illokutiven Texthandlungen, die alle im konkreten KSD-Gefüge als Kommunikationsgefüge zwischen AS-Texter, Translator (Konsektivdolmetscher) und rezipierendem(n) Adressaten im Sinne des Initiators des KSD stattfinden. Die besagte Überführung beruht zumindest auf codespezifischen, d.h. interlingual-interkulturellen Umwandlungen, Umgestaltungen und gleichzeitigen Umprofilierungen des durch den Translator rezipierten und so kognitiv verarbeiteten AS-Textes und vollzieht sich fernerhin im rezeptiv-evokativen Sinne in der kognitiven mentalen Sphäre der ZS-Partizipanten dieser Art von Interaktion. Weil aber der translatorische Transfer bekannterweise nicht per se zustande kommt, sondern in der jeweiligen translatorisch vermittelten Kommunikationssituation sowohl seine Genese als auch entsprechende Realisierung erfährt, soll er im Rahmen der Gesamtinterpretation folgerichtig von der Translationsaufgabe als Kommunikationsaufgabe abgeleitet werden. Die Translationsaufgabe selbst fungiert nämlich als ein Komplex der kognitiven Strategie, die in sich die vom Dolmetscher gewählten, beschlossenen und aktualisierten KSD-Ziele vereinigt. Sie dienen dem Dolmetscher in direkter Weise bei seiner eigenintentionalen Organisation, Steuerung und dem Vollzug des komplexen KSD-Vorgangs. In diesem voraktional-aktionalen Leit- und Handlungsschema der Translationsaufgabe werden u.a. je nach den KSD-Vollzugsbedingungen und anderen translationsstrategisch relevanten Zielvorgaben bestimmte Grundtypen des Translationstransfers und damit entsprechende Modi des Transferierens festgelegt bzw. ausgewählt. Zu den konkreten Determinanten des strategischen KSD-Transfers gehören folgende:

1. Zweck der Translation,
2. der kommunikativ-translatorische Handlungsrahmen,
3. die Spezifik des AS-Textes:
 - a) seine Struktur und Darbietungsmodalitäten,
 - b) die textthematische Fachbezogenheit,
 - c) seine Textsortenzugehörigkeit,

tionen ersetzen. Näheres dazu siehe Kalina (1986, 176, 180; 1991, 203); Zmudzki (1998, 14, 25-26).

⁴ Diese Spezifik will ich weiter unten auf diejenigen Prozesse zurückführen, die das KSD in seinem Wesen charakterisieren.

4. ZS-Adressat: seine Wahrnehmungsfähigkeiten und -möglichkeiten (auch Kompetenzen insbesondere bei der Rezeption von Fachtexten),
5. ZS-Text als Translat:
 - a) seine kommunikative Funktion,
 - b) intendierter Effekt beim ZS-Adressaten im Sinne des Translationsinitiators,
 - c) textthematische Zugehörigkeit/Fachtextzugehörigkeit,
 - d) seine strukturelle Entfaltung,
 - e) Textsortenzugehörigkeit,
 - f) Zweck des ZS-Textes in dem jeweiligen interlingual-interkulturellen Kooperations- bzw. Interaktionszusammenhang.

Diese einzelnen Einflußfaktoren und -größen sowie ihr prozessualer Zusammenhang implizieren für das gesamte KSD-Vorgehen ganz bestimmte Zielvorgaben als Überführungs- und gleichzeitige Umwandlungsrichtungen, -notwendigkeiten und -bereiche des AS-Textes, der vom Dolmetscher in einer translationsstrategisch profilierten Perspektive zuerst rezipiert wird. Unter den Zielvorgaben gibt es auch solche, die mehr oder weniger genau auch die intendierten finalen Operations- und Handlungs-ganzheiten thematisieren. Aus diesen Implikationen entwickelt der Dolmetscher also seine Entscheidungen im Hinblick darauf, ob er auf dem AS-Text rezeptiv und transfermäßig produktiv für seine ZS-Simulation, **Deskription** oder **Synthese** operieren wird, denn das sind konkrete Ziele und gleichzeitige Transfermodi der translationsrelevanten Verarbeitung des AS-Textes durch den Translator⁵. Folglich kann man zwischen dem

- i) **simulativen** Transfer,
- ii) **deskriptiven** Transfer,
- iii) **synthetischen** Transfer

unterscheiden.

Der erste Typ betrifft:

- a) den direkten simulativen bzw. simulierenden Handlungstransfer als interlingual-interkulturelle intercodale Überführung und Umwandlung der AS-Textilokution im Rahmen ihrer konkreten Obligation als Sinnfunktion einschließlich der AS-Textreferenz je nach den interlingual-interkulturellen Transcodierungsmöglichkeiten in adäquate ZS-Simulation;

der zweite:

- b) den deskriptiven Handlungstransfer als deskriptive (nicht simulierende) intercodale (im obigen Sinne) Überführung und Umwandlung der AS-Textilokution im Rahmen ihrer konkreten Obligation als Sinnfunktion einschließlich der AS-Textreferenz je nach den interlingual-interkulturellen Transcodierungsmöglichkeiten in adäquate ZS-Deskription;

⁵ Vgl. Zmudzki (1995, 55-71; 1998, 45-56).

der dritte:

- c) den synthetischen oder synthetisierenden Handlungstransfer als synthetisierende intercodale Überführung und Umwandlung der jeweiligen AS-Texthandlung in ihre i.d.R. deskriptive, seltener funktionale ganzheitliche bzw. selektive ZS-Synthese.

Sofern der erste und dritte Transfertyp und- modus relativ problemlos nachvollziehbar ist, so bedarf der deskriptive Transfer wohl einiger klärender Exemplifikation. Eine deskriptive transferartige Umwandlung geht nämlich effektiv in folgender ZS-Äußerungsstruktur auf:

1. im performativen Vorspann mit der performativen Deskription der AS-Texthandlung bzw. der AS-Texthandlungssequenz,
2. in der propositionalen Deskription der jeweiligen AS-Textproposition bzw. der Sequenz von AS-Textpropositionen.

Beispiele:

AS: Chciałbym odwołać to wszystko, co powiedziałem na temat Jana. Jest mi bardzo przykro z tego powodu.

Übers.: Ich möchte alles das zurücknehmen, was ich so über den Jan gesagt habe. Es tut mir sehr leid deswegen.

KSD in ZS: Herr Kowalski möchte alles das zurücknehmen (/widerrufen), was er über Jan gesagt hat. Er bedauert es sehr.

Nach den bisherigen Betrachtungen über die prozessuale und typologische Transfer-spezifität des KSD kann man also generell

1. den intercodalen Translationstransfer und
2. den strategisch determinierten und profilierten Translationstransfer unterscheiden. Beide hängen unlösbar miteinander zusammen, weil sie beim Vollzug des KSD in gegenseitiger Absenz nicht realisierbar sind; ein intercodaler Translationstransfer kann nämlich immer nur im Rahmen einer jeweils konkreten translatorisch bestimmten Transferstrategie zustande kommen und umgekehrt.

Wenn also unter dem translationsrealen Gesichtspunkt die Herstellung von Identitätsrelationen zwischen Original und seinem Translat unerreichbar ist, zumindest aus codespezifischen Gründen, was bedeutet und bewirkt demnach der ganze Wandel im Rahmen des intercodal-strategischen Translationstransfers? Was unterliegt noch oder sogar vordergründig einer Umwandlung neben dem Wechsel von codal determinierter Sprachsubstanz und -struktur während und mit dem Transfer? Die Antwort auf diese Fragen liefert das Gesamt von grundsätzlichen Textleistungen sowohl für den Textproduzenten als auch ebenfalls für den Textrezipienten. In der kommunikativen Dynamik des Translationsgefüges des KSD haben wir bekanntermaßen mit einer Verdoppelung dieser sprachlichen, kommunikativ relevanten Handlungen und Pha-

sen zu tun. Der AS-Texter handelt textuell produktiv, der Dolmetscher dagegen immer zuerst rezeptiv, dann zielsprachlich-produktiv und der ZS-Adressat seinerseits wiederum rezeptiv. Im Translator selbst treffen also zumindest zwei Textoptionen aufeinander: die eine des AS-Texters im und mit dem realisierten AS-Text in der Translationssituation und die andere, translationsstrategisch profilierte des ZS-Adressaten, die so vom Dolmetscher aufgrund seiner Kompetenz und aktuellen Kenntnis- und Orientierungsstandes entsprechend antizipiert und operational beim Vollzug des Transfers aktiviert wird. Auf diese Weise kann man folgende 3 Verlaufs- und Realisierungsetappen des aktionalen Transfers aussondern:

1. die Rezeptions-,
2. die Projektions- und
3. die Etappe des ZS-Texthandlungsvollzugs.

Die erste Etappe charakterisiert zunächst einmal derjenige Operationskomplex, der eine Voraussetzung und zugleich die Rezeptionsbasis darstellt. Es sind bestimmte Relationen innerhalb der AS-Textbildungsprozesse im kognitiven Raum des AS-Texters. Somit werden handlungsintentional und textuell organisierte kognitive Strukturen als Sequenzen von aktualisierten Szenen (bzw. Schemata, Frames oder Konzepten) mitsamt den Funktionen zur adäquat aufgebauten und geäußerten ZS-Textrepräsentation in Beziehung gesetzt. Der vom AS-Texter realisierte AS-Text wird von ihm selbst v.a. in den Kategorien der materiellen Zeichenrepräsentation der gedachten Inhalte wahrgenommen, die er, wie oben gesagt, intentional (zum Teil auch emotional) für die Zwecke der betreffenden sprachlichen Kommunikation organisiert hat. Zwischen dem Bereich der intentional organisierten Inhalte und ihrer äußeren Zeichenrepräsentation existiert nach Poyatos (1983) noch zusätzlich ein Raum der sog. „Kanalreduktion“, der auf Sprachsystem-, strategische und individuelle Konstruktionsmodalitäten einer solchen Textrepräsentation zurückgeht. Denn es wird vom Txprouzenten stets dafür gesorgt, daß relativ alle gedachten und für diese Repräsentation bestimmten Inhalte optimal ausgedrückt und so auf der Grundlage des Sprachcodeverstehens vom Textrezipienten erschlossen werden können.

Die grundlegende Repräsentationsfunktion des Textes resultiert also allein aus der Relation des AS-Texters zu seinem Text als sprachlich-materieller Gestalt. Was ergibt aber die Organisation dieser vom AS-Texter gedachten Inhalte zu einem Text? Sie bewirkt einerseits auf der Ebene der Textsemantik eine jeweils konkrete Profilierung der Perspektive bzw. Perspektiven auf die Welt, die im und mit dem geäußerten Text realisiert werden. Andererseits bekommen diese profilierten Perspektiven noch eine kommunikativ-pragmatisch relevante intentionale Ausrichtung, so daß eine jede Textäußerung funktional determiniert in Erscheinung tritt. Die Profilierung stützt sich auf folgende Faktoren:

- a) Konventionalität des Sprachzeichens,
- b) einzelsprachlich-einzelkulturelle Eingebundenheit und Determiniertheit des Sprachzeichens,

c) individuelle Kommunikationsstrategie des Textproduzenten (Motive und Ziele sowohl auf rationaler als auch auf emotionaler Basis).

Der Text entsteht also im Endeffekt durch bestimmte Profibildungen unter der Determinanz der jeweiligen einzelsprachlichen Kultur als seine in diesem Sinne individuelle Gprägtheit. Darunter lassen sich zumindest solche Typen von Profilen feststellen wie:

- i) kommunikativ-pragmatisch-funktionale Profile,
- ii) semantische Profile in Form von konkreten sprachlichen Weltbildern,
- iii) syntaktische Profile.

Der rezipierende Dolmetscher wird also demnach zunächst einmal mit diesen Komplexen im Rahmen der expositiv-evokativen Relation zwischen der extramentalen Sphäre des AS-Textes und seiner intramentalen konfrontiert. In der Wahrnehmungsperspektive des Konsekutivdolmetschers erscheint derselbe Text als Instrument, mit dem der Texter kraft der Konventionalität des Sprachzeichens etwas ausdrücken will. Daher wird ihm hier vom Translator die Funktion der Exposition zugeschrieben. In diesem Moment wird eine neue Relation zwischen dem sprachlich-materiell realisierten AS-Text und der sensorisch-kognitiven Sphäre des Dolmetschers durch Aktivierung von bestimmten Wissensbereichen aufgebaut. Der so aktive Rezipient reproduziert bzw. elaboriert inferentiell wiederum kraft der Konventionalität des Sprachzeichens und seiner Sprach- und Kulturkompetenz bestimmte Szenen, Funktionen und Intentionen, die durch den AS-Text exponiert sind. Global betrachtet geht im kognitiven Raum des Translators eine Art Evokation vor, weil diese Relation eine produktiv-organisierte konstruktive Aktivierung und Auslösung der dann nachgedachten Inhalte bewirkt. Infolgedessen entsteht mental ein entsprechendes Erstprofil des rezipierten AS-Textes. Die strategische Rezeptionsspezifik des Konsekutivdolmetschers, die aus der Translationsaufgabe resultiert, bestimmt durch die Aufstellung von konkreten Relevanzwerten das translatorische Rezeptionsprofil, das dem besagten Erstprofil quasi „aufgestülpt“ wird. Auf diese Weise entsteht eine intramentale Relation zwischen dem Ergebnis der Evokation und dem translatorischen Rezeptionsprofil, so daß infolge einer Evaluation ein etwas abgewandeltes Profil des rezipierten AS-Textes zurückbleibt und weiter verarbeitet wird. Eine solche quantitativ-qualitative Selektion fungiert wie eine Transferqualifizierung und initiiert den Profiltransfer als Überführung der translatorischen Relevanzwerte des noch Ausgangssprachlich determinierten AS-Textes. Sie charakterisiert alle Projektionsoperationen (vgl. Zmudzki 1995b, 101-103) und betrifft sowohl die Einzelelemente des AS-Textes als auch gleichermaßen seine größeren Ganzheiten. Sie erfolgt nach dem Prinzip der Linearität. Für die einzelnen Elemente sowie für das ganze selektierte Translationsprofil 1 wird in der Zielsprache und -kultur nach einer neuen Positionierung gesucht. Durch diesen operationalen Schritt werden vom transferierenden Konsekutivdolmetscher bestimmte Systemgrenzen überschritten und eine Transposition vorgenommen. Diese tritt dann ein, wenn der Translator die evozierten und translationsstrategisch profilierten Inhalte (Translationsprofil 1) adäquat und erfolgreich auf

die Zielsprache und -kultur projiziert hat. Im Rahmen der Transposition und Projektion entsteht ein zielsprachlich und zielkulturell determiniertes Translationsprofil 2. Diese Interprofilrelation, die zwischen diesen beiden Profilen besteht, ist folglich als Ergebnis der Projektion auf die besagten Zielbereiche zu deuten, v.a. auf die potentielle Möglichkeit der Thematisierung bzw. der textspezifischen Aktualisierung entsprechender Realitätsgebiete, die mit den textuellen ZS-Weltmodellen in Kommunikationssituationen der ZS-Kommunikationsgemeinschaft kompatibel sind. Denn es kann sich z.B. erweisen, daß die streng pragmatische Determination des stereotypischen Textes der Verkäuferin in einem deutschen Einzelhandelsgeschäft: „*Was darf es sein ?*“ die funktionale Ersetzung durch einen hinsichtlich der perspektivischen Profilierung divergierenden Translattext: „*Stucham pana!*“ (wörtlich: „Ich höre Sie!“) bewirkt. Trotz auffällender Unterschiede in den Referenz- und Prädikatsstrukturen zwischen den evozierten Textweltmodellen wurde durch adäquate Projektion ihre Perspektivenreziprozität hergestellt. Diese Reziprozität besitzt zumindest zwei Verankerungsaspekte: die system-kulturelle Eingebundenheit und die individuelle Determiniertheit. Beide stellen sehr wichtige Bezugspunkte bei der Bildung der besagten Translationsperspektiven dar.

Die nächste Transferrelation entsteht innerhalb der textbildenden Operationen des Konsekutivdolmetschers im Rahmen der Zielsprache. Sie situiert sich zwischen der intra- und extramentalen Sphäre des Translators. Mit Hilfe der Mittel der Zielsprache konstruiert der Dolmetscher die textuelle Repräsentation des Transferprofils 2, die der Translationsaufgabe adäquat sein muß. In dieser Phase schaltet sich fast automatisch die metakognitive Strategie im Rahmen des aktivierten Controlling-Systems des Dolmetschers ein.⁶ Seine Mechanismen können bewirken, daß gegebenenfalls entsprechende korrektive Handlungen in Form von Korrekturen und Reparaturen vom Dolmetscher ausgeführt werden, wenn bestimmte vorgekommene Fehler im Translattext sowie im Translationsprozeß selbst erkannt werden.

Translatorisch wichtig, insbesondere beim Konsekutivdolmetschen, ist auch der Bereich des Feed-Back von Seiten des finalen Rezipienten und gleichzeitigen Adressaten des KSD. Denn ohne Einschluß dieses Interaktionspartizipanten verliert der ganze vielschichtige Translationsprozeß seinen kommunikativen Sinn. Im Falle des KSD (aber auch nicht nur hier) konstruiert der Dolmetscher das Translat weder für den Translationsinitiator allein, noch für den AS-Texter und am wenigsten für sich allein; seine Hauptaufgabe besteht allenfalls darin, die genannten Aktanten der Translation kommunikativ „zusammenzuführen“, d.h. eine Verständigung zwischen ihnen durch gekonnte und erfolgreiche Bildung eines translationsstrategisch adäquaten und äquivalenten ZS-Textes herzustellen. Dieser ZS-Text sollte dem ZS-Adressaten ermöglichen, die translatorisch intendierten Inhalte in seiner Kognition zu evozieren und dadurch ebenfalls kommunikativ-translatorisch intendierte Reaktionen bei ihm auszulösen.

⁶ Näheres dazu in Zmudzki (1998, 160-166).

Die Phase der adressatenspezifischen Rezeption bildet das finale Glied der interlingual-interkulturellen Transferkette im prozessualen Komplex des KSD. Der rezipierende Adressat bezieht die wahrgenommene textuelle Repräsentation des Translats auf sein Sprach- und Weltwissen, was im kreativen Sinne die durch Konventionalität dieser Repräsentation implizierten entsprechenden Szenen, Funktionen und Intentionen in seinem kognitiven Raum erscheinen läßt.

Für die Ausführung aller dieser dargelegten Transferoperationen sind also generell die einzelnen Projektionsoperationen grundlegend und verantwortlich. Wegen bisheriger ausbleibender Explikation ihrer Funktionsweise werden sie im Folgenden ergänzend komplex behandelt. Die Projektion will ich somit als mental-kognitive Aktivität des Konsektivdolmetschers definieren, die darauf abzielt, das erschlossene und entsprechend profilierte (Transferprofil 1) kognitive Konstrukt als translatorisch relevante Repräsentation sowohl des AS-Textes als auch seiner Teile gemäß der Translationsaufgabe auf die Zielsprache und Zielkultur so zu projizieren (abzubilden), daß zu dem o.g. kognitiven Konstrukt, zu seinen Teilen Komplemente (d.h. tentative Primäräquivalente), Komplementstrukturen bzw. Äquivalente, Äquivalenzstrukturen als entsprechend profilierte Einzel- und Makrostrukturen (Profiltransfer) in der ZS und ZK hergestellt werden.

Hinsichtlich der Spezifik und Funktion verschiedener Projektionsprozesse im obigen, definitorisch bestimmten Komplex kann man folgende typologische Differenzierung treffen:

1. **Primärprojektion** als erster nicht obligatorischer Zugriff der Globalprojektion mit dem Ziel, *tentative Komplemente* als noch unsichere Primäräquivalente in der ZS zu aktivieren und bereitzustellen;
2. **Globalprojektion**, die darauf beruht, daß der Dolmetscher translationsstrategisch relevante Sinnkonstrukte nach ganzheitlicher Erfassung größerer Funktionskomplexe für den Sinn-/Handlungstransfer im Rahmen des sog. sinnorientierten Dolmetschers⁷ bereitstellt und auf die ZS und ZK abbildet, so daß u.a. die tentativen Komplemente verifiziert werden;
3. **Finalprojektion:**
 - a) als weitere Verifizierung der Komplemente und v.a. direkte äquivalente Überführung der erinnerten und entsprechend profilierten Sinnkonstrukte als Kurzzeitgedächtniskonstrukte in funktionsadäquate ZS-Einheiten;
 - b) als parallele und evaluative Abbildung des sukzessive produzierten Translats auf die Werte/Parameter der kognitiven Translationsstrategie im Funktionsrahmen des Controlling-Systems.

Der Projektionsmechanismus selbst fungiert im prozessualen Sinne transferstiftend nach einem Abfolgemuster: Ausrichtung->Aktivierung->evaluative Selektion. Die Abbildung des zu überführenden Elements resp. einer bestimmte Menge oder Struk-

⁷ Vgl. Seleskovitch (1988, 38).

tur auf anvisierte Bezugs- ggf. Zielgrößen erfordert immer ihre konkrete Ausrichtung und gleichzeitige Aktivierung des jeweiligen Zielbereichs. Als letzter Schritt folgt dann die evaluative Selektion des so aktivierten Zielbereichs bzw. der aktivierten Zielmenge.

Der so detailliert dargelegte Transferkomplex realisiert sich noch in der kulturellen Dimension, so wie ein jeder Text in die Kultur seiner Kommunikations- und Kulturgemeinschaft eingetaucht ist und von ihr seine kulturelle Markierung erhält. Der kulturelle Aspekt begleitet somit alle Textproduktions- und -rezeptionsprozesse. Infolgedessen hat er auch eine besondere Gültigkeit für die translatorischen Prozesse, weil mit und in den Texten entsprechende Kulturprofile und Perspektiven realisiert und in der Translationssituation in die ZS adäquat überführt werden müssen. Für den interkulturellen Transfer⁸ aktiviert und entwickelt der Konsektivdolmetscher zwei Orientierungen:

1. eine prospektive Orientierung auf die potentiellen kompatiblen/inkompatiblen Kultureme⁹,
2. eine im jeweiligen interkulturellen Kommunikationsakt angesiedelte rezeptive Orientierung auf die durch Projizierung des AS-Textes auf die ZS und ZK aktualisierten Kultureme.

Erstere resultiert einerseits v.a. aus der binalen Kommunikationskompetenz, die nach Gruzca (1989, 38-39) einerseits aus dem Bereich der bilingualen und bikulturellen Kompetenz und andererseits aus dem durch die Translationsaufgabe vorgegebenen aktivierten Präsuppositionsbereich besteht.

Die zweite Orientierung dagegen bedeutet gleichzeitig die Eröffnung von Perspektiven des kulturellen Mitdenkens mit dem AS-Text, so daß kulturell relevante und spezifische AS-Textelemente als solche identifiziert und auf die ZS und ZK abgebildet werden. Als Basis fungiert hier also die aktionale Wahrnehmung und Evaluation der Kultureme im AS-Text. Im Endeffekt laufen die Ergebnisse dieser Orientierungen in einem Translationsakt jeweils zusammen und unterliegen einer Selektion im Hinblick auf die Translationsaufgabe und darin auf das konkrete Ziel der Translationshandlung, den ZS-Rezipienten/-adressaten und den ZS-Text. Vor dem interkulturellen Hintergrund führt die genannte Selektion zu Entscheidungen über die Strategie des interkulturellen Transfers im konkreten Translationsprozeß des KSD. In Anlehnung an Hoese (1981, 185) will ich daher

- a) den *offenen* interkulturellen Transfer und
- b) den *verdeckten* interkulturellen Transfer unterscheiden.

Ad a): Die AS-Kultur erscheint in dem ZS-Text offen mit ihrer Eigenspezifik und AS-Bestimmtheit sowie offenen Bezügen zu den AS-Sprach- und Kulturträgern;

⁸ Vgl. dazu auch Vermeer (1986); Snell-Hornby (1986).

⁹ Vgl. Oksaar (1988).

Ad b): Der ZS-Text läßt die AS-Kultur für die ZS-Adressaten durch einen Kulturfilter ihres ZS-Kulturhorizontes durchscheinen.

Für bestimmte Textsorten, die z.B. den Charakter von gesetzlichen Regulierungen besitzen, gilt nur der verdeckte Transfer; in anderen Translations-situationen ist der ZS-Textadressat richtungsweisend. Unter diese Globalbetrachtung fallen ebenfalls die kulturdeterminierten Einzelprofilierungen z.B. der Begriffe bzw. Konzepte. Ich meine damit u.a. solche Erscheinungen wie kollokative Attribuierungen von Substantiven. Als Illustration möge folgendes Kollokationspaar dienen: ‚helle Verzweiflung‘ heißt im Polnischen ‚schwarze Verzweiflung‘.

In der Gesamtauffassung der komplexen Transfererscheinung beim Konsekutivdolmetschen kann man folgende Transferdimensionen feststellen:

1. die formale Dimension der Texttransformation,
2. die kognitive Dimension nicht nur im Falle des AS-Texters, des Konsekutivdolmetschers, sondern auch des ZS-Adressaten,
3. die kommunikative Dimension, die alle Aktanten dieses Translationsgefüges als Kommunikationsgefüges umfaßt,
4. die interkulturelle Dimension, die den gesamten vielschichtigen Aktivitätsraum aller Aktanten einschließt.

Den Transfer in einem solchen Interpretationsbereich kann man also als einen Komplex von Prozessen konstruktiver kognitiver (wahrscheinlich auch emotiver) Evokation im abgeschlossenen Rahmen der translatorisch vermittelten Kommunikation ausweisen. Im Konsekutivdolmetschgefüge hat der Translationstransfer folgerichtig auch den kognitiv-evokativen Charakter und umfaßt etappenweise den AS-Texter, den Konsekutivdolmetscher und den ZS-Adressaten. Im Endeffekt dieser Bilanz geht es doch darum, daß die vom AS-Texter gedachten Inhalte in letzter Instanz und im Sinne des Translationsinitiators im Kopf des ZS-Adressaten erscheinen, und bestimmt nicht allein darum, daß irgendein Translattext entsteht, bei dem man nicht weiß für wen und wozu er in die Welt gesetzt wurde.

Literatur

- Antos, G. (1997): Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik. in: Antos, G./Tietz, H. (eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer.
- Grucza, F. (1989): Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic i zbieżności. in: F. Grucza, (ed.), *Bilingwizm, bikulturyzm - implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 9-49.
- Grucza, F. (1992): Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. in: F. Grucza, (ed.), *Język, kultura - kompetencja kulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-70.
- Grucza, F. (1993): Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich rzeczywistym istnieniu. in: B. Kaczmarek, (ed.), *Opuscula logopaedica, in honorem*

Leonis Kaczmarek, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 25-47.

- Grucza, F. (1997): Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki. in: F. Grucza/M. Dakowska (eds.), *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 7-23.
- Hous, J. (1981): A Model for Translation Quality Assessment (*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 205), Tübingen.
- Hartung, W. (1997): Text und Perspektive. Elemente einer konstruktivistischen Textauffassung. in: Antos, G./Tietz, H. (eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer.
- Kalina, S. (1986): Das Dolmetsche - Theorie und Praxis. in: *TEXTCONTEXT* 1, Heidelberg, 171-192.
- Kalina, S. (1998): Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Narr, Tübingen.
- Kupsch-Losereit, S. (1995): Übersetzen als transkultureller Verstehens- und Kommunikationsvorgang: andere Kulturen, andere Äußerungen. in: Salnikow N. (ed.), *Sprachtransfer - Kulturtransfer. Text, Kontext und Translation*. Lang Frankfurt am Main. 1-15.
- Linke, A./Nußbaumer M. (1997): Intertextualität. Linguistische Bemerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Textkonzept. in: Antos G./Tietz H. (eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer.
- Oksaar, E. (1988): Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Hamburg.
- Portmann-Tselikas, P. R. (1997): Erarbeitung von Textstrukturen. Zu einigen Verbindungen zwischen Schreibforschung und kognitiver Linguistik. in: Antos G./Tietz H. (eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer.
- Poyatos, F. (1983): New perspectives in nonverbal communication. *Studies in Cultural Anthropology, Social Psychology, Linguistics, Literature and Semiotics*. Oxford etc. (Language and Communication Library).
- Schmidt, S. J. (1992): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. in: Schmidt S. J. (ed.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. (Frankfurt/M.: Suhrkamp).
- Seleskovitch, D. (1988): Der Konferenzdolmetscher. Sprache und Kommunikation. Heidelberg.
- Snell-Hornby, M. (1986): Übersetzen, Sprache, Kultur. in: Snell-Hornby M. (ed.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen. 9-30.
- Vermeer, H. J. (1986): Übersetzen als kultureller Transfer. in: Snell-Hornby M. (ed.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen. 30-54.
- Zmudzki, J. (1995a): Konsekutivdolmetschen - Handlungstransfer und transferierende Handlung. in: *Kwartalnik Neofilologiczny* 1/95, Warszawa. 56-71.
- Zmudzki, J. (1995b): Konsekutivdolmetschen. Handlungen, Operationen, Strategien. - Lublin.
- Zmudzki, J. (1996): Über einige mentale Operationen beim Konsekutivdolmetschen. in: Wiktorowicz, J. (ed.), *Studien zur deutschen und niederländischen Sprache und Kultur*. Warszawa. 207-219.
- Zmudzki, J. (1997): Über einige Aspekte der Textualität in der Rezeptionsperspektive des Konsekutivdolmetschers. in: Antos G./Tietz H. (eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, 179-192.

Zmudzki, J. (1998): *Konsequetivdolmetschen. Handlungen, Operationen, Strategien*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.